

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PRPPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA NOS CURSOS DE DIREITO NO BRASIL E
CHILE: UM OLHAR PARA AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO E O TRABALHO
DOCENTE**

VALDIR BITTENCOURT JUNIOR
ORIENTADORA: PROFESSORA DRA. SÔNIA MARIA RIBEIRO

Joinville – SC
2022

VALDIR BITTENCOURT JUNIOR

**ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA NOS CURSOS DE DIREITO NO BRASIL E
CHILE: UM OLHAR PARA AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO E O TRABALHO
DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville (Univille) como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob orientação da Professora Doutora Sônia Maria Ribeiro.

Joinville – SC

2022

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

B624e	<p>Bittencourt Junior, Valdir Estudante com deficiência nos cursos de direito no Brasil e Chile: um olhar para as políticas de inclusão e o trabalho docente/ Valdir Bittencourt Junior; orientadora Dra. Sônia Maria Ribeiro. – Joinville: Univille, 2022.</p> <p>117 f.: il.</p> <p>Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville)</p> <p>1. Estudantes com deficiência – Educação (Superior). 2. Professores – Formação. 3. Inclusão escolar – Brasil. 4. Inclusão escolar – Chile. I. Ribeiro, Sônia Maria (orient.). II. Título.</p> <p>CDD 371.90981</p>
-------	--

Elaborada por Rafaela Ghacham Desiderato – CRB-14/1437

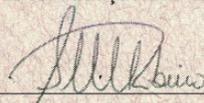
Termo de Aprovação

“Estudante com Deficiência nos Cursos de Direito no Brasil e Chile: Um Olhar para as Políticas de Inclusão e o Trabalho Docente”

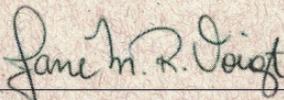
por

Valdir Bittencourt Junior

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestre em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.



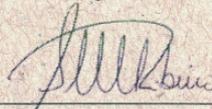
Prof. Dra. Sonia Maria Ribeiro
Orientadora (UNIVILLE)



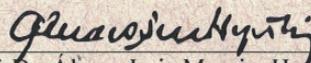
Prof. Dra. Jane Mery Richter Voigt

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

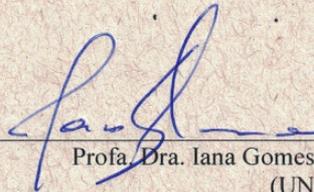
Banca Examinadora:



Prof. Dra. Sonia Maria Ribeiro
Orientadora (UNIVILLE)



Prof. Dr. Álvaro Luiz Moreira Hypolito
(UFPeI)



Prof. Dra. Iana Gomes de Lima
(UNIVILLE)

Joinville, 20 de dezembro de 2021.

Dedico este momento à minha família e a todos os amigos e às inúmeras pessoas bondosas, generosas, que cruzaram o meu caminho e que eu tive a honra de conhecer durante esse percurso.

AGRADECIMENTOS

Uma vez acreditou-se que a evolução tecnológica faria com que nós gastássemos menos tempo trabalhando, deslocando-nos de um lugar para o outro, entre outras atividades. Pelo contrário - apenas nos pusemos a correr mais a fim de alcançar o ritmo das máquinas. O tempo nunca foi tão escasso.

Judy Wajcman

Desafio tão grande quanto escrever essa dissertação, foi utilizar apenas duas páginas para agradecer às pessoas que fizeram parte dessa minha trajetória acadêmica.

Início os agradecimento por meus pais, que sempre primaram pela minha Educação. Gratidão eterna Sr. Valdir e Sra. Maria de Lourdes por, além de me oferecerem a oportunidade de estudar, sempre estarem presentes e sou muito feliz por isso.

Gratidão também a todos os familiares, amigos e colegas que me incentivaram a continuar quando muitas vezes pensei em desistir diante das inúmeras dificuldades que a vida me apresentava.

Gratidão especial às minhas amigas e companheira de trabalho, Paola Kruger e Giovana Tamires, pois sem elas, com certeza eu não teria chegado até aqui.

Gratidão à minha amiga Andrea Tessaro, pois serei eternamente grato por todos os incentivos, ensinamentos e amizade.

Imensa gratidão à professora Dr^a Sonia Maria Ribeiro, minha orientadora, pela sua atenção, carinho e paciência nos momentos de tempestades, pela disponibilidade e pelas sugestões que tanto contribuíram para o melhor desenvolvimento desta pesquisa. Levarei comigo para sempre seus ensinamentos que vão além do campo profissional.

A todos os professores do Programa de Mestrado em Educação da Univille, pelas valiosas contribuições que proporcionaram melhores condições para o desempenho de minhas atividades. Minha eterna gratidão!

Gratidão aos colegas da Turma IX. Quanto aprendido, trocas e vivências intensas. Em especial, à minha amiga Luana Mayer e a minha amiga de pesquisa Noeli e a sua família, pelos momentos difíceis e alegres desta caminhada.

Gratidão à Univille por colaborar com a viagem de estudos ao Chile, bem como à Bruna Coelho, do Setor de Pesquisa, pela disponibilidade, paciência e profissionalismo.

Eterna Gratidão e carinho a todas as pessoas da UDA, diretora, professoras, técnicas e estudantes do curso de Pedagogia que aceitaram participar, respondendo às questões da pesquisa e contribuindo com a construção do conhecimento. ¡Muchas gracias!

Profunda Gratidão e carinho à Coordenação e ao corpo docente do Curso de Direito da Univille, que aceitaram participar da presente pesquisa. Suas contribuições foram essenciais para eu lograsse êxito e atingisse o resultado almejado. O meu muito obrigado a todos vocês!

E, por fim, e não menos importante, gratidão a Deus, que me honra diariamente com a graça da vida e guia meus passos. Gratidão por sua presença em minha vida!

RESUMO

A presente pesquisa vincula-se à linha de Pesquisa Trabalho e Formação Docente, e ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho e Formação Docente – GETRAFOR, entrelaçado ao projeto guarda-chuva que estuda a educação especial na educação superior: políticas, saberes e práticas educativas no âmbito do trabalho e formação docente – PESPE, do Programa de Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE. Como principal objetivo buscou-se compreender como as instituições de Ensino Superior dos Cursos de Direito das Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE no Brasil e da Universidad de Atacama – UDA, no Chile, contemplam a regulamentação e implementação das políticas públicas no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial. Para tanto, participaram da pesquisa coordenadores pedagógicos, coordenadores da graduação e professores(as) do Curso de Direito de ambas as universidades. A coleta de dados ocorreu *in loco* por meio de entrevista semiestruturada e questionário com perguntas abertas e fechadas. O estudo pautou-se em uma abordagem qualitativa, nos preceitos da teoria histórico-cultural e a análise de conteúdo inspirada em Bardin (2016) e Franco (2012) foi utilizada para a categorização e análise dos dados que estão divididos nas seguintes categorias: perfil dos participantes; Políticas Institucionais voltadas a inclusão do Estudante com Deficiência; Formação Docente e Capacitação na Perspectiva da Inclusão do Estudante com Deficiência; Desafios vivenciados pelos docentes e estudante com deficiência e a dialogicidade com instituição de educação superior. Entre os autores utilizados na discussão das categorias estão: Vygotsky (1988, 2003, 2010); Echeita (2006); Michels (2006); Pimenta (1995); Arroyo (2000, 2012); Sacristán (2002, 2013); e Freire (2007, 2016). Constatou-se a importância dos documentos internacionais voltados à inclusão da pessoa com deficiência na organização das políticas de formação docente nos países estudados e observou-se que elas apresentam similaridades. Para mais, foi possível compreender que nas instituições pesquisadas, quando se trata de inclusão de pessoa com deficiência, mesmo com políticas internas, ainda há um longo caminho a percorrer para que se concretize de forma mais abrangente. Brasil e Chile possuem políticas de inclusão da pessoa com deficiência na educação superior e ambas as universidades pesquisadas possuem políticas internas e programa de inclusão, todavia, podemos observar que os professores que são os responsáveis em transmitir o conhecimento e proporcionar a inclusão no ambiente escolar, ainda afirmam desconhecer as políticas internas e admitem que não estão preparados para essa inclusão. Fica explícita a importância das políticas que regem sobre a formação docente para o trabalho com o estudante com deficiência, embora ainda existam fragilidades neste processo. A formação docente é um dos alicerces do processo de educação inclusiva e os desafios precisam ser levados em consideração para que se priorizem políticas públicas de formação pautadas nessa temática e venham contribuir para o saber e prática docente, não podendo ser ela a única responsável pelo êxito do sistema educacional.

Palavras-chave: Políticas de Inclusão, deficiência, Educação Superior, Trabalho docente, Curso de Direito.

ABSTRACT

This research is linked to the line of Research on Work and Teacher Training, and the Study and Research Group on Work and Teacher Training - GETRAFOR, intertwined with the umbrella project that studies special education in higher education: policies, knowledge and educational practices within the scope of work and teacher training - PESPE, from the Master's Program in Education at the University of the Region of Joinville - UNIVILLE. Its main objective was to understand how higher education institutions of the Law Courses of the University of the Region of Joinville - UNIVILLE in Brazil and the Universidad de Atacama – UDA, in Chile, contemplate the regulation and implementation of public policies in the teaching-learning process of the students who are target audience of special education. To this end, pedagogical coordinators, undergraduate coordinators and professors from the Law Course at both universities took part in the research. Data collection took place in loco through semi-structured interviews and a questionnaire with open and closed questions. The study was based on a qualitative approach, on the precepts of cultural-historical theory. Content analysis inspired by Bardin (2016) and Franco (2012) was used for the categorization and analysis of data that are divided into the following categories: profile of the participants; Institutional Policies aimed at the inclusion of Students with Disabilities; Teacher Education and Training from the Perspective of Inclusion of Students with Disabilities; Challenges experienced by teachers and students with disabilities and dialogue with higher education institutions. Among the authors used in the discussion of categories are: Vygotsky (1988, 2003, 2010); Echeita (2006); Michels (2006); Pepper (1995); Arroyo (2000, 2012); Sacristán (2002, 2013); and Freire (2007, 2016). The importance of international documents aimed at the inclusion of people with disabilities in the organization of teacher education policies in the countries studied was noted, and it was observed that they have similarities. Furthermore, it was possible to understand that, in the institutions surveyed, when we talk about the inclusion of people with disabilities, even with internal policies, we still have a long way to go in order to achieve this in a more comprehensive way. Brazil and Chile have a policy for the inclusion of people with disabilities in higher education and both universities surveyed have internal policies and an inclusion program, however, we can observe that the teachers who are responsible for transmitting knowledge and providing inclusion in the environment school, still, claim not to know the internal policies and admit that they are not prepared for this inclusion. The importance of policies governing teacher training for working with students with disabilities is clear, although there are still weaknesses in this process. Teacher training is one of the foundations of the inclusive education process and the challenges need to be taken into account in order to prioritize public training policies based on this theme and contribute to teaching knowledge and practice, though it cannot be solely responsible for the success of the educational system.

Keywords: Inclusion Policies, Disability, Higher Education, Teaching Work, Law Course.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Sistematização dos trabalhos analisados no banco de dados da ANPEd

Quadro 2: Apresentação das categorias de análise

Quadro 3: Sexo dos gestores, coordenadores e professores

Quadro 4: Idade e tempo de docência dos gestores, coordenadores e professores

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Fachada da Universidade do Atacama com a sua data de fundação

Figura 2: Grade curricular do curso de Direito na Universidade de Atacama – UDA

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: UNIVILLE - Período de trabalho

Gráfico 02: UDA - Período de trabalho.

Gráfico 03: UDA - Função desenvolvida.

Gráfico 04: UNIVILLE - Se já teve ou tem contato com pessoa com deficiência.

Gráfico 05: UNIVILLE - Tipo de Deficiência.

Gráfico 06: UDA - Tipo de Deficiência

Gráfico 07: Estudantes com deficiência que os docentes da UNIVILLE tiveram oportunidade de trabalhar

Gráfico 08: UNIVILLE- Frequência de treinamento para docente, sobre o tema inclusão

Gráfico 09: UNIVILLE- Currículo com disciplina que aborde o tema inclusão

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACT - Admissão de professores em caráter temporário

AMA - Associação de Amigos do Autista

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

BM - Banco Mundial

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CNE/CP - Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno

CTA - Complexo Tecnológico de Aprendizagem

DCNP - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia

ECS - Estágio Curricular Supervisionado

GETRAFOR - Grupo de Estudos e Pesquisa em Trabalho e Formação Docente

GT - Grupo de Trabalho

IES - Instituições de Ensino Superior

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC - Ministério da Educação

MINEDUC - Ministério da Educação do Chile

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PACE - Programa de Acompanhamento e Acesso Efetivo na Educação

PESPE - Políticas, Saberes e Práticas Educacionais no Âmbito do Trabalho e Formação Docente
PIE - Programa de Integração Escolar

REDE ESTRADO - Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UDA - Universidade de Atacama

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNIVILLE - Universidade da Região de Joinville

SUMÁRIO

1 DESCORTINANDO A PESQUISA	16
1.1 A RELAÇÃO ENTRE O PESQUISADOR E O OBJETO DE PESQUISA	16
1.2 OS OBJETIVOS DE PESQUISA E O PROBLEMA PROPOSTO	21
1.3 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA E A METODOLOGIA DE ANÁLISE DOS DADOS	23
1.4 ANÁLISE DO CAMPO DE PESQUISA E PESQUISA DE CAMPO	26
2 UM OLHAR PARA AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA AMÉRICA LATINA E O MOVIMENTO DE INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA.....	32
2.1 A COMPREENSÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL E NO CHILE	40
2.2 ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA: DA INVISIBILIDADE AOS ESPAÇOS DE VISIBILIDADE	52
2.3 A INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA NA UDA/CHILE	60
2.4 A INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA NA UNIVILLE/BRASIL.....	66
3 O TRABALHO DOCENTE NO CURSO DE DIREITO BRASIL E CHILE.....	69
3.1 PRÁTICA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA – UDA e Univille.....	70
3.2 ANÁLISES REFERENTE AO PROBLEMA DE PESQUISA E OBJETIVOS.....	73
3.2.1 Os Participantes da Pesquisa.....	75
3.3 POLÍTICAS INSTITUCIONAIS VOLTADAS A INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA.....	82
3.4 FORMAÇÃO DOCENTE E CAPACITAÇÃO NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA.....	86
3.5 DESAFIOS VIVENCIADOS PELO DOCENTE E ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA E A DIALOGICIDADE COM A INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
REFERÊNCIAS.....	96
APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	107
APÊNDICE 2 - DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO CO-PARTICIPANTE	108

APÊNDICE 3 - QUESTIONÁRIO - ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS DOCENTES, GESTORES, COORDENADORES PEDAGÓGICOS E DO CURSO DE DIREITO	110
ANEXO 1 – MAPA DO CHILE	114
ANEXO 2 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA	115

1 DESCORTINANDO A PESQUISA

“O sonho de cruzar os mares precede a ciência de construir navios. A ciência existe por causa do sonho.”
(Rubem Alves)

1. A RELAÇÃO ENTRE O PESQUISADOR E O OBJETO DE PESQUISA

Antes de apresentar algumas informações básicas da presente investigação, como problema e objetivos, é essencial esclarecer que a estrutura e a construção da pesquisa está relacionada com as experiências vivenciadas e os sonhos almejados por quem a desenvolve. Destarte, valores prioritários consolidados no seio familiar foram propulsores para essa trajetória, dentre eles a educação como a única maneira de superar as dificuldades devido às parcas condições financeiras do núcleo familiar. As experiências vividas, somada ao apoio e orientação familiar contribuíram para a constituição de um cidadão íntegro, que desde pequeno aprendeu a valorizar a educação, e que mais tarde, a partir dos ensinamentos de Freire, pode entender que é somente através da educação que podemos nos libertar do opressor, e assim, mesmo diante de inúmeros obstáculos, sacrifícios e turbulências conseguiu atingir mais um sonho: o de inserir-se no mundo da pesquisa acadêmica.

E é com alguns recortes desta trajetória que pretendo elucidar a minha relação com a temática desta pesquisa. Da educação básica ao ensino fundamental, ainda de forma tímida, sempre em escola pública, sonhava em passar despercebido, pois como se já não bastasse todas as mudanças biológicas que sofremos, quando ainda você não se encaixa no modelo esperado pela sociedade, você acaba pagando um alto preço por isso, mesmo que em momento algum você esteja prejudicando outrem. Nesse período, descobri que não bastava ficar inerte, não provocar alguém, tentar ser o homem invisível, porque a impressão que se extrai dessa experiência é que quanto mais se busca a invisibilidade, mais se é empurrado para vitrine, para os olhares atentos dos opressores. Todavia, Freire (2019, p. 41), sabiamente defende que essa força opressora na nossa caminhada transforma o mundo no qual vivemos:

A violência dos opressores, que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação - a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos - libertar-se a si e aos opressores.

Já no Ensino Médio, em outra escola, também pública, com um pouco mais de maturidade, fui me posicionando e observando que assim como eu, existia uma diversidade de pessoas e que também eram minoria naquele cenário, assim sendo também segregados, por sua raça, cor, religião ou por apresentarem deficiência, dentre outras diferenças. Naquele período, ainda não imaginava como resolver as inquietações que me acompanhavam desde muito cedo, e não houve um único dia que eu tivesse deixado de pensar nesses desassossegos.

Hoje, analisando a minha escolha profissional no início da fase adulta, penso que o caminho escolhido se entrelaçava com as necessidades de busca e aprofundamento dos direitos e deveres inerentes a cada cidadão. No ano de 2000, ingressei no curso Direito da Universidade do Vale do Itajaí - Univali, no Campus Camboriú (SC). Os primeiros 4 anos não foram nada fáceis, pois eu trabalhava no período da manhã e tarde em Joinville e no final do dia me deslocava até Camboriú. E ainda para minha surpresa, encontrei ali, mais uma vez um ambiente repleto de discriminações, inclusive por alguns professores que permitam que suas crenças limitantes interferissem no trabalho que realizavam, esquecendo-se que já vivíamos num Estado democrático de direito, marcado pela diversidade. Nessa nova fase foi possível manter o aprendizado, resultado de diversas situações humilhantes e desafiadoras, que me ensinaram habilidades para superar e não me deixar aprisionar, possibilitando viver em espaços sociais mais complexos, apreendendo a lidar com as adversidades presentes nas relações humanas. Quando faltava um ano para a formatura, recebi uma proposta de trabalho na cidade de Caxias do Sul/RS e por ser financeiramente interessante, resolvi assumir o desafio e transferir o curso de Direito para Universidade de Caxias do Sul - UCS, onde concluí a graduação no final de 2005. Olhando pelo retrovisor, sinto-me orgulhoso por ter aprendido a ser forte e corajoso e a me posicionar quando necessário, não deixando que os inúmeros conflitos modificassem a minha verdadeira essência. Nessa caminhada,

ocorreu o desenvolvimento de um olhar mais atento às causas sociais voltadas ao atendimento da justiça social como um dos principais pilares da vida em sociedade. Este olhar me possibilitou que a monografia da graduação fosse sobre os direitos dos bens conquistados na vigência da união homoafetiva, com o tema “Direito na Partilha de Bens na União Estável Homoafetiva”. Não foi fácil desenvolver o trabalho naquele período, pois poucos professores demonstravam o interesse para orientar a pesquisa devido ao tema, mas tive a honra de encontrar a grande mestre Profa. Marlova Jaqueline Macedo Mendes, que abraçou a diversidade e muito me incentivou. Atrevo-me a dizer que a Profa. Marlova, ao me acolher, despertou em mim o sonho de um dia exercer a nobre profissão de docente na educação superior.

Após a conclusão da graduação, surgiu a oportunidade de trabalhar na área jurídica junto a uma colega e o desejo de poder lecionar na graduação foi crescendo. Com ele aumentava também a inquietação acerca da contradição que outrora eu vivenciava, naquilo que nos ensinam com a prática nos espaços acadêmicos, pensando ser isso que Nóvoa (2009) defende quando afirma existir uma riqueza dos discursos e uma pobreza das práticas.

Penso que as minhas vivências até aquele momento influenciaram nas escolhas pelas áreas das pós-graduações que realizei nos anos seguintes, em que busquei aprofundar o conhecimento na área trabalhista e previdenciária, objetivando a inclusão social para os trabalhadores e para os segurados pelo Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), sujeitos esses também segregados e dominados pelo capitalismo - ou seria pelos opressores? Em 2011, participei de um processo seletivo, no qual fui selecionado para trabalhar como professor voluntário na UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para juntamente com os acadêmicos do curso de Direito atender a sociedade através do escritório modelo, na cidade de Porto Alegre. Essas duas atividades promoveram ainda mais aproximação com os desafios da Educação, dentre eles a falta de respeito pela diversidade, não importando qual fosse ela, haja vista que as pessoas atendidas no espaço escolar, eram de origem muito humilde, muitas de periferia, jovens e adultos da classe trabalhadora.

No ano de 2015 fui convidado pela Coordenadora do Curso de Direito Andrea Grandini Tessaro para participar da Semana Acadêmica do Curso de Direito da Faculdade do Litoral Paranaense - ISEPE, e prontamente aceitei. Lá tive o prazer de

conhecê-la pessoalmente e a partir da empatia e da afinidade gerada neste encontro a Profa. Andrea passou, naquele momento, a ser a mais nova mentora e amiga na minha estrada. Em 2016, recebi sua ligação convidando-me para lecionar naquela faculdade e a felicidade que senti foi indescritível, era a oportunidade de realizar um sonho, que muitas vezes pensei ser até inalcançável. Aquela experiência que iniciara ali, juntamente com o incentivo constante da Profa. Andrea para que eu fizesse o mestrado em Educação na Univille, contribuiu de forma preponderante no meu interesse por pesquisar o ensino superior

Sem dúvida a experiência vivida na docência no curso de Direito foi o fator que mais contribuiu para olhar a educação superior, pois eu tinha muito presente a sensação de não haver dialogicidade entre educandos e educadores. Freire (2019, p.114) preconiza que “Não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero.”

Com todas essas questões e inquietações, e mesmo com uma agenda extremamente lotada de atividades - não por opção na maioria das vezes, mas por necessidade que assumi diversos compromissos financeiros necessários para a minha subsistência e de minha família -, iniciei no primeiro semestre de 2017 como aluno em regime especial no Mestrado em Educação da Univille, cursando a disciplina que me chamara muito atenção, acredito que devido à minha trajetória de vida. A disciplina de Diversidade, Interações Sociais e Desenvolvimento Humano, com a professora Dra Aliciene Fusca Machado Cordeiro, despertou em mim a certeza que eu estava seguindo o caminho certo. Infelizmente, no segundo semestre de 2017 não pude realizar a inscrição no processo seletivo como aluno regular e mais uma vez posterguei momentaneamente o meu sonho.

No primeiro semestre de 2018, tive o prazer de cursar mais uma disciplina no regime especial. Nesse momento, cursei a disciplina de Trabalho e Formação Docente. No decorrer das aulas, à medida que os conteúdos eram apresentados pelas Doutoradas Marly Kruger de Pesce e Rosana Mara Koerner, para minha satisfação acadêmica, tudo fazia mais sentido e o desejo em fazer parte do tão sonhado Programa de Mestrado em Educação como aluno regular só crescia. Quanta generosidade dessas brilhantes profissionais ao compartilharem seus conhecimentos comigo. No segundo semestre de 2018, um pouco mais maduro academicamente, foi o momento para realizar a inscrição no processo seletivo para

ingresso de forma regular no Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE, turma IX com início previsto para 2019. A entrevista com a banca de seleção fora um momento de grande tensão, não porque duvidava da minha capacidade, mas porque teria poucos minutos para demonstrar que possuía potencial para assumir esse novo desafio. Sanches (2019, p.115), preconiza que “cada indivíduo é uma potência que precisa se desenvolver”, e para minha alegria, veio a aprovação. Já aprovado, e se a seleção em regime especial já havia sido uma alegria imensurável, a aprovação no processo regular foi um misto de sentimentos e gratidão a Deus.

A linha de pesquisa escolhida foi Formação e Trabalho Docente e não tenho dúvida que as disciplinas cursadas no regime especial impactaram nessa escolha. Tendo em vista a minha trajetória profissional e pessoal fui acolhido como orientando pela Profa. Dra. Sonia Maria Ribeiro e após dois ou três encontros iniciais, alinhamos a temática da pesquisa que está vinculada ao projeto que estuda a Educação Especial na Educação Superior: políticas, saberes e práticas educativas no âmbito do trabalho e formação docente - PESPE. O projeto que visa investigar, entre outras possibilidades, o acesso e permanência da pessoa com deficiência na educação superior, experiências relacionadas ao trabalho docente em relação ao estudante com deficiência, as políticas e cenários de municípios, estados, país e outros países, inclusive, proporcionando uma mobilização de saberes e compartilhamentos no sentido de problematizar a deficiência na educação superior.

A presente pesquisa está vinculada também ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Formação Docente - GETRAFOR. O GETRAFOR desenvolve estudos que investigam a formação docente em seus múltiplos aspectos e por meio das pesquisas promove a produção de conhecimentos.

A formação de professores é parte da minha constituição profissional e pessoal, assim como a educação especial e o trabalho com o estudante com deficiência na educação superior. O desenvolvimento de uma pesquisa com a temática da inclusão baseia-se num contexto pessoal de prática docente inclusiva e a intenção de contribuir com esse campo de pesquisa, tendo como contexto de análise cursos de Direito – meu campo de atuação docente. A presente dissertação é fruto de uma trajetória de pesquisa que experienciou das questões humanas ligadas à formação profissional e acadêmica inclusiva e tem esse princípio como norte, buscando contribuir com o campo e com reflexões sobre a nossa prática.

1.2 OS OBJETIVOS DE PESQUISA E O PROBLEMA PROPOSTO

É incontroverso que o Estado, objetivando possibilitar que todos tenham acesso à educação, e valorando o respeito à dignidade humana de todo cidadão, - direito esse já expresso na Lei Suprema do Brasil e Chile, nas últimas décadas - tem desenvolvido políticas públicas a fim de garantir esse direito a todo cidadão. Entretanto, é pertinente problematizar de que forma as instituições de educação superior contemplam a inclusão nas suas políticas internas e se na prática os direitos dos estudantes com deficiência são respeitados.

A inclusão social da pessoa com deficiência visa torná-la participante da vida social, econômica e política, assegurando o respeito aos seus direitos no âmbito da Sociedade, pelo Estado e pelo Poder Público. É importante mencionar que a inclusão do cidadão com deficiência depende do seu reconhecimento como pessoa, que apresenta limitações, todavia, tais deficiências não podem ser excludentes dos direitos que possui, pelo contrário, seu exercício e tutela dependem do cumprimento dos direitos humanos e garantias fundamentais. Nas últimas três décadas, a discussão concernente à educação inclusiva ganhou espaço na América Latina, sendo garantido o direito do acesso a educação a pessoa com deficiência nas Constituições dos respectivos países.

A presente pesquisa surge da necessidade de ampliação das discussões que envolvem essa temática, tendo como problemática de pesquisa a implementação e o desenvolvimento de políticas públicas em suas políticas internas no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes público alvo da educação especial. O problema de pesquisa que norteia o estudo é como ocorre o processo de inclusão do estudante com deficiência, a partir das políticas institucionais nos cursos de Direito da Universidad do Atacama – UDA e da Universidade da Região de Joinville – Univille.

Nesse sentido, vale mencionar que a intenção deste estudo não é o de aprofundar as discussões acerca da educação especial na perspectiva da educação inclusiva com o viés da legislação e das políticas públicas no ensino regular, sem no entanto ignorá-la no decorrer de nossa investigação, mas sim o de compreender a forma como vem ocorrendo este processo nas instituições de educação superior no

curso de Direito e as questões a esse aspecto relacionadas. Considera-se esse um período relevante no processo de formação do indivíduo e no seu acesso ao mercado de trabalho, cujo impacto ocasionará uma nova visão de mundo sobre inclusão e na própria inclusão social como bacharel em Direito.

Atualmente, o ensino superior no Brasil e no Chile se apresenta em meio a um contexto de crescente expansão, universalização e incremento de políticas públicas de acesso e permanência dos estudantes neste nível de ensino e beneficiando-se destas políticas encontra-se a pessoa com deficiência. A relevância do presente estudo reside no fato de que é preciso ampliar o olhar sobre a inclusão na educação superior nesse contexto e como os diferentes sujeitos sociais envolvidos no processo educativo se relacionam com essas questões, ao debater acerca de como as universidades estão trabalhando políticas para incluir esses estudantes e como os participantes da pesquisa – docentes das instituições – têm respaldo e formação para lidar com essas questões.

As instituições escolhidas para o desenvolvimento da pesquisa foram a Universidade do Atacama – UDA e da Universidade da Região de Joinville – Univille, que desenvolvem parcerias de pesquisa e por proporcionarem a possibilidade de um estudo comparativo em relação ao contexto da América Latina. A UDA, além de sua história e referência para o país, tem espaço nessa pesquisa em função do curso de Direito ter sido o responsável por iniciar o processo interno de mobilização pela inclusão social da pessoa com deficiência.

Nesse sentido, a pesquisa voltou-se a analisar as políticas institucionais de inclusão voltadas a pessoa com deficiência nos cursos de Direito da Universidade do Atacama – UDA e da Universidade da Região de Joinville – Univille. A partir deste objetivo geral, desdobram-se os demais objetivos: compreender como são implementadas as políticas de inclusão para estudantes com deficiência nas referidas instituições; identificar como ocorre a formação continuada dos docentes na perspectiva da inclusão de estudantes com deficiência na educação superior.

Considerou-se relevante olhar para os demais países que integram a América Latina, dentre eles o Chile, sendo esse o país considerado com a melhor educação deste grupo geopolítico. As aproximações políticas, sociais e econômicas entre o Brasil e o Chile justificam a escolha por estes dois países na presente pesquisa. No tocante a educação, mesmo considerando as desigualdades sociais, o Chile

apresenta um dos melhores indicadores sociais de toda América Latina. (IDOETA, 2019).

Desse modo, espera-se que esta investigação possa auxiliar na problematização sobre a regulamentação e a implementação de políticas públicas de inclusão no contexto da educação superior, no processo de ingresso e permanência de estudantes com deficiência, a partir da análise das aludidas instituições, ao lançar luz não apenas sobre as políticas públicas externas, como também para as políticas internas tanto de permanência como de assessoramento a esses docentes no tratamento dessas demandas.

1.3 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA E A METODOLOGIA DE ANÁLISE DOS DADOS

Diante dos objetivos estabelecidos, essa pesquisa se caracteriza como uma pesquisa de natureza aplicada, de abordagem qualitativa e descritiva. Compreende-se como descritiva porque busca comentar de modo crítico as leis que fundamentam a estrutura da inclusão da pessoa com deficiência na educação superior, assim como a formação docente no Brasil e do Chile, e a partir deste as características das políticas internas aderidas pelas duas universidades pesquisadas, a UDA (Chile) e a Univille (Brasil).

Para Gil (2002, p. 42) “as pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a prática”. Contudo, para além da descrição, pretende-se o estabelecimento de relações entre as políticas, a formação docente e as dimensões da educação para a inclusão, assim almejando uma reflexão acerca da possível natureza dessas relações, portanto, essa pesquisa aproxima-se também das características de uma pesquisa explicativa.

Nessa perspectiva optou-se pela abordagem qualitativa, que na opinião de Flick (2009) busca justamente compreender a realidade que os números indicam, mas não revelam. A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados. Desta maneira, pesquisas qualitativas na área da educação poderão trazer resultados de acordo com a realidade existente no campo de atuação, pois se propõe a refletir sobre a experiência humana vivenciada em seu contexto histórico social, político e econômico dos sujeitos

envolvidos nesse processo. Respeitando assim “[...] o universo próprio de quem fornece as informações, as opiniões, as impressões, enfim, o material que a pesquisa está interessada” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 35). Centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais Minayo, (1996, p.10), define:

[...] o método qualitativo como aquele capaz de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações, e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas.

A pesquisa bibliográfica e documental contou com diversos documentos, dentre eles: leis, decretos, orientações, livros e artigos sobre formação inicial, trabalho docente, políticas públicas educacionais, e o processo de educação inclusiva, o projeto político pedagógico do curso. Além da investigação bibliográfica e documental, a pesquisa utilizou questionários e entrevistas semi-estruturada na busca por dados que possibilitassem atender os objetivos propostos.

A pesquisa de campo se somou à etapa anterior por meio da coleta de dados realizada com questionários e entrevistas gravadas. A escolha dos participantes ocorreu de modo intencional e o critério utilizado estabelecido foi o mesmo nas duas instituições. Os sujeitos da pesquisa foram os gestores, coordenadores e professores que atuam no curso de Direito das universidades UDA e Univille. Os questionários aplicados foram compostos por 19 perguntas, estruturado com questões abertas e fechadas. A primeira construção metodológica da pesquisa previa a aplicação de questionários com estudantes também, mas em função da pandemia esse item foi suprimido no exame de qualificação.

Os formulários seguiram a lógica de uma entrevista semiestruturada, considerando-a como técnica que permite ao sujeito formular uma resposta pessoal, bem como reformular algumas por meio de questionamentos para melhor entendimento da temática abordada. Seja a entrevista oral ou escrita, André (2001, p. 28) diz que “as entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados”. Cabe ressaltar que os participantes foram convidados a participar de forma voluntária, sendo garantido seu anonimato conforme o já mencionado TCLE.

Assim, como forma de preservar a identidade dos participantes, colaboradores do estudo, e para favorecer a análise dos dados e compreensão do leitor, foram denominados da seguinte forma: para os participantes do Chile, Gestores(as) e/ou coordenadores(as) e professores(as) – CGCP e para os participantes do Brasil, Gestores(as) e/ou coordenadores(as) e professores(as) – BGCP.

Considerando a abordagem qualitativa da pesquisa, para análise das informações coletadas optou-se por uma ancoragem teórica na análise de conteúdo a partir de Bardin (2016) e Franco (2012). Para as autoras, esta abordagem pode ser compreendida como um método para analisar mensagens, comunicações, ou de maneira mais ampla, a linguagem. Esses pressupõem um diálogo permanente entre as teorias utilizadas e o método, perpassando durante todo o processo pelos objetivos do pesquisador. Os pressupostos da metodologia envolvem uma concepção sobre a linguagem vista de forma crítica, sendo “uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação.” (FRANCO, 2012, p. 14)

Como salienta Bardin (2016, p. 38), entende-se a análise de conteúdo como “técnica das comunicações, para refletir sobre o que foi dito nas entrevistas e questionários. Na análise do material, busca-se classificá-los em temas ou categorias que auxiliam na compreensão do que está por trás dos discursos”. Desse modo, após a coleta e transcrição dos questionários e entrevistas, teve início a leitura flutuante dos dados, que segundo Franco (2012, p. 54), “[...] consiste em estabelecer contatos com os documentos a serem analisados e conhecer os textos e as mensagens neles contidas, deixando-se invadir por impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas”.

A proposta foi discutir a partir dessa construção metodológica as aproximações e distanciamentos percebidos, limitações e possibilidades no movimento de inclusão do estudante com deficiência na educação superior tendo como princípio a teoria histórico-cultural. Entrecruzando as fontes, relacionando-as com o contexto e percebendo nos dados os aspectos relacionados à construção cultural da inclusão no ambiente universitário.

1.4 ANÁLISE DO CAMPO DE PESQUISA E PESQUISA DE CAMPO

A pesquisa é uma busca constante por aprofundamento do conhecimento visando a resolução de um problema, ou uma dúvida e parte de um quadro de referências anteriores (NEVES & NEVES, 2010). Busca-se dominar a realidade do assunto que se está pesquisando, tanto as abordagens, os métodos e os aportes teóricos utilizados, buscando criar meios de resolver o problema posto.

Com o intuito de compreender a produção acerca dos temas em análise dentro do campo de pesquisa da Educação, foi realizado um levantamento em bases de dados visando identificar estudos que convergissem com a pesquisa em questão. Buscou-se compreender como esta temática havia sido contemplada em outros estudos, consultando algumas bases de dados a fim de averiguar o que já havia sido produzido, e que estes achados pudessem também auxiliar na estruturação teórica da pesquisa.

A primeira base a ser consultada foi o site da ANPEd, e optou-se por verificar as publicações em âmbito nacional, entre o ano de 2009 e 2017. Foi escolhido este período por ser o contemporâneo de relevância para a presente pesquisa. Em cada edição verificada foi pesquisado o grupo de trabalho Formação de Professores - GT08, grupo de trabalho Política de Educação Superior - GT11 e grupo de trabalho Educação Especial - GT15.

Na busca por trabalhos relacionados ao tema, inicialmente, verificou-se trabalhos que abordavam as palavras “cursos de Direito”, “ensino superior”, “políticas de inclusão” e “trabalho docente”, uma vez que o site não proporciona a opção de busca por descritores, por isto a consulta foi dada partindo de um contexto geral, neste caso utilizando-se as palavras já citadas e na sequência filtrando para o estudante com deficiência na educação superior.

Nesta busca, nos 10 anos de registros disponíveis e pesquisados da ANPEd foram encontrados um total de 357 trabalhos, não incluindo pôsteres, e deste total 8 apenas estão relacionados com esta pesquisa, os quais utilizamos como fonte de pesquisa para este trabalho, pois abordavam as políticas públicas na educação superior, formação docente para lidar com a diversidade e a inclusão, currículo dos cursos de direito visando a preparação para a inclusão e a diversidade.

Na sequência foi realizada uma triagem para identificar os trabalhos com temáticas compatíveis com a deste projeto, como podemos ver a seguir no Quadro 1, que contém a sistematização dos trabalhos citados acima.

Quadro 1 – Sistematização dos trabalhos analisados no banco de dados da ANPEd.

Base	Grupo de Trabalho	Número de trabalhos	Proximidade com o tema	Título do trabalho	Autor (es); Co-autor (es)
38a ANPEd Nacional - 2017	GT08	23	0	-	-
	GT11	15	1	A (Não) Cultura Dos Direitos Humanos No Ensino Jurídico	Alexandre Torres Petry
	GT15	16	0	-	-
37a ANPEd Nacional - 2015	GT08	37	0	-	-
	GT11	23	0	-	-
	GT15	29	2	Um panorama sobre a educação inclusiva no Brasil – uma política de atendimento educacional ou uma mera prestação de serviços?	SOLENILDA GUIMARÃES GARRIDO
A avaliação no contexto de inclusão de estudantes com deficiência na educação superior				TANIA MARA ZANCANARO PIECZKOWSKI	
36a ANPEd Nacional - 2013	GT08	18	0	-	-
	GT11	11	0	-	-
	GT15	20	0	-	-
35a ANPEd Nacional - 2012	GT08	22	0	-	-
	GT11	12	0	-	-
	GT15	19	0	-	-
34a ANPEd Nacional -	GT08	22	1	Os desafios da formação docente para lidar com a diversidade e a inclusão	MARGARETH DINIZ

ANPEd Nacional - 2011	GT11	18	0	-	-
	GT15	24	0	-	-
33a ANPEd Nacional - 2010	GT08	Não permite acessar			
	GT11				
	GT15				
32a ANPEd Nacional - 2009	GT08	21	0	-	-
	GT11	12	0	-	-
	GT15	15	4	Políticas para a inclusão: ênfase na formação de docentes	Sandra Freitas de Souza; Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira
				Implementação de políticas públicas de inclusão escolar: a matriz cognitiva como ferramenta de acompanhamento do processo	Francéli Brizolla
				Formação de professores em educação especial: os discursos produzidos em textos científicos	Leandra Bôer Possa; Maria Inês Naujorks
Professores da educação especial: profissionalidade docente e constituição identitária				Maria Edith Romano Siems	

Fonte: Do Autor, 2020.

Outra base de dados pesquisada foi a Scielo. Neste site utilizou-se descritores específicos, sendo eles: “América Latina”, “Ensino Superior”, “Educação Superior”, “Estudantes com deficiência”. Com estes 4 descritores não foram obtidos resultados que contemplassem a temática da pesquisa.

As leituras realizadas e a imersão no campo de pesquisa a partir do referencial bibliográfico possibilitaram identificar um caminho de pesquisa a ser trilhado que trouxesse novas discussões para o campo.

Após essa etapa, procedeu-se à pesquisa de campo nas universidades, no segundo semestre de 2019. O primeiro contato com a Universidade deu-se por meio da equipe de Internacionalização da Univille, que entrou em contato com a direção e coordenação da instituição participante via e-mail, a qual retornou os contatos com a confirmação que aguardava a data para a realização da pesquisa *in loco*. A equipe da Univille fez toda a mediação com a UDA, tendo em vista que as instituições mantêm parceria.

Assim, ficou consentido que a aplicação da pesquisa ocorreria provavelmente em outubro de 2019. Como já mencionado, o Chile passava por um momento delicado, havia um movimento de manifestações nas ruas, considerado o maior desde o período da ditadura. Diferentemente do que algumas notícias midiáticas apontavam, essas manifestações não se intensificaram devido apenas ao aumento do valor do bilhete unitário de transporte público. Os manifestantes criticavam o sistema econômico neoliberal, que por trás de um êxito aparente, escondia um crescente descontentamento na esfera econômica, social e política. Assim, em virtude da comoção popular que acontecia no país, a visita a UDA foi postergada para o mês seguinte, entre 25 de novembro ao dia 06 de dezembro de 2019. As aulas estavam suspensas, permanecendo somente o corpo diretivo da instituição, tendo em vista as manifestações nacionais iniciadas em outubro de 2019¹.

Frente a isso, a direção da UDA e o apoio docente destacado para apoiar a pesquisa atuaram no sentido de dirimir a situação e fornecer condições para que, mesmo de maneira adaptada, a pesquisa fosse desenvolvida. Os encontros restringiram-se aos professores e outros técnicos que estavam trabalhando em horários reduzidos. O apoio da instituição para o desenvolvimento da pesquisa de campo foi fundamental para o sucesso dessa etapa, que incluía o cuidado com a segurança para saída do hotel em direção à faculdade na verificação dos locais de protesto em relação ao trajeto percorrido.

Em função dos protestos, compreendendo o impacto que isso traria para a pesquisa, e num esforço de que a pesquisa pudesse acontecer, a UDA organizou algumas reuniões com o professor do Departamento de Educação, do Departamento

¹ Os protestos no Chile, o país encontrava-se em estado de emergência e toque de recolher. Foi a primeira vez desde a redemocratização (1990) que ambos os mecanismos foram utilizados. As manifestações atuais eram em relação a falta de garantias sociais, custo de vida alto e a privatização dos serviços públicos. <https://www.politize.com.br/protestos-no-chile>.

de Direito e outros profissionais do projeto inclusão e equidade educativa e do complexo tecnológico de aprendizagem. Diante desse cenário não foi possível aplicar o questionário para os participantes da pesquisa. Contudo, foi encaminhado para a equipe da direção para verificação do espanhol. Após isso, foi acordado que os questionários seriam encaminhados pela secretaria do curso de maneira on-line, tendo em vista que não foi possível realizar a coleta de dados presencialmente.

Contudo, em março de 2020, como já mencionado, instaurou-se a pandemia global de Covid-19, impactando mais uma vez no andamento da pesquisa. Isso prova a fluidez e dinamicidade que pode acontecer em pesquisas de campo, especialmente nas Ciências Humanas ao lidar com sujeitos sociais, comunidades e sociedades que estão envolvidas em uma multiplicidade de processos e suas consequências, requerendo, assim, uma postura flexível do pesquisador. Esta situação revela também que há que se considerar os contextos específicos que as instituições participantes enfrentam e que estas, assim como as demais instituições de educação, estão sujeitas a mudanças diante do contexto político e econômico enfrentado por quaisquer que sejam seus países de origem.

Após o período de organização desses dados e construção do texto de qualificação, procedeu-se com a etapa da pesquisa de campo no Brasil, na Universidade da Região de Joinville – Univille, no primeiro semestre de 2021.

A partir da apresentação deste cenário introdutório da pesquisa, o texto foi estruturado em três capítulos. O primeiro capítulo descortina a pesquisa e a relação entre o pesquisador e objeto da pesquisa. Apresenta ainda os delineamentos metodológicos da mesma, o aporte teórico para a análise dos dados, bem como o processo da pesquisa de campo desenvolvida em meio a uma pandemia. Processos de adaptação pessoal e da pesquisa que incidem em reflexões sobre o desenvolvimento de pesquisas em Ciências Humanas.

O segundo capítulo nomeado como *Um olhar para as políticas educacionais na América Latina e o movimento de inclusão do estudante com deficiência*, discute as políticas públicas para estudante com deficiência no curso de Direito no Brasil e Chile. Discute a desmarginalização do estudante com deficiência e a sua transposição da invisibilidade aos espaços de visibilidade. E nesse propósito de desvelar o estudante com deficiência, busca-se compreender sua inclusão no ensino superior UDA – Chile e Univille – Brasil.

Por fim, no terceiro capítulo, sob o título "*O trabalho docente e inclusão no curso de Direito Brasil e Chile*" é lançado um olhar para a prática docente universitária, e para o processo ensino-aprendizagem na educação inclusiva. Nesse capítulo é feita a análise dos dados, objetivando enovelar os aspectos identificados, analisados e prognosticados ao longo do trabalho, a fim de responder ao problema de pesquisa proposto e às indagações expostas ao longo dos capítulos anteriores.

2 UM OLHAR PARA AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA AMÉRICA LATINA E O MOVIMENTO DE INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA

“Para que os oprimidos se unam entre si, é preciso que cortem o cordão umbilical, de caráter mágico e mítico, através do qual se encontram ligados ao mundo da opressão.” (Paulo Freire – Pedagogia do Oprimido)

Propiciar a inclusão social da pessoa com deficiência é conscientizar a sociedade, o Estado e comunidades, respeitar seus direitos e possibilitar que este cidadão se assim desejar, se torne atuante da vida social, econômica e política.

É preciso compreender que a inclusão do cidadão com deficiência depende do seu reconhecimento como pessoa que apresenta limitações, todavia, independente das limitações que possua, deve ter seus direitos garantidos, para que lhe seja possibilitada exercer com dignidade a sua cidadania. É de extrema importância romper com o paradigma da pessoa com deficiência como sendo aquela pessoa incapaz, merecedora da caridade social, por não possuir condições físicas, sensoriais e intelectuais de se inserir na sociedade e nela se estabilizar. É preciso efetivamente lançar um olhar para além das deficiências e limitações desse cidadão, de modo a perceber suas capacidades e potencialidades.

Com o avanço do movimento de inclusão, nas últimas três décadas, a discussão quanto à educação inclusiva ganhou espaço na América Latina, sendo garantido o direito de acesso a educação às pessoas deficientes nas Constituições dos respectivos países, sendo incontroversa a intervenção internacional das políticas educacionais, justificando-se a importância da presente pesquisa na América Latina.

Martins e Rodríguez (2011, p. 123), salientam que foi no início do século XXI, que a sociedade internacional experimentou mudanças que atingiram tanto a organização social do mundo do trabalho quanto o contexto da produção de conhecimento. As autoras destacam que

A globalização é uma força chave que promove esta transformação que envolve o movimento transnacional de bens e serviços que atingem as pessoas, investimento, ideias, valores e tecnologias transcendendo as fronteiras nacionais. Os analistas coincidem em apontar que a globalização é consequência da abertura e desregulação dos mercados, a difusão das tecnologias da informação, a comunicação eletrônica e a integração financeira dos

mercados financeiros. Nesse sentido os países da América Latina se veem envolvidos num esforço por adequar-se a essas exigências do mundo capitalista, e naturalmente colocam novas expectativas na contribuição e no papel que a educação superior deverá assumir neste contexto.

Nessa linha, Álvarez (2019, p. 20), defende que

La situación de la Educación Superior ha sido de gran interés para los investigadores de América Latina, quienes han generado un importante cuerpo de documentos, donde el tema se ha analizado desde diferentes perspectivas, tales como: evolución de la matrícula, retención y rendimiento en el primer año de carrera, análisis, diseño e implementación de políticas públicas de educación, derecho a la educación superior, la equidad de los sistemas educativo y la calidad de la educación, entre muchos otros (Castillo & Cabezas, 2010; Ibañez, 2015; Ferreyra, Avitabile, & Paz, 2017).²

Desse modo, há que se lançar um olhar para esses países pertencentes ao mesmo grupo geopolítico, uma vez que todos possuem um passado colonial muito comum, marcados pela colonização de exploradores como os europeus que implantaram nos nativos e nas futuras gerações, o reconhecimento e valorização da cultura do seu colonizador em detrimento da sua, situação que ainda se verifica nos dias atuais.

Observar a importância dos países pertencentes à América Latina e o conhecimento por eles produzidos é fundamental para que estes possam lidar com os desafios que emergem nos seus contextos culturais, sociais, econômicos, políticos e educacionais. A partir desta perspectiva, nos lançamos na busca por aproximações e distanciamentos entre Brasil e Chile no que concerne a inclusão de estudantes com deficiência na educação superior, mais especificamente no curso de Direito.

Entrementes, é importante enfatizar, inicialmente, a definição das políticas educacionais como "[...] uma decisão única ou um conjunto de decisões explícitas ou implícitas que podem incluir orientações para guiar as decisões futuras, projetar ou atrasar ações ou orientar a execução de decisões anteriores." (Haddad, 1995, p.18 *apud* Akkari, 2011, p.11).

² Tradução - A situação da Educação Superior tem sido de grande interesse para pesquisadores da América Latina, que geraram uma série de documentos importantes, onde o assunto foi analisado sob diferentes perspectivas, tais como: evolução das matrículas, retenção e desempenho no primeiro ano de carreira, análise, desenho e implementação de políticas públicas de educação, direito ao ensino superior, equidade dos sistemas educacionais e qualidade da educação, entre muitos outros.

Nesse sentido, Akkari (2011, p. 11), apresenta um cenário onde:

- As políticas educacionais abrangem quatro componentes principais:
- Legislação (leis e regulamentação escolar);
 - Financiamento (recursos e orçamento);
 - Controle da execução (administração e gestão das instituições de ensino);
 - Relações com a economia e a sociedade civil (coordenação e articulação).

Assim, seria possível fazer distinções entre os níveis de ação e de complexidade que os políticos querem valorizar, categorizando em níveis, como estratégico que oferece uma educação básica a um custo razoável, a fim de responder aos objetivos da equidade e eficiência, sobre multiprogramas onde os recursos devem ser alocados para alfabetização, o Ensino Fundamental ou para a universidade, sobre um programa que define como devemos projetar os centros de formação profissional e distribuí-los no país e sobre uma questão específica que seria o questionamento sobre qual formação é apropriada para atuação em classes multisseriadas, sendo assim, "uma política educacional é um conjunto de decisões tomadas antecipadamente, para indicar as expectativas e orientações da sociedade em relação à escola". (AKKARI, 2011, p. 12),

Desta maneira, sendo as políticas educacionais ligadas ao sistema de governo, numa sociedade democrática, onde as eleições são o sistema de designação dos governantes, as políticas educacionais se encontram frequentemente no centro do debate eleitoral.

Outro objetivo das políticas educacionais é de fornecer argumentos para o debate sobre Educação. Como sublinha Demailly (2001), nas discussões entre os atores do sistema educacional, afirmar não é suficiente, é necessário argumentar e apresentar provas dos avanços, sob a forma de elementos concretos destinados a convencer, impressionar, envolver seus interlocutores. A avaliação das políticas educacionais serve, então, claramente aos objetivos de estratégia política. Ela é usada para justificar as escolhas anteriores. (AKKARI, 2011, p. 13).

Dermeval Saviani (2008) caracteriza como uma estrutura da política educacional brasileiro a descontinuidade, impedindo que sejam dados os devidos encaminhamentos às questões dessa área. As reformas da educação brasileira sinalizam essa característica, ao que Saviani (2008) compara alegoricamente ao movimento do ziguezague e do pêndulo. Nesse sentido, a inclusão na educação e seu tratamento legal percorrem esses movimentos, num período de tempo extenso,

moroso, servindo a pesquisa acadêmica e o trabalho dos intelectuais como forma de refletir a respeito de caminhos e possibilidades que superem os limites da política educacional no Brasil e abrindo novas perspectivas.

Diante da necessidade de se ampliar as discussões consoante a inclusão da pessoa com deficiência na educação superior, surge a necessidade de compreender como as instituições de ensino superior dos cursos de Direito no Brasil e Chile contemplam e implementam as políticas públicas em suas políticas internas no processo de ingresso e permanência dos estudantes público alvo da educação especial.

Dentre os marcos internacionais norteadores do movimento de inclusão e destas políticas encontram-se a Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Jomtien -Tailândia (UNESCO, 1990), a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais de Salamanca - Espanha (UNESCO, 1994), o Foro Consultivo Internacional para a Educação para Todos de Dakar - Senegal (UNESCO, 2000), e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência aprovada pela Organização das Nações Unidas – ONU, assinados na cidade de Nova York em 30 de março de 2007.

Os documentos produzidos nesses e em outros eventos com a mesma temática, repercutiram no Brasil e no Chile, embora em momentos diferentes, como preconiza Rodríguez e Martins (2011), influenciando na constituição de políticas públicas voltadas a educação das pessoas com deficiências. E a forma como se dá essa inclusão no ensino superior é um tema que demanda reflexões e estudos com vistas a identificar como se efetivam, quais os impactos sobre as práticas sociais dos sujeitos envolvidos.

Com a função social de produzir conhecimento, promovendo o desenvolvimento da cultura, ciência, tecnologia com vistas a desenvolver o ser humano em sociedade, o ensino superior é pautado pelo desenvolvimento científico. Constituída pela pesquisa, a essência acadêmica reside no desenvolvimento científico e educativo, com o objetivo de gerar conhecimento e promover cidadania (DEMO, 1993). Esses conhecimentos incidem sobre transformações na sociedade, e a promoção de conhecimentos a respeito, bem como a adoção de uma postura inclusiva fazem parte desse contexto transformado. Chauí (2004) aponta que ao perceber a universidade como um espaço de formação e democratização, assume-

se uma posição claramente contrária à exclusão nas relações sociais, sinalizando-a como um direito do cidadão.

A implementação do ensino superior no Brasil se fez de maneira elitista, e é a partir da década de 1960 e da expansão desse sistema de ensino que pode-se perceber a ampliação do acesso de camadas sociais médias. Além do maior número de instituições autorizadas a funcionarem pelo MEC, vê-se a iniciativa privada aumentando potencialmente sua participação nesse setor. A estruturação e organização do ensino superior tornou-se exclusiva, demandando que políticas públicas buscassem equilibrar não apenas o desequilíbrio nas condições de acesso às universidades públicas, como também a viabilização da permanência dos estudantes em instituições privadas.

Para além dos aspectos relacionados à equidade, que busca por meio de políticas educacionais fazer com que o sistema de acesso ao ensino superior se desenvolva de forma mais equitativa, garantindo acesso com iguais oportunidades independente das questões socioeconômicas e raciais, precisa-se falar de inclusão de deficientes no ensino superior. As políticas afirmativas, programas de bolsas como o ProUni e programas de expansão como o REUNI são exemplos de políticas contemporâneas com o objetivo de promover a equidade. A graduação se transformou em um meio de ascensão social, muitas famílias brasileiras nas últimas décadas viram seus primeiros membros com diploma universitário em função desses programas.

Muito ainda precisa ser analisado, compreendido e problematizado a respeito de como estudantes com deficiência acessam esses programas, como permanecem, além de diversos outros aspectos. Mais do que promover o processo de ensino-aprendizagem de forma inclusiva, cuidados e atecções diferenciadas são demandadas no decorrer das vivências acadêmicas. Uma universidade inclusiva vai além da adequação física do espaço, está “em busca da mudança que vai eliminando barreiras de toda ordem, desconstruindo conceitos, preconceitos e concepções segregadoras e excludentes. É um processo que nunca está finalizado, mas que, coletivamente, deve ser constantemente enfrentado” (MOREIRA, BOLSANELLO e SEGER, 2011, p. 141).

Uma pesquisa a respeito dos fatores que dificultam ou facilitam o ingresso de estudantes com deficiência no ensino superior apontou a lacuna existente entre as

políticas educativas e a efetivação do acesso e da permanência desses estudantes nesse nível de ensino (SILVA et. al. 2012). A educação inclusiva será efetivada por meio da renovação, modernização, abrangendo as ações pedagógicas – são os docentes que são parte fundamental da mudança (MULLER & GLATT, 1999). E isso se dá para além de políticas públicas, na relação dessas com as políticas institucionais, com o suporte oferecido aos docentes, com ações que valorizem a diversidade e a promovam no ambiente universitário. Ações que considerem a participação desses estudantes em todas as atividades educacionais, e o papel da universidade em promover o seu desenvolvimento, dando suporte para o docente receber, acolher e inserir esse estudante. São ações que perpassam toda a instituição de ensino, mas estão amparadas em normativas e políticas internas que imprimem a intenção da mesma em promover essa inclusão.

Atualmente, a educação superior no Brasil e Chile se apresenta em meio a um cenário de crescente expansão, universalização e incremento de políticas públicas de acesso e permanência dos estudantes neste nível de ensino e beneficiando-se destas políticas encontram-se a pessoa com deficiência.

Compreende-se que a relevância do estudo encontra-se no fato de que é preciso ampliar o olhar sobre os desafios da inclusão na educação superior e sobre como as instituições têm abordado essa questão e a condição dos professores nesse processo. Além disso, é preciso compreender e desvelar as intencionalidades por trás do desenvolvimento das políticas públicas que aparentemente revestidas de intenções inclusivas, sociais e democráticas, mascaram os ditames de interesses de organismos internacionais que buscam moldar a educação superior de acordo com a demanda de mercado.

Dentre os países pertencentes ao mesmo grupo geopolítico, buscou-se estreitar aproximação com o Chile, considerado o país com a melhor avaliação em educação pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA na América do Sul, sendo que nos dados apresentados em 2019 o país encontra-se com 13 posições à frente do Brasil. (BRASIL, 2020). As aproximações políticas, sociais e econômicas entre o Brasil e o Chile justificam a presente pesquisa. No tocante à educação, mesmo considerando as desigualdades sociais, esse apresenta um dos melhores indicadores sociais de toda América Latina.

Assim, lançar um olhar para a globalização no campo educacional e compreender como outros países, com características políticas, sociais e econômicas semelhantes a nossa, se apropriam das políticas internacionais é algo necessário.

Nesse sentido, é incontestável que as organizações internacionais possuem extrema influência no desenvolvimento das políticas públicas de cada país, porém essa influência se dá "de forma diferente nos países desenvolvidos em comparação com os países emergentes", todavia é possível destacar "três tipos e influências possíveis das organizações internacionais que ocorrem nos países desenvolvidos e emergentes: A forma da concepção das políticas educacionais, a avaliação dos sistemas educacionais e financiamento." (AKKARI, 2011, p. 28)

Ainda, Akkari (2011), salienta que ao estudar a concepção das políticas educacionais, percebe-se com a crescente presença do termo *benchmark* ou ponto de referência, nos discursos das organizações internacionais, o que pode ainda ser constatado por meio de inúmeras paridades das políticas nos diferentes países ou ainda comparativos entre eles, como o PISA, que analisam sob a mesma metodologia os diversos sistemas de ensino, o que nesse sentido busca homogeneizá-los, e assim, mesmo diante dos distanciamentos dos países desenvolvidos e emergentes, parece existir uma necessidade de unificar uma agenda global de Educação.

Assim, superada as considerações no tocante a concepção, importante salientar que especialistas das organizações internacionais, dedicam-se cautelosamente nas análises dos sistemas educacionais nacionais e elaboram relatórios pormenorizados apontando o que funciona ou o que precisa melhorar.

No tocante ao financiamento, são os países em desenvolvimento que mais possuem interesse. Como exemplo, a crise econômica na África na década de 1980, que trouxe como consequência uma interrupção brutal nas matrículas, "resultou no agravamento da dependência de alguns países os quais necessitavam de recursos financeiros provenientes de financiamento externo. (AKKARI, 2011, p.29)

Entretanto, vale destacar que as "ajudas" ou cooperações internacionais, possui consequência política, pois o fato de financiar o setor educacional permite ao mesmo tempo o exercício de uma pressão sobre estes países para que apliquem as orientações desejadas, nesse viés, Akkari destaca (2011. p.30),

Que os países que recebem a maior ajuda não são necessariamente aqueles que mais precisam. A concessão de uma ajuda se faz geralmente em função de interesse, muitas vezes de ordem econômica, política, ou histórica (legado colonial).

Rodrigues e Martins (2011, p. 132), também enfatizam que

[...] em todos os países foram introduzidas mudanças na legislação da educação superior, adequado o novo modelo de gestão universitária às exigências do mercado. O país que inicia este processo, como apontamos anteriormente, foi o Chile, por meio da reforma de 1980-81, seguido pela Bolívia, Brasil, Colômbia, Venezuela e, mais recentemente, Argentina.

Todavia, mesmo diante das aproximações entre Brasil e Chile, destacamos que o desenvolvimento da educação superior ocorre de modo diferente em toda a América Latina, já que cada país orienta as políticas educacionais em acordo com as políticas nacionais, marcadas pelo modo como o cidadão pode exercer sua cidadania.

Rodríguez e Martins (2011) mencionam que no processo de reforma da educação, o Chile foi o primeiro país a assumir características neoliberais, vindo servir posteriormente como modelo para os outros países da América Latina.

O Chile incorporou as diretrizes definidas pelos organismos internacionais de modernização da estrutura universitária tanto na sua organização administrativa quanto acadêmica. Com o objetivo de construir uma estratégia de desenvolvimento institucional que considerara a qualidade, equidade e pertinência do ensino superior no contexto nacional. (RODRÍGUEZ & MARTINS, 2011, p. 134)

No Brasil, inicialmente no sistema regular de ensino, ressaltam-se a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB 9394/96, o Plano Nacional de Educação para Todos de 2001, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008.

Partindo de tal abordagem, vale mencionar que a intenção deste estudo não é o de aprofundar a discussão acerca da educação especial na perspectiva da compreensão histórica da educação inclusiva com o viés da legislação e das políticas públicas no ensino regular, mesmo considerando este período como importante e necessário à uma educação superior com qualidade. Nesta pesquisa

nos deteremos a compreender como vem ocorrendo este processo nas instituições de ensino superior no curso de Direito, em duas instituições públicas, sendo uma brasileira e outra chilena. No que tange à educação superior, além das legislações e políticas adotadas no Brasil com o intuito de superar processos históricos excludentes, destaca-se o Programa Universidade para Todos – Prouni, segundo a Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005 (BRASIL, 2005), que reserva um percentual de bolsas às pessoas com deficiência nas universidades privadas, desde que elas atendam aos critérios estabelecidos no programa³ e o Programa Incluir – Programa de Acessibilidade na Educação Superior, conforme a Portaria Normativa nº 14, de 24 de abril de 2007 (MEC, 2007), que estabelece normas gerais e critérios básicos com o objetivo de incluir um número maior de pessoas com deficiência no meio acadêmico tanto em instituições públicas como nas privadas.

2.1 A COMPREENSÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL E CHILE

Este subtítulo tem como objetivo analisar o surgimento e o desenvolvimento de políticas públicas para a inclusão e direito à educação da pessoa com deficiência na perspectiva de documentos norteadores, dos marcos legais internacional e nacional.

O termo política não é de uso recente. Desde a Grécia antiga, Aristóteles no século V, através de suas reflexões sobre a sociedade, na obra Política⁴, chegou à conclusão que “o homem é um animal político”. O termo política é de origem grega - politikós, que significa tudo o que se refere à cidade e, conseqüentemente, o que é urbano, civil, público e até mesmo sociável e social. "Este termo foi usado por diversos séculos para instituir principalmente obras dedicadas ao estudo daquela esfera de atividades humanas que se refere de algum modo às questões do Estado". Bobbio (1998. p. 1185). As políticas públicas referem-se ao conjunto de ações dos entes

³ Art. 3º O estudante a ser beneficiado pelo Prouni será pré-selecionado pelos resultados e pelo perfil socioeconômico do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM ou outros critérios a serem definidos pelo Ministério da Educação, e, na etapa final, selecionado pela instituição de ensino superior, segundo seus próprios critérios, à qual competirá, também, aferir as informações prestadas pelo candidato.

⁴ Esta obra é considerada como o primeiro tratado sobre a natureza, e a primeira que demonstra as funções e divisão do Estado e as várias formas de governo.

públicos ou privados com o intuito de assegurar o completo exercício da cidadania. São projetos, programas, ações e deliberações alinhadas à Constituição com a intenção de atender às garantias fundamentais dos indivíduos. No caso das pessoas com deficiência, o desenvolvimento de políticas públicas que promovam a inserção e a inclusão desses indivíduos socialmente é fundamental para a promoção do acesso a cidadania.

Basicamente até o período pré-Revolução Industrial, as principais causas da deficiência eram guerras, epidemias e anomalias genéticas, todavia, com a Revolução Industrial, o trabalho, as condições precárias e as doenças laborais, começaram a lesionar os trabalhadores, deixando várias pessoas com deficiência, e conseqüentemente, passaram a exigir que o Estado criasse políticas protetivas.

Nesse sentido, em 9 de dezembro de 1975, a ONU aprovou a Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras⁵ de Deficiência, enfatizando o direito ao respeito da dignidade e consideração as suas necessidades em todos os estágios do planejamento social e econômico.

A Declaração de Cuenca, elaborada na Espanha em 1981, trouxe o princípio de normalização, visando proporcionar à pessoa com deficiência um estilo de vida semelhante ao das comunidades não pertencentes a esse grupo. "A declaração recomenda a eliminação de barreiras físicas e participação de pessoas com deficiência na tomada de decisões a seu respeito" (BARBOSA, FIALHO e MACHADO, 2018, p. 9).

Ainda no ano de 1981, na Espanha, acontece um encontro com diversos representantes, onde se estrutura a Declaração de Sundberg, a qual resulta em uma declaração da ONU que considera o ano de 1981 como o ano Internacional das Pessoas Deficientes, dentro dele, o Programa Mundial de Ação relativo às pessoas com deficiência, adotado pela Assembleia Geral através de sua Resolução no 37/52, de 3 de dezembro de 1982 (BARBOSA, FIALHO e MACHADO, 2018).

O aludido programa tem como propósito "promover medidas eficazes para a prevenção da deficiência e para a reabilitação e a realização dos objetivos de igualdade e de participação plena das pessoas com deficiências na vida social e no desenvolvimento" (BARBOSA, FIALHO e MACHADO, 2018, p. 10).

⁵ Após a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, adotada pela ONU em 13 de dezembro de 2006, ficou estabelecido que a terminologia portador, não deve ser utilizada ao falar da pessoa com deficiência, todavia, esclarece que existe grande divergência em relação a esse termo, pois encontramos prescrito em leis vigentes, o termo pessoa portadora com deficiência.

Conforme Sasaki (2003), no ano de 1983, a Declaração de Cave Hill foi um dos primeiros documentos a condenar a imagem de pessoas com deficiência como cidadãos de segunda categoria. Esta declaração foi adotada unanimemente durante o Programa Regional de Capacitação de Líderes, da Organização Mundial de Pessoas com Deficiência (Disabled Peoples' Internacional - DPI), realizado na Universidade das Índias Ocidentais, na cidade de Cave Hill, Barbados, em 1983.

Outro momento foi a Convenção 159 da OIT⁶, de 20 de junho de 1983, em Genebra. A Conferência Geral da OIT, convocada pelo Conselho de Administração da Repartição Internacional do Trabalho, estabelece princípios e ações para as políticas nacionais de reabilitação profissional e de emprego de pessoas com deficiência, e definições mais precisas sobre a deficiência no campo do trabalho.

Em 14 de dezembro de 1990, a Resolução 45/91 da ONU propõe a execução do Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência e da Década das Pessoas com Deficiência das Nações Unidas (ONU, 1990).

Na área da educação, a década de 1990 foi um grande marco, pois ocorreu no ano de 1990 na Tailândia, em Jomtien, a Conferência Mundial sobre a “Educação para Todos”, cujo escopo era discutir o direito universal de todos os cidadãos a uma educação de qualidade. Esse evento contou com a participação de 155 governos, também agências internacionais, organismos não-governamentais, associações profissionais e personalidades do mundo inteiro. O evento foi patrocinado pelas agências UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

Nessa caminhada, Torres (2001) *apud* Souza e Kerbaudy (2018, p. 672) defende que a centralidade da educação básica como objetivo universal foi ratificada na Declaração de Jomtien "isso porque a educação deve garantir um conjunto de conhecimentos, capacidades, valores e atitudes indispensáveis ao desenvolvimento humano", “entendendo-se por educação básica uma educação capaz de satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBA) de crianças, jovens e adultos”, e não apenas uma educação primária”, (TORRES, 2001, p. 20). Ainda, *op. cit.*, a

⁶ Organização Internacional do Trabalho - Fundada em 1919 com o objetivo de promover a justiça social, e ganhadora do Prêmio Nobel da Paz em 1969, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) é a única agência das Nações Unidas que tem estrutura tripartite, na qual representantes de governos, de organizações de empregadores e de trabalhadores de 183 Estados-membros participam em situação de igualdade das diversas instâncias da Organização. <https://nacoesunidas.org/agencia/oit/>

autora enfatiza que entre as estratégias definidas para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem estão a “atenção especial aos grupos desamparados e às pessoas com algum tipo de deficiência, facilitando sua aprendizagem e corrigindo as desigualdades educativas impostas a elas”. (TORRES, 2001, p.21)

No ano de 1993, a ONU estabelece as Normas para Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência. No dia 20 de dezembro, do mesmo ano, institui as medidas de implementação da igualdade, de participação em acessibilidade, educação, emprego, renda e seguros sociais para crianças, jovens e adultos com deficiência em estreita colaboração com agências especializadas.

Foi na inquietação com a educação de alunos com deficiência que se destacou a Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em Salamanca, na Espanha, nos dias 7, 8, 9 e 10 de junho de 1994. No documento conhecido como a “Declaração de Salamanca” instituiu-se a Educação Inclusiva como um compromisso mundial. Este documento confirma a seriedade de respeitarmos as diferenças existentes em cada indivíduo e a responsabilidade das instituições de proporcionar condições necessárias ao processo de aprendizagem.

Todas as pessoas com deficiência têm o direito de expressar os seus desejos em relação à sua educação. Os pais têm o direito inerente de ser consultados sobre a forma de educação que melhor se adapte às necessidades, circunstâncias e aspirações dos seus filhos (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E LINHA DE AÇÃO SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS, 1994, p. 5).

Este documento expressa a diferença destas pessoas como algo que vai além de deficiência, envolvendo inúmeros fatores, sendo econômicos, sociais e raciais, entre tantos outros. De acordo com o documento, as escolas deveriam receber todos os alunos, independentemente de suas condições.

A perspectiva geral do documento visando à Educação Inclusiva é propor que todos os alunos sejam respeitados em suas particularidades e que a escola tenha uma estrutura adequada para que possa atender a todos de maneira que nenhum aluno seja impedido de ter acesso ao ensino, para que assim se efetive uma educação de sucesso e de qualidade. Todavia, encontramos discursos, que se aproveitam da existência das múltiplas diferenças para fortalecer uma discriminação velada. Não é raro encontramos discurso como:

[...] existem múltiplas diferenças, originárias de condições pessoais, sociais, culturais e políticas, tem como pressuposto que a escola

atual não consegue dar conta deles e proclama a necessidade de modificações estruturais das escolas atuais para que sejam capazes de educar com qualidade todas as crianças, assumindo que as diferenças são normais e que a aprendizagem é que deve se adaptar ao aluno. Segundo o autor até o momento nossa educação, tanto regular quanto especial têm sistematicamente contribuído para a seletividade escolar, na medida em que o ensino regular tem excluído larga parcela de sua população, sob a justificativa de que esta não reúne condições para usufruir do processo escolar, por problemas pessoais, familiares ou culturais e o ensino especial também tem excluído sistematicamente grande parcela de seu aluno alegando que, por suas próprias características, não possui condições para receber o mesmo nível de escolarização que as crianças normais. (Selleri, 2018, pXX).

Entretanto, a Declaração de Salamanca, ao abordar o ponto estrutura de ação em educação especial, no item 4, preconiza que

Educação Especial incorpora os mais do que comprovados princípios de uma forte pedagogia da qual todas as crianças possam se beneficiar. Ela assume que as diferenças humanas são normais e que, em consonância com a aprendizagem de ser adaptada às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem. Uma pedagogia centrada na criança é benéfica a todos os estudantes e, conseqüentemente, à sociedade como um todo. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 4).

Na cidade de Guatemala, no ano de 1999, foi realizada a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa com Deficiência, que ficou conhecida como Convenção da Guatemala. Surge, então, um novo documento, e que obriga todos os países membros, anular disposições conflitantes. Nesse sentido, a Convenção da Guatemala, em seu art. 1º, item 2, “a”, define a discriminação como:

Toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (DECLARAÇÃO DE GUATEMALA, 1999).

Isso significa que toda pessoa com deficiência ou não, tem a garantia do direito à educação. Essa Convenção abriu a possibilidade para um atendimento educacional especializado, e ratificou o dever do Estado em assegurar a efetivação do direito das pessoas com deficiência, permitindo que o Estado pudesse tomar

ações para tratamentos diferenciados, objetivando efetivar o que fora acordado, como podemos constatar, nos arts. 1º e 2º, alínea “b”:

[...] a diferenciação ou preferência adotada para promover a integração social ou o desenvolvimento pessoal dos portadores de deficiência, desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas e que elas sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência (DECLARAÇÃO DE GUATEMALA, 1999).

Alguns dos mais recentes documentos internacionais podem citar a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência realizada pela ONU em 2007. Nesse ano aconteceu a primeira Convenção Internacional do Milênio, na qual o Brasil e Chile, entre outros países, são signatários e parte complementar da construção do movimento de inclusão. Essa Convenção e seu Protocolo Facultativo foram assinados em 30 de março de 2007, por 192 países.

Conforme o prefácio da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu protocolo facultativo, organizado pela ONU (2006), se não houver acessibilidade significa que há discriminação e isso é considerável condenável do ponto de vista moral e ético, e também é punível na forma da lei. Cada Estado-Parte deveri promover a inclusão e dar oportunidades para a população.

Ao abordarmos a questão da acessibilidade, sabemos que a mobilidade com autonomia e segurança constitui um direito universal e resulta das conquistas sociais e do conceito de cidadania. Atualmente vivemos um momento em que procuramos construir uma sociedade aberta a todos, que respeite a diversidade humana e atenda aos interesses de todos os cidadãos.

Nesta busca por uma sociedade mais interativa, encontra-se com a acessibilidade como fator integrante do processo inclusivo, constituindo um desafio a ser superado na construção de uma sociedade mais justa (LOVATO; ZYCH, 2008).

Nesse sentido, o termo acessibilidade é muito amplo, pois ao abordar-se esse tema, busca-se criar condições, para que qualquer pessoa possa viver em sociedade de forma digna, com segurança, autonomia e garantias fundamentais entre elas, saúde, educação e trabalho. Acredita-se que para que a acessibilidade ocorra de forma plena, faz-se necessário garantir o respeito aos direitos humanos coletivos e individuais já positivados.

Dentre todos os requisitos da Convenção de Guatemala (1999), destacam-se os seguintes princípios: respeito pela dignidade, independência e a autonomia individual, a não discriminação, a efetivação e participação plena e inclusão na sociedade, o respeito pelas diferenças, a igualdade de oportunidade, a acessibilidade, a igualdade entre homens e mulheres e o respeito pela capacidade de cada criança.

Dessa forma, o principal objetivo da Educação Inclusiva é acolher a todos, principalmente quando estiverem na idade escolar obrigatória e todos os que dela queiram usufruir. Nos dias atuais as pessoas com deficiência têm seus direitos amparados por documentos legais no âmbito nacional e internacional. Assim, incontroverso que, tornou-se um direito de “todos” o acesso a educação, sendo essa o caminho a condições mínimas de vida, pois somente com acesso a educação é que as pessoas serão incluídas na sociedade, terão acesso a trabalho e conseqüentemente acesso aos demais direitos, e sobre tudo, poderão viver com dignidade humana.

E nessa busca pela direito a inclusão, extraiu-se do documento a evidência que em todos os aspectos é fundamental haver o sentido da inclusão, é necessário romper com a discriminação e preconceito das pessoas, percebendo que todos os sujeitos com deficiência ou não devem viver como seres capazes e ativos em uma sociedade. Os movimentos internacionais inclusivos, enfatizam que a escola tem o ônus de compreender as capacidades e limitações de cada ser humano. Estes documentos também enfatizam que é de responsabilidade primordial das políticas públicas assegurarem esse compromisso perante a sociedade.

A Declaração Internacional de Montreal, de 2001, sobre a inclusão, inicia salientando “que todos os seres humanos nascem livres e são iguais em dignidade e direitos”, determina que esse processo deve ser sustentado e garantido, e reluz que o acesso igualitário a todos os espaços da vida é um pré-requisito para os direitos humanos universais e liberdades fundamentais das pessoas. O esforço rumo a uma sociedade inclusiva para todos é a essência do desenvolvimento social sustentável.

"O desenho acessível e inclusivo de ambientes, produtos e serviços aumenta a eficiência, reduz a sobreposição, resulta em economia financeira e contribui para o desenvolvimento do capital cultural, econômico e social" (DECLARAÇÃO INTERNACIONAL DE MONTREAL SOBRE INCLUSÃO, 2001).

O documento busca uma parceria contínua, entre governos, empregadores, trabalhadores e comunidade em todos os níveis, objetivando garantir essa acessibilidade para todos e nesse processo uma melhor condição de aprendizagem para que consigamos viver em uma sociedade digna e, por conseguinte, inclusiva.

No ano seguinte, em 23 de março de 2002, foi aprovada em Madri - Espanha, em comemoração da proclamação de 2003 como o Ano Europeu das Pessoas com Deficiência, a Declaração de Madri. Podemos destacar que os assuntos ali abordados são indiscutivelmente relevantes para que possamos trabalhar a conscientização inclusiva da pessoa com deficiência. Este é o primeiro documento internacional a trazer a frase “Nada Sobre Pessoas com Deficiência, Sem as Pessoas com Deficiência”, numa versão mais explícita do lema “Nada Sobre Nós, Sem Nós”. Este documento internacional foi aprovado por mais de 600 pessoas reunidas no Congresso Europeu sobre Deficiência, em Madri. Nele, destacam-se dois trechos:

Todas as ações devem ser implementadas mediante diálogo e cooperação com as relevantes organizações representativas de pessoas com deficiência. Tal participação não deve estar limitada a receber informações ou endossar decisões. Mais do que isso, em todos os níveis de tomada de decisões, os governos precisam estabelecer ou fortalecer mecanismos regulares para consulta e diálogo que possibilitem às pessoas com deficiência através de suas organizações contribuir para o planejamento, implementação, monitoramento e avaliação de todas as ações. [...] a mídia deve criar e fortalecer parcerias com organizações de pessoas com deficiência a fim de melhorar a descrição de pessoas com deficiência nos meios de comunicação de massa (DECLARAÇÃO DE MADRI, 2002 - FADERS).

Essa reflexão é importante haja vista que toda a caminhada coercitiva através das medidas legais que asseguram o direito à inclusão da pessoa com deficiência foram e continuam sendo necessárias, todavia, no nosso prisma não é suficiente. Se faz necessário conscientizar a sociedade, despertando o interesse para um compromisso com o outro, e acreditamos que para esse trabalho de conscientização ser exitoso, a participação ativa da pessoa com deficiência é imprescindível, tanto como cidadão ou membro de organizações que as representam. Portanto, torna-se necessário educar as pessoas para dar suporte às medidas legislativas, para aumentar a sua compreensão sobre os direitos e necessidades da pessoa com deficiência na sociedade e para combater preconceitos e estigmas que ainda

existem nos dias atuais. Desse modo, direitos fundamentais, como direitos humanos, deveriam ser trabalhados já no currículo da educação básica.

Neste mesmo ano, no dia 18 de outubro de 2002, na Venezuela, aconteceu a Declaração de Caracas, na qual os participantes da Conferência da Rede Ibero-Americana de Organizações Não Governamentais de Pessoas com Deficiência e Suas Famílias declaram 2004 como o Ano das Pessoas com Deficiência e Suas Famílias. Essa conferência considera que é compromisso de todos elevar a qualidade de vida de pessoas com deficiência e suas famílias, por meio de serviços de qualidade em saúde, educação, moradia e trabalho, criando sistemas integrais que garantam universalidade e gratuidade, mediante uma seguridade social equitativa, inclusão escolar, práticas

Nesse sentido, estabelecem em comum acordo, de forma geral a seguir as declarações internacionais, constituindo "a Rede Ibero-Americana de Organizações Não-Governamentais de Pessoas com Deficiência e suas Famílias como uma instância que promove, organiza e coordena ações para a defesa dos direitos humanos e liberdades fundamentais das pessoas com deficiência e suas famílias" e declarando o ano de 2004,

[...] como o Ano das Pessoas com Deficiência e suas Famílias almejando a vigência efetiva das Normas sobre a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência e o cumprimento dos acordos estabelecidos na Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência. (DECLARAÇÃO DE CARACAS, 2002 - FADERS).

O documento ratifica o convite aos governos dos países latino-americanos para fazerem a mesma declaração em seus respectivos territórios e na região, através dos respectivos organismos.

Em 2003, no dia 23 de abril, em Quito, no Equador, representantes designados por esferas governamentais promoveram o Seminário e Oficina Regional das Américas, com trocas de opiniões, conhecimentos e experiências sobre normas e padrões existentes em relação aos direitos da pessoa com deficiência, onde ficou claro a força das declarações internacionais, retirando naquele momento a pessoa com deficiência da inviabilidade social. Mediante a realização desse seminário inúmeras medidas de gestão foram tomadas, em que as autoridades dos Estados da

região convocaram diferentes setores sociais para que participassem da discussão dos problemas educacionais e assumissem compromissos com a educação pública.

As mudanças sugeridas na Declaração de Quito (2003) buscavam uma nova forma de regulamentação para a atividade educacional, a promulgação de novas leis de educação em diversos países do continente nos anos 90. Anos mais tarde, objetivada pelo mesmo tema, a Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência outorgada pela ONU em 2006 é ratificada pelo Brasil como emenda constitucional, por meio do Decreto Legislativo no 186/2008 e pelo Decreto Executivo no 6.949/2009 (BRASIL, 2007).

Esse tratado internacional altera o conceito de deficiência que, até então, representava o paradigma integracionista, calcado no modelo clínico de deficiência, em que a condição física, sensorial ou intelectual da pessoa caracterizava-se como obstáculo à sua integração social, cabendo à pessoa com deficiência adaptar-se às condições existentes na sociedade.

De acordo com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em seu art. 1º, prescreve que as pessoas com deficiência “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 igualdade de condições com as demais pessoas.” (ONU, 2006).

Consoante o paradigma da inclusão, é ônus da sociedade garantir condições de acessibilidade necessárias que possibilitem à pessoa com deficiência viver de forma independente e participativa de todos os aspectos da vida em sociedade. Nesse contexto, a educação inclusiva torna-se um direito inquestionável e incondicional, conforme consta no artigo 24, da ONU, que versa sobre o direito da pessoa com deficiência à educação, este afirma que “[...] para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os estados partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida [...]” (ONU, 2006).

Sabemos hoje que reconhecer que a essência da humanidade pauta-se na diferença, é de extrema importância para a convivência entre as pessoas e para a inserção dos alunos no ambiente escolar e, principalmente, para possibilitar que esses estudantes acessem mais tarde a educação superior, se assim o desejarem.

No contexto da educação inclusiva, independente do nível educacional, para que esta ocorra, faz-se necessário aprender com as diferenças e a conviver com elas.

Segundo Rodrigues (2006, p.306),

O certo é que não só os alunos são diferentes, mas também os professores – e ser diferente é uma característica humana e comum, não um atributo (negativo) de alguns. A educação inclusiva dirige-se assim aos “diferentes”, isto é [...] a todos os alunos. E é ministrada por “diferentes”, isto é [...] por todos os professores.

Ao tratar de direitos, e considerando que os países da América Latina adotam o sistema legal civil law⁷, as constituições possuem direitos que devem ser seguidos e respeitados. A Constituição Federal do Brasil é uma das constituições mais amplas da América Latina, com um amplo leque de direitos e garantias fundamentais. Nesse viés, podemos verificar que a Constituição do Brasil possui 250 artigos e entre eles, aparece a palavra educação 59 vezes, ensino 55 vezes, enquanto a Constituição Política da República do Chile, que entrou em vigor em 11 de março de 1981 ainda no período da ditadura militar, possui 129 artigos, aparecendo a palavra educação⁸ 20 vezes, e ensino⁹ 17 vezes. Nesse sentido, podemos deduzir que a carta magna do Brasil, da maior ênfase para questões voltadas para educação e ensino.

Caiado e Laplane (2009) defendem que o programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade marca um ponto na história das políticas de inclusão escolar afirmando que é uma abertura social a várias parcelas da população, pois a escola é obrigada a matricular e efetivar a educação de todos que a procuram, sendo seu ônus a organização para garantir uma educação de qualidade ao seu corpo discente, independentemente de raça, religião, nacionalidade, sexo ou deficiência.

Ainda, alguns autores apontam em seus textos algumas particularidades desse programa. Oliveira (2010, p. 5-6) menciona em sua pesquisa:

[...] vale ressaltar que ainda encontramos no contexto inclusivo uma forma fragmentada, visto que trata-se de um programa de educação inclusiva que faz referência somente à educação especial. Não

⁷ A common law toma como base os costumes e visa julgar da mesma forma casos que sejam semelhantes. Por isso, a jurisprudência é um dos pilares desse sistema. Enquanto no sistema civil law, ainda que a jurisprudência seja muito relevante, os juízos se dão em função da legislação positivada.

⁸ educación

⁹ enseñanza

negamos a necessidade de uma ação específica, mas quando nos remetemos a acolher pessoas com necessidades educacionais especiais ampliamos o nosso universo significativamente.

Leodoro (2008, p. 104) pondera que

foi possível identificar ainda uma dificuldade na identificação do público-alvo do atendimento educacional especializado, que virá a se afirmar, no material de 2007, como os alunos com deficiência, caracterizando o descompromisso com as demais necessidades educacionais especiais.

Apesar de ter como objetivo a formação de sistemas educacionais inclusivos, as análises de Leodoro indicam que "a educação especial é representada, nos materiais, como ensino segregado e antagonista à inclusão escolar, desconsiderando os movimentos empreendidos por profissionais e teóricos da área na construção da proposta da inclusão escolar" (LEODORO, 2008, p. 104).

A educação deveria ser responsabilidade de todos, devendo ser criados mecanismos de articulação e participação entre a administração educacional e organismos não governamentais, empresas privadas, comunidades e famílias. Para assegurar o caráter intersetorial das ações educativas, assim como a sua vinculação com as demandas postas pelo mundo social e do trabalho, seria preciso modificar os estilos de planejamento e de administração (UNESCO, 1991).

É indiscutível que a internacionalização das políticas educacionais na América Latina tem forças significativas nos países membros, e conseqüentemente para os sujeitos da inclusão na educação superior, desenhando-se assim um cenário positivo, todavia há muito que se fazer para que as pessoas com deficiência possam compartilhar das mesmas oportunidades que os demais. Mesmo com as conquistas já obtidas entendemos que há um longo caminho a ser percorrido.

De acordo com dados do CEPAL - Comissão Econômica para América Latina e Caribe, no ano de 2018, 12% da população da América Latina e do Caribe possuíam alguma deficiência, o que representa cerca de 70 milhões de pessoas. Estes dados apontam não somente para um número significativo de pessoas que estão contempladas nas políticas de educação inclusiva, como também a relevância que há em ações que preparem os espaços educacionais, como também os docentes diante o trabalho que irão desenvolver com os estudantes

2.2 ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA: DA INVISIBILIDADE AOS ESPAÇOS DE VISIBILIDADE

Ao serem abordados temas como discriminação, inclusão, respeito à diversidade, nos deparamos com diferentes discursos e teorias que percorrem caminhos diversos, que convergem na compreensão da necessidade de mudança social e/ou estrutural para que a inclusão possa se efetivar.

O estudo não tem a pretensão de investigar a teoria da estrutura social, porém, é mister discutir a respeito dos conceitos comunidade e sociedade buscando cristalizar o estudo do tema proposto no presente capítulo.

Mocellim (2011), preconiza que desde o nascimento da Sociologia, a comunidade é um dos conceitos de maior importância e o debate em torno de sua definição é contínuo, chegando a adentrar a teoria social contemporânea. Recorrente nesse debate é a dicotomia entre comunidade e sociedade e entre a forma de vida tradicional e a moderna.

O autor enfatiza ainda que comunidade é um conceito das ciências sociais que independente do lapso temporal, perdura controversas. "Teorias após teorias, décadas após décadas, mesmo com as grandes mudanças que vivemos neste nascente século XXI – e após as mudanças drásticas que transformaram o mundo do século XX [...]" (MOCELLIM, 2011,p.106). Não existe ainda um paradigma incontroverso sobre tal conceito. Deste modo, seja no uso cotidiano, seja entre os teóricos sociais, comunidade é um conceito que nos remete a algo esperançoso.

Mocellim (2011, p.106) ressalta também que

Comunidade é sempre o lugar onde podemos encontrar os semelhantes e com eles compartilhar valores e visões de mundo. Também significa segurança, e é nela que encontramos proteção contra os perigos externos, bem como apoio para os problemas pelos quais passamos.

Para Tönnies (1995), um dos clássicos da sociologia alemã, o qual aborda a diferença entre os conceitos de comunidade (Gemeinschaft) e sociedade (Gesellschaft), afirma que sociedade são grupos humanos diversos, vivendo e habitando de modo pacificamente, lado a lado, de modo pacífico, como na comunidade, e os homens permanecem essencialmente unidos "mas, ao contrário

desta, seus componentes não estão ligados organicamente, mas organicamente separados apesar de “tudo que os une” (TÖNNIES, 1995, p. 252).

Nesse sentido, Mocellin (2011, p. 2), preconiza que

A sociedade – ou Gesellschaft –, diferentemente da comunidade, não é demarcada espacialmente, dentro de limites facilmente estabelecidos, podendo ter amplitude ilimitada. Grupos considerados societários (ou associativos) contam com baixo grau de integração afetiva e de coesão, possibilitando maior diferenciação e individualização de seus membros. Dessa forma, eles podem contar com conhecimentos, objetivos, práticas cotidianas e formas de agir e pensar heterogêneas, que não se integram em um todo comum. As normas se processam especificamente por meio das convenções, das leis e da opinião pública. As formas de relacionamento social são predominantemente impessoais, o que significa também menor compartilhamento de valores e baixo grau de intimidade.

Por esse prisma, podemos extrair que a sociedade pode ser “má” e muitas vezes cruel, mas à comunidade dificilmente será imputado algo negativo, nesse viés, se justifica a crítica societária, onde com frequência nos deparamos com manifestações a favor de mudanças sociais. Por esse entendimento, a pessoa com deficiência sempre fora vista pelas outras pessoas, pertencentes a outra comunidade como aquele cidadão que merece um olhar de caridade, porque na sua pretensão se julgam normais, não possuindo deficiência, ao menos do ponto de vista visual e por esse motivo, de forma dolosa ou culposa, excluem toda e qualquer pessoa que possua deficiência, considerando esta como incapaz para ser incluída socialmente.

Campbell (2016), preconiza que pessoa com deficiência e/ou com necessidades especiais historicamente foram consideradas como “doentes” e incapazes diante dos padrões de normalidade, ainda destaca que,

As situações sociais sempre lhes proporcionaram desvantagem no que se referente às interações sociais, ocupando o espaço da caridade, da filantropia e da assistência social, mas isto pode ser mudado gradativamente se nos conscientizarmos de que essas pessoas apenas possuem limitações. O paradigma da inclusão social consiste em tornar toda a sociedade um lugar viável para a convivência entre pessoas de todos os tipos e as inteligências na realização de seus direitos, necessidades e potencialidades, e a pessoa com deficiência passa a ser vista pelo seu potencial, habilidades e outras inteligências e aptidões. (CAMPBELL, 2016, p.193)

Com o objetivo de fortalecer este novo paradigma, a educação inclusiva tem sido alvo de preocupação dos Estados. Reconhecer que as pessoas não são iguais e que todas, absolutamente todas as pessoas possuem suas singularidades, é indispensável para que o paradigma mencionado acima por Campbell efetive-se.

Todavia, Chahini (2016, p. 44), ressalta que:

[...] as limitações de ordens sensorial, física ou intelectual podem acarretar, para as pessoas com deficiência, prejuízos concretos nas possibilidades de acesso e utilização das oportunidades em condições iguais às dos demais integrantes da sociedade. Assim, justifica-se o porque da importância de se assegurar e/ou garantir a cidadania plena de direitos e oportunidades às pessoas com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas.

Entretanto, observa-se no Brasil e Chile, até mesmo pelas aproximações histórico-culturais já abordadas na presente investigação que ainda há muitas barreiras a superar tanto no aspecto quantitativo quanto no qualitativo em relação a educação de pessoas com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais na educação superior.

Dutra (2006), apresenta as contribuições a estas reflexões quando reforça que,

A importância de fazer do direito de todos à educação um movimento coletivo de mudança aponta para a adoção de políticas públicas inclusivas, para a transformação dos sistemas educacionais e das práticas sociais, que envolvem as relações com as famílias e a comunidade. As políticas educacionais devem prever a eliminação das barreiras à educação dos alunos com deficiência, com síndromes, com altas habilidades/superdotação prevendo o atendimento às necessidades educacionais especiais, promovendo a participação a partir de novas relações fundamentais para uma socialização humanizadora.

Entretanto, como já abordamos, não basta haver políticas públicas positivadas, há que se investir em ações ratificadas na/pela sociedade para que possam reverberar nos espaços educacionais. Vejamos o que diz Sasaki, (1997, p. 41) ao definir inclusão como:

[...] um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade[...] Incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas. É oferecer o desenvolvimento da autonomia, por meio da colaboração de pensamentos e formulação de juízo de valor, de

modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida.

A educação inclusiva possibilita, na prática, perceber o fundamento de que todas as pessoas devem aprender juntas, com dificuldades ou diferenças que apresentam. Isto se remete à elaboração de planejamento que entenda e responda às necessidades dos estudantes. Em outras palavras, acomodar estilos, ritmos de aprendizagem, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas e outras (Baumel, 1998).

Ao falar sobre educação inclusiva, normalmente o ensino abordado pela literatura refere-se ao fundamental. Inclusão no ensino superior é algo recente, visto que anteriormente não havia dados oficiais do número de pessoas com deficiência na educação superior. É ainda incontroverso que os obstáculos enfrentados pela pessoa com deficiência são muitos e não param quando essas acessam a educação superior, pois superada a barreira do vestibular, o estudante com deficiência vivenciará outros desafios até a conclusão do curso e obtenção do certificado de conclusão. O ingresso constitui-se como mais uma etapa no processo de inclusão.

O desafio, então, é construirmos não um direito ao Ensino Superior em termos de acesso universal e obrigatório a todos, mas sim no sentido de uma progressiva expansão e enquanto garantia àqueles que aspiram um diploma e formação superior, aperfeiçoada as formas de assegurar igualdade de oportunidades no acesso e permanência, inclusive em instituições altamente competitivas. As condições para manter esse aluno, nos vários espaços da universidade, além da garantia de seu sucesso na vida acadêmica, estão relacionadas à democratização do Ensino Superior. Neste contexto, é preciso pensar em práticas diferenciadas, tais como disponibilidade de materiais adequados, tecnologias e redes de suporte.” (MOEHLECKE, 2004, p.98).

Logo, necessário se faz entender que a educação inclusiva deve ser trabalhada, vivenciada como um movimento não somente de uma comunidade segregada que luta para sair da invisibilidade, e sim, como um compromisso de toda a educação.

Sasaki (2003, p. 45) desmembra o conceito de acessibilidade em seis categorias, as quais devem ser implementadas no lazer, trabalho e na educação. Assim, fizemos um recorte do impacto na área da educação por estar relacionada ao tema investigado.

- Dimensão Arquitetônica, enfatiza que não deve haver barreiras ambientais físicas nas calçadas de acesso as instituições de educação, assim como dentro de todo o espaço destinado ao ambiente escolar, portas largas, sanitários largos, corredores amplos, faixas indicativas de alto contraste, elevadores e rampas de acesso equipamentos como por exemplo máquinas que ampliam letras de livros, jornais e revistas, entre outros.
- Dimensão Comunicacional, não deve existir barreiras na comunicação interpessoal, escrita e virtual.
- Dimensão Metodológica, não devendo existir barreiras nos métodos e técnicas de estudo e de educação dos filhos.
- Dimensão Instrumental, não devendo haver barreiras nos instrumentos, utensílios e ferramentas de estudo. A lei nº 9610 de 19 de fevereiro de 1998, no seu art. 46, inciso I, e alínea “d”, já autoriza da reprodução, sem caracterizar ofensa aos direitos autorais, de todas as obras literárias, artísticas ou científicas, para uso exclusivo de deficientes visuais, sempre que a reprodução, sem fins comerciais, seja feita mediante o sistema Braille ou outro procedimento em qualquer suporte para esses destinatários.
- Dimensão Programática, não devendo existir barreiras invisíveis embutidas em políticas públicas e normas ou regulamentos, objetivando sempre uma revisão atentas a todos os dispositivos.
- Dimensão Atitudinal, não devendo existir preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminação. Essa erradicação se promoverá através de atividades de sensibilização e concretização, dentro e fora dos ambientes escolares. Essas atividades de convivências entre alunos com e sem deficiências, desenvolverá um olhar para as habilidades de cada pessoa, conseqüentemente diminuindo os comportamentos discriminatória.

Importante salientar, que as Instituições de Educação Superior no Brasil, ao pleitearem autorização, reconhecimento, credenciamento ou renovação ao Ministério da Educação para fins de avaliação de seus cursos, estão sujeitas a comprovarem o atendimento aos requisitos de acessibilidade arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental e programática para alunos com deficiência. (MEC, 2003)

Esses requisitos apontados por Sasaki (2003) permite que se tenha uma visão ampliada da questão da acessibilidade, uma vez que apresenta as diversas dimensões que esta pode assumir no contexto educacional. Quanto aos requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiências físicas nas instituições de ensino, o MEC, através da Portaria nº1.679, de 2 de dezembro de 1999, estabelece as condições básicas de acesso nas instituições de ensino.

No seu art. 2º consta que a Secretaria de Educação deste Ministério, com o apoio técnico da Secretaria de Educação Especial estabelecerá os requisitos, tendo como referência a Norma Brasil 9050, da Associação Brasileira de Normas Técnicas - ABNT, que trata da Acessibilidade de Pessoas Portadoras de Deficiências, Edificações, Espaço, Mobiliário e Equipamentos Urbanos.

Em seu parágrafo único, prescreve que os requisitos estabelecidos na forma do caput deverão contemplar, no mínimo para alunos com deficiência física, a eliminação de barreiras arquitetônicas para circulação do estudante, permitindo acesso aos espaços de uso coletivo; reserva de vagas em estacionamentos nas proximidades das unidades de serviço; construção de rampas com corrimãos [...] (BRASIL, 1999).

Diante desse cenário e visando uma sociedade inclusiva e capacitada para a diversidade e dificuldades referentes à mobilidade, saúde, tecnologias, planejamento educacional, assistência social e outras, torna-se necessário a qualificação das comunidades acadêmicas, visando nesse sentido, a coletividade e não somente o respeito ao indivíduo com mobilidade reduzida.

Na caminhada da transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, a partir de 2003, é criado o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, que desenvolve o amplo processo de formação de gestores e de educadores, por meio de parceria entre o MEC, estados, municípios e o Distrito Federal. Esse programa difundiu os referenciais da Educação Inclusiva, com o objetivo de disseminar a política de construção de sistemas educacionais inclusivos e apoiar o processo de implementação e consolidação do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade nos municípios brasileiros. Busca também, incentivar a modificação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, e assim promover um extenso processo de formação de gestores e educadores, garantindo, o direito de acesso de todos à escolarização (BRASIL, 2005).

Neste sentido o Brasil desenvolve o Programa Brasil Acessível, criado em 02 de dezembro de 2008, pelo Ministério das Cidades, e que tem como objetivo promover a acessibilidade urbana e amparar ações que garantam o acesso universal aos espaços públicos a todas as pessoas com ou sem deficiência (BRASIL, 2008).

A Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), define como objetivo garantir a inclusão escolar de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, norteando os sistemas de ensino de forma que garantam o acesso ao ensino regular, com a participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino.

Para que aconteça uma efetivação de acessibilidade da pessoa com deficiência prevista na legislação é preciso que no ambiente universitário essas pessoas sejam mais respeitadas, e o atendimento das especificidades que se oferece para cada tipo de deficiência seja implementado tanto por instituições públicas como privadas.

Os pré-requisitos para que essa acessibilidade aconteça efetivamente depende da categoria de deficiência do aluno. Podemos citar como exemplo que, enquanto um aluno com deficiência física tem como critério para sua acessibilidade a existência de espaços físicos adaptados (rampas, corrimões, trincos de porta, banheiros, bebedouros, telefones públicos, entre outros), para o aluno com deficiência visual a acessibilidade depende de materiais como computadores com softwares adequados, impressoras Braille, material tátil, entre outros. O aluno com surdez deve ter direito a um intérprete em LIBRAS.

Nesse cenário de luta e busca pelos direitos dentro da proposta da Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, consta, no art. 1º desta resolução para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, que:

[...] os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e na Assistência Educacional Especializada (AEE), ofertando em classes de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009)

Em 2007, a SEDH, subordinada diretamente à Presidência da República, o MEC, o Ministério da Justiça e representantes da UNESCO, que integram o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, que engloba a Educação Básica, a Educação Superior, a Educação Não Formal, a Educação dos Profissionais do Sistema de Justiça e Segurança e Educação e Mídia, apresentaram o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), que traça o objetivo de promover, no currículo da Educação Básica, as temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem inclusão, acesso e permanência na Educação Superior.

Logo em seguida, no mesmo ano, no contexto da implantação do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) – Compromisso Todos pela Educação, que, com relação à Educação Inclusiva, tem como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos e a formação docente para o atendimento educacional especializado.

O documento do PDE, razões, princípios e programas, publicado em 2007 pelo MEC, vem reafirmar a visão sistêmica de uma educação que busca superar a oposição entre educação regular e Educação Especial.

Contrariando a concepção sistêmica da transversalidade da educação especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais, limitando o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino (BRASIL, 2007, p. 9).

Ainda no mesmo ano, em 24 de abril, a Presidência da República publica o Decreto nº 6.094/2007, que estabelece, dentre as diretrizes, o Compromisso de Todos pela Educação, e também traz a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas (BRASIL, 2007).

Por esse prisma, poderíamos ousar defender que somente o respeito ao cumprimento da Constituição Federal de 1988, já poderia garantir o direito da pessoa com deficiência à educação superior e conseqüentemente ao mercado de trabalho. O título II da Constituição Federal de 1988 garante direitos e garantias fundamentais a todo cidadão brasileiro ou não, residentes no Brasil. Esses direitos

são considerados cláusulas pétreas, isso é, não podem ser suprimidos de jeito algum.

O art. 5º é claro ao prescrever que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, e o art. 6º, ainda no viés da garantia dos direitos fundamentais, assegura a educação para todos. O Brasil é um país inchado de políticas públicas, e conforme poderemos observar adiante na análise dos dados da pesquisa, encontramos uma gigante lacuna entre os direitos garantidos através das políticas públicas e a sua efetivação.

2.3 A INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CHILE - UDA

Além da busca por conhecer um pouco da história do Chile e sua importância dentro do contexto sócio-cultural econômico na América Latina, a realização da pesquisa proporcionou vivências de processos históricos importantes no país. Durante a realização da pesquisa de campo, ocorreu a intensificação das manifestações sociais do povo chileno, que havia se iniciado em 18 outubro de 2019. Aparentemente por se tratar apenas de insatisfações devido ao anúncio do aumento da tarifa de metrô em Santiago, a mídia internacional demorou um pouco para dar visibilidade, e como já estávamos com toda a logística programada, mantivemos as datas previamente acordadas com a Instituição que iria nos receber em Copiapó, na Região do Deserto do Atacama.

Essas manifestações se espalharam por todo o país de forma muito célere. Os cenários eram semelhantes a uma guerra e foi fruto de opressões suportadas por décadas devido à exploração e à desigualdade social. Tais fatos impactaram o processo de pesquisa, sendo que houve momentos em que não era possível sair para a realização da mesma por conta dos conflitos que estavam acontecendo nas ruas de Copiapó. Essas vivências mobilizaram inquietações, promoveram reflexões sobre a longa jornada que ainda precisava ser percorrida para garantir o acesso à educação de forma igualitária para todos, na certeza de que é somente por meio da educação que é possível estabelecer um convívio social, harmônico e pacífico. Estudos como esse buscam contribuir com esse cenário, produzindo dados e

análises que dêem conta de determinado objeto de análise, mas propondo reflexões sobre o contexto geral de inclusão e educação.

O Chile teve declarada oficialmente a sua independência em 12 de fevereiro de 1818. Desde o primeiro regulamento constitucional até a Carta Magna vigente, com início da elaboração em setembro 1980, entrando em vigor em 11 de março de 1981, o Chile teve 11 constituições. Durante essa trajetória histórica, importante salientar que foi na Constituição de 1925 que se iniciou a abordar o conceito de direitos sociais, separando ali pela primeira vez a Igreja do Estado, e naquela época o tema educação tornou-se temas centrais, principalmente pelos governos radicais.

A década de 70 traria fortes marcas e impactos para os chilenos e chilenas. "Em 04 de setembro de 1970, Salvador Allende obtém a primeira maioria da eleição presidencial com 36,3%."

Naquele dia teve início um dos mais ricos e contraditórios experimentos do progressismo latino-americano que, como todos sabemos, resultou na morte do presidente eleito. O que foi imaginado para ser uma "revolução com sabor a vinho tinto e empanadas", acabou tragicamente com o golpe de Estado e o início de uma das ditaduras mais cruéis da América Latina. Os heróis nacionais evocados por Allende no Estádio Nacional tiveram um fim dramático, como seria também o dele. Foram traídos, torturados ou assassinados. Ao assumir o governo, Allende tinha consciência da resistência que enfrentaria. Ao evocá-los, parecia presentir o destino trágico que o aguardava. (MARTINS, 2016 p. 85).

O país passou por uma revolução capitalista e neoliberal, cujas consequências econômicas, políticas, sociais e culturais repercutiram em toda América Latina. Martins (2016 p. 85), relembra que as "perseguições, prisões ilegais, torturas e assassinados dos adversários do governo configuraram um regime de terror de Estado".

E após sete anos do Golpe, foi promulgada a Constituição da República Federativa do Chile, vigente até os dias atuais. Martins (2016), ainda salienta que com a promulgação da Carta Magna atual, o "Chile teve início a uma etapa de ditadura constitucional, que se estendeu até a derrota de Pinochet e após esse período de sofrimento e terror, o Chile nunca mais foi o mesmo, assim como o progressivo latino-americano também não". (MARTINS, 2016, p.85)

Para Aranda (2019) o fato da Constituição de 1980 ter nascido durante o regime militar, para muitos chilenos e chilenas, tem uma origem ilegítima. Somente em 1989 é que foi revogada da Constituição de 1980 a parte que estabelecia um

pluralismo político limitado, que supunha que certas ideologias, como o marxismo eram proibidas.

Em 2005, sob o governo de Ricardo Lagos, a Constituição atual sofrera uma significativa reforma constitucional, que acabou com a figura dos senadores nomeados, eleitos por instituições como as Forças Armadas ou o Supremo Tribunal. Segundo Henríquez (2019), os cidadãos foram às ruas novamente em 2019, para protestar contra a desigualdade e exigir a implementação de profundas reformas sociais, pois não se pode mais admitir que o Estado fique na posição de responsável subsidiário, exercendo o papel de mero monitoramento ou supervisão de como os indivíduos do setor privado oferecem benefícios relacionados a saúde, educação ou previdência social. A privatização foi um dos pilares do modelo de Pinochet, chegando privatizar serviços básicos como eletricidade e água potável. Ainda, houve uma forte privatização em áreas como saúde e educação.

Atualmente o Chile possui uma extensão territorial de 756.102 km², sua capital é Santiago e em 2019 a população total foi de 18.952.035. Os dados de 2017, apresentam um índice de 97,42% de taxa de matrícula em todos os níveis. A presente pesquisa foi realizada em Copiapó, na Região de Atacama. A Região do Atacama¹⁰ encontra-se localizado ao norte do Chile, Copiapó é também conhecida por sua riqueza mineral, capital da terceira região do Atacama, local da sede da Universidad do Atacama – UDA.

A Universidade do Atacama – UDA localiza-se em Copiapó, na Terceira Região (Atacama) e faz parte das Universidades Tradicionais Chilenas. Sua origem está relacionada à Escola de Minas de Copiapó – criada em 1857, que se integrou à Universidade Técnica do Estado, criada em 1947 e à Escola Normal de Copiapó, criada em 1905. A Universidade do Atacama (Figura 1) tem quatro faculdades:

¹⁰ A (III) região de Atacama - Chile, é composto por três províncias e nove comunas, onde se situa a cidade de Copiapó (capital regional), possui uma área de 16.681,3 km² e uma população de 175.162 habitantes. Suas características naturais permitem que o deserto do Atacama seja considerado o mais árido e seco do mundo, o qual abrange uma natureza exuberante que atrai turistas de todo mundo. A região também destacam com grande importância: mineração e agricultura. O primeiro se torna a base da economia regional, associada principalmente ao minério de cobre e, em menor grau, ao ferro. Em relação à agricultura, algumas áreas próximas a rios (água das cordilheiras) são irrigadas e utilizadas para plantação de uvas, limões, batatas e alfafa. a partir do final da década de 1980, a produção agrícola aumentou, principalmente focada na área de agro-exportação. Os primeiros habitantes o povo atacamenho desenvolveram a agricultura, realizando cultivos com o sistema de terraços nas ladeiras das montanhas, fertilizando a terra com esterco de lhama. Colhiam quinoa, figos, milho, algodão e batatas, entre outros vegetais. Também dedicaram-se à pecuária domesticando alpacas e lhamas, desta forma obtinham leite e carne além de ser um meio de transporte.

Direito, Humanas e Educação, Ciências Naturais e Engenharia. Também conta com cinco institutos: o Instituto Tecnológico, o Instituto de Línguas, o Centro de Educação Técnica (CFT), o Instituto de Pesquisa Científica e Tecnológica (IDITEC) e o Instituto de Assistência à Mineração (INSAMIN).

Figura 1 – Fachada da Universidade do Atacama com a sua data de fundação



Fonte: Site UDA, 2014. #PraCegoVer: Edificação em dois pavimentos. Pintado de amarelo e a base frontal de verde. No piso superior sete amplas janelas. No piso inferior no centro uma porta janela, onde o acesso principal conta com cinco degraus. Do lado esquerdo e direito da porta principal, duas grandes janelas. No entorno da edificação grandes árvores.

O campus da universidade abriga monumentos históricos, como a primeira locomotiva a vapor que atravessou o Chile, em 1851. Outro espaço dedicado à história e à memória é o Museu Mineralógico, criado em 1846, conta com uma grande coleção mineralógica com exemplares chilenos e do mundo, sobrevivente de terremotos, incêndios e inundações (UDA, 2020).

A UDA é uma universidade preocupada com a sua inserção regional, expressa em seu plano estratégico de desenvolvimento. Visando a manutenção da qualidade do ensino, bem como a interação com o meio em que a universidade em que estão inseridos, o plano também destaca o cuidado com a gestão da instituição. Os dados do Plano remetem à 2013 e apontam que em dezembro desse ano a UDA tinha 6.179 alunos e 193 professores. A oferta institucional registra 40 cursos, 9 na área de engenharia, 6 na área de humanidades e educação, 2 em carreira jurídica, 4

na área médica e de saúde e 19 no instituto tecnológico. Na pós graduação são 7 programas de mestrado e 1 de doutorado.

A UDA desenvolve projetos ligados à educação tecnológica e ao meio ambiente, questões latentes na região e com as quais a universidade muito contribui, fazendo a vinculação de suas atividades. Além da formação abrangente dos seus alunos, projetos em parceria são desenvolvidos, e o atendimento ampliado a alunos de outras instituições possibilita a extensão de sua atuação e dos benefícios dos investimentos e do retorno para a região. Entretanto, apresentam em seu plano o decréscimo dos recursos e da arrecadação de prêmios e contribuição fiscal. A ideia do plano é criar novos cursos, principalmente de Mestrado para diversificar a formação e se adaptar aos novos tempos (e isso realmente acontecerá nos anos que se seguem ao plano). No Plano é citado a respeito de pluralismo e igualdade, relativa à igualdade no acesso, ingresso e permanência, atendendo unicamente à capacidade e méritos, mas não é explícito se isso inclui as questões analisadas nessa dissertação.

Uma seção é dedicada à Faculdade de Ciências Sociais e Legais, que tem como missão formar indivíduos competentes, responsáveis e éticos, com pensamento crítico, conectados com as questões ambientais (Universidad de Atacama, 2014). Visam, também, profissionais inovadores, pautados no atendimento às questões comunitárias, ao desenvolvimento sustentável regional do Atacama e comprometidos com os Direitos Humanos (Universidad de Atacama, 2014).

Voos e Aguirre (2010) também apontam esse caráter regional e de contribuição com o meio da UDA em seu artigo, ao desenvolver um estudo comparativo dessa instituição com a Univille. Para essas autoras, a UDA vive os problemas do seu contexto, sem negligenciar as grandes questões globais: globalização, mercado de trabalho, princípios e valores, entre outros, buscando posicionamento internacional (VOOS & AGUIRRE, 2010).

A Faculdade de Ciências Jurídicas da Universidad de Atacama, é a unidade acadêmica que abriga a Faculdade de Direito, o Instituto de Minas e Água e a Carreira de Assistência Social. O objetivo da licenciatura em Direito, é ministrar estudos conducentes ao Bacharelado em Ciências Jurídicas com uma preparação acadêmica e profissional. A faculdade de direito ainda oferece estudos de pós-graduação em áreas especializadas de Direito Mineiro e Hídrico, com importância

na Região. Atualmente o curso Direito é distribuído em 10 semestres e conta uma grade curricular conforme pode ser vista na figura 2.

Figura 2 – Grade curricular do curso de Direito na Universidade de Atacama – UDA

SEMESTRE 1	SEMESTRE 2	SEMESTRE 3	SEMESTRE 4	SEMESTRE 5	SEMESTRE 6	SEMESTRE 7	SEMESTRE 8	SEMESTRE 9	SEMESTRE 10
TEORÍA GENERAL DE LA NORMATIVA JURÍDICA	TEORÍA GENERAL DEL ORDENAMIENTO JURÍDICO Y DE LA LEY	TEORÍA GENERAL DEL SUJETO DE DERECHO Y DEL ACTO JURÍDICO	TEORÍA DE LOS BIENES	TEORÍA DE LAS OBLIGACIONES	CONTRATACIÓN CIVIL	ESTATUTO PERSONAL DE LA FAMILIA	TEORÍA DE LA RESPONSABILIDAD CIVIL	ÉTICA PROFESIONAL	
SOCIEDAD Y DERECHO	TEORÍA DEL ESTADO	SISTEMA CONSTITUCIONAL CHILENO	TEORÍA JURÍDICA DE LOS DERECHOS HUMANOS	BASES DEL DERECHO ADMINISTRATIVO	CONTROL Y RESPONSABILIDAD PATRIMONIAL DE LA ADMINISTRACIÓN	MARCO NORMATIVO DEL MEDIO AMBIENTE	ESTATUTO PATRIMONIAL DE LA FAMILIA		
INSTITUCIONES DE DERECHO ROMANO	RAZONAMIENTO Y ARGUMENTACIÓN JURÍDICA	INTRODUCCIÓN AL DERECHO PROCESAL	DISPOSICIONES COMUNES A TODO PROCEDIMIENTO	PROCESO CIVIL ORDINARIO	PROCEDIMIENTOS CIVILES ESPECIALES	PROCESO PENAL	RECURSOS PROCESALES		
EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA	COMUNICACIÓN Y DISCURSO		BASES DEL DERECHO PENAL	TEORÍA DEL DELITO	DELITOS CONTRA BIENES JURÍDICOS FUNDAMENTALES	DEL COMERCIANTE Y SU RÉGIMEN JURÍDICO	ORGANIZACIÓN DE LA EMPRESA Y TÍTULOS DE CRÉDITO		
TÉCNICAS DE ESTUDIO E INVESTIGACIÓN	TEORÍA Y POLÍTICA ECONÓMICA	RÉGIMEN JURÍDICO DE LA ECONOMÍA Y DE LA COMPETENCIA	DERECHO Y ACTIVIDAD ECONÓMICA	DERECHO INDIVIDUAL DEL TRABAJO	DERECHO COLECTIVO DEL TRABAJO	DERECHO DE AGUAS	FILOSOFÍA DEL DERECHO	NEGOCIACIÓN JURÍDICA	CURSO PREPARACIÓN EXÁMEN DE GRADO
HISTORIA DEL DERECHO OCCIDENTAL	HISTORIA DEL DERECHO EN CHILE					DERECHO MINERO	DERECHO TRIBUTARIO	LITIGACIÓN GENERAL	LITIGACIÓN PENAL
				INGLÉS I	INGLÉS II	INGLÉS III	INGLÉS IV	CLÍNICA COMUNITARIA	LITIGACIÓN CIVIL Y LABORAL
		PENSAMIENTO CRÍTICO	PENSAMIENTO COMPLEJO	COMPLEJIDAD Y DERECHO		CLÍNICA JURÍDICA	PASANTÍA	PROYECTO DE TESIS	ELABORACIÓN DE TESIS
		DERECHO INTERNACIONAL E INTEGRACIÓN	DERECHO DE CONSUMIDOR		JURISDICCION CONSTITUCIONAL Y ADMINISTRATIVA	DELITOS CONTRA BIENES JURÍDICOS ESPECIALES		OPORTIVO I	OPORTIVO II
								OPORTIVO III	OPORTIVO IV

Fonte: Site UDA, 2020.

Pode-se observar que até o momento, o curso de Direito não possui nenhuma disciplina que aborde com profundidade o tema da inclusão da pessoa com deficiência.

Em 2013 fora criado o CTA-UDA - Complexo Tecnológico de Aprendizagem da Universidad de Atacama, em que a missão é acolher, acompanhar e apoiar todos os estudantes da universidade na sua total diversidade, atuando na área acadêmicas, pedagogia e psicológica. O CTA-UDA contou com o investimento do Ministério da Educação, objetivando melhorar a infraestrutura da universidade, dando apoio aos docentes e contribuindo para melhoria dos indicadores institucionais.

Na busca para se adequar as políticas públicas de inclusão, o CTA-UDA criou o UIEE - Unidad de Inclusión y Equidad Educativa, que tem como objetivo promover estratégias no interior da universidade, permitindo contribuir na criação de uma cultura institucional inclusiva, livre de discriminação e reconhecendo a diversidade, dignidade e igualdade das pessoas. Esse setor trabalha focado em três grupos da

diversidade, sendo eles: estudante com deficiência, interculturalidade e diversidades sexuais.

2.4 A INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL - UNIVILLE

A Univille está inserida no contexto nordeste de Santa Catarina há cinquenta e seis anos, instalando em 15 de março de 1965 a Faculdade de Ciências Econômicas. Incorporou-se à Fundaje – Fundação Joinvilense de Ensino em 1969, que a partir de 1971 passou a se chamar Furj – Fundação Educacional da Região de Joinville. Esse é o nome da entidade mantenedora da Univille, que tem esse nome desde 1996. Atualmente a Univille é uma universidade comunitária e tem unidades em três municípios: Joinville, São Bento do Sul e São Francisco do Sul.

Inserida num contexto desenvolvimentista, a história do surgimento da Univille em Santa Catarina reflete as preocupações dos governantes e das lideranças em inserir a região numa dinâmica de desenvolvimento por meio da educação (COELHO; SOSSAI, OLIVEIRA, 2020). Coelho, Sossai e Oliveira (2020) apontam que dentro do Plano de Metas do presidente Juscelino Kubitschek para o salto desenvolvimentista do Brasil, a educação era uma delas e previa medidas para todos os níveis de ensino, aprimoramento para professores e medidas voltadas para a alfabetização. Esse momento da história brasileira é marcante para o Ensino Superior na medida em que existem políticas públicas que incentivam a ampliação desse nível de ensino, especialmente relacionadas a cursos técnicos e relacionados a administração, economia e direito.

Para Santa Catarina o Plano de Metas do Governo Federal também foi determinante, ao transformar a economia catarinense por meio das medidas adotadas, articulando-se também ao plano nacional o Plano de Metas do Governo de Celso Ramos e outros posteriores, que foram as bases da industrialização catarinense (COELHO; SOSSAI, OLIVEIRA, 2020). Todos os planos de desenvolvimento econômico previam recursos para a educação, partindo do pressuposto da formação de quadros técnicos de de administração desse novo modelo de Estado que se estava construindo para o país e para o estado. É nesse

cenário que se insere a história da Univille no contexto da região nordeste de Santa Catarina e sua importância para o desenvolvimento da região.

Joinville demonstrava demanda tendo em vista o crescimento populacional que tinha alcançado em função da migração decorrente da industrialização, e a demanda por profissionais capacitados para essas funções. Coelho, Sossai e Oliveira (2020) examinam documentos sobre o processo de criação do curso de Ciências Econômicas e a justificativa e isso está expresso lá, bem como a questão de que a cidade não podia perder seus jovens ao evadirem para a capital ou outras cidades em busca de formação. Além disso, apontam que esse curso seria relevante para “o papel de Joinville “como centro irradiador do desenvolvimento regional e, por consequência, a responsabilidade do município em criar e oferecer formação superior a todas as cidades que orbitavam na sua esfera de influência política e econômica“ (COELHO; SOSSAI; OLIVEIRA, 2020, p. 208).

Esse projeto já visava o desenvolvimento de uma universidade regional no futuro, fato que se concretizou no ano de 1996, sublinhada pelos autores Coelho, Sossai e Oliveira (2020, p. 2010) como instituição que “não apenas contribuiu com o desenvolvimento regional promovendo formação baseada na articulação entre ensino e pesquisa, como também pela extensão intensificou o caráter comunitário perspectivado desde sua criação“.

Atualmente a Univille oferece desde a educação infantil, com o Colégio da Univille que tem unidades em Joinville e São Bento do Sul, até a pós-graduação. São cerca de 41 cursos de graduação, 22 *lato sensu* e 6 *stricto sensu*. Além do ensino, a pesquisa (99 projetos e 57 grupos de pesquisa) e a extensão (17 programas e 47 projetos) são a marca da instituição, como aponta o Projeto Pedagógico do Curso de Direito (PPC, 2015).

O PPC apresenta a instituição como comunitária, sem fins lucrativos, com gestão democrática e participativa, e nesse sentido, envolvendo diretamente a participação da comunidade por meio de conselhos e na gestão. Declaram que tanto a Furj quanto a Univille são instituições “públicas não estatais a favor da inclusão social e do desenvolvimento do país e reinvestem todos os resultados na própria atividade educacional“ (PPC, 2015, p. 22). Aparece nesse momento pela primeira vez no documento a palavra inclusão sob o princípio de inclusão social.

O curso de Direito foi reestruturado em 1996 em Joinville e em 1999 em São Bento do Sul, buscando a partir de uma formação humanística e profissional de referência formar profissionais com consciência jurídica, comprometidos com a sociedade, atentos à ética e ao desenvolvimento sustentável (PPC, 2015).

As referências à inclusão não são apenas no que tange à questão social, o PPC dedica uma seção à questão da inclusão de pessoa com deficiência, sob a perspectiva da educação inclusiva, considerando que a inclusão não se refere apenas ao ingresso mas também como uma nova visão da universidade a partir do que aponta Falcão (2008, p. 212-213 apud PPC, 2015); “[...] currículo, metodologia, avaliação, atendimento educacional especializado, ações que favoreçam, em sua plenitude, a inclusão social, através de práticas heterogêneas adequadas à diversidade de seu aluno”.

O PPC aponta que o cenário de inclusão na Univille acompanha o contexto nacional, de aumento de matrículas de alunos com deficiência, e que a universidade vem investindo em ações que se iniciam no processo seletivo, acompanham com o acolhimento no processo de matrícula e no decorrer da vida acadêmica do mesmo. A presente pesquisa buscará debater esses aspectos, verificando a diversidade e a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no espaço acadêmico da Univille, bem como a situação dos docentes da mesma em relação a isso.

3 O TRABALHO DOCENTE NO CURSO DE DIREITO BRASIL E CHILE

"O professor deve adotar o papel de facilitador e não de provedor de conteúdo." (Vygotsky)

Falar de educação inclusiva na educação superior na perspectiva que trazemos para este estudo nos remete a mencionar a formação docente, uma vez que este profissional, o professor ou a professora, é que estará regendo esses estudantes com deficiência nesse novo desafio: a educação superior.

Importante enfatizar que não é do docente toda a responsabilidade em fazer com que o estudante com deficiência acesse, permaneça e conclua a educação superior, todavia, o docente deve ter como orientação inicial, o que preconiza Freire, que "não há saber mais ou saber menos, há saberes diferentes", assim, cabe a este profissional possibilitar, incentivar e não discriminar esse estudante com deficiência, criando métodos e utilizando todos os recursos para que a inclusão seja efetivada.

Para Sanches (2019), cabe aos educadores, estar em constante atualizações, uma vez que os discursos nesse sentido, foram se reelaborando, mas as práticas nem sempre se modificaram. Nesse sentido, destaca que o conhecimento faz a diferença, e esse conhecimento "[...] não é o conhecimento acadêmico, é o conhecimento da experiência, o conhecimento da troca, o conhecimento do exercício, a interação, o conhecimento do envolvimento, o conhecimento construído na relação com o outro e aprendiz na convivência." (SANCHES, 2019, p. 20).

Nessa caminhada, parece ser incontroverso para o profissional da educação que muitos obstáculos já foram superados e ao abordar a inclusão do estudante com deficiência na educação superior, muitos outros obstáculos virão, todavia, isso só será possível se estiver presente o prisma da educação humanizadora.

É através da educação humanizadora, segundo Sanches (2019, p.21), que se poderá "provocar o pensar sobre as hipóteses, para organizar as ideias de outro jeito, para trazer um olhar articulado", e todas essas questões estão intrinsecamente entrelaçadas com a ética.

O sociólogo Morin (2000, p.17), preconiza que

[...] a ética não poderia ser ensinada por meio de lições de moral. Deve-se formar nas mentes com base na consciência de que o ser humano é, ao mesmo tempo, indivíduo parte das sociedade e parte da espécie. Todo o desenvolvimento verdadeiramente humano deve

compreender o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e da consciência de participar da espécie humana.

Diante as atividade que se desenvolve nos espaços universitários é importante que o professor torne-se consciente de que é um sujeito importante para inclusão no ambiente educacional, podendo desvelar aos estudantes que independente da diversidade existente na sociedade, todos fazem parte de um coletivo único.

Desta maneira, nos filiamos ao pensamento de Sanches (2019, p.22), “[...]que não há educação sem inclusão. O educador, por princípio, precisa estar aberto para a diversidade”. Os professores precisam estar amparados institucionalmente para desenvolverem ações, bem como sua prática docente deve pautar-se pelas adaptações e diferenciais que os alunos demandarem, expressando sua visão social de abertura a essa diversidade e aos direitos fundamentais.

O amparo que se espera que os docentes de ensino superior tenham se relaciona com o fato de que, muitas vezes, tendo em vista a formação específica no campo de pesquisa, técnica e que não contempla aspectos pedagógicos e didáticos, ou mesmo sobre a estrutura e o funcionamento do ensino. Siqueira e Santana (2010) apontam que os docentes fazem adaptações e adequações frente ao contexto de inclusão em que se inserem. Compreender como esses docentes desenvolvem seus trabalhos, como se adaptam, qual respaldo recebem e o impacto disso em suas práticas docentes inclusivas se apresentou como o caminho a ser trilhado por essa pesquisa.

3.1 PRÁTICA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

O presente momento apresenta a Educação como definidora de indicadores sociais. É o que nos mostra o pacote de reformas educacionais ocorridos nos últimos vinte anos. Essas reformas têm sido orientadas no sentido de adequar a Educação às novas exigências: às políticas públicas atuais, às novas tecnologias, às comunicações e à economia globalizada. Situando-nos nesse meio, temos a Educação, o conhecimento, a formação docente configurando aspectos importantes para que os objetivos dessas reformas avancem.

Nesse sentido, o desafio e o papel do professor enquanto formador desta nova sociedade que se (re)constrói a todo instante, requer o preparo para uma prática reflexiva e autônoma onde o mesmo possa assumir o papel de agente transformador através do conhecimento.

Pimenta e Anastasiou (2010. p. 188) apresentam os desafios que o professor enfrenta em sua profissão

Em relação à sociedade da informação, espera-se deles que sejam ao mesmo tempo lideranças catalisadoras (aceleradoras) e elementos de resistência. Hoje, os professores e a profissionalização docente estão presos em um triângulo de interesses e imposições concomitantes: 1) ser catalisadores da sociedade do conhecimento e de toda a oportunidade e prosperidade que ela promete trazer; 2) ser elementos de resistência à sociedade do conhecimento e a todos os riscos e ameaças à igualdade, à comunidade e à vida pública; 3) ser vítimas da sociedade do conhecimento em um mundo onde o aumento das expectativas em relação à educação é contrabalançado com soluções padronizadas.

O professor precisa abraçar esta nova realidade para nela poder agir de forma eficaz. Sua formação precisa ser contínua e em serviço, valorizando a sua prática para a construção de novos saberes como resultado da reflexão.

Ao iniciar a carreira docente, o professor precisa estar ciente de que o pleno desenvolvimento e suas funções dependerão da flexibilidade e disposição para estar em constante aprendizado dos saberes e competências inerentes a sua profissão.

Perrenoud (2000), em sua análise sobre a formação docente propõem “um inventário das competências que contribuem para redelinear a atividade docente” e afirma que o referencial em que se inspira “tenta apreender o movimento da profissão”.

O autor define competência como “a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação”.

Para ensinar em uma sociedade em que o conhecimento está acessível, o profissional precisa desenvolver algumas competências, tais como: 1. organizar e dirigir situações de aprendizagem; 2. administrar a progressão das aprendizagens; 3. conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; 4. envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho; 5. trabalhar em equipe; 6. participar da administração da escola; 7. informar e envolver os pais; 8. utilizar novas tecnologias;

9. enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; 10. administrar sua própria formação contínua. (PERRENOUD, 2000).

Entendemos que ter competências por si só, não é o bastante. Competência só existe com o conhecimento, ter competência é saber mobiliza-los de forma produtiva em novas situações. Aqui destacamos a quarta competência entre as apontadas pelo autor acima: envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho. Esta competência traz destaque para a relevância da busca por ações que promovam as relações dos professores com os alunos na busca pela otimização do processo ensino e aprendizagem.

Ela apresenta um alto nível de especificidade, de instrução e de operacionalização, que requererá do professor conhecimento de fundamentos da prática pedagógica para desenvolvê-la.

A legislação determina que os professores possuam certo nível de conhecimento específico ao se contratado e estejam em contínuo aperfeiçoamento, no entanto são poucas as instituições que respeitam às cláusulas dos contratos de trabalho. Observamos nas pesquisas realizadas nas universidades do Brasil e Chile, que ambas possuem políticas internas de inclusão, os participantes sentem falta e apontam a ausência de aperfeiçoamento na formação voltada para o docente em relação a inclusão do aluno com deficiência é pouco, quando não, inexistente. De um lado, nos deparamos com a existência da política interna, do outro, com professores sem conhecimento suficiente em como lidar ou incluir pessoa com deficiência no ensino superior.

A inexistência em sua formação de disciplinas (saberes/conhecimentos) que possam prepará-lo mais especificamente para o processo de ensino em relação a inclusão, prejudica seu desempenho.

Segundo Gil (1997) “a formação do professor deve englobar disciplinas como Psicologia da Educação, Didática e Práticas de Ensino, dentre outras, que têm por objetivo capacitar o futuro professor para o desempenho competente de suas atividades docentes”.

Necessário se faz a compreensão de que a prática educativa do professor universitário envolve mudança e a transposição do conhecimento científico para o acadêmico e profissional.

Um conteúdo de saber que tenha sido definido como saber a ensinar, sofre, a partir de então, um conjunto de

transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O 'trabalho' que faz de um objeto de saber a ensinar, um objeto de ensino, é chamado de transposição didática." (CHEV ALLARD, 1991, p.39)

Durante o processo da transposição didática, os conhecimentos serão reconstruídos pelo professor, transformados, simplificados para ensiná-los e avaliá-los. Para que a transposição didática aconteça será necessário que o professor tenha proximidade com o fazer pedagógico (prática), considerando que a docência envolve atividades e valores traduzidos em valorização de saberes da experiência e a indissociabilidade da teoria e a prática.

Ao realizar o planejamento de sua aula, o professor precisará conhecer o caminho e principalmente o seu público para que o conhecimento possa ser reordenado, organizado de forma que seus alunos possam compreendê-los. Acreditamos que a transposição didática faz parte do trabalho docente, constitui-se portanto em um dos saberes da profissão.

Sendo assim, um desafio apresenta-se a docência no ensino superior: o desenvolvimento de estratégias formativas organizadas que possam envolver tanto os esforços pessoais, quanto institucionais com o objetivo de promover a apropriação de conhecimentos, saberes e fazeres inerentes a área de atuação do profissional.

3.2 ANÁLISES REFERENTE AO PROBLEMA DE PESQUISA E OBJETIVOS

Por se tratar de uma pesquisa empírica faz-se necessário observar o momento social, político e econômico que os dados foram coletados, assim como seu contexto cultural, para que no processo de análise das respostas de cada sujeito participante seja valorado o fato de que estes vivem e convivem em uma sociedade heterogênea, contextualizada e que se transforma através das relações sociais.

A partir desta compreensão nos inspiramos na Análise de Conteúdo para analisar os dados gerados. As autoras Bardin (2016) e Franco (2012) convergem na definição da Análise de Conteúdo como uma metodologia para analisar mensagens, comunicações ou, de maneira mais ampla, a linguagem. Nesse sentido Franco (2012, p. 53) diz que: "a fase de organização [...] corresponde a um conjunto de

buscas iniciais, de intuições, de primeiros contatos com os materiais [...] com vistas à elaboração de um plano de análise”. Assim, os dados gerados por meio das respostas obtidas nos questionários e entrevista possuem sentidos e significados que se relacionam ao nosso objeto, que serão desvelados de acordo com as categorias que se mostraram relevantes. O processo de criação de categorias de análise é mencionado como ponto crucial da análise de conteúdo, “[...] a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos” (Franco, 2012. p. 63).

Embora a presente pesquisa, como já noticiado, demonstra uma relevante importância para a educação, devido ao baixo número de sujeitos participantes da pesquisa, a realização da análise dos dados foram organizados em quadros e gráficos, a partir de informações qualitativas, com vistas a realizar inferências, principalmente, sobre a dialogicidade das políticas internas e a prática em relação ao trabalho docente com o estudante com deficiência e o processo de inclusão na educação superior. Para Franco (2012, p. 31), “O analista é como um arqueólogo. Trabalha com vestígios. Mas os vestígios são as manifestações de estados, de dados e de fenômenos”. Para esse agrupamento dos dados, utilizamos como ferramenta a planilha eletrônica do Excel. A ferramenta usada para a elaboração dos gráficos e quadros demonstrativos, com a finalidade de facilitar a compreensão do leitor, foram utilizadas a do google forms.

Tendo em vista esses aspectos, foram definidas *a priori* quatro categorias de análise, organizadas de modo a alcançar os objetivos da pesquisa. Elas podem ser verificadas no quadro a seguir:

Quadro 2 – Apresentação das categorias de análise

Categorias de análise	Questões de estudo relacionadas	Questões/UNI-VILLE	Questões/UDA
		Gestores(as) coordenadores(as) professores(as) Estudantes	Gestores(as) coordenadores(as) professores(as) Estudantes
Perfil dos participantes da pesquisa		1, 2, 3, 4, 5	1, 2, 3, 4, 5
Políticas Institucionais voltadas a Inclusão do Estudante com Deficiência	Como são implementadas as políticas públicas de inclusão nos cursos de Direito voltadas a pessoa com deficiência ?	6, 9	6, 9
Formação Docente e Capacitação na Perspectiva da Inclusão do Estudante com Deficiência	As instituições oferecem formação, com conteúdos específicos voltados a temática da inclusão na educação superior, para os docentes?	7, 8, 10, 11, 12, 13, 15	7, 8, 10, 11, 12, 13, 15
Desafios vivenciados pelos docentes e estudante com deficiência e a dialogicidade com instituição de educação superior	Diante de eventual desafio, vivenciados pelos discentes dentro das instituições de educação superior, os discentes sabem a quem se reportar? São ouvidos?	16, 17, 18	16, 17, 18

Fonte: Do Autor, 2020.

Na análise, buscamos por contradições, complementaridades, recorrências, confluências e aproximações, respaldados por estudiosos, que com suas teorias corroboraram significativamente com essa pesquisa. Passaremos, a seguir, à apresentação das análises realizadas em cada categoria.

3.2.1 Os Participantes da Pesquisa

No grupo de participantes gestores(as), coordenadores(as) e professores(as), participaram do estudo um total de 18 pessoas, sendo 12 participantes da Univille e 6 da UDA.

No primeiro eixo do questionário foi possível acessar as seguintes informações - Perfil dos Gestores(as), Coordenadores(as), e professores(as).

Quanto ao ano de nascimento, sexo, período que trabalha, se já conviveu ou teve contanto com pessoa com deficiência e alguns aspectos que se relacionam com as questões do trabalho docente, como: tempo de experiência profissional, cargo/função. As informações foram obtidas por meio de questionários on-line, pois, como já abordado, estamos vivendo em momentos difíceis e com restrições, devido a pandemia global. Na sequência apresentam-se as discussões da primeira categoria de análise desta pesquisa.

Para uma melhor compreensão das respostas que serão analisadas, será feita a apresentação dos gestores(as), coordenadores(as) e professores(as) participantes da pesquisa, assim como alguns aspectos de seus perfis. Considerando que cada participante fala a partir do seu contexto, e que cada um possui uma trajetória de vida singular, se constituindo com suas crenças e valores específicos,

Como primeiro aspecto analisado junto ao grupo de gestores, coordenadores e professores dos 12 participantes respondentes na Univille, 5 identificaram como sendo do sexo masculino e 7 do sexo feminino. Na UDA, dos 6 participantes respondentes da pesquisa, 4 identificaram como sendo do sexo masculino e 2 do sexo feminino. A prevalência é feminina na profissão docente e isso é um dado muito discutido extensivamente pelos pesquisadores na área da educação, (VIANNA, 2002; TAMBARA, 1998); CARVALHO, 1998), o que na presente pesquisa não ocorreu. Compreendemos que este dado pode estar relacionado ao fato de se tratar do curso de Direito. As pesquisas mencionadas, preconizam que essa feminização, trata-se segundo Tambara (1998, p. 39), de:

[...] um processo de construção ideológica no qual foram relegados à mulher alguns espaços públicos, entre os quais se destacam a atividade em obras de benemerência, vinculadas principalmente às irmandades religiosas, e, de modo especial, à docência no ensino elementar.

Quadro 3: Sexo dos gestores, coordenadores e professores

Instituição	Feminino	Masculino
UNIVILLE	7	5
UDA	2	4

Fonte: Do Autor, 2020.

Com relação ao ano de nascimento dos participantes, pode-se observar abaixo, que os perfis da UNIVILLE e UDA são semelhantes, onde praticamente todos os respondentes nasceram entre os anos de 1960 a 1980, variando entre 38 e 60 anos de idade, apontando professores com vasta experiência social.

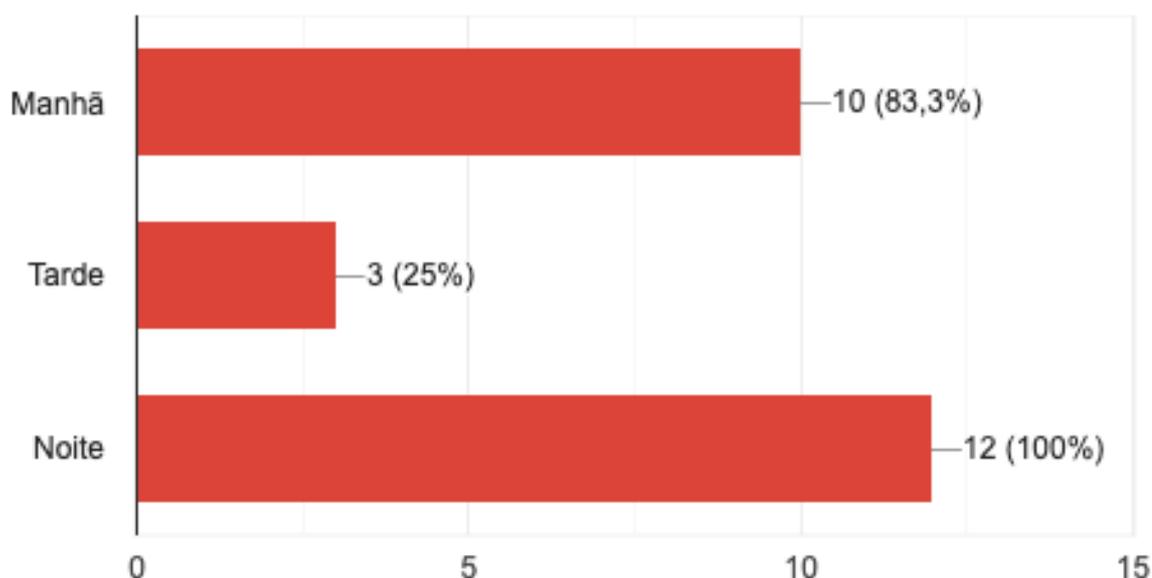
E a experiências sociais vivenciadas pelos docentes é de extrema importância para a composição do saber desse profissional, uma vez que “[...] o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais” (TARDIG, 2018. p. 33).

Participante UNIVILLE	Idade	Tempo de Docência	Participante UDA	Idade	Tempo de Docência
BGCP1	44	Entre 5 e 7 anos	CGCP1	51	+ 7 anos
BGCP2	50	+ 7 anos	CGCP2	49	+ 7 anos
BGCP3	44	+ 7 anos	CGCP3	45	+ 7 anos
BGCP4	54	+ 7 anos	CGCP4	41	+ 7 anos
BGCP5	51	+ 7 anos	CGCP5	38	+ 7 anos
BGCP6	48	Entre 5 e 7 anos	CGCP6	0	+ 7 anos
BGCP7	59	+ 7 anos			
BGCP8	65	+ 7 anos			
BGCP9	61	+ 7 anos			
BGCP10	36	+ 7 anos			
BGCP11	44	+ 7 anos			
BGCP12	59	+ 7 anos			

Quadro 4: Idade e tempo de docência dos gestores, coordenadores e professores
Fonte: Do Autor, 2020.

Perguntando aos participantes o período de trabalho na instituição de educação superior, foi possível constatar que na UNIVILLE, todos laboram no período noturno e concomitante em outro período, conforme gráfico 01.

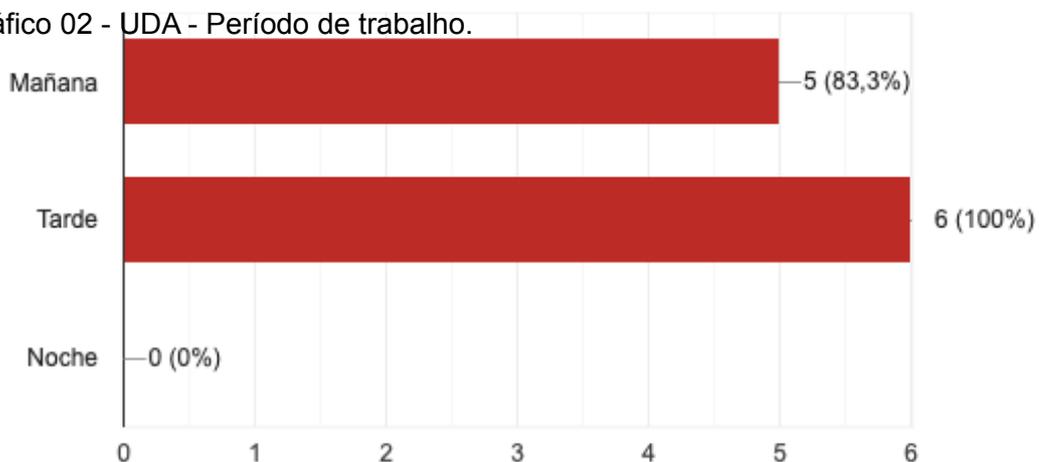
Gráfico 01 - UNIVILLE - Período de trabalho



Fonte: Do Autor, 2020.

Na UDA, dos 6 participantes, 5 laboram no período da manhã e todos, laboram no período da tarde. Gráfico 02.

Gráfico 02 - UDA - Período de trabalho.

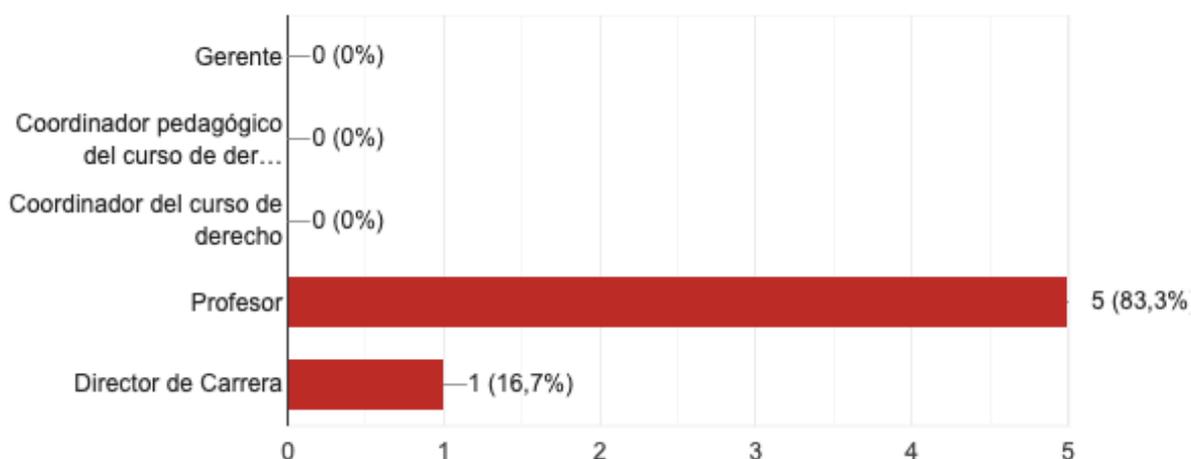


Fonte: Do Autor, 2020.

Questionado a função dos participantes, para identificar gestores(as), coordenadores(as) e professores(as), podemos constatar que na UNIVILLE, os profissionais que ocupam os cargos de gestão e coordenação, também laboram como professores.

Já nos participantes da UDA, dos 6 participantes, 1 atuava como diretor e professor, e 5, eram professores. Gráfico 06.

Gráfico 03 - UDA - Função desenvolvida.



Fonte: Do Autor, 2020.

Os dados obtidos sobre o perfil dos docentes, juntamente com as demais respostas, após a compilação, possibilitaram uma melhor compreensão sobre seus relatos no processo de análise e organização das categorias dessa pesquisa.

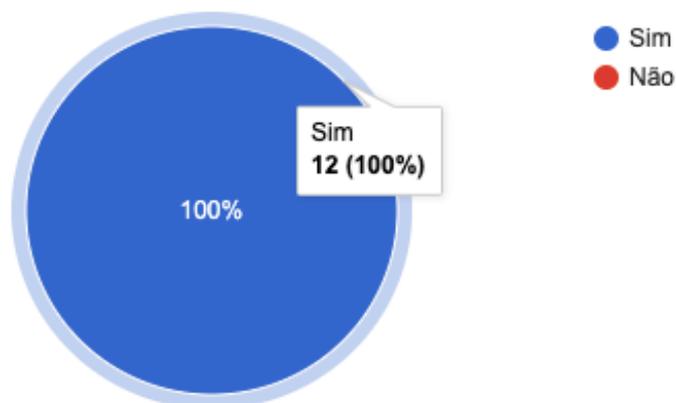
Ao serem questionados sobre o tempo de experiência como docente na educação superior no curso de Direito, obtivemos os seguintes dados. Na UNIVILLE, 10, afirmaram possuir mais de 7 anos de experiência.

Ainda, como última característica questionada, mas não menos importante, os participantes foram questionados se já conviveram ou se tem contato com pessoa com deficiência, e sendo positiva a resposta, que tipo de deficiência. Dos

participantes da UNIVILLE, 12 sujeitos responderam que tiveram contato com pessoa com deficiência fora do meio acadêmico.

Gráfico 04.

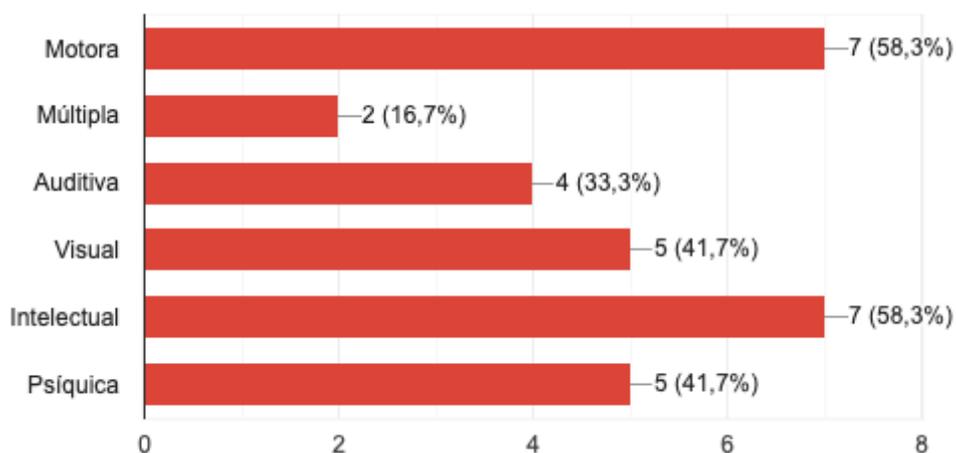
Gráfico 04 - UNIVILLE - Se já teve ou tem contato com pessoa com deficiência.



Fonte: Do Autor, 2020.

Entre os participantes no grupo que já tiveram ou tem contato com pessoa com deficiência, podemos constatar que todos, já conviveram com pessoas com deficiência diversificadas. Gráfico 5.

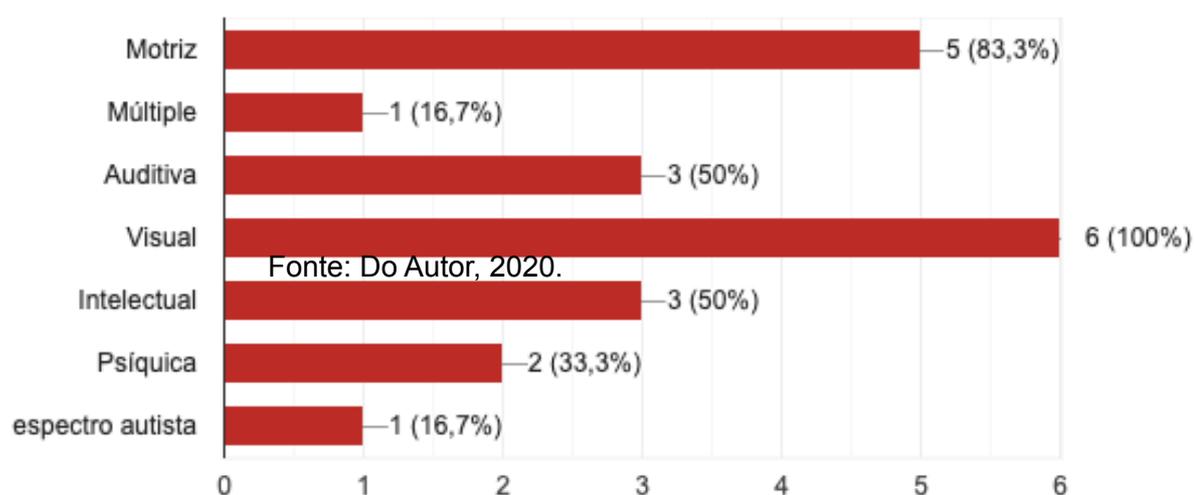
Gráfico 5 - UNIVILLE - Tipo de Deficiência.



Fonte: Do Autor, 2020.

O cenário encontrado entre os participantes da UDA, é o mesmo, onde todos os sujeitos participantes já tiveram ou mantem contato com pessoa com deficiência. Ainda, podemos observar que esses participantes tiveram contato praticamente com todos os tipos de deficiência. Gráfico 6.

Gráfico 6 - UDA - Tipo de Deficiência.



Fonte: Do Autor, 2020.

A partir dos dados obtidos pode-se inferir que essa experiência trouxe aos docentes uma prioridade para o tema, como podemos observar na participação da presente pesquisa, onde os respondentes que participaram, demonstraram através das suas respostas uma busca pela inclusão do estudante com deficiência na educação superior.

Apresentados todos os perfis dos participantes, adentraremos nas categorias específicas da pesquisa, o que possibilitará respondermos as questões de estudo relacionadas a pesquisa.

3.3 POLÍTICAS INSTITUCIONAIS VOLTADAS A INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA

Quando falamos de inclusão da pessoa com deficiência na educação superior, sabemos que há muitos direitos a defender para que todo cidadão possa ter a liberdade e se assim desejar, independente da sua deficiência, ingressar na educação superior. Através do caminho percorrido na presente pesquisa, até o presente momento, vimos que muito já se tem feito nas últimas três décadas, todavia, também observamos conforme os dados já apresentados, que as instituições de educação superior, iniciaram seus movimentos internos na regularização e implementação das políticas internas há praticamente duas décadas, sendo que de acordo com os documentos pesquisados, apenas há menos de 10 anos é que se instituiu uma política interna visando garantir todos os direitos prescritos pelos órgãos internacionais e pela própria legislação constitucional. Esse cenário é muito semelhante, no Brasil e Chile.

Diante das políticas públicas e das políticas internas existentes para inclusão da pessoa com deficiência no curso de Direito, buscou-se compreender como essas são implementadas na prática na UNIVILLE e UDA.

Perguntamos aos gestores(as), coordenadores(as) e professores(as) se eles estavam de acordo com as políticas públicas de inclusão da pessoa com deficiência no curso de Direito e a sua implementação na instituição na qual os mesmos laboram. Se a resposta fosse positiva, deveria responder por que e sendo negativa, qual seria a sugestão para o desenvolvimento deste assunto.

Na UNIVILLE, 11 participantes afirmaram estar de acordo e 1 respondeu que não.

Diante da afirmação dos 11 participantes que responderam que estavam de acordo com as políticas internas e a implementação na UNIVILLE, pedimos para que justificassem sua resposta, onde fora disponibilizado um espaço de cinco linhas para comentários. Desses participantes, praticamente na sua totalidade, utilizaram o espaço e podemos observar que existe uma contradição nas próprias falas dos participantes, vejamos:

“Porque existe uma política e um atendimento especializado” (BGCP2)

“Para promover a inclusão” (BGCP3)

"Não é porque a pessoa tenha deficiência (claro que depende do tipo de deficiência) que ela não possa exercer atividade laborativa. Há também, situações em que as pessoas portadoras de alguma deficiência - acabam por não se qualificar - entendendo que em virtude das cotas as empresas tem a obrigação de contratá-las por causa das cotas, caso contrário levam multa. Diante desse cenário, creio que a normativa deveria sofrer algumas alterações"(BGCP4)

"Inclusão é necessária " (BGCP5)

"A instituição tem uma política voltada para a inclusão da pessoa com deficiência conformidade com a política nacional" (BGCP6)

"Os estudantes são sempre atendidos em suas necessidades. Sala e carteiras adequadas, material de estudo também. Os colaboradores da univille são bem preparados. A minha dificuldade é saber lidar adequadamente. Lembro de uma tentativa em preparar os professores (dicas básicas, informações gerais) mas se estou certa, não foi levado adiante" (BGCP7)

"Porque a Universidade tem implementado ações e práticas de inclusão e acessibilidade"(BGCP8)

"O acolhimento faz parte do direito à educação a todos" (BGCP9)

"Desenvolvimento do ser humano como um direito"(BGCP10)

"Conheço pouco, mas sei de alguns programas da gestão de pessoas bem interessantes com funcionários com deficiência com apoio psicológico para fomentar a inclusão. Gostei muito quando soube" (BGCP11)

"Os estudantes são sempre atendidos em suas necessidades. Sala e carteiras adequadas, material de estudo também. Os colaboradores da univille são bem preparados. A minha dificuldade é saber lidar adequadamente. Lembro de uma tentativa em preparar os professores (dicas básicas, informações gerais) mas se estou certa, não foi levado adiante" (BGCP12)

Essas justificativas nos chamam atenção. Precisamos considerar que praticamente quase na sua totalidade, todo o quadro de professores do curso de Direito da UNIVILLE são mestres e doutores. Estamos falando de um assunto de extrema importância, que é a inclusão do estudante com deficiência na educação superior. Nos faz refletir se afirmar que política interna atende as políticas públicas, seria o ideal? Afirmar que é importante para evitar a exclusão, não transparece nessa fala, que o participante tenha parado para lançar um olhar realmente reflexivo

para as políticas internas e a realidade vivenciada no meio universitário, como veremos adiante.

Esse distanciamento entre a lei e prática, conseguimos extrair das sugestões do participante que afirmou não estar de acordo, vejamos:

“Como somos nós, os professores, responsáveis pela aprendizagem, precisamos aprender sobre as necessidades específicas, como tratar a pessoa de acordo com a deficiência. Eu tenho, afirmo, muita dificuldade!!” (BGCP12)

Com os dados obtidos, é possível compreender que a pessoa com deficiência ainda vive na invisibilidade, mesmo diante das inúmeras políticas públicas existentes. O estudante com deficiência nesse cenário, seria o cidadão de papel conceituado sabiamente pelo Gilberto Dimensstein, que é o cidadão que possui uma dignidade aparante, pois os direitos estão prescritos, garantidos, mas praticamente é uma falsa realidade.

Na UDA, 4 participantes afirmaram estar de acordo e 2 responderam que não.

Diante da afirmação dos 4 participantes que responderam que estavam de acordo com as políticas internas e a implementação na UDA, pedimos também para que justificassem sua resposta, onde fora disponibilizado um espaço de cinco linhas para comentários. Desses participantes, 1 participante preferiu não opinar, e 3, responderam que:

“Diseño armónico educativo que permita trabajar todas, todos y todes dentro de un mismo espacio educativo”(CGCP3)¹¹

“através de información, infraestructura y elementos técnicos”(CGCP5)¹²

“Accesibilidad a las dependencias universitarias y habilitación de recursos pedagógicos”(CGCP6)¹³

¹¹ Projeto educacional harmonioso que permite a todos trabalharem no mesmo espaço educacional.

¹² Através de informações, infraestrutura e elementos técnicos.

¹³ Acessibilidade as dependências da universidade e recursos pedagógicos disponíveis.

Analisando os dados obtidos na UDA, podemos observar que as justificativas são mais estruturadas e fundamentadas, com um olhar mais coerente com o que se pretende com a inclusão do estudante com deficiência.

Todavia, os 2 participantes que afirmaram não estar de acordo com a implementação das políticas interna, relatam que:

"Implementar políticas de ingresos especiales y habilitar comisiones de evaluación por carreras para diagnostico de competencias de ingreso."(CGCP1)¹⁴

"Establecer mecanismos inclusivos en aplicación de las leyes y tratados vigentes en Chile."(CGCP2)¹⁵

Das sugestões e observações realizadas pelos dois participantes acima, nos chama atenção para a observação. Através da nossa estadia, pudemos ratificar que a UDA tem feito um trabalho de inclusão do estudante com deficiência na educação superior, entretanto, existe ainda resistências por parte dos professores na aceitação desses estudantes, público-alvo da pesquisa. Podemos verificar que quando o participante salienta que a UDA deve implementar a política interna criando uma comissão de avaliação de competência para a autorizar ou não o ingresso do estudante com deficiência no curso de direito, estamos diante dos posicionamento de um professor ou professora que acredita não ser possível ocorrer essa inclusão na sua forma plena.

Aqui importante compartilhar uma experiência vivenciada por esse pesquisador. Numa tarde ao retornar caminhando para sala de pesquisa na UDA, encontramos um professor e falávamos sobre o projeto e a pesquisa. Imediatamente o mesmo expressou a sua não concordância com a inclusão do estudante com deficiência em todos os cursos, nomeando alguns cursos nos quais deveriam ser oferecidos.

Com a fala do participante CGCP1, compreende-se que existe ainda um distanciamento entre os direitos já garantidos e o respeito, ou a aplicabilidade deles dentro do espaço universitário.

¹⁴ Implementar políticas especiais de ingresso e habilitar comissões para avaliação da carreira para que identifiquem as competência de entrada"

¹⁵ Estabelecer mecanismos inclusivos na aplicação das leis e tratados vigentes no Chile.

Harrison & Nakasato (2004, p.72), preconiza que a "A universidade como um dos centros privilegiados de saber, deveria estar atenta às questões da diversidade e à necessidade de se tornar as diferentes práticas sociais como fundamentais para o processo de construção de novas práticas educacionais."

A partir das respostas dos participantes pode-se inferir que os participantes possuem conhecimentos da existência das políticas públicas da inclusão do estudante com deficiência, assim como as duas instituições de educação superior possuem políticas interna, todavia, há fragilidades no processo de aplicação destas políticas. Compreendemos que há a necessidade de um maior investimento para que esses direitos fundamentais de inclusão, possam ser materializados e que esses estudantes saiam da margem da sociedade, ganhando espaço, voz e visibilidade na educação superior. Podemos extrair dos dados até o momento, que existe uma grande necessidade de se abordar o tema inclusão nesses espaços universitários.

3.4 FORMAÇÃO DOCENTE E CAPACITAÇÃO NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA

O trabalho docente neste processo de inclusão exige conhecimentos e atitudes para além de uma formação inicial marcada como salienta Tardif (2012) por uma formação excessivamente teórica, ideológica e acadêmica. Os docentes do curso de Direito, na sua maioria, não possuem preparação pedagógica. Possuem vasto conhecimento técnico jurídico, porém muitas vezes não está preparado para lidar com a complexidade que há num espaço marcado pelas diferenças, e quando falamos de pessoa com deficiência estas diferenças podem acentuar-se ainda mais. Compreender e saber lidar com as diferenças do estudante e desenvolver ações que provoquem o desenvolvimento destes, requer uma ruptura com padrões culturais e educacionais existentes nos espaços escolares.

Ha um distanciamento entre os discursos e as práticas. Sanches (2019, p. 18) preconiza que "Nós, educadores, precisamos estar em permanente atualização. Isso pode soar algo óbvio, mas convém observar que nosso discurso foi-se reelaborando,

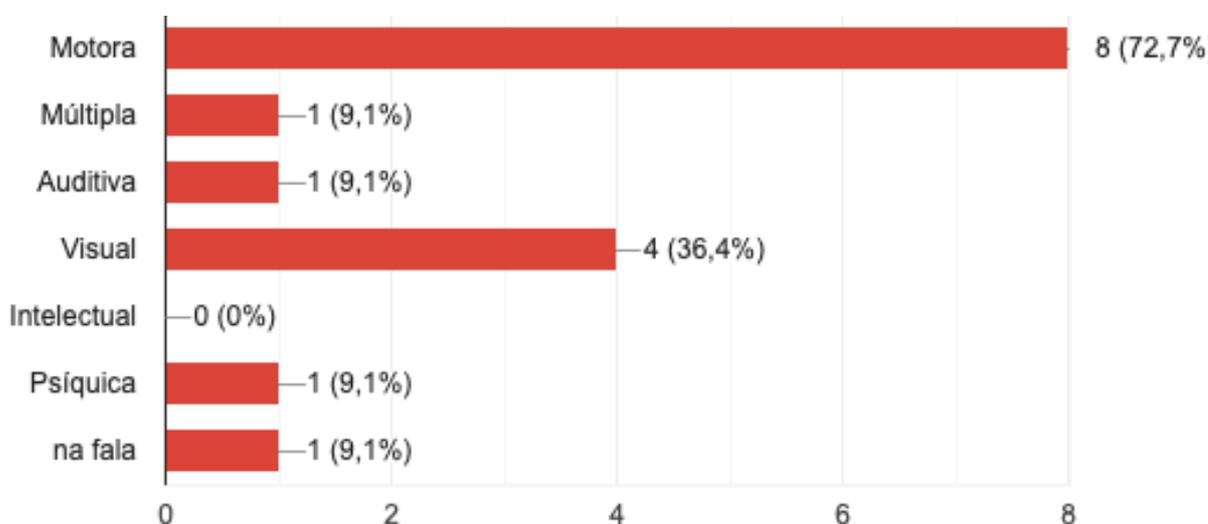
mas nossas práticas nem sempre se modificaram. Ainda há uma distância entre o que se faz e o que se faz.”

Porém, fato é que preparado ou não, o docente irá ter que enfrentar essa diversidade mais cedo ou mais tarde, pois o movimento de inclusão não irá retroceder. E dessa situação, surge o seguinte questionamento: As instituições oferecem formação com conteúdos específicos voltados a temática da inclusão na educação superior, para os docentes?

Ao perguntar para os gestores(as), coordenadores(as) e professores(as) da UNIVILLE, se durante o período o qual vem atuando na docência do curso de Direito, teve estudante com deficiência, obtivemos o seguinte resultado: Dos 12 participantes, 11 responderam que sim e 1 respondeu que não.

Questionado para os participantes que responderam sim, na pergunta anterior, qual o tipo de deficiência que o estudante possuíam, obtivemos os seguintes dados:

Gráfico 07 - Estudantes com deficiência que os docentes da UNIVILE tiveram oportunidade de trabalhar



Fonte: Do Autor, 2020.

Podemos observar que dos 11 dos participantes, já lecionaram para pessoa com deficiência, todavia, por mais que a pessoa com deficiência esteja presente no

ambiente universitário, a resposta da pergunta seguinte, nos leva a refletir mais ainda sobre a importância do tema ora pesquisado.

Questionado se a UNIVILLE realiza cursos, capacitações e/ou conferências com objetivo de permitir e/ou facilitar o trabalho docente do professor de Direito no trabalho com o estudante com deficiência, consta-se que ainda existe ausência de formação nesse aspecto.

Com o objetivo de extrair a veracidade da informação da questão 10, citada acima lançamos a questão seguinte, onde na redação da pergunta consta o seguinte enunciado: Com qual frequência a UNIVILLE realiza cursos e treinamentos para qualificar docente com ênfase no tratamento do estudante com deficiência. Vejamos o resultado:

Gráfico 08 - UNIVILLE - Frequência de treinamento para docente, sobre o tema inclusão



Fonte: Do Autor, 2020.

As respostas foi 2 afirmaram nunca realizaram e 4 que não se recordam.

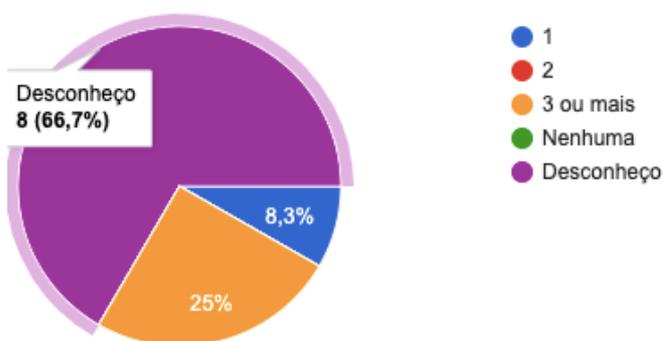
Questionado aos participantes se ao optarem pela docência no curso de Direito, tinha ciência que poderia encontrar nas suas turmas, pessoa com deficiência, 10 respondeu que sim e 2 respondeu que não.

Essa questão nos leva novamente a refletir a necessidade de fomentar cursos de formação aos docentes, para capacitação dos mesmos na inclusão do estudante com deficiência.

Com base nas respostas obtidas até o momento, conseguimos visualizar a lacuna entre as políticas pública e interna e a prática, uma vez que não existe qualquer curso ou programa de capacitação para o docente em relação ao tema

inclusão da pessoa com deficiência na educação superior, entretanto, questionado se o currículo do curso oferece alguma disciplina que aborde o tema, apresentamos outro dado alarmante, pois, 8 sujeitos entrevistados, são professores do curso de Direito e afirmam desconhecer se existe disciplina que aborda o tema deficiência.

Gráfico 09 - UNIVILLE - Currículo com disciplina que aborde o tema inclusão



Fonte: Do Autor, 2020.

Em seguida, foi questionado se a UNIVILLE desenvolve cursos de extensões focados na inclusão da pessoa com deficiência, e 6 dos participantes a resposta foi “não”.

Os dados obtidos nos levam a refletir do distanciamento entre as políticas interna e a sua efetivação. Fazendo um recorte temporal, há mais de três décadas estamos com diversas políticas públicas com foco na inclusão da pessoa com deficiência na educação e ao analisar quantas disciplinas o curso de Direito aborda sobre o tema, somente uma é dedicada para o assunto. Incontroverso que se aborda a inclusão em outras disciplinas como direito constitucional, direitos humano, estatuto da criança e adolescente, porém, devido a importância, complexidade do assunto e os números que revelam que a instituição ainda não elabora ações pedagógicas para a inclusão dessa pessoa com deficiência de forma digna na educação superior, é extremamente preocupante.

3.5 DESAFIOS VIVENCIADOS PELO DOCENTE E ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA E A DIALOGICIDADE COM A INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

Os dados obtidos revelaram que existe uma urgente necessidade de um olhar para a implementação das políticas interna que visam a inclusão do estudante com deficiência na educação superior.

Essa desconexão entre as políticas e a realidade vivenciadas atualmente pelos docentes e discentes, não deixam dúvidas que esses participantes enfrentam desafios nessa trajetória da inclusão.

Diante desses desafios vivenciados pelos docentes e discentes dentro das institutos de educação superior, surgem muitos questionamentos, entre eles, a quem devem se reportar? Ainda, após relatado os desafios, como esses são administrados, ou se são?

Questionados os participantes se sentem alguma resistência por parte dos seus colegas de trabalho, superiores e/ou subordinados na educação superior, quando o assunto é inclusão da pessoa com deficiência no curso de Direito, os dados revelam que infelizmente isso ainda ocorre.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No roteiro desta caminhada de estudo e construção de conhecimentos foi possível refletir e ressignificar conceitos ao me aproximar do objeto de pesquisa e, ao mesmo tempo, manter distanciamento dele enquanto profissional e pesquisador. Chego ao fim desta pesquisa, porém, diante de todas as informações obtidas e situações vivenciadas até aqui, não a considero concluída e ratifico a certeza da necessidade de fomentar e intensificar mais pesquisas, na intenção de um posicionamento a favor deste movimento para, assim, contribuir com investimentos já realizados por outras pesquisas que abordam tal temática.

Inicialmente, o que fica das laudas escritas são os percursos observados e os desafios da pesquisa no campo de investigação, bem como minha atuação como pesquisador iniciante, cuja trajetória pessoal é marcada pelas vicissitudes do movimento de inclusão do estudante no mundo escolar diante da diversidade sexual, e mais tarde, já na trajetória profissional, como docente, me deparando com a segregação do estudante com deficiência na educação superior. Nesse contexto, me deparei com relatos de gestores, coordenadores e professores no curso de Direito, mais especificamente no processo de inclusão de estudantes com deficiência. Nesta etapa, é importante retomar o objetivo geral que orientou esta investigação, que foi o de compreender como as instituições de Ensino Superior dos cursos de Direito no Brasil e Chile, contemplam a regulamentação e implementação das políticas públicas no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes público alvo da educação especial. Ao ter por base as indagações alinhadas ao objetivo da pesquisa, o estudo realizado foi constituído por etapas que, ao serem relacionadas, resultaram na elaboração deste trabalho de dissertação.

O estudo e a busca por produções nas bases de dados da ANPEd e da SCIELO contribuíram para situar a pesquisa no âmbito da produção acadêmica nacional em torno da temática abordada com um olhar para a América Latina. Os trabalhos encontrados apresentaram um exame de como as políticas educacionais têm sido estudadas em relação à perspectiva do movimento de educação inclusiva do estudante com deficiência no ensino superior e também oportunizaram indicativos teóricos para as discussões realizadas. O delineamento deste estudo proporcionou uma imersão no contexto da inclusão do estudante com deficiência no

curso de Direito, com colaboração das instituições dos países referenciados e participação dos gestores, coordenadores e professores.

A partir das leituras e dos dados coletados, pude refletir e fomentar discussões sobre as políticas públicas de inclusão e o processo de capacitação do docente para atuação no ensino superior, a fim de garantir um aprendizado de forma igualitário a todos, tratando todos alunos da mesma maneira, sem discriminação, dentro das suas especificidades. A proposta de estudo foi estruturada com base em uma abordagem qualitativa de pesquisa em educação, que propõe refletir sobre a experiência humana vivenciada em seu contexto histórico social, político e econômico.

Mediante a discussão dos dados inspirados na Análise de Conteúdo, os excertos dos questionários possibilitam observar os sentidos explícitos, ou mesmo implícitos, que se dão a partir de indícios como recorrência, complementaridade e contradição. Para melhor compreensão das questões norteadoras da pesquisa, quatro categorias foram organizadas *a priori*, a saber: perfil dos participantes da pesquisa, políticas institucionais voltadas a inclusão do estudante com deficiência, formação docente e capacitação na perspectiva da inclusão do estudante com deficiência, desafios vivenciados pelos docentes e estudantes com deficiência e a dialogicidade com instituição de educação superior. Objetivando conhecer as políticas internas e como as instituições capacitam seus docentes, realizei uma entrevista semiestruturada com os gestores, coordenadores e professores da UDA e UNIVILLE — sendo 19 questões abertas e fechadas.

Também foram clarificadas informações sobre as universidades e os cursos de Direito por meio de documentos e pesquisas anteriormente realizadas nas instituições. As escolhas metodológicas viabilizaram a compreensão das nuances presentes na composição das concepções dos participantes acerca da temática abordada neste estudo. Ao estabelecer como um recorte do tema da pesquisa a inclusão do estudante com deficiência no curso de Direito, torna-se relevante pontuar as algumas concepções. A primeira e segunda categoria questiona como são implementadas as políticas públicas de inclusão nos cursos de Direito voltadas a pessoa com deficiência.

Verifiquei que diante das políticas públicas, ambas instituições desenvolveram políticas internas para atender a legislação. No contexto, das reformas educacionais

na América Latina, as políticas educacionais tiveram influências da Conferência Mundial da Educação para Todos, em Jomtien, no ano de 1990, e, em relação à inclusão do estudante com deficiência, da Declaração de Salamanca, de 1994, que propôs aos países participantes o pacto para a melhoria da educação, assegurando uma educação básica de qualidade para todos.

Conforme apontam alguns autores, como Garcia (2010), Nóvoa (2017) e Oliveira (2010), o processo formativo precisa considerar a complexidade da profissão docente. Desse modo, não bastam apenas conhecimentos de conteúdo disciplinares extremados, pois é necessário considerar o contexto sociocultural. Na terceira categoria, busquei entender as se as instituições oferecem formação com conteúdos específicos e com qual frequência. Para a maioria dos participantes, nota-se que estamos caminhando lentamente, pois na sua maioria ou desconhecem ou afirmam ocorrer a abordagem do tema, uma vez por ano, em média, ratificando o que diz Apple (2002, p. 56) quanto à educação ser um universo de “conflitos e de compromissos”.

Como última categoria temos o reflexo da falta de capacitação, e assim, questionei a quem discentes e docentes recorrem diante dos desafios apresentados no processo de inclusão, e podemos observar nas duas instituições abordadas, que mesmo com política interna, regimento, e procedimentos estabelecidos, na prática, os docentes se sentem inseguro na resolução de eventual do problema apresentando. Esse fato suscita uma reflexão quanto à importância dessa experiência no processo de captação com ênfase em cursos de extensões para os docentes.

Descortina-se, assim, o perfil docente voltado a inclusão do estudante com deficiência no curso de Direito, pois é importante compreendermos que não é mais uma escolha ou uma possibilidade, é um fato, o estudante com deficiência está no ensino superior, chegando lentamente ainda, mas, estão acessando, e tem o direito de encontrar uma estrutura que possa lhe acolher de forma adequada.

Com base nos resultados obtidos, posso considerar atendidos os objetivos deste estudo, percebo a reconhecida do processo inclusivo, com avanços na desconstrução das barreiras atitudinais, corroborando para o reconhecimento das diferenças e especificidades humanas. Contudo, as ponderações apresentadas neste estudo não assumem um caráter definitivo, uma vez que as relações que se

estabelecem entre os envolvidos nessa dinâmica do processo formativo podem assumir novas configurações a qualquer tempo.

Por ora, teço algumas proposições no sentido de uma possível contribuição decorrente deste trabalho. Embora sejam atendidas às demandas legais quanto à abordagem das políticas de educação inclusiva nos cursos pesquisados, é necessário buscar resiliência acerca das políticas públicas para que visem ressignificar o processo educacional, pautado ainda em habilidades e aptidões que excluem e conectado em padrões tecnicistas.

Os dois países apresentam leis que têm como objetivo a garantia do direito à educação. No Brasil, temos a LDB (1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015). E, no Chile, a Lei Geral de Educação (2009), a Lei de Igualdade de Oportunidade e Inclusão Social (2010) e a Lei de Inclusão Escolar (2015). Essas políticas, ao garantirem o direito à educação do estudante com deficiência e à matrícula preferencialmente na escola regular, passam a orientar o processo de formação docente para o trabalho com esse público no contexto escolar.

Sobre as inquietudes relativas ao campo da educação, considero relevantes as políticas públicas de Estado, e não de governo, para que elas tenham propagação e continuidade de investimentos no processo de formação e no contexto educativo com conhecimentos emancipadores, de maneira a assegurar o direito de todos à educação. Intensifica-se, a partir dessas considerações, uma noção de inclusão como processo a ser valorado pelas políticas e práticas no âmbito da educação, no sentido de devanear, defender utopias, tornar metamorfoses possíveis para um itinerário inclusivo.

Desenvolver pesquisas que extrapolem as fronteiras nacionais dentro da América Latina pode estreitar conhecimentos no que se refere ao espaço geopolítico latino-americano e nossas culturas latinas, evidenciando-as. Assim, podemos nos pautar em nosso contexto de modo a não valorizar demasiadamente orientações vindas de cenários que não necessariamente conversam com o nosso, como seria o caso de orientações vindas da Europa ou da América do Norte.

Foi desafiador realizar um estudo internacional com aproximações e distanciamentos sobre o processo a atuação do docente no curso de Direito, visando a inclusão do estudante com deficiência nas instituições de ensino superior chilena e

brasileira, considerando suas peculiaridades sociais, culturais e políticas. Assim, concluo que a propalação que vem ocorrendo no Brasil e no Chile tem se apoiado nas reformas das leis de educação e inclusão da pessoa com deficiência.

Em relação à ação inclusiva, há de haver reconhecimento das diferenças, para que esses direitos registrados se efetuem na prática, a fim de que o pensamento coletivo, que ainda olha para as diferenças por meio de ideologias que desvalorizam as relações díspares e conduzem a escola a processos padronizados de ensino, seja superado. Os indivíduos no processo escolar acabam sendo limitados por espaços e ações iguais caracterizando-os como pertencentes de uma mesma caixinha. É importante pensar em uma cultura inclusiva e assim, não mais precisaríamos elaborar leis e políticas de inclusão, que segundo Voltolini (2019, p.2), essas “não surgem senão de modo reparatório a essa tarefa ordinária que é realizada de modo insatisfatório.”

Os achados desta pesquisa possibilitam subsídios para a ampliação das discussões em relação à inclusão do estudante com deficiência, temática que pode servir como base para novos estudos ou mesmo para aprofundamento de pesquisas com focos diferentes, como nos projetos pedagógicos e ementas das disciplinas; no contexto das políticas públicas abordadas em cada país; nas práticas futuras dos egressos no campo educacional; e na consideração dos estudantes que frequentam as disciplinas optativas do curso.

Dessa forma, encerro esta dissertação, com a certeza de que este estudo reflete muito do que sou e como me constituo como profissional da educação e da pesquisa. Finalizo, então, com o anseio de que o gáudio com que a pesquisa foi pensada organizada e realizada seja propagado a todos a quem ela possa, de alguma maneira, contribuir.

REFERÊNCIAS

ALMAZÁN, Silvia; CATTANÉO, Mariana. **Caderno produzido pela Equipe do Ministério da Educação e Cultura, a partir de uma sistematização de materiais compilados pela Education International for Latin America**. Maio de 2016. <http://observatorioeducacion.org/index.php/mercantilizacion> Secretaria de Educación y Cultura.

ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade**. Cadernos de Pesquisa, n. 113, p. 51-64, jul./2001.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

ANJOS, P. M. **Políticas públicas e o ingresso de estudantes com deficiência na educação superior no Brasil e Argentina**. 2019. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2019.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, v. 3, 2006.

APPLE, M. W. A política do Conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? IN: MOREIRA, AFB; DA SILVA, TT (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2002.

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

APPLE, Michael. Endireitar a educação: as escolas e a nova aliança conservadora. **Currículo sem fronteiras**, v. 2, n. 1, p. 55-78, 2002.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação Moderna**. São Paulo, 2006.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 2000.

ARROYO, Miguel G. Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos movimentos sociais. **Currículo sem fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 28-49, 2003.

ARROYO, Miguel G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, 2010.

ARROYO, Miguel G. Reinventar a política-reinventar o sistema de educação. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 124, p. 653-678, 2013.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Editora Vozes Limitada, 2014.

ARROYO, Miguel. Tensões na condição e no trabalho docente-tensões na formação. **movimento-revista de educação**, n. 2, 2015.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, 2001.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Traduzido por Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Ed. 70, 2016.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Trabalho docente e modelos de formação: velhos e novos embates e representações**. Cadernos de Pesquisa, v. 40, n. 140, p. 427-443, 2010.

BATISTA, Cristina Abranches Mota; MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. MEC, Secretaria de Educação Especial, 2007.

BEYER, Hugo Otto. Por que Lev Vygotski quando se propõe uma educação inclusiva? **Revista Educação Especial**, n. 26, p. 75-81, 2005.

BLANCO, Rosa. La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. **REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 4, n. 3, p. 1-15, 2006.

BLANCO, Rosa. Los docentes y el desarrollo de escuelas inclusivas. **Revista Pre-lac**, v. 1, p. 174-177, 2005.

BOBBIO, Norberto. **Dicionário de política I**. Norberto Bobbio, Nicola Matteucci e Gianfranco Pasquino; trad. Carmen C, Varriale et ai.; coord. trad. João Ferreira; rev. geral João Ferreira e Luis Guerreiro Pinto Cacaís. - Brasília : Editora Universidade de Brasília, 1ª ed., 1998. Vol. 1: 674 p. (total: 1.330 p.) Vários Colaboradores. Obra em 2v.

BOLÍVAR, Antonio. El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. **Revista de docencia universitaria**, v. 6, n. 2, 2008.

BONETI, Lindomar W. **Exclusão e Inclusão Social: teoria e método**. Revista Contexto & Educação, Ijuí: Ed. Unijuí, p. 187-206, n. 75, jan./jun./2006.

BRASIL, MEC. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Inclusão: revista da educação especial, v. 4, n. 1, 2008.

BRASIL, MEC. **Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>. Acesso em: 30/10/2020.

BRASIL, Senado. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. 2005.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO; BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Dire-

trizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, 2006.

BRASIL. Lei no 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. Brasília, DF:1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 30 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº4/2009**. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510/2016**. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466/2012**. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2019.

BRASIL, M.; **PARA TODOS, Plano Decenal de Educação. 1993**. <http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file> . Acesso em: 09 dez. de 2019.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 09 dez. de 2019.

CAIRO, Heriberto. A América Latina nos modelos geopolíticos modernos: da marginalização à preocupação com sua autonomia. **Caderno CRH**, v. 21, n. 53, p. 219-235, 2008.

CAMPOS, Ernesto de Souza. **História da Universidade de São Paulo**. EdUSP, 1954.

CARMONA, R. G. (2012). Geopolítica clássica e geopolítica brasileira contemporânea: Mahan, Mackinder e a “grande estratégia” do Brasil para o século XXI. Dissertação de Mestrado, em Geografia Humana/Universidade de São Paulo.

CHAUÍ, M. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em 20 de Rio de Janeiro : Vozes, 1993.

CHILE. **Lei de Inclusão Escolar**. Disponível em: https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/cl_1037.pdf. Acesso em: 05 de dez. de 2019.

CHILE. **Lei Geral de Educação**. Disponível em: <http://www.movilh.cl/documentos/LGE.pdf>. Acesso em: 05 de dez. de 2019.

CHILE. **Ministério da Educação. Diálogos Temáticos para Educação Especial Informe Nacional.** Disponível em: https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Informe_Nacional_Dialogos_TemaAticos_Educacion_Especial_VF.pdf. Acesso em: 05 de dez. de 2019.

CHILE. **Ministério da Educação. Revisão das Políticas Nacionais de Educação: Chile (2004-2016).** Disponível em: https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/06/CBR_Mineduc-WEB.pdf. Acesso em: 05 de dez. de 2019.

COELHO, I.; SOSSAI, F. C.; OLIVEIRA, M. T. N. O. A Univille e o desenvolvimento: Educação Superior no norte e nordeste de Santa Catarina (1960-1990). **Revista Nupem**, Campo Mourão, v. 12, n. 27, p. 200-221, set./dez. 2020.

DE OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico.** Scipione, 1997.

DECLARAÇÃO, DE SALAMANCA. **Necessidades Educativas Especiais–NEE.** In: Conferência Mundial sobre NEE: Acesso em: Qualidade–UNESCO. Salamanca/Espanha: UNESCO. 1994.

DECRETO. Promulga Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con discapacidad y su protocolo facultativo. Diario Oficial de la República de Chile. Santiago, Chile, 17 de septiembre de 2008.

DUTRA. Claudia Pereira. **Direito à Educação: subsídios para gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais.** Organização: Ricardo Lovatto Blattes. 2. ed. - Brasília: MEC

ECHEITA, Gerardo. **Educación para la inclusión o educación sin exclusiones.** Narcea Ediciones, 2006.

FACULDADE DE DIREITO DE SÃO PAULO. **Projeto Político Pedagógico.** São Paulo, 2017.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo.** 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 60ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo 2007.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor.** 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

GATTI, Bernardete A. **A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas**. Revista USP, n. 100, p. 33-46, 2014.

GATTI, Bernardete A. et al. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GATTI, Bernardete A. PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O MAGISTÉRIO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA E O LUGAR DAS PRÁTICAS. **Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade**, v. 29, n. 57, p. 15-28, 2020.

GARCÍA, Carlos Marcelo. Formação de professores: para uma mudança educativa. **Porto: Porto Editora**, p. 135-145, 1999.

GARCÍA, Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação docente**, 2 (3), 11-49, 2010.

GENTILI, Pablo. **Desencanto e utopia: a educação no labirinto dos novos tempos**. Vozes, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOODSON, Ivor. **A construção social do currículo**. 1997.

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, p. 241-252, 2007.

GOFFMAN, Erving. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade. **Tradução: Mathias Lambert**, v. 4, 1988.

GOMES, Adriana L. Limaverde et al. Atendimento educacional especializado: deficiência mental. **São Paulo: Mec/Seesp**, 2007.

GOMES, Luís Alípio; BRASILEIRO, Tania Suely Azevedo. POLÍTICAS EDUCACIONAIS: as marcas da descentralização. **Cadernos de Pesquisa**, v. 25, n. 2, p. 33-52, 2018.

GONZÁLEZ, Aldo Ocampo. Consideraciones epistemológicas para una educación inclusiva. **Investigación y Postgrado**, v. 29, n. 2, p. 83-111, 2014.

Grochowalski, Asher Brum Pereira, 1986 - **Da teoria social à modernidade: reflexividade, poder e práxis no pensamento de Anthony Giddens** - Campinas, SP : [s. n.], 2011.

IDOETA, Paula Adamo. Disponível em <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-50606790>). Acesso em: 03/11/2020

YANG, Rui. Comparação entre políticas. IN: BRAY, Mark; ADAMSON, Bob; MASON, Mark (Orgs.). Pesquisa em Educação Comparada: abordagens e métodos. Brasília: Liber Livro, 2015. 319-344.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 38-62, 2016.

LEONTIEV, A. N. **Os princípios Psicológicos da Brincadeira Pré-Escolar** in: LS Vigotskii; AR Luria; AN Leontiev—Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988.

LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. Estágio e docência: diferentes concepções. **Póiesis Pedagógica**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006.

LEODORO, J. P. **Inclusão Escolar e Formação Continuada: Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade**. 2008. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Caminhos pedagógicos da educação inclusiva. Disponível em: GAIO, Roberta, MENEGHETTI, Rosa (orgs.). **Caminhos pedagógicos da Educação Especial**, v. 4.

MAUÉS, Olgaíses. Regulação educacional, formação e trabalho docente. **Estudos em avaliação educacional**, v. 20, n. 44, p. 473-492, 2009.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; SEGENREICH, Stella Cecilia Duarte; OTRANTO, Celia Regina. As políticas de formação de professores: a expansão comprometida. **Revista Educação em Questão**, v. 51, n. 37, p. 42-72, 2015.

MAZZOTTA, MJ da S. Inclusão escolar e educação especial: das diretrizes à realidade das escolas In: MENDES, EG; ALMEIDA, MA (org) Das Margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. **Araraquara: Junqueira e Marins editores**, 2010.

MUSEU DO IPIRANGA. Disponível em: <http://www.mp.usp.br/museu-do-ipiranga> . Acesso em: 27 de Outubro de 2020.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 239-277, 1999.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU. 1986.

LÜDKE, Menga. O lugar do estágio na formação de professores. **Educação em Perspectiva**, v. 4, n. 1, 2013.

MACEDO, Elizabeth; LOPES, Alice Casimiro. Teorias de currículo. **SAÉ o Paulo: Editora Cortez**, 2011.

MICHELS, Maria Helena. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista**

MICHELS, Maria Helena. **O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial?**. Revista Educação Especial, v. 24, n. 40, p. 219-232, 2011.

MICHELS, Maria Helena; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Sistema educacional inclusivo: conceito e implicações na política educacional brasileira**. Cadernos Cedes, v. 34, n. 93, p. 157-173, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 1996.

MINAYO, Maria Cecília de se Souza . Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. **Suely Ferreira Deslandes, Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade. 21ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes**, p. 9-29, 2002.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Artmed, 2008.

MONTOAN, Maria Teresa Egler. Batista, Cristina Abranches Mota. **Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Mental**. GOMES, Adriana L. Limaverde. Atendimento Educacional Especializado. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

MOREIRA, L.C.; BOLSANELLO, M.A.; SEGER, R.G. (2011) Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. **Educar em Revista**, (41), 125-143. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000300009>. Acesso em: 23 de mar. 2021.

MORGADO, José Carlos. Globalização e (re) organização do ensino superior: perplexidades e desafios. **Perspectiva**, v. 24, n. 1, p. 205-228, 2006.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente** 1995.

NEVES, Jane A. B.; NEVES, Luiz A. P. Como planejar uma Pesquisa Científica. **SBC Horizontes**. Vol. 3(3), p.26-30, Dezembro, 2010. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/old/doku.php?id=v03n03:26> Acesso em 21 de mar. de 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 753-775, 2005.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio. Inclusão escolar e formação de professores: o embate entre o geral e o específico. **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara: Junqueira & Marin, p. 61-78, 2010.

PACHECO, José Augusto. Currículo: entre teorias e métodos. **Cadernos de pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 383-400, 2009.

PACHECO, José Augusto. Currículo, Aprendizagem e Avaliação: Uma abordagem face à agenda globalizada. **Revista Lusófona de Educação**, n. 17, p. 75-90, 2011.

PAIVA, Edil Vasconcellos; ARAUJO, FLÁVIA MONTEIRO DE BARROS. A política de formação de professores da UNESCO no Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe. **Educação**, v. 31, n. 3, p. 217-222, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática. **Cadernos de pesquisa**, n. 94, p. 58-73, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor**. Revista da Faculdade de Educação, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1997.

PPC – Projeto Pedagógico do curso Direito Campus Joinville / Universidade da Região de Joinville. Joinville, SC: UNIVILLE, 2015.

LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. Estágio e docência: diferentes concepções. **Póiesis Pedagógica**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006.

POISKI, R. B. Z. **A formação inicial nos cursos de pedagogia na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (Brasil) e na Universidade Nacional de Córdoba - UNC (Argentina) para o trabalho com o estudante com deficiência**. 2020. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2020.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky – uma perspectiva histórica-cultural da educação**. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. Políticas de formação de professores: as experiências de formação inicial em Argentina, Chile e Uruguai. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 15, n. 16, 2008.

RODRIGUES, David. **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva**. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Ensinar e aprender: o saber e o agir distintivos do profissional docente**. 2010.

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. Formação de professores e desenvolvimento profissional/Teacher education and professional development. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 22, n. 2, p. 191-202, 2017.

RUSSELL, Roberto; TOKATLIAN, Juan Gabriel. América Latina y su gran estrategia: entre la aquiescencia y la autonomía/Latin America and its grand strategy: between

acquiescence and autonomy. **Revista Cidob d'afers internacionals**, p. 157-180, 2013.

SACRISTÁN, J. G. A Construção do Discurso sobre a Diversidade e suas Práticas. In: ALCUDIA, R. et al. *Atenção à Diversidade*. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 13-37.

SACRISTÁN, J. G. **A cultura, o currículo e a prática escolar**. SACRISTÁN, JG O Currículo: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. Rosa, v. 3, p. 13-53, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo-: Uma Reflexão sobre a Prática**. Penso Editora, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Penso Editora, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5º ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. 5ª edição Pessoa, Rio de Janeiro, WVA, 2003

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Tradução Declaração de Cavi Hill**. Disponível em: <http://www.faders.rs.gov.br/legislacao/6/34>). Acesso em: 10/10/2020.

SARMENTO, Teresa. Formação de Professores para uma Sociedade Humanizada/ Teacher training for a humane society. **Revista de Educação Puc-Campinas**, v. 22, n. 2, p. 285-297, 2017.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008.

SAVIANI, Dermeval. **O futuro da universidade entre o possível e o desejável**. Texto da exposição apresentada no Fórum: Sabedoria Universitária. Unicamp, Campinas: SP, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-revista de educação**, n. 4, 2016.

SAWAIA, Bader. **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SIQUEIRA, I.; SANTANA, C. da S. Propostas de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiências no ensino superior. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 16, n. 1, p. 127-136, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382010000100010&lng=en&tlng=pt. 10.1590/S1413-65382010000100010>. Acesso em: 23 mar. 2021.

SILVA, H. M. et al. A inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: Revisão de Literatura. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, Três Corações, v. 10, n. 2, p. 332-342, ago./dez. 2012.

SKLÍAR, Carlos. Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas-e novas-fronteiras em educação!. **Pro-posições**, v. 12, n. 2-3, p. 11-21, 2001.

STROMQUIST, Nelly P. **Educação Latino-Americana em Tempos Globalizados**. Sociologia, Porto Alegre, v. 14, n. 29, jan/abr, p. 72-99, 2012.

EVANGELISTA, Olinda; MORAES, Maria Célia Marcondes; SHIROMA, Eneida Oto. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista brasileira de Educação**, v. 13, n. 5, p. 5-24, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Editora Vozes Limitada, 2012.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Editora Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Editora Vozes, 2013

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e educação**, v. 4, p. 215-233, 1991.

TARDIN. Frederico Gabre. Alunas apontam problemas de acessibilidade na USP. Disponível em: <https://prceu.usp.br/usplegal/institucional/>. Acesso em: 07/11/2020.

THURLER, Monica Gather; PERRENOUD, Philippe. Cooperação entre professores: a formação inicial deve preceder as práticas?. **Cadernos de pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 357-375, 2006.

UDA. Museo Minseralógico. **Universidad de Atacama**. 2020. Disponível em: <http://www.uda.cl/index.php?option=com_content&view=article&id=87&Itemid=133>. Acesso em: 27 de outubro de 2020.

Universidad de Atacama. **Plan de Desarrollo Estratégico 2015-2019**. 2014. Disponível em: <<http://www.uda.cl/images/PDE2015-2019.pdf>>. Acesso em: 27 de outubro de 2020.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

UNESCO. Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Declaração de Habana, 2002. Disponível em: . Acesso em: 15 jun. 2014. UNESCO. Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Declaração de Buenos Aires, 2007. Disponível em: . Acesso em: 15 jun. 2014.

USPa. Institucional. **Universidade do Estado de São Paulo**. 2020. Disponível em: <<https://www5.usp.br/institucional/a-usp/>>. Acesso em: 27 de outubro de 2020.

USPb. Faculdade de Direito de São Paulo. **Universidade do Estado de São Paulo**. 2020. Disponível em: <<http://www.direito.usp.br/>>. Acesso em 27 de outubro de 2020.

USP-Legal. Disponível em: <https://prceu.usp.br/usplegal/institucional/>. Acesso em: 07/11/2020.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal**. Educação e pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

VOOS, Jordelina B. A.; AGUIRRE, Nelson B. S. La evaluación de la educación superior en el contexto de América Latina: un estudio comparativo entre UNIVILLE y UDA. **RBPAE**, v. 26, n. 3, p. 603-636, set./dez. 2010. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19801>>. Acesso em: 27 de outubro de 2020.

Vygotsky, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.

WASSERMAN, Claudia. História da América Latina: cinco séculos. **Porto Alegre: UFRGS**, 2000.

Pedro Demo
Glatt

APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), de uma pesquisa vinculada ao Grupo de Pesquisa Trabalho e Formação Docente do Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE, desenvolvida pelo mestrando **Valdir Bittencourt Júnior**. As respostas dadas por você ao instrumento de coleta de dados, neste caso o questionário/entrevista, serão fundamentais para a construção da dissertação **“ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NOS CURSOS DE DIREITO NO BRASIL E CHILE: UM OLHAR PARA AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO E O TRABALHO DOCENTE”** que está sob orientação da **Professora Doutora Sonia Maria Ribeiro**. A pesquisa tem como objetivo compreender como as instituições de Ensino Superior do curso de Direito no Brasil na UNIVILLE - Universidade da Região de Joinville e Chile na UDA - Universidade do Atacama, contemplam a regulamentação e implementação das políticas públicas no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes público alvo da educação especial. Sua participação implicará em fornecer respostas às indagações feitas na (o)questionário/entrevista. Existe a possibilidade da realização de uma segunda etapa da pesquisa, mas você terá, também, livre escolha em participar ou não desta segunda etapa. Do mesmo modo, terá a liberdade de recusar a responder às perguntas que lhe ocasionem constrangimento de alguma natureza e também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência lhe acarrete qualquer prejuízo, bem como, caso seja de seu interesse e, mencionado ao pesquisador, terá livre acesso aos resultados do estudo. Destacamos que a sua participação nesta pesquisa é opcional e representa riscos ou desconfortos mínimos. Em caso de recusa ou de desistência em qualquer fase da pesquisa, você não será penalizado (a) de forma alguma. A sua participação constituirá de suma importância para o cumprimento do objetivo da pesquisa e os benefícios serão de âmbito acadêmico e profissional para o campo da Formação de Docente e da Educação Inclusiva. Ressaltamos que sua participação na pesquisa não implicará em nenhuma forma de pagamento. Você será esclarecido sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar e trataremos da sua identidade com padrões profissionais de sigilo, ficando a sua identificação restrita ao grupo pesquisado, ou seja, sem identificação nominal. Os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em congressos, periódicos científicos e eventos promovidos na área de ciências humanas. Guarde este TCLE assinado por, no mínimo 5(cinco) anos.

Em caso de dúvida ou alguma consideração sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Univille, no endereço Rua Paulo Malschitzki, 10, Bairro Zona Industrial, Campus Universitário, CEP 89.219-710 - Joinville/SC, telefone (47) 3461-9235, em horário comercial, de segunda a sexta, ou pelo e-mail comitetica@univille.br.

Você também poderá procurar a professora orientadora desta pesquisa no Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE, pelo telefone (47) 3461-9077 ou no seguinte endereço: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Rua Paulo Malschitzki, 10 - Zona Industrial, Campus Universitário - Joinville/SC, CEP 89219-710.

Contato do pesquisador: Valdir Bittencourt Júnior

Telefones: (47) 99258-9061

E-mail: bittencourt_adv@terra.com.br

Após ser esclarecido sobre a pesquisa, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final do documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

CONSENTIMENTO

Eu, _____, acredito ter sido suficientemente informado (a) e concordo em participar como voluntário (a) da pesquisa descrita acima.

Participante

Valdir Bittencourt Júnior

Pesquisador responsável

Joinville, ____ de _____ de 2021

APÊNDICE 2 - DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO CO-PARTICIPANTE

DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO PARTICIPANTE

Joinville, 22 de março de 2021.

Declaramos para os devidos fins que concordamos com os itens citados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que será assinado pelos participantes da pesquisa de nossa Instituição, denominada Universidade da Região de Joinville - Univille. Assim, autorizamos o pesquisador responsável Valdir Bittencourt Junior, mestrando junto ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville - Univille, a realizar a pesquisa com o título **ESTUDANTE COM Deficiência NOS CURSOS DE DIREITO NO BRASIL E CHILE: UM OLHAR PARA AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO E O TRABALHO DO-CENTE**, que tem por objetivo geral compreender como as instituições de Ensino Superior dos cursos de Direito no Brasil e Chile, contemplam a regulamentação e implementação das políticas públicas no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes público alvo da educação especial. Será solicitado aos participantes da pesquisa que falem sobre seus conhecimentos de políticas públicas e regimentos internos sobre a inclusão de estudantes com deficiência no cursos de graduações, em especial no curso de direito, e como vem ocorrendo o trabalho docente na perspectiva de inclusão das pessoas com deficiência.

O pesquisador responsável declara que cumprirá o que determina a Resolução CNS 466/2012 e nós contribuiremos com a pesquisa mencionada sempre que necessário, fornecendo informações.

Informamos que nossa Instituição poderá a qualquer fase desta pesquisa retirar essa anuência. Também foi, pelo pesquisador acima mencionado, garantido o sigilo e assegurada a privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa.

Concordamos que os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em congressos e/ou revistas científicas, de maneira totalmente anônima em relação aos nomes dos participantes.

Colocamo-nos à disposição para qualquer dúvida que se faça necessária.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Patricia Esther Fendrich Magri
Pró-Reitora de Ensino
Universidade da Região de Joinville - Univille
CNPJ nº 84.714.682/0001-94

Anexo:

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE - Assinado pelo pesquisador
Projeto de Pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa

APÊNDICE 3 - QUESTIONÁRIO

ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS DOCENTES, GESTORES, COORDENADORES PEDAGÓGICOS E DO CURSO DE DIREITO**DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

1) Gênero: () F () M () Prefiro não dizer

2) Ano de nascimento _____

3) Período em que trabalha na Instituição de Ensino Superior:

Matutino () Vespertino () Noturno ()

4) Qual o seu cargo/função?

() Gestor

() Coordenador Pedagógico do curso de Direito

() Coordenador do curso de Direito

() Docente

() outro: _____

5) Quanto tempo você leciona no Ensino Superior no curso de Direito?

() Menos de 1(um) ano.

() Entre 1 a 3 anos.

() Entre 3 a 5 anos.

() Entre 5 a 7 anos.

() Mais de 7 anos.

6) Você já conviveu ou tem contato com pessoas com deficiência, fora do meio acadêmico?

() Sim () Não

6.1) Se sim, Que tipo(s) de deficiência?

() Física

() Múltipla

() Sensoriais - Auditiva

() Sensoriais - Visual

- Sensoriais - Surdo-Cegueira
- Mental - Síndrome de Down
- Mental - Autismo

7) Enquanto docente no curso de Direito, teve estudante com deficiência?

- Sim Não

7.1) Se sim, Que tipo(s) de deficiência o estudante apresentava?

- Física
- Múltipla
- Sensoriais - Auditiva
- Sensoriais - Visual
- Sensoriais - Surdo-Cegueira
- Mental - Síndrome de Down
- Mental - Autismo

8) Tem contato com pessoas com deficiência no espaço escolar no seu trabalho na Educação Superior na faculdade de Direito?

- Sim Não

8.1) Se a resposta anterior foi sim, ha quanto tempo?

9) Você sabe se a Instituição na qual você trabalha, possui políticas interna voltadas para inclusão da pessoa com deficiência?

- Sim Não

9.1) Você está de acordo com as políticas e a implementação de inclusão para as pessoas com deficiências na sua Instituição?

- Sim Não

9.1.1) Se sim, porque?

9.2) Se não, Qual é a sua sugestão para o desenvolvimento deste assunto?

10) A Instituição de Educação Superior que trabalha, realiza cursos, capacitações e/ou conferências com o objetivo de permitir e/ou facilitar o trabalho docente do professor de direito no tratamento do estudante com deficiência?

- Sim Não

11) Com qual frequência a Instituição de Educação Superior da Faculdade de Direito que você trabalha, realiza capacitações, cursos, conferências para qualificação do trabalho docente com ênfase no tratamento do estudante com deficiência?

- uma vez por ano.
- a cada dois anos.
- Nunca realizou durante o período no qual estou lecionando.
- Não me recordo.

12) Ao optar em lecionar no curso de Direito você estava ciente que poderia lecionar para pessoa com deficiência?

- Sim Não

13) Você encarou tal fato como desafio?

- Sim Não

14) No curso de Direito, quantas disciplinas trazem conteúdos pertinentes, oportunizando discussões envolvendo o público alvo da educação especial?

- 1 disciplina
- 2 disciplinas
- 3 ou mais disciplinas.

14.1) Quais?

15) A Instituição de Ensino Superior na qual você leciona, desenvolve cursos de extensão focado na inclusão da pessoa com deficiência no Ensino Superior no curso de Direito?

- Sim Não

16) Você sente alguma resistência por partes dos seus colegas de trabalho no Ensino Superior, superiores e/ou subordinados?

- Sim Não

Comente: _____

17) A quem você recorre ou recorreriam em caso de dúvida de como trabalhar com aluno com deficiência?

Comente: _____

18) Quais desafios impactam no trabalho do professor junto ao estudante com deficiência?

Comente: _____

19) Caso tenha algum comentário que julgue ser importante e não tenha sido abordado, utilize esse espaço.

Comente: _____

ANEXO 1 – MAPA DO CHILE



Fonte: GUIMARÃES, Rosi. 12 Curiosidades sobre o Chile. *Nós no Chile*. 2017. Disponível em: <https://nosnochile.com.br/12-curiosidades-sobre-o-chile/>. Acesso em: 08 abr. 2020.

ANEXO 2 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NOS CURSOS DE DIREITO NO BRASIL E CHILE: UM OLHAR PARA AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO E O TRABALHO DOCENTE

Pesquisador: Valdir Bittencourt Júnior

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 19935219.3.0000.5366

Instituição Proponente: FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DA REGIÃO DE JOINVILLE - UNIVILLE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.619.298

Apresentação do Projeto:

Conforme exposto no parecer consubstanciado nº 3.580.639

Objetivo da Pesquisa:

Conforme exposto no parecer consubstanciado nº 3.580.639

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Conforme exposto no parecer consubstanciado nº 3.580.639

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Conforme exposto no parecer consubstanciado nº 3.580.639

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A carta de anuência da instituição co-participante foi apresentada de acordo com a Resolução CNS 466/12

Recomendações:

Ao finalizar a pesquisa, o (a) pesquisador (a) responsável deve enviar ao Comitê de Ética, por meio do sistema Plataforma Brasil, o Relatório Final (modelo de documento na página do CEP no site da Univille Universidade).

Segundo a Resolução 466/12, no item

Endereço: Rua Paulo Malschitzki, nº 10. Bloco B, Sala 119. campus Bom Retiro
Beirro: Zona Industrial **CEP:** 89.219-710
UF: SC **Município:** JOINVILLE
Telefone: (47)3461-9235 **E-mail:** comitética@univille.br



Continuação do Parecer: 3.619.298

XI- DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

XI.2 - Cabe ao pesquisador:

d) Elaborar e apresentar o relatório final;

Modelo de relatório para download na página do CEP no sítio da Univille Universidade.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto "ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NOS CURSOS DE DIREITO NO BRASIL E CHILE: UM OLHAR PARA AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO E O TRABALHO DOCENTE", de CAAE 19935219.3.0000.5366 teve sua(s) pendência(s) esclarecida(s) pelo(a) pesquisador(a) Valdir Bittencourt Júnior, de acordo com a Resolução CNS 466/12 e complementares, portanto, encontra-se APROVADO.

Informamos que após leitura do parecer, é imprescindível a leitura do item "O Parecer do CEP" na página do Comitê no sítio da Univille, pois os procedimentos seguintes, no que se refere ao enquadramento do protocolo, estão disponíveis na página. Segue o link de acesso <http://www.univille.edu.br/pt-BR/a-univille/proreitorias/prppg/setores/area-pesquisa/comite-etica-pesquisa/status-parecer/645062>

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade da Região de Joinville - Univille, de acordo com as atribuições definidas na Res. CNS 466/12, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1406116.pdf	25/09/2019 17:06:12		Acelto
Outros	email_AUTORIZACAO_PESQUISA_USP.pdf	25/09/2019 17:05:45	Valdir Bittencourt Júnior	Acelto
Outros	autorizacao_usp.pdf	25/09/2019 17:05:18	Valdir Bittencourt Júnior	Acelto
Outros	Carta_Resposta.docx	25/09/2019 16:57:21	Valdir Bittencourt Júnior	Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	versao_final_Projeto_Comite_de_etica_valdir.pdf	29/08/2019 17:22:26	Valdir Bittencourt Júnior	Acelto

Endereço: Rua Paulo Malschitzki, nº 10. Bloco B, Sala 119. campus Bom Retiro
Bairro: Zona Industrial **CEP:** 89.219-710
UF: SC **Município:** JOINVILLE
Telefone: (47)3461-9235 **E-mail:** comiteca@univille.br



Continuação do Parecer: 3.619.298

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	29/08/2019 17:19:51	Valdir Bittencourt Júnior	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_assinatura.pdf	02/08/2019 14:49:09	Valdir Bittencourt Júnior	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOINVILLE, 03 de Outubro de 2019

Assinado por:

Marcia Luciane Lange Silveira
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Paulo Malschitzki, nº 10, Bloco B, Sala 119, campus Bom Retiro
Bairro: Zona Industrial **CEP:** 89.219-710
UF: SC **Município:** JOINVILLE
Telefone: (47)3461-9235 **E-mail:** comitica@univille.br

Termo de Autorização para Publicação de Teses e Dissertações

Na qualidade de titular dos direitos de autor da publicação, autorizo a Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) a disponibilizar em ambiente digital institucional, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT) e/ou outras bases de dados científicas, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o texto integral da obra abaixo citada, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data 22/02/2022.

1. Identificação do material bibliográfico: () Tese (X) Dissertação () Trabalho de Conclusão

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

Autor: Valdir Bittencourt Junior

Orientador: Profa. Dra. Sonia Maria Ribeiro

Data de Defesa: 20/12/2021

Título: **ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA NOS CURSOS DE DIREITO NO BRASIL E CHILE: UM OLHAR PARA AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO E O TRABALHO DOCENTE**

Instituição de Defesa: UNIVILLE - Universidade da Região de Joinville

3. Informação de acesso ao documento:

Pode ser liberado para publicação integral (X) Sim () Não

Havendo concordância com a publicação eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese, dissertação ou relatório técnico.

Joinville, 22 de março de 2022.


Valdir Bittencourt Junior