

Luta por Dignidade e Inclusão da Pessoa com Deficiência no Ensino Público Superior: uma Experiência de Construção de Acessibilidades na perspectiva da Gestão Inclusiva no Noreste Brasileiro¹

Livia Couto Guedes²

Resumo

No presente artigo, a matrícula de uma estudante com deficiência visual no curso de Pedagogia Licenciatura de uma universidade pública federal do nordeste brasileiro foi mote para as reflexões filosóficas e metodológicas suscitadas em torno das ações de acessibilidade previstas para o alcance de sua efetiva inclusão social no Ensino Superior. Num percurso repleto de tensões e possibilidades, contextualizadas numa comunidade culturalmente instalada num histórico processo de exclusão e integração sociais, baseadas no modelo médico da deficiência, a noção de dignidade da pessoa humana e as consequentes lutas travadas para o vislumbre do alcance das metas inclusivas conferiu aos personagens universitários envolvidos (gestores, docentes, técnicos e discentes) a necessidade de refletirem coletivamente sobre a real localização do valor social do ser humano com deficiência, e revisitarem a relação entre os deveres institucionais e os direitos sociais e fundamentais evidenciados pela presença da aluna em tela. A partir de uma pesquisa exploratória, de abordagem qualitativa, gerou-se um relato de experiência que buscou expor o ponto de vista da discente e também refletir sobre o papel desempenhado pela gestão do curso de graduação, a quem restou assumir quase que solitariamente o papel de resistência na intermediação entre as demandas legítimas da aluna e o bloco de discurso e poder representados pela instituição. Entre os resultados encontrados, destacou-se a presença de barreiras atitudinais, comunicacionais e de outras ordens, tanto entre os discentes quanto nas mais altas esferas de decisão e poder institucionais. As conclusões do estudo apontam para a necessidade de um programa permanente de sensibilização e formação universitária em prol da construção da consciência inclusiva, segundo a qual a noção de valor existente no princípio da dignidade da pessoa

1 Este texto foi escrito em Português do Brasil.

2 Universidade Federal de Alagoas. Email: liviacguedes@gmail.com.

humana possa ser pedagogicamente desvelada, a fim de superar estigmas e estereótipos, e os flagrantes de desrespeito cometidos contra a pessoa com deficiência. Por fim, pretendeu-se oferecer subsídios metodológicos para a adoção pedagógica de práticas acessíveis a partir da gestão universitária, podendo ser experimentados outros lócus de atuação pedagógica e envolver suporte a diferentes personagens em favor da inclusão social.

Palavras-chave: Inclusão Social; Pessoas com deficiência; Universidade; Gestão Inclusiva; Consciência Inclusiva.

The Struggle for Dignity and Inclusion of People with Disabilities in Public Higher Education: an Experience of Building Accessibility from the Perspective of Inclusive Management in Northeast Brazil

Abstract

In the present article, the enrollment of a student with visual impairment in the Undergraduate Pedagogy course of a federal public university in the northeast of Brazil was the motto for the philosophical and methodological reflections raised around the accessibility actions foreseen to achieve her effective social inclusion in Higher Education. In a journey full of tensions and possibilities, contextualized in a community culturally installed in a historical process of social exclusion and integration, based on the medical model of disability, the notion of the dignity of the human person and the consequent struggles waged for the glimpse of the achievement of inclusive goals gave the university characters involved (managers, teachers, technicians and students) the need to reflect collectively on the real location of the social value of human beings with disabilities, and revisit the relationship between institutional duties and social and fundamental rights evidenced by the presence of the student in question. From an exploratory research, of qualitative approach, it was generated an experience report that sought to expose the student's point of view and also reflect on the role played by the management of the undergraduate course, which was left to assume almost alone the role of resistance in the intermediation between the legitimate demands of the student and the block of discourse and power represented by the institution. Among the results found, the presence of attitudinal, communicational and other barriers stood out, both among the students and in the highest levels of institutional decision and power. The conclusions of the study point to the need for a permanent program of sensitization and university formation in favor of the construction

of an inclusive conscience, according to which the notion of value existing in the principle of the dignity of the human being may be pedagogically unveiled, in order to overcome stigmas and stereotypes, and the flagrant disrespect committed against the person with disability. Finally, it was intended to offer methodological subsidies for the pedagogical adoption of accessible practices from the university management, being possible to experiment other locus of pedagogical action and involve support to different characters in favor of social inclusion.

Keywords: Social Inclusion; People with Disabilities; University; Inclusive Management; Inclusive Awareness

Introdução

O movimento pela Inclusão Social de pessoas com deficiência, preconizado no Brasil por volta da década de 1990, surgiu no cenário nacional como proposta de superação do então modelo médico pelo modelo social da deficiência. Kassar (2011) afirma que, com base no modelo médico, foram registrados historicamente três tipos de comportamentos perpetuados pela sociedade em relação às pessoas com deficiência: comportamento excludente, identificado desde a antiguidade até a década de 1920; segregacionista, entre 1920 e 1940; e integracionista, entre os anos de 1950 e 1980. Tais comportamentos foram considerados por Sasaki (1997, 2011) como fases conceituais que, historicamente, foram aportando ao imaginário coletivo uma compreensão social equivocada, representada pela crença de que a pessoa com deficiência vale menos, tem menos potencial para aprender e trabalhar e é incapaz de se desenvolver e participar plenamente em sociedade, entre outros estereótipos e estigmas, o que deu margem à construção de várias barreiras atitudinais. Como resultado dessa visão paradigmática, ações sociais pensadas em favor das pessoas com deficiência geralmente não consideravam suas opiniões, sendo confundidas com políticas e práticas meramente assistencialistas e filantrópicas, implantadas para as pessoas com deficiência sem, contudo, envolvê-las nas discussões e ações concretas em prol do atendimento de suas demandas. Mendes (2006, p. 388) assevera que:

Os movimentos sociais pelos direitos humanos, intensificados basicamente na década de 1960, conscientizaram e sensibilizaram a sociedade sobre os prejuízos da segregação e da marginalização de indivíduos de grupos com status minoritários, tornando a segregação sistemática de qualquer grupo ou criança uma prática intolerável. Tal contexto alicerçou uma espécie de base moral para a proposta de integração escolar, sob o argumento irrefutável de que todas as crianças com deficiências teriam o direito inalienável de participar de todos os programas e atividades cotidianas que eram acessíveis para as demais crianças (idem, grifo nosso).

O direito inalienável referido à criança, jovem ou adulto com deficiência encontra base na noção de dignidade da pessoa humana, amplamente defendida no Estado Democrático de Direito, a exemplo do Brasil, encontrando respaldo constitucionalmente (BRASIL, 1988). Apesar de tal defesa, é no cenário da luta que as conquistas sociais são efetivadas, não sendo, pois, um elemento estranho ao direito, mas sim uma parte integrante de sua natureza e até mesmo uma condição de sua ideia, lutar pelos direitos (Rudolf von Jhering, 2013). Nota-se, pois, uma relação intrínseca entre a noção do direito, a luta pelo respeito à sua garantia e efetivação e as ações de

resistência empreendidas em favor da manutenção do direito em si mesmo, inclusive no âmbito educacional.

Antes da perspectiva inclusiva se afirmar, em ambientes escolares integracionistas só eram aceitos aqueles estudantes com deficiência capazes de se moldar aos requisitos dos serviços especiais separados, acompanhar os procedimentos tradicionais, contornar os obstáculos existentes nos ambientes físicos, lidar com as atitudes discriminatórias oriundas da sociedade e desempenhar papéis sociais individuais, com autonomia, mas não necessariamente com independência (Sasaki, 2001). Compreendendo a necessidade de superação do modelo médico, até então vigente, vários movimentos sociais se destacaram, culminando em eventos como a Conferência Mundial de Educação para Todos (Tailândia, 1990), que discutiu a promoção de estratégias de longo prazo em favor da valorização das pessoas com deficiência no mundo e a defesa de sua plena participação em sociedade (ONU, 1990); a adoção do termo “Sociedade para Todos” (ONU, Resolução 45/91); e a publicação da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006).

No Brasil, este último documento foi promulgado pelo Decreto Federal nº. 6.949/2009 e nele é possível ler que, apesar dos diversos instrumentos e compromissos assumidos, as pessoas com deficiência ainda enfrentam barreiras contra sua participação e estão sujeitas a violações de seus direitos humanos em todas as partes do mundo.

Em consequência desta realidade, os ambientes educacionais (escolares ou universitários) também são culturalmente influenciados pela persistência de práticas discriminatórias, havendo urgência em assumirem um discurso inclusivo motivador de práticas acessíveis, com vistas a defender democraticamente a eliminação de barreiras de várias ordens desde a gestão, nas atitudes dos professores entre si, assim como destes com os alunos e até mesmo entre os próprios alunos.

Pensando o ambiente de formação universitária a partir de uma Gestão Inclusiva

No que tange às definições e classificações de barreiras, o Brasil avançou no âmbito legislativo, desde a chamada “lei de acessibilidade” (nº 10.098/2000) até a mais recente Lei Brasileira de Inclusão (nº 13.146/2015). A atual legislação passou a definir barreira como sendo:

[...] qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros.

Também passou a classificar mais amplamente as barreiras, agora admitindo novas categorias além das arquitetônicas e as das comunicações, passando a considerá-las urbanísticas, arquitetônicas, de transportes, das comunicações e da informação, assim como atitudinais e tecnológicas. A partir desta ampliação do conceito e respectivas classificações, a ideia de dar maior visibilidade às manifestações de exclusão e marginalização sociais sofridas pelas pessoas diferenciadas negativamente, e que antes não eram denominadas ou visibilizadas, vem fortalecendo a necessidade de ser construída desde a mais tenra idade, na escola e na família, a consciência inclusiva. Lima (2005)³, em uma comunicação pessoal, define consciência inclusiva como:

[...] a aquisição e a prática do conjunto de conceitos, valores e atitudes (ausentes de toda e qualquer forma de preconceito ou discriminação), cultivados/exercidos com base no reconhecimento, respeito e acolhimento da diversidade humana, em defesa das condições de igualdade para todos e em favor da dignidade da pessoa humana.

Mas para que semelhante forma de entendimento possa ser inculcada culturalmente, é preciso que os ambientes de formação universitária, dos quais costumam emanar os conhecimentos que projetam as experiências curriculares dos profissionais que virão a assumir a prática futura, sejam transformados em prol da conscientização necessária à implementação dessa nova cultura. Com este intuito, o Governo Federal estabeleceu, a partir de 2005, parcerias entre a Secretaria de Educação Superior (SESu) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi)⁴, instituindo o Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior, cujo propósito é o de:

[...] fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas universidades federais, as quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a inclusão de pessoas com deficiên-

3 Trata-se de uma comunicação pessoal por correspondência eletrônica entre Lima e o/a autor/a durante sua investigação de Mestrado em Educação.

4 Em decorrência das políticas conservadoras implantadas pelo atual governo federal, a Secadi foi dissolvida em 2019 por meio do Decreto nº 9.465. Ao longo de 15 anos, ela foi responsável “[...] por se articular com movimentos sociais e sistemas de ensino e implementar políticas nas áreas de educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais” (ANPED, 2019)

cia à vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade (BRASIL, MEC, Secadi/SESu, 2013).

As ações institucionais necessárias à eliminação das barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação citadas no documento são aqui compreendidas como correspondentes a um conjunto de ações a serem desenvolvidas pela estrutura administrativa e pedagógica das universidades, em favor das acessibilidades que, por sua vez, colaborem para o acesso e a permanência com qualidade de pessoas com deficiência matriculadas no Ensino Superior.

Defende-se, então, que para a efetivação de uma cultura verdadeiramente inclusiva na universidade tais ações institucionais de acessibilidade devem ser interdependentes, resultantes da consolidação de um sistema inclusivo no qual a construção de uma cultura ou consciência inclusiva precisa estar presente também na esfera da gestão.

Para Carvalho (2004), um sistema educacional inclusivo procura enfrentar a fragmentação interna existente e busca diversificadas formas de articulação.

Na universidade, essa articulação poderia ser aplicada em sua tríplice função, envolvendo o ensino, a pesquisa e a extensão, sendo essas interdependentes da quarta função que as dirige e qualifica, a gestão universitária; ou seja, no ambiente universitário as práticas inclusivas não poderão alcançar resultados significativos e sistemáticos se os gestores não estiverem comprometidos com o processo de mudança paradigmática da comunidade acadêmica, sendo preciso que o tema se desenvolva de forma transversal e continuada, tanto pedagógica quanto administrativamente.

Para Oliveira (2007) cabe ao gestor ser um facilitador do processo de participação e intermediar as discussões de modo a garantir que todos sejam respeitados e valorizados e que nenhuma pessoa envolvida nesse processo se sinta apenas integrante, mas sim parte dele.

A tarefa de incluir pessoas com deficiência no Ensino Superior passaria, então, a ser vista como objeto da gestão, em suas diferentes escalas de hierarquia, a exemplo da reitoria, vice-reitoria, pró-reitorias, direções das diferentes faculdades, centros acadêmicos e unidades dos campi interiorizados, coordenações de programas e cursos, etc., incluindo também os professores como parte desse esforço colaborativo, em seu nível de decisão e os próprios alunos, que também se organizam colegiadamente.

Com base no exposto, neste artigo buscou-se refletir sobre a importância da gestão universitária para a inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior, considerando uma experiência real, vivenciada em uma universidade pública do nordeste brasileiro⁵ a partir da matrícula de uma estudante com deficiência visual

5 Universidade Federal de Alagoas/Campus de Arapiraca.

(cegueira congênita) no curso de Pedagogia Licenciatura. Sob o norte da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (SEESP/MEC) e das pautas presentes no Documento Orientador do Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior (2013) e consequente marco legal, aqui se descreveu e analisou alguns dos processos entendidos como fundamentais para a garantia da permanência de estudantes com deficiência na universidade pública, a partir do olhar da gestão do curso de Pedagogia.

Contextualizando a Pesquisa

O curso de Licenciatura em Pedagogia da Ufal/Campus de Arapiraca, no qual a vertente experiência vem sendo implementada, foi iniciado em agosto de 2011. Aquando da coleta de dados para esta pesquisa (primeiro semestre de 2015), possuía quatro turmas, de 2.º, 4.º, 6.º e 8.º períodos, funcionando no horário noturno, com cento e doze alunos.

Em sua estrutura pedagógica, o curso é composto por nove períodos, correspondentes a “semestres” letivos de 4 meses, organizados a partir de troncos de três conhecimento Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFAL/Campus de Arapiraca (UFAL, 2014)⁶. O Inicial (1º período), com disciplinas de conhecimento geral, comum a todos os cursos. O Intermediário (2º período), com disciplinas de conhecimento compartilhado, comum aos vários cursos de cada eixo de formação (as licenciaturas pertencem ao eixo da Educação). E o Profissionalizante (do 3º ao 9º período), formado por disciplinas de conhecimento específico de cada profissão, em constante dinamismo e inovação, alinhadas à ciência universal, mas considerando as particularidades locais.

Operando com entrada anual no segundo semestre letivo, o curso oferece 40 vagas para os ingressantes admitidos a partir do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Na ocasião, era composto por vinte e três professores que lecionavam a partir do 2.º período em quarenta e seis disciplinas que totalizavam uma carga horária de 3600 horas/aula, entre aulas teóricas e práticas, o que corresponde a 2550 horas em “tempo relógio”. A esta carga-horária acrescem mais 400 horas de Estágios Supervisionados, 200 horas de Atividades Complementares e 120 horas de

6 A fim de melhor atender à sociedade alagoana, a estrutura de troncos de conhecimento vem sendo objeto constante de reflexão do corpo docente e Pró-Reitoria de Graduação da universidade, passando por transformações importantes em 2018, quando flexibilizou sua base curricular, formatando-a em um novo PPC (UFAL, 2018).

orientação de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), perfazendo um total de 3270 horas, conforme o que preconiza a legislação vigente.

No segundo semestre de 2012, o curso recebeu a matrícula de uma aluna com deficiência visual (cegueira congênita), informação que não chegou a ser levada ao conhecimento da coordenação do curso ou de qualquer outro docente ou técnico ligado ao curso até o ato da matrícula, quando a própria aluna se apresentou à universidade. No momento da matrícula, ela foi recebida pela docente que, após alguns meses, passaria a atuar como vice-coordenadora e, posteriormente, como coordenadora do curso de Pedagogia.

A partir de então, a aluna passou a aguardar o término de uma greve, seguida por mais um tempo de paralisação que, ao todo, perdurou por quase seis meses na Unidade Acadêmica de Arapiraca, o que a fez iniciar seus estudos apenas no mês de janeiro de 2013. Durante esse período, nenhuma iniciativa em prol da inclusão da aluna pôde ser concretizada, uma vez que todos os departamentos e setores da universidade encontravam-se inoperantes.

Ainda assim, as Direções Geral e Acadêmica e a Coordenação do Curso foram notificadas através do envio de um primeiro ofício, inicialmente repassado por e-mail e, após o término da greve, tramitado fisicamente, sobre a necessidade de a Unidade Acadêmica preparar os ambientes e seus atores para acolherem a discente como membro de sua comunidade, o que não gerou nenhuma ação institucional imediata. Embora, a partir do primeiro contato com a aluna, tenha sido construída uma agenda de ações pela Coordenação do Curso de Pedagogia, na intenção de buscar implementar acessibilidades em prol da inclusão universitária, com sua participação direta, conforme apresentado a seguir.

Metodologia

Para a implementação das ações de acessibilidade implicadas no caso, considerou-se que todas as iniciativas realizadas em prol de sua inclusão deveriam ser registradas e desenvolvidas fazendo-se uso de uma abordagem qualitativa (Bogdan e Biklen, 1994) por pesquisa-ação, conforme definida por Thiollent (2002) e Tripp (2005).

O problema da pesquisa questiona as ações de acessibilidade que poderiam ser feitas ao nível de decisão gerencial do curso para promover a inclusão educacional

da aluna cega⁷. Com vistas a este propósito, os dados foram coletados mediante os seguintes procedimentos metodológicos (Gil, 1999):

a) entrevista semiestruturada à discente com deficiência visual, com o propósito de conhecer mais profundamente suas demandas e especificidades, visando melhorar a adaptação dos espaços e práticas em favor de sua permanência com qualidade no curso;

b) observação in loco, a fim de identificar possíveis barreiras de distintos tipos no processo de inclusão da aluna;

c) consulta de documentos institucionais produzidos pela Ufal, abrangendo resoluções, atas de reuniões do Conselho Universitário, pareceres, Estatuto e Regimento Geral, Projeto Pedagógico Institucional (PPI), Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Relatórios de Autoavaliação Institucional e Projeto de Interiorização, além do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), o que permitiu conhecer a produção teórica e prática da universidade em termos de acessibilidade e inclusão de alunos com deficiência;

Da pesquisa-ação promovida, construiu-se uma proposta de intervenção, considerando as sugestões e solicitações apresentadas pela própria aluna.

Análise dos Resultados

Após a aplicação dos instrumentos metodológicos citados, os dados coletados – lidos e construídos – com base na literatura e legislações de referência, mostraram que o tema da inclusão universitária já era uma problemática considerada, pois também no estado de Alagoas são detectadas barreiras de várias ordens e registra-se uma dinâmica histórica de atuação em prol deste público vulnerável. Entre as que foram encontradas nesse estudo, destacaram-se as de natureza arquitetônica, comunicacional e metodológica, além do onipresente e atávico problema atitudinal,

7 Entre os critérios que diferenciam a chamada cegueira total ou Amaurose da visão subnormal ou baixa visão, destacam-se: a completa perda da visão ou “visão zero”; quando, mesmo após correção no melhor olho, a visão é de 20/200 ou menos, o que significa que a pessoa pode ver a 20 pés (6 metros) de distância o que uma pessoa de visão normal pode ver a 200 pés (60 metros); ou, ainda, se o diâmetro mais largo do campo visual subentende um arco não maior de 20° (vinte graus), mesmo que sua acuidade visual nesse estreito campo possa ser superior a 20/200. Pedagogicamente, no entanto, agrega-se aos critérios que perfazem o conjunto de características da pessoa cega o uso do sistema de leitura e escrita braile (Conde, s.d.).

responsável ulterior pela existência de barreiras de todas as ordens, promotoras das consequentes inacessibilidades (Guedes, 2007).

Sobretudo por ser uma pesquisa feita em um ambiente universitário, em que o trato com o conhecimento e sua potencial elevação ao *status* de conteúdos cientificamente validados é a matéria-prima fundamental, a natureza dos dados emergentes revelou principalmente as dificuldades de acesso da aluna cega ao acervo bibliográfico. Então, percebeu-se que os conteúdos, que são objeto de estudo de professores e alunos, precisam ser disponibilizados para a aluna com deficiência visual de forma acessível, e que as demais providências de acessibilidade, já que são as ações de acessibilidade que gerarão a inclusão, orbitam em torno dessa lógica.

Logo, a reboque da referida prioridade e com base na entrevista semiestruturada, observação *in loco* e consulta a documentos institucionais foram identificadas as demais necessidades de acessibilidade, do ponto de vista físico, implicando: 1. a **revisão das rotas para acesso físico** que conduzirá a aluna da porta de entrada da universidade até as dependências do campus, como as salas de aula, brinquedoteca, laboratórios de informática, biblioteca, além dos espaços sociais como pátios abertos, auditórios, lanchonete, restaurante, e também salas administrativas, setores pedagógicos e banheiros; 2. a **revisão da disposição dos mobiliários** nos vários espaços do prédio; 3. a **revisão das condutas de uso e ocupação arquitetônica/social** dos membros da comunidade acadêmica, que revelam a maneira como os usuários “vivem” os espaços, praticam sua usabilidade e consomem sua estrutura; 4. a **revisão dos itinerários potenciais** a serem percorridos pela aluna, apontando a necessidade de mapear previamente com ela seus deslocamentos usuais dentro e no acesso ao *campus*.

Já do ponto de vista pedagógico, outras percepções precisaram ser refinadas, nomeadamente o **mapeamento prévio dos processos de gestão que os professores têm a seu encargo**, dentro de sua tarefa docente, revelando etapas muitas vezes não aparentes até para eles mesmos no decorrer de sua prática. Este é o caso do sistema particular que adotam comumente para apresentar conteúdos na lousa, destinar previamente o programa de estudos aos alunos, as avaliações a partir das respostas objetivas e subjetivas dos alunos, via provas escritas, seminários orais, debates, trabalhos manuais, tarefas coletivos, posturas corporais etc.

De forma geral, a análise das condições objetivas e subjetivas feita sobre os dados, identificados a partir da aplicação dos instrumentos metodológicos escolhidos, conduziu ao entendimento de que há diferentes formas válidas de se abordar a problemática da falta de acessibilidade. A efetiva transição cultural necessária à materialização de ações inclusivas, contudo, requer tempo de maturação, interesse

coletivo, trabalho multidisciplinar e acompanhamento pedagógico, tanto na universidade quanto em outros espaços.

A ideia do mapeamento prévio como forma de antecipação aos possíveis obstáculos a serem enfrentados pela aluna segue a mesma ótica do planejamento, que prevê, acompanha e mede os impactos, pondera sobre as variáveis intervenientes e aponta soluções possíveis. Nesse processo, importa chamar atenção para o envolvimento indispensável da aluna em todas as etapas, sem o qual a qualidade inclusiva dessa prática pedagógica, desse olhar sistêmico, ficaria comprometida, haja vista não ser possível “dizer” o outro ou realmente colocar-se no lugar do outro. É preciso saber do outro, quando este outro é suficientemente capaz de participar ativamente do processo social que conduz à sua inclusão.

Apesar de terem sido apresentadas orientações com perspectiva didática, quem pretende coordenar uma ação pró-inclusão deve abandonar a ideia de que há receitas prontas e investir em ações de sensibilização permanentes, seguindo uma agenda previamente consignada com a comunidade⁸.

Na experiência relatada, a pessoa com deficiência visual ocupava o lugar de aluna, porém, ela poderia atuar em cargos profissionais da própria universidade, ou poderá mesmo voltar ao campus, no futuro, na condição de servidora docente ou técnica, sendo necessário, pois, seguir implementando ações de acessibilidade a fim de cada vez mais refinar as respostas inclusivas e atrair públicos mais diversos.

Aplicada ao contexto da experiência universitária retratada, entendeu-se, no seguimento de Brizolla (2006), que a principal função do gestor do curso é realizar, junto aos demais docentes e estudantes, uma liderança política, cultural e pedagógica, sem esquecer a competência técnica para gerir as ações sob sua responsabilidade. Na verdade, cabe aos gestores, para darem cumprimento à legislação, colocar o processo administrativo ao serviço do pedagógico e facilitar a elaboração de propostas educacionais inclusivas que resultem da participação coletiva de seus pares.

Acreditamos que os coordenadores dos cursos universitários devem buscar conhecer as demandas dos estudantes com deficiência e, a partir delas, traçar um planejamento que os envolva ativamente, tendo como base o alcance de todos objetivos pedagógicos necessários a uma boa formação. Para tanto, é indispensável conhecer os documentos que regem a instituição e a dinâmica dos órgãos vivos da universidade, como os conselhos e colegiados, além dos documentos produzidos pelo *campus* e pelo próprio curso.

8 Sugere-se a fixação de um calendário que exponha datas concernentes à luta por inclusão e reconhecimento desse público, que valorize, por exemplo, personagens com deficiência célebres, e eventos sociais, culturais e acadêmicos de relevância, e envolva entidades locais.

No âmbito da administração insitucional, requer-se que os pró-reitores, alinhados com um Conselho Universitário engajado em favor da inclusão, assumam um papel de mobilização frente à aquisição de recursos humanos e financeiros para as acessibilidades necessárias. Sendo importante também rever e atualizar as políticas institucionais internas em prol do alcance de melhores condições de permanência com acessibilidade para todos os alunos com deficiência, pois os gestores devem reconhecer que a construção de uma instituição educacional inclusiva se baseia, fundamentalmente, em medidas democratizantes, o que significa considerar tal processo em três dimensões imbricadas: democratização como ampliação do processo de acesso e permanência na instituição; dos processos pedagógicos; e dos processos administrativos. No entanto, apesar de a coordenação do curso ser responsável direta pelas adaptações necessárias ao bom andamento do curso de Pedagogia, a análise dos dados apontou que a sua esfera de decisão é limitada, pois, no universo da gestão pública, não possui autonomia para gerir recursos financeiros e humanos e está restrita ao paradigma de seus superiores hierárquicos e ao engessamento da estrutura organizacional.

A configuração do enquadramento ao caso estudado conduziu à identificação de várias barreiras atitudinais, das quais se destacaram duas, de ignorância e negação (Lima & Tavares, 2008) sendo praticadas por parte da gestão universitária superior quando não foram capazes de responder adequadamente, em tempo e forma, às solicitações feitas através dos ofícios institucionais. A barreira atitudinal de ignorância revela o desconhecimento sobre o tema e a atitude de não buscar transformar as suas estruturas físicas e simbólicas, o que é fruto de uma histórica cultura de negação do valor do outro com deficiência. Semelhante “déficit” ratifica pejorativamente a condição de invisibilidade comumente enfrentada por pessoas com deficiência, que terminam não sendo vistas como úteis, capazes de aprender e produzir ou como fonte de capital social (Werneck, 2005). Já a barreira atitudinal de negação demonstra que, mesmo tendo em seu ambiente pessoas com deficiência, ou seja, ainda que elas tenham sido capazes de superar toda uma estrutura social excludente para chegar até a universidade, a crença limitante motivada pela ignorância pode seguir produzindo a negação automática das capacidades potenciais; em alguns casos, chega-se a negar o diálogo sobre a deficiência, por receio de dizer ou fazer a “coisa errada”, o que só impede que as adaptações necessárias sejam concretizadas e o tema naturalizado.

Por fim, destacamos ainda as barreiras relativas à crença na incapacidade intelectual e inferioridade, que vêm á tona, muitas vezes disfarçadamente, denotando que é preciso seguir falando abertamente sobre o tema, expondo pedagogicamente a existência de condições abstratas instaladas na cultura e que ainda agem contra a inclusão e a legalidade.

Proposta de Intervenção: Orientações para o desenvolvimento de um Programa de Inclusão de um Aluna com Deficiência Visual

Com base no exposto e inspirando-se nas orientações do Programa Incluir (Brasil, 2013), que orienta sobre a eliminação de barreiras de natureza pedagógica, arquitetônica e aquelas presentes na comunicação e informação, foram construídas pela gestão do curso de Pedagogia algumas orientações iniciais, através das quais se basearam as primeiras solicitações oficiais de acessibilidade, contidas nos ofícios enviados às instâncias superiores da Ufal. O conteúdo das orientações foi enviado aos dirigentes hierárquicos da Unidade Acadêmica e Universidade, considerando-se a necessidade de também esclarecê-los acerca das atuais legislações de proteção às pessoas com deficiência no Brasil e no estado de Alagoas, além de enfatizar o seu direito constitucional à educação, garantia reforçada também pela Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (nº. 9.394/1996) e pela LBI (nº 13.146/2015), que configura o dever cabido a essa entidade pública. As orientações são fruto da proposta de intervenção e foram organizadas segundo o quadro de categorias e subcategorias que passamos a caracterizar.

Ações de acessibilidade nas comunicações

Materiais bibliográficos e recursos instrucionais

No universo da pessoa com deficiência visual (cega ou com baixa visão), o quesito da comunicação é imprescindível, pois todos os materiais bibliográficos, slides, atividades escritas, orientações impressas, instrumentos avaliativos, mídias e tecnologias de comunicação em geral a serem utilizados pelos professores e alunos deverão ser pensados no sentido de contemplar aqueles que não farão uso do sentido da visão. Assim, tome-se como exemplo a disponibilização dos materiais bibliográficos, os textos, livros e apostilas cujas leituras serão solicitadas aos alunos. No caso de alunos cegos ou com baixa visão, um recurso que se poderia utilizar é a digitalização (via scanner) de todos esses materiais para serem via computador com “leitor de tela” e sintetizador de voz ou (um software que poderá ser disponibilizado e instalado em um computador disponível na universidade). Fornecer os materiais bibliográficos e de qualquer outra natureza de informação, constitui uma alternativa

muito facilitadora do acesso quando comparada com a transcrição em braile (recurso não disponível na universidade).

Em todo caso, os materiais bibliográficos devem ser disponibilizados pelos professores com antecedência suficiente para a sua digitalização e tratamento de edição, carecendo-se, pois, de computador com scanner ou com impressora scanner, software sintetizador de voz, fone de ouvido, pelo menos 1 (um/a) bolsista colaborador/a, e um espaço físico acessível.

Biblioteca

Uma biblioteca acessível é aquela que possui bibliografias e vias acessíveis de alcançar as suas dependências. Ora, no quadro de igualdade e equidade porque se pauta a nossa sociedade, entendemos que a disponibilização de acervos em braile e mesmo a construção de uma audioteca consituti um propósito a ser firmemente perseguido pela universidade. Vale ressaltar, ainda, que ao não dispor de obras em formato acessível para o público cego e com baixa visão, a biblioteca compromete os professores a encontrarem alternativas para a viabilização dos textos e outros materiais bibliográficos, transferindo para eles uma corresponsabilidade que considerando as dificuldades existentes no contexto interno e externo da universidade, em especial das editoras, publicações em formato acessível, deveria corresponder a este setor, enquanto as licitações e verba para compra de títulos deveriam imputar-se à instituição.

Documentos institucionais de registro e controle acadêmico - Formação aos servidores técnicos

Como membro da comunidade acadêmica, a aluna precisará ter acesso fluído às dependências da universidade e aos procedimentos naturais de interesse dos alunos, por ser potencial usuária dos serviços oferecidos pelos vários departamentos e setores pedagógicos e administrativos da Unidade. Nesse sentido, os setores e seus respectivos técnicos deverão ser contemplados com (in)formações que os auxiliem a lidar com as demandas de pessoas com deficiência e, nesse caso específico, de pessoas com deficiência visual. Iniciativas de formação oferecidas aos técnicos contemplariam, por exemplo, aprendizagem social e pedagógica (como tratar a pessoa cega, conhecer mitos e verdades sobre a cegueira, saber reconhecer as principais barreiras atitudinais e de outras ordens que devem ser combatidas cotidianamente, individual e coletivamente em seus setores), e sobre as leis que protegem os direitos desse público.

Além disso, também se visualiza a necessidade de a universidade ir tornando acessíveis todos os documentos e formulários, projetos pedagógicos, manuais voltados aos estudantes e todas as informações regimentais que podem fazer parte de seu rol de interesse e consulta. Trata-se, então, de antecipar-se nesse mapeamento e de fazê-lo consultando os próprios interessados, os usuários de tais serviços, ao passo que os setores administrativos e pedagógicos deverão se adaptar a essa nova realidade, tornando acessíveis os seus materiais, processos e procedimentos.

Ações de acessibilidade na interação entre as comunicações e a arquitetura da Unidade Acadêmica

O acesso de alunos cegos e com baixa visão às dependências da universidade deve ser compreendido como a possibilidade de (re)conhecimento e acesso a todas as suas instalações e dependências. Isso implica prever, por exemplo, a colocação de sinalizações com legendas em braille nas portas de setores, salas de aula, banheiros, biblioteca, laboratórios, departamentos administrativos, auditório e outros. Outro nível de acesso que combina as questões arquitetônicas e comunicacionais é a sinalização de solo, tais como guias marcadores e/ou piso podotátil para que os usuários cegos e com baixa visão possam percorrer os trajetos da universidade desde a sua área frontal externa, de maneira autônoma e independente.

Ações de acessibilidade na arquitetura da Unidade Acadêmica

A disposição dos mobiliários da universidade, a exemplo das mesas e cadeiras do pátio aberto, dos itens fixos, como lixeiras, bebedouros, bancos e extintores de incêndio, deve ter o perímetro de suas áreas sinalizadas no solo, com distância ótima em relação à segurança dos usuários com cegueira e baixa visão (NBR 9050). Igualmente, objetos dispostos em exposição temporária, como banners, bancadas, peças de decoração e outros podem se tornar obstáculos e gerar acidentes a essas pessoas, considerando que dada à característica de deficiência visual, os lugares percorridos pelas pessoas cegas e com baixa visão costumam ser memorizados a partir de sua utilização, não sendo possível para elas fazer uso do recurso visual para se desviarem de obstáculos que não estavam presentes em seu campo de recordação.

A mesma orientação deve ser levada em conta pelos profissionais da segurança. Porém, sobretudo aqueles dos serviços gerais, responsáveis pela zeladoria e limpeza, devem estar atentos e vigilantes para não deixarem instrumentos de trabalho expostos indevidamente, cuidando da prevenção de acidentes.

Ações de acessibilidade na escolha do pessoal de apoio e acompanhamento à aluna

No que tange à escolha de bolsista para apoio à estudante, foi solicitada ao Núcleo de Assistência Estudantil (NAE/Ufal), através de ofício, a destinação de licenciando/a a ser remunerado/a por uma “bolsa permanência”, ou seja, com possibilidade de permanecer bolsista até o fim de seu curso e, com isso, seguir assessorando nas acessibilidades comunicacionais e de outras ordens, por exemplo, digitalizando materiais bibliográficos e outras tarefas.

Considerando o caráter de urgência da demanda apresentada, foram elencadas algumas sugestões a fim de direcionar a seleção e escolha do/a licenciando/a bolsista, apresentadas em caráter de preferência: aprovação no Tronco Intermediário, ou seja, nas disciplinas pedagógicas que são comuns aos cursos do eixo Educação; interesse pela temática da inclusão de alunos com deficiência e estar disposto/a a pesquisar sob a temática, sob orientação científica; manejar ou estar disposto/a a aprender a usar tecnologias implicadas, como o computador e o *scanner*.

Paralelamente, coube à Coordenação do Curso: Informar as instâncias superiores da universidade sobre a existência da aluna e acompanhar as respostas aos pleitos registrados oficialmente, o que foi feito através de ofícios tramitados institucionalmente; Traçar uma rota de acesso físico segura para o trânsito da aluna nas dependências da Unidade Acadêmica, o que foi realizado nos primeiros dias de aula da estudante, em horário anterior às aulas; Orientar as equipes de Segurança, Zeladoria e Limpeza, tarefa promovida com a profissional encarregada por coordenar as equipes e também diretamente com os profissionais terceirizados que atuavam nos corredores das salas de aula da aluna, bem como no acesso aos banheiros (a aluna destacou aquele que seria de seu uso potencial), lanchonete e corredor dos departamentos acadêmicos e administrativos, os quais poderiam ser buscados por ela; Orientar com antecedência e acompanhar pedagogicamente os docentes que trabalhariam com a aluna a cada período letivo, ação materializada através de reuniões presenciais para este fim, durante reuniões do colegiado do curso de Pedagogia e com acompanhamento por e-mail – todas as ações foram registradas em ata; Conhecer e contactar a coordenação do Núcleo de Acessibilidade (NAC/Ufal), já existente na sede, em Maceió, providência tomada nos primeiros momentos da aluna no campus, logo após a abertura do setor depois da greve; Consultar outras Unidades Acadêmicas da Ufal para conhecer suas experiências com a inclusão de estudantes com deficiência, o que foi feito junto à Unidade de Palmeira dos Índios e, posteriormente, junto à professora coordenadora do NAC/Ufal, em Maceió (Campus A. C. Simões, sede da universidade); Orientar o segmento técnico da Unidade Acadêmica

em relação às possíveis demandas da aluna em seus setores, o que se deu em dois momentos distintos junto à CRCA, à Secretaria de Cursos e à Biblioteca; após esse contato, técnicos e aluna (via entrevista) entenderam que seria importante seguir aprendendo sobre o assunto para oferecerem um atendimento melhor à aluna e aos demais solicitantes; Oferecer acesso ao suporte legal e às referências da literatura para a comunidade acadêmica sobre a temática da inclusão e acessibilidade e fomentar o debate sobre estes valores como sendo próprios da democracia participativa, incluindo a ação efetivada de convite à comunidade universitária para participação em um grupo de estudos público e gratuito, aberto para este fim, voltado a todos os interessados em estudar regularmente sobre o assunto; Inserir nas conversas com alunos do Curso de Pedagogia a pauta da inclusão como tema e objeto da gestão, para além dos conteúdos já estudados em sala de aula - a ideia foi discutida junto aos demais docentes em várias reuniões, com a presença de representantes colegiados de alunos e técnicos; Promover eventos a partir da temática, envolvendo alunos, docentes e profissionais convidados, o que precisa ser feito não apenas através de disciplinas ligadas diretamente à Educação Inclusiva, mas também ampliando para disciplinas relativas ao planejamento educacional, currículo, didática, saberes e metodologias, avaliação da aprendizagem etc., praticando assim a transversalidade do tema; Contactar profissionais de instituições presentes na cidade de Arapiraca/AL que poderiam atuar como potenciais parceiros, o que se deu inicialmente com a colaboração de uma escola estadual que permitiu o uso esporádico de sua máquina datilográfica Perkins, própria para a produção em pequena escala de materiais digitados em braille; Pesquisar o acervo documental da Ufal, ação realizada parcialmente durante o período, mas retomada em momento posterior, em projeto de pesquisa e extensão específico sobre o tema; Inserir o tema em outros fóruns de discussão da universidade.

No que tange à orientação aos docentes, a partir do primeiro semestre letivo, após verificada, por exemplo, a persistente falta de estrutura da universidade, ao não disponibilizar equipamentos, espaço físico e pessoal de apoio suficiente para a digitalização dos materiais bibliográficos e/ou para atuar como auxiliares na leitura dos conteúdos estudados a partir das aulas, propusemos aos docentes que passassem a considerar também a gravação em áudio dos materiais didáticos

Ações de acessibilidade nas Orientações aos Docentes

De forma geral, as orientações aos docentes dirigiram-se, basicamente, ao compartilhamento de formas de promoção de acessibilidade aos conteúdos tra-

balhados nas disciplinas, envolvendo: digitalização dos materiais didáticos, provas, exercícios, de forma a torná-los arquivos em formato editável e disponibilizá-los com antecedência, via pen drive ou e-mail, considerando que o tempo de leitura/estudo costuma ser superior ao tempo demandado por alunos videntes; alternativamente, fez-se a conversão de materiais “em tinta” para o áudio, cujo compartilhamento é mais vantajoso, fácil e seguro – registre-se que a gravação precisa ser feita em partes fracionadas (faixas de áudio distintas), e indicando-se no início da gravação a referência webgráfica/bibliográfica de cada texto e informando cada tópico e os números das páginas originais da obra (o que permitirá citações diretas em futuras produções autorais da aluna, além do ir e vir no texto, sem ter que voltar ao início do arquivo para ouvi-lo novamente); finalmente, importa gravar de forma literal todos os (sub)títulos, notas etc., e indicar a conclusão de cada texto (e.g. “fim do texto”).

Conclusões

Diante do exposto, concluiu-se que as ações de acessibilidade a serem empreendidas em favor das pessoas com deficiência no meio universitário deverão considerar a necessidade de naturalizar a inclusão também como objeto da gestão universitária. Assim, programas de sensibilização em prol da inclusão poderão partir de ações pensadas sistemicamente, permitindo-se identificar, nas diferentes esferas de poder e decisão, barreiras atitudinais e de outras ordens cujo mapeamento prévio e contínuo poderá indicar soluções pedagógicas e administrativas para tornar acessíveis processos, comportamentos e práticas em cada setor e contexto. Somente com base nesse compromisso democrático, enxerga-se possível estabelecer as bases para uma nova cultura organizacional na e a partir da universidade pública e que, finalmente, esse adjetivo merecerá a qualidade de tal distinção.

Falta resumir o vasto acervo de aspetos que se encontram na análise dos resultados, referindo sumariamente o projeto de intervenção.

Por fim, destaca-se que apesar de a inclusão de estudantes com algum tipo de deficiência ser um tema vigente em documentos oficiais da universidade em tela, e de o curso de Pedagogia Licenciatura contar com uma disciplina (Educação Especial) que pretende tratar da realidade social e educacional desse público junto aos/às licenciandos/as, ficou claro que a ausência da chamada consciência inclusiva na universidade, no campus e entre a comunidade acadêmica em geral, explica as dificuldades encontradas para a concretização de práticas efetivamente acessíveis por parte das autoridades universitárias, por exemplo.

Logo, considerou-se que:

- o vasto acervo de aspectos identificados por esta pesquisa qualitativa, envolvendo diferentes dimensões de interpretação e apontando demandas específicas em cada nível relacional, por exemplo, entre estudantes, entre professores/as e estudantes, entre professores/as e seus pares, entre estes e a Coordenação Pedagógica, entre esta e os superiores da gestão hierárquica e no trato dessa gestão superior com os recursos humanos e financeiros para o atendimento das demandas apontadas e outras), carece de transformação cultural interna para o alcance das metas inclusivas dispostas institucionalmente;
- ainda que tais demandas de acessibilidade sejam antecipadamente protegidas e “garantidas” por leis federais e políticas institucionais, a simples existência de estatutos oficiais não é capaz de resultar em medidas práticas e sistemáticas de acessibilidade;
- apesar de uma proposta de intervenção com indicadores inclusivos, alimentados por referentes bibliográficos, legais oficiais e institucionais, ser diretamente submetido à avaliação e retroalimentação da aluna em tela, tais demandas, ora reportadas como resultados da etapa diagnóstica da pesquisa em relevo, não foram suficientes para tornar a sua permanência na universidade efetivamente inclusiva, o que implica pensar que as mudanças demandadas para o alcance de tais metas e objetivos requerem, invariavelmente, transformações atitudinais (culturais), sem as quais nenhuma outra acessibilidade poderá ser concretizada nas práticas cotidianas da universidade pública.

Referências

- ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (2019). *Manifesto Anped – Reformas administrativas na contramão da pátria educadora*. Retirado de https://anped.org.br/sites/default/files/resources/ANPEd_contra_cortes_no_MEC.pdf
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Brasil. (1996). *Lei n.º 9.394*. Retirado de http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf
- Brasil. (2000). *Lei n.º 10.098*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm

- Brasil. (2004). *Norma Técnica Brasileira n.º 9050*. Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Disponível em http://www.turismo.gov.br/sites/default/turismo/o_ministerio/publicacoes/downloads_publicacoes/NBR9050.pdf
- Brasil. (2009). *Decreto n.º 6.949*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm
- Brasil. (2013). *Documento Orientador do Programa Incluir (SECADI/SESu)*. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192
- Brasil. (2015). *Lei n.º 13.146*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm
- Brizolla, F. (2006). A Gestão da Educação Inclusiva: Artes e Ofícios da Administração Escolar. In: M. B. Luce, & I. L. P. Medeiros (Org). *Gestão Escolar Democrática: concepções e vivências*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Carvalho, R. E. (2004) *Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"*. Porto Alegre: Mediação.
- Conde, A. J. (s.d.). *Definição de cegueira e baixa visão*. Retirado de http://www.ibr.gov.br/imagens/conteudo/AREAS_ESPECIAIS/CEGUEIRA_E_BAIXA_VISAO/ARTIGOS/Def-de-cegueira-e-baixa-viso.pdf
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas SA.
- Guedes, L. C. (2007). *Barreiras Atitudinais nas Instituições de Ensino Superior: questão de educação e empregabilidade*. 270f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Recife.
- Jhering, R. von. (2013). *A luta pelo direito* (J. Lugros, Trad.). São Paulo: Editora Nilobook.
- Kassar, M. de C. M. (2011). Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. *Educar em Revista*, (41), 61-79. <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602011000300005>
- Lima, F. J. de. (2005). *Comunicação Pessoal por Correspondência Eletrônica*.
- Lima, F. J., & Tavares, F. (2008). Barreiras atitudinais: obstáculos à pessoa com deficiência na escola. In O. S. H. Souza (Org.). *Itinerários da Inclusão Escolar: múltiplos olhares, saberes e práticas* (pp. 23-21). Porto Alegre: AGE.
- Mendes, E. G.. (2006). A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 11(33), 387-405. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782006000300002>
- Oliveira, M. L. de. (2007). *Gestores Escolares e suas Visões sobre o uso das novas tecnologias no cotidiano da escola*. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem), Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.
- Organização das Nações Unidas (ONU). (1990). *Declaração Mundial de Educação para Todos*. Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien, Tailândia. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>

- Organização das Nações Unidas (ONU). (1990). *Resolução ONU n.º 45/91*. Assembleia Geral das Nações Unidas. Disponível em <http://agenda.saci.org.br/index2.php?modulo=akemi¶metro=11601&s=documentos>
- Organização das Nações Unidas (ONU). (2006). *Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Assembleia Geral das Nações Unidas. Disponível em http://www.mj.gov.br/mpsicorde/arquivos/publicacao/714/Images/714_1.doc
- Sasaki, R. K. (1997). *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA.
- Sasaki, R. K. (2011). *Paradigma da inclusão e suas implicações educacionais*. Retirado de <http://www.ines.gov.br/wp-content/uploads/2014/04/forum5-old1.pdf>
- Thiollent, M. (2002). *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez.
- Tratado de Marrakesh*. (2013). Disponível em http://www.acessibilidade.gov.pt/pub/tratado_marrakesh_pt.html#preambulo
- Tripp, David. (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, 31(3), 443-466. <https://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>
- Universidade Federal de Alagoas (UFAL). (2014). *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia Licenciatura*. Universidade Federal de Alagoas/Campus de Arapiraca. Disponível em <http://www.ufal.edu.br/arapiraca/graduacao/pedagogia/projeto-pedagogico/ppc-pedagogia/view>
- Universidade Federal de Alagoas (UFAL). (2018). *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia Licenciatura*. Universidade Federal de Alagoas/Campus de Arapiraca. Disponível em <http://www.ufal.edu.br/arapiraca/graduacao/pedagogia/projeto-pedagogico/ppc-pedagogia-2018/view>
- Werneck, C. (2005). *Manual sobre Desenvolvimento Inclusivo para a Mídia e Profissionais de Comunicação*. Rio de Janeiro: WVA Editora.