

OS DESAFIOS ADMINISTRATIVOS E PEDAGÓGICOS DA INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

THE ADMINISTRATIVE AND PEDAGOGICAL
CHALLENGES OF INCLUDING STUDENTS
WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN HIGHER
EDUCATION INSTITUTIONS

LOS DESAFÍOS ADMINISTRATIVOS Y PEDAGÓGICOS
DE INCLUIR A ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD
INTELLECTUAL EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN
SUPERIOR

SUMÁRIO:

1. Introdução; 2. Fundamentação Teórica; 2.1 A pessoa com deficiência intelectual; 2.2 A inclusão do deficiente intelectual; 2.3 Os obstáculos criados pelas barreiras atitudinais; 2.4 A educação superior como norma de inclusão; 2.5 O desafio do gestor de IES; 3. Metodologia; 4. Análise e Discussão dos Dados; 4.1 Percepção geral; 4.2 Percepção normativa; 4.3. Percepção institucional; 5 Conclusões; Referências.

RESUMO:

Este estudo verifica se os gestores das instituições de ensino superior estão adotando estratégias para dar cumprimento às normas que requerem medidas de inclusão destinadas a suplantar barreiras atitudinais, limitativas da participação e da aprendizagem.

Como citar este artigo:

VIAL, René, REIS NETO, João, ALEVA, Natanael. Os desafios administrativos e pedagógicos da inclusão dos alunos com deficiência intelectual nas instituições de ensino superior. *Argumenta Journal Law*, Jacarezinho – PR, Brasil, n. 45 2025, p. 53-82.

Data da submissão:

05/10/2023

Data da aprovação:

16/06/2025

1. 1. Faculdades
Kennedy – Brasil
2. Faculdades
Kennedy – Brasil
3. Faculdades
Promove – Brasil

gem dos alunos com deficiência intelectual. Para tanto, realizou-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, com entrevistas semiestruturadas a partir de uma amostra composta por gestores que trabalham em faculdades no município de Belo Horizonte. Os resultados evidenciam que os gestores, embora compreendam o significado da inclusão educacional, ainda possuem dificuldade para identificar o estudante com deficiência bem como as barreiras de atitude a que estão subjugados.

ABSTRACT:

This study verifies whether the managers of higher education institutions are adopting strategies to comply with the norms that require inclusion measures aimed at overcoming attitudinal barriers, which limit the participation and learning of students with intellectual disabilities. Therefore, qualitative approach research was carried out, with semi-structured interviews from a sample composed of managers who work in colleges in the city of Belo Horizonte. The results show that managers, although they understand the meaning of educational inclusion, still have difficulty identifying students with disabilities as well as the barriers of attitude to which they are subjected.

RESUMEN:

Este estudio verifica si los directivos de las instituciones de educación superior están adoptando estrategias para cumplir con las normas que exigen medidas de inclusión orientadas a superar las barreras actitudinales, que limitan la participación y el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual. Por lo tanto, se realizó una investigación de enfoque cualitativo, con entrevistas semiestructuradas de una muestra compuesta por directivos que laboran en colegios de la ciudad de Belo Horizonte. Los resultados muestran que los gestores, aunque comprenden el significado de la inclusión educativa, aún tienen dificultades para identificar al alumno con discapacidad así como las barreras actitudinales a las que están sometidos.

PALAVRAS-CHAVE:

Deficiência Intelectual; Inclusão Educacional; Educação Superior;

Faculdades Privadas.

KEYWORDS:

Intellectual Disability; Educational Inclusion; College education; Private Colleges.

PALABRAS CLAVE:

Discapacidad intelectual; Inclusión educativa; Educación universitaria; Colegios privados.

1. INTRODUÇÃO

As reformas legislativas que promovem a educação inclusiva ganham especial relevo quando se pensa em instituir um Estado Democrático formado por uma sociedade livre, justa e solidária; objetivos da República Federativa do Brasil, segundo a Constituição de 1988.

Nesse contexto, a Lei 13.146 de 2015, que teve como base a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, assegura, em condições de igualdade, o acesso de todos os brasileiros e brasileiras nas diversas etapas de formação acadêmica, incluindo os cursos de graduação.

Essa realidade legislativa desafia o planejamento dos gestores das instituições de ensino superior que precisarão implementar estratégias administrativas e pedagógicas capazes de viabilizar desde relações interpessoais primárias ao mais alto nível de produção científica e qualificação para o mercado de trabalho.

O desafio é grande se considerarmos que o acesso à educação superior esteve sempre limitado a quem, concluindo o ensino médio ou equivalente, demonstrasse habilidade para superar o vestibular. Mantido o ingresso como uma recompensa fundada no mérito pessoal, somente com o reconhecimento de políticas sociais permitir-se-ia garantir equivalência de oportunidades aos segmentos vulneráveis da sociedade.

Na prática, a relativização da meritocracia se deu com as chamadas “ações afirmativas”, medidas de natureza compensatória, fixadas ou incen-

tivadas pelo Estado, que buscassem equilibrar os mecanismos de obtenção dos bens e serviços oferecidos à sociedade até levar a efeito uma melhora nas condições de vida do indivíduo beneficiado¹.

Essas providências se concretizaram, por vezes, mediante a reserva de vagas para um conjunto de pessoas que sofresse preconceito por motivo de origem, renda, cor, sexo etc. Neste caso, as “cotas” fariam com que se agregasse ao intuito compensatório das ações afirmativas uma espécie de sentimento identitário, com o qual se busca valorizar os membros de certo grupo.

Todavia, quando se fala em contemplar a entrada nas IES² de alunos que possuem algum tipo de deficiência, a certeza de um bom resultado na temática da educação inclusiva passa a exigir mais que dispensar pessoas da ampla concorrência estabelecida nos processos seletivos.

Se esses universitários apresentam restrições de natureza sensorial ou física, será necessário assegurar-lhes a provisão dos meios apropriados de comunicação e adaptações razoáveis no espaço acadêmico. Para tanto, medidas devem ser adotadas com o intuito de desenvolver recursos de tecnologia assistiva e de acessibilidade.

A questão fica ainda mais complexa quando se trata de receber nessas instituições as pessoas com deficiência intelectual, dado que o atendimento a esses alunos se distingue por traços que lhes são próprios, a começar pela superação das barreiras atitudinais limitativas da participação e da aprendizagem na vida estudantil.

São essas barreiras de atitude que, acredita-se, colocarão à prova a competência dos gestores das IES, pois a transposição delas exige mudanças significativas em posicionamentos conservadoristas. Sem a modificação do *status quo*, as pessoas com deficiência intelectual não serão recebidas no ensino superior, conforme determina a Lei 13.146, que traz o processo de inclusão objeto de análise desta pesquisa.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Estudos sobre a inclusão social das pessoas com deficiência apresentam conceitos, teorias e regras pertinentes ao tema. Sem a prévia reunião desses conhecimentos não há como precisar os objetivos da pesquisa nem proceder à coleta e à análise dos dados.

2.1 A pessoa com deficiência intelectual

A primeira consideração sobre a deficiência intelectual consiste em dizer que ela não é a única, pois existem dois outros grupos: as deficiências física e sensorial. Sobre as categorias citadas, Dias e Oliveira (2013, p.170) destacam que em cada uma delas “existem especificidades que são definidas por um conjunto de fatores interligados, tais como a estrutura da própria deficiência, a constituição orgânica e subjetiva da pessoa, assim como vivências e condições socioambientais.”

Quanto à fixação de um conceito para a “deficiência intelectual”, afirmam Veltrone e Mendes (2012) que a tarefa coube à *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* - AAIDD. O termo relacionar-se-ia à incapacidade humana caracterizada por reduções significativas no funcionamento do intelecto e suas implicações nas habilidades práticas, sociais e conceituais.

Ainda segundo Veltrone e Mendes (2012), a AAIDD determina que as características da deficiência intelectual devam se manifestar durante o período de formação dos atributos pessoais, ou seja, antes dos dezoito anos; podendo ser provocadas por fatores genéticos, distúrbios gestacionais, problemas durante o parto ou na vida após o nascimento.

Em uma perspectiva histórico-evolutiva, é possível observar na definição trazida pela associação norte-americana um avanço que consiste em introduzir o critério adaptativo no diagnóstico da deficiência intelectual. Essa medida desloca a relevância até então atribuída aos testes do Quociente de Inteligência (QI), cuja metodologia esteve em constante processo de revisão e não foi capaz de assimilar as variáveis individuais.

Ao acrescentar um parâmetro de natureza qualitativa aos índices quantitativos do QI, a conceituação da AAIDD se concentra no que há de essencial: o dia a dia do indivíduo, suas oportunidades e autonomias. Assim, o fato de alguém ter inteligência abaixo da média cede espaço para saber se a pessoa pode dar conta sozinha dos seus afazeres ou se requer o apoio de outras pessoas.³

Nota-se, ainda, que sem o devido balizamento técnico não haveria como perceber a diferença entre deficiência intelectual e doença mental, ou seja, não seria possível diferenciar a pessoa com deficiência intelectual de alguém que, como ele, possa ter um distúrbio nas funções cerebrais, mas sem estar, necessariamente, associado ao déficit cognitivo e sim a

transtornos psiquiátricos modificativos do comportamento⁴.

Ao mencionarem a preponderância do modelo clínico na formação dessas expressões, Dias e Oliveira (2013) reforçam a necessidade de se ter uma definição precisa, embora reconheçam que a terminologia usada é complexa e ainda imperfeita. As autoras lembram que muitos ainda associam à condição do deficiente intelectual à loucura, que por sua vez é atravessada por representações sociais negativas.

Apesar da complexidade presente na elaboração de um critério, Veltrone e Mendes (2012, p.363) afirmam que “é sempre importante desenvolver estudos sobre a temática com o intuito de compreender como estas mudanças vêm sendo interpretadas para podermos avançar nas discussões e compreensões sobre a deficiência intelectual.”

2.2 A inclusão do deficiente intelectual

Outra importante questão evidenciada por vários autores, entre eles Veltrone e Mendes (2012), diz respeito à “integração” *versus* “inclusão”, termos que retratam concepções diferentes acerca da inserção acadêmica. O primeiro (integração) traria ajustamentos a serem impostos ao estudante conforme os padrões da IES, já o segundo (inclusão) prescreveria o contrário, ou seja, adaptações a que a instituição teria que se submeter conforme as necessidades do aluno.

O modelo integrativo, portanto, leva-nos a crer que o acesso dos deficientes intelectuais à educação formal precisaria ficar restrito somente àqueles que estivessem aptos a aprender, preenchendo requisitos definidos nos estatutos das universidades. Nota-se, com facilidade, que a integração se vale da mesma lógica do vestibular que classifica os estudantes a serem admitidos nos cursos superiores.

Quanto à inclusão, deve ser vista como um fenômeno mais amplo, que começa por inserir todas as pessoas, com ou sem deficiência, e exige uma transformação significativa nas estruturas institucionais. Quem inclui não se contenta em promover a aproximação entre um aluno “com problema” e a universidade, busca fazer do espaço acadêmico um ambiente de emancipação do sujeito, despertando nele senso de autoestima e de pertencimento.

Para explicar o que significa incluir efetivamente os alunos com deficiência em classes comuns das escolas regulares, Veltrone e Mendes se

valem do seguinte enunciado divulgado pelo Ministério da Educação (MEC):

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção dos direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção de uma exclusão dentro e fora da escola (BRASIL *apud* VELTRONE; MENDES, 2012, p. 361).

A referência aos direitos humanos e a uma igualdade substancial entre os alunos faz com que tomemos cuidado para não reduzir a cultura escolar inclusiva a mero ato de socialização, visto que incluir é muito mais que reunir em sociedade. No caso desta pesquisa, é muito mais que tolerar a presença do deficiente intelectual nas salas de aula e nos outros ambientes da faculdade.

Quando se trata de verdadeira inclusão, a intensidade do vínculo associativo há de ser tal que incuta em todos os envolvidos no ensino superior um espírito comunitário baseado no respeito e na confiança. Somente quando tivermos na sala de aula uma comunidade, o estudante com déficit cognitivo e adaptativo encontrará subsídios para desenvolver as suas capacidades acadêmicas.

Os especialistas do ensino inclusivo, ao tratarem desse ambiente de estudo, a um só tempo heterogêneo e afetoso, afirmam que:

Educando os alunos juntos, as pessoas com deficiências têm oportunidade de preparar-se para a vida na comunidade, os professores melhoram suas habilidades profissionais e a sociedade toma a decisão consciente de funcionar de acordo com o valor social da igualdade para todas as pessoas, com os consequentes resultados de melhoria da paz social (KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999, p.21).

Nota-se, no final das contas, que tanto a integração quanto a inclusão, se observadas como fases de um mesmo processo diacrônico, revelam um avanço nas experiências acadêmicas relacionadas às pessoas com deficiência intelectual. Isso porque, antes, não se falava em recebê-las em classes regulares de estudo, o que havia era uma segregação desses indivíduos em escolas especializadas.

2.3 Os obstáculos criados pelas barreiras atitudinais

Quando se observou que a inclusão educacional iria além das po-

líticas de cotas e de adaptações no espaço físico, o entendimento do que seriam “barreiras atitudinais” surgiu como questão primordial neste trabalho.

Notou-se que seria preciso considerar algumas mudanças no comportamento institucional difíceis de empreender, visto que tocam no cerne do processo de ensino e aprendizagem e consequentemente na formação do conhecimento acadêmico.

Como ressalta Ferreira (2007), incluir envolve a remoção de barreiras arquitetônicas, sim, mas, sobretudo, trata-se do enfrentamento de outros obstáculos. Entre eles, as barreiras atitudinais, aquelas, referentes ao “olhar” das pessoas ditas normais. É preciso retirar o preconceito, se se quer promover a adequação do espaço psicológico que será compartilhado por indivíduos diferentes entre si.

Entende-se, a partir dessa reflexão, que o desafio profissional dos gestores de IES consistirá em rever estratégias administrativas e pedagógicas, a fim de garantir que as pessoas com deficiência intelectual possam exercer os mesmos direitos e estarem sujeitos às mesmas obrigações dos demais estudantes.

A tarefa não será nada fácil se considerarmos, como fazem Lima e Silva (2008), conformações de barreiras atitudinais que vão do medo de receber um aluno com deficiência e da ignorância acerca da sua potencialidade, a uma postura, igualmente prejudicial, de vê-los como heróis e de exaltá-los simplesmente porque conseguiram entrar em uma faculdade e interagir com o grupo e o ambiente que lá encontraram.

Em primeiro lugar, os gestores precisarão estimular a difusão de boas maneiras, especialmente as de tratamento, que denotem respeito para com as pessoas com deficiência intelectual. Isso porque o uso inadequado da linguagem, mediante palavras adotadas para catalogar doenças relativas a transtornos mentais e comportamentais, poderá desestabilizar o ambiente cooperativo do qual se falou⁵.

Ao tratar das estratégias para a realização do ensino inclusivo, Sage (1999) ressalta que os gestores devem se portar como um revigorador dos projetos de professores que executam ações cooperativas a serviço da inclusão. Esses profissionais contribuirão, decisivamente, para afastar opiniões estereotipadas que marginalizam as pessoas com deficiência e contribuem para criar a falsa ideia de que seriam pessoas incapazes.

De fato, acredita-se ser preponderante a função que o professor ocupa na educação inclusiva de deficientes intelectuais. Cabe-lhe, antes de tudo, ser um mestre, alguém dotado de talento para ministrar as suas disciplinas, vinculando o conhecimento técnico a valores que possam contribuir para uma sólida formação ética e humanística.

Do ponto de vista prático, cabe também ao professor ficar alerta às diferenças entre os seus alunos e a partir dessa constatação agir de maneira criativa, experimentando métodos de aprendizagem que conseguirão alcançar todos os estudantes, inclusive aqueles rotulados como mais lentos, com dificuldade para acompanhar a matéria.

Em síntese, o que se deseja com a queda das barreiras atitudinais pode ser associado, por extensão de sentido, ao pensamento do sociólogo português, Boaventura de Souza Santos, acerca do multiculturalismo emancipatório:

Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (SANTOS, 2003, p. 56).

É fato que a pessoa com deficiência intelectual tem o seu próprio modo de lidar com o saber; é assim com todo mundo, por que seria diferente com ela? O que não se pode é sustentar a falácia de que o indivíduo com déficit cognitivo não consegue ter o domínio de um tema que seja objeto de estudo universitário.

Uma percepção intransigente com relação às pessoas com deficiência intelectual, como qualquer outra que se faça de maneira irrefletida, é temerária e, neste caso, acaba estimulando o comportamento que determina as barreiras atitudinais.

2.4 A educação superior como norma de inclusão

A inclusão no ensino superior de pessoas que tenham limitações cognitivas, antes de ser uma fantasia de quem esteja a devanear sociedades ideais, é uma obrigação que se tem, de dar cumprimento às normas jurídicas, a começar pela Constituição Federal.

A partir de uma interpretação axiológica do texto constitucional,

podemos dizer que as pessoas incluídas na sociedade são somente aquelas que conseguirem exercer os direitos fundamentais. E em defesa desses direitos, há regras e princípios dotados do mais elevado grau de importância, porquanto visam salvaguardar a dignidade humana em todas as suas dimensões.

Nesse sentido, Martins e Amaral (2021) observam que os valores constitucionais levam à aplicação do princípio da fraternidade. Desse modo, o intérprete da ordem jurídica nacional precisa se ater à força normativa da Constituição para garantir que os direitos fundamentais produzam efeitos concretos na sociedade.

Ainda sobre a efetividade constitucional, Oliveira, Carvalho e Teles (2018) demonstram que a adoção de condutas fraternas é capaz, inclusive, de prevenir desequilíbrios no relacionamento entre os indivíduos. Essas autoras elegem a educação e o lazer como instrumentos de promoção da dignidade humana e apontam para a necessidade de políticas públicas que garantam o cumprimento dos direitos fundamentais.

Seguindo esses ditames constitucionais, a Lei 9.394 estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, tendo como ideário o solidarismo e como princípio a igualdade de condições para a entrada e a continuidade na escola (BRASIL, 1996).

Nota-se, portanto, que o ordenamento jurídico pátrio reconhece, em seus diplomas legais, a importância da instrução fornecida por estabelecimentos regulares de ensino no pleno desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual.

Segundo Gabriel Chalita,

A separação em salas especiais para deficientes é absolutamente contrária ao espírito da LDB. É preciso que os alunos sejam cobrados de forma diferente pelo professor que conhece as limitações de cada um, para que possam conviver em um mesmo espaço. Que cada um possa conhecer a limitação do outro e experimentar a dimensão da solidariedade (CHALITA, 2001, p. 214).

Ainda no plano infraconstitucional, foi promulgada a Lei 10.098. O propósito desta norma foi estabelecer critérios para a inclusão social das pessoas com deficiência, o que se buscou mediante a supressão de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação (BRASIL, 2000).

Para executar esses comandos normativos, medidas administrativas também foram adotadas. Como exemplo, tem-se o Programa Incluir, que cria núcleos de atendimento nas universidades federais, dando cumprimento aos requisitos legais de acessibilidade (BRASIL, 2001).

Mas o avanço jurídico a respeito da matéria ficou por conta da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, tratado aprovado pelo Congresso brasileiro com força constitucional.⁶ A norma prescreve um sistema de ensino no qual se adotem medidas de estímulo ao aprendizado, dentro dos limites e no tempo de cada estudante (BRASIL, 2009).

Para a efetivação desse modelo educacional, foi promulgada a Lei 13.146. Nela, a pessoa com deficiência, mesmo de natureza intelectual, tem direito a estudar em qualquer nível e modalidade de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico segundo as suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

Como lembram Souza e Almeida (2018), a chegada da Lei Brasileira de Inclusão alterou significativamente a teoria das incapacidades aplicada pelo Código Civil. Ao modelo de proteção baseado na curatela sucedeu um regime jurídico que separa, de maneira categórica, a deficiência da plena capacidade civil da pessoa⁷.

Cabe lembrar ainda que a Lei 13.146 incumbe ao poder público zelar pela qualidade na oferta dos serviços prestados nas IES, devendo, para tanto, avaliar uma série de medidas que lhes são impostas. No cumprimento das determinações de acesso da pessoa com deficiência, é vedada a cobrança de valores adicionais em mensalidades, anuidades ou matrículas (BRASIL, 2015).

Quanto à tutela jurisdicional, poderá ser efetuada pelo Ministério Público e pela Defensoria Pública, além de outras entidades da Administração e associações constituídas nos termos da lei civil. Independentemente do legitimado, o processo visa a assegurar que o acesso franqueado na educação infantil e básica permaneça até alcançar os níveis mais elevados no ensino superior (BRASIL, 2015).

Espera-se que todo esse arcabouço normativo se efetive e consiga, enfim, produzir como efeito a democratização do sistema educacional, permitindo o ingresso e a permanência dos deficientes intelectuais. Do contrário, teremos mais do mesmo, ou seja, um amontoado de normas que dificilmente são cumpridas.

2.5 O desafio do gestor de IES

A gestão pode ser definida como sendo uma técnica interdisciplinar fundamental para se administrar as instituições. Nesse sentido, Cordeiro e Ribeiro (2002), ao tratarem como realidade complexa o trabalho de um gestor, destacam os processos de negócio que envolvem equipes necessariamente de várias áreas.

A finalidade da gestão é, pois, encontrar a melhor forma de sinergia entre os recursos humanos e materiais disponíveis, visando obter um desempenho mais eficiente do que aquele alcançado por cada setor da empresa isoladamente. Essa máxima serve para qualquer instituição, seja ela pública ou privada, com ou sem fins lucrativos.

Quanto à gestão aplicada ao ensino superior, ela dependerá sobremaneira da estrutura institucional e das diretrizes consignadas nos documentos da IES. Assim, com base na formação organizacional, na missão, nos princípios e nos valores da instituição, apresentados no plano de desenvolvimento, é que o gestor irá pautar as suas atividades.

A organização e as prerrogativas acadêmicas definirão as instituições a serem administradas, como universidades, centros universitários ou faculdades. Cada uma delas demandará planejamento específico, tendo em vista que o ajuste estratégico entre as metas e os recursos irá variar conforme a espécie de IES⁸.

As faculdades, a exemplo das que foram estudadas nesta pesquisa, caracterizam-se por terem estrutura simples, com uma quantidade reduzida de cursos que podem ser de graduação, sequencial e de especialização, além de extensão e programas de pós-graduação. Serão chamadas de Faculdades Isoladas quando possuírem administração e direção independentes e se especializarem em uma área.

O principal aspecto a se considerar na gestão de faculdades diz respeito à autonomia. Isso porque, diferentemente das outras IES, elas precisam solicitar ao MEC autorização para efetuar modificações institucionais significativas, como, por exemplo, abrir, em suas sedes, cursos e programas de educação superior (BRASIL, 2006).

Em se tratando de faculdades privadas, a melhor estratégia de gestão resultará de um estudo contínuo do cenário educacional a fim de ajustar os planos de ação vigentes na IES para aproveitar as oportunidades e di-

minuir os riscos. Diante de múltiplas atividades, o gestor destacar-se-á quando for capaz de elaborar projetos que contribuam para obter qualidade de ensino para os discentes e lucro para a instituição.

Para Cunha e Lima (2016), que tratam da sustentabilidade financeira das IES privadas, será indispensável ao gestor obter o conhecimento dos variados métodos de custeio a fim de promover um bom planejamento. Segundo esses autores, a questão da análise de custos se tornou ainda mais importante com a evolução da concorrência desde a entrada de grandes conglomerados financeiros no setor.

Por sua vez, Silva (2017) destaca que uma política centrada apenas na gestão de custos poderia afetar a qualidade de ensino, gerando aumento na evasão de alunos. Para haver um resultado positivo de longo prazo, seria importante criar estratégias de fomento do capital intelectual e dos ativos intangíveis da IES.

No mesmo sentido, é o entendimento de Srour (2012), ao dizer que os ativos intangíveis se tornaram fundamentais na sociedade da informação e na economia do conhecimento. Atualmente, o valor de uma empresa superaria em muito o peso de seus bens materiais, como aplicações financeiras e equipamentos.

Na conjuntura atual, portanto, a responsabilidade do gestor pelo futuro da instituição é enorme. As decisões de gestão podem determinar o sucesso ou o fracasso do empreendimento em um mercado estabelecido por uma concorrência acirrada e em constante transformação.

Se considerarmos as exigências da Lei 13.146, os gestores terão de ter, realmente, vários obstáculos a serem ultrapassados. Não bastará informar os colaboradores da necessidade de cumprir a norma jurídica, pois terão que fazê-lo sem comprometer o desempenho material e imaterial da instituição.

Como ressalta Heringer (2018, p.12), as condições de sucesso das políticas de inclusão na educação superior “são geradas por um conjunto de medidas de ordem institucional e por disposições dos atores envolvidos, principalmente gestores, docentes, funcionários e colegas que possibilitem a efetiva inserção destes estudantes na vida universitária”.

Em suma, os gestores, quando se deparam com a inclusão, devem ajustar suas práticas às mudanças no mercado e no direito educacional, ao mesmo tempo, em que observam o ambiente institucional. As ações preci-

sam estimular o aprendizado e a socialização das pessoas com deficiência, incluindo aquelas que suscitam as questões deste trabalho.

3. METODOLOGIA

Entre os tipos de conhecimento, o científico se destaca por ser sistemático, exigindo um saber ordenado logicamente. Ele possui, entre as suas principais características, a verificabilidade, pois somente o que puder ser comprovado pertencerá ao âmbito da ciência (LAKATOS; MARCONI, 2003).

Para conferir cientificidade a essa pesquisa, foi realizado o levantamento de possíveis estratégias administrativas e pedagógicas adotadas no cumprimento da Lei 13.146 que instituiu o Estatuto da Pessoa com Deficiência. A abordagem, qualitativa e descritiva, incidiu sobre a atuação dos gestores de duas faculdades privadas, inseridas no município de Belo Horizonte.

Optou-se por adotar a entrevista semiestruturada como instrumento de coleta dos dados primários e a gravação como procedimento de registro. Segundo Bardin (2016), trata-se de um tipo simples de pesquisa, embora exija do entrevistador competência na aplicação da técnica e na análise do conteúdo verbal recolhido.

A entrevista foi escolhida porque a questão maior deste estudo - as barreiras atitudinais relacionadas à inclusão das pessoas com deficiência intelectual no ensino superior - somente poderia ser assimilada com o uso de um processo holista, que fosse ao mesmo tempo, organizado e receptivo às impressões dos respondentes.

Fez-se a opção, também, por se tratar de uma técnica que permite ao pesquisador conduzir o estudo de acordo com circunstâncias que possam surgir nas diversas etapas da investigação. O maior receio era que se fizessem necessários esclarecimentos a respeito do significado de termos utilizados na pesquisa que exigiam o domínio prévio de áreas específicas do conhecimento.

Elaborou-se, então, treze indagações pré-definidas em um formulário concebido a partir dos conceitos abordados na revisão de literatura e nas normas dispostas nos incisos I, II, III, V, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII e XVIII do Artigo 28 da Lei 13.146, todas elas aplicavam às instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino.

Na elaboração das questões, foi adotado um enfoque multidimensional, a fim de observar o impacto das respostas sobre três eixos temáticos: Percepção Geral; Percepção Normativa; e Percepção Institucional. Cada um desses segmentos trouxe de três a sete tópicos encadeados sequencialmente.

O eixo geral se voltou para a compreensão dos significados de deficiência intelectual, inclusão educacional e barreiras atitudinais. O normativo, para o conhecimento acerca da Lei 13.146, das normas do Ministério da Educação, do projeto político-pedagógico das instituições e seus conteúdos curriculares. E o institucional, para a experiência de trabalho vivenciada na relação entre os respondentes e os estudantes com deficiência intelectual.

A estruturação adotada objetivou conferir maior segurança e eficiência na análise dos discursos, de modo que fosse possível identificar recorrências e, também, contradições. Em respeito aos preceitos éticos, os gestores das instituições analisadas foram informados que a entrevista seria gravada e os resultados seriam divulgados em publicações científicas. Para assegurar o anonimato, foram criadas siglas em todas as transcrições literais das falas presentes no corpo desta pesquisa.

Para representar a população de gestores, foram convidados dez integrantes do quadro funcional das instituições estudadas. A amostra foi dividida entre coordenadores de cursos e membros de órgãos que se ocupassem de atender aos alunos, como a biblioteca e dos núcleos de orientação psicopedagógica e de assistência social.

Os gestores foram contatados nos seus locais de trabalho e se dispuseram a colaborar, pois reconheceram prontamente a relevância da pesquisa nas suas atividades. A descrição da amostra revela um grupo formado por cinco mulheres e cinco homens, com idades entre trinta e sessenta e oito anos, todos com curso superior e experiência na área da educação de pelo menos três anos⁹.

Apesar do número reduzido de entrevistados, que pode ter limitado o alcance dos resultados, buscou-se inserir o trabalho entre as pesquisas de natureza aplicada, enquanto o tema abordado está cada vez mais presente na realidade das IES e a sua compreensão permite aos gestores realizar projetos que estimulem o aprendizado e a socialização dos alunos com deficiência intelectual.

Por fim, cabe destacar que os pesquisadores escolheram as faculdades privadas como local de atuação dos gestores entrevistados porque trabalham em instituições dessa natureza e, sobretudo, porque se acredita que os objetivos da Lei 13.146 tendem a ser mais desafiadores diante do modelo econômico e organizacional destas IES.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Aqui, revelam-se os pontos de vista dos entrevistados sobre as questões tratadas na pesquisa, oportunizando, a seguir, comparar o que foi dito por eles com o que se prevê na teoria e na legislação. Desse paralelo, se espera, nas conclusões, aferir o nível de comprometimento da IES com o processo de inclusão das pessoas com deficiência intelectual no ensino superior.

4.1 Percepção geral

Neste tema-eixo, os entrevistados discorreram sobre alguns conceitos imprescindíveis à compreensão das ideias discutidas neste artigo.

Para dar significado ao termo “pessoa com deficiência intelectual”, os gestores, sem exceção, destacaram os aspectos relacionados à dificuldade na aprendizagem escolar e na aquisição de competências acadêmicas.

Um dos entrevistados, por exemplo, disse o seguinte:

Na minha percepção, seria uma pessoa que teria um certo déficit de aprendizado. (...) As instituições que tratam disso, sejam governamentais ou não, não deixam isso claro, e acaba todo mundo tendo essa visão generalizada (Entrevistado 5).

A maioria dos entrevistados se ressentiu da falta de pareceres técnicos que atestassem a condição da pessoa com deficiência intelectual. Segundo estes gestores, por não haver laudos, o reconhecimento de um estudante com as características indicadas ficaria baseado na experiência e na observação dos membros da comunidade acadêmica, em especial dos colegas e dos professores.

Nota-se que os gestores entrevistados, ao considerarem apenas a redução da capacidade cognitiva, desprezando as implicações no comportamento adaptativo das pessoas com deficiência intelectual, ou seja, os obstáculos que surgem na participação comunitária desses indivíduos, não atingiram plenamente a conceituação da *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*, adotada pelos autores pesquisa-

dos e pelas leis brasileiras.

Fosse essa apenas uma escolha conceitual (considerando que nenhuma definição fica isenta de críticas ou se perpetua), não haveria maiores problemas. Acontece que, deixada como está, a compreensão dos gestores sobre o que é um estudante com deficiência intelectual acaba por se confundir, por vezes, com a situação de outros alunos com necessidades educativas especiais.¹⁰

É preciso dizer que não se trata de defender a imprescindibilidade dos laudos, já que essa tese levaria ao retrocesso da concepção clínica apresentada no referencial teórico a partir dos estudos de vários autores, entre eles Dias e Oliveira (2013). O que se propõe é uma atenção maior dos órgãos da IES na hora de identificar quais são os alunos com deficiência intelectual, pois do contrário não será possível implementar as medidas de inclusão exigidas em lei.

Já o significado de “inclusão” é visto pelos gestores ora como um direito das pessoas, ora como um ato institucional, mas sempre associado a mecanismos de inserção do aluno na vida acadêmica, sem diferenciação de tratamento ou com a diferenciação necessária para dar a ele as mesmas condições dos outros alunos.

As seguintes falas ilustram as opiniões dos entrevistados:

A inclusão seria, no ambiente acadêmico, tratar essa pessoa como os demais, sem diferenciá-la; nem para mais nem para menos. (Entrevistada 8)

Para mim, inclusão é transformação (...) O ideal seria se o professor desse aquela aula entendendo cada aluno na sua individualidade, para ver se ele chega a todos. Mas isso é difícil! (Entrevistado 3).

Assim, no que diz respeito ao sentido rigoroso de “inclusão educacional”, a análise das respostas sugere que os entrevistados trazem um entendimento acertado, visto que apenas um deles, a Entrevistada 4, entendeu ser necessário um treinamento voltado para esclarecer o termo, sobretudo junto ao corpo docente.

É dela a seguinte reflexão:

A gente tem dificuldade de lidar com isso, às vezes, até falta de paciência mesmo (...) A gente perde essa noção, não tem um treinamento de como incluí-lo ali, de como fazer atividades que ele possa acompanhar a turma normal, mas no nível dele. (Entrevistada 4)

Pode-se afirmar, portanto, que, em tese, os gestores das IES pesquisadas estariam preparados para adotar medidas que ultrapassam as formas passivas de inserção de pessoas com deficiência no meio acadêmico, o que é fundamental para o sucesso de qualquer processo de inclusão, conforme atestam Veltrone e Mendes (2012).

Em outra questão, após breves ponderações do entrevistador, para tornar mais clara a definição de “barreiras atitudinais”, os gestores a relacionaram diretamente com o preconceito e, de pronto, teceram considerações sobre as causas e as consequências de tais atitudes na faculdade onde atuam.

No que diz respeito aos efeitos práticos, tomados abstratamente ou a partir de situações concretas, segue uma resposta que é elucidativa da opinião dos gestores: “você percebia que os alunos o deixavam de lado. Aquele menino é doido! Então, ele tinha um certo distanciamento. (Entrevistada 4)”.

Neste ponto, mesmo tendo a compreensão dos gestores variado bastante, havendo quem dissesse que a IES se encontrava aberta para todos e, portanto, os funcionários estariam preparados para receber os estudantes com deficiência intelectual; ficou evidente que seria preciso desenvolver práticas de inclusão, sem as quais as barreiras atitudinais marcariam forte presença naquele ambiente acadêmico.

4.2 Percepção normativa

Neste tema-eixo, a investigação percorreu um caminho regulatório, indo das regras gerais aos regimentos das IES, com o propósito de saber se os gestores estavam cientes do caráter imperativo das ações relacionadas ao tema.

Os entrevistados demonstraram ter pouco ou mesmo nenhum conhecimento a respeito das normas jurídicas destinadas à inclusão dos alunos com deficiência intelectual no ensino superior. Expressões como “nunca li” (Entrevistada 6), e “a gente sabe que existe, mas ainda não chegou o momento de você lê” (Entrevistada 7) estiveram presentes na maioria das respostas.

Embora dois gestores, o Entrevistado 2 e a Entrevistada 8, fizessem alusão a uma cartilha da faculdade onde atuam, orientando sobre normas de acesso das pessoas com mobilidade reduzida, nota-se que os respon-

dentes, de modo geral, não demonstraram compreender o sentido e o alcance do processo normativo.

Assim, mesmo após reconhecer que os gestores sabem o que significa inclusão, é preciso dizer que o desconhecimento acerca das regras compromete substancialmente o atendimento às pessoas com deficiência intelectual. A noção dos entrevistados, ainda que correta, fica muito aquém do que exigem a Lei 13.146 e as normas do Ministério da Educação.

Sobre o projeto político-pedagógico da instituição, os entrevistados afirmaram que dominam o seu conteúdo, com exceção da Entrevistada 8. Entre essa maioria que leu o PPI, todos afirmaram que a diversidade é tratada de uma maneira geral, sem haver um capítulo específico para o tema da inclusão de pessoas com deficiência intelectual ou mesmo a previsão de um conjunto de ações efetivas.

Nesse sentido, a fala de um dos entrevistados:

Eu não me recordo se trata especificamente do intelectual, mas que fala da inclusão dos portadores de deficiência, isso sim. (...) Como a legislação é nova, acredito eu que... não sei, pode ser que tenha. (Entrevistado 1)

Segundo informações do Entrevistado 2, no processo de renovação do plano de desenvolvimento institucional (PDI) para o período de 2.017 a 2.022, os direitos do aluno com deficiência foram considerados detalhadamente, com a previsão de estratégias administrativas e pedagógicas.

Sobre os conteúdos curriculares, os entrevistados disseram que não existem disciplinas ou matérias relacionadas diretamente à pessoa com deficiência intelectual em nenhum dos campos de conhecimento da IES. Todavia, o Entrevistado 3 foi capaz de estabelecer uma correspondência entre o tema desta pesquisa e a Ética Profissional; enquanto o Entrevistado 2 e a Entrevistada 4 citaram a cadeira de Ciências Sociais e Etnia.

A referência a duas disciplinas da matriz curricular expressas em termos vagos e de conteúdo apenas próximo do tema pesquisado não supre as exigências da legislação. A Lei Brasileira de Inclusão requer conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional, técnica e tecnológica, que apresentem assuntos efetivamente relacionados à pessoa com deficiência (BRASIL, 2015).

4.3. Percepção institucional

Neste tema-eixo, os gestores foram incentivados a relatar as suas experiências profissionais e a dizer se identificavam na IES práticas relacionadas ao tema da pesquisa.

Todos os entrevistados responderam afirmativamente à indagação feita a respeito da ocorrência de alguma experiência relacionada a pessoas com deficiência intelectual. Relataram ao menos um caso prático, sendo que um dos gestores, o Entrevistado 9, afirmou que o seu envolvimento com projetos ligados à psicologia social permitiu a identificação de vários estudantes com deficiência intelectual na IES.

Despertou interesse a declaração de alguns entrevistados, no sentido de que esses alunos estariam se aproveitando da deficiência para alcançar vantagens acadêmicas (como avaliações simplificadas e pontos extras) ou para se furtarem a compromissos próprios do corpo discente.

O relato desses gestores pode ser sintetizado na seguinte fala:

Tem um aluno que ele usa a doença da esposa dele para tudo. Então, todas as cobranças que a gente vai fazer para ele - datas de prova, de tudo que ele vai fazer -, ele usa a doença da esposa para isso, como uma forma dele se esquivar das responsabilidades (...) no caso dele, eu acho que ele é um deficiente intelectual; por causa disso, porque toda vez que a gente cobra dele, qualquer coisa, ele usa uma desculpa que é sempre a mesma. (Entrevistada 8)

No mesmo sentido, pronunciaram-se outros dois respondentes:

Eles utilizam, às vezes, dessas vantagens, viram e falam assim: “Ah professora, eu não posso agarrar na sua matéria, me ajuda aí!”. (Entrevistado 2). Nós temos um aluno. (...) não precisa ser psicólogo para você perceber, ele mistura os assuntos da família, tudo em prol de ele tentar ficar na escola. Usa armas, assim... que a mulher dele está com câncer. (Entrevistado 3)

Acredita-se que os entrevistados chegaram à sustentação dessas hipóteses por verem na IES estudantes com atrasos cognitivos. Essa limitação conceitual (já destacada) tende a gerar extrapolações, como as que se depreendem das falas citadas quando se afirma existirem alunos com deficiência intelectual se aproveitando para tirar proveito de sua condição.

Sobre as formas de ingresso nessas faculdades, houve concordância

quanto à ausência de projetos voltados para receber a pessoa com deficiência intelectual durante a realização do vestibular. Os gestores desconhecem procedimentos diferenciados e indicaram que a mesma prova era aplicada para todos os candidatos.

Essa situação foi relatada pela Entrevistada 4, ao afirmar que o critério de seleção adotado seria incapaz de identificar se o candidato apresentava apenas uma defasagem na transição do ensino médio para o ensino superior ou se ele era uma pessoa com deficiência intelectual.

Quando afirmam que não há procedimentos que garantam uma concorrência isonômica, os gestores demonstram que as IES persistem em considerar satisfatório o perfil meritocrático do vestibular. Desde a introdução deste artigo, esse modelo foi apontado como incapaz de absorver as vertentes do processo contemporâneo de inclusão.

Ademais, o processo seletivo atual dessas instituições contribui para que se forme a confusão, presente entre os gestores, no que diz respeito aos alunos que apresentam algum atraso cognitivo, ainda que ocasionado por uma formação de base deficitária. Sem a comprovação, no vestibular, de quais ingressantes têm deficiência intelectual, as IES não terão como antecipar ações inclusivas que permitam a esses alunos acompanhar as disciplinas da graduação.

Sobre os planos de apoio aos estudantes com deficiência intelectual, todos os entrevistados fizeram referência a núcleos de orientação psicopedagógica, órgãos que estariam preparados para receber os discentes e acompanhá-los durante a formação acadêmica.

Quanto a planos concretos de apoio, a única medida, citada por dois dos entrevistados, o Entrevistado 1 e o Entrevistado 2, refere-se a convênios firmados com instituições parceiras (faculdades e clínicas) a fim de auxiliar na identificação dos casos.

Sobre os objetivos da avaliação, destacam-se dois trechos das entrevistas:

Ela serve para poder avaliar se realmente ele (o aluno com deficiência intelectual) é uma pessoa que terá condições de seguir normalmente no ensino superior. (Entrevistado 1). O objetivo é encaminhar esse aluno, orientar esse aluno, para algo que ele consiga desenvolver. (Entrevistado 2)

Ao apresentarem apenas uma ação concreta e sugerirem que o objetivo dela é direcionar o aluno com deficiência intelectual para algum dos

cursos reputados de menor complexidade, os gestores manifestam descompasso com o escopo das normas de inclusão. O máximo que se conseguirá com esse pensamento é reproduzir na academia o que, em certa medida, é feito no mercado de trabalho, “jogar” essas pessoas em tarefas prestigiadas, algo bem próximo de excluí-las.

Em todas as perguntas, os gestores se referiram à importância dos professores na inclusão dos alunos com deficiência intelectual. Mas, de modo geral, quando foram perguntados sobre as competências desses profissionais, foi dito que eles não detêm capacidade para tratar dessa questão.

Nesse sentido, uma das colocações merece destaque:

Eu não me sinto preparada para receber um aluno com determinado tipo de deficiência. (...) Não adianta, porque dois alunos com um mesmo problema, eles são, mesmo assim, diferentes. Se você tiver, por exemplo, dois cegos ou dois surdos, a necessidade de um é diferente da do outro. Então, você nunca está cem por cento preparada. (Entrevistada 6)

O Entrevistado 1 atribuiu a falta de preparo dos docentes ao fato de não terem sido provocados para essa realidade. Já o Entrevistado 9 ressaltou que os professores egressos das licenciaturas teriam maior aptidão para atender aos estudantes com deficiência intelectual. O Entrevistado 3, por sua vez, atribuiu essa habilidade à formação individual, independentemente da área.

A capacitação dos professores se mostrou fundamental diante da ausência de habilidades e conhecimentos prévios, indicada na questão anterior. No entanto, os gestores afirmaram que esses profissionais não recebem treinamento para lidar com estudantes que possuam deficiência intelectual. Quando muito, os entrevistados apontaram medidas paliativas, adotadas em um programa de desenvolvimento docente implantado recentemente na IES. É o caso do Entrevistado 2, que citou um curso ministrado por uma pessoa com deficiência visual em que se abordaram temas como acessibilidade.

De todas as falas, uma explica bem o atual momento das instituições de ensino superior: “nesses quase cinco anos que estou aqui, o único processo que aconteceu deve ter umas três semanas que foi uma palestra sobre o processo de inclusão. (Entrevistado 9)”.

Sobre a posição dos entrevistados acerca da incapacidade dos professores para lidar com o tema e, sobretudo, de quando a capacitação tornar-se-ia necessária, nota-se que os gestores estão protelando medidas impostas em lei. Essa postura não representa o melhor planejamento estratégico, mesmo diante dos vários compromissos que cercam o gerenciamento de uma IES, conforme foi retratado no referencial teórico.

Ainda segundo os entrevistados, as práticas de extensão das IES não garantem a participação dos alunos com deficiência intelectual e suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar. O Entrevistado 9 parece falar por todos quando diz que: “nunca vi nenhuma ação de extensão que envolvesse o processo de inclusão dos indivíduos com deficiência cognitiva”.

Assim, foi possível colher apenas algumas impressões a esse respeito. A Entrevistada 4 constatou que as medidas seriam produtivas, visto que os pais das pessoas com deficiência intelectual devem sentir falta do contato com a IES. Nas suas palavras: “talvez, tenham pais que queiram participar, e sintam faltam disso”.

Finalmente, foi perguntado se os gestores conheciam alguma ação administrativa que garantisse o acesso da pessoa com deficiência intelectual nas atividades recreativas, esportivas e de lazer, adotadas na instituição. A justificativa para essa pergunta, como a das demais, encontra-se nos dispositivos da Lei 13.146. No entanto, ela acabou ficando sem respostas, pelos gestores afirmarem que essas IES não desenvolvem ações desse tipo.

Ressalta-se que, mesmo não constituindo uma obrigação das faculdades, é de lamentar que as práticas acima referidas não existam nessas IES. A socialização por meio de práticas recreativas é importante para todos os estudantes e, como foi dito por Oliveira, Carvalho e Teles (2018), tem estreita relação com os índices de violência.

5. CONCLUSÕES

Considerando o problema e os objetivos desta pesquisa e seguindo os eixos temáticos, foram cotejados os resultados obtidos a partir das entrevistas com outros estudos similares na literatura especializada e as exigências da Lei 13.146.

Após análise dos resultados da pesquisa, é possível concluir que os gestores das IES não estão adotando as estratégias administrativas e pe-

pedagógicas necessárias para dar cumprimento às normas da Lei 13.146, no que diz respeito à inclusão do estudante com deficiência intelectual.

Os resultados evidenciam que a percepção dos gestores sobre o tema é apenas razoável, pois embora compreendam o significado de inclusão, ainda possuem dificuldade para identificar o estudante com deficiência intelectual, bem como as barreiras de atitude a que estão submetidos.

Os gestores desconhecem que os direitos da pessoa com deficiência intelectual têm sido objeto de atenção constante das leis brasileiras e internacionais. Também, não recebem e não concedem treinamento adequado; e, ainda, continuam aguardando a evolução quantitativa desses alunos para somente depois implementar ações destinadas a recebê-los nas IES.

As estratégias administrativas e pedagógicas devem implementar adequações que respeitem as possibilidades de cada aluno, tendo em vista o desenvolvimento da sua autonomia. Nesse sentido, é fundamental identificar as formas de expressão das barreiras atitudinais como um passo inicial para derrubá-las.

Conclui-se, assim, ser premente introduzir questões que envolvam os interesses dos alunos com deficiência intelectual entre as diretrizes das faculdades com o intuito de provocar uma verdadeira “cultura de inclusão”, a partir da qual a formação técnica e as estratégias de gestão seriam efetivadas.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BORGES, Maria Leonor et al. **Desafios institucionais à inclusão de estudantes com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Superior**. Rev. Port. de Educação, Braga, v. 30, n. 2, p. 7-31, dez. 2017. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872017000200002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 ago. 2021.

BRAGA, Janine de Carvalho Ferreira; FEITOSA, Gustavo Raposo Pereira. **Direito à educação da pessoa com deficiência**: transformações normativas e a expansão da inclusão no Brasil. Revista Direi-

tos Humanos e Democracia, 4(8), 310-370. Disponível em: <https://doi.org/10.21527/2317-5389.2016.8.310-370>. Acesso em: 15 out. 2021.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 20 ago. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõem sobre a Política Nacional para a Integração da pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 20 ago. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta a Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm. Acesso em: 19 ago. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: <http://www2.mec.gov.br/sapiens/portarias/dec5773.htm>. Acesso em: 20 ago. 2021.

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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 20 ago. 2021.

BRASIL. **Decreto-lei nº 4.657, de 4 de setembro de 1942**. Lei de Introdução às normas do Direito Brasileiro. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del4657.htm. Acesso em: 19 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 19 ago. 2021.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo Barreiras para a**

Aprendizagem: educação inclusiva. 5 ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

CHALITA, Gabriel Benedito Issaac. **Educação:** a solução está no afeto. São Paulo: Editora Gente, 2001.

CORDEIRO, José Vicente B. de Mello; RIBEIRO, Renato Vieira. Gestão da Empresa. In MENDES, Judas Tadeu Grassi (org.). **Coleção Gestão Empresarial**. Curitiba: Fae Business School, 2002. p. 1-14.

DIAS, Sueli de Souza; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de. **Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural:** contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. Rev. bras. educ. espec., Marília, v. 19, n. 2, p. 169-182, junho 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382013000200003>. Acesso em: 17 set. 2021.

FERNANDES, Ana Claudia Rodrigues; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de; ALMEIDA, Leandro da Silva. **Inclusão de estudantes com deficiências na universidade:** estudo em uma universidade portuguesa. Psicol. Esc. Educ., Maringá, v. 20, n. 3, p. 483-492, dezembro 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572016000300483&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 16 set. 2021.

FERREIRA, Solange Leme. **Ingresso, permanência e competência:** uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais. Rev. bras. educ. espec., Marília, v. 13, n. 1, p. 43-60, Apr. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382007000104&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 21 ago. 2021.

HERINGER, Rosana. **Democratização da educação superior no Brasil:** das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. Revista brasileira de orientação profissional, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 7-17, jun. 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902018000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 set. 2021.

KARAGIANNIS, Anastasios; STAINBACK, William; STAINBACK, Susan. Fundamentos do Ensino Inclusivo. In STAINBACK, Susan Bray; STAINBACK, William C. **Inclusão:** um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LIMA, Francisco José de; SILVA, Fabiana Tavares dos Santos. Barreiras

Atitudinais: obstáculos à pessoa com deficiência na escola. In SOUZA, Olga Solange Herval (org). **Itinerários da inclusão escolar**: múltiplos olhares, saberes e práticas. Porto Alegre: ULBRA, 2008.

LIMA, Leonardo Andrade Motta de; CUNHA, Gustavo Rodrigues. **Gestão de custos e performance empresarial: a visão dos gestores de instituições de ensino superior**. Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL, Florianópolis, p. 21-44, nov. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/34471>. Acesso em: 18 set. 2021.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, Fladimir; AMARAL, Sérgio. **O princípio da fraternidade na constituição de 1988**: uma análise axiológico normativa. Argumenta Journal Law, Jacarezinho – PR, Brasil, n. 34, 2021, p. 71-104. Disponível em: <http://seer.uenp.edu.br/index.php/argumenta/article/view/1746>. Acesso em: 8 set. 2021.

MARTINS, S. E. S. O.; GOMEZ, A. J. V.; FERNANDES, Y. Z.; BENETTI, C. S. **Inclusão de universitários com deficiência na educação superior: o que dizem as pesquisas no Brasil e Uruguai**. Jornal de Políticas Educacionais. V. 11, n. 17. novembro de 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrpr.br/jpe/article/view/53635/34015>. Acesso em: 8 set. 2021.

MUSIS, Carlo Ralph de; CARVALHO, Sumaya Persona de. **Representações sociais de professores acerca do aluno com deficiência**: a prática educacional e o ideal do ajuste à normalidade. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 110, p. 201-217, Mar. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000100011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17 ago. 2021.

OLIVEIRA, Marco Antonio G. **Comportamento organizacional para a gestão de pessoas: como agem as empresas e seus gestores**. São Paulo: Saraiva, 2010.

OLIVEIRA, Samyle; CARVALHO, Grasielle; TELES, Juliana. **Educação e lazer como instrumentos preventivos da criminalidade**: uma análise à luz do princípio jurídico da fraternidade. Argumenta Journal Law, Jacarezinho – PR, Brasil, n. 29, 2018, p. 161-179. Disponível em: <http://seer.uenp.edu.br/index.php/argumenta/article/view/1493>. Acesso em: 20 ago. 2021.

PEREIRA, Francilene Jane Rodrigues; SANTOS, Sérgio Ribeiro dos; SILVA, Cesar Cavalcanti da. **Política de formação inclusiva: percepção de gestores sobre processo de mudanças em Instituições de Ensino Superior.** Rev. bras. enferm., Brasília, v. 64, n. 4, p. 711-716, agosto 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672011000400013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 set. 2021.

PESSOTTI, Isaías. **Deficiência mental: da superstição à ciência.** São Paulo: Edusp, 1984.

PIECZKOWSKI, Tânia Mara Zancanaro. **Inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: efeitos na docência universitária.** 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/3480>. Acesso em: 18 ago. 2021.

PONTES, Carolina de Moraes. **A inclusão da pessoa com deficiência sob a égide dos Direitos Fundamentais.** 2017. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba. Disponível em: <https://www.unimep.br/phpg/bibdig/aluno/visualiza.php?cod=1724>. Acesso em: 18 ago. 2021.

SAGE, Daniel D. Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo. In STAINBACK, Susan Bray; STAINBACK, William C. **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SILVA, Claudio Marcos Maciel da. **Gestão do capital intelectual e dos ativos intangíveis para geração de valor em instituições de ensino superior privadas no Brasil.** 2017. 143 f. Tese (Doutorado em Administração) - Universidade do Grande Rio, Rio de Janeiro, 2017.

SOUZA, Jeremias; ALMEIDA, Wolney. **O direito no caminho da inclusão: os avanços do código civil ao tratar das pessoas com deficiência.** Argumenta Journal Law, Jacarezinho – PR, Brasil, n. 28. p. 337-359. Disponível em: <http://seer.uenp.edu.br/index.php/argumenta/article/view/1176>. Acesso em: 25 ago. 2021.

SROUR, Robert Henry. **Poder, cultura e ética nas organizações.** 3. ed.

rev. Rio de Janeiro: Campus, Elsevier, 2012.

TOMELIN, Karina Nones et al. **Educação inclusiva no ensino superior**: desafios e experiências de um núcleo de apoio discente e docente. *Rev. psicopedag.*, São Paulo, v. 35, n. 106, p. 94-103, 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862018000100011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 ago. 2021.

VELTRONE, Aline Aparecida; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Impacto da mudança de nomenclatura de deficiência mental para deficiência intelectual**. *Revista Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 3, n. 2, p. 448-450, dez./dez. 2012. Disponível em: <http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/viewFile/235/91>. Acesso em: 20 set. 2021.

'Notas de fim'

1 Programas do Governo Federal como o ProUni, o REUNI e o FIES são exemplos de ações afirmativas na área da educação superior.

2 A sigla IES se refere às Instituições de Ensino Superior, sejam elas públicas ou privadas.

3 São vários os aspectos do funcionamento adaptativo levados em consideração no conceito de deficiência intelectual: cuidados pessoais, competências domésticas, habilidades sociais, utilização dos recursos comunitários, autonomia, saúde e segurança, aptidões escolares, lazer e trabalho (Veltrone; Mendes, 2012).

4 A diferenciação apresentada provocou, em janeiro de 2007, a mudança de nome da American Association of Mental Retardation (AAMR) para American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) deixando a instituição de se referir ao retardo mental e adotando o termo deficiências intelectuais. Ele fez a Organização das Nações Unidas (ONU) quando, em 2004, deixou de usar a expressão “deficiência mental”.

5 As obras relacionadas ao tema que realizam uma abordagem histórico-evolutiva em torno da conceituação de deficiência mental indicam que termos como “idiotia”, “imbecil” e “cretino”, hoje vistos como insultos, foram utilizados pela ciência para se referir aos níveis de retardo grave, moderado e leve, respectivamente, de pessoas que eram consideradas incapazes de aprender (PESSOTTI, 1984).

6 A Convenção de Nova Iorque sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo foram ratificados pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, em conformidade com o procedimento previsto no § 3º do artigo 5º da Constituição Federal, em vigor para o Brasil, no plano jurídico externo, desde 31 de agosto de 2008, e promulgados pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, data de início de sua vigência no plano interno.

7 É relevante destacar que a Lei 13.146 tramitou no Congresso por quinze anos e até a sua entrada em vigor, em 02/01/2016 (cento e oitenta dias depois da sua publicação oficial), as pessoas que, por enfermidade ou deficiência mental, não tivessem o necessário discernimento para a prática dos atos da vida civil eram consideradas absolutamente incapazes, nos termos do artigo 3º do Código Civil, e os excepcionais, sem desenvolvimento mental completo, relativamente incapazes pela redação do artigo 4º do mesmo

diploma. Nessa situação jurídica, essas pessoas somente praticariam atos válidos quando representadas por seus pais, tutores (se menores de idade) ou curadores (após processo de interdição, alcançada a maioridade). Com a redação do artigo 6º da Lei Brasileira de Inclusão, a deficiência não afeta mais a plena capacidade civil da pessoa.

8 O conhecimento das características de cada espécie institucional é importante para os gestores de IES, já que o Ministério da Educação se vale dessa classificação em diversos instrumentos avaliativos e em documentos oficiais. Nesse sentido, basta observar as diferenças nos processos de credenciamento e credenciamento, estabelecidos nos termos do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006.

9 Amostra circunstanciada: média de idade = 43 anos; formação acadêmica = 1 doutor, 5 mestres, 2 especialistas, 2 graduados; tempo de trabalho na área = 3 com mais de dez anos, 4 entre cinco e dez anos, 3 com menos de cinco anos.

10 A partir da Conferência Mundial da ONU sobre Educação Especial, realizada em 1.994, na cidade de Salamanca, na Espanha, o conceito de “pessoas com necessidades educativas especiais” abrange indivíduos que experimentem dificuldades temporárias ou permanentes de aprendizagem pelos mais diversos motivos, desde os que moram longe da escola ou vivem em condições de extrema pobreza àqueles que são vítimas de conflitos armados ou sofrem abusos sexuais.