

O contexto político de inclusão da Universidade Federal do Rio Grande do Norte¹

Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo²

Orcid: 0000-0001-6695-3347

Antônio Ferreira de Melo Júnior²

Orcid: 0000-0002-8950-5309

Resumo

Este artigo tem como objetivo propor a existência de um contexto político de inclusão entre 2002 e 2022 na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, localizada na periferia do Brasil. Baseando-se na sociologia de Pierre Bourdieu, fixa a atenção no poder simbólico, nas características do campo e do *habitus* e na distinção entre os agentes, defendendo a tese de que lógicas específicas atuaram na concatenação da política de inclusão voltada às pessoas com deficiência no Ensino Superior antes mesmo da Lei Brasileira de Inclusão e em distanciamento das declarações mundiais. A maior articulação dos agentes vinculados ao Centro de Educação, a desigualdade acadêmica entre os agentes e a constatação de lideranças nas produções são os resultados que moldaram a acessibilidade na instituição em tela, apontando a possibilidade de aprofundamento do tema.

Palavras-chave

Deficiência – Ensino superior – Acessibilidade – Contexto político de inclusão – Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

1- Disponibilidade de Dados: Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo, o qual lançou mão de acesso aos currículos da *Plataforma Lattes*, aos documentos públicos da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e aos livros, teses e dissertações disponíveis na Biblioteca Central Zila Mamede, em Natal/RN.

2- Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, Brasil. Contatos: ricardo.lins@ufrn.br; antoniofдемelojr@gmail.com



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202551283085por>
This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY 4.0.

The inclusive political field in Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Abstract

The paper examines origins of the politics of inclusion in Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Between 2002 and 2022 is produced the inclusive political field, space of ideas, practices, and scientific research on disability, accessibility and educational inclusion in which teachers, students and professionals with disabilities participate in the various centers and units of the university. Therefore, the Center of Education becomes the powerful social agent, leaders emerge based on the criterion of the number of publications and profound inequality continues. This analysis is structured by sociology of Pierre Bourdieu and discusses new forms of reflection on inclusion policies in Higher Education.

Keywords

Disability – Higher Education – Accessibility – Inclusive political field – Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Introdução

Na extensa rede que constitui o Ensino Superior brasileiro, com universidades, centros universitários e faculdades públicas e privadas, a Universidade Federal do Rio Grande (UFRN) goza de reconhecimento atrelado à sua Política de Inclusão e Acessibilidade, consubstanciada em práticas, serviços e redes de apoio que realçam o seu lugar nacional e regionalmente. Com efeito, a vinculação à origem do lugar é o primeiro elemento a ser discernido nessa situação, uma vez que a instituição em tela está inserida na região Nordeste, especificamente no estado do Rio Grande do Norte, demarcações distantes das principais concentrações de riqueza no Brasil contemporâneo e significadas como espaços do atraso por conta de ter se dado aí o início da colonização portuguesa no século XVI e por estarem na origem de movimentos políticos totalitários, como o fascismo de Gustavo Barroso e Luís da Câmara Cascudo e o comunismo do Levante Comunista de 1935.

O surgimento de uma política inclusiva que contradiz o fluxo da economia brasileira, a qual faz com que o Sudeste e o Sul se tornem quase mundos à parte em relação ao Norte e ao Nordeste, e o passado totalitário simplesmente foi ignorado pelas pesquisas em educação especial inclusiva. Considerando a análise feita por Cabral e Melo (2017, p. 55-70) acerca dos desdobramentos institucionais da inclusão, é necessário chamar a atenção para novas formas de percepção do ensino superior.

Para os pesquisadores que se debruçaram sobre essa temática, a política de inclusão só faz sentido se pensada por meio de fatores externos: suas origens remontariam às chamadas declarações mundiais da Organização das Nações Unidas (UNESCO, 1990, 1994; 2009) e à Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), sem que haja uma problematização do

período entre os anos 1990 e o ano de 2015 (Silva, 2019). Assim, os pontos de clivagem da referida política são estabelecidos *a priori*, em detrimento da experiência prática e organizacional e da relação dos agentes com as classes sociais e com os diversos campos do saber (Martins, 2016), em uma contextualização marcada pela não historicidade dos depoimentos dos agentes e dos textos legais, ofuscando a inteligibilidade acerca da diversidade humana e da existência de classes sociais (Costa, 2016; Félix, 2019; Ferreira, 2020 Saraiva, 2015; Reis, 2022).

Desde a obra *Homo Academicus* (Bourdieu, 2019) é sabido que o campo universitário caracteriza-se pelas lutas de representação, as quais incluem valores, nomeações, comportamentos e critérios de legitimidade, e pela existência de indivíduos epistêmicos que incorporam as lutas e podem fornecer vários sentidos a elas com todos os demais praticantes desse espaço. Pensar, então, a Política de Inclusão e Acessibilidade da UFRN significa assumir que ela é perpassada, antes de tudo, por conflitos que colocam em relação os agentes socialmente consagrados de sua produção e/ou reprodução, apresentando-se como um campo, isto é, como um espaço de posições estruturado conforme regras e lógicas próprias (Bourdieu, 2021b).

O objetivo deste ensaio teórico é propor uma analítica nova que avanta a existência de um contexto político de inclusão que estruturou a discussão sobre política em 2002 e continuou pelo menos até 2022 na UFRN. Para tanto, debruça-se sobre documentação inédita, analisando portarias departamentais, publicações acadêmicas e os currículos dos membros das comissões, querendo com isso chamar a atenção do fazer científico para os condicionantes locais imediatos que colocam sob tensão a construção de uma cultura inclusiva no Ensino Superior. Tal empreendimento justifica-se não só pelo ineditismo da proposta, mas também por dar visibilidade aos agentes que se implicaram no processo e às reflexões sobre pessoas com deficiência, acessibilidade e inclusão que moldaram o campo no período de sua produção.

Para empreender essa discussão, o referencial teórico-metodológico escolhido é a sociologia de Pierre Bourdieu. O autor francês elaborou um arcabouço científico voltado à compreensão sobre como o poder se faz representar nas dimensões aparentemente invisíveis da sociedade, de modo que o pesquisador passa a focar o olhar no poder simbólico, isto é, no reconhecimento social e no compartilhamento de crenças que permitem a coesão entre os diversos grupos e a continuidade do domínio das classes dominantes (Bourdieu, 2021a). Mais: a análise volta-se também para a identificação do comportamento dos agentes por meio do *habitus*, que se refere aos esquemas de percepção, pensamento e ação aprendidos dentro de determinado campo (Bourdieu, 2021b), assim como atenta para as dinâmicas de distinção que os agentes estabelecem na sociedade (Bourdieu, 2015). Assume-se como pressuposto a desnaturalização das desigualdades sociais nas produções científicas (Souza, 2008).

A seguir o texto se divide quatro partes, que se debruçam respectivamente sobre: a política de atendimento às pessoas com deficiência; as publicações da professora Lúcia de Araújo Ramos Martins, delimitando as comissões departamentais e temporárias na UFRN em 2002; a Política de Inclusão e Acessibilidade, apreciando as comissões institucionais e permanentes de 2022; e as considerações finais, as quais esclarecerão tópicos em termos de campo e proporão novos aprofundamentos.

Política de atendimento às pessoas com deficiência

De acordo com Bourdieu (2014, p. 63), “[...] refletir sobre uma circular, uma comissão” exige “[...] um esforço muito especial quando fomos preparados para refletir sobre o Ser ou o Dasein”, pois “[...] o problema do Estado é tão complexo quanto o problema do ser”. Note que o grande pressuposto desse ensinamento é que o Estado não é uma entidade física constituída legal e militarmente, mas sim “[...] o geometral de todas as perspectivas” (Bourdieu, 2014, p. 60).

Essa ideia-força é basilar para a presente investigação, porque a UFRN é uma instituição estatal e também porque, em nível burocrático, a mobilização em torno de sua política de inclusão educacional é demarcada pela constituição das comissões do início dos anos 2000. Reconhecer isso é desnaturalizar a noção de marcos históricos e legais, os quais apontam quase sempre para a hegemonia de órgãos internacionais e para o endossamento dos centros privilegiados de exercício da economia e do poder global; é voltar-se para a realidade praticada pela instituição de ensino em relevo e buscar sua participação particular no estabelecimento do poder.

A Portaria nº 123/02-R, de 1º de março de 2002 (UFRN, 2002a), é responsável pela formação da primeira comissão temporária voltada à inclusão, e seus pressupostos teórico-práticos fornecem traços acerca do significado desse empreendimento. Nesse período, a UFRN começou a receber estudantes com deficiência visual, cuja presença ensejou orientações sobre como lidar com esse novo público em termos didáticos e pedagógicos, razão pela qual uma das incumbências dos membros da comissão recém-instituída era explicitar *sugestões* para o atendimento a essa parcela do alunato. A participação pragmática das pessoas com deficiência – isto é, aquela que se materializa não só no acesso a determinado curso superior, mas também na confirmação de matrícula, na vivência das disciplinas e de suas atividades cotidianas, na perspectiva de futuro em torno da possibilidade de conclusão e nos eventuais dilemas referentes ao mercado do trabalho – foi o gatilho para a concatenação de uma reflexão institucionalizada sobre inclusão educacional. É possível discernir, pois, que o contato com o mundo da deficiência constitui um ponto de partida na emergência de uma política de inclusão.

Três elementos internos à portaria supramencionada ressaltam o seu significado político. Primeiro: os membros da comissão são encarregados da elaboração de uma proposta de diretrizes gerais para uma política acadêmica, vislumbrando os esquemas conceituais gerais para que a inclusão se fizesse enquanto um discurso pertinente à organização do espaço universitário como um todo, algo alicerçado no próprio contexto, indo além das iniciativas particulares dos agentes. Mais adiante esclareceremos o possível significado do termo “política” nesse construto.

Segundo: a grande preocupação é com o “Atendimento ao Portador de Necessidades Especiais”, ou seja, a forma de designar esse agente ideal mesclava critérios fluidos como se a dimensão local traduzisse uma estranheza que os recursos linguísticos ainda não estavam preparados para nomear. Isso porque o termo “especial” é uma alusão à Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), empregado como expressão das particularidades de cada estudante com deficiência no processo de ensino-aprendizagem nas instituições regulares

de ensino, dada a convivência entre os públicos com e sem deficiência nelas presente; e o termo “portador de deficiência” tinha adquirido novo fôlego com a Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990), que afirmava o direito de todos à educação a partir do signo de uma transitoriedade ou impregnação da deficiência à condição humana no decorrer do tempo, preocupando-se com mulheres, pobres e excluídos colonialmente. É possível imaginar que a política de inclusão da UFRN é gestada na fronteira instalada entre essas declarações.

Terceiro: ocorre um posicionamento por parte dos agentes membros da comissão, dos campos científicos e da representação institucional. A linguagem burocrática aparentemente neutra deixa entrever uma série de conexões a esse respeito, porquanto cumpre a Portaria

Designar MARKUS FIGUEIRA DA SILVA, Prof. do Departamento de Filosofia [...]; LÚCIA DE ARAÚJO RAMOS MARTINS, Prof. do Departamento de Educação [...]; ÁUREA NOGUEIRA DE MELO, Prof. do Departamento de Medicina Clínica [...]; FRANCISCO RICARDO LINS VIEIRA DE MELO, Prof. do Departamento de Fisioterapia [...]; BENEDITA CRUZ MACEDO, Prof. do Departamento de Psicologia [...]; e WILLIAM EUFRÁSIO PEREIRA NUNES, Prof. do Departamento de Economia [...] para, sob a presidência do primeiro, constituírem uma comissão para apresentar uma proposta de diretrizes gerais para uma Política Acadêmica de Atendimento ao Portador de Necessidades Especiais, bem como apresentar sugestões específicas para o atendimento acadêmico ao portador de deficiência visual (UFRN, 2002, f. 1, grifos no original).

Faz-se mister notar inicialmente que o recorte de trechos na citação é fruto de uma escolha ética dos autores deste artigo, pois ali estão mencionados os números de matrícula que caracterizam a identidade profissional dos agentes. Agora, veja-se: todos os agentes são professores, os seus nomes são apresentados em caixa alta e negrito, distinção visual que reflete a distinção social deles em relação aos demais professores da instituição, funcionários técnicos (por exemplo, assistentes educacionais, pedagogos, secretários etc.) e os estudantes que somam a maioria do público que pratica o espaço da UFRN. Não há indicação ou identificação de profissional com deficiência, mas havia duas professoras mães de pessoas com deficiência, o que mostra uma ambivalência: as pessoas com deficiência são as receptoras das ações e participam apenas indiretamente da produção das diretrizes e sugestões que vão moldar as suas vidas e escolhas a partir do pertencimento profissional.

Além disso, é possível inferir uma conferência de legitimidade a determinadas posições como sendo os elementos consagrados para dissertar em nome das pessoas com deficiência e construir uma política voltada para esse público. Não só a menção em si a esses campos é importante, como também a ordem em que cada menção aparece, acrescentando a isso o atrelamento da designação de determinado campo a determinado agente, algo que o dota de autoridade sobre o campo e sobre a ligação desse nicho profissional ao da inclusão educacional perante a instituição universitária. Aparecem como campos legítimos, na seguinte ordem: Filosofia, Educação, Medicina Clínica, Fisioterapia, Psicologia e Economia. É digno de nota que há uma preocupação voltada à representação do atendimento à pessoa com deficiência em diversos campos científicos, com destaque para aquilo que poderia



ser chamado de Humanidades, uma vez que Filosofia e Psicologia integravam o Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA), ao passo que Economia e Educação integravam o Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA), considerando também que a presidência da comissão ficou sob responsabilidade de um professor desse campo.

Os membros da comissão teriam, a partir da data de publicação da portaria, 30 dias para apresentação da proposta de diretrizes e 45 dias para as sugestões. No entanto, em abril do mesmo ano uma mudança relevante ocorreu. A Portaria nº 227/02, de 29 de abril de 2002 (UFRN, 2002b), traria dois novos professores ao corpo da comissão: Rildecir Medeiros, do Departamento de Biblioteconomia, no CCSA; e Andréa dos Santos Rodrigues, do Departamento de Informática, no Centro de Ciências Exatas e da Terra (CCET). Assim, endossou-se o protagonismo das Humanidades e estendeu-se a reflexão sobre pessoas com deficiência ao campo dos cursos das Ciências Exatas, formado também por Matemática, Física, Química e Engenharias, iniciativa que colocaria o mês de junho do mesmo ano como decisivo para uma discussão em torno dos insumos da comissão, posto o restabelecimento do prazo de 30 e 45 dias a partir de abril.

Deve-se acrescentar que as duas portarias abordadas até aqui são documentos assinados pela Reitoria, cujo reitor tem uma posição particular, pois é um professor departamental, com uma carreira acadêmica, artigos e ideias que foram avaliadas quando de sua admissão na instituição. Em que pese a excelsa autoridade do reitor para discursar em nome de toda a instituição assaz diversa, é razoável pensar que, em matéria de política de inclusão e pessoas com deficiência, ele se torna comparável aos demais professores comissionados, porque “inclusão” e “deficiência” funcionam como termos alusivos aos capitais específicos radicados na investigação científica sobre a temática. No caso em tela, a primeira portaria foi assinada por Otom Anselmo de Oliveira, do departamento de Química, no CCET; e a segunda, por Técia Maria de Oliveira Maranhão, do departamento de Tocoginecologia. Considerando a divisão em grandes campos científicos, o quadro seria o seguinte: cinco membros em Humanidades, três em Saúde e duas em Exatas. A partir de agora é possível circunscrever o campo da política de atendimento às pessoas com deficiência.

A consulta à *Plataforma Lattes* permite compreender que, do grupo de dez profissionais envolvidos nas comissões de 2002, 50% tinha doutorado, 30% tinha mestrado, 10% realizava curso de mestrado, 10% tinha especialização concluída e 10% tinha apenas a graduação concluída naquela época. Há uma discrepância em termos de qualificação profissional: no grupo dos doutores, Humanidades e Saúde se igualam em número de diplomas, sendo que os professores dessa segunda área passam a gozar de mais prestígio em seus respectivos campos por terem os diplomas mais antigos (década de 1980) e emitidos pela Universidade de São Paulo (USP) – à época, a instituição de Ensino Superior mais prestigiada do Brasil –, além de terem as mais densas trajetórias acadêmicas (contemplando reitoria e direção de centros acadêmicos). Há, ainda, outra discrepância: na área de Humanas estão concentrados os trabalhos e pesquisas focados em pessoas com deficiência e inclusão educacional, ou seja, os professores doutores nessa área tinham mais capital cultural relacionado à temática fulcral das comissões, embora tivessem menos capital institucional.

No mesmo ano, a distribuição de publicações (artigos, teses, dissertações e livros) focadas em pessoas com deficiência, condições de possibilidade da deficiência e inclusão educacional entre os membros das comissões era a seguinte: uma tese, duas dissertações, dezessete artigos e um livro. Essas publicações receberam autoria de apenas dois professores da comissão: Lúcia de Araújo Ramos Martins e Andréa dos Santos Rodrigues. A primeira pesquisava prioritariamente a inclusão de estudantes com deficiência intelectual no sistema regular de ensino no contexto brasileiro, que acabara com a dualidade caracterizada pela presença de pessoas com deficiência em escolas especiais e pessoas sem deficiência em escolas regulares; a segunda pesquisava sobretudo a possibilidade de inclusão na informática, notadamente a acessibilidade e o uso de internet por pessoas com deficiência visual. Esses dois conjuntos textuais atuaram de forma pioneira para que os termos *inclusão* e *acessibilidade* se notabilizassem na nomeação da política em tela, funcionando como propostas de intervenção na realidade.

Diante do exposto, fica constatado o seguinte: a articulação proeminente do Departamento de Educação, a discrepância na prática política voltada às pessoas com deficiência entre professores e demais profissionais e a limitação da participação das pessoas com deficiência na produção das diretrizes políticas são os elementos estruturantes das comissões de 2002.

Produções de Lúcia de Araújo Ramos Martins

A professora Lúcia de Araújo Ramos Martins tinha o maior número de publicações nas comissões de 2002. Antes de se tornar efetiva na UFRN, ela atuara como diretora do Serviço de Educação Especial do Estado do Rio Grande do Norte (entre 1977 e 1987) e como assessora técnica na Coordenadoria Estadual para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE/RN) (entre 1988 e 1990), além de ter sido orientadora de dois membros das comissões, o que fazia deles seus herdeiros (Bourdieu; Passeron, 2014). É importante, pois, examinar as ideias, os conceitos e as referências de suas produções acadêmicas.

Uma das ideias-força mais relevantes é a de que inclusão é um aprofundamento, e não uma ruptura, com a integração da pessoa com deficiência. Em artigo publicado na prestigiada revista *Educação em Questão*, a professora apresentaria sua perspectiva de atuação junto a Subcoordenadoria de Educação Especial do Estado do Rio Grande do Norte, partindo da preocupação com a “[...] política que direciona o atendimento às pessoas portadoras de deficiência” (Martins, 1993b, p. 186). Nesse instigante texto, ela remonta à obra de Bengt Nirge para afirmar a pertinência do conceito de “*normalização*”, entendido como a criação de condições de vida próximas às da maioria da população, e remonta à obra de Maria Cecília Cardoso para conceber o significado do termo “*integração*”, tido como a aceitação de todos como integrantes do mesmo espaço escolar, concluindo daí que os agentes do espaço escolar careciam de mais formação, pois não tinham o devido preparo para “[...] receber tais educandos e atuar sobre suas necessidades específicas” (Martins, 1993b, p. 187). O texto deixa entrever que a integração educacional ainda era o norte pelo qual se orientava a educação especial no Brasil – “Em consonância com a política

educacional implantada ao nível nacional, o Rio Grande do Norte vem desenvolvendo [...]” (Martins, 1993b, p. 187).

A compreensão de política ainda estava ligada aos documentos estatais e aos desdobramentos práticos em cumprimento a eles, mas o fato é que a perspectiva de análise da autora afirmava, a partir dessa reflexão, procedimentos metodológicos como o Método Estatístico Descritivo e a aplicação de questionários com perguntas abertas e fechadas na UFRN, lançando mão do conceito de “estigma”, de Erving Goffman, para pensar a formação docente (Martins, 2016; Martins, 1998a, 1998b). No Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste (Martins, 1997), a autora tributa ao espectro da integração, citando Donald Little e Danielle Van Steelandt, o rompimento com o modelo dualista de ensino, o esgarçamento e a ampliação das necessidades estudantis, assim como a defesa da noção de que a escola deveria se adaptar ao estudante.

No texto *Integração/inclusão escolar* (Martins, 2002), a relação entre esses dois conceitos é assinalada de forma continuísta: “integração” é concebido como um princípio do conhecimento e integração escolar como a sua prática gradativa nos sistemas educativos, tendo como pedra de toque a noção de normalização. Nesse sentido, recorrendo a Bank Mikkelsen e Wolf Wolfensberger, o texto enfatiza que a

[...] filosofia da normalização deu origem a vários movimentos, a diversos dispositivos legais e à criação de entidades e/ou órgãos que buscavam garantir a essas pessoas o direito a uma vida o mais normal possível ou, pelo menos, a utilização de serviços comunitários com o mínimo de restrições (Martins, 2002, p. 30).

Cumpria destituir da noção de normalização todo o seu caráter coercitivo contra os agentes sociais, de modo a aparecer como o cerne da produção de políticas públicas de atendimento às pessoas com deficiência. A diferença entre integração e inclusão existiria somente no olhar do agente: olhando de perto se veria a integração, a “cascata”; olhando mais de longe, com mais propriedade, então se enxergaria a inclusão, o “caleidoscópio” (Martins, 2002), metáforas que levam à evidência do segundo elemento: as referências teóricas – Melvin Ainscow, Romeu Kazumi Sassaki e Maria Teresa Eglér Mantoan.

Mantoan (1997) foca sua atenção nos serviços para pessoas com deficiência como condição de possibilidade da inclusão escolar. Considerando que a autora assume os pressupostos da diversidade do meio escolar e a educação especial como modalidade de ensino especializada, resulta claro que suas ideias foram apropriadas na UFRN, como nos seguintes casos: a) não há oposição entre integração e inclusão, mas sim mudança de ênfase, algo discernido em contraposição à perspectiva tradicional; b) a fusão entre sistema especial e regular de ensino é vista como continuidade de esforços, e não como ruptura para as pessoas com deficiência, conservando os mecanismos iniciais; c) a integração é percebida como uma cascata e a inclusão, como um caleidoscópio, configurando uma visão de mundo otimista e criativa (Mantoan, 1997).

Sassaki é citado no prefácio ao livro de 2002 como autor paradigmático na educação especial (Pires, 2002, p. 9). Em sua obra clássica, ele chama a atenção para o seu contato com o padre Luiz Carlos Dutra, na Diocese de Lafayette, nos Estados Unidos, em setembro de 1989, admitindo a origem religiosa de suas reflexões em inclusão educacional e tecendo

agudas críticas à Constituição de 1988, que marcou o período da redemocratização no Brasil (Sassaki, 1997). Nesse sentido, a apropriação em torno desse texto vai considerar dois elementos: a) a inclusão como paradigma que envolve toda uma época histórica e a busca pela acessibilidade como forma de tornar inclusiva a vida de todas as pessoas; b) o contato com textos em língua estrangeira traduzidos pelo autor como aproximação com a complexidade da inclusão (Sassaki, 1997).

Essa aproximação com a literatura estrangeira aponta para a obra clássica de Ainscow e Booth (2002). Apesar de não ser citada diretamente, é possível perceber os seguintes pontos em comum entre a obra e as comissões da UFRN: a inclusão pode impactar a vida de todas as pessoas, tendo como fundamento a dimensão pragmática; a perspectiva de desenvolvimento da inclusão espelha a Educação Básica, mas é pensada no Ensino Superior; vislumbra-se o processo de avaliação e de revisão da inclusão a partir da promoção de mudança na cultura, seja por meio de valores inclusivos, seja pela oferta de formações; e há uma branda apropriação do modelo social de deficiência.

O terceiro elemento é a leitura dos textos tidos como marcos históricos e legais da educação especial inclusiva. A Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994) é discutida como expressão da integração escolar por possibilitar a interação entre os sujeitos, e a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) é percebida como vazão da proposta de integração de beneficiar mutuamente crianças consideradas normais e as com deficiência dentro do mesmo espaço (Martins, 2002). Note que esse é um ponto dissonante em relação a Sassaki (1997), que se esforçaria por demonstrar a vinculação desse documento internacional à perspectiva da inclusão.

Fica constatado, então, que a inclusão como reforma social, a continuidade entre integração e inclusão, a acessibilidade como uma ferramenta inclusiva e a não redução à reprodução dos textos internacionais são ideias que estruturaram as comissões de 2002.

Política de inclusão e acessibilidade

Entre 2002 e 2022 ocorreram mudanças estruturais importantes, como: a criação da Comissão de Apoio aos Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (CAENE) em 2010 e a sua transformação em Secretaria de Inclusão e Acessibilidade (SIA) em 2019; a aprovação para a criação do Centro de Educação em 2008 e sua inauguração em 2011; e, sobretudo, a institucionalização da Política de Inclusão e Acessibilidade em 2019.

Na Resolução Conjunta n° 002/2022-CONSEPE/CONSAD, de 10 de maio de 2022 (UFRN, 2022g), documento que atualiza a Política de Inclusão e Acessibilidade da universidade, é possível perceber que os agentes atuaram para a conservação do campo ao conceberem a inclusão educacional como

[...] processo de reforma sistêmica, incorporando aprimoramentos e modificações em conteúdo, métodos de ensino, abordagens, estruturas e estratégias de educação para superar barreiras com a visão de oferecer a todos os estudantes experiência e um ambiente de aprendizado igualitário e participativo, que corresponde às suas demandas e preferências. Não constitui inclusão educacional os estudantes com deficiência em salas de aula tradicionais sem esses aprimoramentos e modificações (UFRN, 2022g, art. 2°, I).

O âmago das práticas inclusivas estaria justamente no atendimento às especificidades dos estudantes, as quais, no contexto da diversidade humana, levariam a adequações desde os conteúdos até as estratégias pedagógicas, pressupondo a participação no mesmo espaço. Note que o viés reformista busca aproveitar os insumos do passado sem criticá-los abertamente, na intenção de fazer avançar uma cultura inclusiva no presente e no futuro. Um exemplo permitirá mais clareza: os termos “igualitário”, “participativo” e “todos” na citação acima traduzem a projeção de um imaginário democrático como critério de distinção das ações humanas, mas em nenhum momento da Resolução aparece a palavra “democracia” ou a explicitação da necessidade de vinculação entre democracia, diversidade e inclusão, algo que possibilita o recolhimento de eventuais ganhos no atendimento às pessoas com deficiência durante a Ditadura Civil-Militar (1964-1985). Ocorre aí o espelhamento da compreensão continuísta entre integração e inclusão de 2002, porquanto os membros daquela época haviam sido educados no período ditatorial.

Talvez o principal elemento distintivo da Resolução em tela é que ela unifica os aspectos teóricos (conceitos, valores, princípios) e os práticos (cargos, atribuições dos órgãos, composições) separados nas Resoluções CONSUNI nº 26 e nº 27, de 11 de dezembro de 2019 (UFRN, 2019a; UFRN, 2019b). Nesse sentido, destacam-se três órgãos que formam a Rede de Apoio a partir da perspectiva reformista sobre inclusão: a Secretaria de Inclusão e Acessibilidade (SIA), responsável pela coordenação, pelo planejamento e pela gestão da Política de Inclusão e Acessibilidade; a Comissão Gestora, responsável pelo assessoramento técnico, consultivo e deliberativo sobre inclusão na instituição; e as Comissões Permanentes de Inclusão e Acessibilidade (CPIA), responsáveis pela identificação das demandas dos estudantes, pela avaliação e pelo planejamento de ações sobre inclusão e acessibilidade a fim de disseminar conhecimento sobre essa temática na instituição.

Um olhar mais atento revela que a SIA ocupa posição estratégica na produção da cultura inclusiva, porque repassa as demandas para a Comissão Gestora, expressa opinião sobre sua composição e promove fóruns anuais de discussão (UFRN, 2022g, art. 8º, 9º e 10º), além de receber relatório anual das CPIA (UFRN, 2022g, art.15, VII) e geralmente indicar o profissional de referência que atuará no acompanhamento e no assessoramento do desenvolvimento de ações inclusivas em cada CPIA (UFRN, 2022g, art. 16); e a CPIA ocupa uma posição de grande efervescência, quase revolucionária, por reunir uma diversidade de agentes, cargos e formações em prol da inclusão educacional e por ter caráter permanente (UFRN, 2022g, art. 15).

Ao todo, existem dezesseis CPIA dispostas em Centros Acadêmicos e em Unidades Acadêmicas Especializadas. No primeiro grupo estão: Centro de Biociências (CB), Centro de Ciências Exatas e da Terra (CCET), Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA), Centro de Ciências da Saúde (CCS), Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA), Centro de Educação (CE), Centro de Ensino Superior do Seridó (CERES) e Centro de Tecnologia (CT). No segundo estão: Escola Agrícola de Jundiá (EAJ), Escola de Saúde da UFRN (ESUFRN), Instituto Metrópole Digital (IMD), Escola de Ciência e Tecnologia (ECT), Escola Multicampi de Ciências Médias (EMCM), Escola de Música da UFRN (EMUFRN), Faculdade de Ciências da Saúde do Trairi (FACISA) e Faculdade de Engenharia, Letras e Ciências Sociais do Seridó (FELCS). Todos esses grupos têm a prerrogativa de “[...] estimular a produção e difusão de conhecimentos sobre inclusão e acessibilidade” (UFRN, 2022g, art. 13, V).

Essas CPIA são compostas por: direção, assessoria acadêmica, Comissão Interna de Saúde e Segurança do Trabalho (CISST), profissional de referência da SIA, servidor técnico de apoio aos discentes, servidor com necessidades específicas, estudante com necessidades específicas, chefia de departamento, coordenação de curso de graduação, coordenação de curso de pós-graduação, coordenação de curso técnico, orientador acadêmico, representante docente, representante discente e representante técnico-administrativo (UFRN, 2022g, art. 12, I-XIV). Juntas, elas somam 311 membros implicados (31 vezes mais membros do que as comissões de 2002), com número equivalente entre cada uma delas, como mostra a tabela.

Tabela 1 – Quantidade de membros e portarias das CPIA/UFRN

CPIA	Quantidade de membros	Portaria
CERES	20	Portaria nº 22/2022-CERES (18.00), Caicó/RN, 4 de abril de 2022 (UFRN, 2022d)
FELCS	16	Portaria nº 10/2023-FELCS/UFRN (11.70), Currais Novos/RN, 8 de março de 2023 (UFRN, 2023b)
EMUFRN	22	Portaria nº 10/2023-EMUFRN, 13 de março de 2023 (UFRN, 2023a)
ECT	15	Portaria nº 32/2022-ECT/UFRN, 13 de julho de 2022 (UFRN, 2022e)
CE	25	Portaria nº 05/2022-CE, 20 de janeiro de 2022 (UFRN, 2022c)
CCSA	22	Portaria nº 41/2021-DIR/CCSA (UFRN, 2021b)
CCS	21	Portaria nº 1327/CCS-R, 31 de agosto de 2021 (UFRN, 2021c)
IMD	14	Portaria nº 915/2011-R, de 22 de julho de 2011 (UFRN, 2011)
CCHLA	20	Portaria nº 98/2020-ADM/CCHLA, de 10 de agosto de 2020 (UFRN, 2020c)
FACISA	22	Portaria nº 4/2023-FACISA (10.32), Santa Cruz/RN, 7 de fevereiro de 2023 (UFRN, 2023c)
EAJ	25	Portaria nº 047/2022-EAJ, 30 de maio de 2022 (UFRN, 2022b)
EMCM	18	Portaria nº 52/2022-EMCM, 19 de outubro de 2022 (UFRN, 2022f)
CT	19	Portaria de Comissão nº 62/2022- ADM/CT, 22 de setembro de 2022 (UFRN, 2022a)
CB	19	Portaria eletrônica nº 16/2020-CB, 30 de julho de 2020 (UFRN, 2020b)
CCET	14	Portaria nº 13/2021-ADM/CCET, 20 de março de 2021 (UFRN, 2021a)
ESUFRN	19	Portaria de comissão nº 13/2020-ESUFRN, 6 de outubro de 2020 (UFRN, 2020a)

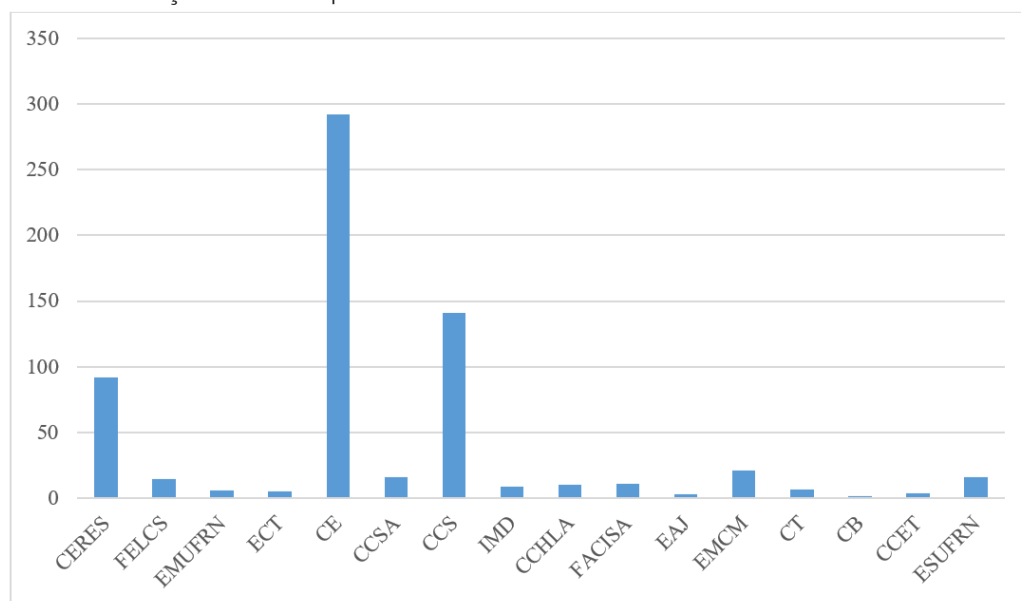
Fonte: Elaboração própria.

Considerando os elementos distintivos das publicações no Ensino Superior e a formatação dada às CPIA pelos agentes, tornou-se necessário circunscrever a produção intelectual em matéria de inclusão e acessibilidade, de modo a compará-la com a das comissões de 2002. Entende-se que esse empreendimento trará à tona alguns dos capitais específicos que movimentam a política de inclusão da UFRN. Nesse sentido, foram realizados os seguintes procedimentos entre os dias 12 e 15 de março de 2023: 1) leitura das

portarias de cada CPIA, que informam os nomes e a quantidade de membros; 2) pesquisa nominal dos currículos de cada membro na *Plataforma Lattes*; 3) leitura do resumo do currículo, dos títulos dos trabalhos de conclusão de curso e de suas respectivas palavras-chave; e 4) pesquisa na aba encontrar na página pelas palavras “inclusão”, “deficiência” e “acessibilidade”, termos consagrados na discussão na UFRN desde as primeiras comissões. Optou-se por restringir as produções intelectuais a teses, dissertações, trabalhos de conclusão de curso, artigos em revista, livros, capítulos de livro e trabalhos completos em congressos, pelo entendimento de que essas produções funcionam como os elementos mais distintos, consagrados e legitimados na disseminação de ideias no Ensino Superior.

Foram encontradas 640 produções. Como mostra o gráfico 1, 282 estão localizadas no CE, 141 no CCS, 92 no CERES, 21 no EMCM, 16 no CCSA, 6 na ESUFRN, 15 na FELCS, 11 na FACISA, 10 no CCHLA, 9 no IMD, 7 no CT, 6 na EMUFRN, 5 na ECT, 4 no CCET, 3 na EAJ e 2 no CB. Com isso, fica constatado um avanço exponencial em relação às comissões de 2002 não apenas em número de publicações, mas também na amplitude da discussão, presente em todos os órgãos. No entanto, deve-se assinalar a continuidade de um elemento estrutural: o CE concentra 43,75% das produções, apresentando-se como o lugar de maior prestígio na concatenação de ideias sobre inclusão na política da UFRN. O CE, o CCS e o CERES somam 80,12% da totalidade das publicações, de modo que entre essas CPIA e as demais existe uma profunda desigualdade no tocante à apropriação científica do tema e, conseqüentemente, na possibilidade de intervenção na política de inclusão, obstando a dotação de sentido dos currículos e disciplinas de cada curso e campo, bem como os encaminhamentos de cada reunião feita, e impelindo os agentes para a fixação em pontos pragmáticos e burocráticos.

Gráfico 1 – Produção acadêmica por CPIA



Fonte: Elaboração própria.

Dentro de cada CPIA existem também concentrações de capital intelectual representadas no número de publicações assinados por um dos professores membros: na do CE, conta-se com 91 produções; na do CCS, são 86 escritos; na do CERES, são 64 textos; na do EMCM, 19 produções; na do FELCS, estão dispostas 8 produções; na da FACISA, mais 7 produções; nas do CCHLA, do IMD e da ECT, constam 5 escritos em cada; na do CT foram identificadas 3 publicações; nas do CB e do EMUFRN, aparecem 2 publicações em cada. Nas CPIA do CCET, do CCSA, da ESUFRN e da EAJ, existe um trabalho crescente que demanda a evidência em publicações acadêmicas. Assim sendo, fica constatado o grande avanço na disseminação do conhecimento sobre inclusão, mas ao mesmo tempo se reafirmam os seguintes elementos: a proeminente articulação do Centro de Educação, a discrepância entre os professores e os demais profissionais, e a limitação de participação das pessoas com deficiência na formulação da política de inclusão.

Considerações finais

A política de atendimento às pessoas com deficiência iniciada em 2002 e a Política de Inclusão e Acessibilidade atualizada em 2022, que se expressaram por meio de comissões, apresentam os mesmos elementos estruturantes, incluindo conceitos, referências, perspectivas e a moldura das ações dos agentes e grupos sociais em matéria de pessoas com deficiência, inclusão e acessibilidade na UFRN. Considerando essa experiência de duas décadas, é possível admitir que a Educação Superior não espelha totalmente a lógica da educação básica, como é o pressuposto da inclusão à luz de Melvin Ainscow e Tony Booth (2002). Assim, torna-se plausível assomar à existência do contexto político de inclusão, o qual pode ser designado momentaneamente como um espaço social dotado de regras, hierarquias e critérios construídos mediante as práticas dos agentes sociais e as ideias que tais práticas informam, transcendendo os dispositivos legais referentes ao Ensino Superior.

O contexto político de inclusão foi produzido antes da Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) e funciona como um jogo dentro do qual se estabelecem as posições dos agentes, as estratégias institucionais a serem adotadas e os ganhos a serem aferidos, razão pela qual se constitui como condição de produção, sentido e reificação das políticas de inclusão. Pensar as políticas de inclusão à luz do seu respectivo campo é discernir os seus processos de incorporação e trabalhar os documentos institucionais não apenas como fontes de informações administrativas, mas também como demarcação das relações de poder e das formas de ser no espaço social. Praticar uma instituição de Ensino Superior como a UFRN é ser pensado por uma política de inclusão desde o momento de acesso a ela e, ao mesmo tempo, adquirir esquemas de percepção da realidade que permitem repensar esse pensamento institucional.

Se é sabido que nas sociedades contemporâneas a política é o que fornece sistematicidade à resolução de problemas, formação de agendas dos diversos grupos perante o Estado e possibilidades de diálogo entre os cidadãos em torno dos interesses comunitários, torna-se necessário reconhecer que as políticas de inclusão são os elementos determinantes na estruturação das práticas inclusivas. Logo, raciocinar a Política de Inclusão e Acessibilidade da UFRN a partir do contexto político de inclusão significa

refletir sobre a estruturalidade da estrutura, sobre o campo como estruturante da política institucional. Ademais, como os discursos em inclusão educacional se manifestaram em benefício de todos, essa nova analítica tem como desdobramento empreender uma luta pela democratização da inclusão no Ensino Superior por meio da evidenciação dos mecanismos de desigualdade presentes desde as pesquisas científicas, assim como realçar as condições contextuais que particularizam a instituição em tela.

Como este é o primeiro texto em que se aventa a aplicação do contexto político de inclusão em pesquisas sobre políticas de inclusão, é sugestivo problematizar essa nova ferramenta de análise a partir de focos diferentes nas pesquisas:

1. Discutir a relação entre Lulismo e contexto político de inclusão no desenvolvimento da Política de Inclusão e Acessibilidade da UFRN. Os dois fenômenos se originam nos anos 2000 e apresentam características próprias e alternativas à associação entre inclusão, neoliberalismo e pós-modernidade, elementos que contextualizam as políticas de inclusão nas sociedades periféricas.

2. Caracterizar as ideias sobre inclusão, acessibilidade e pessoas com deficiência presentes nas diversas CPIA, bem como os pesos das revistas que subsidiaram a publicação dessas ideias em periódicos científicos. Isso permitirá a construção de um quadro mais preciso em torno das hierarquias sociais no contexto político de inclusão e indicará mecanismos de divulgação das práticas estabelecidas e de crescimento da legitimidade social dos agentes que as conduzem na UFRN.

3. Investigar os estudos sobre o contexto político de inclusão, de modo a entender como a confluência entre esses elementos poderia repercutir numa maior democratização da Política de Inclusão e Acessibilidade da UFRN e numa reconsideração sobre as políticas existentes no Brasil.

Referências

AINSCOW, Mel; BOOTH, Tony. **Index of inclusion**: developing learning and participation in schools. London: CSIE, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre o Estado**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Zouk, 2015.

BOURDIEU, Pierre. **Homo Academicus**. Florianópolis: UFSC, 2019.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Edições 70, 2021a.

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia geral**: *habitus* e campo. Petrópolis: Vozes, 2021b.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis: UFSC, 2014.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 20 set. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. Entre a normatização e a legitimação do acesso, conquistas e desdobramentos institucionais. **Educar em Revista**, n. 33, p. 55-70, 2017.

COSTA, Bráulio Caio Ferreira da. **Perfil dos servidores com deficiência na Universidade Federal do Rio Grande do Norte**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

FÉLIX, Lamoniara Mendes. **Estudantes cotistas com deficiência na universidade: perfil educacional e socioeconômico**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

FERREIRA, Danilo Colatino. **Práticas de inclusão e representações sociais sobre trabalhadores com deficiência em Instituições de Educação Superior do Nordeste**. 2020. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér *et al.* **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Senac, 1997.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos (org.). **Anais do encontro de pesquisa educacional do Nordeste: educação especial**. Natal: UFRN, 1997.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **Análise da formação do profissional de educação especial, em Natal /RN, frente às especificidades do educando portador de deficiência mental**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1998a.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **Integração escolar do portador da síndrome de Down: um estudo sobre a percepção dos educadores**. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1998b.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Integração/inclusão escolar In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. *et al.* **A inclusão escolar do portador da síndrome de Down: o que pensam os educadores?** Natal: UFRN, 2002. p. 23-41.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **Práticas e formação docente na UFRN com vistas à inclusão de estudantes cegos**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

PIRES, José. Prefácio. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos *et al.* **A inclusão escolar do portador da síndrome de Down: o que pensam os educadores?** Natal: UFRN, 2002. p. 9-13.



REIS, Larissa Fernanda. **Pessoas com deficiência em instituições federais de ensino superior**: análise sobre o sistema de reserva de vagas. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

SARAIVA, Luzia Livia. **Núcleos de acessibilidade e o atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais nas universidades federais do Nordeste brasileiro**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 4. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, Jardiel Oliveira da. **Política de inclusão para pessoas com deficiência na Universidade Federal do Rio Grande do Norte**: o que dizem as normativas institucionais? 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

SOUZA, Jessé. **Die Naturalisierung der Ungleichheit**: Ein neues Paradigma zum Verständnis peripherer Gesellschaften. Mit einem Vorwort von Axel Honneth. Wiesbaden: VS Verlag, 2008.

UFRN. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Biociências. **Portaria Eletrônica nº 016/2020-CB**. Natal: UFRN, 2020b.

UFRN. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências da Saúde. **Portaria nº 1327/CCS-2021-R**. Natal: UFRN, 2021c.

UFRN. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Exatas e da Terra. **Portaria nº 13/2021-ADM/CCET**. Natal: UFRN, 2021a.

UFRN. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas Letras e Artes. **Portaria nº 98/2020-ADM/CCHLA**. Natal: UFRN, 2020c.

UFRN. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. **Portaria nº 41/2021-DIR/CCSA**. Natal: UFRN, 2021b.

UFRN. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação. **Portaria nº 05/2022-CE**. Natal: UFRN, 2022c.

UFRN. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ensino Superior do Seridó. **Portaria nº 22/2022-CERES**. Caicó: UFRN, 2022d.

UFRN. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Tecnologia. **Portaria de Comissão nº 62/2022-ADM/CT**. Natal: UFRN, 2022a.

UFRN. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Escola Agrícola de Jundiá. **Portaria nº 047/2022-EAJ**. Natal: UFRN, 2022b.

UFRN. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Escola de Ciência e Tecnologia. **Portaria nº 32/2022-ECT/UFRN**. Natal: UFRN, 2022e.

UFRN. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **Portaria nº 10/2023-EMUFRN**. Natal: UFRN, 2023a.

UFRN. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Escola de Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **Portaria de Comissão nº 13/2020-ESUFRN**. Natal: UFRN, 2020a.

UFRN. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Escola Multicampi de Ciências Médicas do Rio Grande do Norte. **Portaria nº 52/2022-EMCM/RN**. Natal: UFRN, 2022f.

UFRN. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Faculdade de Ciências da Saúde do Trairi. **Portaria nº 4/2023-FACISA**. Santa Cruz: UFRN, 2023c.

UFRN. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Faculdade de Engenharia, Letras e Ciências Sociais do Seridó. **Portaria nº 10/2023-FELCS/UFRN (11.70)**. Currais Novos: UFRN, 2023b.

UFRN. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Reitoria. **Portaria nº 123/02-R**. Natal: UFRN, 2002a.

UFRN. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Reitoria. **Portaria nº 227/02-R**. Natal: UFRN, 2002b.

UFRN. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Reitoria. **Portaria nº 915/2011-R**. Natal: UFRN, 2011.

UFRN. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Reitoria. **Resolução nº 026/2019-CONSUNI**. Natal: UFRN, 2019a. Disponível em: https://www.ufrn.br/resources/documentos/politicas/politica_de_Inclusao_e_Acessibilidade.pdf. Acesso em: 1 dez. 2022.

UFRN. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Reitoria. **Resolução nº 027/2019-CONSUNI**. Natal: UFRN, 2019b. Disponível em: https://www.ufrn.br/resources/documentos/politicas/politica_de_Inclusao_e_Acessibilidade.pdf. Acesso em: 01 dez. 2022.

UFRN. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Reitoria. **Resolução Conjunta nº 002/2022-CONSEPE/CONSAD**. Natal: UFRN, 2022g.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Conferência Mundial sobre Ensino Superior**: as novas dinâmicas do ensino superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social. Paris, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4512-conferencia-paris&Itemid=30192. Acesso em: 1 dez. 2022.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 1 dez. 2022.



UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 1 dez. 2022.

Recebido em: 08.02.2024

Revisado em: 25.06.2024

Aprovado em: 10.09.2024

Editora: Profa. Dra. Rosana Passos

Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo é mestre (2002) e doutor (2006) em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), com pós-doutorado pela Universidade do Algarve, em Portugal. Professor titular da UFRN. Atualmente é professor do Departamento de Fisioterapia e do Programa de Pós-Graduação em Educação desta instituição. Foi presidente da Comissão Permanente de Apoio ao Estudante com Necessidade Educacional Especial (2010-2019) e Secretário da Secretaria de Inclusão e Acessibilidade (julho de 2019 a setembro de 2024). É membro da Comissão Assessora em Educação Especial, Acessibilidade e Atendimento Especializado em Exames e Avaliações da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Antônio Ferreira de Melo Júnior é bacharel e mestre em história pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Doutorando em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN. Professor efetivo de História da Secretaria de Educação (SME) de São Gonçalo do Amarante-RN e de Monte Alegre-RN.