



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS
DEPARTAMENTO DE DIREITO
CURSO DE GRADUAÇÃO EM DIREITO**

Vera Rejane Veleda Machado da Roza

**Direito a educação inclusiva e a acessibilidade a partir da experiência do Curso de
Graduação em Direito da UFSC**

Florianópolis/SC
2022

Vera Rejane Veleda Machado da Roza

**Direito a educação inclusiva e a acessibilidade a partir da experiência do Curso de
Graduação em Direito da UFSC**

Trabalho de Conclusão do Curso de Graduação em Direito do Centro de Ciências Jurídicas da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito para a obtenção do título de Bacharel em Direito.

Orientador: Prof. Dr. Diego Nunes.

Florianópolis/SC
2022

Ficha de identificação da obra

Roza, Vera Rejane Veleda Machado da
Direito a educação inclusiva e a acessibilidade a partir
da experiência do Curso de Graduação em Direito da UFSC /
Vera Rejane Veleda Machado da Roza ; orientador, Diego
Nunes, 2022.
70 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências
Jurídicas, Graduação em , Florianópolis, 2022.

Inclui referências.

1. . 2. Direito Fundamental. 3. Inclusão. 4. Educação
Inclusiva . 5. Exclusão e Capacitismo. I. Nunes, Diego.
II. Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em .
III. Título.

Vera Rejane Veleda Machado da Roza

**Direito a educação inclusiva e a acessibilidade a partir da experiência do Curso de
Graduação em Direito da UFSC**

Este Trabalho Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do Título de Bacharel
em Direito e aprovado em sua forma final pelo Curso de Direito

Florianópolis, 22 de julho de 2022.

Prof. Dr. Luiz Henrique Cademartori
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Diego Nunes
Orientador
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dr. Paulo Wollinger
Avaliador
Instituto Federal de Santa Catarina

Prof. Ms. Mario Davi Barbosa
Avaliador

Universidade Federal de Santa Catarina

Dedico este trabalho ao melhor ser humano que conheço. Àquele que me inspira, conforta, acolhe, protege e ama todos os dias. A quem vou amar sempre, Fernando Lopes da Roza.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço à Deus pela vida, pela saúde, pela oportunidade de estudar e por ter cuidado de mim e de minha família, até aqui. A meus pais “*in memoriam*”, pois onde quer que estejam continuam velando por mim.

A meu esposo pelo apoio incondicional, pelo respeito, pelo amor, pelo carinho e pela convicção de que tudo daria certo. A meus filhos, neto e demais familiares que são, em grande medida a razão pela qual continuo lutando, vencendo, vivendo.

Ao professor Diego Nunes, pela concretização deste sonho. Muito obrigada, pela amizade, pela compreensão, pelo incentivo, pela orientação, pela inclusão.

Ao professor e amigo, Dr. Paulo Wollinger, do Instituto Federal de Santa Catarina por aceitar participar desta Banca, cujo aceite muito me honra, obrigada.

A direção do CCJ, Professores Doutores José Isaac Pilati e Samuel da Silva Mattos, por haver apoiado minhas proposições quanto a adequação do CCJ, às normas de inclusão e acessibilidade, comprometendo-se a cooperar com sua implementação. Aos muitos professores que no decorrer do curso foram “aderindo” minha luta por reconhecimento, por inclusão.

A Coordenação do EMAJE, na pessoa da Profa. Dra. Cristina Mendes Bertoncini Corrêa, bem como, a orientadora de prática jurídica Profa. Dra. Vivian De Gann dos Santos, pela acolhida, pelo apoio.

A Profa. Dra. Grazielly Alessandra Beggenstoss, que mobilizou esforços para a criação da Comissão de Acessibilidade Estudantil, do CCJ, em atenção as demandas dos direitos das pessoas com deficiência matriculadas no curso de Direito da UFSC.

Aos profissionais da CAE e do AI, pelo trabalho sério e competente que realizam.

A ACIC, por haver me ensinado a viver como deficiente visual. Por ter contribuído para minha autonomia e por me instrumentalizar para viver em sociedade como parte dela, não apenas às suas margens.

Ao meu querido colega e amigo Ricardo F. dos Passos, que desde os primeiros dias sempre se mostrou respeitoso, acolhedor, inclusivo. Obrigada, pela parceria, pela amizade, pela dupla. E aos demais colegas da turma 2019/1 matutino, pela receptividade, pelo respeito.

Aos integrantes do Projeto Releituras, pelas muitas contribuições que deram à minha formação. Pela dedicação e pelo profissionalismo com que realizaram o trabalho voluntário de leitura e gravação dos áudios com os materiais de que necessitava para estudar, muito obrigada.

Lembro-me da primeira vez que estive no CCJ, por ocasião da matrícula, oportunidade em que fui atendida pelo seu Nelson. Da boa vontade e prontidão com que me recebeu. Que mesmo em meio à confusão normal de início do semestre, priorizou meu atendimento sem que tivesse que solicitá-lo. Aquela atitude me fez crer que era bem-vinda, que meu sonho havia encontrado um “ninho ideal”. E, ainda que isso não tenha se revelado uma realidade, foi imprescindível para que pudesse ter a clareza sobre com quem poderia contar. Faço dessa lembrança a oportunidade para

estender aos demais servidores do CCJ, com quem tive o privilégio de dividir minha caminhada, o meu muito obrigada.

“os educadores, antes de serem
especialistas em ferramentas do

saber, deveriam ser especialistas em amor: intérpretes de sonhos”.
Rubem Alves

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso destina-se a obtenção do título de Bacharel em Direito, da UFSC. Buscou demonstrar a existência de um descompasso entre a legislação sobre direitos fundamentais, direitos das pessoas com deficiência, o direito antidiscriminatório e a realidade encontrada no âmbito do Centro de Ciências Jurídicas da Universidade Federal de Santa Catarina. Discutiu-se, ainda, o papel da gestão educacional nesse contexto. Além de demonstrar importância das ações de inclusão no âmbito das instituições de ensino superior, sobretudo, para permanência e êxito das pessoas com deficiência. Buscou-se demonstrar através da análise legislativa e jurisprudencial, da análise de dados referentes à política de inclusão da UFSC, bem como, da pesquisa bibliográfica, sua legitimação, sua relevância. Para tanto, foram trazidas as diferentes definições relacionadas ao tema: Inclusão; Educação Inclusiva; Exclusão; Capacitismo. A pesquisa dedicou-se ainda à análise das ações de inclusão e exclusão dos discentes nos espaços acadêmicos e da importância do estabelecimento de vínculos de afetividade entre docentes/discentes/discentes como elemento fundamental ao processo de ensino e aprendizagem. Tratou-se de um estudo de caso em que a pesquisadora é o sujeito e o objeto da pesquisa, na chamada observação participada, a qual ratificou sua convicção de que a inclusão é um processo em andamento, que está longe de ser concretizado. Que deve se iniciar pelas atitudes individuais e estender-se à coletividade, à sociedade. É sabido que a legislação brasileira, apesar de farta, segue insuficiente para tornar a inclusão uma realidade. Que a inclusão não se efetiva da mesma forma em todos os espaços sociais. No entanto, a pesquisa não se limitou a uma análise crítica descritiva, apontando proposta de soluções viáveis quanto à adequação do CCJ, às normas de inclusão e acessibilidade previstas em lei. Nesse sentido, foi sugerido um calendário de ações a serem implementadas a partir do segundo semestre de 2022, que culminará na adequação plena até 2032, ano do centenário do curso de Direito da daquela instituição.

Palavras-chave: Direito Fundamental; Inclusão; Educação Inclusiva; Exclusão; Capacitismo.

ABSTRACT

This undergraduate thesis aims to evidence the existence of a mismatch between the legislation of fundamental rights, rights of disabled people, anti-discriminatory rights and the reality found within the Center for Legal Sciences of the Federal University of Santa Catarina. The role of educational management in this context is also addressed, besides showing the importance of inclusion policies in higher education institutions, mainly for the permanence and success of disabled people. It also sought to demonstrate its relevance through legislative and jurisprudential analysis, data relative to the inclusion policies of the Federal University of Santa Catarina, as well as bibliographic research, including relevant definitions on the subject: Inclusion; Inclusive Education; Exclusion; Ableism. This research was committed to the analysis of actions of inclusion and exclusion amid students in academic spaces, and the importance of positive bonds being established between teachers and students as a fundamental element of the teaching and learning process. It also contains a case study in which the researcher is both the subject and object of the research, a so-called participatory observation, that ratified the conviction that inclusion is an ongoing process, far from being concluded, which must start through individual actions and then be extended to society. It is known that the Brazilian legislation, although vast, is insufficient to make inclusion a reality. Inclusion cannot be put in effect in the same way for all social spaces. This research isn't limited to a descriptive critical analysis, it also proposes viable solutions towards the conformity of the Center for Legal Sciences with inclusion and accessibility rules stipulated by law. As such, a schedule that culminates in full conformity was proposed, starting in the second half of 2022 and finishing by 2032, the centenary year of the Center for Legal Science.

keywords: Fundamental Rights; Inclusion; Inclusive Education; Exclusion; Capacitism.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Gráfico Alunos por Deficiência 2014.....	44
Figura 2 – Gráfico Alunos por Deficiência 2015.....	45
Figura 3 – Gráfico Alunos por Deficiência 2016.....	46
Figura 4 – Gráfico Alunos por Deficiência 2017.1.....	46
Figura 5 – Gráfico Alunos por Deficiência 2017.2.....	47
Figura 6 – Gráfico Alunos por Deficiência 2018.1.....	47
Figura 7 – Gráfico Alunos por Deficiência 2018.2.....	48
Figura 8 – Gráfico Alunos por Deficiência 2019.1.....	48
Figura 9 – Gráfico Alunos por Deficiência 2019.2.....	49
Figura 10 – Gráfico Alunos por Deficiência 2020.1.....	49
Figura 11 – Gráfico Alunos por Deficiência 2020.2.....	50
Figura 12 – Gráfico Alunos por Deficiência 2021.1.....	50

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAI - Ambiente de Acessibilidade Informacional
ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas
ACIC - Associação Catarinense para Integração do Cego
ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
BS CCJ - Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Jurídicas da UFSC
BU- Biblioteca Universitária
CAE - Coordenadoria de Acessibilidade Estudantil
CAGR - Sistema de Controle Acadêmico da Graduação
CCJ - Centro de Ciências Jurídicas
CEDOPE/HCS-IPq - Centro de Documentação e Pesquisa do Hospital Colônia Sant'Ana
CUN - Conselho Universitário
CVV - Centro de Valorização da Vida
EMAJ - Escritório Modelo de Assistência Jurídica
ERE - Ensino Remoto Emergencial
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LabPac/UDESC- Laboratório de Patrimônio Cultural da UDESC
LBI – Lei Brasileira de Inclusão
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
NBR – Norma Brasileira
NPJ - Núcleo de Prática Jurídica
STF – Supremo Tribunal Federal
UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	A EDUCAÇÃO COMO DIREITO FUNDAMENTAL.....	15
2.1	O princípio da proibição do retrocesso social.....	18
2.2	Princípio da igualdade e proibição de discriminação atentatória aos direitos e liberdades fundamentais.....	24
2.3	Inclusão.....	25
2.4	Educação Inclusiva.....	26
2.4.1	Educação Inclusiva como Direito Fundamental.....	29
2.4.2	Educação Inclusiva durante a Pandemia.....	31
2.5	Exclusão.....	33
2.6	Capacitismo.....	35
3.	O PAPEL DO GESTOR EDUCACIONAL NA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO E DA EXCLUSÃO.....	39
3.1	A importância das ações afirmativas e de inclusão para permanência e êxito..	42
3.2	A acessibilidade como instrumento de permanência e êxito.....	54
3.3	Proposta de Calendário de Adequação.....	56
3.4	Observação participada	59
4	CONCLUSÃO.....	61
	REFERÊNCIAS.....	65

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa objetivou discutir questões inerentes ao direito à educação das pessoas com deficiência, enquanto direito fundamental. O método adotado foi o indutivo através do estudo de caso, também chamado de pesquisa participação em que o pesquisador é ao mesmo tempo, sujeito e objeto da pesquisa, a partir da experiência do curso de Direito da UFSC. A análise pautou-se, primeiramente, na legislação brasileira, descrita no capítulo I, da mais abrangente à mais específica. A base teórica deu-se a partir da perspectiva dos direitos fundamentais descritos na Constituição Federal de 1988, na LBI, na Convenção Americana sobre Direitos Humanos, na LDB e no Direito Antidiscriminatório, bem como da jurisprudência.

A pesquisa bibliográfica, por sua vez, imprimiu aporte teórico ao trabalho possibilitado o embasamento necessário para a construção da análise crítica que se faz a respeito das condições de inclusão e de acessibilidade que foram ofertadas/recebidas/negadas à acadêmica durante sua trajetória no curso de Direito da UFSC, enquanto, pessoa com deficiência visual. O capítulo I, trouxe ainda, as definições de temas correlatos ao direito fundamental à educação inclusiva, tal qual a acessibilidade, a exclusão e o capacitismo. Dedicando-se mais detidamente às questões relativas às ações de inclusão, permanência e êxito determinantes que são, para a efetividade da norma (ASSIS, 2022).

O capítulo II, por sua vez, discute o papel da gestão/gestor educacional no contexto da inclusão/exclusão. Do caráter imprescindível da função dos coordenadores dos cursos de graduação, enquanto interlocutores, para que a inclusão e a acessibilidade deixem de ser apenas um projeto, tornando-se realidade. Nesse sentido, buscou-se conhecer suas atribuições as quais, no caso da UFSC, encontram-se descritas na Resolução 18 CUN/2004, entre as quais podemos citar como sendo de interesse da presente pesquisa: “XX- atuar como interlocutor do curso”. Tal, interlocução objetiva criar conexões de cunho interno referentes ao funcionamento do próprio centro acadêmico, abrangendo relações com a administração central, com outros órgãos públicos e, sobretudo, com a comunidade acadêmica. Desse modo, pode-se inferir que lhe cabe, ainda, o papel de mediador nas relações entre docentes/discentes/gestão educacional, de modo a dirimir ou minimizar a exclusão, a discriminação.

Outrossim, o capítulo III, traz a análise dos dados referentes às questões de inclusão e de acessibilidade a partir das informações divulgadas pela Coordenadoria de Acessibilidade Educacional (CAE), referentes ao período compreendido entre 2014 e 2021.2. A partir dos

quais buscou-se mais, especificamente, demonstrar a importância das políticas de inclusão para a permanência e êxito das pessoas com deficiência.

A análise dos dados permite afirmar que embora tenhamos alcançados avanços significativos, sobretudo, a partir de 2017, quando a UFSC, adotou a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos de graduação, em atenção à Lei nº 13.409/2016, ainda se tem uma realidade desafiadora, em grande parte, excludente, tendo sido determinante para a construção do processo de conclusão do trabalho.

Entretanto, a pesquisa objetivou bem mais que a análise crítica descritiva das situações de exclusão vivenciada pela acadêmica, mas propor que adequações necessárias e razoáveis previstas em lei, sejam tornadas realidade no CCJ. Para tanto, elaborou-se uma proposta de um calendário de adequação a ser implementado, a partir do segundo semestre de 2022. Com vistas na adequação total daquele centro até 2032, ano da comemoração do centenário do curso de Direito da UFSC.

Acessibilidade, inclusão e educação inclusiva são temas atuais, apesar de já estarem presentes nos discursos políticos e nas políticas educacionais desde os anos 80. Entretanto, entre o mundo real e o ideal, tem-se um descompasso, o qual permeia a trajetória educacional das pessoas com deficiência, quando o assunto é educação inclusiva no Brasil. Sempre presente nos programas de governo e nos projetos pedagógicos, raramente é efetivada.

Falar em educação inclusiva, no Brasil, é falar de exclusão, de descaso, de discriminação, de desrespeito. Com a Lei de Cotas, a diversidade chegou à universidade, mas na prática, não se traduziu em igualdade de condições e de oportunidades.

Trata-se de tema da mais alta importância, pois deve promover uma mudança de paradigmas, quanto a promoção da inclusão efetiva. Aquela que, não apenas, nos permite entrar na universidade, mas fazer parte dela, promovendo o acesso, a permanência, o êxito, a efetivação do aprendizado, a solidez do conhecimento teórico/técnico, que se exige de um egresso de uma Universidade Federal, sobretudo, de renome como a UFSC. O curso de Direito, desta instituição, goza de prestígio no cenário nacional, bem como, no continente, como um dos melhores. Não faz, portanto, sentido algum que as pessoas com deficiência formadas ali, não estejam aptas a desfrutar desse prestígio o qual ajudam a construir e sedimentar.

A novidade consiste no fato que a pesquisadora é, possivelmente, a primeira pessoa com deficiência visual a cursar direito na UFSC. A pesquisa justificou-se, ainda, na

necessidade premente de que se façam as adequações previstas em lei, nos planos e na metodologia de ensino, a fim de torná-los inclusivos.

O interesse nasceu a partir das vivências da pesquisadora, enquanto acadêmica e pessoa com deficiência visual, do curso de direito na UFSC. Das muitas barreiras arquitetônicas, de acessibilidade e atitudinais que teve que enfrentar. Do descrédito que sofreu por parte de colegas e de alguns professores. Sob a alegação do ineditismo da presença de uma pessoa cega, naquele centro da universidade, foi discriminada, desrespeitada.

Essa experiência desafiadora despertou-lhe o desejo de lutar pelos próprios direitos e pelos direitos daqueles que a sucederão, já que as universidades brasileiras, públicas e privadas, estão obrigadas a oferecer-lhes não apenas vagas, mas inclusão efetiva, justificando-se a pesquisa em sua experiência de exclusão.

A pesquisa fez renascer os sentimentos de angústia, tristeza e medo pelos quais passei. Permitiu-me uma reflexão mais aprofundada sobre a necessidade e a importância deste Trabalho de Conclusão de Curso, enquanto, instrumento de defesa dos direitos e interesses das pessoas com deficiência. De seu caráter provocativo, já que nos convoca à uma autoavaliação, uma autocrítica. De seu caráter educativo, já que nos possibilita conhecer dos direitos das pessoas com deficiência de ser incluídas, protegidas, respeitadas. Além de servir de estímulo para que outras pessoas com deficiência ousem sonhar mais alto, causar desequilíbrio, romper barreiras, ousem desafiar-se, desafiando o mundo, a lógica.

Quando comecei o curso em 2019, não havia muitas expectativas quanto a minha permanência e êxito, mas um grande descrédito a esse respeito. O capacitismo, a discriminação e a exclusão eram recorrentes. Um ambiente muito estressante e opressor que me causavam dores físicas e emocionais muito severas. Uma instabilidade difícil de ser contornada, superada.

Nesses momentos o atendimento profissional e multidisciplinar da CAE foi imprescindível. Ali minhas preocupações eram acolhidas, minhas reclamações ouvidas e as providências eram tomadas de modo a minimizá-las, resolvê-las. Quer fosse através da escuta qualificada por parte do serviço de psicologia, quer fosse por qualquer outro membro da equipe. A CAE é coordenada pela pedagoga especialista em Educação Especial Bianca Costa Silva de Souza. Trata-se, no entanto, de equipe formada por profissionais de diversas áreas: Janete Lopes Monteiro, também especialista em Educação Especial, a assistente social Tatiane Bevilacqua, a fonoaudióloga Vivian Ferreira Dias, a psicóloga Fernanda Denise Satler e pela também pedagoga Ana Cláudia de Lima Linhares.

Esse espaço de acolhimento individualizado e qualificado, foi determinante para o estabelecimento de um ambiente menos excludente. Foi através da CAE que os primeiros contatos com docentes foram estabelecidos e que avanços foram sendo viabilizados.

A inclusão é descrita no texto como um processo amplo, que diz respeito a uma série de condições que somadas promovem a inclusão efetiva. No caso da inclusão escolar perpassa pela garantia do acesso através da lei de cotas, pelas ações de permanência como o auxílio moradia, alimentação gratuita no Restaurante Universitário etc. E pelas ações que visam o êxito, ou seja, a qualificação para atuação profissional, que vão desde o acompanhamento do desempenho acadêmico até o encaminhamento para o mercado de trabalho através de convênios com outras instituições públicas e privadas.

Sempre houve uma enorme preocupação quanto a prática jurídica, ao estágio obrigatório, pois diante das inúmeras dificuldades enfrentadas temia que não fosse viável. Entretanto, fui surpreendida positivamente, diante da acolhida da Coordenação do Núcleo de Práticas Jurídicas do CCJ, dos professores e da equipe de servidores do EMAJ, que demonstrou interesse e boa vontade para tornar a prática jurídica obrigatória uma realidade. Ratificando-se a convicção da pesquisadora sobre a importância da afetividade para o processo de ensino e aprendizagem. Do respeito como regra. Da exclusão como exceção. Da discriminação, como crime. Da inclusão como norma.

2. A EDUCAÇÃO COMO DIREITO FUNDAMENTAL

A educação, direito fundamental previsto na Constituição Federal de 1988, pressupõe o reconhecimento da diversidade como elemento constitutivo da pluralidade humana. De nosso perfil múltiplo e inacabado, que encontra no outro um mundo a ser completado pela nossa capacidade natural de adequar-se ao inusitado.

A evolução da sociedade provocou uma mudança na compreensão da educação como direito fundamental, de seu caráter social, de sua conexão com outros direitos fundamentais. Como direito de todos preconizada pela Constituição Federal, não faz diferença entre os sujeitos, abrangendo a todos indistintamente.

É nesse contexto, fático e legal, que a educação inclusiva é devida às pessoas com deficiência, respeitando-se as suas diferenças de modo a oferecer-lhes oportunidades de acesso, permanência e êxito, nos diferentes níveis educacionais, inclusive na graduação e na pós-graduação.

Moreira (2020, p. 72), explica que “O sistema protetivo presente em nosso sistema constitucional tem o propósito de promover a inclusão de grupos sociais que estão em uma situação duradoura ou permanente de desvantagem social”.

Significa que nosso ordenamento jurídico possui instrumentos para promoção da igualdade, que não padecemos de anomia. A legislação não só existe, como é farta. Padecemos, de fato, é de solidariedade, de altruísmo e de generosidade.

Tanto que a Constituição Federal de 1988, ao tratar dos direitos e garantias fundamentais, o fez por meio de cinco capítulos inseridos no Título II, na seguinte ordem: direitos individuais e coletivos, direitos sociais, direitos de nacionalidade, direitos políticos e partidos políticos.

O direito à educação enquanto direito social está disposto na Constituição Federal de 1988, inicialmente, no artigo 6º, onde se lê que:

São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.¹

O direito à educação, mais especificamente está previsto no art. 205 em que se lê:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.²

Os direitos fundamentais, entre os quais se insere o direito à educação, apesar do rol constante da Constituição Federal de 1988, não surgiram simultaneamente, mas sim aos poucos e, conforme a demanda de cada época, tendo sido concebidos em gerações ou dimensões.

Sobre o surgimento dos direitos fundamentais, leciona Pestana (2022):

Com relação ao surgimento dos direitos fundamentais, eles não possuem, efetivamente, uma origem determinada. Tem-se que as principais correntes jusfilosóficas deram sua contribuição na tentativa de se apontar o momento em que tais direitos teriam surgido.

¹ BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao_compilado.htm. Acesso em 13 Jun. 2022. Art. 6º

² _____. Art. 205.

No Brasil, a leitura dos direitos fundamentais de primeira geração, a partir de uma perspectiva histórica coube a Paulo Bonavides (2004), o qual afirma que o surgimento dos direitos fundamentais de primeira geração coincide com a fase inicial do constitucionalismo ocidental:

Os direitos de primeira geração são os direitos da liberdade, os primeiros a constarem do instrumento normativo constitucional, a saber, os direitos civis e políticos, que em grande parte correspondem, por um prisma histórico, àquela fase inaugural do constitucionalismo do Ocidente. (BONAVIDES, 2004.p.563).

Não se desconhece o fato de que a expressão “geração” de direitos sofre críticas, uma vez que o termo traz consigo a ideia de início e fim das gerações de direitos, o que é incompatível com os direitos fundamentais que, uma vez reconhecidos não perecem jamais e, tampouco, são passíveis de retrocesso. (BONAVIDES, 2004. p. 597)

De qualquer forma, sejam gerações ou dimensões de direitos fundamentais, o essencial é que os direitos ali conquistados sejam materializados.

Assim, os direitos de primeira dimensão, que são os direitos civis e políticos ligados à liberdade, surgiram no final do século XVIII, e compreendem as liberdades clássicas, negativas ou formais. Na realidade, os direitos de primeira “dimensão” consubstanciam um remédio eficaz na defesa da liberdade do indivíduo, caracterizando-se como instrumentos para assegurar a não ingerência arbitrária dos Poderes Públicos na esfera privada do indivíduo.

Podemos dizer, portanto, que tais direitos impõem restrições à atuação do Estado em prol da esfera de liberdade do indivíduo, exigindo deste um “não fazer” motivo pelo qual podem ser denominados de “liberdades negativas” ou direitos de defesa do indivíduo frente ao Estado.

Por sua vez, os direitos fundamentais de segunda dimensão correspondem aos direitos de participação, exigindo-se dos Poderes Públicos uma atuação positiva consubstanciada na implementação de políticas e serviços públicos. Esses direitos exigem uma postura positiva do Estado na realização da justiça social, com vistas a substituir-se a igualdade e liberdade abstratas pela igualdade e liberdade concretas.

Os direitos fundamentais de segunda dimensão são, na verdade, direitos fundamentais sociais, destinados à proteção do hipossuficiente econômico, parte indubitavelmente mais fraca no teatro social, o que nos revela que os direitos em tela expressam o intervencionismo estatal na defesa da parte mais vulnerável, compensando desigualdades e rechaçando distorções inevitáveis no modelo capitalista.

O direito à educação compreende a esfera fundamental e social podendo ser definido como um direito de segunda dimensão.

Os direitos de terceira dimensão, destinados à coletividade e à fraternidade, materializam poderes de titularidade coletiva, sendo atribuídos genericamente a todas as formações sociais. Albergam, com efeito, o princípio da solidariedade, tais como o direito ao meio ambiente, à paz e ao progresso.

Desta forma, os direitos fundamentais de terceira dimensão, cujo traço mais marcante é a proteção dos direitos de titularidade coletiva, dotados de caráter humanitário e universal, não se destinam, como visto anteriormente, ao amparo dos interesses individuais, mas sim dos direitos difusos, ou seja, direitos de grupos de indivíduos.

Enfim, primeira, segunda e terceira gerações de direitos constituem a história da liberdade moderna, da separação e limitação de poderes, da criação de mecanismos que materializam os direitos do homem.

Mas os direitos fundamentais não são oponíveis (ou exigíveis) apenas quanto ao Estado. Numa visão atual, reconhece-se ao Estado, inclusive, a possibilidade de ser titular de direitos fundamentais. Igualmente, a sociedade não se furta a ser sujeito passivo na relação que envolve os direitos fundamentais. Assim, resta claro que os direitos fundamentais são relativos, ora um cedendo espaço para a concretização de outro. (SOUZA, 2017).

Portanto, as dimensões de direitos fundamentais conquistados à medida em que foram sendo reconhecidos, constituem instrumentos essenciais à vida em sociedade. Vale ressaltar que os direitos fundamentais uma vez instituídos ou alargados estarão protegidos pelo princípio da proibição do retrocesso.

2.1 O princípio da proibição do retrocesso social

Afirma-se que no Brasil os primeiros delineamentos do princípio da proibição do retrocesso social couberam a José Afonso da Silva, o qual ao tratar da eficácia das normas de direitos fundamentais afirmou que:

Uma vez que o Estado se comprometeu a melhorar continuamente as condições de vida das pessoas, fica implicitamente obrigado a não regredir, ou seja, a não adotar medidas nem criar normas que importem piorar a situação dos direitos sociais. (SILVA, 2004. p.578)

E, mais adiante relembra que:

Há muito sustentamos o princípio da proibição de regresso, embora sem mencionar essa terminologia. De fato, na nossa monografia sobre a Aplicabilidade das Normas Constitucionais [1968] afirmamos que as leis integrativas de normas de eficácia limitada não poderão ser revogadas pura e simplesmente, pois aí se terá uma atividade legislativa inconstitucional, eis que ‘a discricionariedade do legislador, diante das normas constitucionais de eficácia incompleta, só se verifica quanto à iniciativa da lei integrativa; emitida essa (a preexistência a isso se equivale), a questão passa a ser jurídico-constitucional, visto ter a lei aderido ao ditame da Lei Maior, com o quê sua revogação pura e simples abre um vazio que não mais é permitido constitucionalmente. (SILVA, 2004.p.578)

O STF analisou o princípio da proibição do retrocesso social em 2004, além de outras oportunidades, por ocasião do julgamento da ADI nº 3105, onde o Ministro Celso de Mello, analisando a viabilidade de incidência de contribuição previdenciária dos servidores inativos, fixou o entendimento de que:

Na realidade, a cláusula **que proíbe o retrocesso** em matéria social **traduz**, no processo de sua concretização, **verdadeira dimensão negativa** pertinente aos direitos sociais de natureza prestacional, **impedindo**, em consequência, que os **níveis** de concretização dessas prerrogativas, **uma vez atingidos**, venham a ser reduzidos ou suprimidos, **exceto** nas hipóteses – de todo **inocorrente** na espécie – em que políticas compensatórias venham a ser implementadas pelas instâncias governamentais. (STF, ADI 3105, p. 290)

Em outras palavras, o princípio da proibição do retrocesso social tem por objetivo preservar um estado de coisas já conquistado contra a sua restrição ou supressão arbitrárias.

Diante do exposto, é possível concluir que cabe ao Estado fornecer meios de acessibilidade adequados à inclusão de todos os alunos, especialmente àqueles com deficiência.

Em cumprimento às disposições do Texto Constitucional quanto aos direitos fundamentais e sociais, no que tange à educação inclusiva, cabe ao Estado garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;” (CF, art. 208, II).

E, para responder à questão proposta – [se o não oferecimento dos meios de acessibilidade adequados à inclusão de acadêmicos com deficiência visual constitui ofensa ao princípio constitucional do direito à educação] – buscou-se aporte teórico na Constituição Federal, na LBI, na LDB e no Direito Antidiscriminatório, além de outras normas legais e ampla consulta bibliográfica.

Nesse rumo, reiteramos que o art. 208 da Constituição Federal estabelece que o dever do Estado com a educação será efetivado por meio de garantias como a prevista em seu Inciso

III através de “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;”

E essa prestação pode ser positiva ou negativa, como os demais direitos sociais. Em outras palavras, terá caráter prestacional (positivo) quando se tratar da concretização por meio de políticas públicas e, será negativo quando requerer um dever de abstenção, ou de não ingerência, quer de órgãos estatais, quer de organizações particulares, a fim de não se obstar seu exercício (SARLET, 2008).

Quanto ao caráter fundamental do direito à educação, assim tem se pronunciado o Supremo Tribunal Federal:

A EDUCAÇÃO É UM DIREITO FUNDAMENTAL E INDISPONÍVEL DOS INDIVÍDUOS. É dever do Estado propiciar meios que viabilizem o seu exercício. Dever a ele imposto pelo preceito veiculado pelo art. 205 da Constituição do Brasil. A omissão da administração importa afronta à Constituição. (BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Segunda Turma. Agravo Regimental no Recurso Extraordinário 594.018-7 RJ. Ação Civil Pública. Carência de Professores. Unidades de Ensino Público. Omissão da Administração. Educação. Direito Fundamental Indisponível. Dever do Estado. Arts. 205, 208, IV e 211, Parágrafo 2º da Constituição do Brasil. Agravante: Estado do Rio de Janeiro. Agravado: Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro. Relator: Min. Eros Grau. 23 de junho de 2009).

EDUCAÇÃO DE DEFICIENTES AUDITIVOS. PROFESSORES ESPECIALIZADOS EM LIBRAS. Inadimplemento estatal de políticas públicas com previsão constitucional. Intervenção excepcional do Judiciário. (...) Cláusula da reserva do possível. Inoponibilidade. Núcleo de intangibilidade dos direitos fundamentais. Constitucionalidade e convencionalidade das políticas públicas de inserção dos portadores de necessidades especiais na sociedade. (BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Segunda Turma. Agravo regimental em recurso extraordinário com agravo nº 860.979. Agravante: Distrito Federal. Agravado: Ministério Público do Distrito Federal e Territórios. Relator: Min. Gilmar Mendes. 14 de abril de 2015)

PRÉDIO PÚBLICO. PORTADOR DE NECESSIDADE ESPECIAL. ACESSO. A Constituição de 1988, a Convenção Internacional sobre Direitos das Pessoas com Deficiência e as Leis federais nº 7.853/89, nº 5.500/86 e nº 9.086/95 estas duas do Estado de São Paulo asseguram o direito dos portadores de necessidades especiais ao acesso a prédios públicos, devendo a Administração adotar providências que o viabilizem. (BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Primeira Turma. Recurso Extraordinário nº 440028 / SP. Recorrente: Ministério Público do Estado de São Paulo. Recorrido: Procurador Geral do Estado de São Paulo. Min. MARCO AURÉLIO. 29 de outubro de 2013.)

A análise do Texto Constitucional e da jurisprudência deixa claro que o não oferecimento dos meios de acessibilidade adequados à inclusão de acadêmicos com deficiência visual constitui ofensa ao princípio constitucional do direito à educação.

É que, como já afirmou o STF: na atual quadra histórica, uma leitura focada tão somente em seu aspecto formal não satisfaz a completude que exige o princípio. Assim, a igualdade não se esgota com a previsão normativa de acesso igualitário a bens jurídicos, mas engloba também a previsão normativa de medidas que efetivamente possibilitem tal acesso e sua efetivação concreta. (BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Embargos de Declaração no Referendo na Medida Cautelar na Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 5357. Embargante: Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino – CONFENEN. Embargado: Presidente da República e Presidente do Congresso Nacional. Relator: Min. Edson Fachin. 17 de fevereiro de 2017).

A Constituição Federal de 1988 estabelece no art. 1º, a dignidade da pessoa humana como um dos fundamentos da República Federativa do Brasil. Referida previsão, orienta os passos da sociedade quanto aos direitos da pessoa com deficiência, haja vista que, não haverá dignidade da pessoa humana sem o mínimo de atenção a essas pessoas:

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

I - a soberania;

II - a cidadania;

III - a dignidade da pessoa humana; [grifo nosso]

IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;

V - o pluralismo político.

Ingo Wolfgang Sarlet (2006, p.59) ao buscar uma noção de dignidade da pessoa na perspectiva jurídico-constitucional, conclui que:

O que se percebe, em última análise, é que onde não houver respeito pela vida e pela integridade física e moral do ser humano, onde as condições mínimas para uma existência digna não forem asseguradas, onde não houver limitação do poder, enfim, onde a liberdade e a autonomia, a igualdade (em direitos e dignidade) e os direitos fundamentais não forem reconhecidos e minimamente assegurados, não haverá espaço para a dignidade da pessoa humana e esta (a pessoa), por sua vez, poderá não passar de mero objeto de arbítrio e injustiças.

Com base nessa afirmativa não há que se falar em "dignidade humana", caso algum desses direitos tenha sido negligenciado, negado. Tem-se um cenário em que nossa dignidade é constituída de muitos valores, dos quais não se pode prescindir.

A incorporação de tratados internacionais de direitos humanos ao ordenamento jurídico nacional pressupõe o compromisso do Estado brasileiro, de agir em sua conformidade.

Como se pode verificar no Art. 5º da Constituição Federal de 1988, após longa Declaração de Direitos, no seu Parágrafo 2º, há uma forma de interação [ou parametrização] entre o ordenamento jurídico brasileiro e os tratados internacionais que tratam de direitos humanos.

Lê-se no referido Parágrafo 2º que “Os direitos e garantias expressos nesta Constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte.”

E a Constituição Federal de 1988 foi além, pois no Parágrafo 3º do mesmo artigo 5º, estatuiu que:

§ 3º Os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas constitucionais. (BRASIL, 1988)

Foi assim, conforme o disposto no art. 5º, § 3º, da Constituição Federal que em 9 de julho de 2008, o Senado Federal promulgou o Decreto Legislativo nº 186, por meio do qual o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007, foram incorporados ao direito brasileiro.

Esse foi o primeiro tratado internacional aprovado pelo rito legislativo previsto no art. 5º, § 3º, da Constituição Federal e, posteriormente, internalizado por meio do Decreto Presidencial nº 6.949/2009.

Referido texto tem por propósito, no Artigo 1, “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência”, bem como, “promover o respeito pela sua dignidade inerente”.

O Brasil assumiu, com a convenção, o compromisso de eliminar barreiras discriminatórias no acesso de pessoas com deficiência ao ensino regular. Ainda no mesmo Artigo 1, o texto conceitua a expressão pessoas com deficiência, que:

São aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas.

Sete anos após a promulgação do Decreto Legislativo nº 186, foi sancionada a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, a qual constituiu-se em instrumento garantidor de inclusão, proteção e promoção dos direitos das pessoas com deficiência. Pode-se afirmar que a Lei nº 13.146 é instrumento útil e essencial na materialização da inclusão, da acessibilidade e da dignidade das pessoas com deficiência.

Assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos das pessoas com deficiência é obrigação tanto do Estado quanto da iniciativa privada. Foi assim que, diante de inúmeros casos de recusa de matrícula de alunos com deficiência por instituições privadas, o Supremo Tribunal Federal, afirmou que não apenas as escolas públicas, mas também as escolas particulares deverão garantir o direito fundamental à educação, nos seguintes termos:

EMENTA: AÇÃO DIRETA DE INCONSTITUCIONALIDADE. MEDIDA CAUTELAR. LEI 13.146/2015. ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA. ENSINO INCLUSIVO. CONVENÇÃO INTERNACIONAL SOBRE OS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA. INDEFERIMENTO DA MEDIDA CAUTELAR. CONSTITUCIONALIDADE DA LEI 13.146/2015 (arts. 28, § 1º e 30, caput, da Lei nº 13.146/2015). 1. A Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência concretiza o princípio da igualdade como fundamento de uma sociedade democrática que respeita a dignidade humana. 2. À luz da Convenção e, por consequência, da própria Constituição da República, o ensino inclusivo em todos os níveis de educação não é realidade estranha ao ordenamento jurídico pátrio, mas sim imperativo que se põe mediante regra explícita. 3. **Nessa toada, a Constituição da República prevê em diversos dispositivos a proteção da pessoa com deficiência, conforme se verifica nos artigos 7º, XXXI, 23, II, 24, XIV, 37, VIII, 40, § 4º, I, 201, § 1º, 203, IV e V, 208, III, 227, § 1º, II, e § 2º, e 244.** 4. Pluralidade e igualdade são duas faces da mesma moeda. O respeito à pluralidade não prescinde do respeito ao princípio da igualdade. E na atual quadra histórica, uma leitura focada tão somente em seu aspecto formal não satisfaz a completude que exige o princípio. Assim, a igualdade não se esgota com a previsão normativa de acesso igualitário a bens jurídicos, mas engloba também a previsão normativa de medidas que efetivamente possibilitem tal acesso e sua efetivação concreta. 5. O enclausuramento em face do diferente furta o colorido da vivência cotidiana, privando-nos da estupefação diante do que se coloca como novo, como diferente. 6. É somente com o convívio com a diferença e com o seu necessário acolhimento que pode haver a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, em que o bem de todos seja promovido sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (Art. 3º, I e IV, CRFB). 7. A Lei nº 13.146/2015 indica assumir o compromisso ético de acolhimento e pluralidade democrática adotados pela Constituição ao exigir que não apenas as escolas públicas, mas também as particulares deverão pautar sua atuação educacional a partir de todas as facetas e potencialidades que o direito fundamental à educação possui e que são densificadas em seu Capítulo IV. 8. Medida cautelar indeferida. 9. Conversão do julgamento do referendo do indeferimento da cautelar, por unanimidade, em julgamento definitivo de mérito, julgando, por maioria e nos termos do Voto do Min. Relator Edson Fachin, improcedente a presente ação direta de inconstitucionalidade” (ADI 5357 MC-Ref, Tribunal Pleno, Rel. Min. Edson Fachin, DJE 10.11.2016).

Por considerar que a deficiência abrange aspectos que extrapolam aqueles que podem ser verificados pela deficiência física ou sensorial, a Lei Brasileira de Inclusão determina no §1º do art. 2º que a avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial e realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar. (BRASIL, 2015)

§ 1º A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará: [grifo nosso]
 I - os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo;
 II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais;
 III - a limitação no desempenho de atividades; e
 IV - a restrição de participação.

Essa avaliação visa, entre outras coisas, garantir que todos os aspectos relativos à deficiência, no caso concreto, serão considerados para o oferecimento das adaptações razoáveis que se fizerem necessárias.

2.2 Princípio da igualdade e proibição de discriminação atentatória aos direitos e liberdades fundamentais

Ao tratar dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos no art. 5º, Caput e Inciso XLI, a Constituição Federal de 1.988 afirma que todos são iguais perante a lei [princípio da igualdade] e diz que a lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais:

Art. 5º **Todos são iguais perante a lei**, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: [grifo nosso]
 [...] XLI - a lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais;

A discussão é atual. Veja-se, por exemplo, o caso do Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, objeto da Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 6590, assim ementada no STF:

EMENTA Referendo de medida cautelar em ação direta de inconstitucionalidade. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Ato normativo que inova no ordenamento jurídico. Densidade normativa a justificar o controle abstrato de constitucionalidade. Cabimento. Artigo 208, inciso III, da

Constituição Federal e Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Educação inclusiva como paradigma constitucional. Inobservância. Medida cautelar deferida referendada. 1. O Decreto nº 10.502/2020 inova no ordenamento jurídico. Seu texto não se limita a pormenorizar os termos da lei regulamentada (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), promovendo a introdução de uma nova política educacional nacional, com o estabelecimento de institutos, serviços e obrigações que, até então, não estavam inseridos na disciplina educacional do país, sendo dotado de densidade normativa a justificar o cabimento da presente ação direta de inconstitucionalidade. Precedentes: ADI nº 3.239/DF, Rel. Min. Cezar Peluso, Rel. p/ o ac. Min. Rosa Weber, Tribunal Pleno, DJe de 1º/2/2019; ADI nº 4.152/SP, Rel. Min. Cezar Peluso, Tribunal Pleno, DJe de 21/9/2011; ADI nº 2.155/PR-MC, Rel. Min. Sydney Sanches, Tribunal Pleno, DJ de 1º/6/2001. 2. A Constituição estabeleceu a garantia de atendimento especializado às pessoas com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208, inciso III). O Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência - primeiro tratado internacional aprovado pelo rito legislativo previsto no art. 5º, § 3º, da Constituição Federal e internalizado por meio do Decreto Presidencial nº 6.949/2009 - veio reforçar o direito das pessoas com deficiência à educação livre de discriminação e com base na igualdade de oportunidades, pelo que determina a obrigação dos estados partes de assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis. Precedente: ADI nº 5.357/DF, Rel. Min. Edson Fachin, Tribunal Pleno, DJe de 11/11/16. 3. O paradigma da educação inclusiva é o resultado de um processo de conquistas sociais que afastaram a ideia de vivência segregada das pessoas com deficiência ou necessidades especiais para inseri-las no contexto da comunidade. Subverter esse paradigma significa, além de grave ofensa à Constituição de 1988, um retrocesso na proteção de direitos desses indivíduos. 4. A Política Nacional de Educação Especial questionada contraria o paradigma da educação inclusiva, por claramente retirar a ênfase da matrícula no ensino regular, passando a apresentar esse último como mera alternativa dentro do sistema de educação especial. Desse modo, o Decreto nº 10.502/2020 pode vir a fundamentar políticas públicas que fragilizam o imperativo da inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino. 5. Medida cautelar referendada.

Como ficou evidenciado nos textos normativos acima citados o direito à educação e por extensão a educação inclusiva, são fundamentais, portanto, qualquer obstáculo à matrícula, a permanência e o êxito de pessoas com deficiência no sistema regular de ensino, ofende os princípios constitucionais de igualdade e da dignidade humana.

Para melhor explicar as implicações do reconhecimento do direito a educação e sobretudo, à educação inclusiva, das pessoas com deficiência a pesquisa traz um conjunto de conceitos que servirão como guia para que o leitor possa entender o significado e o alcance do termo inclusão.

Entretanto, para falar em inclusão faz-se necessário tratar de outros temas correlatos que buscam complementar as ideias apresentadas visando responder à questão fundamental da pesquisa: se o não oferecimento dos meios de acessibilidade adequados à inclusão de acadêmicos com deficiência visual constitui ofensa ao princípio constitucional do direito à

educação? Desse modo traremos a seguir cada um destes termos e seus respectivos conceitos: Inclusão, Educação Inclusiva; Exclusão; Discriminação e Capacitismo.

2.3 Inclusão

Todos já ouvimos falar sobre inclusão, sobre sua importância e urgência. Entretanto, diferentemente do que diz o conhecimento empírico, incluir é bem mais que oferecer vagas e deixar ficar.

Para Arnaiz (apud SOUZA, 2019, p.189):

Inclusão é uma atitude, um sistema de valores, de crenças, não uma ação nem um conjunto de ações. Centra-se, pois, em como apoiar as qualidades, e, as necessidades de cada aluno e de todos os alunos na comunidade escolar, para que se sintam bem-vindos e seguros e alcancem êxitos. Não se trata apenas de alunos com deficiência, mas de todos os alunos que por algum motivo apresentam necessidades especiais.

O que a autora quer dizer é que, de certo modo, incluir é permitir que cada um seja reconhecido e aceito exatamente como é. Isso inclui repensar os espaços físicos e afetivos de modo a permitir que a singularidade de cada um seja incorporada ao cotidiano das instituições de ensino através das adequações razoáveis que se fizerem necessárias no caso concreto.

Segundo Mantoan (2015, p. 404), “Na concepção inclusiva e na lei, esse atendimento especializado deve estar presente em todos os níveis de ensino, de preferência na rede regular, da educação infantil à universidade”.

Para tanto, não basta que se tenha políticas de acesso, como a lei de cotas, mas a aplicação concreta das previsões legais. Além disso, faz-se necessário um conjunto de condições que associadas as políticas de acesso, viabilizem a permanência e o êxito.

2.4 Educação Inclusiva

A educação inclusiva é aquela que atende, indistintamente, a todos os alunos sem qualquer discriminação, sem o estabelecimento de regras específicas de planejamento e de avaliação através da adaptação de currículos e atividades diferenciadas, que se convertem em meio de aparte de alguns alunos (MANTOAN, 2020).

A autora nos convida a imaginar qual será o impacto da inclusão escolar nos sistemas de ensino? A resposta para tal questionamento inclui pensar qual será o impacto do processo educacional inclusivo na vida de cada um de nós?

A única certeza que tenho é que essa é uma via de mão única. Que apesar de consistir em um objetivo a ser alcançado, ainda estamos muito longe de concretizá-lo. Que demanda a soma de esforços do poder público, das famílias, da sociedade e, principalmente, de cada um de nós, responsáveis que somos pelos impactos que causamos na vida de terceiros.

Ainda segundo Mantoan (2015, p. 228):

Os sistemas escolares relutam muito em mudar de direção porque também estão organizados em um pensamento que recorta a realidade, que permite dividir os alunos em normais e com deficiência, as modalidades de ensino em regular e especial, os professores em especialistas nesse e naquele assunto. A lógica dessa organização é marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, própria do pensamento científico moderno, que ignora o subjetivo, o afetivo, o criador – sem os quais é difícil romper com o velho modelo escolar e produzir a reviravolta que a inclusão impõe.

A não efetivação da educação inclusiva deve-se, em grande medida, à confusão que se fez através dos anos entre integração e inclusão.

Nesse sentido, Mantoan (2015, p. 277) explica que integração é diferente de inclusão:

Na integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino comum, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção. Para esses casos, são indicados: a individualização dos programas escolares; currículos adaptados; avaliações especiais; redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender. Em suma: a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptar às suas exigências.

Morin (apud MANTOAN, 2015 p. 240) entende que:

Chegamos a um impasse, como afirma Morin (2001), pois, para se reformar a instituição, temos de reformar a mente, mas não se pode fazê-lo sem uma prévia reforma das instituições. Integração ou inclusão? Tendemos a nos desviar dos desafios de uma mudança efetiva de nossos propósitos e de nossas práticas pela distorção/redução de uma ideia original. A indiferenciação entre o processo de integração e o de inclusão escolar é prova dessa tendência e reforça a vigência do paradigma tradicional dos serviços educacionais. O debate acerca da integração e da inclusão criou inúmeras e infundáveis polêmicas, gerando as corporações de

professores e de profissionais da área de saúde que atuam no atendimento às pessoas com deficiência – os paramédicos e outros, que tratam clinicamente crianças e jovens com problemas escolares e de adaptação social. A situação não é mais a mesma, embora ainda existam alguns que não conseguem distinguir a inclusão total da inserção parcial de alunos com ou sem deficiência nas escolas comuns.

Os autores deixam claro que integração e inclusão, apesar de tidas como sinônimo, não são a mesma coisa. Aquela, diz respeito a permitir a matrícula, a frequência em escolas regulares, de “certos grupos de alunos”, entre os deficientes. Esta, diz respeito a promover, além disso, a permanência e o êxito através do atendimento qualificado para todos os alunos com deficiência na rede regular de ensino, a menos que suas necessidades específicas exijam atendimento em instituição especializada.

Antunes (2006, p. 12) explica que à medida que se estreitam os laços entre alunos e professores e o afeto torna-se imprescindível é necessário que se descubram ações, estratégias, procedimentos sistêmicos e reflexões integradoras, capazes de estabelecer vínculos entre o aluno, o professor e o aprendizado.

É dessa aproximação entre o universo do aluno e o do professor, com o conhecimento que nasce a educação inclusiva. É no respeito aos limites de cada elemento e da soma de todos, que a educação se constrói.

Não podemos conceber um projeto educacional em que o afeto, a solidariedade e a compreensão não estejam presentes. A nossa condição de seres sociais faz com que necessitemos de acolhimento, do reconhecimento do outro da nossa importância ao sistema, como elemento sistêmico. Os vínculos devem compreender, “conhecer o outro”, minimamente. Suas expectativas, sua realidade, suas frustrações, suas capacidades, suas limitações, suas necessidades, seus sonhos. Pode parecer muito, mas não é. Vivemos numa sociedade onde a comunicação está mais amplamente difundida, desse modo, podemos estabelecer relações que nos permitem conhecer o outro sem precisar estar como ele, viver com ele.

Isso também é verdadeiro no que tange a educação, ao aprendizado, ao conhecimento. No entanto, desde os primórdios da humanidade aprendemos com o outro, a partir dele e vamos acrescentando a cada nova descoberta a nossa contribuição. É a educação que nos permite viver, sobreviver, aprender, empreender, mas, isso não seria possível se

estivéssemos sozinhos. Outrossim, torna-se impossível quando ignoramos diferenças cruciais como a deficiência física ou sensorial e o respeito a elas.

A educação inclusiva é um modelo educacional que torna o mundo acessível a todas as pessoas, indistintamente. Mas, sobretudo, que possibilita o desenvolvimento de certas capacidades nas pessoas “normais”, fazendo com que elas sejam capazes de conviver respeitosamente com as pessoas com deficiência. Reconhecendo seu lugar de direito, como sujeito, como cidadão e, acima de tudo, como ser humano.

2.4.1 Educação Inclusiva como Direito Fundamental

A educação inclusiva defendida por Paulo Freire apresenta-se como uma proposta de mudança de paradigmas, pois propõe que se parta da diversidade para ajustar-se a singularidade de cada um. Que se permita a construção de espaços inclusivos, de cooperação, de aprendizado, mas acima de tudo, de respeito. Onde cada sujeito, único que é, possa encontrar seu espaço particular sem privar-se da necessária comunicação com o universo do outro.

O referido autor buscou construir um espaço de aprendizagem que respeita o conhecimento que o estudante traz consigo, suas vivências.

Diz FREIRE (1996, p.17):

Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.

Paulo Freire sempre defendeu a escola como lugar de autonomia e responsabilidade, em que o sujeito também é responsável pelo próprio aprendizado. Onde o papel da escola, da educação e do professor é o de mediadores, colaboradores, de coautores, cabendo ao aluno o protagonismo de sua história.

O gozo do direito a educação de forma plena produz autonomia, independência financeira, liberdade e dignidade, direitos dos quais não se pode privar as pessoas com deficiência.

Moreira (2020, p. 1287-1288) explica que “ser autônomo significa ter a liberdade de poder viver de acordo com as suas determinações, de acordo com as características de sua personalidade”.

É dizer que a autonomia prescinde de autodeterminação, de liberdade de escolha. Portanto, livre, é aquele que escolhe viver de acordo com sua personalidade, sem cingir-se à rótulos que o definem como inferior, diferente, impróprio. Ser autônomo é poder dizer, não, quando isso for mais conveniente.

Quanto à dignidade, explica o autor:

A noção de dignidade passa a pressupor condições materiais de existência para que os indivíduos possam ter uma vivência autônoma; não há possibilidade de dignidade sem um conjunto de direitos que permita uma estrutura material mínima para a vida dos indivíduos. (MOREIRA, 2020, p. 77).

A referida estrutura material mínima que, segundo o autor, confere dignidade às pessoas não poderá ser alcançada sem um projeto educacional emancipatório que possibilite a autossuficiência, a inserção no mercado de trabalho e a competitividade, inclusive às pessoas com deficiência.

Conforme disciplina o art. 27, Parágrafo Único da LBI: “É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação”.

A negligência é resultante da falta de cuidado daquele que, tendo conhecimento da norma, deixa de cumpri-la. Desse modo, situações em que não foram tomadas as medidas necessárias quanto às adequações razoáveis dispostas na legislação, houve negligência.

A discriminação, por seu turno, é definida no Parágrafo 1º do art. 4º da Lei nº 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência como:

Toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas.

A discriminação foi evidenciada em várias ocasiões durante minha vivência acadêmica no curso de Direito da UFSC, tanto por parte de alguns docentes quanto por parte de alguns colegas. Esse modelo de pesquisa em que o pesquisador é ao mesmo tempo, sujeito e objeto da pesquisa, é o que as ciências sociais convencionaram chamar de observação participada.

Essa abordagem permite ao pesquisador (fieldworker) utilizar o contexto sociocultural do ambiente observado (os conhecimentos socialmente adquiridos e compartilhados disponíveis para os participantes ou membros deste ambiente) para explicar os padrões observados de atividade humana. Ou seja, consiste na inserção do pesquisador no interior do grupo observado, tornando-se parte dele, interagindo por longos períodos com os sujeitos, buscando partilhar o seu cotidiano para sentir o que significa estar naquela situação. (MARIETTO, 2020).

Consoante ao conceito acima, resta claro que a pesquisadora fez e faz parte do grupo sob observação, contexto em que foi possível observar/vivenciar as condutas descritas no estudo.

2.4.2 Educação Inclusiva durante a Pandemia

A pandemia de COVID-19 representou um grande desafio à sociedade e ao poder público os quais tiveram que se adaptar às novas condições de vida, inclusive no que tange a educação. A educação como conhecíamos foi reinventada a partir das novas exigências impostas pela emergência em saúde decorrentes da pandemia. Fez-se necessário migrar para o

ensino remoto, como alternativa para a manutenção do processo ensino/aprendizagem. Essa migração forçada teve grande impacto sobre o modelo educacional presencial, agora virtualizado.

Silva, Andrade e Brinatti (2020, p. 9), explicam que o Ensino Remoto Emergencial (ERE), é uma modalidade de ensino, adotado para resolver um problema emergencial, imediato e temporário que visa dar acesso ao ensino e aos suportes instrucionais de forma rápida e de fácil configuração. Sem se tratar, portanto, do mesmo modo de ensinar/aprender do modelo EAD, cuja metodologia é criada e voltada para a autonomia do estudante, a qual possui características próprias, distintas que são do modelo presencial e do ERE. Sem que se tivesse a pretensão de criar um modelo educacional robusto, mas do oferecimento de uma alternativa viável diante da situação da emergência em saúde em decorrência da pandemia de COVID-2019. (TERÇARIOL *et al*, 2021, p. 48).

Entre os desafios apontados pelos autores, estão a falta de conhecimento sobre o uso das tecnologias, a falta de acesso a elas, ou a soma de ambos. Desse modo, é fácil imaginar que esses desafios foram experimentados em diferentes graus pelos estudantes e professores de acordo com o local onde viviam. Por certo, aqueles que pertencem a grupos vulneráveis, sejam alunos ou professores, foram atingidos de forma mais contundente pela pandemia. De um lado, havia por parte de alguns professores um certo despreparo, uma certa desconfiança acerca do uso das tecnologias, até mesmo por causa da realidade vivenciada. Do outro a faltava-lhes recursos que lhes permitissem vislumbrar um panorama mais favorável à acessibilidade. Foram todos lançados a uma nova realidade. Realidade essa que se fez concreta e viável apenas para alguns, embora tenha sido projetada para todos.

Silva, Andrade e Brinatti (apud CAMARGO, p. 22) destacam que:

há uma lacuna entre o uso pessoal como divertimentos (redes sociais ou jogos) e o uso pedagógico no processo de ensino e aprendizagem. De fato, a mediação pedagógica quanto essas tecnologias fazem toda diferença, pois mais do que saber utilizar esses recursos, é saber como usá-los de forma dialética e em prol da educação.

A mudança para o ensino remoto foi desafiadora para muitos professores, pois embora a maioria já fizesse uso de tecnologias, para divertimento nas redes sociais, o modo

como esta deveria ser usada para fins educacionais não era de domínio geral. Os autores afirmam haver uma lacuna entre o uso pessoal e aquele necessário às práticas pedagógicas.

Mesmo quando estamos falando do ensino superior, de universidades federais, ainda estamos falando de realidades bastante diferentes. Nem todos os universitários tinham acesso à internet, nem todos os professores universitários estavam preparados para usar de tecnologia em suas aulas virtuais.

A pandemia escancarou ainda mais as desigualdades sociais presentes na educação brasileira. Imaginemos então a realidade de um aluno com deficiência visual que em tempos "normais", já enfrenta dificuldades, justamente, porque a tecnologia de que necessita para estudar não é de conhecimento da maioria dos professores.

Entretanto, alguns aspectos foram favoráveis, por exemplo, o fato de que as aulas eram gravadas. Antes da pandemia, quando as aulas eram presenciais, havia por parte de alguns professores uma forte resistência quanto a gravação. A virtualização do modelo presencial, referida pelos autores, tornou-se melhor e mais acessível em alguns aspectos.

Dar aulas on-line e com gravação obrigatória, fez com que aqueles professores que até então estavam desconectados do mundo, persistindo no modelo de ensino de décadas atrás, quadro, canetão, giz, xerox, e repetição das mesmas falas tivessem que rever seus conceitos readequando-os a nova realidade, atualizando-se voluntaria ou compulsoriamente. Embora, obviamente, nem todos tenham mudado de fato, todos tiveram que se adaptar. Faltava-lhes, ao menos, um letramento digital. Uma formação mínima que os tornasse aptos a navegar por novos oceanos, revoltos pelas incertezas trazidas pela pandemia. Um universo digital incorporado ao modo de ensinar e aprender tornado, irremediavelmente, definitivo.

A deficiência visual é uma condição desafiadora, sobretudo, quando não há acessibilidade. No caso do uso de tecnologias assistivas isso é ainda mais visível. A maioria das pessoas desconhece que existem softwares que possibilitam às pessoas com deficiência visual usar um computador seja para estudar, seja para trabalhar, as chamadas tecnologias assistivas. Mas, tais tecnologias não estão disponíveis/acessíveis a todas as pessoas com deficiência visual, apesar de algumas serem gratuitas, conhecê-las e aprender a usá-las é privilégio de poucos. Requer uma série de condições nem sempre ao seu alcance. Requer equipamentos como um computador, o uso de Software leitor, acesso à internet e treinamento.

Além de um aprendizado longo e constante o que, por sua vez, requer o auxílio de profissionais preparados para os ensinar como usufruir dessas ferramentas da melhor forma.

2.5 Exclusão

Exclusão não é apenas o antônimo de inclusão, explicitada como tal no dicionário de antônimos da língua portuguesa³.

Trata-se de vocábulo acrescentado ao nosso cotidiano para explicar o inexplicável. Para definir o ato discriminatório praticado “por pessoas normais”, contra pessoas com deficiência, causando-lhes sofrimento e segregação, nas escolas, nas universidades, pela vida à fora, através do tempo. (MANTOAN, 2015, p.38).

A exclusão acompanha a vida das pessoas com deficiência nas famílias, nas escolas, nas universidades. Políticas de inclusão são preocupação constante dos nossos legisladores.

Vejamos o que diz o MEC (2005, p.8) sobre a implementação de políticas inclusivas:

Uma política efetivamente inclusiva deve ocupar-se com a desinstitucionalização da exclusão, seja ela no espaço da escola ou em outras estruturas sociais. Assim, a implementação de políticas inclusivas que pretendam ser efetivas e duradouras devem incidir sobre a rede de relações que se materializam através das instituições já que as práticas discriminatórias que elas produzem extrapolam, em muito, os muros e regulamentos dos territórios organizacionais que as evidenciam.

O fato, é que a exclusão implica em consequências que, verdadeiramente, extrapolam os muros das instituições onde são evidenciadas. No caso da exclusão escolar, da qual são vítimas alunos de todas as etapas do ensino formal, os “efeitos colaterais”, são sentidos fora dos muros de escolas e universidades, provocando desde o isolamento social até suicídios (CVV, 2021).

Dados difundidos pelo CVV — Centro de Valorização da Vida, (CVV, 2021) fundado em São Paulo, em 1962, associação civil sem fins lucrativos, filantrópica, reconhecida como de Utilidade Pública Federal, desde 1973, informam que:

³ Antônimo de inclusão, O contrário de inclusão é: “1. exclusiva, exceção, segregação, exclusão, eliminação, expulsão, omissão”. Disponível em: <https://www.antonimos.com.br/inclusao/>. Acesso em: 24 Maio 2022.

“O suicídio continua sendo uma das principais causas de morte em todo o mundo, de acordo com as últimas estimativas da Organização Mundial da Saúde (OMS) publicadas no dia 17 de junho de 2021. Em 2019, mais de 700 mil pessoas morreram por suicídio, uma em cada 100 mortes, o que levou a OMS a produzir novas orientações para ajudar os países a melhorarem a prevenção do suicídio e atendimento.

Entre os jovens de 15 a 29 anos, o suicídio foi a quarta causa de morte depois de acidentes no trânsito, tuberculose e violência interpessoal. As taxas de suicídio caíram nos 20 anos entre 2000 e 2019, com a taxa global diminuindo 36%, a queda variou de 17% na região do Mediterrâneo Oriental a 47% na região europeia e 49% no Pacífico Ocidental, mas na Região das Américas, as taxas aumentaram 17% no mesmo período.

A maioria dos casos de suicídio dos jovens coincide com o período de estudos e a transição entre adolescência e vida adulta. No Brasil, a taxa de suicídio entre universitários tem crescido de ano a ano desde 2002 e o país ocupa o primeiro lugar na América Latina.

Em 2018, a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) realizou uma pesquisa com 424 mil entrevistas sobre o perfil socioeconômico dos estudantes de graduação das universidades federais e cruzou com dados existentes sobre dificuldades emocionais e o pensamento suicida. Uma proporção expressiva de estudantes declarou que teve alguma dificuldade emocional (83,5%), sofreu de ansiedade (63,6%), procurou atendimento psicológico no ano anterior (9%), estava em acompanhamento no momento (9,7%) ou tomava medicação psiquiátrica (6,5%). Nesses casos e em vários outros, os índices foram piores do que na edição anterior da pesquisa, realizada em 2014. Por exemplo, em 2014, 38% dos graduandos disseram ter ideias de morte, enquanto em 2018 já eram 10,8%.

Especialistas citam uma série de fatores de risco que deixam o estudante universitário vulnerável nessa fase, tais como: a distância da família, inserção num ambiente cultural diferente, dificuldades financeiras e diferentes preconceitos (racial, homofobia, etc).

Na verdade, a educação precisa ser humanizada. Transformada em um espaço onde possamos atuar sem máscaras, sem medo. Um lugar de direitos que se realizam naturalmente sem a necessidade de serem invocados a todo o momento.

2.6 Capacitismo

O capacitismo pode ser definido como a crença de que a pessoa com deficiência se resume à deficiência física, sensorial ou intelectual que possui. De que a deficiência a torna incapaz, inválida.

Segundo Vendramin (2019, p.17), o “Capacitismo é a leitura que se faz a respeito de pessoas com deficiência, assumindo que a condição corporal destas é algo que, naturalmente, as define como menos capazes”.

Wolbring (apud MACHADO e MANTOAN, 2021, p. 53), explica que: “o capacitismo tem sido confundido com o “deficientismo” (disablism), que se refere à discriminação por deficiência, em analogia ao sexismo e a o racismo.

Essa confusão faz crer, “aos normais”, que nossa condição de deficientes é irremediável, tal qual a cor de nossa pele e, por isso devemos ser inferiorizados, assim como ocorre há séculos em relação aos negros. São questões historicamente construídas, cuja solução perpassa por um processo educacional orientado pelo respeito.

Novamente, Wolbring (apud MACHADO e MANTOAN, 2021, p. 53) explica que:

“o capacitismo se reporta a processos mais amplos e se reflete nos valores atribuídos a determinadas capacidades e habilidades, como produtividade e competência, em detrimento de outros valores, como empatia e compaixão”.

Os padrões a que se refere o autor levam em conta apenas questões de competência para produzir/reproduzir, e nesse sentido corpos "sadios" são considerados mais aptos. A desconstrução desse modelo passa pela reformulação da educação como processo de ensino e aprendizagem. Um processo constituído de dois polos, o que ensina e o que aprende. Não se supõe que o ato de ouvir acriticamente, seja sinônimo de aprender, de ensinar.

Uma pessoa com deficiência apresenta certas limitações inerentes ao tipo e ao nível de deficiência que possui. Entretanto, mantém-se apta a participar da vida social, política e econômica de forma ativa. Estudar é uma atividade, exclusivamente, humana. Desenvolvida para que as dificuldades enfrentadas hoje, sejam menores do que as de ontem. E para que amanhã estas já sejam coisa superada. Nem mesmo aquele cidadão que atinge o mais alto nível de conhecimento em sua área estará isento de superação. Por isso, a prepotência deve dar lugar a empatia e a compaixão.

Somente a educação será capaz de mudar esse panorama fazendo desaparecer a crença de que as pessoas com deficiência são indivíduos de quem não se pode exigir/esperar muito, já que “estando fora dos padrões”, não estão aptas às atividades da vida diária, estudar,

trabalhar, produzir, ser competitivos, vencer. No entanto, a desconstrução desse paradigma, constitui-se no seu maior desafio.

Moreira (2020, p.82), explica que:

A compreensão que um ser humano tem de si mesmo depende do tipo de respeitabilidade que ele recebe do seu meio. Assim, o tratamento igualitário nas diversas formas de interação possibilita a formação de um senso de valor individual, um requisito para que a pessoa desenvolva o sentimento de que ela é e que é vista como um ator social competente.

A despeito do que supõem os capacitistas incluir, não se resume apenas às políticas públicas assistencialistas, mas a um dever do Estado e uma construção social a ser consolidada. A desconstrução do capacitismo passa pelo conhecimento, pelo aprimoramento profissional, pelo desenvolvimento de capacidades inerentes às relações interpessoais, num exercício de alteridade. Entretanto, muitas atitudes capacitistas são justificadas sob a alegação de falta de conhecimento, quando na verdade trata-se de falta de vontade de incluir.

Em abril de 2019 fui até a CAE, para tratar de assuntos referentes a questões de inclusão e de acessibilidade que estavam sendo mediadas com o CCJ e o corpo docente, por aquela Coordenadoria. Oportunidade em que fui comunicada que um curso de capacitação havia sido organizado e ofertado aos docentes e gestores do CCJ, mas que não houve nenhuma inscrição.

O ordenamento jurídico brasileiro traz um remédio legal para evitar que o desconhecimento da norma seja usado como justificativa para atos de discriminação. Trata-se da aplicação do princípio segundo o qual, ninguém poderá beneficiar-se da própria torpeza, *nemo auditur propriam turpitudinem allegan*. Além disso, do mesmo modo ninguém poderá alegar desconhecimento da lei para descumpri-la.

As coordenações dos cursos universitários devem buscar identificar barreiras que dificultam ou inviabilizam a inclusão levando em conta, sobretudo, barreiras atitudinais⁴. São elas que instituem a discriminação e a exclusão. Pessoas “normais” de um lado, pessoas com deficiência, do outro.

⁴ BRASIL. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em 26 Abr. 2022. Art. 3º, Inciso IV.

Sobre a necessidade de haver transformações culturais que viabilizem o reconhecimento por parte da sociedade, de que todos estamos no mesmo nível de humanidade, ensina Moreira (2020 p.76):

A experiência social de sujeitos que vivem em uma sociedade democrática não pode ser a da permanente estigmatização, razão pela qual as sociedades democráticas devem promover a devida transformação cultural para que sujeitos sociais sejam reconhecidos como pessoas que possuem o mesmo nível de humanidade.

O sistema educacional, à medida que se segue, vai nos forjando enquanto sujeitos, enquanto cidadãos, na medida em que crescemos. Deixamos as fraldas, aprendemos a falar, a dividir o lanche a nos comunicar na escola. Sendo ela o primeiro espaço em que somos apresentados à coletividade, onde deixamos de ser um, para sermos mais um, agora alunos.

Para Oliveira et al. (2019, p. 25):

As proposições de Vigotski acerca do processo de formação de conceitos nos remetem à discussão das relações entre pensamento e linguagem, ao tema da mediação cultural no processo de construção de significados por parte do indivíduo, ao processo de internalização e ao papel da escola na transmissão de conhecimentos de natureza diferente daqueles aprendidos na vida cotidiana.

Na universidade, vida de adulto, “bora competir”, oprimir, discriminar. A cordialidade deu lugar ao egoísmo, ao egocentrismo. Os professores, ocupados demais, distanciaram-se do mundo do aluno, de seu universo.

Cassio (2019, p. 17) afirma que:

A ‘ideologia da aprendizagem’ não apenas reduz a complexidade dos problemas educacionais, mas também reforça a lógica individualista e concorrencial que leva pessoas e instituições educacionais a se acotovelarem entre si por um lugar mais ensolarado nos rankings. Para Adorno, cotoveladas são uma expressão da barbárie.

A prática que se estabelece é a da concorrência, a da não cooperação. O que se tem é um modelo capacitista que "aparta", do rebanho do sucesso, o diferente. A pessoa com deficiência é colocada numa espécie de limbo, do qual vira mero observador das conquistas dos demais.

Tudo é feito de modo implícito, disfarçado em práticas excludentes, que de tão corriqueiras viram normais. Tem-se, portanto, um meio de "aparte", a cotovelada. Que atinge de forma brutal o estudante cego, cadeirante, surdo, mudo, deficiente.

O cotovelo, no entanto, pode ser uma prova que requer "Ctrl + C / Ctrl + V", das ideias do autor de preferência do professor. Uma proposta de atividade que prevê a elaboração de resenha crítica, sobre filme mudo, numa turma em que um dos estudantes é cego.

A cotovelada pode ser identificada em frases capacitistas proferidas de forma a inferiorizar a pessoa com deficiência, resumindo-a a ela: - "Só não te tiro da sala, porque você é assim! - Assim, como? Cega, se fosse normal te colocava para fora, imediatamente".

Dessa fala pode-se extrair muitos cotovelos. Primeiro o da discriminação, que define unilateralmente, o que e quem é normal. Segundo o da prepotência que confere ao autor do desmando um lugar de superioridade. Terceiro, o da inclusão excludente, que transporta a pessoa com deficiência para um espaço de invisibilidade, de incapacidade, de desimportância em relação ao "normal".

O processo de educação formal, escolas e universidades, por sua vez, deve reforçar os princípios de igualdade e dignidade humana, os quais serão determinantes tanto na promoção quanto na efetivação da inclusão.

Sendo estes alguns dos princípios da educação nacional, conforme previstos no art. 3º, Incisos I a IV da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB):

“Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I – a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II - a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
III - o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
IV – o respeito à liberdade e apreço à tolerância;”

Tais princípios estruturam o processo educacional brasileiro, sendo considerados os pilares sobre os quais a inclusão se efetivará.

3. O PAPEL DO GESTOR EDUCACIONAL NA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO E DA EXCLUSÃO

Primeiramente, há que se definir o que significa gestão educacional, para em seguida buscar entender/explicar qual o papel do gestor educacional na promoção da inclusão e da exclusão.

A gestão educacional diz respeito a administração de todos os estabelecimentos de ensino em todos os níveis. Os órgãos de gestão são responsáveis pelo gerenciamento, pela administração escolar e pela aplicação das políticas públicas.

Segundo, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos Santos (2021, p. 176):

“Gestão escolar é o ato de gerir a dinâmica da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para implementar uma proposta de trabalho e em consonância com os princípios da democracia e com os métodos que organizem e criem condições para um ambiente de participação e compartilhamento, monitoramento e avaliação de resultados”

A gestão escolar é composta pela direção, pela coordenação e por órgãos de assessoria, como as secretarias, por exemplo. No caso da UFSC, pelos órgãos de apoio à gestão acadêmica dos cursos de graduação. As atribuições dos Coordenadores de Curso de graduação da UFSC, estão descritas na Resolução 18 CUN/2004, das quais podemos citar: “XX- atuar como interlocutor do curso”.

O coordenador interlocutor, é aquele que age para estabelecer o diálogo. Seu fazer profissional compreende, entre outras atribuições, a solução de problemas decorrentes da comunicação entre discentes e docentes. Por isso mesmo é muito importante que seja um profissional capaz de articular ações de mediação de conflitos decorrentes de falhas comunicacionais ou ainda em casos mais complexos de tomar medidas administrativas para saná-las.

A gestão educacional inclusiva, pode ser definida como aquela que centra seus esforços na promoção da igualdade e no respeito a dignidade das pessoas com deficiência. Que viabiliza o diálogo e cria condições para que a inclusão se efetive e o ser humano se realize. Que demonstra interesse em dirimir quaisquer obstáculos à inclusão. Que não permite que o aluno com deficiência seja discriminado, excluído. O gestor educacional deve protagonizar o processo de inclusão, mediando-o. Os cargos que compreendem a gestão escolar, coordenação/direção, devem assumir o papel de facilitadores da inclusão.

Segundo Sage (1999, p.135):

O papel do diretor em provocar as mudanças necessárias do sistema em cada nível – o setor escolar central, a escola e cada turma – é essencialmente um papel de facilitação. A mudança não pode ser legislada ou obrigada a existir. O medo da mudança não pode ser ignorado. O diretor pode ajudar os outros a encararem o medo, encorajar as tentativas de novos comportamentos e reforçar os esforços rumo ao objetivo da inclusão.

Essa afirmação aplica-se, ainda, ao coordenador e, por extensão das competências, aos demais órgãos que compõe a gestão educacional. A coordenação tem um papel imprescindível e determinante no processo de construção de um sistema educacional, efetivamente, inclusivo. Devendo conduzir suas ações de forma coerente, justa e democrática. Permitindo que sua equipe possa contribuir com a gestão, sobretudo, por acreditar na capacidade e responsabilidade de cada um. A descentralização “do poder”, pode ser o diferencial entre liderança e chefia.

Faz-se necessário um aprimoramento constante tanto de práticas quanto de técnicas, de modo a permitir a institucionalização da inclusão, sua internalização.

Segundo, Rosângela Machado e Mantoan (2012, p. 26)

muitos gestores e professores sentem-se inseguros para se relacionarem com estudantes com deficiência, por crerem que necessitam de conhecimentos específicos sobre a deficiência. Ainda segundo as autoras, isso ocorre porque esses profissionais não encontram similaridade entre os estudantes com deficiência e o estudante ideal

Na minha condição de pessoa com deficiência visual, de aluna e de ser humano não posso admitir que se faça essa dicotomia. Já não se pode mais falar em “medo do desconhecido”, mas sim de falta de empatia, de respeito. Não falta informação a esses profissionais, ela está disponível de graça seja na internet, seja nos muitos programas de atualização pelos quais ninguém se interessa.

Sousa (2014, posição 136) ensina que o gestor é a figura, a quem cabe, realizar o intercâmbio entre o sistema educacional e a comunidade educativa, estabelecendo o tônus da organização escolar. Sua tarefa de organizar esse intercâmbio deve prever uma participação ativa de todos os setores da comunidade escolar. Professores, pais, alunos, e demais colaboradores devem ser ouvidos, sentir-se representados.

As propostas que cada setor apresenta devem ser discutidas, analisadas e, caso haja consenso e viabilidade, implementadas. O coordenador deve ser um profissional capaz de aglutinar, aproximar-se das pessoas, trabalhar com elas. Por isso é dele a responsabilidade pela composição de um ambiente inclusivo, respeitoso, dialógico.

Sousa (2014, p. 139) ensina sobre o caráter educativo do gestor educacional:

“O caráter educativo do papel do gestor compreende uma atuação que desvela a filosofia educacional, a organização da política pública e as relações entre alunos e professores e, alunos e alunos, no cotidiano escolar”

Cabe ao gestor essa mediação entre a organização político pedagógica, definida em lei, e as relações humanas e interpessoais, que se realizam no interior dos estabelecimentos de ensino em todos os níveis, da educação infantil à pós-graduação. Cabendo-lhe ainda ações que visem a institucionalização da inclusão.

Entre os muitos entraves para a consecução das atividades profissionais do gestor educacional, no que tange a educação inclusiva, está o capacitismo, o qual impede que as pessoas com deficiência sejam percebidas na sua totalidade.

Não vejo essa articulação acontecendo, na prática, no curso de Direito da UFSC. Falta, a meu ver, mais diálogo. Uma ação de interlocução que importe levar ao corpo docente a ciência de que há alunos com deficiência matriculados no CCJ, informando-lhes quem são, do que necessitam e como isso deverá ser ofertado.

Tal articulação poderia, por exemplo, chamar cada estudante com deficiência matriculado no curso e ouvi-lo, demonstrando interesse em conhecer sua condição particular, respeito por ela. No meu caso, sempre tive que tomar a iniciativa e informar aos professores que existo, que estou matriculada na sua disciplina, além de solicitar as adequações necessárias.

Ainda sou um “elemento surpresa”, segundo alguns professores. Se a tal articulação ocorresse eu estaria, devidamente, incluída ao universo de alunos da sétima fase. Todos os professores chegariam ao primeiro dia de aula sabendo que naquela turma há uma aluna deficiente visual que, diferentemente, dos demais necessita de apoio pedagógico específico. Que as adaptações de que necessita não poderão ocorrer, tardiamente, atrasadas em relação ao grupo, sob pena de causar prejuízos a seu desempenho acadêmico, comprometendo seu aprendizado. Por outro lado, sua omissão pode corroborar com a exclusão, pois ao furtar-se de seu papel de mediador entre docentes/discentes/discentes, reforça-as.

3.1 A importância das ações afirmativas e de inclusão para permanência e êxito

A UFSC criou seu Programa de Ações afirmativas em 2007. Sendo que o primeiro vestibular com reserva de vagas por cotas ocorreu no ano seguinte. Em 2008, foram reservadas 20% de todas as vagas para os estudantes oriundos do ensino médio em escolas públicas, e 10% a estudantes do grupo racial negro, prioritariamente de escolas públicas. E garantidas cinco vagas suplementares para estudantes indígenas. Percentuais mantidos até 2012, quando entra em vigor a Lei de Cotas.

Em minha opinião, a referida lei, ainda encontra resistência e provoca desconfiança, ainda que veladas. Posso afirmar, por experiência própria, que ser cotista por deficiência significa ser rotulado como incapaz. Por mais que se afirme que a inclusão é fato consumado por leis e por práticas, na prática não é bem isso que ocorre.

A LBI, inicialmente, objetivou garantir acesso ao ensino superior aos estudantes que tivessem cursado o ensino médio integralmente em escola pública, a fim de, diminuir a desigualdade produzida pela diferença entre a qualidade do ensino público e privado. Foram destinados 50% do total de vagas dos institutos e universidades federais, para serem ocupadas por estudantes oriundos de famílias pobres, das periferias.

A distribuição das vagas para universidades públicas foi estabelecida pelo MEC, da seguinte forma:

As vagas reservadas às cotas (50% do total de vagas da instituição) serão subdivididas — metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário-mínimo e meio per capita e metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário-mínimo e meio. Em ambos os casos, também será levado em conta percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas no estado, de acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (MEC, 2012)

A referida Lei estabelece recortes étnico-raciais e de renda, em todas as instituições de ensino superior federais vinculadas ao Ministério da Educação. Reservando 25% do total de vagas destinadas aos estudantes de escolas públicas a esses grupos. Já as vagas destinadas às pessoas com deficiência são determinadas pela proporção desses grupos sociais, na unidade da federação onde se localiza a IES. Devido a avaliação positiva do Programa de Ações Afirmativas, o Conselho Universitário, manteve em 2013, os mesmos percentuais de 2012.

Os gráficos a seguir foram produzidos através da análise dos dados disponibilizados pela CAE, os quais representam os índices de matrículas de pessoas com deficiência na UFSC a partir de 2014.

LEGENDA

DF	DEFICIENCIA FISICA
MR	MOBILIDADE REDUZIDA
DVB	DEFICIENCIA VISUAL - BAIXA VISÃO
DVC	DEFICIENCIA VISUAL - CEGUEIRA
DVVM	DEFICIÊNCIA VISUAL - VISÃO MONOCULAR
TDAH	TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE
TEA	TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA
DI	DEFICIENCIA INTELECTUAL
DM	DEFICIÊNCIA MENTAL
DL	DISLEXIA
DA	DEFICIENCIA AUDITIVA
SU	SURDEZ
SC	SURDOCEGUEIRA
AH	ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO
OU	OUTRAS

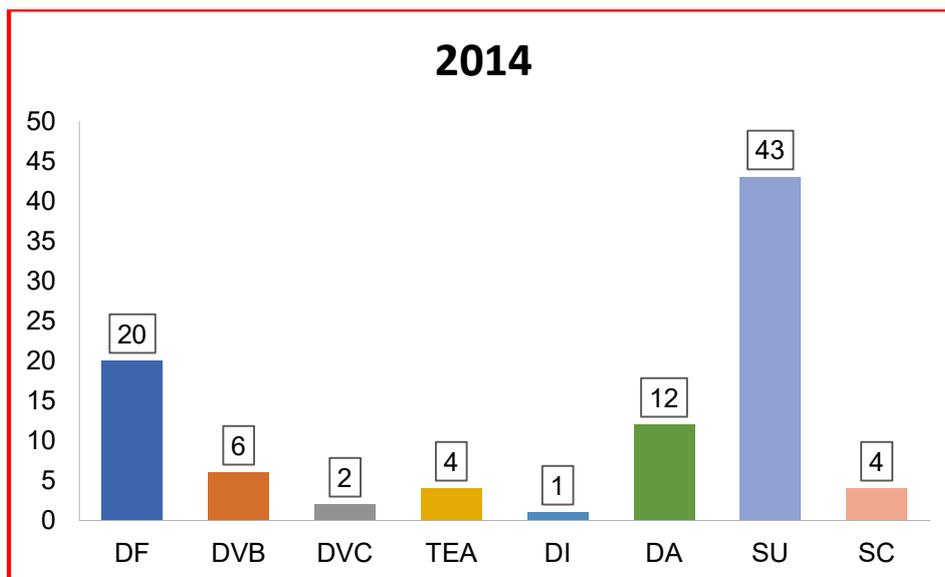


Figura 1 – Gráfico Alunos por Deficiência 2014

Fonte (CAGR/CAE-UFSC, 2022)

Descrição: O gráfico nº 1, mostra a quantidade de alunos com deficiência matriculados nos cursos de graduação da UFSC, em 2014, noventa e dois no total. Possui oito barras, cada uma refere-se a um tipo de deficiência e a quantidade de alunos que a tenham declarado. Da esquerda para direita temos: Primeira coluna azul identificada como, DF, deficientes físicos (20); segunda coluna laranja, DVB, deficientes visuais baixa visão (6); terceira coluna cinza, deficientes visuais cegueira (2); quarta coluna ouro, TEA, transtorno do Espectro autista (4); quinta coluna azul claro, DI, dislexia (1); sexta coluna verde, DA, deficientes auditivos (12); sétima coluna lilás, SU, surdez (43); SC, oitava coluna salmão, surdo-cegueira (4).

O modo sequencial da descrição da imagem dá ao deficiente visual a ideia de que o autor teve a intenção de informar por meio de dados, dada realidade.

A descrição do gráfico sobre o ano de 2014, exemplifica de modo simples como ações de acessibilidade são indispensáveis para que as pessoas com deficiência possam ter acesso às informações de cunho estatístico. Ela permite-nos compreender aquilo que os olhos não veem, não sendo necessário grande conhecimento ou alguma formação específica para sua elaboração, mas empatia.

A audiodescrição, por sua vez, é aquela em que uma pessoa vidente nos descreve determinada imagem, fato, filme, obra de arte ou situação cotidiana de modo que possamos compreendê-la. Não precisa ser técnica, mas minuciosa, já que os detalhes nos ajudam a

compor uma imagem mental daquilo que nosso interlocutor buscou informar/demonstrar. É também um recurso disponível através de softwares leitores ou de recursos de acessibilidade presentes em sites de empresas privadas e de órgãos públicos, que fala a descrição das imagens na tela.

No vestibular 2014, a UFSC reservou 35% das vagas de cada curso de graduação para serem preenchidas por cotistas distribuídas da seguinte forma: 25% das vagas para candidatos oriundos do ensino médio público, sendo das quais 12,5% para os de baixa renda e 4% para pretos, pardos e indígenas; 10% para candidatos autodeclarados negros, prioritariamente do ensino médio público; 13 vagas suplementares para indígenas.

Os dados analisados demonstram que em 2014 foram registradas 91 matrículas de pessoas com deficiência na UFSC. Apenas três no curso de direito, todas autodeclaradas com deficiência física, representando 3,3%.

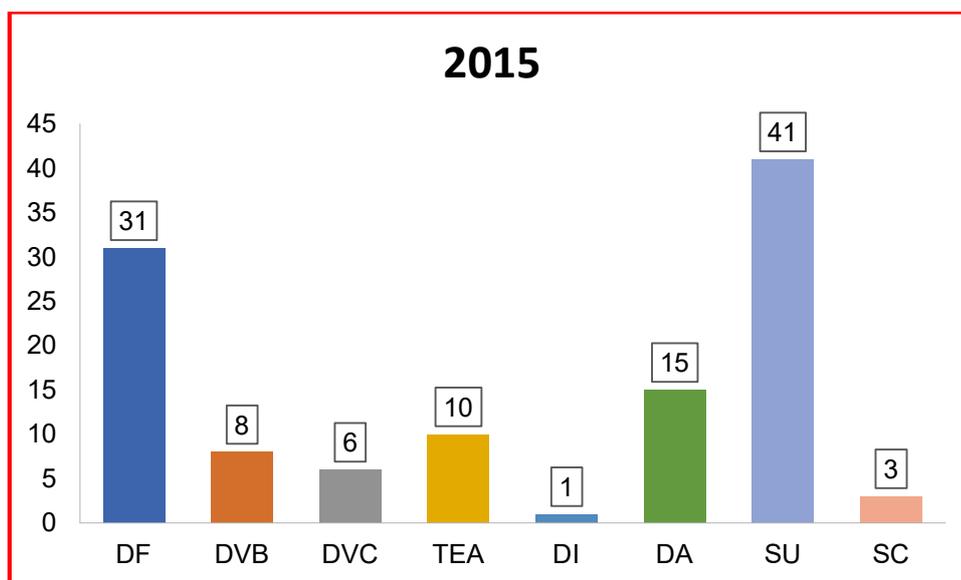


Figura 2 – Gráfico Alunos por Deficiência 2015

Fonte (CAGR/CAE-UFSC, 2022)

Em 2015, foram reservadas 47,5% das vagas em todos os cursos de graduação para o atendimento da política de cotas, assim distribuídos: 37,5% para oriundos do ensino médio público (18,75% para os de baixa renda e, 6% para pretos, pardos e indígenas); e 10% para candidatos autodeclarados negros, prioritariamente do ensino médio público.

Naquele ano, a UFSC teve um aumento aproximado de 25%, no número de matrículas de pessoas com deficiência, mas o curso de Direito manteve praticamente mesmo o índice, apenas 3,42%. Nos anos seguintes o percentual adotado foi o de 50%, estabelecidos pela Lei de Cotas.

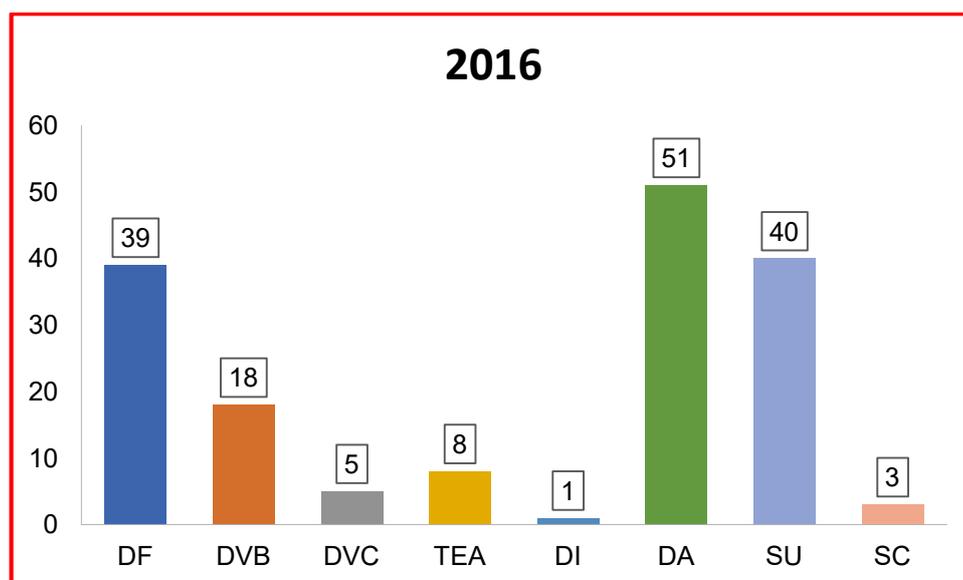


Figura 3 – Gráfico Alunos por Deficiência 2016

Fonte (CAGR/CAE-UFSC, 2022)

Em 2016, o número de matrículas de pessoas autodeclaradas com deficiência, salta para 165, um aumento de 50%. No Direito foram identificadas sete pessoas com deficiência física, representando um aumento de mais de 100% em relação a 2015.

Segundo a CAE, a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos de graduação, só foi adotada pela UFSC, a partir de 2017, em atenção à Lei nº 13.409/2016. Com isso, ocorre reservas de vagas nos ingressos de 2017.1 e 2017.2, em diante.

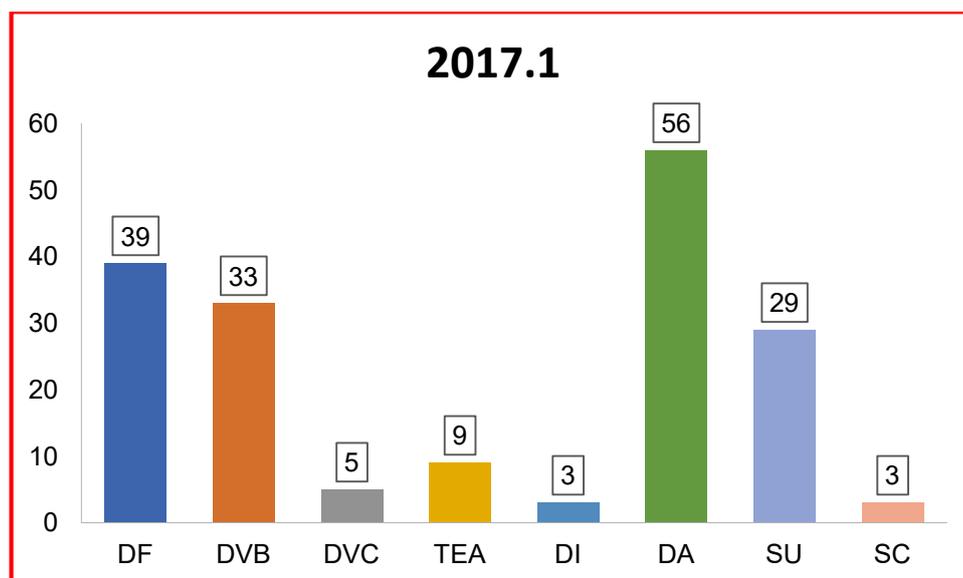


Figura 4 – Gráfico Alunos por Deficiência 2017.1

Fonte (CAGR/CAE-UFSC, 2022)

Os gráficos referentes a 2017.1 e 2017.2 demonstram claramente a importância das políticas de inclusão. Como elas são indispensáveis ao acesso, além de imprescindíveis à permanência e êxito.

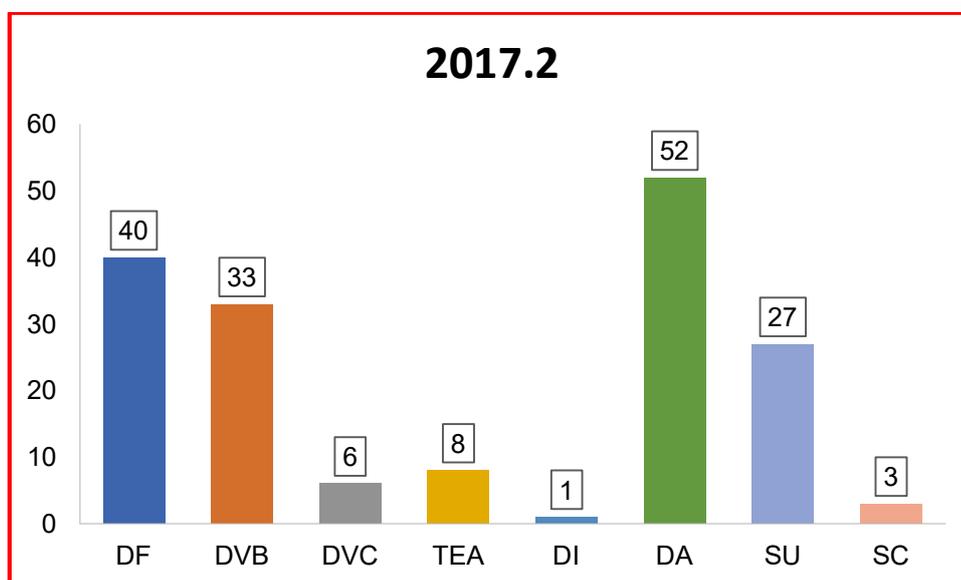


Figura 5 – Gráfico Alunos por Deficiência 2017.2

Fonte (CAGR/CAE-UFSC, 2022)

A partir de 2017, com a reserva de vagas e com a realização de dois processos seletivos por ano, a presença de pessoas com deficiência, na UFSC, foi se consolidando e diversificando. Os dados da CAE, apontam que naquele ano foram matriculadas 344 pessoas com deficiência, quatorze no Direito, todas com deficiência física, cerca de 4% do total evidenciou-se um novo aumento de 100% em relação ao ano anterior.

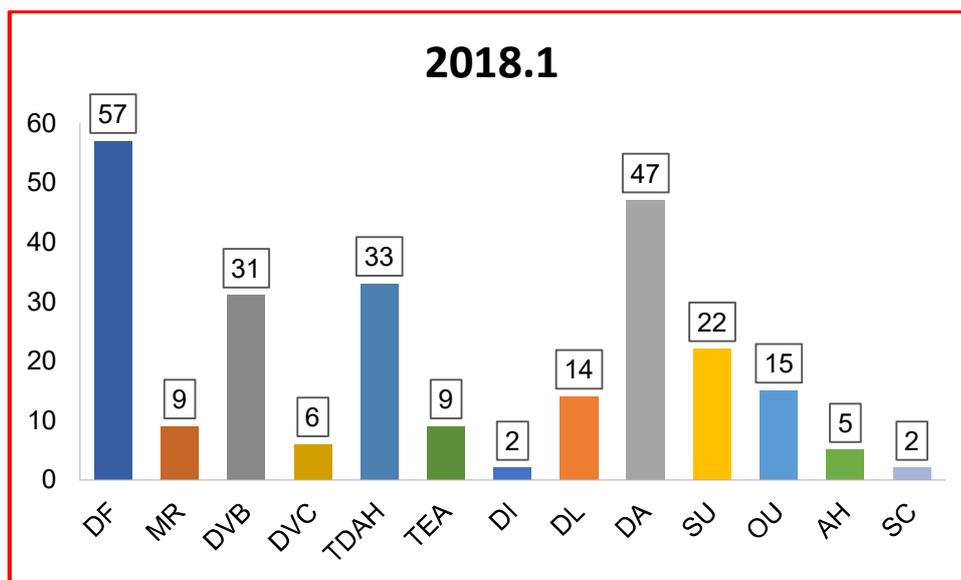


Figura 6 – Gráfico Alunos por Deficiência 2018.1

Fonte (CAGR/CAE-UFSC, 2022)

Já em 2018, vinte e uma matrículas foram identificadas no curso de Direito, sendo dezoito deficientes físicos e três, baixa visão. De um total de 550 novas vagas, mantendo estático o índice anterior, mesmo diante de um aumento geral de quase 60%.

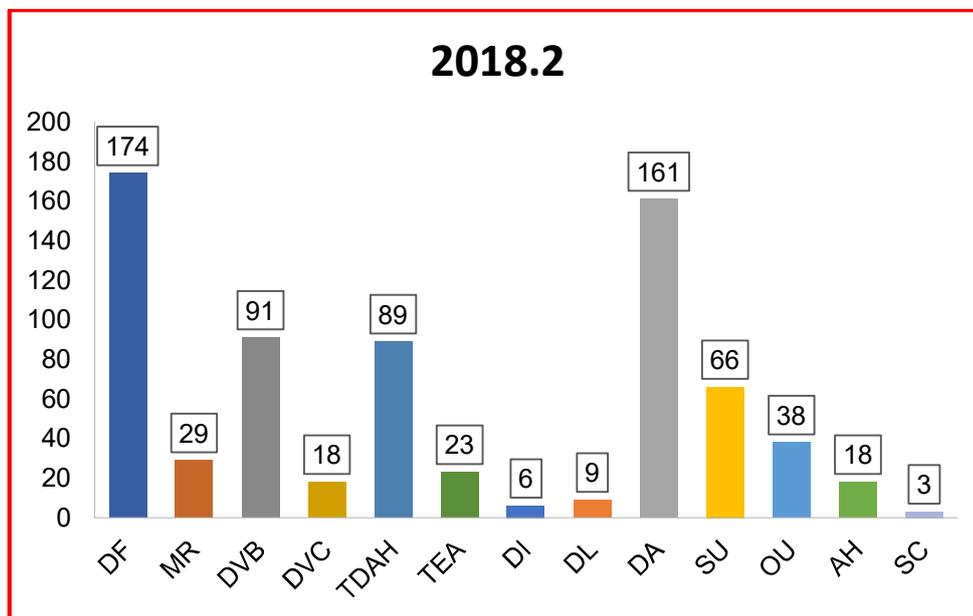


Figura 7 – Gráfico Alunos por Deficiência 2018.2

Fonte (CAGR/CAE-UFSC, 2022)

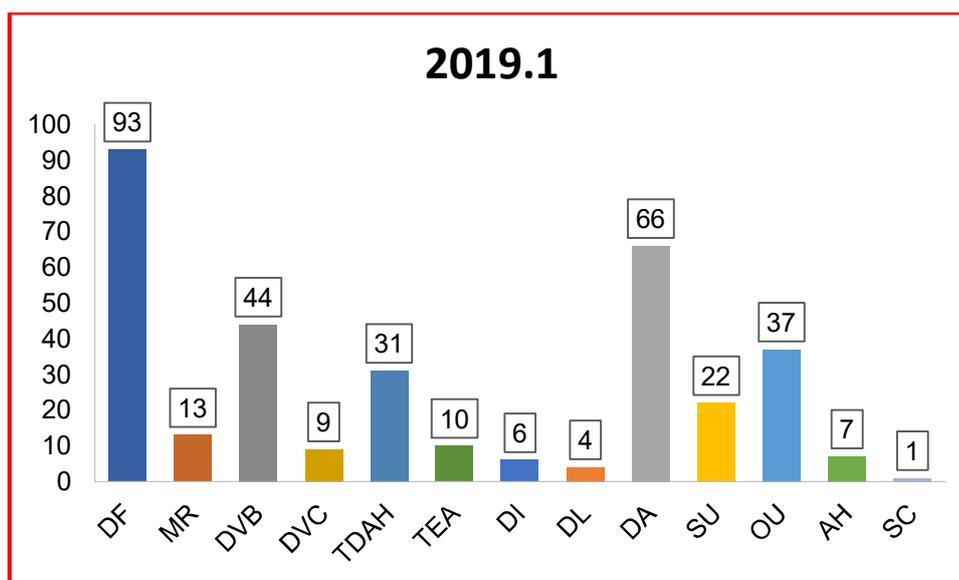


Figura 8 – Gráfico Alunos por Deficiência 2019.1

Fonte (CAGR/CAE-UFSC, 2022)

Em 2019, quarenta e seis estudantes do direito se autodeclararam como pessoas com deficiência, sendo vinte e dois deficientes físicos, seis baixa visão, dois cegos, um TDAH, cinco deficientes auditivos, três surdos, um deficiente intelectual, um com visão monocular, e três autodeclarados na categoria outros.

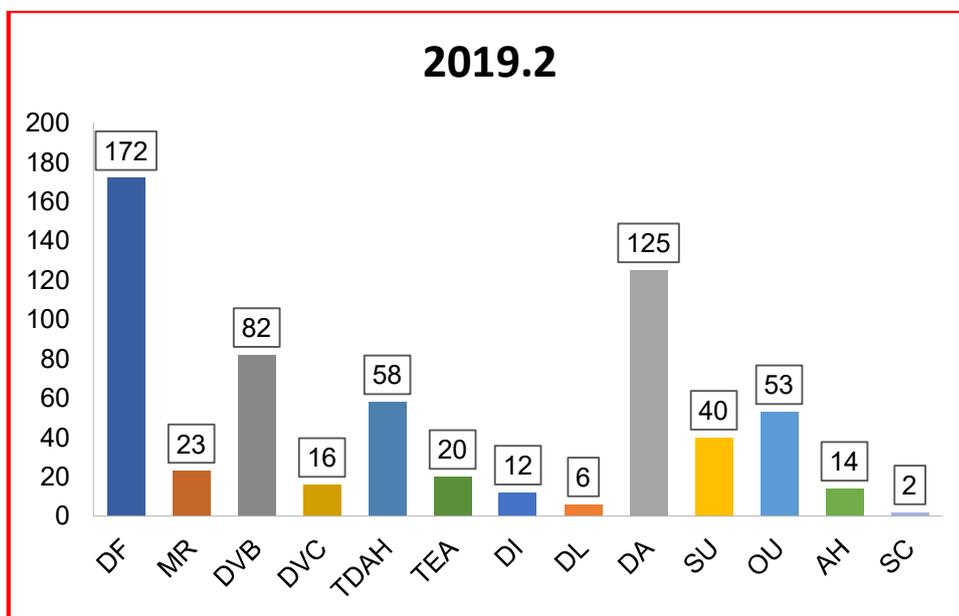


Figura 9 – Gráfico Alunos por Deficiência 2019.2

Fonte (CAGR/CAE-UFSC, 2022)

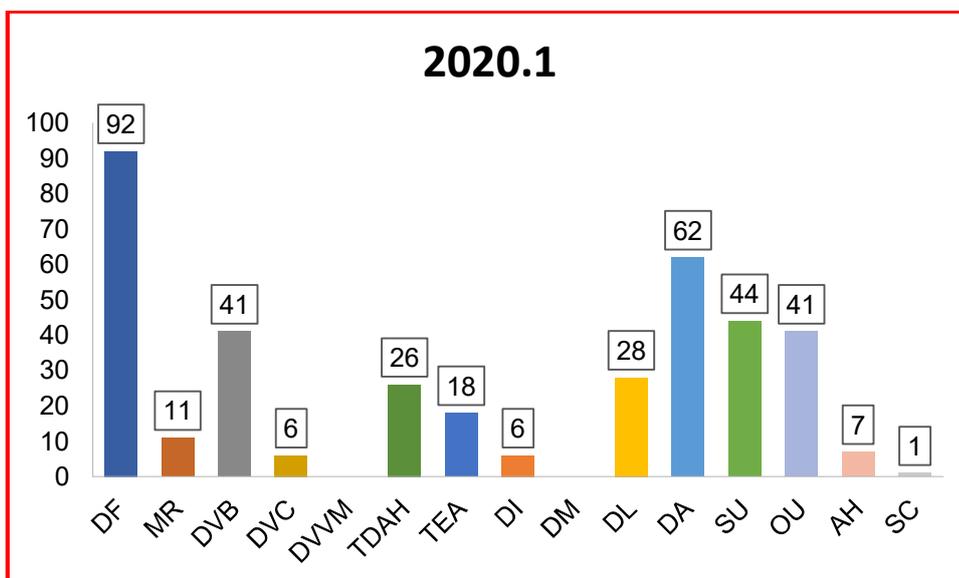


Figura 10 – Gráfico Alunos por Deficiência 2020.1

Fonte (CAGR/CAE-UFSC, 2022)

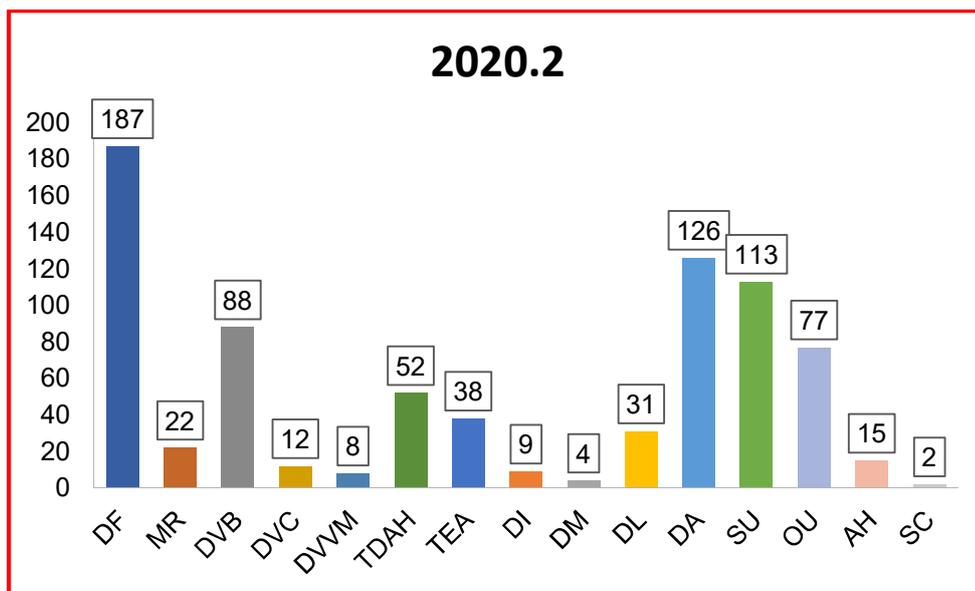


Figura 11 – Gráfico Alunos por Deficiência 2020.2

Fonte (CAGR/CAE-UFSC, 2022)

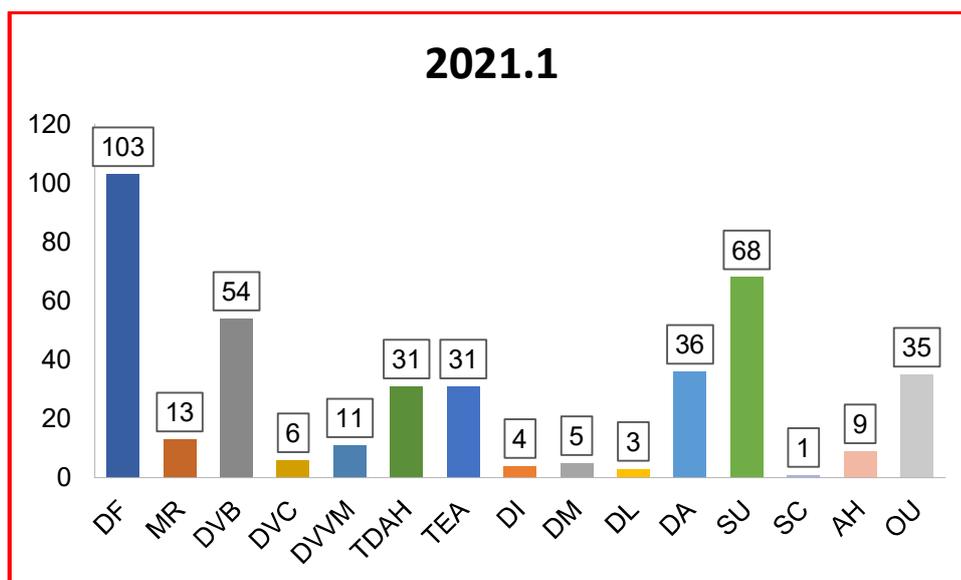


Figura 12 – Gráfico Alunos por Deficiência 2021.1

Fonte (CAGR/CAE-UFSC, 2022)

A presença de pessoas com deficiência vem aumentando e se diversificando no CCJ desde 2017, sendo que em 2020.2 alcançou o total de 45 matrículas no Direito.

Entretanto, não é fácil saber quem verdadeiramente somos. Quem além daqueles cadeirantes, e deficientes visuais que usam bengalas, são as pessoas com deficiência cursando

Direito? Por que somos imperceptíveis, invisíveis? Como um grupo de quase cinquenta pessoas passa despercebido nas aulas, nos corredores?

A resposta a essa pergunta recai sobre a sistemática da “normalidade”, da mesmice. A maioria das pessoas não quer saber do que necessitamos, aquilo que aspiramos, a que temos direito. É nesse sentido que a pesquisa se justificou. Precisamos mostrar quem somos, onde estamos, a que viemos.

Os dados permitem concluir que embora tenha ocorrido um aumento significativo no número de alunos do curso de Direito, autodeclarados com deficiência, entre os anos de 2016 e 2019, em relação a 2014, a média de matrículas está bem abaixo de outros cursos. Sendo ainda menor a presença de pessoas autodeclaradas como baixa visão, visão monocular e cegos.

Durante o primeiro semestre eletivo de 2021, formou-se através da Portaria Conjunta N ° 01/2021/DIR, a Comissão de Acessibilidade Estudantil do CCJ, sobre a coordenação da Profa. Grazielly Alessandra Beggenstoss, Servidores Técnicos Administrativos Efetivos Marília Segabinazzi Reinig e Vivian Ferreira Dias, e os discentes Sophia de Lima Batista e Thomas Castro Premoli, como membros titulares e Prof. Francisco Veras Quintanilha Neto, STAE Bianca Costa Silva de Souza e a discente Vera Rejane Veleza Machado da Roza , como membros suplentes, para sob a presidência da primeira, constituírem a Comissão de Acompanhamento da Acessibilidade Estudantil, no âmbito do curso de Graduação em Direito. Cujas propostas é auxiliar e acompanhar os processos de acessibilidade estudantil, promovendo a difusão de informações e alternativas às demandas de acessibilidade na graduação, além da interlocução entre a graduação e a CAE.

A Comissão de Acessibilidade Estudantil, no âmbito do curso de graduação em Direito/UFSC, surge em decorrência das demandas apresentadas pela pesquisadora à Profa. Dra. Grazielly Alessandra Baggenstoss, titular das disciplinas Hermenêutica Jurídica e Ética Profissional, da quinta e sexta fase, respectivamente. Naquele momento a professora estava trabalhando na pesquisa para compor sua tese de Doutorado e fui convidada para participar como entrevistada.

A conversa foi muito positiva e como resultado da pesquisa da professora tivemos a formação da Comissão através da publicação da Portaria Conjunta N ° 01/2021/DIR, em 20 de agosto de 2021.

Cabe a cada integrante contribuir com as medidas de esclarecimento quanto às demandas de acessibilidade na graduação no que diz respeito ao ensino, aprendizagem e atendimento ao aluno. Nessa perspectiva encontra-se justificada a pesquisa. Na necessidade

de tornar-se efetivas as ações de inclusão visando a desinstitucionalização da exclusão, do capacitismo, da discriminação.

Já no vestibular de 2022, foram 414 autodeclarados pessoas com deficiência, 9,15 % do total de vagas ofertadas para cursos de graduação da UFSC. Um aumento de mais de 400% em relação a 2014. O levantamento referente ao vestibular 2022, reafirma a importância das cotas como forma de garantir, não apenas vagas, mas para permitir a permanência e o êxito.

Ações afirmativas e de inclusão são determinantes para que as pessoas com deficiência, sobretudo as de baixa renda, possam alcançar todos os seus objetivos quer sejam pessoais, profissionais, econômicos ou sociais. Para que possam trazer sua contribuição para a construção de uma sociedade, verdadeiramente, justa e democrática.

Não se pode falar em cotas, sem falar de direitos, de responsabilidade de diversidade. As políticas afirmativas visam, entre outras coisas, garantir nosso lugar de fala, dar-nos voz, representatividade, dignidade. É fazer de números, nomes. De nomes, histórias. De histórias, vitórias. De vitórias, exemplos. De exemplos, caminhos. De caminhos, roteiros. De roteiros, tramas de grande sucesso, onde ser ator coadjuvante significa, apenas, que se está a caminho do protagonismo.

No Brasil, há certas carreiras que, historicamente, foram sendo ocupadas pelos filhos das elites. Herdeiros de terras e de títulos que muitas vezes só serviram para reproduzir as desigualdades que se estabeleceram, aqui, desde o início da nossa colonização. Atendendo anseios políticos, construindo impérios e oligarquias. Nunca houve interesse em nos incluir, verdadeiramente. O que se teve, por muito tempo, foi um palanque montado sobre a pobreza e a ignorância.

Certamente, existem falhas, mas há que se reconhecer que as políticas afirmativas têm sido o alicerce de grandes avanços sociais, sobretudo, para as pessoas com deficiência. Temos ido e permanecido em espaços que não foram criados para nós, chegando lá. Durante séculos fomos excluídos, excomungados, abandonados, escondidos do mundo, repelidos por ele. Mantidos em cárcere privado dentro de casa, nos porões de orfanatos, atrás de muros de manicômios, de grades de prisões. Fomos vítimas de rituais que visavam livrar nossas almas de demônios, curar nossos corpos, adequá-los a vida, muitas vezes matando-nos.

Modernamente, os métodos de punição por suplício ou morte foram sendo substituídos pelo assistencialismo, entretanto, continuaram discriminando aqueles indivíduos/grupos, que não se enquadram, no modelo de corpo e personalidade ideais.

A professora Viviane Borges, do Departamento de História da UDESC, realizou pesquisa junto ao Hospital Psiquiátrico Colônia Sant'Ana, em 2011, com a finalidade de

embasar sua tese de doutorado (BORGES, 2013, p. 2). Ela conta que conheceu a instituição numa tarde chuvosa em junho daquele ano, descrevendo o espaço físico do velho hospital, seus pavilhões, seus corredores, seus pacientes e seu acervo. Ocasão em foi recebida pela enfermeira e Doutora em História da Enfermagem, Eliani Costa. Conta ainda, que ao longo de 30 anos como funcionária do Hospital, Elaine, juntou vestígios da história daquela instituição compondo um acervo rico que na década de 1990, deu origem a um pequeno Museu dentro da instituição, desativado pouco tempo depois.

Que dessa conversa surgiu a ideia de criar o Centro de Documentação e Pesquisa do Hospital Colônia Sant'Ana (CEDOPE/HCS-IPq), ocasião em que foi firmada uma parceria entre o Laboratório de Patrimônio Cultural da UDESC (LabPac/UDESC), a Secretaria de Estado da Saúde e o Instituto de Psiquiatria de Santa Catarina (IPq). A inauguração do CEDOPE, ocorreu oficialmente em 07 de novembro de 2011. O trabalho visava a organização, a salvaguarda e a pesquisa dos documentos referentes à história daquela instituição.

Naquela ocasião, a professora Viviane Borges teve acesso aos prontuários de centenas de internos do Hospital Psiquiátrico, muitos deles oriundos do sistema prisional do Estado, os quais possuíam em comum, o uniforme do tempo, agora todos amarelados. Descaracterizados pelo caos da loucura, do crime. Tratamento análogo ao dispensado aos deficientes, ao longo da história, todos “tipos a parte”. Apartados da normalidade, da sociedade. Como se pode verificar na anotação feita no prontuário do paciente J.A., que havia sido condenado por furto.

Em 1953, J.A., 27 anos, solteiro, morador e natural de Caçador (SC), foi condenado por furto há 10 anos de reclusão e mais 2 anos de internação em Casa de Custódia e Tratamento Psiquiátrico. J.A. furtou um saco de arroz de 42Kg e um saco de garrafas vazias de um Hotel da cidade onde morava, no mesmo dia furtou ainda um sapato, uma “combinação de senhora”, cinco xícaras e uma capa, de residências próximas. A defesa recorreu, por considerar a pena muito severa, visto que todos os lesados haviam recebido seus bens de volta, solicitando ainda um “exame de sanidade mental”, que não foi realizado na ocasião devido a “longa demora”. Obteve-se a redução da pena para 5 anos e pagamento de multa de Cr\$ 1.634,00, matendo (sic) a condenação de dois anos em Casa de Custódia. (BORGES, 2013, p. 8).

A leitura do prontuário traz à tona outra questão, a da invisibilidade dos “tipos a parte”.

No prontuário de J.A. na Penitenciária é possível encontrar também cartas por ele escritas, todas destinadas ao Diretor da Penitenciária tratando ou de mudança de setor de trabalho ou do perdão da segunda parte de sua pena. Certamente, tais cartas nunca foram lidas

visto que seu remetente não existia. Havia sido enterrado vivo, longe dos olhos do mundo., tal qual todos os “tipos à parte” que o antecederam.

Vejam os a justificativa dada para a soltura de J.A. (BORGES, 2013, p. 8):

Nem propriamente um “doente mental”, mas também “não podendo ser considerado são”, J.A. foi classificado como um “tipo à parte”. As instituições que o confinavam pareciam não saber como lidar com o caso de J.A., visto que “os tratamentos e as medidas disciplinares” não tinham o efeito esperado, não corrigiam “totalmente as imperfeições”, apenas indicavam uma possibilidade de modificação. J.A. tentou fugir do “hospital para pessoas loucas” que parecia temer quando preso, mas acabou “recapturado”. Foi então “modificado”, passou a trabalhar, cooperando, auxiliando, obtendo em fim (sic) a sua “cura social”. Mas sendo um “tipo à parte”, J.A. retornou ao Hospital em 1961, após fazer “uso excessivo de bebidas alcoólicas”, permanecendo até 1967, quando cessam os registros em seu prontuário e J.A. some em meio as páginas amareladas pelo tempo.

Mas, como dizem os iluministas, o conhecimento liberta. Mesmo que tenhamos chegado, tardiamente, chegamos. Para o desconforto de muitos, para nossa satisfação. Nas universidades, nas mais diferentes carreiras, aí estão os negros, os pobres, os deficientes, as mulheres, todos os gêneros, todas as tribos. Universalizando a universidade, tornada a cidade da multiculturalidade, a cidade de todos. Um lugar de toda gente, não apenas, de brancos, de ricos. Mas, de gente herdeira da cultura humana, da brasilidade, da humanidade.

Manter a diferença distante do conhecimento foi uma estratégia que deu certo por muito tempo, mas que não teve alicerces para permanecer para sempre. Surgem, de tempos em tempos, pessoas que revertem a ordem natural das coisas, subvertendo-a. O inusitado vira realidade e uma nova regra se impõe.

3.2 A acessibilidade como instrumento de permanência e êxito

O Art. 53 da LBI traz a definição de acessibilidade como sendo o direito que garante à pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social.

De acordo com o disposto no Parágrafo 2º do art. 68 da LBI:

Consideram-se formatos acessíveis os arquivos digitais que possam ser reconhecidos e acessados por softwares leitores de telas ou outras tecnologias assistivas que vierem a substituí-los, permitindo leitura com voz sintetizada, ampliação de caracteres, diferentes contrastes e impressão em Braille.

Desse modo, por extensão, cabe também às instituições públicas de ensino a adoção de tais mecanismos visando a acessibilidade informacional. A UFSC, possui um setor destinado a adaptação de materiais didáticos aos formatos acessíveis preconizados pelo

Estatuto das Pessoas com Deficiência. O Ambiente de Acessibilidade Informacional (AAI) da Biblioteca Central da Universidade Federal, está localizado, no térreo da BU. É um trabalho técnico e minucioso que utiliza de vários recursos voltados, essencialmente, a adaptação de materiais para acadêmicos com deficiência visual e surdez.

O Ambiente de Acessibilidade Informacional dispõe de computadores com softwares leitores instalados, lupa eletrônica que permite a ampliação de textos projetados em tela, materiais em formato de áudio e acervo em braile que além de livros possui coleção de revistas, mapas e globo terrestre táteis. Mas, para além disso, dispõe de material humano, de pessoas preocupadas com pessoas. De gente capaz de compreender as necessidades específicas dos indivíduos, ante sua coletividade. Desde o início do curso em 2019, pude contar com esse apoio especializado que, em grande medida, tornou possível a minha permanência e êxito, até aqui.

A Coordenação da Acessibilidade Informacional está apta a desenvolver ações de acessibilidade e inclusão digital, pois conta com uma equipe de profissionais e de estagiários de diferentes cursos de graduação da UFSC, que desenvolvem suas atividades de forma a garantir que tenhamos as melhores condições de acessibilidade.

Adaptar uma obra ou um fragmento desta, significa torná-la visível aos olhos cegos ou com baixa visão. É torná-la viável, do ponto de vista técnico, e apropriada do ponto de vista legal. O trabalho realizado durante a adaptação pressupõe disponibilidade de meios, de tempo e responsabilidade.

A transcrição fidedigna permite, por exemplo, que possamos entender a proposta do autor, o contexto sócio-histórico da obra. Mas, a adaptação fidedigna permite-nos também refletir sobre ela, criticando-a ou contestando-a, já que podemos compreendê-la na totalidade.

A adaptação expõe, por exemplo, detalhes escondidos pela pontuação que a simples leitura pelo software, não permite alcançar. Explicita nuances dados pelas expressões colocadas em negrito ou itálico, melhorando a compreensão do texto. Delimita início e fim de citações permitindo que possamos entender quando e quem está falando.

Adaptar, portanto, significa tornar viável, compatível, adequado, razoável. O Ambiente de Acessibilidade Informacional desempenha um papel preponderante na comunicação com o corpo docente dos centros onde há alunos com deficiência, que necessitam de materiais adaptados para orientá-los sobre o modo como devem proceder para que o trabalho seja executado com qualidade e em tempo hábil.

Considera-se tempo hábil, aquele suficiente para que se faça a adaptação, a qual depende do tamanho e da complexidade da obra. Todo o material deve ser enviado ao setor com antecedência, organizado de acordo com o plano de ensino, mantendo coerência lógica e cronológica. Esses cuidados, não apenas facilitam o trabalho da equipe do AAI, mas possibilitam que o estudante receba as informações de que necessita para elaboração das atividades e a preparar-se para as avaliações.

Desde o início do curso tanto a CAE, quanto a Acessibilidade Informacional, fizeram diversas mediações entre a acadêmica e os professores, reiterando sempre que necessário as condições a serem ofertadas.

A cada início de semestre renovam-se as expectativas de que será mais fácil, mais acessível, mais natural. Sempre busco contato direto com os novos professores e o fortalecimento de velhas parcerias. Reencontrar professores de fases anteriores facilitava bastante, pois na maioria dos casos o diálogo já havia sido estabelecido. Desde a primeira fase deixei claro a disposição para aprender, mesmo consciente das dificuldades que teria que enfrentar e de que seria, em grande parte, responsável pelo próprio fracasso ou sucesso.

Segundo preconiza o Art. 74, da Lei 13.146/2015, as pessoas com deficiência têm garantidos o acesso a produtos, recursos, estratégias, práticas, processos, métodos e serviços de tecnologias assistivas voltadas a maximização de sua autonomia, mobilidade pessoal e qualidade de vida. Tecnologias assistivas são um conjunto de recursos e métodos destinados a promoção da participação social das pessoas com deficiência de forma efetiva, sua inclusão social.

Quando se fala de tecnologia assistiva não se está falando apenas em modernos programas de computadores, softwares sofisticados e de grandes investimentos, mas também de modos simplificados de ensinar e de aprender. De adaptações razoáveis como o apoio para realização de atividades comuns do dia a dia, como um talher adaptado, um lápis em tamanho maior, um livro com diferentes contrastes, fonte aumentada.

A adequação dessas tecnologias deve ser individualizada, sem modelos prontos, programados. Sem limites mínimos, nem máximos, mas limites possíveis, pois desse modo não haverá erros ou acertos, mas conquistas.

3.3 Proposta de Calendário de Adequação

A pesquisa visou não apenas demonstrar as inadequações do CCJ, quanto à inclusão e a acessibilidade, mas apresentar proposições que pudessem colaborar para a mudança do cenário. Para tanto elaborou-se o seguinte calendário de ações a serem implementadas, no

âmbito do Centro de Ciências Jurídicas, com vistas à promoção dos direitos das pessoas com deficiência, quanto à acessibilidade e a inclusão.

2022/2

1) Introdução no calendário acadêmico de atividades relativas aos direitos das pessoas com deficiência a serem realizadas no início de cada semestre e, preferencialmente, durante a primeira semana letiva, com as turmas de primeira fase;

2) Criação da Sala da Acessibilidade: espaço destinado ao estudo, onde os acadêmicos com deficiência terão livre acesso e permanência. Dotada de equipamentos que visem atender suas necessidades específicas, tais como:

a) Computadores com acesso à internet e Softwares leitores instalados;

b) Mobiliário compatível ou adaptado para receber estudantes com deficiência fazendo-se, sempre que possível, as adequações razoáveis necessárias;

c) Espaço individualizado, silencioso, onde estudantes deficientes visuais poderão usar seus softwares leitores e receber apoio pedagógico de monitores ou de estagiários;

d) Armários com chave onde poderão deixar seus pertences;

3) Verificar junto a Secretaria Municipal de Transportes Urbanos, a viabilidade de flexibilização de embarque e desembarque, de alunos com deficiência no ponto da BU, já que o acesso ao novo ponto é permeado de obstáculos trazendo riscos a sua segurança, sobretudo, à noite.

2023/1

a) Promoção de curso de capacitação para inclusão, a ser ofertado ao corpo docente do CCJ, em parceria com a CAE e a Comissão de Acessibilidade Estudantil, visando seu desenvolvimento profissional e instrumentalização para o oferecimento de uma educação inclusiva.

b) Propor que a reserva de vagas para pessoas com deficiência, através de cotas, em todos os editais de monitoria e projetos de extensão, seja garantida através de uma Resolução do Conselho Universitário, evitando-se que cada centro decida como o fará.

2023/2

a) Criação da Conferência Anual dos Direitos das Pessoas com Deficiência do CCJ, a ser realizada no início do segundo semestre letivo, com participação dos alunos de todas as fases do curso. Esse evento visa alcançar alunos, que tendo sido matriculados em semestres anteriores, não tenham sido contemplados com as ações de inclusão das pessoas com deficiência indicadas no item 1 de 2022/1. A participação na conferência será estendida à participação de alunos de outros cursos, com emissão de certificados e carga horária de atividades complementares.

b) Colocação de piso tátil, no mínimo, nos acessos às escadas visando garantir segurança e autonomia aos estudantes com deficiência visual, adequando-se à NBR 16537, que trata da Sinalização tátil no piso e estabelece diretrizes para a elaboração de projetos e instalação;

c) Colocação de placa em braile, nas portas dos banheiros, em atenção à NBR 9050, que trata da acessibilidade em sanitários e vestiários;

d) Melhoria nos espaços externos, com a remoção de barreiras físicas e arquitetônicas, adequando-se ao desenho universal;

2024/1

Desenvolver através da Comissão de Acessibilidade do CCJ, ações destinadas a eliminação de barreiras atitudinais que geram discriminação e exclusão com vistas à construção de um ambiente acolhedor e respeitoso e, conseqüentemente, a permanência e o êxito das pessoas com deficiência.

2024/2 a 2025/2

a) Melhoramentos no acesso ao estacionamento, passando pelo fórum, até a saída da Rua Des. Vitor Lima, com a colocação de piso tátil e instalação de rampas de acesso;

c) desenvolver conjuntamente com o Centro Socioeconômico, projetos de adequação arquitetônica visando atender as normas técnicas de acessibilidade, a livre circulação, a segurança e autonomia das pessoas com deficiência.

Tais medidas visam a implementação a longo prazo do Projeto Centenário sem Barreiras, que deverá ser desenvolvido/implementado entre 2025/2 e 2032, ano de comemoração do centenário do Curso de Direito da UFSC, que deverá buscar a eliminação de todas as barreiras quanto a acessibilidade, a permanência e o êxito das pessoas com deficiência.

O Projeto Centenário sem Barreiras deverá tornar-se referência na UFSC, bem como, para outras universidades e institutos federais. Um modelo de gestão educacional voltada a inclusão, em que a aplicabilidade da legislação tanto de políticas educacionais, quanto de defesa dos direitos das pessoas com deficiência será decorrente de uma política institucional e institucionalizada que valoriza o ser humano e sua singularidade. E que torna, a inclusão, norma e não exceção. Delimitando uma nova era no modo de ensinar e aprender Direito. Propiciando a criação de um espaço inclusivo e dialógico, onde os sujeitos com ou sem deficiência, são considerados na sua dimensão humana e cidadã.

3.4 Observação participada

Desde o primeiro semestre venho solicitando algumas adequações razoáveis e necessárias, para que minha inclusão se efetive. Primeiramente, quanto a adequação/adaptação de materiais e das propostas avaliativas de modo a torná-los acessíveis. Nesse sentido, fiz direta e individualmente, a cada professor a explanação de minhas necessidades específicas.

Juntei, oportunamente, atestados médicos comprobatórios da necessidade de cada adequação solicitada. Busquei o diálogo, demonstrando interesse e dedicação, aprendi, ensinei.

Algumas das solicitações foram sendo atendidas com o passar do tempo, como o envio do material em formato Word, ou PDF, ou ainda, seu encaminhamento ao setor de

Acessibilidade Informacional, para adaptação. Outras, entretanto, seguem em pauta até o momento. Devido a questões de saúde tenho restrições quanto a carregamento de peso, além das questões de mobilidade inerentes a deficiência visual, como a disponibilidade de apenas um dos braços, já que o direito é usado na condução da bengala.

Por essa razão solicitei já em 2019/1, a disponibilização de um espaço que pudesse ser usado para estudo, silencioso e com armário para que deixasse na UFSC, aqueles materiais de uso diário, como o notebook, por exemplo. Nas duas primeiras fases, não houve nenhuma concessão, por parte do Departamento de Direito.

Recorri a CAE, para que interviesse junto a coordenação do curso para tentarmos viabilizar as condições necessárias, mas não obtivemos êxito. A solução foi recorrer a BU, onde depois de muito diálogo e formalidades, me foi cedida a chave de um armário, no qual deixava meus pertences e que representou uma melhoria quanto a acessibilidade.

Na BU, também foi disponibilizado o espaço de estudo em um dos auditórios, o qual permanecia desocupado a maior parte do tempo. Foi ótimo, ali tinha privacidade e silêncio adequados para estudar. Recebia o apoio dos estagiários e monitores das disciplinas, sentia-me acolhida, importante, viva.

Mas, em 2020 veio a pandemia. Aulas remotas, distanciamento, retrocessos. Nesse período houve mudanças na direção da BU, e quando retornei em 2022 já não havia mais o espaço para estudo, a sala agora teria outro fim. A chave do armário, contudo, foi disponibilizada.

Entretanto, persistia o inconformismo com a inadequação do CCJ, com a indisponibilidade de meios, com a incerteza. Foi então que busquei, novamente, a direção, ocasião em que os professores Pilati e Samuel decidiram autorizar o uso da Sala dos Conselhos durante a tarde, para esse fim, o que tenho feito desde então. Também conto com um armário “pra chamar de meu”, na Biblioteca Setorial do CCJ e com o apoio e carinho dos servidores Sigrid, Elaine e Scott.

Essas pequenas conquistas são muito significativas, pois consistem em um exemplo claro de que a acessibilidade não requer, essencialmente, investimentos vultuosos, mas requer solidariedade e respeito. Abriram-se a partir daí as portas para que se pudesse propor um calendário de adequação do CCJ, às questões de inclusão e acessibilidade.

Outro aspecto relevante é que apesar de haver pagado um “alto custo”, pelo ineditismo, sei que as minhas demandas servirão para humanizar o atendimento dispensado às pessoas com deficiência no CCJ e na UFSC, adequando-se práticas e condutas as normas vigentes e ao direito antidiscriminatório.

4. CONCLUSÃO

Na busca pela resposta à questão norteadora da pesquisa: “se o não oferecimento dos meios de acessibilidade adequados à inclusão de acadêmicos com deficiência visual constitui ofensa ao princípio constitucional do direito à educação?”, a pesquisadora traz um estudo de caso em que é ao mesmo tempo sujeito e objeto da pesquisa. Tal modalidade de pesquisa é o que as ciências sociais convencionaram chamar de pesquisa participação, pois prevê que o sujeito pesquisador, seja igualmente o objeto da pesquisa, ou seja, o pesquisador conta como é ser/fazer parte de determinado grupo, de sua realidade.

Desse modo, ao descrever suas experiências enquanto acadêmica do curso de Direito da UFSC e, pessoa com deficiência visual, traz para a pesquisa um caráter singular representando o sujeito observador vivendo no universo a ser observado. A resposta à questão proposta baseou-se na legislação, na jurisprudência e na literatura, através da leitura de várias obras de autores consagrados que emprestam legitimidade ao trabalho.

A pesquisa tratou ainda de temas correlatos ao direito fundamental à educação: inclusão, educação inclusiva, educação inclusiva durante a pandemia, exclusão, discriminação e capacitismo traçando paralelos entre o ideal previsto na lei e a realidade vivenciada. Com base na legislação e na observação participada tornou-se possível demonstrar que há um descompasso entre o ideal previsto na lei e a realidade a partir da experiência do curso de Graduação em Direito da UFSC.

Tais temas foram sendo incorporados ao texto de modo a permitir uma articulação entre legislação, jurisprudência, literatura e minhas experiências pessoais, entrelaçando-as, vinculando-os, ainda, aos dados estatísticos apresentados.

A pesquisa discutiu, também, o papel da escola para nossa formação enquanto seres sociais, múltiplos e inacabados, como lugar para sermos “humanizados”. A escola é descrita como o primeiro espaço social coletivo que frequentamos, onde seremos apresentados à coletividade, à diversidade. Onde nossa identidade social será, primeiramente, confrontada. Agora já não somos os únicos “bebês da casa”, há muitos de nós, todos dependentes do carinho, da atenção e da proteção de estranhos. Precisamos nos tornar mais independentes, mais fortes, mais colaborativos, mais compreensivos, mais empáticos. Nossas casas seguras e privativas agora possuem um “universo paralelo”: a escola. Lugar onde todos somos iguais. Onde o Francisco, vira Chico. A Manuela, vira Manu. O Carlos Eduardo, vira Cadu. A Fernanda, vira Fhê. Onde tudo isso foi parar? Onde estão o Chico, a Manu, o Cadu e a Fhê, que habitavam nossos corações, com pureza e simplicidade? Foram sendo expulsos de nós,

da escola, da universidade, da vida. Tornados sombras de si, arrogantes, pretenciosas, excludentes, à medida que cresciam. Onde há uma mãe coletiva, a tia, a “profe”.

O que falta para que possamos responder essa questão de forma adequada é uma autocrítica. Precisamos entender a partir de quando, como e porque ela ocorreu. Nesse sentido é que a família, a escola e a sociedade são responsáveis solidários por aquilo que nos tornamos.

A primeira por ser nossa origem, nossa referência. A segunda, por ter a responsabilidade de nos preparar para viver em sociedade, instrumentalizando-nos para sermos sujeitos e cidadãos, não apenas aptos a competir, mas aptos a agregar, dividir, somar. É assim, que nascem e são forjadas pessoas includentes, responsáveis pelo próprio bem-estar, assim como daqueles com quem convive. E, por fim, à sociedade cabe a responsabilidade de dar conformidade aos aprendizados adquiridos na família e na escola, já que será nela que aqueles filhos e alunos irão atuar como cidadãos. Se todos fizerem a sua parte de forma adequada não apenas aos costumes, mas as leis teremos uma sociedade inclusiva, uma educação transformadora, uma gente livre e consciente de seu lugar no mundo. Capaz de exigir e de fazer as transformações necessárias para que os direitos de cada um sejam respeitados, construindo-se uma sociedade democrática e inclusiva. Onde as famílias em que nascem crianças com deficiência não precisarão preocupar-se de que modo farão valer o direito fundamental à educação inclusiva preconizada em lei para seus filhos, pois este será fato consumado.

A transformação que permitirá que nós, pessoas com deficiência, sejamos entendidas como “pessoas”, deve iniciar dentro de cada casa, em família. As crianças precisam ser apresentadas as diferenças. Devemos, como pais, instrumentalizá-las para que respeitem a todos. Devemos ajudá-las a perceber que a diferença é inerente à humanidade, que faz parte de nós. Cabe a escola e a sociedade, o papel de mediadores. À escola e ao processo educacional, cabe ainda, sua sedimentação.

Na mesma senda, ao discutir o papel da gestão educacional nos processos de inclusão e exclusão trouxe um novo e importante aspecto a pesquisa: o de demonstrar que esse profissional da educação tem grande responsabilidade pelo modo como sua equipe agirá em relação aos direitos das pessoas com deficiência. Que é dele o dever de promoção da igualdade e da dignidade das pessoas com deficiência matriculadas na instituição de ensino sob sua administração, quer seja para implementá-las ou para fiscalizá-las. Cabe-lhe coordenar as ações voltadas ao oferecimento das condições adequadas e das adaptações razoáveis dispostas em lei visando sua inclusão plena.

Na UFSC as atribuições do gestor educacional encontram-se descritas na Resolução 18 CUN/2004, de onde se pode inferir pela sua essencialidade à construção de um ambiente de inclusão, através de uma liderança democrática e participativa em que todos os sujeitos da comunidade escolar são igualmente importantes.

Em minha trajetória acadêmica vivenciei várias situações de exclusão, de discriminação. Mas, devo reconhecer que foram muitos os esforços para que minha inclusão se efetivasse. Compreendo o caráter inédito e pedagógico que minha presença no curso de Direito na UFSC possui. Que muitas mudanças vêm ocorrendo e ocorrerão em decorrência de minha persistência e obstinação. Que o cenário está sendo reconstruído e o espetáculo reescrito, reeditado. Que os futuros expectadores irão encontrar outros atores, outros autores e, sobretudo, outras histórias de vida transformadas e ressignificadas pelo conhecimento, pela educação inclusiva.

Buscou-se, também demonstrar a inadequação do CCJ quanto às questões de inclusão, de acessibilidade, de permanência e êxito das pessoas com deficiência naquele centro de ensino, a partir das dificuldades enfrentadas pela pesquisadora, de suas experiências. Outrossim, a pesquisa não se deteve ao caráter meramente crítico descritivo, mas indicou caminhos para a solução dos problemas apontados. Como consequência da pesquisa houve a propositura da adoção de um calendário de adequação do CCJ ao desenho universal, às questões de acessibilidade descritas na LBI, ao Direito Antidiscriminatório e às normas da ABNT (NBR 16537 e NBR 9050). Este calendário deverá ser implantado a partir do segundo semestre letivo de 2022 progressiva e sucessivamente até 2032, ano do centenário do curso de Graduação em Direito da UFSC denominado: “PROJETO CENTENÁRIO SEM BARREIRAS”.

A aceitação da proposta por parte da direção do CCJ, foi muito positiva. Os professores Pilati e Samuel, abraçaram-na e têm colaborado para sua efetivação. O projeto a ser implementado visa tornar o CCJ um exemplo de educação superior inclusiva, modelo a ser adotado como referência aos demais centros de ensino na UFSC, bem como por outras instituições federais de ensino superior.

E por fim, dedicou-se à análise dos dados estatísticos da CAE, sobre o número de matrículas de pessoas com deficiência nos cursos de graduação da UFSC. A cerca da importância das políticas de inclusão e de acessibilidade para a permanência e o êxito das pessoas com deficiência no curso de Direito e na UFSC.

A análise dos referidos dados foi representada em forma de gráficos que apresentam, de forma clara e objetiva como se deu o processo de inclusão na UFSC, após a adoção das

políticas de cotas. Para efeitos de interesse desta pesquisa focou-se nos números referentes às vagas reservadas às pessoas com deficiência, sobretudo, no curso de Direito entre 2017 e 2021.2.

A pesquisa buscou fazer justiça ao trabalho desenvolvido pela equipe multidisciplinar da CAE, que desde o momento da matrícula vem prestando apoio imprescindível à minha permanência e êxito. Trata-se de reconhecer que aquela coordenadoria desempenha papel imprescindível na construção de um cenário de inclusão, no CCJ, na UFSC, na sociedade. Quer seja ouvindo qualitativamente nossas demandas, quer seja como interlocutora junto aos docentes e centros de ensino. Desse processo de escuta são identificadas necessidades que demandam respostas imediatas e coletivas, por parte da equipe.

Ao trabalho dos muitos estagiários que me emprestaram uma parcela de seus dias para tornar minha trajetória não apenas mais leve, mas torná-la possível, meu muito obrigado. Com quem aprendi muito sobre “gente”. Gente, gentil, educada, compreensiva, inclusiva. Gente que se entregou à missão “VERA bacharel em Direito”, que acreditou e trabalhou por mim, comigo.

Além de demonstrar a importância das ações do setor de Acessibilidade Informacional, na adaptação dos materiais didáticos para o formato acessível, tornando-os visíveis a meus olhos, tornando-os viáveis.

Depois de haver passado por tantos infortúnios e vencido. Depois de ter dividido meu sonho com eles é que decidi erguer minha voz e dizer para o mundo que, de fato, tenho direito de cursar Direito. De compreender o mundo em que vivemos, de propor mudanças, de transformá-lo. De fazer àqueles que me sucederem crer que é possível. Que sonhos são viáveis, mesmo que tenhamos alguma deficiência. Que jamais deveremos permitir que decidam por nós, que nos imponham limites, ditando-os.

A inclusão é um projeto que deve ir além das mentes mas alcançar as almas e todos nós devemos empreender esforços para que se efetive. Nessa perspectiva, temos enquanto educadores de mentes, a responsabilidade pelo reflexo que nosso modo de ensinar terá nas “almas de nossos aprendizes”. Se as instruiremos para o exercício da competição, da exclusão e da discriminação ou se faremos delas “almas gentis”. Almas capazes de acolher com respeito, solidariedade e altruísmo a todos, indistintamente.

Ensinar almas, por certo, requer do professor um preparo que vai além daquele que compreende o conhecimento técnico inerente a sua área de atuação. Requer acima de tudo um alinhamento entre discurso e prática. Requer que sejamos capazes de admitir que nosso

saber encontra limite no desejo de aprender de cada aluno. Que nem todas as almas se expressam da mesma forma. E que o corpo “enquanto recipiente da alma”, não resulta de um mesmo molde, razão pela qual é único. Quando formos capazes de ensinar e aprender com as almas, teremos um mundo verdadeiramente inclusivo. Quanto às mentes, elas se deixarão conduzir pelos desígnios da alma, tornando-se um só elemento fundido e funcional a serviço da inclusão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ASSIS, Mercia Ferreira de. **A permanência e o êxito escolar dos estudantes: um estudo de caso no curso técnico em enfermagem da Escola Técnica de Saúde da Universidade Federal da Paraíba.** Dissertação de Mestrado. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/8905/2/arquivototal.pdf>> Acesso em 18 Jun. 2022)

ANTUNES, Celso. **Relações interpessoais e auto-estima: sala de aula como um espaço de crescimento integral** - Fascículo 16. Rio de Janeiro: Vozes, 2006. P.12. In: Terçariol, Adriana Aparecida de Lima; Ikeshoji, Elisangela Aparecida Bulla; Evaristo, Ingrid Santella; Gitahy, Raquel Rosan Christino. O (re)inventar de práticas pedagógicas com as tecnologias digitais em tempos de pandemia (p. 98). Paco e Littera. Edição do Kindle.

BATISTA, Moisés Galvão e FIEL, Priscila Fátima da Silva. **O Desgaste Emocional nos Professores em Tempos de Pandemia: A Síndrome de Burnout e o Uso de Redes Sociais como um Meio de Apoio.** In: Terçariol, Adriana Aparecida de Lima; Ikeshoji, Elisangela Aparecida Bulla; Evaristo, Ingrid Santella; Gitahy, Raquel Rosan Christino. O (re)inventar de práticas pedagógicas com as tecnologias digitais em tempos de pandemia (p. 62). Paco e Littera. Edição do Kindle.

BONAVIDES, Paulo. **A quinta geração de direitos fundamentais.** In Revista Direitos Fundamentais & Justiça n° 3, Abr/Jun. 2008.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de Direito Constitucional.** 15. ed. São Paulo: Malheiros, 2004. 806 p.

BORGES, Viviane. **Arquivos Marginais: Crime e Loucura em Santa Catarina (1930-1970).** Anais do XXVII Simpósio Nacional de História. Natal: ANPUH, 2013. Disponível em: http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1370208051_ARQUIVO_ArquivosMarginais-anpuh.pdf. Acesso em 23 Maio. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao_compilado.htm . Acesso em 13 Jun. 2022.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 28 Abr. 2022.

BRASIL. **Documento Subsidiário à política de Inclusão /** Simone Mainieri Paulon, Lia Beatriz de Lucca Freitas, Gerson Smiech Pinho. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. 48 p. p.8. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/livro%20educacao%20inclusiva.pdf> Acesso em 18 Jun. 2022

BRASIL. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em 26 Abr. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 20 Jun. 2022.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade 6.590-DF.** Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida – PNEE (Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020). Requerente: Partido Socialista Brasileiro – PSB.

Intimado. Presidente da República. Relator: Min Dias Toffoli. 16 de junho de 2021

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade 3.105**. Relatora Min. ELLEN GRACIE.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Embargos de Declaração no Referendo na Medida Cautelar na Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 5357**. Embargos de Declaração em Ação Direta de Inconstitucionalidade. Ausência de Omissão, Contradição, Obscuridade ou Erro Material no Acórdão Recorrido. Mero Inconformismo não Caracteriza Omissão. Tentativa de Rediscussão da Matéria e de Fazer Prevaler Tese que restou Vencida no Plenário. Impossibilidade nesta Sede Recursal. Dever de Urbanidade e Rechaço a Excessos presentes na Peça Recursal. Embargos de Declaração Conhecidos e Rejeitados. 1. Os embargos de declaração não constituem meio hábil para reforma do julgado, sendo cabíveis somente quando houver no acórdão omissão, contradição, obscuridade, ou erro material, o que não ocorre no presente caso. 2. Não se prestam os declaratórios para rediscutir a matéria, com objetivo único de obtenção de excepcional efeito infringente para fazer prevalecer tese amplamente debatida e que, no entanto, restou vencida no Plenário. 3. Repúdio, na dimensão do dever processual de urbanidade que de todos se espera (Art. 78, CPC), de expressões utilizadas com claro excesso ao longo da peça recursal. 4. Embargos de Declaração Conhecidos e Rejeitados. Embargante: Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino – CONFENEN. Embargado: Presidente da República e Presidente do Congresso Nacional. Relator: Min. Edson Fachin. 17 de fevereiro de 2017. Disponível em: <https://jurisprudencia.stf.jus.br/pages/search/sjur363941/false>. Acesso em: 16 Jun. 2022

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Primeira Turma. **Recurso Extraordinário nº 440028-SP. PRÉDIO PÚBLICO – PORTADOR DE NECESSIDADE ESPECIAL – ACESSO**. A Constituição de 1988, a Convenção Internacional sobre Direitos das Pessoas com Deficiência e as Leis nº 7.853/89 – federal –, nº 5.500/86 e nº 9.086/95 – estas duas do Estado de São Paulo – asseguram o direito dos portadores de necessidades especiais ao acesso a prédios públicos, devendo a Administração adotar providências que o viabilizem. Recorrente: Ministério Público do Estado de São Paulo. Recorrido: Procurador Geral do Estado de São Paulo. Min. MARCO AURÉLIO. 29 de outubro de 2013. Disponível em: <https://jurisprudencia.stf.jus.br/pages/search/sjur249626/false>. Acesso em 13 Jun. 2022.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Segunda Turma. **Agravo Regimental no Recurso Extraordinário 594.018-7 RJ**. Ação Civil Pública. Carência de Professores. Unidades de Ensino Público. Omissão da Administração. Educação. Direito Fundamental Indisponível. Dever do Estado. Arts. 205, 208, IV e 211, Parágrafo 2º da Constituição do Brasil. Agravante: Estado do Rio de Janeiro. Agravado: Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro. Relator: Min. Eros Grau. 23 de junho de 2009. Disponível em: <http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Educacao/Jurisprudencia/STF-%20RE%20594018-RJ-Carencia%20de%20professores.pdf>. Acesso em: 15 Jun. 2022

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Segunda Turma. **Agravo Regimental em Recurso Extraordinário com Agravo nº 860.979**. 2. Direito Constitucional. Educação de deficientes auditivos. Professores especializados em Libras. 3. Inadimplemento estatal de políticas públicas com previsão constitucional. Intervenção excepcional do Judiciário. Possibilidade. Precedentes. 4. Cláusula da reserva do possível. Inoponibilidade. Núcleo de intangibilidade dos direitos fundamentais. 5. Constitucionalidade e convencionalidade das políticas públicas de inserção dos portadores de necessidades especiais na sociedade. Precedentes. 6. Ausência de argumentos suficientes a infirmar a decisão recorrida. 7. Agravo regimental a que se nega provimento. Agravante: Distrito Federal. Agravado: Ministério Público do Distrito Federal e Territórios. Relator: Min. Gilmar Mendes. 14 de abril de 2015. Disponível em: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=8362463>. Acesso em Acesso em: 15 jun. 2022.

CAMARGO, Gabriel Rodrigues de. **Dificuldades Emergentes na Implementação do Ensino Remoto Emergencial no Cenário Brasileiro**. In. Terçariol, Adriana Aparecida de Lima; Ikeshoji,

Elisângela Aparecida Bulla; Evaristo, Ingrid Santella; Gitahy, Raquel Rosan Christino. O (re)inventar de práticas pedagógicas com as tecnologias digitais em tempos de pandemia (p. 48). Paco e Littera. Edição do Kindle.

CÁSSIO, Fernando. **Educação contra a barbárie**: Por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: 1 ed. 2019.

Centro de Valorização da Vida. **Suicídio Entre Universitários**. Disponível em <https://www.cvv.org.br/blog/suicidio-entreuniversitarios/>. Acesso em: 4 Maio. 2022.

DICIONÁRIO DE ANTÔNIMOS ONLINE. **Antônimo de inclusão**, O contrário de inclusão é: “1. exclusiva, exceção, segregação, exclusão, eliminação, expulsão, omissão”. Disponível em: <https://www.antonimos.com.br/inclusao/>. Acesso em: 24 Maio 2022.

FORMIGA, Nilton Soares. **Moralidade, anomia social e condutas antissociais e delitivas em jovens de diferentes contextos sócio-educacionais: verificação de um modelo teórico**. Tese de Pós-Graduação. Disponível em: < <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/7805/2/arquivototal.pdf>> Acesso em: 18 Jun. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MACHADO, Rosângela e MANTOAN, Maria Teresa Eglér, **Educação e Inclusão: Entendimento, proposições e práticas**. SC: Edifurb, 2021.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar (Novas Arquiteturas Pedagógicas)** . Summus Editorial. Edição do Kindle.

MARIETTO, Marcio Luiz. **Observação participante e não participante: contextualização teórica e sugestão de roteiro para aplicação dos métodos**. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3312/331259758002/html/>. Acesso em 5 Jun. 2022.

MOREIRA, Adilson José. **Tratado de Direito Antidiscriminatório** – São Paulo: Editora Contracorrente, 2020. 842 p.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. In. MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar (Novas Arquiteturas Pedagógicas)** . Summus Editorial. Edição do Kindle.

OLIVEIRA et al. **Piaget, Vigotski, Wallon**. Summus Editorial. Edição do Kindle.

PESTANA, Barbara Mota. **Direitos fundamentais: origem, dimensões e características Conteúdo Jurídico**, Brasília-DF: 17 out 2017, 08:30. Disponível em: <https://conteudojuridico.com.br/consulta/Artigos/50756/direitos-fundamentais-origem-dimensoes-e-caracteristicas>. Acesso em: 16 jun. 2022.

SAGE, Daniel D. **Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo**. In: STAINBACK, Susan William. **Inclusão: um guia para educadores**. Trad. de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade da Pessoa Humana e Direitos Fundamentais na Constituição Federal de 1988**. 4. ed. rev. atual. - Porto Alegre: Livraria do Advogado: 2006.

SARLET, Ingo Wolfgang. **Os Direitos Sociais como Direitos Fundamentais: contributo para um balanço aos vinte anos da Constituição Federal de 1988**. in: Revista do Instituto de Hermenêutica Jurídica. 20 Anos de Constitucionalismo Democrático – E Agora? Porto Alegre-Belo Horizonte, 2008,

p. 163-206

SILVA, José Afonso da. **Teoria do Conhecimento Constitucional**. 1 ed. São Paulo: Malheiros, 2004. 1057 p.

SOUSA, Luciane Porto Frazão de. **Educação Inclusiva: proposta de escolas eficazes**. Rio de Janeiro: 2014.

SOUZA, Cirlei Evangelista Silva. **Formação Inicial de Professores**. Jundiaí: Paco e Littera, 2019. Edição do Kindle.

SOUZA, Klauss Correa de., LEAL, Fábio Gesser., SABINO, Rafael Giordino. **Direitos fundamentais: uma breve visão panorâmica** - Âmbito Jurídico - Educação jurídica gratuita e de qualidade. Disponível em: <https://ambitojuridico.com.br/cadernos/direito-constitucional/direitos-fundamentais-uma-breve-visao-panoramica/>. Acesso em 17 jun.2022.

UFSC - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Manual de Normas e Diretrizes para Coordenadores de Cursos de Graduação Presencial da Universidade Federal de Santa Catarina**. Florianópolis: UFSC, 2017. Disponível em: <https://apoiocoordenadoriascursosgraduacao.paginas.ufsc.br/files/2018/09/MANUAL-COORDENADORES.pdf>. Acesso em 28 maio 2022.

VENDRAMIN, Carla. **Repensando mitos contemporâneos: o capacitismo**, 2019. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/simpac/article/view/4389/4393>. Acesso em: 18 jun.2022.