



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS, GESTÃO E
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR – MPPGAV
MESTRADO PROFISSIONAL**

ALDENICE RIBEIRO DA COSTA PINHEIRO

**ACESSO E PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA UFCG:
EFICÁCIA DAS AÇÕES IMPLEMENTADAS**

JOÃO PESSOA- PB

2020

ALDENICE RIBEIRO DA COSTA PINHEIRO

**ACESSO E PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA UFCG:
EFICÁCIA DAS AÇÕES IMPLEMENTADAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior da Universidade Federal da Paraíba – Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, como requisito para obtenção do título de mestre.

**Área de concentração: Políticas Públicas,
Gestão e Avaliação da Educação Superior**

Orientador: Prof. Dr. Damião de Lima

JOÃO PESSOA- PB

2020

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

P654a Pinheiro, Aldenice Ribeiro da Costa.
ACESSO E PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA
UFCG: EFICÁCIA DAS AÇÕES IMPLEMENTADAS / Aldenice
Ribeiro da Costa Pinheiro. - João Pessoa, 2020.
125 f. : il.

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE.

1. Educação Superior. 2. Políticas de Inclusão. 3.
Pessoas com deficiência. I. Título

UFPB/BC

ALDENICE RIBEIRO DA COSTA PINHEIRO

ACESSO E PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA UFCG:
EFICÁCIA DAS AÇÕES IMPLEMENTADAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior da Universidade Federal da Paraíba – Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, como requisito para obtenção do título de mestre.

Área de Concentração: Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior.

Aprovada em: 28 / 02/2020.

BANCA EXAMINADORA



Por. Dr. Damiano de Lima
Orientador (MPPGAV)



Profa. Dra. Uyguciara Veloso Castelo Branco
Titular Interno (MPPGAV)



Profa. Dra. Cláudia Cristina do Lago Borges
Titular Externo (UFPB)

JOÃO PESSOA – PB

2020

Dedico este trabalho aos meus queridos e saudosos pais, Pedro e Maria, que me ensinaram tudo que sou. Tudo o que eu faço, faço pensando neles.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, pelo dom da vida, pela saúde, disposição, força, pela oportunidade de chegar até aqui, pois sem Ele, eu jamais conseguiria. A Deus toda honra e toda glória!

À minha preciosa família, sendo, portanto, meu amado esposo, companheiro de todas as horas e dessa jornada acadêmica, que me ajudou ao seu modo, pela paciência durante minhas ausências, juntamente com minha pequenina filha, que parecia entender quando eu dizia que ia estudar e logo estaria de volta e ao meu irmão Adriano, autista diagnosticado apenas na fase adulta, inspiração desta pesquisa. Vocês são meu porto seguro, minha motivação para prosseguir.

Ao meu orientador, o professor Damião, pela ajuda, estímulo, puxões de orelha, por não ter desistido de mim, pelo apoio nos momentos que precisei, por ter me conduzido até aqui.

À professora Uyguaciara, pelo fato de ter me conduzido por caminhos em que estava ainda tão confusa, pelas preciosas sugestões e disponibilidade em me ajudar nesta jornada.

Aos meus chefes, Paulo Bastos e Jandmara, que entenderam e me proporcionaram a licença para que eu pudesse me dedicar aos estudos.

À Profa. Marta Helena, Coordenadora do NAI, que juntamente com sua equipe, Euclismária e Tereza, não mediram esforços em me repassar informações preciosíssimas que eu precisava para esta pesquisa. Vocês foram imprescindíveis para o meu êxito nesta pesquisa. Serei sempre grata!

Ao professor Manassés (Coordenador de Estágio – PRE) e ao professor Antônio José (Presidente da Comprov), pela disposição em ajudar-me com as informações e dados que eram necessários para a pesquisa.

Aos meus colegas da turma 4 do MPPGAV, em especial à Gilsivan, à Camilla, à Myleid, à Fernanda, à Marinalva, à Andreia, à Ednaldo, entre outros que me ajudaram de diversas formas.

À colega Muriel, da turma 5 do MPPGAV, que juntas dividimos nossas angústias, partilhamos dos nossos conhecimentos acerca do mesmo tema da dissertação e fomos em busca dos dados que precisávamos.

Aos estimados professores do MPPGAV que compartilharam seus vastos

conhecimentos e me conduziram a um novo olhar perante a Educação Superior.

A minha secretária do lar, Cilene, que foi imprescindível para que eu pudesse viajar para assistir as aulas, que me ajudou de uma forma sem igual, cuidando tão bem da minha família e da minha casa enquanto eu estava ausente.

Cada um teve um papel fundamental nessa minha jornada, e a cada um, minha sincera gratidão!

RESUMO

As recentes políticas públicas para Educação Superior, especificamente àquelas voltadas para as pessoas com deficiência, têm refletido em oportunidade ao acesso desses estudantes nas Universidades. Nesse sentido, esta pesquisa tem como objetivo analisar as ações implementadas concernentes às políticas de inclusão para garantia do acesso e da permanência dos estudantes com deficiência na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), campus Campina Grande. Para tanto, inicialmente é traçada uma contextualização histórica acerca do tratamento dado às pessoas com deficiência, tomando como ponto de partida os períodos históricos, caracterizados pelos quatro paradigmas propostos por Sassaki (2012). Em seguida, são descritas as principais medidas legislativas brasileiras destinadas para as pessoas com deficiência, bem como enfatizadas as influências internacionais para a inclusão destas pessoas no Brasil. Posteriormente, enfatiza-se os principais Programas de Expansão, Acesso e Permanência na Educação Superior. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de campo, de natureza qualitativa, na forma de Estudo de Caso na UFCG. Foi realizada, ainda, análise de três documentos da UFCG: o Plano de Desenvolvimento Institucional (2014-2019), o Estatuto da UFCG e a Resolução 11/2016, que cria o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão. Para a coleta de dados, realizou-se um mapeamento dos discentes com deficiência matriculados nos diversos cursos superiores da UFCG, mais especificamente no campus Campina Grande, dando ênfase a partir da criação do Projeto REUNI UFCG, através de solicitação direcionada a Pró-Reitoria de Ensino. Nesta coleta de dados, foram identificados, ainda, qual o tipo de deficiência desses estudantes. Para complementação da coleta dos dados, foram solicitadas informações específicas ao gestor do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) e da Comissão Própria de Avaliação (CPA), ambos setores específicos da UFCG. Para averiguar a conjuntura das pesquisas em âmbito nacional, realizou-se uma pesquisa bibliográfica nos bancos de dissertações e teses da CAPES, livros e revistas especializadas. Os dados coletados foram analisados inicialmente pelos princípios da Análise de Conteúdo, de Laurence Bardin. Os resultados dos dados coletados foram elencados através da análise de SWOT, resultando como produto o Plano de Ação 5W2H, como sugestão para a gestão universitária. Portanto, espera-se que o presente estudo possa servir de subsídio para o desenvolvimento de políticas institucionais de inclusão para a UFCG, bem como colaborar para pesquisas futuras e ações institucionais vinculadas ao tema, que venham a auxiliar numa universidade mais justa e inclusiva.

Palavras-chave: Educação Superior. Políticas de inclusão. Pessoas com deficiência.

RESUMEN

Las recientes políticas públicas para la educación superior, específicamente aquellas dirigidas a personas con discapacidad, han reflejado una oportunidad para que estos estudiantes accedan a las universidades. En este sentido, esta investigación tiene como objetivo analizar las acciones implementadas con respecto a las políticas de inclusión para garantizar el acceso y la permanencia de los estudiantes con discapacidades en la Universidad Federal de Campina Grande (UFCG), campus de Campina Grande. Con este fin, inicialmente se dibuja un contexto histórico sobre el tratamiento dado a las personas con discapacidad, tomando como punto de partida los períodos históricos, caracterizados por los cuatro paradigmas propuestos por Sassaki (2012). Luego, se describen las principales medidas legislativas brasileñas para las personas con discapacidad, así como enfatizar las influencias internacionales para la inclusión de estas personas en Brasil. Posteriormente, se enfatizan los principales programas de expansión, acceso y permanencia en la educación superior. Con este fin, se llevó a cabo una investigación de campo cualitativa, en forma de un estudio de caso en UFCG. También se realizó un análisis de tres documentos de UFCG: el Plan de Desarrollo Institucional (2014-2019), el Estatuto de UFCG y la Resolución 11/2016, que crea el Centro de Accesibilidad e Inclusión. Para la recopilación de datos, se realizó un mapeo de estudiantes con discapacidades inscritos en los diversos cursos de educación superior en UFCG, más específicamente en el campus de Campina Grande, enfatizando la creación del Proyecto REUNI UFCG, a través de una solicitud dirigida a la Oficina del Decano de Docencia. En esta recopilación de datos, también se identificó el tipo de discapacidad de estos estudiantes. Para complementar la recopilación de datos, se solicitó información específica al gerente del Centro de Accesibilidad e Inclusión (NAI) y a la Comisión de Evaluación (CPA), ambos sectores específicos del UFCG. Con el fin de determinar la coyuntura de la investigación a nivel nacional, se realizó una investigación bibliográfica en los bancos de tesis y disertaciones de CAPES, libros y revistas especializadas. Los datos recopilados fueron analizados inicialmente utilizando los principios del análisis de contenido, por Laurence Bardin. Los resultados de los datos recopilados se enumeraron a través del análisis SWOT, lo que resultó en el Plan de Acción 5W2H como un producto, como una sugerencia para la gestión universitaria. Por lo tanto, se espera que el presente estudio pueda servir como un subsidio para el desarrollo de políticas de inclusión institucional para UFCG, así como para colaborar en futuras investigaciones y acciones institucionales relacionadas con el tema, lo que ayudará a una universidad más justa e inclusiva.

Palabras clave: Educación superior. Políticas de inclusión. Personas con deficiencia.

LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ADA	<i>American with Disabilities Act</i>
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BID	Banco Interamericano para o Desenvolvimento
CAENNE	Comissão de Apoio a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CC	Conceito de Curso
CCA	Coordenação de Controle Acadêmico
CCBS	Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
CCTA	Centro de Ciências e Tecnologia Agroalimentar
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CID	Classificação Internacional de Doença
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CORDE	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
CPA	Comissão Própria de Avaliação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DOU	Diário Oficial da União
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituto de Educação Superior
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
IFPB	Instituto Federal da Paraíba
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDB	Lei das Diretrizes e Bases da Educação
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NAI	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão

NBR	Norma Brasileira
NAPNE	Núcleo de Apoio à Inclusão do Aluno com Necessidades Educacionais Especiais
NEESP	Necessidades Educacionais Especiais
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PRAC	Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários
PRE	Pró-Reitoria de Ensino
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SESU	Secretaria da Educação Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SISU	Sistema de Seleção Unificada
STI	Serviço de Tecnologia da Informação
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNESCO	Organizações das Nações Unidas para a Educação
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UnB	Universidade de Brasília

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Matrícula na Educação Superior de estudantes com deficiência.....	66
Tabela 2 - Tipos de deficiências dos estudantes do Campus Campina Grande	84
Tabela 3 - Estudantes com deficiência do Campus Campina Grande por curso.....	85
Tabela 4 - Estudantes atendidos pelo NAI por curso.....	89
Tabela 5 - Tipos de deficiência dos estudantes atendidos pelo NAI.....	90
Tabela 6 - Dimensões do instrumento de avaliação	100

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estrutura Metodológica utilizada na pesquisa para o alcance dos Objetivos.....	25
Quadro 2 - Ações da ONU e Legislação brasileira para a inclusão.....	47
Quadro 3 - Programas Nacionais de Educação Superior.....	58
Quadro 4 - Plano diretor de acessibilidade.....	73
Quadro 5 - Plano talentos especiais.....	74
Quadro 6 - Serviços/Ações oferecidos aos estudantes com deficiência pelo NAI	88
Quadro 7 - Ações/acompanhamentos individuais realizadas pelo NAI	91
Quadro 8 - Ações de inclusão realizadas pelo NAI	94
Quadro 9 - Formações sobre Educação Inclusiva realizadas na UFCG pelo NAI	95
Quadro 10 - Outras atividades/ações desenvolvidas pelo NAI.....	96
Quadro 11 - Avaliação de Renovação de Reconhecimento do curso de Medicina.....	101
Quadro 12 - Avaliação de Renovação de Reconhecimento do curso de Psicologia.....	103
Quadro 13 - Análise das Ações previstas/realizadas contidas no Plano Diretor de Acessibilidade e no Plano Talentos Especiais.....	109
Quadro 14 - Plano de Ação para inclusão/acessibilidade na UFCG	116

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Paradigmas das fases históricas vivenciadas pelas pessoas com deficiência.....	30
Figura 2 - Análise SWOT do NAI/UFCG.....	111

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Estudantes com deficiência no âmbito da UFCG	79
Gráfico 2 - Estudantes com deficiência por campi	79
Gráfico 3 - Estudantes com deficiência no Campus Campina Grande por período	80
Gráfico 4 - Estudantes com deficiência, por período, no âmbito da UFCG	81
Gráfico 5 - Estudantes com deficiências ingressantes por campi através de cotas	82
Gráfico 6 - Estudantes com deficiências ingressantes por cotas no Campus Campina Grande	82
Gráfico 7 - Estudantes com deficiências ingressantes na UFCG por cotas e distribuídos por período	83
Gráfico 8 - Estudantes com deficiências ingressantes por cotas no Campus Campina Grande	84

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
2	CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA ACERCA DA DEFICIÊNCIA.....	28
	2.1 AS FASES HISTÓRICAS VIVENCIADAS PELAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.....	29
	2.1.1 A deficiência na fase da EXCLUSÃO.....	30
	2.1.2 A deficiência na fase da SEGREGAÇÃO.....	32
	2.1.3 A deficiência na fase da INTEGRAÇÃO	33
	2.1.4 A deficiência na fase da INCLUSÃO.....	36
3	POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO.....	38
	3.1 SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS	39
	3.2 A INFLUÊNCIA INTERNACIONAL DAS POLÍTICAS PÚBLICAS INCLUSIVAS NO BRASIL	41
	3.3 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	45
	3.3.1 Trajetória legal da inclusão no ensino superior	46
	3.3.2 Programas de Expansão, Acesso e Permanência na educação superior	57
	3.3.2.1 Programa de Acessibilidade na Educação Superior (INCLUIR).....	58
	3.3.2.2 Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).....	60
	3.3.2.3 Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).....	61
	3.3.2.4 Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).....	61
	3.3.2.5 O sistema de cotas	63
	3.3.3 Evolução da Inclusão no Ensino Superior	65
	3.3.4 Avaliação da inclusão nas IES	67
4	UFCG: LOCUS DA PESQUISA	71

4.1 ANÁLISE DOCUMENTAL	71
4.2 COLETA E ANÁLISE DE DADOS	76
4.2.1 Dados obtidos através da Pró Reitoria de Ensino (PRE)....	77
4.2.2 Dados e informações obtidas através do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI).....	86
4.2.3 Dados obtidos através da Comissão Própria de Avaliação (CPA)99
4.2.3.1 Avaliação do Curso de Medicina.....	100
4.2.3.2 Avaliação do curso de Psicologia.....	103
4.3 EFICÁCIA DAS AÇÕES INCLUSIVAS IMPLEMENTADAS NA UFCG	108
4.3.1 Análise das Ações previstas/realizadas contidas no Plano de Desenvolvimento Institucional (2014-2019) utilizando a matriz SWOT	108
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
5.1 PROPOSTAS DE NOVAS AÇÕES DE INCLUSÃO/ACESSIBI- LIDADE NA UFCG	114
REFERÊNCIAS.....	117

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa, que tem como tema, “Ações de Inclusão para pessoas com deficiência¹ na UFCG”, emerge da inquietação que me foi tomada quando de uma comparação superficial que fiz entre duas instituições, nas quais tive o privilégio de trabalhar, ao me tornar servidora pública federal.

No ano de 2011, ingressei no serviço público como servidora técnica-administrativa do IFPB, Campus João Pessoa. Nesse período, pude observar que, ao lado do meu ambiente de trabalho, havia um setor chamado NAPNE² (Núcleo de Assistência às Pessoas com Necessidades Especiais), onde havia uma equipe que proporcionava assistência aos estudantes com diversos tipos de deficiência daquela instituição de Ensino de forma muito peculiar. Pude perceber durante a minha jornada de trabalho, as idas e vindas dos estudantes com deficiência que buscavam algum suporte naquele setor, algumas vezes, apenas para conversar com a equipe. Durante este período, observei a felicidade estampada em alguns desses rostos, que, durante algumas poucas conversas, me diziam da satisfação de estudar no IFPB, pois, dentre várias outras instituições, aquela era a que oferecia melhores condições para os estudantes com deficiência, tanto no ensino médio, como no ensino superior. Mesmo com tantas dificuldades eles estavam ali, e a instituição não media esforços para atendê-los da melhor forma possível. Foi naquele momento que pude entender e vivenciar o aspecto e a importância da inclusão, que, na minha visão, ainda era um tanto distante da realidade.

Posteriormente, no ano de 2013, fui redistribuída para a UFCG, Campus Campina Grande, sendo lotada na Unidade Acadêmica de Estatística, onde pude observar que não havia muitos estudantes com deficiência cursando a graduação, mais especificamente no curso de Estatística, tampouco havia ofertas de recursos

¹ O termo adotado neste trabalho “pessoa com deficiência” está em consonância com o Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 (BRASIL, 2009). Este termo “pessoa com deficiência” surgiu na década de 1990 (SASSAKI, 2010), sendo utilizada até os dias atuais, tendo em vista que o termo adotado anteriormente, “pessoa portadora de deficiência”, emerge um entendimento que “porta” algo, como algo que pode ser desfeito em qualquer momento.

² NAPNE (Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas) é o órgão que se ocupa institucionalmente da Política de Acessibilidade e Inclusão no IFPB. Passa a existir formalmente, a partir de 2009, pela Portaria nº 019/2008, de 22/12/2008, por meio do Programa TECNEP – Educação Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Especiais. (Fonte: <https://www.ifpb.edu.br/sousa/assistencia-estudantil/napne/napne>)

pedagógicos e nem acessibilidade voltada para possíveis estudantes com deficiência que viessem a ingressar no referido curso. A partir de então, pude perceber o quão difícil era para um aluno com algum tipo de deficiência estudar nesta instituição, tanto pelas dificuldades arquitetônicas e pedagógicas, referente a acessibilidade, como pelo despreparo dos professores e servidores técnico-administrativos.

Neste momento, comecei a me questionar o motivo de duas instituições de ensino, ambas da esfera federal, ofertar tratamento tão distinto às pessoas com deficiência: uma incluindo e a outra segregando; uma possuindo sistema de cotas para essas pessoas, e a outra não. Cabe aqui registrar que o IFPB, já em 2011, ofertava vagas através de cotas para estudantes com deficiência, bem como um setor específico no intuito de auxiliar os estudantes com deficiência matriculados na instituição, diferentemente da UFCG, que ofertou vagas para estudantes com deficiência através de cotas apenas no ano de 2017, por força da Lei nº 13.409/2016, que altera a Lei nº 12.711/2012.

Vale salientar, no entanto, que no ano de 2013, a UFCG já iniciava alguns debates acerca de adoção de medidas referente ao ingresso de estudantes com deficiência na instituição, uma vez que, constituiu uma Comissão de Apoio a Estudantes com Necessidades Especiais – CAENEE, por meio da Portaria nº 2.329/2013, no intuito de promover o apoio aos estudantes com deficiência matriculados. Essa comissão foi responsável pela criação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão – NAI, em 2016.

Esse relato, portanto, reflete bem a exclusão em que as pessoas com algum tipo de deficiência sofreram ao longo do tempo, em especial na sua jornada educacional, exclusão essa, também sentida no seio da minha família, pois meu irmão mais novo nasceu no ano de 1985 com problemas que, só após muito tempo, depois de adulto, é que foi diagnosticado com TEA (Transtorno do Espectro Autista). Até então, sempre fora tratado como uma pessoa com problemas mentais. Pelo fato de ter nascido em uma família pobre, nossos pais sem muita instrução, pouco conhecimento da leitura e escrita, também pelo fato de morarmos no interior do estado numa cidade muito pequena, bem como pelo pouco conhecimento que existia na época sobre esse tipo de transtorno, o seu desenvolvimento foi muito lento, ficando, assim, prejudicado. As instituições de ensino da cidade não o aceitavam, fato que o fez crescer fora da escola, apenas com alguns ensinamentos que nós, os irmãos,

conseguíamos repassar para ele, sem nenhum acompanhamento médico especializado ou de uma equipe multidisciplinar. A educação, naquela época, ainda não era tida como prioridade para toda e qualquer criança, principalmente se ela tivesse algum tipo de deficiência.

Em suma, no cenário global, as pessoas com algum tipo de deficiência sempre foram vistas como “pessoas diferentes”, e, por muitas vezes, marginalizadas pela sociedade e excluídas do convívio social e, conseqüentemente, educacional.

Nestas circunstâncias, no que concerne a proteção legislativa, só mais tarde, em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, a educação e a igualdade passaram a ser um direito garantido por lei a todo e qualquer cidadão brasileiro, onde é citado que “todos têm direito à educação” (Art. 205) e “todos são iguais perante a lei” (Art.5).

Diante dessa afirmação à luz da Constituição, sabe-se que esse “direito” e essa “igualdade”, na realidade, não foram instituídos de imediato no nosso cotidiano e que, na verdade, até os dias de hoje, as desigualdades ainda persistem, mesmo após 30 anos de sua promulgação. No que se refere ao sistema educacional brasileiro, a exclusão sempre existiu em seus diversos níveis de ensino, sendo intensificado pelas desigualdades sociais. A educação, por muito tempo, foi acessível apenas à elite, aqueles com maior poder aquisitivo, bem como aqueles indivíduos considerados “normais” para os padrões sociais.

De forma efetiva, dando cumprimento ao que determina a Constituição Federal, no que se refere ao direito à educação e à igualdade entre os brasileiros, a inclusão das pessoas com alguma deficiência entra nas discussões das políticas educacionais no Brasil, mais precisamente na década de 1990, com o surgimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394/96, que, em seu capítulo V, Art. 58, descreve que a educação dos estudantes com deficiência deve ser “oferecida preferencialmente na rede regular de ensino”.

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência³, (BRASIL, LDB 9.394/96, Capítulo V)

³ Alterado através da Redação dada pela Lei nº 12.796/2013, que inclui “transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades e superdotação”.

Portanto, as instituições de ensino, a partir da publicação da diretriz acima citada, teriam que acolher esses estudantes com deficiência de forma a garantir o seu direito à educação, oferecendo-lhes meios de permanência no âmbito escolar, no intuito de proporcionar uma formação igualitária.

No que se refere à Educação Superior no Brasil, a inclusão de pessoas com deficiência remete à dificuldade em chegar a esse nível de ensino, uma vez que inexistem políticas de acessibilidade ainda no ensino básico, seja ela voltada para a área física ou pedagógica, dificultando as Instituições de Ensino em atender essa parte da população.

Apesar das dificuldades para chegar no Ensino Superior, alguns estudantes com deficiência conseguem terminar o nível básico, passando a exigir do governo medidas relacionadas a inclusão, que se iniciaram com as políticas de inclusão no serviço público e se estenderam, paulatinamente, à educação superior.

Para tanto, foram criadas políticas de expansão no intuito de promover acesso ao Ensino Superior, através do aumento do número de vagas nas mesmas, sendo uma dessas políticas o Programa Universidade Para Todos (ProUni), sancionado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005, destinado ao sistema superior privado, concedido através de bolsas de estudos e o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), criado através do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, visando o aumento das vagas através da ampliação física das Universidades Públicas.

Dentro dessas políticas de expansão, foram criadas políticas de ações afirmativas⁴, por meio de reservas de vagas através de cotas sociais⁵ e raciais. Até mesmo após a criação da Lei de Cotas em 2012 (Lei nº 12.711/2012), as pessoas com deficiências foram excluídas; Somente no ano de 2016 houve alteração desta lei

⁴ Ações afirmativas são políticas públicas que visam corrigir uma história de desigualdades e desvantagens sofridas por um grupo racial (ou étnico), em geral frente a um Estado nacional que o discriminou negativamente. O que motiva essas políticas é a consciência de que essas desigualdades tendem a se perpetuar se o Estado continuar utilizando os mesmos princípios ditos universalistas com que tem operado até agora na distribuição de recursos e oportunidades para as populações que contam com uma história secular de discriminação (MARQUES et al., 2015, p.689 apud CARVALHO, 2008, p.51).

⁵ Cota social é a reserva de um número de vagas para certos candidatos com o objetivo de garantir a igualdade de oportunidades, sendo, pois, direcionada às pessoas com menor poder aquisitivo. Por sua vez, a cota racial é a reserva de vagas para membros de determinada cor, raça e etnia. (FRIAS, 2012, p.131). Essas cotas são políticas de Ações Afirmativas que tem o intuito de diminuir as desigualdades sociais, sejam elas relacionadas ao mercado de trabalho como em órgãos públicos e instituições de ensino.

para incluir nas cotas as pessoas com deficiência, ou seja, em 29 de agosto de 2012 foi criada a Lei nº 12.711, que dispõe sobre a reserva de vagas para o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico e de nível médio, que, posteriormente, foi alterada pela Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016 para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

É interessante destacar, ainda, que a criação das cotas é embasada nos dados do IBGE acerca da população com deficiência no Brasil. Portanto, segundo o IBGE (2010), no Brasil há cerca de 45 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência, o que corresponde a 23,5% da população brasileira.

Com relação aos dados referentes à alfabetização de pessoas com deficiência, o Censo IBGE de 2010 apontou que a região Nordeste, apresenta uma das menores taxas, ou seja, a taxa de alfabetização de pessoas com deficiência é de apenas 11,7%, ou seja, pouco mais de 10% das pessoas com deficiência no Nordeste, são alfabetizadas.

Ainda conforme o Censo IBGE de 2010, com relação ao grau de instrução das pessoas com deficiência, considerando a população acima de 15 anos, os dados apontam que apenas 6,7% concluíram a Educação Superior, 14,2% possuem o Ensino Fundamental completo, 17,7% têm Ensino Médio completo e 61,1% não têm nenhuma instrução ou Ensino Fundamental completo.

O Estado da Paraíba é o segundo Estado com maior quantidade de pessoas com deficiência, possui 27,76% da sua população geral. Desse total, apenas 4% da população com deficiência possui nível superior completo. (IBGE, 2010).

Diante desses dados, a importância de investigar a temática em pauta encontra justificativa no que se refere a grande relevância social sobre a questão de acessibilidade nas Instituições de Ensino Superior da Paraíba para atender a demanda local e regional de estudantes com deficiência, haja vista o baixo quantitativo de pessoas com deficiência possuindo nível superior, o que nos faz enxergar um gargalo existente nestas instituições, dificultando o acesso desses estudantes ao ambiente acadêmico.

Face ao que já foi exposto, o campo da referida pesquisa é a cidade de Campina Grande, segunda maior cidade do estado da Paraíba, possuindo uma

população estimada em 407.731 habitantes ⁶ e possuindo, atualmente, duas Instituições Federais de ensino superior, sendo uma delas o objeto da pesquisa, a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), que fora criada por desmembramento da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), conforme a Lei Nº 10.419, de 9 de abril de 2002.

Como já citado anteriormente, somente a partir do ano de 2017 a Universidade Federal de Campina Grande, através do SISU, ofertou, pela primeira vez, vagas reservadas para pessoas com deficiência, através do sistema de cotas. Neste sentido, cabe analisar se a Instituição ora estudada está apta para receber esses estudantes e de que maneira a implementação das cotas para pessoas com deficiência vem contribuindo para promover o acesso ao curso superior, fornecendo subsídios para os gestores universitários com vistas ao processo decisório relacionados à adoção desse sistema, com o intuito de promover também a permanência no ambiente universitário.

Considerando a vivência com essa problemática neste novo cenário brasileiro em que a inclusão é vista como algo real e de necessidade social, questionamos: Quais as ações que estão sendo implementadas para garantir o acesso e permanência dos estudantes com deficiência na UFCG?

Por conseguinte, como já posto a motivação profissional e pessoal, a pesquisa ora estudada tem como objetivo geral: Analisar as ações que estão sendo implementadas para garantir o acesso e permanência dos estudantes com deficiência na UFCG, pós-Reuni (2008).

Portanto, com vistas a responder esse questionamento, a referida pesquisa tem como objetivos específicos:

- Descrever as políticas públicas de inclusão voltadas para o Acesso e Permanência na Educação Superior no Brasil;
- Identificar as ações implementadas na UFCG e avaliar sua eficácia⁷ na garantia de acesso e permanência de estudantes com deficiência, no período pós-REUNI;

⁶ População estimada em 2019, conforme o IBGE. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/campina-grande/panorama>

⁷ Eficácia é uma medida do alcance de resultados, enquanto eficiência é uma medida da utilização dos recursos nesse processo. Isto é: Eficiência refere-se a “como fazer as coisas”, tem a ver com o uso racional de recursos e insumos. Por conseguinte, eficácia refere-se à “coisa em si”, os objetivos a serem alcançados. (CHIAVENATO, 2003, p. 155)

- Mapear os estudantes com deficiência matriculados na UFCG, identificando o seu perfil acadêmico, atendimento por programas assistenciais e demais ações de acesso e permanência;
- Propor um plano de ação com sugestões e possíveis ajustes de acordo com a eficácia constatada das ações implementadas no período.

Haja vista a importância da escolha do método no desenvolvimento do referido trabalho, nesta pesquisa será adotada a abordagem qualitativa, do tipo descritiva, tendo como característica o estudo de caso, que objetiva “subsidiar um conhecimento aprofundado de uma determinada realidade em que os resultados permitam formular hipóteses para conhecimento de futuras pesquisas” (TRIVIÑOS, 1987, p.111).

Para o alcance dos objetivos foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental, levantadas através de consultas em livros e sites especializados. “A principal característica da pesquisa documental é que sua fonte está restrita a documentos, podendo estes serem escritos ou não, constituindo-se, portanto, em fontes primárias”. (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 174).

Para um melhor entendimento e no intuito de atingir os objetivos gerais e específicos, será demonstrada no quadro 1 a estrutura metodológica utilizada para cada item que compõe a pesquisa.

Quadro 1 - Estrutura Metodológica utilizada na pesquisa para o alcance dos objetivos

PROBLEMA: Quais as ações que estão sendo implementadas para a garantia de acesso e permanência dos estudantes com deficiência na UFCG, campus Campina Grande?					
OBJETIVO GERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	BASE TEÓRICA	MÉTODO DA PESQUISA		
			NATUREZA DA PESQUISA	PROCEDIMENTO DE COLETA	PROCEDIMENTO DE ANÁLISE
Analisar as ações que estão sendo implementadas para garantir o acesso e permanência dos estudantes com deficiência na UFCG, campus Campina Grande.	Descrever as políticas públicas de inclusão voltadas para o Acesso e Permanência na Educação Superior no Brasil.	Literatura especializada como livros, dissertações, teses, artigos e periódicos, leis, decretos, portarias, bem como em sites especializados. Ações da ONU.	Exploratória	Leitura. Pesquisa em sites especializados.	Leitura. Pesquisa em sites especializados.
	Identificar as ações implantadas na UFCG e avaliar sua eficácia na garantia de acesso e permanência de estudantes com deficiência no período pós-REUNI.	PDI, Estatuto da UFCG, Regimento Geral da UFCG, Resoluções, Portarias, Memorandos.	Exploratória	- Elaboração de requerimentos remetidos aos gestores do NAI, do CCA/PRE e da CPA, solicitando informações e dados referentes aos estudantes com deficiência, a inclusão e a acessibilidade.	Análise documental: - Análise de documentos internos oficiais da UFCG com o intuito de promover a inclusão das pessoas com deficiência no período de pós-REUNI.
	Mapear os estudantes com deficiência matriculados na UFCG, identificando o seu perfil acadêmico, atendimento por programas assistenciais e demais ações de acesso e permanência.		Exploratória	Elaboração de requerimento remetido aos gestores do CCA/PRE, do NAI e da CPA, solicitando os dados específicos.	Análise documental e tabulação dos dados e informações obtidas na coleta.
	Propor um plano de ação com sugestões e possíveis ajustes de acordo com a eficácia constatada nas ações implementadas no período.		Exploratória	Elaboração de um plano de ação (modelo) a partir dos resultados da pesquisa para apresentação aos gestores da UFCG.	Elaboração de um plano de ação (modelo) a partir dos resultados da pesquisa para apresentação aos gestores da UFCG.

Fonte: Elaboração da autora, 2019.

A referida pesquisa está estruturada e organizada em 4 capítulos – O primeiro capítulo é referente a introdução, onde estão expostas as minhas inquietações acerca

do tema, bem como uma sucinta explanação referente a problematização, os objetivos e a metodologia utilizada.

No segundo capítulo é traçada uma contextualização histórica acerca da deficiência tendo como base os estudos de Sasaki (2012), descrevendo as fases históricas vivenciadas pelas pessoas com deficiência através dos paradigmas Exclusão, Segregação, Integração até chegar na fase da Inclusão. Como complementação, foram utilizados, ainda, estudos de alguns autores como Januzzi (2004), Mazzota (2001), Mendes (2006), Burity Serpa (2011), Santiago (2009), Amaral (1995), entre outros.

No terceiro capítulo é discutida a relação entre política de inclusão e educação no Brasil. Descrevemos como as pessoas com deficiência foram “conquistando” espaço na sociedade e nos ambientes educacionais, quando foram oportunizadas sua participação nas instituições educacionais, em especial na educação superior, através das políticas públicas, especificando ainda, a influência internacional nas políticas públicas inclusivas no Brasil. É traçada, ainda, uma trajetória legislativa referente à inclusão e, em seguida, são descritos alguns programas de expansão, acesso e permanência na educação superior, enfatizando aqueles voltados para a inclusão das pessoas com deficiência. Além da pesquisa bibliográfica e documental, foram utilizados instrumentos jurídicos como leis, decretos, resoluções e normas, bem como sites especializados, sendo eles institucionais e governamentais, tanto no contexto nacional como internacional.

No quarto capítulo é feita uma exposição sobre o espaço estudado da referida pesquisa, a UFCG, descrevendo a sua estrutura atual, fazendo uma análise de seus documentos oficiais com relação à política de inclusão dos estudantes com deficiência. A pesquisa documental é baseada nas fontes documentais disponibilizadas pelo Ministério da Educação (MEC), além dos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI), Estatuto, Resoluções, bem como os Relatórios de Gestão da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), informações retiradas do próprio site da instituição e documentos emitidos pelos setores específicos (PRE, NAI e CPA).

Definimos, ainda, como recorte temporal, o período pós-REUNI, ou seja, após o ano de 2008, através dos dados levantados de estudantes que ingressaram na instituição e que se auto declararam com deficiência, com e sem a utilização das

cotas, dando ênfase ao período pós-cota correspondente aos períodos 2017.2, 2018.1, 2018.2 e 2019.1 nos diversos cursos oferecidos no Campus de Campina Grande. Os referidos dados foram fornecidos pela Pró-Reitoria de Ensino (PRE), no que se refere ao quantitativo de estudantes com deficiência matriculados nos diversos cursos, separados por estudantes cotistas e não cotistas e o tipo de deficiência, no intuito de termos um mapeamento e o perfil acadêmico desses estudantes.

Foram solicitados, ainda, dados referentes ao quantitativo de estudantes com deficiência assistidos pelo Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI)⁸, bem como utilizado dados descritos no relatório de gestão do Núcleo no período 2017-2018 e dados enviados pela CPA referente as últimas avaliações do SINAES/MEC dos cursos de Medicina e Psicologia da UFCG⁹.

Em seguida, é realizada a análise dos dados, esta, produzida por meio do enfoque qualitativo, a partir da análise do conteúdo (BARDIN, 2009), tendo como instrumentos de coleta os documentos oficiais em nível nacional e institucional. A referida análise foi realizada, também, por meio de uma técnica de Planejamento Estratégico - análise SWOT¹⁰, onde foram identificadas as forças, fraquezas, oportunidade e ameaças do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da UFCG.

Os resultados da análise e interpretação dos dados colhidos no decorrer da pesquisa foram sintetizados em uma proposta de intervenção como produto desta pesquisa, que denominamos de Plano de Ação 5W2H¹¹.

Por fim, apresentamos as considerações finais da referida pesquisa com sugestões de aprimoramento e sugestões para futuras pesquisas relacionadas às políticas institucionais voltadas a inclusão/acesso/permanência das pessoas com deficiência na educação superior da UFCG.

⁸ Geralmente, os estudantes com deficiência mais severa que necessitam de apoio especializado.

⁹ Cursos que, conforme os dados coletados através da PRE, possuem a maior quantidade de estudantes com deficiência matriculados.

¹⁰ Matriz SWOT (ou Análise SWOT), é uma técnica de Planejamento Estratégico que foi desenvolvida na década de 1960 por Albert Humphrey, que na Universidade de Stanford, liderou um projeto de pesquisa onde analisou dados de 500 maiores corporações. O termo **SWOT** é uma sigla oriunda do idioma inglês, que se refere a Forças (*Strengths*), Fraquezas (*Weaknesses*), Oportunidades (*Opportunities*) e Ameaças (*Threats*). Também conhecido no Brasil por FOFA. Essa análise envolve o ambiente interno e o ambiente externo da organização. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/An%C3%A1lise_SWOT

¹¹ Um Plano de Ação 5W2H é uma ferramenta de gestão da qualidade formada pelas iniciais, em inglês, das sete diretrizes *Where* (o que fazer?), *Why* (Por que fazer?), *How* (Como fazer?), *When* (Quando fazer?), *Where* (Onde fazer?), *How much* (quanto custa?), *Who* (Quem vai fazer?)

2 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA ACERCA DA DEFICIÊNCIA

A deficiência é uma circunstância ou estado em que uma pessoa se encontra que correspondente à falhas nas estruturas genéticas ou adquiridas através de condições adversas. E, nesse contexto, é importante frisar que algumas pessoas nascem com determinado tipo de deficiência, seja por problemas de saúde, de genes, hereditário, entre outros ou adquirem no decorrer da vida, a partir de sequelas de algumas doenças ou acidentes. Nessa perspectiva, as pessoas com deficiências, ao longo da história, foram vistas pela sociedade com desprezo, sendo, portanto, na maioria das vezes, excluídas do convívio familiar e da convivência social.

Diante dessas informações, Silva (2009) relata que as anomalias físicas ou intelectuais, deformações congênitas, amputações, doenças graves e incapacitantes, de natureza temporária ou permanente, estão presentes desde a antiguidade. Portanto, infere-se que as deficiências sempre se fizeram presente na humanidade, tendo manifesto em certas pessoas e dificultando a sua sobrevivência, seja por motivo da própria limitação ou em razão da exclusão que experimentavam dentro da própria sociedade a que pertenciam.

Nas várias sociedades, a exclusão das pessoas com deficiência acontece desde a sua origem, tanto nas sociedades mais antigas de forma um tanto grosseira, até mesmo na atualidade, de forma mais sutil, no entanto, também se encontra na história relatos de algumas medidas inclusivas, que aos poucos vão contribuindo para um avanço no sentido da inclusão propriamente dita.

Diante disso, é de suma importância entender, inicialmente, que tipo de tratamento era dado às pessoas com deficiência ao longo da história, desde a antiguidade até contemporaneidade. A contextualização perpassará por fases com destaque sobre a relação com o tratamento que as pessoas com deficiência recebiam, desde os abandonos ocorridos, morte (exclusão) até atingir o reconhecimento social (inclusão).

O reconhecimento das pessoas com deficiência, historicamente, possui grande relevância para os estudos que envolvem a temática da inclusão, tendo em vista que as diferentes fases históricas, de certa forma, contribuíram para implantação, na atualidade, de políticas públicas relacionadas à inclusão, favorecendo, assim, o

acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação em seus diversos níveis.

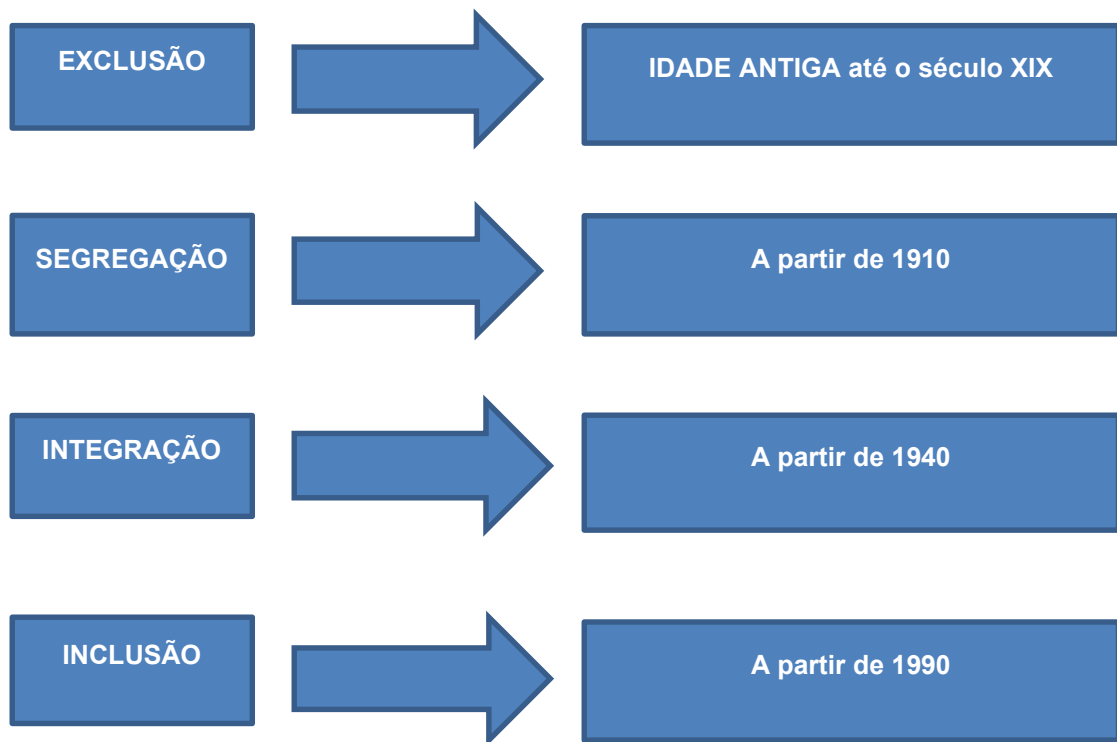
2.1 AS FASES HISTÓRICAS VIVENCIADAS PELAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Ao longo do tempo, as pessoas com algum tipo de deficiência vivenciaram os mais diversos tipos de preconceitos e discriminação até conseguirem ingressar no ensino superior, em Instituições Públicas. (JANUZZI, 2004; MAZZOTA, 2005; MENDES, 2006; SASSAKI, 2010).

Até atingir o período concernente à inclusão, fase esta que estamos vivenciando atualmente, é cabível, inicialmente, fazermos uma exposição acerca das fases que as pessoas com deficiência vivenciaram ao longo da história, partindo dos estudos de Sasaki (2012), que dividiu os períodos históricos em quatro paradigmas¹²: Exclusão, Segregação, Integração e Inclusão. Estes paradigmas estão demonstrados de forma mais sucinta na figura 1 e detalhados posteriormente:

¹² A ideia de paradigma caracteriza-se como um exemplo que serve como modelo, padrão, definido por Kuhn (1970, p.13) como "(...) as realizações científicas universalmente reconhecidas, que durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência".

Figura 1 - Paradigmas das fases históricas vivenciadas pelas pessoas com deficiência



Fonte: Elaboração Própria, a partir dos estudos de Sasaki (2012)

2.1.1 A deficiência na fase da EXCLUSÃO

O primeiro período da história das pessoas com deficiência, identificado por Sasaki (2012, p. 02), é o período de EXCLUSÃO (da Idade Antiga até o século XIX), período este, onde:

predominava o modelo de rejeição social, em que as pessoas com deficiência eram abandonadas à própria sorte, vivendo longe da sociedade considerada “normal”. Em algumas culturas mais antigas, as pessoas com deficiência eram inclusive levadas à morte. (SASSAKI, 2012, p. 02)

No período da Idade Antiga, foram criados modelos de sociedades que refletiam alguns interesses e, dentro do contexto histórico, a pessoa com deficiência não tinha muito espaço naquela sociedade, pois existia, de certa forma, uma visão de ser humano ideal.

Podemos citar Roma, por exemplo, onde as leis não favoreciam às pessoas com deficiência. Os romanos as encaravam com discriminação e desprezo. Era permitido aos pais matarem as crianças com alguma deformidade física através de afogamento. Garcia (2011) relata que na Roma Antiga, tanto os nobres quanto os plebeus, tinham permissão para sacrificar seus filhos que porventura nascessem com algum tipo de deficiência.

A esse respeito, Amaral (1995) detalha o universo greco-romano com relação às pessoas com deficiência, afirmando que:

As pessoas desviantes /diferentes /deficientes tinham, conforme o momento histórico e os valores vigentes, seu destino selado de forma inexorável: ora eram mortas, assim que percebidas como deficientes, ora eram simplesmente abandonadas à “sua sorte”, numa prática então eufemisticamente chamada de “exposição”. Desta última, inclusive, resultou o uso dessas crianças para a mendicância, uma vez que eram frequentemente recolhidas por pessoas da plebe com o intuito de, a partir do sentimento de caridade da população, auferir rendimentos que viessem “engordar” seus recursos. (...) O estado tinha o direito de não permitir cidadãos disformes ou monstruosos e, assim sendo, ordenava ao pai que matasse o filho que nascesse nessas condições (AMARAL, 1995, p. 43).

Corroborando com essa afirmação, de “engordar” os recursos por meio da exibição da deficiência, Burity Serpa (2011, p. 40) enfatiza que isso acontece até nos dias atuais: “algumas pessoas em busca de despertar sentimento de compaixão e conseguir alguns “trocados”, exibem suas “desgraças”, nas ruas ou em sinais de trânsito”. “Isso porque na nossa sociedade, a deficiência por muito tempo foi relacionada à mendicância.”

Com relação à exclusão vivenciadas pelas pessoas com deficiência durante a Antiguidade, temos também a contribuição de Santiago (2009) enfatizando que, de acordo com a religiosidade egípcia, a deficiência era vista como castigo divino e essas pessoas eram marcadas pelos deuses por alguns erros em vidas passadas ou, até mesmo, por erros do presente. Em contrapartida, alguns casos específicos de deficiência, como é o caso dos anões, a autora citada aborda que na civilização egípcia, estes possuíam “algum privilégio”, principalmente se fossem pertencentes às classes mais altas:

No Egito antigo, os anões de classes mais elevadas podiam aspirar qualquer cargo público que fosse. E o mesmo valia para outras deficiências, ainda entendidas como doenças. No entanto, se oriundos dos camponeses ou

trabalhadores das grandes construções egípcias, esse sujeito não teria chance alguma de sobrevivência (SANTIAGO, 2009, p. 125).

Portanto, a discriminação, o desprezo, a vida degradante que as pessoas com algum tipo de deficiência eram acometidas, principalmente durante a Idade Antiga, eram perceptíveis. Durante todo esse período, a deficiência denotava noções negativas sobre o valor social das pessoas que as portavam, sendo, inclusive, taxadas como inválidas e inúteis, principalmente se estas pertencessem às classes menos favorecidas.

2.1.2 A deficiência na fase da SEGREGAÇÃO

No segundo período, que tem início entre o final do século XIX e início do século XX¹³, é a fase da SEGREGAÇÃO, que Sasaki (2012, p. 03) ressalta que,

a sociedade e o governo, por motivos de caridade ou mesmo por conveniência, confinavam as pessoas com deficiência em instituições terminais, oferecendo-lhes alguma atenção básica, como abrigo, alimentação, vestuário e recreação. Essa estrutura era conhecida como modelo assistencialista ou institucionalização. (SASSAKI, 2012, p.03)

Corroborando a este respeito, Silva (2010) descreve que, um pouco antes do século XIX, a partir de 1717, as “Santas Casas de Misericórdia” exerceram um papel de suma importância no cuidado das pessoas com deficiência no Brasil, pois estas acolhiam as crianças pobres e com deficiências ora abandonadas pelos próprios familiares.

Segundo Mazzotta (2001), no ano de 1770 é fundado na cidade de Paris na França, a primeira instituição especializada na educação de surdos, além de ser inventado por Charles Michel L'Épée (1772-1789), “o chamado método dos sinais”.

É nesse período, portanto, que surgem as primeiras instituições de educação especial. Em 1784, segundo Jannuzzi (2004), com relação ao atendimento das pessoas com deficiência visual, Valentin Haüy (1745-1822), fundou também em Paris, o Instituto Nacional dos Jovens Cegos, que não se caracterizava apenas como um asilo, mas de um espaço adaptado onde utilizava-se o método de ensinar aos jovens

¹³ Entretanto, Pessotti (1984), registra ter sido no século XII, que surgiu na Bélgica, a primeira instituição para abrigar as pessoas com deficiência mental, em uma colônia agrícola.

através de letras em relevo. Posteriormente, um jovem chamado Louis Braille no intuito de conhecer o mundo através da leitura, conheceu o método de comunicação noturna de Barbier que, e seguida, realizou algumas modificações:

Em 1829, um jovem cego francês, Louis Braille (1809-1852), estudante daquele Instituto, fez uma adaptação do código militar de comunicação noturna, criado por Barbier. [...] De início, tal adaptação foi denominada de sonografia, e mais tarde, de Braille. Até hoje não foi encontrado outro meio, de leitura e de escrita, mais eficiente e útil para o uso das pessoas cegas (MAZZOTTA, 2001, p.19).

No Brasil, a primeira instituição relativa à educação de pessoas com deficiência foi o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, criado por meio do decreto nº 1.428, de 12 de setembro de 1854. Posteriormente, o referido instituto passou a se chamar Instituto Benjamim Constant. Em 1857, foi criado pelo decreto nº 839, de 26 de setembro, o Instituto dos Surdos-Mudos, cujo nome foi substituído para Instituto Nacional dos Surdos-Mudos e, em seguida, para o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), nomenclatura esta que permanece até hoje.

2.1.3 A deficiência na fase da INTEGRAÇÃO

O terceiro período indicado por Sasaki (2012, p. 03) refere-se à INTEGRAÇÃO, tendo esta fase:

iniciada nos anos de 1940, quando surgiram serviços públicos e particulares voltados a reabilitação física e profissional inspirado na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), lugar este, que poucas pessoas com deficiência tiveram a oportunidade de receber tais serviços. Dentre as pessoas reabilitadas, por esses serviços, algumas conseguiam matrículas em escolas comuns ou eram admitidas no mercado de trabalho, mas para que isso ocorresse, teriam que demonstrar capacidade para estudar ou exercer alguma atividade laboral. Esta condição ficou conhecida como modelo médico da deficiência. Nesse período, surgiram, também, as primeiras associações de pessoas com deficiência ou de familiares destas, ainda com uma abordagem assistencialista e voltadas à sobrevivência dos próprios membros e não de pessoas ou familiares que não pertencessem a tais associações. (SASSAKI, 2012, p. 03)

No ano de 1945 é constituída a Organização das Nações Unidas (ONU), tendo a função de promover a paz entre as nações. Posteriormente, em 1948, na sede da ONU em Nova York, nasce a Declaração dos Direitos Humanos, por meio de reuniões da comunidade internacional, os dirigentes mundiais decidem então reforçar a Carta

das Nações Unidas, declarando em um só documento todos os direitos de cada pessoa, em todo lugar e tempo.

Na Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seu Artigo 1º, consta que “Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade”.

A referida Declaração influenciou, posteriormente, a criação de outros documentos relevantes e concernentes ao direito da pessoa com deficiência quando cita a expressão “invalidez”¹⁴, que começaria a ser o “direito da pessoa com deficiência”. Este termo é citado na referida declaração, dirigindo-se ao direito de toda e qualquer pessoa também em caso de incapacidade permanente ou momentânea, conforme demonstrado no seu artigo 25:

Toda pessoa tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e a sua família saúde e bem estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis, e direito à segurança em caso de desemprego, doença, **invalidez**, viuvez, velhice ou outros casos de perda dos meios de subsistência fora de seu controle. (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, ONU, 1948)

Em meados da década de 1960, Silva (2017) ressalta que uma nova concepção de deficiência foi se construindo a partir do desenvolvimento de vários estudos que objetivavam desmontar a concepção de deficiência como doença, como algo degenerativo, que causava inutilidade, invalidez, vislumbrando o reconhecimento social dessa condição como algo natural e parte da diversidade humana.

Foi, portanto, nesse período que houve um aumento considerável de instituições especializadas para cuidar de cada deficiência, assim como ressalta Sassaki (2010):

A ideia da integração surgiu para derrubar a prática da exclusão social a que foram submetidas às pessoas com deficiência por vários séculos. (...) A ideia era a de prover, dentro das instituições, pessoas com deficiência nos serviços existentes na comunidade. A década de 60, por exemplo, testemunhou o *boom* de instituições especializadas, tais como: escolas especiais, centros de habilitação, centros de reabilitação, oficinas protegidas de trabalho, clubes sociais, associações desportivas especiais (SASSAKI, 2010, p. 30).

¹⁴ O termo invalidez corresponde à incapacidade permanente ou momentânea das atividades laborais, é o caso, portanto, de uma deficiência adquirida, seja por doença ou acidente.

Por sua vez, Sasaki (1997, p. 28) tem um entendimento que a integração social se baseia em um “modelo médico da deficiência”, permitindo assim, o tratamento e reabilitação das pessoas com deficiência para posterior integração destas na sociedade. Deste modo, a concepção da integração surgiu como uma resolução ao paradigma da exclusão, permitindo as pessoas com deficiência o início de adaptação à nova realidade. Nesta fase de integração, as pessoas com deficiência deveriam ser inseridas nas salas de aulas, porém, não havia formação dos profissionais da educação para recebê-los tampouco para mediar a educação dos estudantes integrados:

Nas situações de integração escolar nem todos os estudantes com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção. Para estes casos, são indicados a individualização dos programas escolares, os currículos adaptados e a redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender. Em suma: a escola não muda como um todo, mas os estudantes têm de mudar para se adaptar às suas exigências (MANTOAN, 2006, p.18).

Nesse contexto referente à integração, iniciou-se um movimento de desinstitucionalização¹⁵, a exemplo dos Estados Unidos que, em 1977, por meio da promulgação de uma lei pública, causaram impacto na área de educação especial ao instituir oficialmente a garantia de educação pública adequada a todas as crianças com deficiência:

definia a colocação de indivíduos com deficiência em alternativas minimamente restritivas, e que, conseqüentemente, incentivava a implantação gradual de serviços educacionais na comunidade e desestimulava a institucionalização” (MENDES, 2006, p. 389).

Essa desinstitucionalização forçou a retirada das pessoas com deficiências das grandes instituições, ora segregadas, para a sua reinserção à comunidade, estimulando o que posteriormente se iniciava como a fase mais importante: a inclusão.

¹⁵ Desinstitucionalização significa transferir as pessoas com deficiência, segregadas em instituições especializadas, para um processo de integração na sociedade.

2.1.4 A deficiência na fase da INCLUSÃO

Finalmente, Sasaki (2012, p. 03) ressalta o quarto paradigma, a INCLUSÃO (a partir da década de 1990 do século XX),

que teve suas sementes plantadas pelos movimentos de luta das próprias pessoas com deficiência. A luta foi fortalecida pelo lema *Participação Plena e Igualdade*, do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (1981). Uma dessas sementes, a de maior impacto, foi a que acrescentou à **bandeira da reabilitação** – que defendia a preparação de pessoas com deficiência como condição para entrarem na sociedade (INTEGRAÇÃO) - o **conceito de equiparação de oportunidades** – que defende a necessidade de adaptação e adequação dos sistemas sociais comuns, mediante eliminação de barreiras do ambiente, a fim de que as pessoas com deficiência possam participar em todos os aspectos da sociedade. (SASSAKI, 2012, p. 03, grifos do autor)

De acordo com Matos e Mendes (2014), o movimento pela inclusão das pessoas com deficiência surgiu nos anos 1990, nos Estados Unidos, partindo da premissa sobre questão do atendimento oferecido às pessoas com deficiência, no intuito de defender uma melhor qualidade no sistema de ensino de forma igualitária. Posteriormente, no ano de 1994, surge a “Declaração de Salamanca”, na Espanha, após reunião com mais de 300 representantes de 88 governos e 25 organizações internacionais, que foi composta por princípios, políticas e práticas para a educação especial (CARVALHO, 2007). Através deste documento, ampliou-se o conceito de necessidades educacionais especiais, sugerindo a inclusão de todas as crianças em escolas regulares. O referido documento trata das orientações relacionadas a inclusão nas escolas:

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos, através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 5).

Pode-se, portanto, inferir que a referida Declaração, além de uma enorme contribuição para o fortalecimento da educação inclusiva, promoveu uma reestruturação das instituições educacionais ao propor que, nestas instituições, os serviços necessitassem de adequações no intuito de atender às necessidades

educacionais dos estudantes com deficiência, respeitando a diversidade e as especificidades de cada educando.

Nesse período de inclusão, que remete ao fator da acessibilidade, a sociedade se adapta para atender as necessidades individuais de cada deficiência, promovendo uma inserção mais harmoniosa.

Portanto, no período atual, a concepção da inclusão relaciona-se com as políticas públicas educacionais, objetivando criar ações voltadas para a garantia de acesso e permanência a essa parte da população ora marginalizada por tanto tempo. Pois, através da Educação é que as pessoas com deficiência podem enxergar um futuro de possibilidades e mudar o rumo de sua história.

Cabe, portanto, discutirmos a relação entre a política de inclusão e educação no Brasil, que vem passando por mudanças com relação ao tratamento dado as pessoas com deficiência, saindo da esfera privada, das famílias e das instituições de caridade, e passando a ser tratadas como um problema de saúde pública e, como tal, uma obrigação do Estado.

No próximo capítulo, então, apresentaremos alguns conceitos sobre Políticas Públicas e, posteriormente, discorreremos como estas foram direcionadas para as pessoas com deficiência, ocasionando a sua inclusão no campo educacional, mais precisamente no ensino superior.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

No Brasil, a temática da inclusão das pessoas com deficiência no contexto das políticas públicas concernentes a educação, como já vimos anteriormente, foi ganhando espaço principalmente no final do século XX, tendo seu marco histórico dado a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988. Esta preconizava que todos, em todos os níveis de ensino, possuem direito à educação, no intuito de minimizar as desigualdades sociais acumuladas historicamente. Posteriormente, este cenário foi assim ratificado com a promulgação da LDB nº 9.394/96, que normatiza sobre a educação e apresenta a organização da Educação Especial, em seu capítulo V, prevendo:

atendimento dos estudantes portadores de necessidades especiais¹⁶, preferencialmente na escola regular, sendo possível também, caso necessário, em escolas e classes especiais, inclusive comprometendo-se em manter o apoio financeiro às instituições filantrópicas que possuísem atendimento às pessoas com deficiência.

Diante do exposto, foi se delineando, de forma mais específica, às políticas públicas voltadas para a educação das pessoas com deficiências, principalmente a partir desse período, sendo crucial neste momento fazer algumas considerações, inicialmente, acerca do conceito de políticas públicas, enfatizando seu real objetivo perante a sociedade.

Posteriormente, será feita uma exposição sobre a influência internacional nas políticas públicas educacionais no Brasil, em seguida, especificaremos como se deu a inclusão no ensino superior nas universidades brasileiras, fazendo uma exposição da trajetória legal concernente a este tema até chegar ao sistema de cotas para pessoas com deficiência.

¹⁶ O termo atual utilizado é “pessoas com deficiência”, mas foi utilizado este para ser fiel ao documento, conforme constava no ano de 1996, quando da promulgação da LDB.

3.1 SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS

Conforme Secchi (2016, p.5) “Política Pública é um conceito abstrato que se materializa com instrumentos concretos como, por exemplo, leis, programas, campanhas, obras, prestação de serviço, subsídios, impostos, entre outros”. As políticas públicas, portanto, vão sendo delineadas, na medida em que o Estado¹⁷ implanta “[...] um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade” (HÖFLING, 2001, p.31).

Corroborando com este conceito sobre Políticas públicas, Dias e Matos (2012, p.12) reforçam que estas políticas consistem em:

[...] ações empreendidas ou não pelos governos que deveriam estabelecer condições de equidade no convívio social, tendo por objetivo dar condições para que todos possam atingir uma melhoria da qualidade de vida compatível com a dignidade humana.

Sendo assim, a função do governo é administrar e gerir o Estado de forma a assegurar a aplicação das leis e das políticas públicas, por meio dos poderes Executivo e Judiciário e, quando necessário, realizar reformas e ajustes através do poder Legislativo com o intuito de atingir o bem comum.

Dessa forma, segundo Abad (2003), para que haja política pública é de suma importância a existência de determinadas situações coletivas que necessitem de uma intervenção estatal. Para tanto, a política pública

[...] necessitará, por força, ser expressa como um **problema político** e, portanto, instalar-se na esfera pública como um **conflito ou demanda** que afeta, de certa forma, a **convivência social**, envolvendo **atores sociais relevantes** com capacidade de exercer pressão sobre a agenda governamental, dentro da institucionalidade vigente ou fora dela. (ABAD, 2003, p.15, grifo do autor).

Corroborando com o conceito de política pública, Teixeira (2002) enfatiza que as “políticas públicas são diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade.”

¹⁷ Estado é um conjunto de instituições permanentes, como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente, que possibilitam a ação do governo (HÖFLING, 2001).

Para Ball e Mainardes (2011), as políticas públicas se relacionam com as diferentes necessidades da sociedade. Como estas necessidades não são precisas, estão sujeitas a inúmeras interpretações, sendo, portanto, afetadas por certos interesses políticos ou econômicos. Nesse sentido, Lopes e Fabris (2016, p.80) afirmam que

[...] As políticas públicas atendem a princípios de um governo e como tal buscam certa permanência. Elas mudam conforme os regimes e formas de governo. Mas geralmente expressam a conquista de movimentos sociais e de classe.

É partir dessas necessidades demandadas pela sociedade que as políticas públicas vão sendo delineadas, tendo como ponto de partida um planejamento estruturado e posteriormente executadas, no intuito de atender a população, oferecendo igualdade de oportunidades, mediante o direito coletivo.

Ao longo do tempo, conquistas foram alcançadas, referentes às políticas públicas, estas, envolvendo as questões relacionadas à saúde, à assistência social, à habitação, ao trabalho, à acessibilidade arquitetônica, à mobilidade urbana e de educação; no entanto, para que estas se efetivem, é necessário um envolvimento da sociedade e que esta esteja atenta para, quando necessário, efetuar cobranças da implantação e execução de tais políticas.

No entanto, a sociedade, pelo fato de ser formada por uma diversidade de pessoas, tanto de interesses como de visões que divergem sobre certos problemas, por vezes, as decisões políticas geram incômodos em grupos opostos à de políticas públicas relacionadas a determinados grupos sociais. Exemplificando, isto, podemos citar no que concerne à educação superior, como as políticas de cotas para pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência implementadas nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino (Lei n.º 12.711/2012; e Lei n.º 13.409/2016). Posteriormente a isto, surgiram muitos debates políticos e ações judiciais que se mostram contrários ao seu estabelecimento.

Corroborando com isto, Dias e Matos (2012, p.40) afirmam que independente da política a ser seguida, é possível haver sempre os opositores, e que esta só conseguirá ser implementada se houver o maior apoio entre os diferentes interesses envolvidos.

Diante desses fatos, no Brasil, algumas políticas públicas promovidas pelo Estado foram sendo delineadas e planejadas, inicialmente, no que concerne a inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho¹⁸, a partir da globalização, intensificada no final do século XX, com o objetivo de minimizar as desigualdades sociais, conseqüentemente a exclusão de uma parte da população historicamente marginalizada.

Portanto, cabe aqui uma consideração a ser feita, concernente à inclusão das pessoas com deficiência em empresas e cargos públicos, oportunizada através de legislações, que serviu como incentivo para a inclusão no ensino superior. Ora, se há vagas destinadas as pessoas com deficiência em várias esferas do serviço público e privado, há a necessidade de qualificação profissional para ocupação de tais vagas, qualificação esta oferecida, principalmente, pelas instituições de ensino superior.

Para tanto, a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior, eixo principal deste trabalho, cabe nesse momento referenciar a educação na perspectiva da educação inclusiva, descrevendo como estas foram implantadas no Brasil, mais especificamente na educação superior, influenciadas por organizações internacionais.

3.2 A INFLUÊNCIA INTERNACIONAL NAS POLÍTICAS PÚBLICAS INCLUSIVAS NO BRASIL

No Brasil, as políticas públicas de inclusão foram influenciadas por alguns organismos internacionais, que motivaram e orientaram principalmente o sistema educacional, permitindo assim, a construção de legislação direcionadas para as pessoas com deficiência, conforme enfatiza Libâneo (2016, p.40), que

¹⁸ Em se tratando do mundo do trabalho, para as pessoas com deficiência, em 1990, foram instituídas cotas para essas pessoas em concursos públicos nas Instituições Federais, através de reservas de vagas, conforme consta na Lei nº 8.112/1990, que dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais, em seu Art. 5 §2 prevê reserva de até 20% das vagas oferecidas em concurso público para pessoas com deficiência. Posteriormente, foi promulgada a Lei nº 8.213/91 que, em seu Art. 93, prevê que as empresas com 100 ou mais funcionários estão obrigadas a preencher de 2% a 5% dos seus cargos por pessoas com deficiência.

as políticas públicas educacionais que foram sendo desenvolvidas junto às instituições educacionais tiveram como influência os organismos internacionais (Banco Mundial, Organização das Nações Unidas pela Educação – Unesco, Banco Interamericano para o Desenvolvimento – BID, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE) que, por meio de conferências e reuniões internacionais com os países-membros, entre eles o Brasil, orientam e influenciam as políticas educacionais, os currículos, os objetivos e as funções da escola. (LIBÂNEO, 2016, p.40).

De acordo com estas orientações provenientes desses organismos internacionais relacionadas as políticas públicas educacionais no Brasil, Libâneo (2016, p.42) esclarece o seguinte fato:

A internacionalização das políticas educacionais é um movimento inserido no contexto da globalização, em que agências internacionais multilaterais de tipo monetário, comercial, financeiro e creditício formulam recomendações sobre políticas públicas para países emergentes ou em desenvolvimento. Essas recomendações incluem formas de regulação das políticas em decorrência de acordos de cooperação, principalmente nas áreas de saúde e educação.

Portanto, a educação é, nesse sentido, vista como algo imprescindível no que concerne a promoção de políticas sociais, o que faz elevar o desenvolvimento econômico do país, objetivando assim, a diminuição da pobreza e de todas as formas de exclusão.

Dentre as várias mudanças que ocorreram no sistema educacional brasileiro de acordo com essas influências dos organismos internacionais, já citados anteriormente, com referência a educação inclusiva, políticas públicas foram sendo delineadas na intenção de garantir o acesso aos diferentes níveis de ensino. A UNESCO, em 1990, conforme relata Abenhaim (2005), foi realizada a Conferência Mundial sobre Educação para Todos e, em decorrência desta, realizou-se a Conferência Geral da UNESCO, no ano seguinte, dando origem, posteriormente, em 1993, à Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, cujo objetivo era “ser a referência mundial para os governos definirem as políticas públicas em educação e aos agentes financiadores, principalmente o Banco Mundial, desenvolverem suas propostas de ajuda financeira aos países em desenvolvimento” (ABENHAIM, 2005, p.44).

Dentre essas conferências¹⁹, podemos citar a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, promovida pela UNESCO na Tailândia, no ano de 1990, e a Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais, sediada na cidade de Salamanca, na Espanha, em 1994. Nesta última conferência é reafirmado o compromisso para a educação para todos, considerando a necessidade de urgência no tocante a educação para crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino (BRASIL, 2006).

No que diz respeito a educação inclusiva, a partir da Declaração de Salamanca muitas pessoas que não tinham nenhuma ou pouca visibilidade social, tampouco econômica, deveras discriminadas do sistema educacional, puderam vivenciar ainda que timidamente, o início da inclusão nos sistemas educacionais.

Em decorrência de algumas dessas conferências, ocorrem algumas mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 por meio da Lei Complementar de n.º 12.796/2013, que altera a redação do Art. 58:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 1996).

No referido artigo, onde se lia “educando com necessidades especiais”, passou-se a ler “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”.

Essa mesma Lei, em seu Art. 59, afirma que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

- I - Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II - Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III - Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

¹⁹ Vale ressaltar a ocorrência de encontros internacionais importantes que colaboraram com o desenvolvimento das políticas de educação inclusiva no Brasil, mas optou-se por se destacar as de maior repercussão legislativa.

IV - Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (BRASIL, 1996).

Estas foram importantes conquistas que decorreram da Declaração de Salamanca, mas que necessitavam ser atualizadas para dar embasamento à Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n.º 13.146/2015), que tem como suporte a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

Com relação à Educação Superior, a Declaração de Salamanca faz algumas recomendações aos países membros:

- Universidades possuem um papel majoritário no sentido de aconselhamento no processo de desenvolvimento da educação especial, especialmente no que diz respeito à pesquisa, avaliação, preparação de formadores de professores e desenvolvimento de programas e materiais de treinamento. Redes de trabalho entre universidades e instituições de aprendizagem superior em países desenvolvidos e em desenvolvimento deveriam ser promovidas. A ligação entre pesquisa e treinamento neste sentido é de grande significado. Também é muito importante o envolvimento ativo de pessoas portadoras de deficiência em pesquisa e em treinamento para que se assegure que suas perspectivas sejam completamente levadas em consideração.

- Cooperação internacional deveria fornecer apoio a seminários de treinamento avançado para administradores e outros especialistas em nível regional e reforçar a cooperação entre universidades e instituições de treinamento em países diferentes para a condução de estudos comparativos bem como para a publicação de referências documentárias e de materiais instrutivos (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Por tudo que fora mencionado na referida Declaração, é perceptível que o papel da universidade é promover formação e treinamento ao corpo docente, bem como elaborar projetos e pesquisas em conjuntos com outras instituições internacionais a fim de proporcionar resultados mais efetivos. Para Dantas (2017, p. 76), a universidade é vista como primordial na efetivação dessas estratégias descritas pela Declaração, possuindo como características imprescindíveis a produção de conhecimento e a formação de pessoas para atuação em pontos primordiais da sociedade.

Ainda de acordo com Dantas (2017, p. 76), outro evento internacional muito relevante para as políticas inclusivas brasileiras ocorreu no ano de 2006, na cidade

de Nova Iorque: a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que foi incorporada à legislação brasileira em 2008 pelo Decreto de n.º 6.949/2009. No que se refere à Educação Superior, esta Convenção estabelece, em seu Art. 24, que os Estados participantes efetivem o direito à educação das pessoas com deficiência sem discriminação, com base na igualdade de oportunidades, em todos os níveis de ensino e ao longo de toda a vida (BRASIL, 2009, Art. 24).

Nessa vertente, portanto, assim como enfatiza Silva (2017 p. 34), os eventos organizados por agências internacionais e as pressões sociais de grupos historicamente marginalizados foram fundamentais para uma reestruturação e reformas no sistema educacional brasileiro, especialmente no que diz respeito à elaboração de políticas voltadas para a inclusão educacional, com foco a promoção da equidade²⁰ às pessoas de etnia, classe social desfavorecida e com deficiência.

As Políticas Públicas em educação têm um papel importantíssimo no que se refere à universalização do processo de inclusão das pessoas com deficiência, de forma a garantir os direitos de cidadania para todos, sem exceção, levando em consideração a importância no contexto social, cultural e econômico na sociedade.

Diante do exposto, é nítida a contribuição que os organismos internacionais trouxeram para uma construção das políticas públicas no Brasil referente à inclusão das pessoas com deficiência, principalmente no setor educacional. É cabível, portanto, nesse momento, nos ater às questões relacionadas às políticas públicas de inclusão no ensino superior no Brasil.

3.3 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Historicamente, socialmente e culturalmente as pessoas com deficiência sempre foram estigmatizadas como “anormais”, sendo, portanto, limitado o seu convívio em sociedade. Somente após muitas lutas de grupos em favor da inclusão,

²⁰ Equidade consiste na adaptação da regra existente à situação concreta, observando-se os critérios de justiça. Pode-se dizer, então, que a equidade adapta a regra a um caso específico, a fim de deixá-la mais justa. Ela é uma forma de se aplicar o Direito mas sendo o mais próximo possível do justo para as duas partes. Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Equidade> acesso em: 21/07/2019.

é que algumas reivindicações foram sendo ouvidas na esfera política, resultando, assim, em legislações e medidas públicas voltadas para essa população.

Na lista dessas políticas públicas, ganham destaques aquelas relacionadas com as questões educacionais envolvendo a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio) e a Educação Superior. Conforme o Art. 211 da Constituição Federal de 1988, “cabe à União, aos Estados, aos Municípios e ao Distrito Federal, em regime de colaboração, a responsabilidade pela garantia de organizar, gerenciar, financiar e articular os diferentes níveis de ensino”.

Tendo em vista esse processo de planejamento, elaboração e implantação das políticas públicas inclusivas, especificamente aquelas voltadas para as pessoas com deficiência na Educação Superior, fazem parte de um conjunto de medidas e ações do Estado no intuito de promover igualdade de oportunidades.

Face ao exposto, apresentaremos a seguir a trajetória legislativa das normas relacionadas à inclusão no ensino superior após a promulgação da Constituição Federal de 1988, objetivando um entendimento acerca das legislações e suas contribuições para as pessoas com deficiência.

3.3.1 Trajetória Legislativa da inclusão no Ensino Superior

O marco principal sobre a inclusão das pessoas com deficiência se deu a partir da Constituição Federal de 1988, que, seguindo a evolução mundial a respeito da proteção das pessoas com deficiência, assegurado por vários dispositivos, essa proteção estão especificadas, portanto, no artigo 5º, caput; artigo 7º, inciso XXXI; artigo 37, inciso VIII; artigo 203, IV e V; artigo 208, III; artigo 227, inciso II do parágrafo I e parágrafo II.

A legislação voltada para as pessoas com deficiência no Brasil foi fundamentada nos mesmos propósitos da ONU, no que se refere a promoção do bem-estar e responsabilidades sociais (saúde, educação, integração comunitária, trabalho). Diante desses fatos, a ONU implementou um conjunto de ideias e programas com o intuito de contribuir com a inserção das pessoas com deficiência nos diversos setores da sociedade. Essas ações promovidas pela ONU e a pela

legislação brasileira voltada para a inclusão estão postas de forma sucinta no quadro 2.

Quadro 2 - Ações da ONU e legislação brasileira para a inclusão

ANO	DATA	AÇÃO	DESCRIÇÃO
1975	09 de dezembro de 1975	Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência (Ação da ONU para a inclusão)	Essa resolução reafirma a igualdade da pessoa humana, lembrando sobre a proteção dos direitos e assegurando o bem-estar dos que estão em desvantagem física ou mental, para que possam desenvolver suas habilidades nos mais variados campos de atividades na sociedade.
1981	1981	Ano Internacional das Pessoas com Deficiência (Ação da ONU para a inclusão)	É nesse movimento que ocorre o uso da expressão “Pessoa com Deficiência”. Criado pela Resolução nº 31/123 tem como um dos objetivos estimular projetos de estudo e pesquisa, visando a participação prática e efetiva de pessoas com deficiência nas atividades da vida cotidiana, melhorando as condições de acesso aos edifícios públicos e sistemas de transportes.
1982	03 de dezembro de 1982	Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência (Ação da ONU para a inclusão)	Criado pela Resolução nº 37/52, visando a realização dos objetivos de “igualdade e “participação plena” das pessoas com deficiência na vida social.
1983 a 1992	1983 a 1992	Assembleia Geral das Nações Unidas a United Nations Decade of Disable Persons (Ação da ONU para a inclusão)	Década das Nações Unidas para Pessoas com Deficiência, também criada pela Resolução nº 37/52 Concebido como meio para a execução do Programa de Ação Mundial
1989	Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989	Cria-se a Coordenadoria Nacional para Integração das Pessoas Portadoras de Deficiência (CORDE)	Assegurar o pleno exercício de direitos básicos garantidos pela Constituição e pelas leis; reserva no mercado de trabalho;

(Continua)

(continuação)

1990	1990	Aprovada a American With Disabilities Act (Ação da ONU para a inclusão)	Promulgada apenas em 1992, o Americans with Disabilities Act (ADA) (Lei dos Deficientes nos Estados Unidos da América). A ADA proíbe a discriminação e garante que as pessoas com deficiência tenham as mesmas oportunidades que todos os outros para participar da vida americana.
1990	Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990	Estatuto da Criança e do Adolescente	Fomentar a educação especializada na rede regular de ensino; prioridade no processo de adoção para deficientes; prioridade nas ações e políticas públicas.
1990	Lei nº 8.112 de 11 de dezembro de 1990	Estatuto do Servidor Público Federal	Reservar até 20% das vagas do concurso para pessoas com deficiência; (artigo 5º § 2º)
1991	Lei nº 8.213 de 24 de julho de 1991	Planos de Benefícios da Previdência	Cota de vagas em empresas privadas (Artigo 93)
1992	03 de dezembro de 1992	Criação o Dia Internacional da Pessoa com Deficiência (Ação da ONU para a inclusão)	
1994	10 de junho de 1994	Declaração de Salamanca (Ação da ONU para a inclusão)	É ratificado o compromisso firmado sobre a educação para todos, afirmando-se que esse direito deve ser assegurado, com urgência, no sistema comum de educação, a todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais.
1996	Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação.	Estabelecer educação especial para pessoas com deficiências incluindo o aluno superdotado.
1999	Portaria nº 1.679 de 02 de dezembro de 1999	Requisitos de acessibilidade	Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições.

(Continua)

(Continuação)

1999	Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999	Regulamente a Lei nº 7.853/89 e instituiu a Política Nacional para a Integração da Pessoa portadora de Deficiência.	Garantir acesso, ingresso e permanência; integração de órgãos públicos e privados na prevenção e inclusão; atendimento especializado em todos os setores;
2002	Lei n.º 10.436 de 24 de abril de 2002	Língua Brasileira de Sinais (Libras)	Determina que as IFES, de Educação Básica e Superior, propiciem aos alunos surdos serviços de tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, além de equipamentos e tecnologias que proporcionem o acesso à comunicação, à informação e à educação.
2003	Portaria nº 3.284 de 7 de novembro de 2003	Requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências	Revoga a Portaria nº 1.679/1999 e dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições.
2007	Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007	REUNI	Programa do Governo Federal de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras, no intuito de promover condições de expandir o acesso e garantir condições de permanência no Ensino Superior.
2009	Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009	Convenção sobre os direitos das Pessoas com Deficiência Assinado em 2007 (Nova York).	Assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais.
2011	Decreto nº 7.612 de 17 de novembro de 2011	Plano Viver sem Limite.	Acesso à educação; atenção à saúde; inclusão social; e acessibilidade.
2015	Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015	Estatuto da Pessoa com Deficiência	Assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.
2016	Lei nº 13.409 de 28 de dezembro de 2016	Cotas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das IFES.	Que alterou a Lei nº 12.711/2012, e as vagas destinadas às cotas raciais e sociais passaram também a contemplar, as pessoas autodeclaradas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das IFES.

Fonte: Elaboração da autora (2019) através de pesquisas das legislações específicas.

A partir deste quadro, podemos identificar de forma mais sucinta e cronológica um conjunto de ações realizadas através de leis e decretos instituídos no Brasil, objetivando fortalecer a ideia de inclusão, em consonância com as influências dos organismos internacionais, também descritas, no caso: a ONU. Buscou-se observar a legislação voltada para a pessoa com deficiência dentro de um processo educacional, ou seja, o desenvolvimento da inclusão nos ambientes de ensino, bem como também sua inserção no ambiente de trabalho.

Detalhando mais um pouco, no ano de 1989 foi editada a Lei nº 7.853/89, que criou a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, bem como disciplinou, entre outros pontos, o apoio às pessoas “portadoras de deficiência” e sua integração social (DICHER e TREVISAM, 2014).

Voltando-nos especificamente para as orientações legais que destacam os sistemas de educação superior relacionados ao acesso e a permanência das pessoas com deficiência, podemos citar o Aviso Circular nº 277/MEC/GM de 1996, com orientações direcionadas as instituições de Ensino Superior, onde foi recomendado às IES, ajustes nas estratégias utilizadas com relação ao atendimento dos estudantes com deficiência, na intenção destes alcançar níveis acadêmicos mais elevados. Para tanto, com referência ao ajuste no processo de seleção para ingresso dos estudantes com deficiência nas IES, tem-se as recomendações:

- Na elaboração do edital, para que possa expressar, com clareza, os recursos que poderão ser utilizados pelo vestibulando no momento da prova, bem como os critérios de correção a serem adotados pela comissão do vestibular;
- No momento dos exames vestibulares, quando serão providenciadas salas especiais para cada tipo de deficiência e a forma adequada de obtenção de respostas pelo vestibulando;
- No momento da correção das provas, quando será necessário considerar as diferenças específicas inerentes a cada portador de deficiência, para que o domínio do conhecimento seja aferido por meio de critérios compatíveis com as características especiais desses alunos. (BRASIL, 1996).

Vale salientar, portanto, que os motivos que envolvem essas recomendações do Ministério da Educação elencadas acima, possuíam como princípio fundamental a realidade brasileira, relacionadas com as reivindicações no campo social e educacional das pessoas com deficiência, sendo expresso no seguinte trecho do Aviso Circular n.º 277/MEC/GM:

Os levantamentos estatísticos no Brasil não têm contemplado o atendimento educacional aos portadores de deficiência, dificultando, assim, a exposição de dados sobre o número de alunos que concluem o 2º grau e o número daqueles que ingressaram no ensino superior.

É, no entanto, elevado o número de solicitações – tanto dos pais, dos alunos portadores de deficiência, quanto das próprias instituições de ensino superior – no sentido de que seja viabilizado o acesso desses candidatos ao 3º grau, razão pela qual o tema acesso e permanência do educando portador de deficiência na instituição de ensino superior está sendo objeto de estudos pela maioria das IES. (BRASIL, 1996).

Como é perceptível, o referido Aviso Circular determina que as recomendações do Ministério da Educação sejam cumpridas pelas Instituições de Ensino Superior, resultante das pressões impostas pelos movimentos sociais permitindo o acesso aos estudantes com deficiência no Ensino Superior “(...) no sentido de adequar-se, estruturalmente, para criar condições próprias, de forma a possibilitar o acesso desses alunos ao 3º grau” (BRASIL, 1996).

Posteriormente, o governo objetivando assegurar as condições mínimas de acesso à Educação Superior ao estudante com deficiência, emitiu a Portaria MEC de n.º 1.679/1999, sendo, posteriormente, revogada pela Portaria do MEC n.º 3.284/2003, “que instrui sobre a responsabilidade das universidades públicas e privadas de assegurar as condições básicas de acesso e permanência aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais e sensoriais” (BRASIL, 2003) tratando ainda, sobre os processos de autorização, de reconhecimento de cursos de graduação e de credenciamento das instituições de ensino superior.

Dentre algumas legislações inerentes às pessoas com deficiência, portanto, tem-se o Decreto n.º 3.298/1999, que regulamenta a Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989, a qual dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Em alusão à inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior, em seu Art. 27, é determinado que:

As instituições de ensino superior deverão oferecer adaptações de provas e os apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno portador de deficiência, inclusive tempo adicional para realização das provas, conforme as características da deficiência.

§ 1º As disposições deste artigo aplicam-se, também, ao sistema geral do processo seletivo para ingresso em cursos universitários de instituições de ensino superior.

§ 2º O Ministério da Educação, no âmbito da sua competência, expedirá instruções para que os programas de educação superior incluam nos seus currículos conteúdos, itens ou disciplinas relacionadas à pessoa portadora de deficiência. (BRASIL, 1999).

O Decreto acima citado procura contemplar o atendimento especializado oferecido aos estudantes com deficiência ao determinar a adaptação das provas, o tempo adicional para a sua realização e todo apoio necessário para que o estudantes, de acordo com cada tipo de deficiência, possam assim ter um aproveitamento satisfatório – “apoio este que deve existir desde o processo seletivo até a conclusão do curso escolhido, sendo garantida, assim, a sua permanência”. (DANTAS, 2017, p. 80)

Dentre os avanços legais relacionados às pessoas com deficiência, no caso mais específico a deficiência auditiva, tem-se a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Em seu Art. 4º, esta lei estabelece que:

Os sistemas de ensino educacional federal, estadual, municipal e do Distrito Federal devem garantir a inclusão da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior – como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), conforme legislação vigente.

A referida lei ressalta ainda que “A Língua Brasileira de Sinais – Libras – não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa”, sendo legalmente garantida a educação bilíngue para as pessoas surdas (BRASIL, 2002).

A posteriori, no ano de 2005, a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002 é regulamentada por meio da Lei n.º 5.626/2005, a qual, em seu Art. 23, determina que

as instituições federais de ensino, de Educação Básica e Superior propiciem aos alunos surdos serviços de tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, além de equipamentos e tecnologias que proporcionem o acesso à comunicação, à informação e à educação. (BRASIL, 2005)

O serviço de tradutor de intérprete de Libras e todo o equipamento tecnológico oferecidos pelas instituições são “ferramentas” essenciais para propiciar aos estudantes surdos formas de comunicação dentro da escola em seus diversos níveis. Mas é importante destacar que a formação dos docentes é imprescindível para que estes consigam lidar com esta ou qualquer outra deficiência dentro da sala de aula, conforme é ressaltado no parágrafo primeiro do Art. 23 da Lei nº 5.626/2005, “deve ser proporcionado aos professores acesso à literatura e a informações sobre a especificidade linguística do aluno surdo” (BRASIL, 2005).

Posteriormente, no ano de 2006, foi lançado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, através da Secretaria dos Direitos Humanos, juntamente com os Ministérios da Educação e da Justiça e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Este Plano recomenda que as Instituições de Educação Superior desenvolvam ações afirmativas relativas ao acesso permanência não aos estudantes com deficiência, mas também àqueles estudantes que são “alvo de discriminação por motivo de gênero, de orientação sexual e religiosa, entre outros, e seguimentos geracionais e étnico-raciais na Educação Superior” (BRASIL, 2007).

Como parte das Políticas Públicas, e no intuito de estabelecer critérios para o atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, em 2008, é implementado o Decreto n.º 6.571/2008, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e prevê a estruturação de núcleos de acessibilidade nas Instituições de Educação Superior. Vale salientar, no entanto, que esse Decreto foi revogado por meio do Decreto n.º 7.611/2011, entretanto, manteve o regulamento que faz referência aos núcleos de acessibilidade:

Os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência” (BRASIL, 2011, Art. 5º, § 5º).

A partir da criação dos núcleos de acessibilidade nas instituições federais de ensino, a questão do acesso e permanência dos estudantes com deficiência nestas instituições se tornam possíveis. É através da equipe que compõe estes núcleos, que os estudantes com deficiência são prontamente amparados e acolhidos após o ingresso nas instituições federais de ensino, contribuindo assim, para uma convivência mais harmoniosa, facilitando o processo de inclusão.

Após vários debates acerca do atendimento a pessoa com deficiência, em 2015 foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, considerado como Estatuto da Pessoa com Deficiência, que “organiza numa única lei nacional temas que estavam dispersos em outras leis, decretos e portarias” (LEITE; RIBEIRO e COSTA FILHO, 2016, p.42). O Estatuto da Pessoa com Deficiência tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de acordo com Leite, Ribeiro e Costa Filho (2016), contempla e

também direitos humanos que não foram contemplados pela legislação brasileira, como a alteração do Código Civil Brasileiro e a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), entre outras.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência é considerada um avanço muito importante e uma conquista para as pessoas com deficiência, pois esta expande os seus direitos em todas os setores da sociedade e passa a reconhecê-las como pessoas legalmente capazes de infinitas atividades, extinguindo assim, o estigma de limitação e incapacidade. Ademais, tal documento também afirma que “toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades como as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação” (BRASIL, 2015).

Na esfera concernente à Educação, o Estatuto alinha aos princípios contidos na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394/96, ao afirmar que

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurando sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015, Art. 27).

Para tanto, no intuito de eliminar as barreiras que surgem na rotina diária das pessoas com deficiência no Brasil, o Estatuto, em seu Art. 28º, delega ao poder público o efetivo planejamento, implementação, acompanhamento, fiscalização e avaliação do sistema educacional brasileiro em todos os níveis, concernente às pessoas com deficiência, conforme constam os direitos garantidos nos termos da Lei, dos quais são destacados nos seguintes incisos:

- I – Sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;
- II – Aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;
- III – Projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;
- IV – Oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas.

- V - Adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;
- VI - Pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;
- VII - Planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;
- VIII - Participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;
- IX - Adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;
- X - Adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;
- XI - Formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;
- XII - Oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;
- XIII - Acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;
- XIV - Inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;
- XV - Acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;
- XVI - Acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino.
- XVII - Oferta de profissionais de apoio escolar;
- XVIII - Articulação intersetorial na implementação de políticas públicas. (BRASIL, 2015, Art. 28).

É perceptível, portanto, que o Estatuto compreende aspectos compatíveis com a vida diária das pessoas com deficiências, como as barreiras enfrentadas por elas desde o ensino básico até a Educação Superior.

Já o artigo 30 da Lei n.º 13.146/2015 faz referência às regras básicas que devem ser obedecidas, durante o processo seletivo, para o ingresso e permanência de pessoas com deficiência nas instituições tecnológicas e de Educação Superior, sejam elas públicas ou privadas, independentemente do tipo de deficiência, visando oferecer tratamento igualitário durante o processo de seleção. Para tanto, a instituição tem o dever de disponibilizar:

- I - Atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;
- II - Disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;
- III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;
- IV - Disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;
- V - Dilatação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;
- VI - Adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;
- VII - Tradução completa do edital e de suas retificações em Libras. (BRASIL, 2015, Art. 30).

Portanto, desde o processo seletivo para uma vaga na instituição de ensino superior, já é prevista em lei todas as regras a serem obedecidas pela instituição no intuito de garantir igualdade de oportunidades no referido processo.

Para concluirmos essa trajetória, não podemos deixar de citar a Lei nº 13.409/2016, que altera a Lei nº 12.211/2012, incluindo, nas vagas destinadas às cotas, as pessoas autodeclaradas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das IFES, sendo respeitada, igualmente, a proporção registrada na unidade federativa onde está localizada cada IES, conforme último censo do IBGE (BRASIL, 2016).

Toda essa trajetória de leis e decretos concernentes à política de inclusão possuem valor imensurável perante a sociedade e, principalmente, perante os atores envolvidos na questão, pois promoveram a evolução da inclusão no universo educacional.

É perceptível, portanto, um progresso no âmbito das políticas públicas direcionadas para a educação inclusiva no Brasil, principalmente a partir da criação de legislação específica. Corroborando com o exposto, Castelo Branco; Jezine; Nakamura (2016, p. 4), afirmam que sem alguns desses marcos legais “os direitos às diferenças e às diversidades não seriam assegurados”, levando em consideração que, juntamente com reivindicações da sociedade através de movimentos organizados, ao longo do tempo tem-se garantido esses direitos, contribuindo para a diminuição das desigualdades sociais.

No entanto, uma vez garantido, legalmente, o ingresso dos estudantes com deficiência no Ensino Superior, a sua permanência nos cursos de graduação torna-se um constante desafio no que se refere à adaptação dos meios disponíveis, como é o caso dos recursos didáticos e pedagógicos bem como a convivência no espaço universitário, ou seja, é necessário prover mecanismos que venham possibilitar não só o ingresso, mas a sua participação e sua permanência de qualidade para uma conclusão satisfatória da graduação. Dessa maneira, cumpre considerar também a assertiva de Antunes (2005) quando diz que “A luta pela inclusão no ensino superior público é, sem dúvida, justa e necessária, mas é um equívoco considerar inclusão o simples ingresso na universidade pública”.

Para tanto, nesse processo de inclusão das pessoas com deficiência na Educação, especificamente na educação superior, podemos citar a criação de alguns programas nacionais no intuito de oferecer condições necessárias para o ingresso e permanência dos estudantes em vulnerabilidade social e econômica, oriundos de escolas públicas, nas universidades brasileiras. Como nosso objeto de estudo são os estudantes com deficiência, nos ateremos aos programas voltados para estes. É o que veremos mais detalhadamente a seguir.

3.3.2 Programas de Expansão, Acesso e Permanência na Educação Superior

No Brasil, dentre às Políticas Públicas de Educação Superior, alguns programas foram criados pelo governo federal, outros reformulados, no intuito de favorecer o processo de inclusão de pessoas historicamente marginalizadas.

No que tange a Educação Superior, é imprescindível que a gestão universitária perceba a presença dos estudantes com deficiência no seu espaço acadêmico, para, assim, planejar e criar condições de acesso e permanência, objetivando eliminar as barreiras que lhe são postas durante a vida acadêmica, que vão desde as condições de acessibilidade arquitetônica até os recursos pedagógicos disponíveis.

Diante disto, dentre as políticas públicas pensadas para este público e no intuito de promover a inclusão, é de suma importância detalhar os principais programas nacionais criados para a educação superior. Para isto, tomaremos como ponto de

partida o programa INCLUIR, que teve início no ano de 2005, até chegarmos à lei que instituiu o sistema de cotas em 2012, demonstrando-os sucintamente no quadro 3 e discorrendo sobre cada um deles posteriormente.

Quadro 3 - Programas nacionais de educação superior

PROGRAMAS	LEGISLAÇÕES
INCLUIR	Criado em 2005 e instituído pelo decreto nº 7.612/2011
REUNI	Decreto n.º 6.096/2007 (implantação 2007 – 2012)
PNAES	Portaria Normativa/MEC nº 39/2007 e regulamentado em 2010 pelo Decreto nº 7.234/2010
ENEM	Instituído pela Portaria Normativa/MEC n.º 438 de 28 de maio de 1998
COTAS	Lei n.º 12.711/2012 e regulamentado pelo Decreto n.º 7.824/2012

Fonte: Elaboração da autora, 2019, com base nos programas do MEC

3.3.2.1 Programa de Acessibilidade na Educação Superior (INCLUIR)

No ano de 2005, o Governo Federal, por intermédio do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Superior (SESu²¹), publicou o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (INCLUIR), que tinham como objetivos a promoção da inclusão dos estudantes com deficiência e a garantia das condições de acessibilidade e permanência na Educação Superior através da criação dos Núcleos de Acessibilidade.

De acordo com o documento Orientador do Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior (BRASIL, 2013), o Programa Incluir, como já citado anteriormente, foi criado em 2005 e consistia em lançar chamadas públicas (editais)

²¹ A Secretaria de Educação Superior (SESu), é a unidade do Ministério da Educação responsável por planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação das instituições públicas federais de ensino superior (Ifes) e a supervisão das instituições privadas de educação superior, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Disponível em <portal.mec.gov.br

realizadas pela Secretaria de Educação Especial (SEESP²²) e pela Secretaria de Educação Superior (SESu), por meio das quais as instituições apresentaram projetos de criação e consolidação dos Núcleos de Acessibilidade. De acordo com o mesmo documento,

No período de 2005 a 2010, as chamadas públicas concorrenciais contemplaram as seguintes ações de acessibilidade: a) Adequação arquitetônica ou estrutural de espaço físico reservado à instalação e funcionamento na instituição; b) Adequação de sanitários, alargamento de portas e vias de acesso, construção de rampas, instalação de corrimão e colocação de sinalização tátil e visual; c) Aquisição de mobiliário acessível, cadeira de rodas e demais recursos de tecnologia assistiva; d) Formação de profissionais para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas e para o uso dos recursos de tecnologia assistiva, da Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros códigos e linguagens. (BRASIL, 2013, p.14 – Programa INCLUIR).

Na Educação Superior, como já citado anteriormente, o “atendimento educacional especializado deve se dar por meio da implantação de núcleos de acessibilidade”, conforme descrito no Decreto nº 7.611/2011, art. 5º, § 2º Inciso VII. Ainda conforme este Decreto, no mesmo artigo, § 5º, com a finalidade de “eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência” (BRASIL, 2011).

Para um melhor entendimento, é importante frisar ainda que os Núcleos de Acessibilidade devem estar estruturados da seguinte forma:

- a) **Infraestrutura** - projetos arquitetônicos e urbanísticos em consonância aos princípios do desenho universal;
- b) **Currículo, comunicação e informação** - disponibilização de materiais didático-pedagógicos acessíveis, de equipamentos de tecnologia assistiva e de serviços de guia-intérprete, tradutores e intérpretes de Libras;
- c) **Programas de extensão** - promoção de projetos extensionistas que estimulem a participação da comunidade, caracterizando o compromisso da instituição com uma sociedade inclusiva;
- d) **Programas de pesquisa** - desenvolvimento de pesquisa básica e aplicada que promova a inovação na área de tecnologia assistiva e o avanço da inclusão social das pessoas com deficiência. (BRASIL, 2013, p.13– Programa INCLUIR)

²² Em 1973, o Ministério da Educação institui o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) que, posteriormente, em 1986, passa a ser a Secretaria de Educação Especial (SEESP), órgão central de direção superior, do Ministério da Educação, ganhando, assim, visibilidade e importância governamental. Essa Secretaria foi extinta pela primeira vez no governo de Fernando Collor de Melo (1990-1992), tendo sido, posteriormente, retomada pelo governo de Itamar Franco (1992-1994). No segundo mandato do governo de Dilma Rousseff (2011-2016), no entanto, foi novamente extinta, tendo ficado seus programas e ações vinculados junto à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). (DANTAS, 2017, p. 72)

O Programa **INCLUIR** se estendeu até meados de 2011, quando, no ano subsequente, o MEC, por intermédio da SECADI e da SESu, passou a dar o suporte financeiro, previsto na matriz orçamentária das Instituições, por meio dos Núcleos de Acessibilidade, objetivando de institucionalizar as ações referente a acessibilidade na educação superior.

3.3.2.2 Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) foi criado em 2007, sendo um programa de expansão, considerado um dos mais importantes, foi instituído através do Decreto nº 6.096/2007, e tinha o intuito de promover a expansão física, acadêmica e pedagógica das universidades, objetivando com isso a ampliação do número de vagas e promovendo assim o acesso e permanência da comunidade em geral.

Para tanto, no intuito de atender a contento ao referido Programa, foi necessário a implementação de várias outras políticas para o alcance dos objetivos ora propostos.

Em 2008, o Ministério da Educação juntamente com a Secretaria da Educação Especial (SEE), organizou um Grupo de Trabalho que elaborou e publicou o documento denominado “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, que tinha como finalidade “assegurar a inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”, orientando as instituições de ensino de todo o país, no intuito de promover:

Acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p. 14).

Com relação a Educação Superior, o mesmo documento orienta às instituições de ensino com referência a educação especial, que as ações que promovam acesso e permanência:

envolvam o planejamento e organização de recursos e serviços para promoção arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008, p. 17)

Este documento, portanto, também faz destaque a inclusão desde o processo seletivo para o preenchimento das vagas nas Instituições de Ensino Superior, permitindo assim, a promoção do acesso desde o ingresso dos estudantes.

3.3.2.3 Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)

Em 2010, por meio do Decreto n.º 7.234/2010, foi criado o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), tendo como objetivo possibilitar a igualdade de oportunidades entre os estudantes contribuindo para um melhor desempenho, reduzindo as taxas de evasão, oferecendo, assim, a ampliação das condições de permanência dos estudantes de baixa renda na rede pública de Educação Superior através da assistência em moradia estudantil, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, apoio pedagógico, entre outros.

Dentre as ações de assistência estudantil do PNAES, estas também visam oferecer “acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimentos e superdotação” (BRASIL, 2010, Art. 3º, §1º, inciso X) por meio do seu acompanhamento e orientação.

Essas ações são executadas por meio de cada instituição de ensino, a quem compete, inclusive, acompanhar e avaliar o desenvolvimento do programa.

3.3.2.4 Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)

O ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) foi criado em 1998 com o intuito de “avaliar o desempenho escolar ao final da educação básica”. Com o passar do

tempo, muitas universidades foram aderindo ao Enem como forma de seleção para o ingresso nos seus diversos cursos oferecidos por meio do SISU²³. Realizado anualmente pelo Inep, o Enem colabora para o acesso à educação superior.

O Enem, ao longo de 20 anos, passou por vários ajustes. Atualmente é aplicado em dois domingos, tradicionalmente em novembro. A prova possui um total de 180 questões e os participantes fazem provas de linguagens, códigos e suas tecnologias, ciências humanas e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e matemática e suas tecnologias. A avaliação também é feita por meio de uma redação, que exige o desenvolvimento de um texto dissertativo-argumentativo a partir de uma situação-problema exposta.

Com relação a Política de Acessibilidade e Inclusão, o INEP garante aos participantes dois tipos de atendimento especial, de acordo com o edital do ENEM 2019:

- **ATENDIMENTO ESPECIALIZADO:** para pessoas com baixa visão, cegueira, visão monocular, deficiência física, deficiência auditiva, surdez, deficiência intelectual (mental), surdocegueira, dislexia, déficit de atenção, autismo e/ou discalculia.
- **ATENDIMENTO ESPECÍFICO:** para gestante, lactante, idoso, estudante em classe hospitalar e/ou pessoa com outra condição específica. (INEP, 2019)

O INEP também disponibiliza, atualmente, alguns recursos de acessibilidade durante a realização do ENEM de acordo com as opções apresentadas anteriormente:

Prova em braile, tradutor intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras), vídeo prova em libras (vídeo com a tradução de itens em Libras), prova com letra ampliada (fonte de tamanho 18 e com figuras ampliadas), prova com letra superampliada (fonte de tamanho 24 e com figuras ampliadas), guia-intérprete, ledor, transcritor, leitura labial, tempo adicional, sala de fácil acesso e/ou mobiliário acessível. (INEP, 2019)

A partir da criação do ENEM, outras políticas públicas foram criadas, como é o caso do SISU, que consiste em um sistema informatizado gerenciado pelo MEC, por meio do qual as instituições de ensino superior ofertam vagas a candidatos que

²³ O SISU é um Sistema de Seleção Unificada, informatizado do Ministério da Educação, no qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para candidatos participantes do Exame Nacional de Ensino Médio (Enem). O SISU foi instituído pela Portaria Normativa /MEC nº 02/2010 e regido pela Portaria Normativa nº 21/2012.

realizaram o ENEM. Este foi instituído pela Portaria Normativa/MEC n.º 02/2010 e regido pela Portaria Normativa nº 21/2012.

3.3.2.5 O Sistema de cotas

Dentro das políticas públicas voltadas para a diminuição das desigualdades sociais através da igualdade de oportunidades, estão as políticas de cotas, que, através de uma reserva de vagas em determinado setor da sociedade, garante a inclusão de determinados grupos historicamente excluídos.

No Brasil, o sistema de cotas tornou-se conhecido em meados dos anos 2000, implantada pela primeira vez na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com a reserva de 50% das vagas no processo seletivo para estudantes egressos de escolas públicas cariocas. Posteriormente, a Universidade de Brasília (UnB) implantou uma política de ações afirmativas para negros no vestibular de 2004, sendo esta a primeira instituição no Brasil a utilizar o sistema de cotas raciais.

Pouco a pouco, outras universidades foram aderindo ao sistema de cotas, sendo também incluídos reservas de vagas para pardos, indígenas, quilombolas, estudantes de baixa renda oriundos de escolas públicas e pessoas com deficiência.

No ano de 2012, o Governo Federal, respondendo também a reivindicações de movimentos sociais, sancionou a Lei nº 12.711/2012, conhecida como lei das cotas sociais²⁴ e cotas raciais²⁵, no intuito de contribuir com a diminuição da discriminação e desigualdades sofridas por parte da população, entre eles, pobres, negros e índios, no que concerne à Educação superior.

A referida lei foi regulamentada pelo Decreto n.º 7.824/2012, com alterações posteriores do Decreto 9.034/2017, que define as condições gerais e a sistemática de acompanhamento das reservas de vagas. Há também a Portaria Normativa nº 18/2012, alterada pela Portaria Normativa 9/2017, do Ministério da Educação, que estabelece os conceitos básicos para aplicação da Lei, prevê as modalidades das

²⁴ Cota social é a reserva de um número de vagas para certos candidatos com o objetivo de garantir igualdade de oportunidades. (FRIAS, 2012)

²⁵ Cota racial é a reserva de vagas para membros de determinada cor, raça ou etnia. (FRIAS, 2012)

reservas de vagas, fixa as condições para os estudantes concorrer às vagas reservadas e estabelece a sistemática de preenchimento dessas vagas.

Porém, o percentual estabelecido para adesão pelas instituições foi de, no mínimo, 50% das vagas ofertadas para discentes que tenham cursado todo o ensino médio em escolas da rede pública ou possuir certificação do ENEM e/ou afins, desde que reconhecida pelo MEC como estabelecimento público. (BRASIL, 2016).

Da metade das vagas reservadas, 50% deverão ser destinadas a estudantes com renda familiar *per capita* bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio. Os outros 50% deverão ser destinados aos estudantes com renda familiar superior a um salário mínimo e meio. Além dessas subdivisões, a Lei nº 12.711/2012 (BRASIL, 2016) prevê que toda reserva considere o percentual mínimo “igual à de pretos, pardos e indígenas na população da Unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto de Geografia e Estatística (IBGE)”.

Posteriormente, com a aprovação da Lei nº 13.409/2016, a Lei de Cotas (2012) foi alterada e as vagas destinadas às cotas passaram também a contemplar as pessoas autodeclaradas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das IFES, sendo respeitada, igualmente, a proporção registrada na unidade federativa onde está localizada cada IES, conforme último censo do IBGE (BRASIL, 2016).

Com relação a comprovação da deficiência, no ato da matrícula dos estudantes selecionados nas cotas reservadas para pessoas com deficiência, o Art. 8º B da Portaria nº 1.117/2018 atesta que,

A apuração e a comprovação da deficiência tomarão por base laudo médico atestando a espécie e o grau da deficiência, nos termos do art. 4º do Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, com expressa referência ao código correspondente da Classificação Internacional de Doença - CID, no caso dos estudantes que sejam pessoas com deficiência, nos termos do § 2º do art. 3º e do parágrafo único do art. 4º desta Portaria, e se inscrevam nas vagas reservadas a essas pessoas. (NR) (BRASIL, 2018)

Contudo, a discriminação/exclusão vivenciada pelas pessoas com deficiência ficou nítida também quando da criação da Lei de Cotas, em 2012, sendo estas incluídas no sistema de cotas apenas no ano de 2016, como já citada anteriormente, através da Lei nº 13.409/2016.

3.3.3 Evolução da Inclusão no Ensino Superior

É importante frisar que a educação inclusiva vai muito além de envolver “certas” pessoas no ambiente escolar. É o que reflete Carvalho (2006, p. 27): para ele, a inclusão também se destina àqueles “que nunca tiveram acesso às escolas, sejam alunos com ou sem deficiência e que precisam nelas ingressar, ficar e aprender”.

No âmbito da educação superior, essa realidade foi sendo transformada a partir do momento em que os estudantes com deficiência foram ingressando gradativamente neste nível de ensino, após vencer as etapas do seu processo de escolarização, diante de inúmeras dificuldades e barreiras enfrentadas em razão de sua deficiência. Como bem reflete Moreira (2005, p.2) “o fato é que, além das barreiras próprias da deficiência, esses estudantes foram excluídos do direito à escola básica, o que, em grande escala, restringiu e, na maioria das vezes, impossibilitou sua chegada à universidade”.

Entretanto, com o advento das políticas públicas educacionais de inclusão, é importante frisar o aumento de matrícula desses estudantes no ensino superior, porém, não necessariamente sua permanência, pois diante de várias necessidades individuais referente a cada deficiência, se faz necessário um apoio educacional em todos os níveis, contribuindo para sua permanência no ambiente acadêmico, objetivando uma formação de qualidade. É o que destacam Castelo Branco; Jezine e Nakamura (2015, p. 754-755) quando questionam: “o acesso sem garantia de permanência e formação de qualidade se configura como sinônimo de inclusão?”, bem como quando hipotetizam a possibilidade de constituir “mais um engodo”, tendo em vista que “o acesso sequer é sinônimo de permanência no sistema”.

Com relação ao ingresso dos estudantes com deficiência nas instituições de ensino superior no Brasil, conforme já podemos constatar uma evolução no número de matrículas de estudantes com deficiência, conforme dados do Censo da Educação Superior entre os anos 2011 e 2017, conforme demonstrado na tabela 1:

Tabela 1 - Matrícula na Educação Superior de estudantes com deficiência

Ano	Matrícula total	Estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação	%
2011	6.739.689	23.250	0,34
2012	7.037.688	27.143	0,38
2013	7.305.977	29.034	0,39
2014	7.828.013	33.377	0,42
2015	8.027.297	37.927	0,47
2016	8.048.701	35.891	0,44
2017	8.286.663	38.272	0,46

Fonte: elaboração da autora, 2019, conforme dados do MEC/INEP

Conforme constatado através dos dados da Tabela 1, é possível observar que, embora haja um número crescente de matrículas de estudantes com deficiência na Educação Superior, entre os anos de 2011 e 2017, esses dados representam menos de 1% da população total de estudantes. Podemos observar também que, no período de sete anos, o número de estudantes com deficiência aumentou cerca de 60%, demonstrando ser crescente esse movimento.

Outro detalhe importante a ser considerado, como já citado anteriormente, é o fato de que o estudante, ao se matricular na Educação Superior, não significa necessariamente que estes estejam em plena atividade acadêmica, nem que sua inclusão no processo de ensino e aprendizagem esteja de fato acontecendo. No entanto, é necessário que as instituições proporcionem aos estudantes com deficiência não somente condições de acesso/ingresso, mas de sua permanência exitosa no desenvolvimento acadêmico com vistas a proporcionar seu crescimento pessoal e profissional.

Nesse sentido, Santos (2004) também atesta que o acesso não pode ser visto de forma isolada, mas que

talvez seja mais correto designar a área do acesso como acesso/permanência ou mesmo acesso/permanência/sucesso, uma vez que o que está em causa é garantir, não só o acesso, mas também a permanência e o sucesso dos estudantes oriundos de classes ou grupos sociais discriminados. (SANTOS, 2004, p. 50-51).

Portanto, de nada adianta oferecer acesso a determinados grupos se não for ofertado meios destes permanecerem no ambiente educacional, objetivando a conclusão de forma efetiva do nível educacional correspondente.

Colaborando com esta afirmação, Dantas (2017, p.78) destaca que

um dos grandes desafios do aluno com deficiência, na Educação Superior, é desenvolver sua vida acadêmica dentro de uma instituição de ensino que esteja preparada para recebê-lo. Para tanto, a instituição deve estar atenta às adequações pedagógicas e físicas, levando em consideração as normas previstas pela Lei nº 10.098/00, que estabelece as regras gerais para promoção da acessibilidade urbanística, arquitetônica, de transporte e de comunicação. (DANTAS, 2017, p.78).

Ainda sobre a educação inclusiva, esta, em seus diversos níveis, é interessante destacar que a educação do estudante com deficiência não se limita apenas na matrícula ou permanência na escola. A educação, para ser inclusiva, requer “[...] um sistema educacional inclusivo, compreendendo todas as ações a serem desenvolvidas para que as pessoas com deficiência possam exercer seu direito à educação” (LEITE; RIBEIRO; COSTA FILHO, 2016, p.155). Essas ações envolvem vários aspectos, desde fornecer a esses estudantes transportes e prédios adaptados, capacitação de docentes e funcionários da instituição até a promoção de eventos voltados para a reflexão e conscientização da comunidade, objetivando eliminar preconceitos e discriminações.

3.3.4 Avaliação da inclusão nas IES

Para a efetivação da inclusão nos espaços acadêmicos nas diversas instituições de ensino no país, a avaliação na Educação Superior é, no entanto, realizada por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e possui instruções específicas para a garantia de acesso e permanência dos estudantes com deficiência na Educação Superior. Essas diretrizes estão presentes no documento orientador para avaliação *in loco* denominado “Referenciais de acessibilidade na Educação Superior e avaliação *in loco* do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)”.

O referido documento apresenta dentre as orientações para avaliação *in loco*, o quesito referente a acessibilidade, sendo, portanto, um dos requisitos para o credenciamento e funcionamento das instituições de ensino superior:

A acessibilidade é requisito legal no instrumento, porém ao compreendermos que no projeto pedagógico todas as questões do curso são alinhadas, a diversidade humana é atendida, o conceito de acessibilidade deve ser verificado de forma ampla, e não apenas restrito a questões físicas e arquitetônicas, uma vez que o vocábulo expressa um conjunto de dimensões diversas, complementares e indispensáveis para que haja um processo de efetiva inclusão. (BRASIL, 2015, p. 148)

Conforme o documento relacionado à acessibilidade e avaliação *in loco* do SINAES (BRASIL, 2015), o avaliador deve estar atento a esses requisitos sociais, uma vez que o estudante com deficiência precisa de recursos adicionais ou diferenciais a fim de obter a aprendizagem no meio acadêmico. Por meio do processo de avaliação *in loco*, o avaliador analisa como material para aferir a qualidade dos cursos de graduação, utilizando, como subsídio o PDI, o PPC e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), as legislações específicas de acessibilidade e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). De acordo com o SINAES:

A qualidade do curso é verificada em três dimensões: organização didático-pedagógica, corpo docente e infraestrutura, por meio de instrumento matricial contemplando todos os atos autorizativos quais sejam: autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento. (BRASIL, 2015, p. 148).

A partir dessas dimensões, são verificadas *in loco* pelos avaliadores as ações promovidas pela instituição, especificamente por cada curso avaliado a relação com os “espectros de acessibilidades”, os quais visam a promoção da acessibilidade atitudinal, arquitetônica, metodológica, programática, instrumental, de transporte, de comunicação e digital. (BRASIL, 2015, p. 149-150)

Ainda dentro do processo avaliativo do SINAES, com referência a acessibilidade, as dimensões que mais cabem análise é a organização Didático-Pedagógica e a Infraestrutura. Com relação à primeira dimensão, são observados os seguintes indicadores: “contexto educacional, estrutura curricular, conteúdos curriculares, metodologias, apoio ao discente, atividades de tutorias, tecnologias de informação e comunicação (TICs) nos processos de ensino e de aprendizagem, material didático institucional e procedimentos de avaliação”. Na dimensão

relacionada a Infraestrutura, observa-se os seguintes indicadores: “gabinetes de trabalho para professores, sala de professores, salas de aula e laboratórios didáticos especializados”. (BRASIL, 2015, p. 151-154)

Além desses itens, é cabível aos avaliadores averiguar a existência dos núcleos de acessibilidade, pois “[...] é um aspecto importante no cuidado dispensado pela IES às questões relacionadas à inclusão educacional na perspectiva da responsabilidade social proposta pelo SINAES” (BRASIL, 2013a, p.45).

Nesse contexto, portanto, as avaliações realizadas pelo SINAES, também objetivam contribuir para a melhoria nas condições de acesso e de permanência para o estudante com deficiência na Educação Superior, imponto a essas instituições as adequações em seus espaços e suas estruturas arquitetônicas e pedagógicas para o acolhimento desses estudantes, promovendo, assim, igualdade de oportunidade.

Diante de tudo que foi exposto até aqui, iremos agora nos ater ao *locus* principal da pesquisa: a UFCG, que só após o ano de 2017 é que, por força de lei, implantou o sistema de cotas para estudantes com deficiência oriundos de escolas públicas. No próximo capítulo portanto, iremos analisar sua estrutura e, principalmente, como foram e estão sendo implantadas as ações de inclusão na instituição, inclusive, com relação a avaliação de dois cursos superiores do Campus Campina Grande.

Este capítulo está organizado em duas etapas: na primeira, é apresentada a análise documental, com uma breve contextualização acerca da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), contendo sua estrutura organizacional, sua missão, bem como suas principais condutas com relação a inclusão, tomando, como documentos para a análise, o Estatuto da UFCG (2005) e o Plano de Desenvolvimento Institucional ²⁶(PDI) (2014-2019) que estão disponíveis na página da UFCG na internet²⁷.

Na segunda etapa, são apresentadas as análises feitas mediante dados coletados através de alguns setores da Pró-Reitoria de Ensino (PRE), do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) e do Relatório de Avaliação do SINAES/MEC de dois

²⁶ De acordo com o documento do MEC, respaldado através do Decreto n.º 5.773, de 09 de maio de 2006, o PDI “consiste em um documento em que constam a missão da instituição de ensino superior, bem como as estratégias para atingir suas metas e objetivos. (...) deverá contemplar o cronograma e a metodologia de implementação dos objetivos, metas e ações do Plano da IES, alinhado aos recursos disponibilizados”. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec_5773_06.pdf>).

²⁷ Esses e outros documentos da UFCG encontram-se disponíveis em sua página da internet, em documentos <https://portal.ufcg.edu.br/documentos.html>

cursos superiores que possuem uma maior quantidade de estudantes autodeclarados com deficiência.

4 UFCG: LOCUS DA PESQUISA

A Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), local da referida pesquisa, foi criada a partir do desmembramento da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) por meio da Lei n.º 10.419, de 09 de abril de 2002, com sede na cidade de Campina Grande e possuindo campi nas cidades de Patos, Sousa e Cajazeiras. Na época, existiam apenas 29 cursos de graduação e 8 Programas de Pós-Graduação (13 mestrados e 9 doutorados).

Com o processo das políticas de expansão, reestruturação e interiorização das universidades públicas, por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), a partir do ano de 2007, houve uma expansão da UFCG envolvendo seus *Campi* e cursos. Atualmente, a instituição possui 11 Centros de Ensino; 7 *Campi* distribuídos nas cidades de Campina Grande, Cajazeiras, Sousa, Pombal, Patos, Cuité e Sumé; 2 hospitais universitários; 1 hospital veterinário; 77 cursos de graduação com pouco mais de 16.028 estudantes ativos; 12 cursos de doutorado e 33 cursos de mestrados.

No que se refere ao Ensino Superior, desde o ano de 2008 a UFCG adota o Exame Nacional do ensino Médio (ENEM) como forma de seleção de ingresso aos seus diversos cursos de graduação, tendo também passado a utilizar, em 2014, o SISU (Sistema de Seleção Unificado).

O desenvolvimento desta pesquisa, no que se refere à coleta e à análise de dados, compreendeu-se em dois momentos concomitantes: a análise documental e a análise dos dados coletados. Faremos agora uma análise acerca do tema nos documentos oficiais internos da UFCG, o Estatuto da UFCG, O Regimento Geral, O PDI (2014-2019), e a Resolução nº 11/2016 que cria o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão.

4.1 ANÁLISE DOCUMENTAL

A partir da leitura dos documentos oficiais da UFCG: o Estatuto da UFCG, o Regimento Geral, o PDI (2014-2019) e a Resolução nº 11/2016 que cria o Núcleo de

Acessibilidade e Inclusão) foram analisadas todas as ações previstas para contemplar os estudantes com deficiência, com relação a promoção de acesso e permanência destes na referida instituição.

Com relação ao Estatuto da UFCG (2002) em seu Art. 11, inciso IV, apresenta, entre as suas finalidades: “a promoção da paz e da solidariedade e a defesa dos direitos humanos.” Já no inciso X do mesmo artigo, este afirma que é necessário “envidar esforços para que o conhecimento produzido na Instituição seja capaz de se transformar em políticas públicas de superação das desigualdades”. No que se refere aos estudantes, o mesmo documento, no seu Art. 76, parágrafo único, evidencia que “A UFCG proporcionará, aos discentes, condições necessárias ao desempenho das suas atividades, consignando recursos para o atendimento desse objetivo”.

Portanto, entende-se que a referida instituição tem o dever de conceder a todo e qualquer estudante matriculado subsídios que permitam a sua permanência na instituição e, em se tratando de estudantes com deficiência, evidencia-se na superação das barreiras arquitetônicas, pedagógicas, tecnológicas, de comunicação, entre outras.

Com referência a missão, a UFCG tem:

a sua inserção no desenvolvimento regional socialmente comprometido, sem perder de vista o contato com o mundo contemporâneo, em seu contexto global, preservando fundamentos e princípios como a manutenção do espaço onde a ética, a coerência e a democracia são os balizamentos para as atividades de ensino, de pesquisa e de extensão. (UFCG, 2014, p.17).

E como referenciais que embasam o cumprimento de sua missão, a UFCG contempla o

- Respeito à pessoa enquanto indivíduo, cidadão, membro da Instituição e da Comunidade externa;
- Respeito à diversidade de pensamento, assegurando a pluralidade de opiniões;
- **Convivência na diversidade, de tal modo que sejam respeitadas as diferenças e as divergências;**
- Disseminação de todas as formas de conhecimento pertinentes à Instituição, democratizando continuamente o acesso;
- Produção e inovação de conhecimentos científicos e tecnológicos que respondam a demandas sociais; Compromisso com a sua missão e os seus objetivos, privilegiando-a em detrimento de interesses particulares individuais ou de grupo;
- Meritocracia; (UFCG,2014, p.18, grifo da autora)

Especificamente aos estudantes com deficiência, a UFCG possui dois documentos que fazem alusão a estes: o PDI (2014-2019) e a Resolução n.º 11/2016, que “Cria o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão, como Órgão Suplementar vinculado à Reitoria, e dá outras providências”. O PDI (2014-2019) consiste em um plano de metas de curto, médio e longo prazo, desenvolvido pela UFCG, onde são estabelecidas ações e estratégias para alcançar objetivos específicos para o benefício de toda a instituição a cada quinquênio.

Com relação às ações destinadas aos estudantes com deficiência, conforme consta no PDI, no tópico relacionado ao “Projeto pedagógico institucional”, há um subtópico denominado “Plano diretor de acessibilidade²⁸”, que aponta quatro ações a serem realizadas, bem como o “Plano talentos especiais” que possui uma ação a ser desenvolvida e que estão detalhadas nos quadros 4 e 5, respectivamente:

Quadro 4 - Plano diretor de acessibilidade

AÇÃO	DESCRIÇÃO
Implantação da Comissão de Acessibilidade e Necessidades Especiais	Criação da Comissão de Acessibilidade e Necessidades Especiais, juntamente com o seu regimento e de uma política de acessibilidade específica para cada campus, bem como diretrizes para o atendimento de pessoas com necessidades especiais.
Acessibilidade no Campus – Infraestrutura	Obras estruturais com base no relatório da Comissão de Acessibilidade para adequação dos equipamentos existentes.
Implantação do Núcleo de Atenção Psicopedagógica	O núcleo de atenção psicopedagógica atende aos portadores de necessidades especiais auxiliando com o processo de adaptação da vida no Campus e instruindo o corpo docente dos procedimentos que podem ou devem ser adotados em virtude das dificuldades demonstradas. Esse núcleo também é responsável por aconselhar o discente e o corpo docente nos casos de dificuldade de aprendizagem.
Avaliação permanente das condições de Acessibilidade	A comissão de acessibilidade avalia permanentemente as condições de acessibilidade nos Campi para a sugestão ou solicitação de alterações que se façam necessárias

²⁸ No PDI, ainda foi utilizado o termo “Portadores de Necessidades Especiais”, termo este que já foi abolido, passando a ser utilizado o termo “Pessoas com Deficiência”, em conformidade com o Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009.

Fonte: elaboração da autora, 2019, a partir do (PDI, 2014, p.50)

Quadro 5 - Plano talentos especiais

AÇÃO	DESCRIÇÃO
Acolhida e acompanhamento de Alunos com necessidades especiais.	Todos os alunos com necessidades especiais podem se registrar na comissão de Acessibilidade e Necessidade Especiais para receber tratamento específico referente a orientações sobre procedimentos acadêmicos relativos às suas necessidades e podem interagir com outras pessoas portadoras de necessidades especiais, garantindo-se parte integrante da comunidade universitária da UFCG

Fonte: elaboração da autora, 2019, a partir do (PDI, 2014, p.50)

Em 2013 foi criada a Comissão de Apoio a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (CAENNE), conforme Portaria n.º 2.329/2013 da UFCG. A referida Comissão foi responsável pela elaboração da Resolução de n.º 11/2016, sendo este o primeiro documento institucional destinado para os estudantes com deficiência, que teve por finalidade a criação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI), objetivando acolher, orientar e acompanhar os estudantes e servidores com deficiência no âmbito da UFCG. O Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da UFCG, segundo a Resolução n.º 11/2016, é um órgão da administração superior vinculado à Reitoria e

[...] tem por finalidade o atendimento a pessoas com deficiência física, sensorial, mental ou intelectual, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades – superdotação, conforme disposto na legislação vigente. (UFCG, 2016, Art. 2º).

Ainda de acordo com esta Resolução, o NAI é um órgão da administração superior, tem a sua sede no campus I, na cidade de Campina Grande, e sua estrutura de funcionamento é de responsabilidade da Reitoria, esta, por sua vez, deve ceder os recursos para seu funcionamento

provenientes do Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, programas governamentais equivalentes e, suplemente, do próprio orçamento da Instituição, ou projetos institucionais de financiamento submetidos a outras fontes de fomento. (UFCG, 2016, Art. 3º).

De acordo com o Regimento Interno do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão, o NAI tem como objetivos:

- I – Auxiliar na implementação da política de acesso, permanência e participação dos alunos, docentes e técnico-administrativos com necessidade especial;
- II – Identificar estudantes com necessidades educacionais especiais, professores e técnico administrativos com necessidades especiais na UFCG;
- III – acompanhar e orientar, juntamente com as coordenações de cursos, a trajetória dos estudantes;
- IV – Sensibilizar a comunidade acadêmica em relação à inclusão de pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação ou transtornos específicos;
- V – Articular os setores e profissionais da UFCG e outras instituições e entidades da sociedade civil, para a melhoria do atendimento educacional;
- VI – Promover ações que envolvam a família e ou acompanhantes, com vistas ao pleno acesso e participação na vida institucional e a um melhor desempenho das pessoas envolvidas em suas respectivas atividades de ensino-aprendizagem, pesquisa, extensão e de natureza administrativa;
- VII – Apoiar a participação das pessoas com necessidades especiais nas atividades promovidas pela UFCG;
- VIII – Identificar, diagnosticar e promover a eliminação das barreiras arquitetônicas, atitudinais, comunicacionais e pedagógicas;
- IX – Apresentar e orientar a elaboração de recursos pedagógicos, metodológicos e tecnológicos alternativos, com vistas ao apoio, reformulação, implantação e execução dos projetos pedagógicos de cursos, na perspectiva da educação inclusiva;
- X – Fomentar a cultura de inclusão no âmbito da UFCG;
- XI – Mediar as negociações e convênios com possíveis parceiros (entidades ou instituições sociais), para atendimento das pessoas com necessidades especiais;
- XII – Promover eventos que envolvam a capacitação de servidores para a realização de práticas inclusivas no âmbito institucional;
- XIII – Avaliar e propor diretrizes e metas de inclusão;
- XIV – Manifestar-se, sempre que necessário, sobre assuntos didático-pedagógicos e administrativos, relacionados à inclusão. (UFCG, 2016, Art. 5º)

No que concerne aos profissionais que compõem o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão, a Resolução nº 11/2016 aponta:

Art. 6º O NAI será estruturado da seguinte forma:

- I – Coordenação Geral;
- II – Setor de Apoio Local;
- III – Conselho de Acessibilidade e Inclusão.

Parágrafo único: O Coordenador Geral será indicado pelo Reitor.

Art. 7º Os setores de apoios locais serão compostos de:

- I – um(a) Psicólogo(a);
- II – um(a) Assistente Social;
- III – um profissional com formação em Libras;
- IV – um (a) Técnico em Assuntos Educacionais ou com formação em Pedagogia. (UFCG, 2016)

Portanto, diante de tais informações, foi imprescindível colhermos informações mais precisas através de dados informados pelos setores competentes que serão detalhados nos tópicos seguintes.

Dentre as ações previstas e contidas no Plano Diretor de Acessibilidade e no Plano de talentos especiais, foi verificado, portanto, que no período concernente ao último PDI (2014-2019), essas ações foram desenvolvidas de forma gradativa, principalmente com a criação do NAI, que tornou-se o setor responsável pela inclusão das pessoas com deficiência no âmbito da UFCG. O NAI, portanto, disponibilizou um relatório de atividades no período, que será exposto mais adiante.

4.2 COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Para um melhor entendimento acerca do diagnóstico atual da inclusão na UFCG, bem como das ações implementadas pela instituição em questão, foram solicitados dados específicos, relacionados ao mapeamento dos estudantes com deficiência, matriculados na UFCG, dando ênfase ao Campus Campina Grande.

Esses dados foram solicitados através de um requerimento direcionado a Pró-Reitoria de Ensino e foram enviados através de e-mail em documento no formato Excel. Esses dados incluem o quantitativo de estudantes autodeclarados com deficiência que estão com matrícula ativa na instituição, sendo estes do período 2009.1 ao período 2019.1, contendo o curso matriculado, o tipo de deficiência e o período de ingresso na instituição.

Foram solicitados também, através de um requerimento direcionado ao gestor do NAI, dados mais precisos, referentes ao quantitativo de estudantes com deficiência atendidos pelo Núcleo, através de um documento assinado pela gestora do NAI contendo estes dados. Foi disponibilizado, ainda, o relatório de atividades desenvolvidas no período 2017 e 2018, o que será transcrito mais adiante.

Em seguida, foi solicitado junto ao presidente da CPA (Comissão Própria de Avaliação) dados referentes a avaliação de cursos, dando ênfase ao item relacionado a inclusão e acessibilidade.

Como já comentado acima, os dados coletados foram solicitados a três setores da UFCG: A PRE, ao NAI e a CPA²⁹. Esses setores possuem dados imprescindíveis para a realização da referida pesquisa. Com os dados gerais dos estudantes matriculados na instituição, através do Sistema de Controle Acadêmico, foi possível realizar um filtro, contendo apenas os estudantes com deficiência com matrículas ativas até maio de 2019, envolvendo estudantes cotistas e não cotistas, o curso matriculado, o tipo de deficiência e o período de ingresso na instituição. Já com referência ao NAI, esse setor possui dados mais precisos com relação ao quantitativo de estudantes com deficiência que necessitam de atendimento especial, o curso que estão matriculados, o tipo de deficiência, sendo, portanto, de extrema importância para a referida pesquisa.

Houve, ainda, dados obtidos através de Relatórios de Avaliação in loco realizado pelo MEC, através do SINAES, de dois cursos superiores que possuem um quantitativo considerável de estudantes com deficiência matriculados e que foram disponibilizados via e-mail, por um dos membros da Comissão Própria de Avaliação (CPA).

A seguir, faremos a análise e interpretação dos dados coletados, através de gráficos e quadros demonstrativos para um melhor entendimento.

4.2.1 Dados obtidos através da Pró-Reitoria de Ensino (PRE)

Para a coleta desses dados, inicialmente, foi utilizada uma busca na página da UFCG, no menu PRE, no intuito de conseguir dados gerais acerca dos estudantes de graduação. Além disso, foi requisitado, através de um requerimento, dados mais específicos, relacionados aos estudantes com deficiência matriculados na UFCG e, em particular, no Campus Campina Grande à PRE. Esses dados mais específicos foram consultados por um servidor da PRE no sistema “Controle Acadêmico”, que apenas os servidores deste setor possuem acesso. Como os dados solicitados não

²⁹ A escolha dos setores para solicitar os dados, se deu pelo fato de a PRE possuir os dados gerais informatizados, contidos num sistema mais amplo, o NAI por ser o setor especializado no acompanhamento dos estudantes com deficiência no âmbito da UFCG e a CPA por conter informações acerca das avaliações realizadas pelo nos cursos através do SINAES/MEC.

contemplavam informações confidenciais, a disponibilização foi facilitada. Esses dados se referem ao quantitativo de estudantes com deficiência matriculados no campus Campina Grande, bem como o tipo de deficiência, o curso matriculado, o período de ingresso, se cotista ou não e foram disponibilizados através de um documento no formato Excel, encaminhado via e-mail.

Até o período 2019.1 a UFCG possuía 15.446 estudantes de graduação matriculados em todos os seus campi, sendo 7.263 estudantes de graduação³⁰ matriculados no Campus Campina Grande. Do total de estudantes, no âmbito da UFCG, são 403 discentes autodeclarados com algum tipo de deficiência, entre cotistas e não-cotistas. Cabe frisar que apenas os estudantes com deficiência que estudaram todo o Ensino Médio na Rede Pública possuem o direito a ingressarem nas Instituições de Ensino Superior Pública através das cotas. Portanto, nesse quantitativo, estão inclusos também os estudantes que se autodeclararam com deficiência, oriundos das escolas particulares, e que ingressaram na referida universidade através da ampla concorrência.

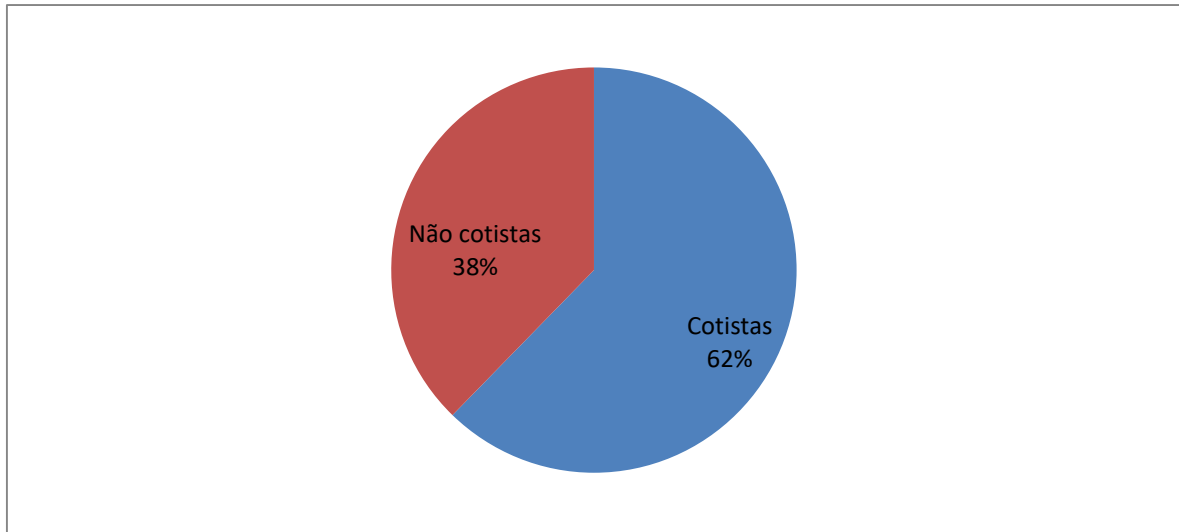
No que se refere à inclusão de pessoas com deficiência, na UFCG, somente no ano de 2017, é que foram incluídas no SISU vagas específicas para esses estudantes, mais precisamente no período 2017.2. A partir daí, o quantitativo desses discentes foi crescendo, chegando em 2019.1 a um total de 251 estudantes com deficiência que ingressaram na instituição em seus diversos campi, neste período.

Do quantitativo de estudantes autodeclarados com algum tipo de deficiência em todos os campi da UFCG, foi verificado que 251 estudantes são cotistas³¹ e 152 estudantes não são cotistas, o que equivale a 62% e 38%, respectivamente, conforme demonstrado no Gráfico 1:

³⁰ Dados coletados através do site da UFCG, disponível em: https://pre.ufcg.edu.br:8443/RelatoriosPRE/flow.html?flowId=viewReportFlow&reportUnit=/Relatorios/Abertos/dadosCentroPorPeriodo&j_username=anonymousUser&j_password=

³¹ Estudantes cotistas são aqueles que ingressaram a partir do período 2017.2 através da reserva de vagas para pessoas com deficiência nos diversos cursos da instituição. Estudantes não cotistas, são aqueles com deficiência, mas que ingressaram através da ampla concorrência, ou por opção, ou por ter serem oriundos de escolas particulares.

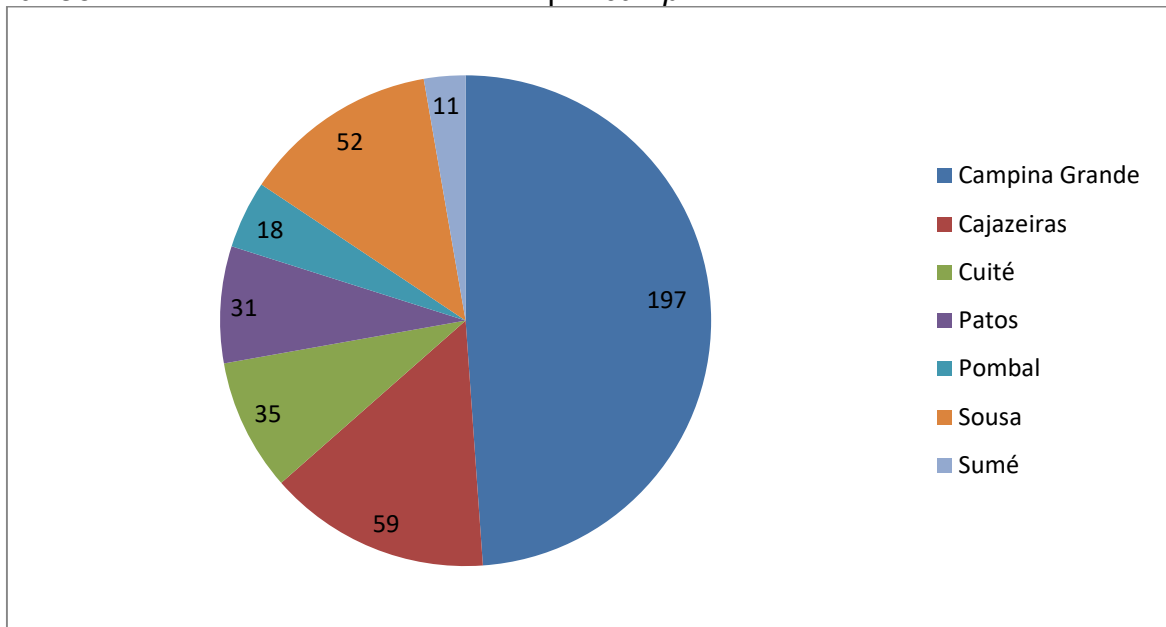
Gráfico 1 - Estudantes com deficiência no âmbito da UFCG



Fonte: Elaboração da autora (2019), conforme dados fornecidos pela PRE/UFCG

Para se ter uma ideia de como estão distribuídos os estudantes com deficiência nos diversos *campi* da UFCG, representamos no gráfico 2 esse quantitativo.

Gráfico 2 - Estudantes com deficiência por *campi*



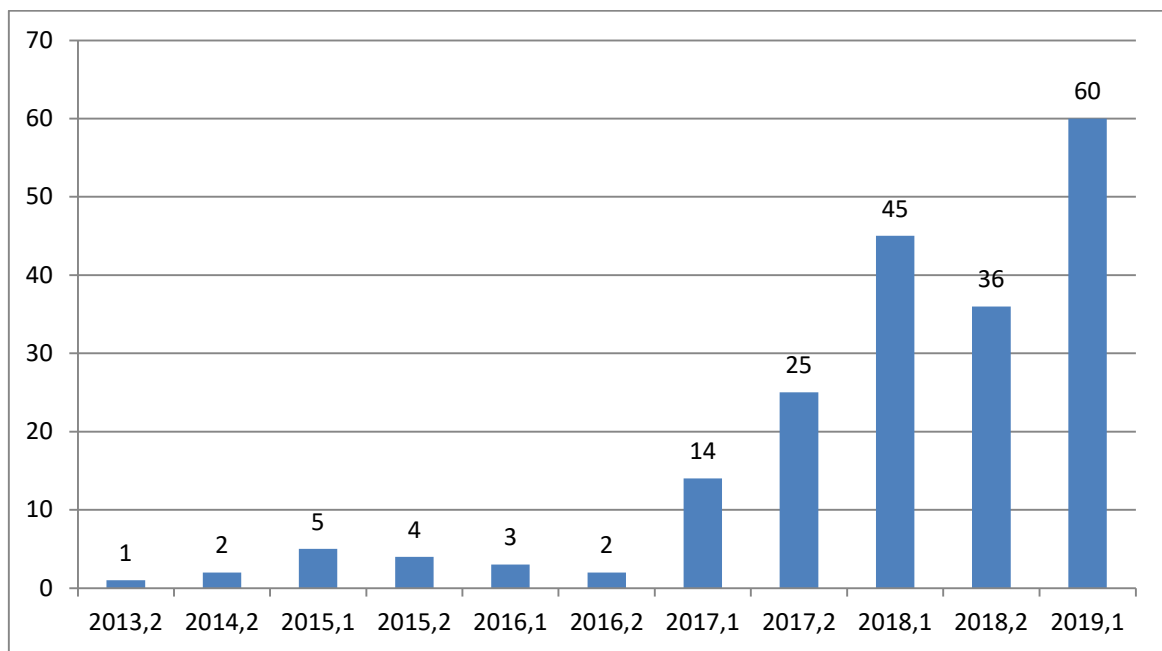
Fonte: Elaboração da autora (2019), conforme dados fornecidos pela PRE/UFCG

No gráfico 2, nota-se que quase metade desses estudantes estão matriculados no Campus sede em Campina Grande, o que corresponde a 49%, ou seja, um total

de 197 estudantes entre cotistas e não cotistas. O restante desses estudantes correspondente a 51% e estão distribuídos nos demais *campi* da UFCG.

Desse quantitativo de estudantes, ou seja, 197 estudantes com deficiência matriculados na UFCG, *campus* Campina Grande, estão divididos por período de ingresso ³², conforme demonstrado no gráfico 3:

Gráfico 3 - Estudantes com deficiência no Campus Campina Grande por período



Fonte: Elaboração da autora (2019), conforme dados fornecidos pela PRE/UFCG

Percebe-se que, com o passar dos anos, principalmente a partir do ano de 2017, quando da implantação de reserva de vagas para pessoas com deficiência na UFCG, tem-se um aumento considerável desses estudantes matriculados, sendo um maior número nos períodos ímpares³³, quando há mais oferta de vagas nos seus diversos cursos.

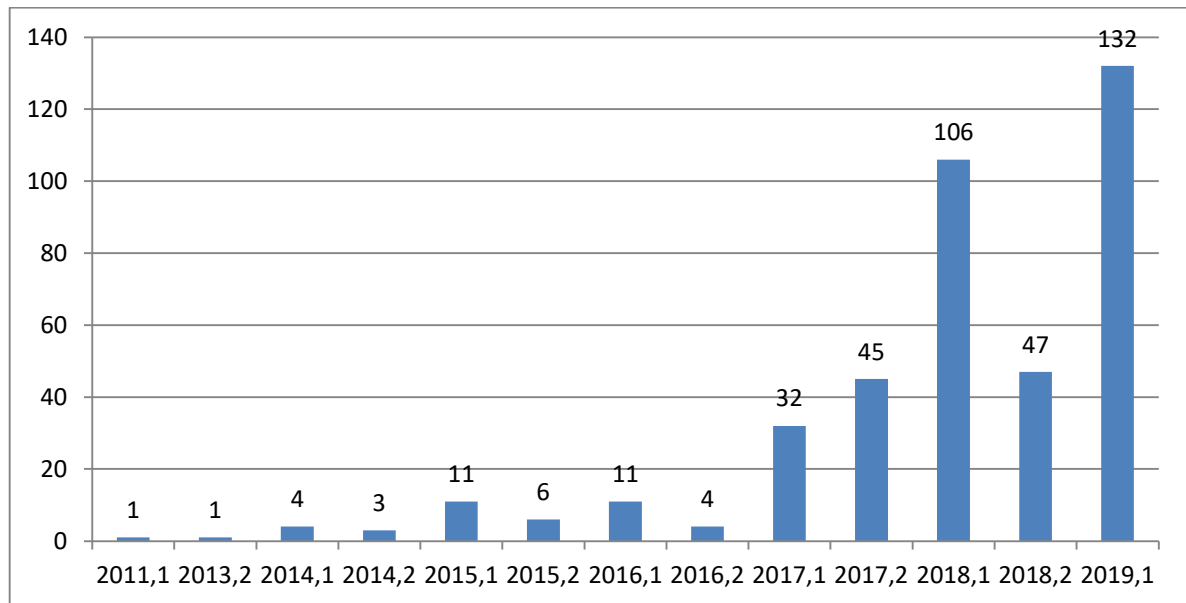
Do total de 403 estudantes autodeclarados com deficiência no âmbito da UFCG, foi feita a separação por período, ressaltando que, nos períodos anteriores a

³² Os dados estão a partir de 2013.2 em razão de possuir apenas a partir desse período, estudante com deficiência com matrícula ativa.

³³ Nos períodos ímpares, ou seja, no primeiro período do ano, a oferta de vagas é maior pelo fato de determinados cursos ofertarem vagas apenas uma vez ao ano, geralmente chamados de cursos anuais, onde há entradas de alunos apenas uma vez ao ano. Consequentemente, no segundo período, a quantidade de vagas ofertadas é menor.

2017.1 não havia reserva de vagas para estudantes com deficiência na referida Instituição e que alguns estudantes não constam nesses dados, como é o caso dos estudantes concluintes e desistentes.

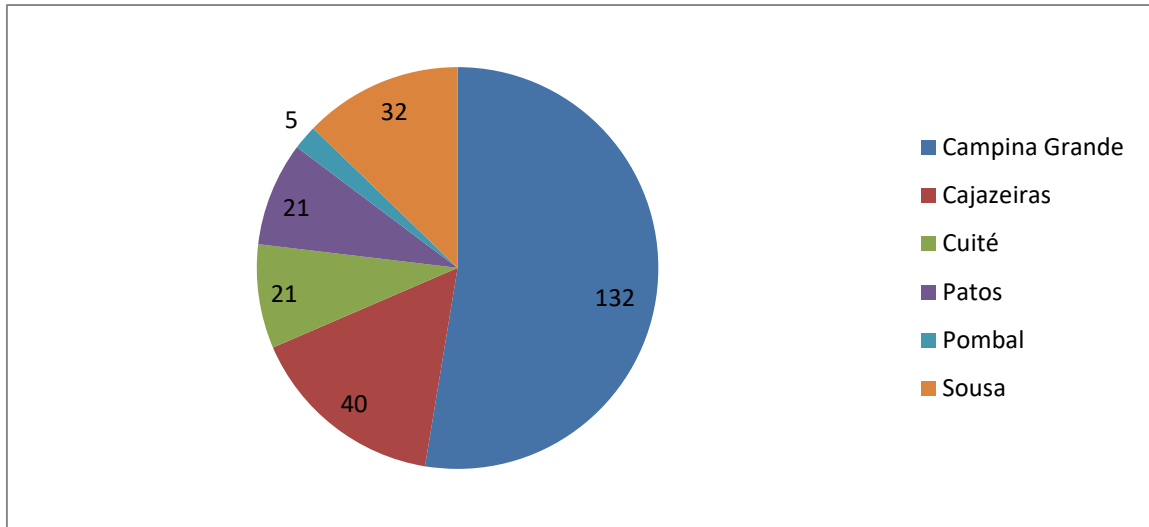
Gráfico 4 - Estudantes com deficiência, por período, no âmbito da UFCG



Fonte: Elaboração da autora (2019), conforme dados fornecidos pela PRE/UFCG.

Como já citado anteriormente, apenas no período 2017.2 que a UFCG, através do SISU, ofertou vagas para pessoas com deficiências nos seus diversos cursos. O Gráfico 5 demonstra a quantidade de estudantes ingressantes em cada campi através das cotas, o que corresponde a um número bem maior de estudantes no campus Campina Grande, 132 estudantes cotistas, equivalente a 53%.

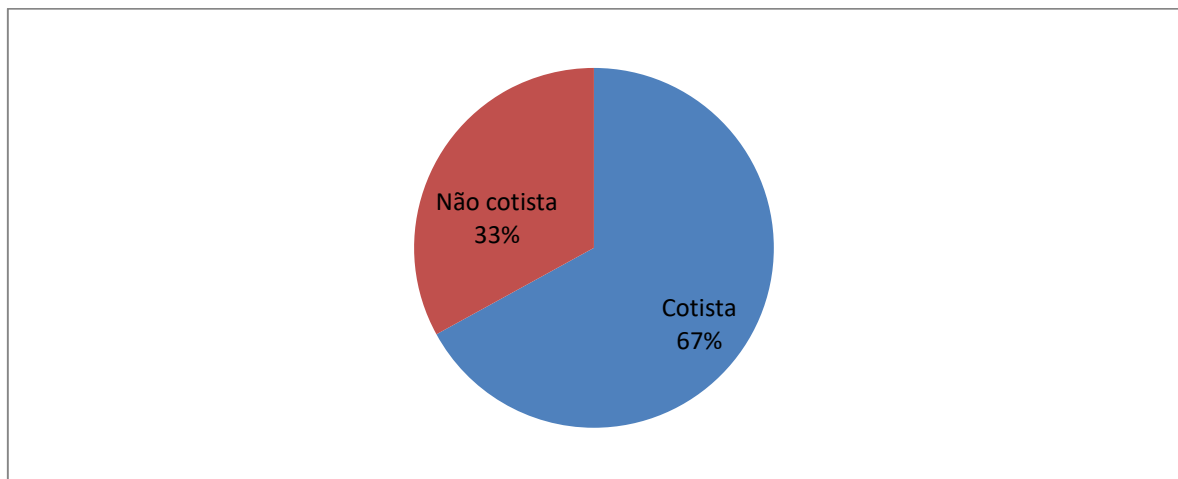
Gráfico 5 - Estudantes com deficiências ingressantes por Campi através das cotas



Fonte: Elaboração da autora (2019), conforme dados fornecidos pela PRE/UFCG

No que se refere ao Campus Campina Grande, dos 197 discentes com algum tipo de deficiência, 132 são cotistas, o que equivale a 67% e 65 estudantes não são cotistas, equivalente a 33%, conforme é demonstrado no gráfico 6 a seguir:

Gráfico 6 - Estudantes com deficiências ingressantes por cotas no Campus Campina Grande



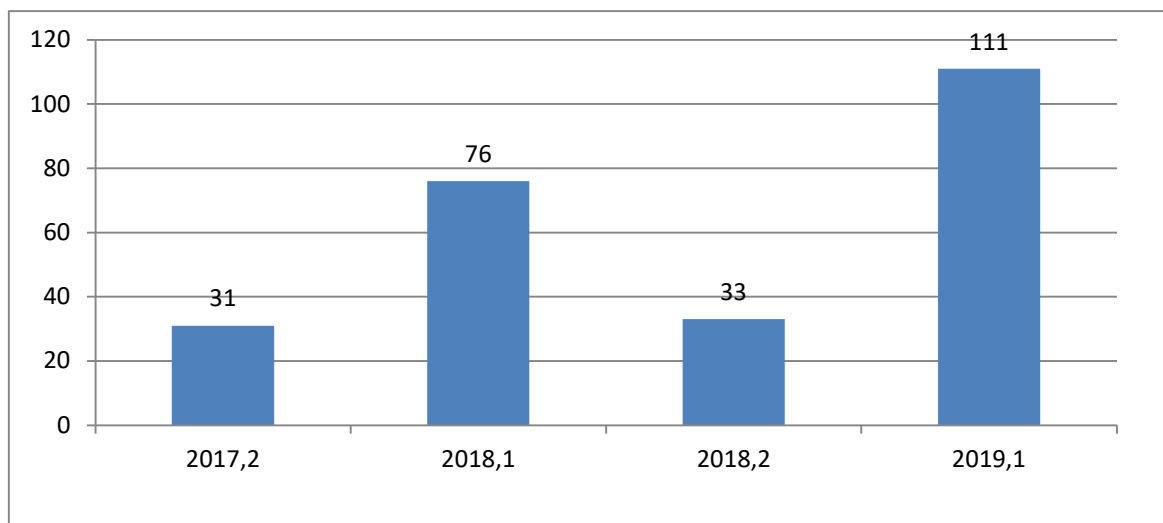
Fonte: Elaboração da autora (2019), conforme dados fornecidos pela PRE/UFCG

Muitos estudantes, no caso os 33% citados, se autodeclaram com algum tipo de deficiência, mas não utilizaram do sistema de cotas para ingressarem na

universidade, seja pelo fato de terem ingressando antes da implantação do sistema de cotas via SISU, ou seja, antes do período 2017.2, ou por simplesmente não acharem necessário concorrerem a tal vaga, outrossim, por serem oriundos de escolas particulares e não contemplados com o sistema de cotas.

É possível verificar, ainda, a evolução dos estudantes cotistas ingressantes por período no âmbito da UFCG, demonstrado no gráfico seguinte:

Gráfico 7 - Estudantes com deficiências ingressantes na UFCG por cotas, distribuídos por período

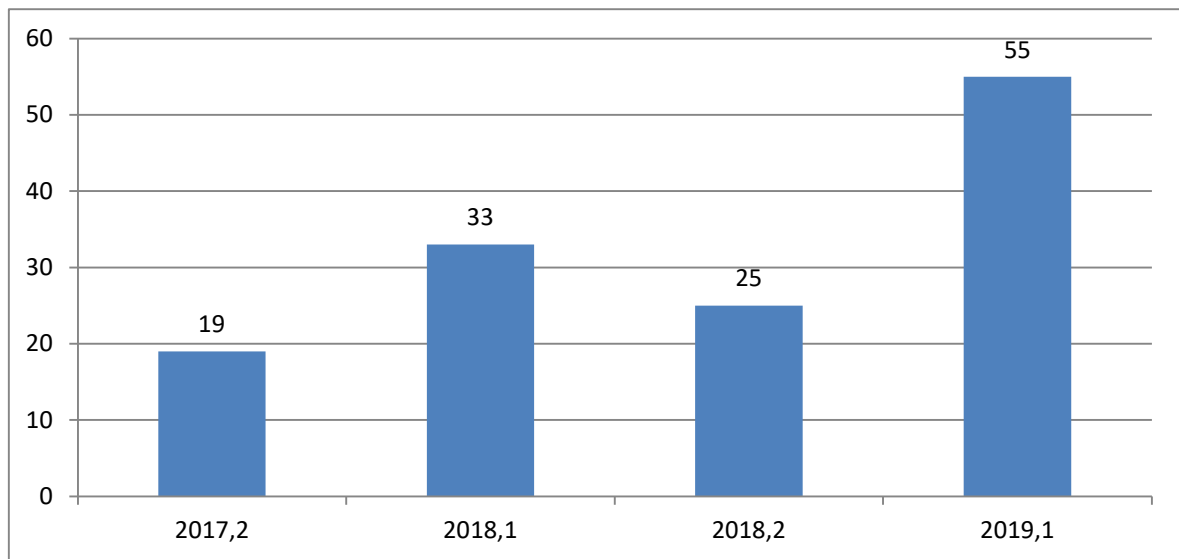


Fonte: Elaboração da autora (2019), conforme dados fornecidos pela PRE/UFCG

No primeiro período de 2019, já é notável um aumento considerável de estudantes com deficiência matriculados na instituição, ou seja, 111 estudantes.

No Campus Campina Grande, verifica-se um maior número de estudantes ingressantes através de cotas para pessoas com deficiência, demonstrado no gráfico 8 a seguir:

Gráfico 8 - Estudantes com deficiências ingressantes por cotas no Campus Campina Grande



Fonte: Elaboração da autora (2019), conforme dados fornecidos pela PRE/UFCG

Detalhando, portanto, os discentes matriculados no Campus Campina Grande, temos o quantitativo desses estudantes por tipo de deficiência demonstrado na tabela 2:

Tabela 2 - Tipos de deficiência dos estudantes no Campus Campina Grande

TIPO DE DEFICIÊNCIA	QUANTIDADE DE ESTUDANTES	%
Deficiência física	71	36
Baixa visão	53	27
Deficiência auditiva	25	13
Surdez	19	10
Deficiência intelectual	10	5
Cegueira	07	4
Síndrome de Asperger	04	2
Deficiência múltipla	04	2
Síndrome de Rett	01	0
Surdocegueira	01	0
Autismo	01	0
Transtorno Desintegrativo da Infância	01	0
TOTAL	197	100

Fonte: Elaboração da autora (2019), conforme dados fornecidos pela PRE/UFCG

Verifica-se, portanto, que lidera essa lista de estudantes o grupo de discentes com deficiência física, ou seja, 71 estudantes, equivalente a 36%, seguido por 53 estudantes com baixa visão, correspondente a 27% e 25 estudantes com deficiência auditiva, equivalente a 13%.

Em seguida, verificamos o quantitativo dos estudantes com deficiência matriculados por curso, demonstrado na tabela 3:

Tabela 3 - Estudantes com deficiência do Campus Campina Grande por curso

CURSO	QUANTIDADE DE ESTUDANTES
Letras-Libras	25
Medicina	25
Psicologia	15
Ciência da Computação	14
Engenharia Civil	13
Geografia	12
Engenharia Elétrica	11
Administração	10
Comunicação Social	09
História	07
Enfermagem	06
Pedagogia	06
Arquitetura e Urbanismo	04
Ciências Sociais	04
Letras	04
Matemática	04
Arte e Mídia	03
Engenharia Química	03
Filosofia	03
Ciências Econômicas	02
Design	02
Engenharia de Materiais	02
Engenharia de Minas	02
Engenharia de Produção	02
Engenharia Mecânica	02
Meteorologia	02
Engenharia Agrícola	01
Engenharia de Alimentos	01
Engenharia de Petróleo	01
Física	01
Música	01
TOTAL	197

Fonte: Elaboração da autora (2019), conforme dados fornecidos pela PRE/UFCC

Verifica-se, portanto, que dois cursos lideram com o maior número de estudantes e com a mesma quantidade de estudantes autodeclarados com deficiência, sendo Letras-Libras com 25 estudantes, todos com deficiência auditiva ou surdez e Medicina, também com 25 estudantes com deficiência, sendo 15 estudantes com deficiência física. Em seguida, está o curso de Psicologia, contendo 15 estudantes com deficiência matriculados.

Os referidos dados objetivam realizar um mapeamento desses estudantes com deficiência, para entendermos onde eles estão, em quais cursos há uma predominância dessas pessoas e quais os tipos de deficiência que mais atingem os estudantes da UFCG. Com esse mapeamento, é possível identificar e buscar alternativas no intuito de promover a permanência dos estudantes no ensino superior, de forma a contribuir com seu sucesso acadêmico e, conseqüentemente, profissional.

4.2.2 Dados e informações obtidas através do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI)

O Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI), do Campus Campina Grande, através de um requerimento solicitando os dados relevantes para essa pesquisa, nos enviou um documento com os dados e informações pertinentes, no que se refere ao mapeamento dos estudantes com deficiência que necessitam de apoio e acompanhamento no decorrer do curso, bem como as ações efetivadas para a promoção do acesso e permanência desses estudantes.

A UFCG vem prestando apoio aos estudantes com deficiência desde o ano de 2013, através, inicialmente, da Comissão de Apoio aos Estudantes com deficiência. A consolidação deste serviço se deu, mais precisamente, a partir de 2016, com a criação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão, através da Resolução n.º 11/2016, sob a coordenação da Professora Dra. Marta Helena Burity Serpa, com vasta experiência na área da Educação Especial/Inclusiva que, inclusive, foi presidente da Comissão supracitada.

Com relação a identificação dos estudantes com deficiência por parte do NAI, para que haja o acompanhamento e apoio necessários, a coordenadora do setor repassou as seguintes informações:

Até o momento, os alunos com deficiência que ingressam na UFCG através das cotas destinadas às pessoas com deficiência são identificados através do seu cadastro no Sistema de Controle Acadêmico, solicitado à Coordenação de Controle Acadêmico (CCA/PRE). O contato do NAI com os discentes é dado por diversas vias:

- 1) encaminhamento do discente com deficiência, realizado pelas Coordenações de Cursos;
- 2) identificação das necessidades do estudante, efetuada pelo NAI, via contato telefônico, e
- 3) busca espontânea por parte do próprio estudante.

Aqueles que apresentam necessidade de acompanhamento e/ou serviços especializados são registrados no NAI, a partir de entrevista e da apresentação de laudo médico que comprove a sua deficiência. (NAI, 2019)

O NAI, Campus Campina Grande, conta atualmente com uma equipe especializada, constituída por 1(uma) psicóloga, 1(uma) Técnica em Assuntos Educacionais e 1(uma) profissional com formação em Libras, que é Professora do curso de Letras Libras da UFCG. A equipe ainda não está completa, faltando para compor a equipe um Assistente Social, conforme consta no Art. 7º do Regimento Interno do NAI contido na Resolução nº 11/2016.

Além dos atendimentos efetuados pela equipe supracitada, o NAI também oferece os seguintes serviços aos estudantes com deficiência, no intuito de promover a sua permanência no ambiente acadêmico:

Quadro 6 - Serviços/Ações oferecidos aos estudantes com deficiência pelo NAI

SERVIÇOS/AÇÕES	DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE
Monitoria Inclusiva	Consiste em acompanhamento individualizado ao aluno com deficiência que dele necessite, através de um monitor. O monitor inclusivo é responsável por auxiliar o estudante com deficiência, dentro e fora de sala de aula, no que se refere ao conteúdo das disciplinas nas quais se encontre matriculado. Tal serviço é disponibilizado por meio do Programa de Monitoria – em parceria com a Coordenação de Estágios e Programas, subordinada a Pró-Reitoria de Ensino (PRE) – e conduzido pelo NAI. Outrossim, no Programa de Monitoria Inclusiva há estudantes do Curso de Enfermagem da UFCG que se encontram à disposição dos alunos usuários de cadeiras de rodas, com o objetivo de prestarem os cuidados necessário a estes, a exemplo da higiene e do uso da toailete. A cada início de período letivo, com o ingresso de estudantes com deficiência, são selecionados – por meio de Edital – novos monitores, bolsistas e voluntários, em regime contratual de 12 horas semanais. Todas as atividades desenvolvidas são acompanhadas pela Coordenação e equipe do NAI.
Disponibilização de recursos de Tecnologia Assistiva para estudantes com deficiência visual	O NAI dispõe, para alguns de seus discentes com deficiência visual, de notebooks com programas adaptados para pessoas cegas, além de Linha Braille; os estudantes contam, ainda, com a disponibilidade de impressora 3D, no Campus de Campina Grande. Foram solicitados, também, pelo NAI à Reitoria, outros recursos de Tecnologia Assistiva, cujo processo foi aprovado e encontra-se em fase de licitação, a saber: mais notebooks, scanners, regletes e lupas eletrônicas.
Disponibilização de recursos adaptados para estudantes com deficiência física	Para estudantes com deficiência física, sobretudo os usuários de cadeiras de rodas, o NAI dispõe de mesas adaptadas; este material é adaptado conforme as necessidades dos estudantes e o acompanham nas salas de aula e laboratórios nos quais estes precisem desenvolver suas atividades acadêmicas. O NAI ainda vem providenciando a alocação das salas e laboratórios destes estudantes, juntamente às Coordenações de Curso, de modo a dispô-las nos térreos dos Blocos onde os discentes assistem às aulas.
Disponibilização de recursos adaptados para estudantes com deficiência auditiva	Encontra-se em fase de elaboração, sob a coordenação da profissional de Libras do NAI, um projeto que objetiva promover a inclusão e a acessibilidade dos estudantes e servidores surdos da UFCG a partir da sinalização, em Libras, dos espaços e contextos acadêmicos.
Disponibilização de Formação, Palestras e Projetos sobre acessibilidade e inclusão	O NAI também tem atuado a partir da capacitação de servidores e alunos sobre acessibilidade e inclusão no Ensino Superior. Foram inúmeras as palestras proferidas nos cursos da UFCG e em eventos promovidos por outras Universidades.

Fonte: Elaboração da autora (2020), conforme Relatório de Atividades Desenvolvidas do NAI (2017-2018)

O NAI possui uma solicitação que se encontra em processo de análise, que consiste na possibilidade de contratação de Atendentes Pessoais para atender os

estudantes com deficiência que deles necessitem, em conformidade com o Inciso XIII do Art. 3º da Lei nº 13.146/2015 – Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Até o período 2019.1, o NAI presta atendimento a 18 (dezoito) estudantes com deficiência³⁴, em um universo de 197 estudantes, o que corresponde a pouco mais de 9%.

Esses estudantes estão matriculados em diversos cursos da instituição, sendo a maioria nos cursos de Administração, História e Pedagogia, conforme demonstrado na Tabela 4.

Tabela 4 - Estudantes atendidos pelo NAI por curso

CURSO	QUANTIDADE
Administração (Bach.)	03
História (Lic.)	03
Pedagogia (Lic)	03
Psicologia (Bach.)	02
Comunicação Social (Bach.)	01
Engenharia Civil (Bach.)	01
Geografia (Lic.)	01
Letras – Língua Inglesa (Lic.)	01
Letras – Língua Portuguesa (lic.)	01
Matemática (Lic.)	01
Música (Lic)	01
TOTAL DE ESTUDANTES	18

Fonte: NAI/UFCCG, 2019.

Com relação ao tipo de deficiência, os estudantes atendidos pelo NAI estão descritos na tabela 5, sendo, na maioria, pessoas com deficiência visual.

³⁴ Vale salientar que, nem todos os estudantes com deficiência matriculados numa instituição de ensino necessita de atendimento personalizado, isso irá depender do tipo e grau da deficiência, muitos, conseguem conviver de forma mais natural, sem necessidade de acessibilidade física ou pedagógica. Outros, com deficiência considerada mais “severa”, como usuários de cadeiras de rodas, cegos, pessoas com baixa visão, deficiência intelectual de grau mais elevado, necessitam de um apoio especial para conseguirem permanecer e progredir nos estudos acadêmicos.

Tabela 5 - Tipos de deficiências dos estudantes atendidos pelo NAI

TIPO DE DEFICIÊNCIA	QUANTIDADE
Deficiência visual (visão reduzida)	06
Deficiência visual (cegueira)	04
Deficiência física (paralisia cerebral)	02
Deficiência física (síndrome de Turner)	01
Deficiência física (sequela de poliomielite com comprometimento em membro inferior direito)	01
Deficiência física (visão monocular)	01
Transtorno do Espectro Autista	02
Deficiência intelectual	01
TOTAL	18

Fonte: NAI/UFMG, 2019.

Em março de 2019, o NAI emitiu o I Relatório de Atividades Desenvolvidas, sendo estas realizadas entre o período outubro de 2017 e dezembro de 2018³⁵. Dentre essas atividades, está um resumo de alguns acompanhamentos individuais³⁶ realizados pelo NAI aos estudantes com deficiência, que necessitam de atendimento especial, que estão dispostas no Quadro 6.

Para isso, os estudantes não serão identificados, por questões éticas e pelo fato de não ser necessário esta identificação para a referida pesquisa. Os estudantes serão identificados apenas por numeração crescente e a inicial do tipo de deficiência.

³⁵ As atividades do NAI iniciaram-se após a publicação da Portaria nº 130, de 18 de outubro de 2017, com a designação da Coordenadora Geral.

³⁶ Foi utilizado apenas o registro de 4 (quatro) estudantes com 4 tipos distintos de deficiência (Cegueira, Visão reduzida, Deficiência Física e Deficiência intelectual), sendo escolhidos aleatoriamente, dentre os estudantes.

Quadro 7 - Ações/acompanhamentos individuais realizadas pelo NAI

TIPO DE DEFICIÊNCIA	DESCRIÇÃO DAS AÇÕES/ACOMPANHAMENTOS INDIVIDUAIS
Cegueira	<p>Estudante 1C: “Usa constantemente o seu próprio <i>notebook</i>, já com os programas de voz instalado. Ele manuseia com certa desenvoltura, não precisando recorrer aos auxílios do NAI para este fim específico. No entanto, o discente precisou de um monitor exclusivo nos 2 primeiros períodos do seu ingresso. Como o monitor³⁷ possuía conhecimentos do Braille, contribuiu bastante no seu desenvolvimento acadêmico.”</p> <p>Estudante 2C: “Não apresentou certa independência, portanto, orientações pontuais, com a mãe do (a) estudante, foram feitas nos momentos em que ela se encontrava no Centro onde o(a) filho (a) estuda. Foi providenciado um <i>notebook</i> com programas específicos instalados pelo Instituto dos Cegos de Campina Grande³⁸, para uso individual e exclusivo do (a) estudante. Inicialmente, o <i>notebook</i> ficava guardado na Coordenação do curso que o (a) mesmo (a) está matriculado (a), mas devido as condições socioeconômicas acentuadas e não possuir computador em casa, nem condições de adquiri-lo, foi autorizado, mediante termos de responsabilidade, devidamente assinados pelo (a) estudante e sua genitora, a guardar o <i>notebook</i> em sua casa, para seu uso em estudos à noite e em finais de semana.”</p> <p>Estudante 3C: Este estudante não possui <i>notebook</i> próprio, mas tem computador de mesa em casa e afirma saber manuseá-lo bem. Ele conta sempre com um auxílio de um primo que também foi aprovado para o mesmo curso. Eles estudaram juntos e esse primo também o acompanhou na época de colégio. Uma das recomendações para a família foi estimular a independência do referido estudante, pois a sua falta de autonomia é visível, ao ponto do (a) mesmo(a) não saber nem caminhar sozinho em ambientes estranhos e mesmo já adulto não saber manusear uma bengala. Estimulamos esta autonomia ao longo do período, sobretudo na orientação aos monitores e diálogo com a família sobre os malefícios da superproteção. Este primo ficou como monitor do estudante nesse período, ele também teve uma monitora voluntária, além de outro monitor de uma outra disciplina. Que também o acompanhou durante todo o período.”</p> <p>Estudante 4C: “Este estudante tem apresentado um perfil um pouco mais independente. Sua cegueira trata-se de um quadro progressivo e, antes, apresentou visão reduzida; provavelmente este fato pode ter contribuído para o desenvolvimento de uma maior autonomia, de forma que, embora não domine braille, consegue manusear bem o computador. Apesar da autonomia, este estudante teve uma monitora exclusiva para lhe acompanhar nas atividades acadêmicas, o que se fez bastante necessário e surtiu bons frutos no seu desempenho acadêmico.”</p>

(Continua)

³⁷ O monitor inclusivo é uma modalidade de monitoria que tem o intuito de, dentre outras funções, acompanhar o (a) estudante com necessidades educacionais especiais em tarefas pedagógicas e científicas, dentro e fora da sala de aula.

³⁸ O Instituto dos Cegos de Campina Grande é uma instituição sem fins lucrativos voltadas para a educação e assistência às pessoas cegas, sendo crianças, jovens e adultos, criado há mais de 60 anos pelo professor José da Mata Bonfim (In Memoriam). Vale destacar ainda que a UFCG através do NAI, possui contato frequente com esse Instituto a fim de conseguir orientações adequadas para os estudantes cegos ou com baixa visão matriculados na UFCG.

Visão reduzida	<p>Estudante 1 VR: “O aluno recebe todo seu material com letras ampliadas. Ele não quis a monitoria selecionada para ele no semestre 2018.2, disse que não precisava de acompanhamentos de monitoria e sim de alguém, para acompanhá-lo na locomoção dentro da universidade. Este estudante também apresentou uma dependência acentuada da família, ao ponto de ter a mãe em sala de aula diretamente, copiando os assuntos para ele. Então, orientações à mãe foi feita pelo NAI em várias conversas com a coordenadora através de reuniões específicas sobre isto, ou seja, nas orientações de desenvolver a sua autonomia. O estudante citado também resistiu ao uso das tecnologias assistivas e não se interessou nas recomendações do NAI, no sentido de frequentar o Instituto dos cegos, para treinar sua locomoção e o método braile, uma vez que, mesmo tendo resíduo visual, o braile seria importante para sua aprendizagem, já que, a luminosidade do computador lhe incomoda e a sua perda de visão é progressiva.”</p> <p>Estudantes 2VR e 3VR: “Foi repassada a informação pelo NAI que os (as) mesmos (as) tem o direito de sentar-se sempre na frente próximo a lousa, pedir a troca de sala de aula, se necessário, e o material de estudo todo ampliado.”</p>
Deficiência física	<p>Estudante 1DF: “Ao ingressar na Instituição o referido estudante teve todas as suas salas de aula acomodadas no térreo, com exceção de uma que teria que ser realizada em laboratório de informática, que se encontrava no 1º andar. No primeiro dia de aula no laboratório os colegas elevaram o estudante com a cadeira de rodas, atitude que põe em risco a segurança do cadeirante. Houve alguns protestos por parte dos alunos por conta do ocorrido, chegando ao ponto de todos se recusarem a assistir a aula em solidariedade ao colega com deficiência. Após interferências do NAI, foi solicitado um outro laboratório a ser interditado para outros estudantes, ficando para uso apenas desta turma específica em dias e horários pré-determinados. Acrescentamos que o estudante não precisou de monitor para acompanhá-lo na sala de aula.”</p> <p>Estudante 2DF e 3DF: Foram recepcionados pelo NAI e, por meio de intervenção deste Núcleo, tiveram suas salas transferidas para o térreo ou para um bloco que dispõe de elevador. Porém, até o momento, alegam não necessitarem de monitores.</p>

(Continua)

(Continuação)

Deficiência intelectual	<p>Estudante 1DI: Ao ingressar o (a) estudante em um dos cursos da UFCG, no período 2018.1 houve um acolhimento e foram repassadas orientações específicas em uma reunião para os estudantes e para os professores. Neste primeiro período, o (a) estudante não teve nenhum acompanhamento pois não havia monitores disponíveis para o NAI. Foi feita inúmeras reuniões com a família do (a) aluno (a), especificamente com a irmã, a qual o (a) estudante convivia. Também houve inúmeras conversas com o (a) estudante para acompanhar melhor o seu quadro, e ficou perceptível o quanto era comprometido para um curso superior que exige leituras complexas, mesmo com adaptações devidas. Os professores também comentavam da falta de capacidade do (a) estudante escrever até um parágrafo com lógica. Mesmo assim, procuramos ampará-lo (a) no que foi possível. Uma das reclamações dos professores foi com relação ao horário, visto que o (a) estudante chegava sempre atrasado (a). A irmã alegava que o (a) mesmo (a) tomava medicação e tinha dificuldades de acordo no horário correto. No período subsequente, após muitas conversas e com o empenho da irmã, esse aspecto foi solucionado. Foi realizado, também, algumas reuniões com colegas do (a) aluno (a), para que os mesmos o (a) ajudassem a estudar e preparar os trabalhos, sobretudo as apresentações. Solicitamos que treinassem juntos, que dessem a ele (a), partes pequenas para as apresentações. Os colegas demonstraram solidários e interessados a ajudá-lo (a). Mesmo assim o (a) estudante seria reprovada em todas as disciplinas. Mas após uma conversa entre o NAI e a PRE, sobre o seu direito de acompanhamento diferencial, resolvemos solicitar aos professores que dentro do possível o (a) aprovassem, com avaliações específicas, visto que no período seguinte o (a) mesmo (a) teria um monitor exclusivo, e esta cursaria apenas duas a três disciplinas. Essa medida também favorecia a permanência dele (a) na mesma turma, uma vez que este (a) já tinha criado vínculos. Sendo assim, como resultado final, este (a) foi aprovada em todas as disciplinas, com exceção de uma. Destarte, no período seguinte, o (a) estudante teve um monitor exclusivo. As orientações à família e aos professores continuaram e o (a) estudante matriculou-se em apenas três disciplinas. O (a) monitor (a) selecionado (a) era da sua própria turma, sentava-se perto do (a) mesmo (a) e o (a) estudante começou a ter um acompanhamento necessário. O (a) monitor (a) era assíduo (a) nas reuniões semanais e/ou quinzenais do NAI e seguia rigorosamente todas as orientações com afinco. Foi solicitado à família uma agenda, a qual o (a) monitor (a) anotava as tarefas diárias e outras observações para a irmã verificar e tentar ajudar em algumas atividades em casa. As 12 horas de monitoria eram distribuídas por toda a semana e dedicadas as orientações das atividades e leituras dos textos, quase que diárias, além de treinamento dos seminários. E, assim, o (a) estudante apresentou progressos. Os professores perceberam mais desenvoltura na sua postura e mais aprendizagem, embora tudo muito lento. As avaliações e atividades eram passadas com muitas adaptações. Os colegas se empenharam no seu treinamento para os seminários. O (A) monitor (a) demonstrava sempre entusiasmo com o progresso do (a) estudante, sobretudo quando treinavam-na para os seminários, ela apresentava razoavelmente bem para as amigas nos treinos, mas, infelizmente, foram poucos nos quais ele (a) conseguiu, deixando o (a) monitor (a) desolado (a) porque sabia que ela tinha aprendido</p>
-------------------------	--

	<p>o conteúdo dentro do possível. Apesar do progresso no acompanhamento e na aprendizagem e da dedicação dos professores, ele (a) foi novamente reprovado (a) em duas disciplinas. A notícia da aprovação em apenas 01 disciplina foi repassada para a família e para o (a) estudante cuidadosamente, com seu progresso ressaltado e cheio de elogios, a fim de que o (a) estudante não se desestimule em continuar progredindo, apesar do seu complexo quadro. Esse cuidado também foi ressaltado à família, pois ela iria se matricular em apenas 02 disciplinas no próximo período, iria continuar na mesma turma e o (a) monitor (a) demonstrou interesse em renovar a sua bolsa de monitoria para continuar acompanhando-a. Foi realizada uma reunião do NAI com os colegas de sala para sabermos como foi o desempenho dele (a) durante o segundo período e uma amiga comentou a colocação de uma outra colega feita em outra ocasião: <i>“Ela, agora, fala com lógica”</i>. Frase que resumo todo o seu progresso.”</p>
--	--

Fonte: Elaboração da autora, 2019, conforme Relatório de Atividades desenvolvidas do NAI/UFCG, 2019

O NAI também possui atividades/ações realizadas de maneira a atender em comum os estudantes com deficiências específicas, conforme demonstrado no quadro 8.

Quadro 8 - Ações de inclusão realizadas pelo NAI

TIPO DE DEFICIÊNCIA	DESCRIÇÃO DAS AÇÕES
Cegueira/Visão reduzida	<p>- “Foi solicitado à Prefeitura da UFCG providências para a colocação de um sinal sonoro para os/as estudantes com deficiência visual, tanto na entrada principal da UFCG, quanto na entrada do CCBS em função da presença de estudantes cegos nas dependências do Campus sede, bem como nos demais campi, tendo em vista a eminente chegada de pessoas com deficiência nos espaços da instituição. Foi requerido junto à Reitoria, materiais específicos para os estudantes com deficiência visual, para o NAI: Impressora braille, Linha Braille, etc. como também disponibilizar as impressoras 3D da UFCG para os estudantes com deficiência visual. Foi possível, ainda embora ainda deva ser providenciada, a compra de 1 quilo de filamentos PLA 1.75 para a impressora citada.”</p> <p>- As monitoras do NAI começaram a fazer um levantamento sobre as portas e espaços da UFCG, a fim de confeccionarmos placas em braille para identificá-los às pessoas com deficiência visual. O objetivo é realizarmos este trabalho em toda a universidade, inclusive nos demais <i>campi</i>. Este trabalho foi iniciado próximo ao encerramento do período 2018.2, no intuito de retomá-lo assim que iniciar o ano letivo de 2019.</p> <p>- Foi solicitado a Reitoria alguns notebooks para estudantes com deficiência visual.”</p>

(continua)

(Continuação)

Deficiência física	- “Os estudantes, usuários de cadeiras de roda são recepcionados pelo NAI. Após as matrículas, as coordenações de curso comunicam ao NAI sobre as matrículas desses estudantes e as providências são tomadas no intuito de solicitar salas em blocos que tenham elevadores, ou em salas térreas. É providenciado junto a PRAC mesas adaptadas para o usuário de cadeiras de rodas e rampas provisórias em locais cuja reforma arquitetônica ainda não foram feitas.” - “Com relação ao ginásio de esportes, o NAI solicitou aos funcionários atenção para quando houvesse estudante, usuário de cadeiras de rodas, e permitissem acesso à quadra através de um portão específico.”
Todas as deficiências	- O NAI Solicitou, através de memorando à PRE, Bolas do Programa de Monitoria para discentes com deficiência, denominada monitoria inclusiva com o intuito de auxiliar esses estudantes com necessidades educacionais especiais nas tarefas pedagógicas e científicas, dentro e fora da sala de aula. A partir daí, a PRE juntamente com o NAI emitiram editais de seleção de monitores inclusivos para alunos bolsistas e voluntários.

Fonte: Elaboração da autora, 2019, conforme Relatório de Atividades desenvolvidas do NAI/UFMG, 2019

Dentre essas atividades/ações, as formações e palestras ministradas ao longo desse período são apresentadas no quadro 9 sendo, a maioria delas, ministradas pela Coordenadora do NAI, do Campus Campina Grande.

Quadro 9 - Formações sobre Educação Inclusiva realizadas na UFGG pelo NAI

DATA	PALESTRA
20/12/2017	<i>Pautas para a Inclusão</i> , no Seminário Integrador do Centro de Humanidades, campus Campina Grande.
03/05/2018	<i>Educação Inclusiva no Ensino Superior</i> , para os docentes do curso de Psicologia, após o ingresso de uma aluna cega, Campus Campina Grande.
15/05/2018	<i>Educação Inclusiva no Ensino Superior</i> , para professores e alunos do curso de Pedagogia, após a matrícula de uma aluna com deficiência intelectual e um aluno com visão reduzida, no Campus Campina Grande.
22/08/2018	<i>Inclusão no Ensino Superior: novos desafios</i> , na I Semana Pedagógica do CCTA, Campus Pombal.

(Continua)

(Continuação)

30/08/2018	<i>Pesquisa-ação em Pedagogia: aprofundando o conhecimento sobre as pedagogias “diferentes”</i> , ministrada pelo Professor francês Bruno Robbes, da <i>Université de Cergy-Pontoise</i> , durante a abertura do semestre 2018.2 do Mestrado em Educação da UFCG.
10/09/2018	<i>A Inclusão no Ensino Superior</i> , no Seminário Temático: Educação Inclusiva no Campus Campina Grande.
09/10/2018	<i>Educação Inclusiva no Ensino Superior</i> , na disciplina de Educação Especial no Curso de Música, após o ingresso de um aluno cego, Campus Campina Grande.
20/11/2018	<i>Apresentação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da UFCG</i> , no Seminário Institucional de Direitos Humanos da UFCG, Campus Campina Grande.

Fonte: Elaboração da autora, 2019, conforme Relatório de Atividades desenvolvidas do NAI/UFCG, 2019

Essas palestras são voltadas para professores, servidores técnicos-administrativos, estudantes e à comunidade em geral e possibilitam disseminar a inclusão em todas as suas áreas, conscientizando toda a comunidade acadêmica e levando conhecimento acerca do tema.

A seguir, no quadro 10, estão descritas outras atividades/ações desenvolvidas pelo NAI no âmbito da UFCG.

Quadro 10 - Outras atividades/ações desenvolvidas pelo NAI

ATIVIDADES/AÇÕES	DESCRIÇÃO
Visitas à Coordenações de Cursos da UFCG	O NAI promove visitas às Coordenações de cursos sempre quando um estudante com necessidades educacionais especiais é matriculado. Reuniões são realizadas com esses estudantes e com o corpo docente.

(Continua)

(Continuação)

Recepção aos estudantes com deficiência que necessitem de atendimento educacional especial	No primeiro dia letivo de cada semestre, o NAI realiza uma recepção aos estudantes com necessidade educacionais especiais para que estes sintam-se acolhidos.
Reunião com familiares dos estudantes com deficiência atendidos pelo NAI	O primeiro contato com as famílias dos estudantes atendidos pelo NAI acontece nos primeiros dias de aula, posteriormente, são agendadas outras reuniões para maiores esclarecimentos e acompanhamento. Pelo fato de o NAI não dispor, ainda, de um ambiente físico, as referidas reuniões foram realizadas na sala da coordenadora do NAI, situada no ambiente dos professores do Curso de Pedagogia. As reuniões, neste espaço, eram tranquilas, embora tenhamos registrado alguns incômodos quando as outras professoras desta sala as utilizavam para atender seus respectivos alunos. Verifica-se, portanto, a necessidade urgente de um espaço físico com a devida acessibilidade para o funcionamento do NAI.
Orientação aos monitores do NAI	Também, no ambiente de professores, foram realizadas as orientações aos monitores, que só foram iniciadas no período 2018.2. As reuniões eram semanais e depois ficaram sendo quinzenais. Durante as reuniões, eram passadas as informações necessárias sobre o desempenho do aluno acompanhado em sala.
Acompanhamento individualizado dos estudantes com necessidades educacionais especiais	Ainda na sala da coordenadora do NAI, os alunos foram atendidos para orientações individuais. Eles eram orientados, também, assim que começavam as aulas, a solicitar, via processo, com os respectivos atestados, a assistência do NAI. Vale ressaltar que um (a) estudante cego (a) matriculado (a) no CCBS ³⁹ era atendida no mesmo local, visto que, o (a) mesmo (a) não sabia deslocar-se sozinho (a).

(Continua)

³⁹ O CCBS (Centro de Ciências Biológicas e da Saúde), fica situado um pouco distante do Campus sede.

(Continuação)

<p>Reunião de equipe</p>	<p>Inicialmente, após a emissão das Portarias formando a equipe do NAI, as reuniões eram feitas na sala da coordenadora, no ambiente dos professores. Apesar de muito entusiasmos e assiduidade por parte dos integrantes da equipe, repentinamente, os membros se dispersaram: a Assistente Social e a Psicóloga afastaram-se do NAI devido sobrecargas de trabalho da PRAC; a Técnica Educacional licenciou-se para acompanhar a mãe idosa que se encontrava internada e a Técnica de Libras, que é uma professora surda, ficou sem intérprete para as reuniões. Sendo assim, a coordenadora ficou por alguns meses realizando as atividades do NAI sozinha. Por este motivo, o NAI suspendeu um importante evento: I Formação sobre Educação Inclusiva no Ensino Superior: Noções Básicas, que estava agendado para o dia 01 de março de 2018. Destarte, sem espaço físico e sem equipe, não foi possível desenvolver os trabalhos em outros Campi, limitando-se a orientações aos Coordenadores de Curso quando solicitavam. Apenas em setembro/2018 a Técnica Educacional ficou sendo exclusiva do NAI, mas atendendo em outro setor, o que deu um novo impulso aos trabalhos do NAI, sobretudo para o período 2018.2. Atualmente, o NAI também voltou a contar com a presença da Psicóloga em sua equipe, assumindo a sua vaga exclusivamente no NAI.</p>
<p>Participação em Comissões e Avaliações da PRAC</p>	<p>Através da Portaria PRAC/UFCG N 001-19 de 27 de fevereiro de 2018, a coordenadora do NAI foi convocada para ser a Presidente da Comissão, com a finalidade de realizar perícias nas pessoas com deficiência que se inscrevem nos programas de Assistência Estudantil vinculados a PRAC.</p>

(Continua)

(Continuação)

<p>Reunião de Avaliação do MEC</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A coordenadora do NAI foi convocada para comparecer a Reunião de Avaliação do MEC nos cursos de Licenciatura em Matemática no Campus de Cajazeiras e no curso de Licenciatura em Física e no de Medicina, no Campus Campina Grande. - O NAI elaborou um documento para o MEC a pedido do Pró-Reitor de Ensino, com informações sobre as atividades do NAI, devido uma avaliação baixa do MEC no curso de Engenharia de Alimentos.
---	--

Fonte: Elaboração da autora, 2019, conforme Relatório de Atividades desenvolvidas do NAI/UFCG, 2019

Pode-se concluir, portanto, que no período em questão, foram muitas as ações voltadas para a inclusão dos estudantes com deficiência matriculados na UFCG realizada pelo NAI, o que mostra que, diante de inúmeras dificuldades, dos muitos obstáculos, mesmo sem a equipe completa e sede própria para funcionamento, o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão está “fazendo o seu papel”, realizando as suas atribuições e contribuindo para um ambiente acadêmico com respeito as diferenças e uma sociedade mais justa.

4.2.3 Dados obtidos através da Comissão Própria de Avaliação (CPA)

Como já citado anteriormente, em 2004 foi instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que tem como objetivo oferecer uma melhor qualidade da educação nos cursos de graduação e instituições de ensino superior. Todo e qualquer curso de graduação deve ter autorização para iniciar suas atividades para, posteriormente, receber o reconhecimento do curso, que possibilitará à Instituição de Ensino Superior emitir diplomas aos estudantes graduados.

Posteriormente, de acordo com a legislação pertinente, as instituições se submetem a um processo de avaliação periódica no intuito de obter a renovação do reconhecimento necessário para a continuidade da oferta dos cursos. O reconhecimento de curso, assim como suas renovações, transcorre dentro de um

processo composto por algumas etapas, dentre estas, a avaliação in loco, que tem como resultado a emissão de um relatório realizado pela comissão de avaliadores, em que constam aferidas as informações apresentadas pelo curso ora avaliado, relacionadas à realidade encontrada durante a visita. Em seguida, é gerado o Conceito de Curso (CC).

O cálculo utilizado para obter o CC considera pesos atribuídos às três dimensões⁴⁰ do instrumento de avaliação, conforme descrito no quadro abaixo:

Tabela 6 - Dimensões do instrumento de avaliação

Dimensão 1	Organização Didático-Pedagógica	Peso 30
Dimensão 2	Corpo Docente e Tutorial	Peso 40
Dimensão 3	Infraestrutura	Peso 30

Fonte: Elaboração da autora, 2019, conforme documento do SINAES (BRASIL, 2017).

A partir dessas informações, portanto, foram coletados dados contidos em Relatórios de Avaliação in loco realizado pelo MEC, disponibilizados via e-mail, por um membro da Comissão Própria de Avaliação (CPA) da UFCG, de dois cursos superiores que, de acordo com os dados anteriormente obtidos, possuem mais estudantes autodeclarados com deficiência: **o curso de Medicina (com 25 estudantes com deficiência) e o curso de Psicologia (com 15 estudantes com deficiência)**. Ambos os cursos pertencem ao Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, que passaremos a descrever os resultados desta avaliação.

4.2.3.1 Avaliação do Curso de Medicina

O curso de medicina da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, Campina Grande/PB, tem sua sede na Rua Juvêncio Arruda n. 795, Bodocongó. Teve o ato autorizativo anterior aprovado por meio da Portaria n. 775, de 07 de novembro de 2008, publicada no Diário Oficial da União (DOU) de 10/11/2008. A IES foi

⁴⁰ Vale salientar que dentro de cada dimensão há vários indicadores com conceito que varia de 1 a 5, cujos valores iguais ou superiores a 3 indicam qualidade satisfatória, gerando assim, o Conceito do Curso.

recredenciada por meio da Portaria n- 40, de 22 de janeiro de 2013, publicada no DOU de 23/01/2013.

A última avaliação de cunho de Renovação de Reconhecimento do curso de medicina foi realizada no ano de 2018, tendo como conceito final **4 (quatro)**. Demonstraremos a seguir, dentre vários indicadores que compõem a Avaliação *in loco*, os indicadores concernentes à inclusão referente ao curso de medicina e o conceito dado pela Comissão Avaliadora.

Quadro 11 - Avaliação de Renovação de Reconhecimento do curso de Medicina

Dimensões	Indicadores	Conceito	Justificativa
Dimensão 1 - Organização Didático-Pedagógica	1.1 Políticas institucionais no âmbito do curso	4	[...] Atendimento aos Estudantes com Necessidades Especiais através do NAI.
	1.2 Estrutura curricular	3	“[...] a acessibilidade pedagógica e atitudinal é suficiente para atender as proposições contidas no PPC.”
	1.3 Metodologia	3	“Embora não conste explicitamente do PPC foi informado que o NAI é responsável pelos aspectos referentes à acessibilidade pedagógica e atitudinal.”
	1.4 Apoio ao discente	3	“O apoio psicopedagógico e de acessibilidade são incipientes.”
Dimensão 3⁴¹ - Infraestrutura	3.1 Gabinetes de trabalho para professores Tempo Integral	4	[...] “ acessíveis do ponto de vista arquitetônico.”
	3.2 Espaço de trabalho para coordenação do curso e serviços acadêmicos	3	[...] “ acessíveis do ponto de vista arquitetônico.”

Fonte: Elaboração da autora, 2019, de acordo com o Relatório de Avaliação *in loco* do MEC (BRASIL, 2018)

A IES se manifestou em relação ao requisito “Condições de Acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, conforme disposto na CF/88, Art.

⁴¹ A Dimensão 2 que se refere ao “Corpo Docente e Tutorial”, não consta no quadro 8 pelo fato de não haver menção sobre inclusão ou acessibilidade.

205, 206 e 208 na NBR 9050/2004, da ABNT, na Lei N° 10.098/2000, nos Decretos N° 5.296/2004, N° 6.949/2009, N° 7.611/2011 e na Portaria N° 3.284/2003, conforme consta no Relatório de Avaliação,

De acordo com os dados preenchidos pela IES, informa que possuem estrutura para o acesso para PNE, porém, as instalações apresentadas na visita in loco não foram observadas condições de acessibilidade e mobilidade às pessoas com deficiências e necessidades especiais como por exemplo, corrimãos com dupla altura, acessos para cadeirantes no auditório principal, piso tátil, elevadores para cadeirantes, espaço para cadeirantes em bibliotecas e laboratórios de informática. Foi observado alguns banheiros adaptados, rampas, vagas reservadas no estacionamento e softwares para acessibilidade. (UFCG, 2018, p. 22)

No que diz respeito a Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, conforme disposto na Lei N° 12.764, de 27 de dezembro de 2012, e contido no Relatório de Avaliação, a UFCG se manifestou com relação a este requisito,

O curso de Medicina da Universidade Federal de Campina Grande aborda os Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista nas disciplinas Psicologia Médica e Atenção a Saúde Mental. A IES também tem um Núcleo de Acessibilidade e inclusão (NAI), vinculado à Reitoria, instituído pela Resolução N°11/2016. O NAI é o órgão encarregado por gerir e fornecer apoio psicopedagógico e técnico aos discentes com necessidade Educacional especial, nos termos da legislação federal vigente. (UFCG, 2018, p. 21)

Com relação ao requisito “Disciplina de Libras”, o Curso de Bacharelado em Medicina prevê no seu PPC a disciplina “Libras” como optativa, constando os objetivos e a ementa da mesma no PPC com uma carga horária de 30 horas, cumprindo o que está disposto no artigo 3º, §2º do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

A partir dos dados contidos no Relatório de Avaliação (2018), pode-se verificar que, mesmo diante do conceito bom, no geral, as especificidades concernentes a inclusão e acessibilidade ainda não são ideais. De acordo com as informações prestadas pelo NAI, não há estudantes com deficiência de maior grau matriculado no curso de medicina (ver Tabela 6), mas que uma adequação é necessária para que, assim, o curso esteja preparado para receber esses estudantes.

4.2.3.2 Avaliação do curso de Psicologia

O Curso de Psicologia, (Bacharelado), da Universidade Federal de Campina Grande, funciona no Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS), na Rua Juvêncio Arruda, 795. Bodocongó – Campina Grande/PB. O curso já obteve ato legal de reconhecimento, conforme a Resolução N° 27/2009 de 27 de Julho de 2009 e Reconhecimento de curso através da Portaria N° 69 de 24 de março de 2016 publicada no DOU em 28/03/2016.

A última avaliação de cunho de Reconhecimento de curso foi realizada no ano de 2017, apresentado perfil “excelente”, tendo como conceito final **5 (cinco)**.

Em linhas gerais, para se ter uma noção do que foi avaliado com relação a acessibilidade, no quadro 11 estão descritos todos os conceitos dos indicadores, conforme consta no Relatório de Avaliação de Renovação de Reconhecimento do referido curso.

Quadro 12 - Avaliação de Renovação de Reconhecimento do curso de Psicologia

Dimensões	Indicadores	Conceito	Justificativa
Dimensão 1 - Organização Didático-Pedagógica	1.1 Políticas institucionais no âmbito do curso	5	“As políticas institucionais de ensino, de extensão e de pesquisa (...) estão implantadas, de maneira excelente , no âmbito do curso.”
	1.4 Estrutura curricular	5	“A estrutura curricular implantada contempla, de maneira excelente, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: flexibilidade, interdisciplinaridade, acessibilidade pedagógica e atitudinal , compatibilidade da carga horária total [...]”

(Continua)

(Continuação)

	1.5 Conteúdos curriculares	5	“Os conteúdos curriculares implantados possibilitam, de maneira excelente, o desenvolvimento do perfil profissional do egresso, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: atualização, acessibilidade , adequação das cargas horárias (em horas) [...]”
	1.6 Metodologia	5	“As atividades pedagógicas apresentam excelente coerência com a metodologia implantada, inclusive em relação aos aspectos referentes à acessibilidade pedagógica e atitudinal. ”
	1.12 Apoio ao discente	5	“O apoio ao discente implantado contempla, de maneira excelente, os programas de apoio extraclasse e psicopedagógico, de acessibilidade , de atividades de nivelamento e extracurriculares não computadas como atividades complementares e de participação em centros acadêmicos e em intercâmbios.”
	1.16 Tecnologias de Informação e comunicação (Tic) no processo ensino-aprendizagem	5	“As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) implantadas no processo de ensino-aprendizagem permitem, de maneira excelente, a execução do projeto pedagógico do curso e a garantia da acessibilidade e do domínio das TICs.”

(Continua)

(Continuação)

Dimensão 3 - Infraestrutura	3.1 Espaço de trabalho para docentes em tempo integral	5	“Os gabinetes de trabalho implantados para os docentes em tempo integral são excelentes, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: disponibilidade de equipamentos de informática em função do número de professores, dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, acessibilidade , conservação e comodidade.”
	3.3 Sala coletiva de professores	5	“A sala de professores implantada para os docentes do curso é excelente, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: disponibilidade de equipamentos de informática em função do número de professores, dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, acessibilidade , conservação e comodidade.”
	3.4 Salas de aula	5	“As salas de aula implantadas para o curso são excelentes, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: quantidades e número de alunos por turma, disponibilidade de equipamentos, dimensões em função das vagas previstas/autorizadas, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, acessibilidade , conservação e comodidade.”

(Continua)

(Continuação)

	3.5 Acesso dos alunos a equipamentos de informática	4	“Os laboratórios ou outros meios implantados de acesso à informática para o curso atendem, muito bem, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: quantidade de equipamentos relativa ao número total de usuários, acessibilidade , velocidade de acesso à internet, wi-fi, política de atualização de equipamentos e softwares e adequação do espaço físico.”
	3.9 Laboratórios didáticos de formação específica	4	“Os laboratórios especializados implantados com respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança atendem, muito bem, em uma análise sistêmica e global, aos aspectos: adequação ao currículo, acessibilidade , atualização de equipamentos e disponibilidade de insumos.”

Fonte: Elaboração da autora, 2019, de acordo com o Relatório de Avaliação in loco do MEC (BRASIL, 2017)

De acordo com os requisitos legais e normativos, a IES se manifestou ao requisito Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, conforme disposto na Lei N° 12.764, de 27 de dezembro de 2012, tendo como justificativa:

De acordo com a Lei N° 12.764 de 27 de dezembro de 2012 os requisitos solicitados, sobre o transtorno do Espectro Autista, estão inseridos no PPC do Curso de Psicologia da UFCG, sendo seus conteúdos curriculares contemplados nas disciplinas obrigatórias: Psicopatologia, Práticas Clínicas II e nas disciplinas eletivas Integração entre Psicologia e Psicofarmacologia, Educação Especial, Psicomotricidade. (MEC, 2017)

Com relação ao requisito Condições de acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, conforme disposto na CF/88, Art. 205, 206 e 208, na NBR 9050/2004, da ABNT, na Lei N° 10.098/2000, nos Decretos N° 5.296/2004,

Nº 6.949/2009, Nº 7.611/2011 e na Portaria Nº 3.284/2003, a IES se manifestou com a seguinte justificativa:

Ressalta-se que os laboratórios, as salas de aulas e o Serviço Escola do Curso de Psicologia da UFCG atendem aos requisitos de acessibilidade para portadores de necessidades especiais, conforme os documentos designados. (MEC, 2017)

Em se tratando da disciplina de Libras (Dec. Nº 5.626/2005), a UFCG se pronunciou justificando,

A disciplina de Libras está presente Projeto Pedagógico do Curso de Psicologia da UFCG e vem sendo ministrada por uma professora da Unidade Acadêmica de Letras como disciplina optativa de 60 horas. No semestre atual, devido ao aumento da procura de alunos à disciplina de Libras, foram abertas duas turmas para o Curso de Psicologia. (MEC, 2017, p. 22)

Portanto, com relação a inclusão e acessibilidade, o curso de Psicologia possui uma melhor estrutura para atender os estudantes com deficiência, inclusive, conforme informações do NAI, no referido curso há 02 estudantes com deficiência e necessidades especiais atendidos pelo Núcleo (ver Tabela 5). Fica perceptível, ainda, que a maioria dos indicadores relacionados a Acessibilidade e Inclusão possui conceito 5 (ver Quadro 11).

Em síntese, podemos afirmar que cada curso possui particularidades, mas que ambos os cursos analisados possuem conceitos elevados com relação a Acessibilidade e Inclusão, podendo não ser a realidade dos demais cursos que compõe a UFCG, haja vista os referidos cursos fazerem parte do mesmo Centro, que, inclusive, geograficamente, é um pouco afastado da sede.

Após as coletas e análises feitas a partir dos dados oriundos da PRE, do NAI e da CPA, passaremos a discorrer um resumo das ações inclusivas realizadas pela UFCG no âmbito do Campus Campina Grande.

4.3 EFICÁCIA DAS AÇÕES INCLUSIVAS IMPLEMENTADAS NA UFCG

Após análises de documentos internos, consultas na página da internet da UFCG, dados solicitados aos setores específicos, entre outras, as ações realizadas pela UFCG no que concerne a política inclusiva de estudantes com deficiência, foi possível relacionar o que foi planejado e o que foi executado, conforme consta no PDI 2014-2019.

Para tanto, ao medir a eficácia das ações de inclusão realizadas na UFCG, é necessário verificar se o resultado pretendido realmente foi alcançado. Portanto, faremos essa análise a partir do que foi planejado para o período 2014-2019, o qual consta no Plano Diretor de Acessibilidade do PDI da UFCG, bem como uma análise do Relatório de Atividades desenvolvidas pelo NAI, já demonstrado no capítulo 4, item 4.2.2.

4.3.1 Análise das Ações previstas/realizadas contidas no Plano de Desenvolvimento Institucional (2014-2019) utilizando a matriz SWOT

Em decorrência da análise realizada através de toda documentação colhida para verificar as ações previstas com relação à inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior da UFCG, contidas no PDI (2014-2019), através do Plano Diretor de Acessibilidade, faremos uma demonstração do que foi previsto/realizado neste período ora contemplado no PDI. Replicamos, portanto, o Plano Diretor de Acessibilidade, no quadro 13, incluindo uma coluna referente ao status da ação, de acordo com as informações contidas no Relatório de Atividades Desenvolvidas pelo NAI.

Quadro 13 - Análise das Ações previstas/realizadas contidas no Plano Diretor de Acessibilidade e no Plano Talentos Especiais

Ação	Descrição	Status
Implantação da Comissão de Acessibilidade e Necessidades Especiais	Criação da Comissão de Acessibilidade e Necessidades Especiais, juntamente de seu regimento e de uma política de acessibilidade específica para cada campi, bem como diretrizes para o atendimento de pessoas com necessidades especiais.	Realizada em parte
Acessibilidade no Campus – Infraestrutura	Obras estruturais com base no relatório da Comissão de Acessibilidade para adequação dos equipamentos existentes.	Realizada em parte
Implantação do Núcleo de Atenção Psicopedagógica	O núcleo de atenção psicopedagógica atende aos portadores de necessidades especiais auxiliando com o processo de adaptação da vida no Campus e instruindo o corpo docente dos procedimentos que podem ou devem ser adotados em virtude das dificuldades demonstradas. Esse núcleo também é responsável por aconselhar o discente e o corpo docente nos casos de dificuldade de aprendizagem.	Realizada
Avaliação permanente das condições de Acessibilidade	A comissão de acessibilidade avalia permanentemente as condições de acessibilidade nos Campi para a sugestão ou solicitação de alterações que se façam necessárias.	Em andamento
Acolhida e acompanhamento de Alunos com necessidades especiais.	Todos os alunos com necessidades especiais podem se registrar na comissão de Acessibilidade e Necessidade Especiais para receber tratamento específico referente a orientações sobre procedimentos acadêmicos relativos às suas necessidades e podem interagir com outras pessoas portadoras de necessidades especiais, garantindo-se parte integrante da comunidade universitária da UFCG	Realizada

Fonte: Elaboração da autora, a partir do PDI (2014-2019) (UFCG, 2014, p. 50).

Com referência a primeira ação do Plano Diretor de Acessibilidade proposto no PDI (2014-2019) **“Implantação da Comissão de Acessibilidade e Necessidades Especiais”**, esta foi realizada em parte apenas, e não menos importante, através da criação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI), em 2016, e que a partir de 2017, principalmente com a entrada de novos estudantes com deficiência por meio do sistema de cotas, foi intensificando a sua atuação no Campus junto a esses estudantes. No entanto, não foi planejada a política de acessibilidade para cada campus nem as diretrizes para atendimento dos estudantes com necessidades educacionais especiais. Essas ações de inclusão vão sendo realizadas na medida em que os estudantes com deficiência vão sendo matriculados.

Com relação a **“Acessibilidade no Campus – Infraestrutura”**, algumas obras estruturais foram realizadas, mas não suficiente e não contempla todos os prédios do campus, muitos deles são construções antigas, como é o caso do prédio da Reitoria, entre outros, que não possuem sequer elevadores, para acesso ao primeiro andar.

Já com relação a **“Implantação do Núcleo de Atenção Psicopedagógica”**, até o momento ainda não existe, seria necessário além de um psicólogo, um profissional formado em psicopedagogia e outros profissionais habilitados para tal assistência.

Com referência a última ação **“Avaliação permanente das condições de Acessibilidade”**, foi verificado junto à equipe do NAI, que esta avaliação permanente não está sendo realizada atualmente no Campus Campina Grande.

No que se refere a **“Acolhida e acompanhamento de Alunos com necessidades especiais”**, esta ação é realizada a cada início de período letivo, pela equipe que compõe o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão, conforme consta no Relatório de Atividades do NAI.

Em seguida, faremos um resumo de uma análise a partir do Relatório de Atividades Desenvolvidas pelo NAI.

Portanto, concluímos, após essa breve análise, que as ações planejadas e contidas no Plano Diretor de Acessibilidade e no Plano Talentos Especiais do PDI (2014-2019) NÃO foram eficazes, pois não atingiram na sua totalidade os resultados esperados.

Para uma melhor clareza acerca do funcionamento do NAI, utilizamos uma técnica de Planejamento Estratégico, a análise SWOT (ou matriz SWOT), como

ferramenta para desenvolver, posteriormente, um Plano de Ação. Através dessa análise de SWOT, foram identificadas as forças, fraquezas, oportunidades e ameaças do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão, setor este de extrema importância para a efetivação da inclusão/acessibilidade no âmbito da UFCG, sendo, portanto, representada pela figura 2.

Figura 2 - Análise SWOT do NAI/UFCG



Fonte: Elaboração da autora (2019)

A partir dessa análise mais apurada, onde identificamos as forças, fraquezas, oportunidades e ameaças, poderemos realizar de forma efetiva um plano de ação bem mais estruturado, levando em consideração, principalmente, as fraquezas e ameaças, no intuito de elaborar um planejamento mais adequado no intuito de elevar a eficácia das ações de inclusão na UFCG.

Em seguida, serão propostas, através do Plano de Ação 5W2H, ações a serem realizadas para um melhor atendimento aos estudantes com deficiência por parte do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão, no âmbito da UFCG, Campus Campina Grande.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Historicamente, as pessoas com deficiência sempre foram discriminadas de alguma forma. Na educação não era diferente, em alguns momentos da história, essas pessoas não tinham acesso educacional e, quando as tinham, eram segregadas dentro do próprio ambiente educacional.

A partir do paradigma da inclusão, mais precisamente nos anos 1990 e após a promulgação da Constituição Federal de 1988, e junto aos Organismos Internacionais, esse cenário de exclusão foi sendo dissolvido.

Nesse contexto, paulatinamente, no Brasil foram surgindo políticas públicas inclusivas, promovendo a democratização do Ensino, especificamente na Educação Superior, por meio do REUNI, a partir do ano de 2008.

Com as políticas de expansão, outras políticas foram sendo criadas como complementação a partir da necessidade de permanência dos discentes no ensino superior. Com essa finalidade, o governo federal implantou, em 2010, o PNAES, adotado pelas IFES com o compromisso de promover ações voltadas especialmente para assistência estudantil no intuito de viabilizar e/ou ampliar as condições para a permanência dos estudantes que se encontravam em situação de vulnerabilidade, sendo incluído, também, as pessoas com deficiência.

A partir da adoção do PNAES, a fim de viabilizar essas ações, em 2013, a UFCG criou a Comissão de Acessibilidade a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (CAENEE). Por sua vez, em 2016, foi criado o NAI, com vistas a contemplar diretamente os alunos com deficiência e necessidades educacionais especiais, disponibilizando equipamentos e materiais para uso acadêmico e assistência pessoal.

Neste trabalho, buscamos analisar políticas inclusivas de educação superior através das ações realizadas no intuito de contribuir para o acesso e a permanência das pessoas com deficiência na UFCG, notadamente focando como estudo de caso o Campus Campina Grande (Campus sede). Para tanto, além do Programa Incluir, abordamos políticas e programas nacionais como o REUNI, PNAES, ENEM/SISU e a Política Nacional de Cotas, criada em 2012 que, que estabeleceu um prazo para que as IFES reservassem 50% das vagas a estudantes oriundos do ensino médio da rede pública, negros e índios, desde que atendessem a critérios especificados em lei. Os

demais 50% seriam destinados à ampla concorrência. Apenas em 2016, a Lei de Cotas foi alterada, incluindo, entre os cotistas, as pessoas com deficiência.

Contudo, com base na análise dos dados coletados, é possível inferir que a partir da criação do NAI, em 2016, muitas ações de Acessibilidade e Inclusão foram realizadas no âmbito da UFCG, que veio a se consolidar principalmente no ano de 2017, conforme foi relatado consta no Relatório das Atividades Desenvolvidas pelo NAI (2017-2018).

O NAI, portanto, é a ponte entre os estudantes com deficiência e a Administração da UFCG, o suporte necessário e fundamental que oferece uma assistência necessária a esses estudantes, cumprindo, assim, o mínimo exigido por lei, que é a igualdade de oportunidade. No entanto, como algo fundamental para um bom funcionamento do setor, é que a equipe esteja completa e instalada em um espaço físico e acessível, o que até o momento, além da equipe estar incompleta, o espaço físico ainda está sendo reformado e adaptado para este fim.

Com vistas a contribuir com a Instituição de Ensino Superior, ora pesquisada, foi elaborado um Plano de Ação (Ver quadro 13) como produto desta pesquisa, na intenção de serem analisadas pela gestão universitária e, posteriormente, colocadas em prática.

Para tanto, reiteramos que compete tão somente à IES, representada pelos mais diversos setores e gestores, assumir o compromisso ético e político de atender às demandas da diversidade ora apresentada pelo seu corpo discente, reestruturando continuamente suas políticas inclusivas.

5.1 PROPOSTAS DE NOVAS AÇÕES DE INCLUSÃO/ACESSIBILIDADE NA UFCG

Este tópico tem como objetivo apresentar algumas propostas de ações que visem melhorar ou promover a inclusão dos estudantes com deficiência da UFCG, diante dos resultados elencados com esta pesquisa.

No capítulo 4, detalhamos as ações realizadas com relação à inclusão e acessibilidade no âmbito da UFCG, principalmente através do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão, órgão criado para essa finalidade, bem como demonstramos algumas avaliações dos cursos realizados para credenciamento

através do MEC, sendo estes, os cursos com mais estudantes com deficiência matriculados, de acordo com os dados apresentados pela Pró-Reitoria de Ensino da UFCG.

Portanto, em conformidade com as análises ora realizadas, podemos observar várias lacunas concernentes a inclusão no âmbito da UFCG. Para tanto, iremos apresentar um plano de ação sugestivo, como contribuição a esta Instituição de Ensino Superior no que se refere à inclusão e acessibilidade, representado mais adiante no quadro 13.

A elaboração do referido Plano de Ação tomou como base a ferramenta de gestão da qualidade 5W2H, que por meio de suas questões – o que? / Por quê? / Como? / Quando? / Onde? / Quanto? / Quem? - Mostrou-se bem adequada ao planejamento das ações, sendo, portanto, formulado, mediante a análise SWOT feita e exposta anteriormente (Ver na figura 2).

No quadro 13, portanto, está formulado o Plano de Ação 5W2H, como sugestão para efetivação ou realização de ajustes necessários por parte da gestão da UFCG, sendo esta, a principal contribuição desta pesquisa.

Como sugestão de futuras pesquisas, pode-se investigar as necessidades de assistência por parte dos principais interessados: os estudantes com deficiência.

QUADRO 14: Plano de Ação para inclusão/acessibilidade na UFCG

O que fazer?	Por que fazer?	Como fazer?	Quando fazer?	Onde fazer?	Quanto custa?	Quem vai fazer?
Reforma e adaptação do espaço físico do NAI	Para melhorias de atendimento aos estudantes com deficiência.	Através de reforma e adaptação do espaço físico já cedido pela Reitoria.	Até final de 2020	Campus Campina Grande	Orçamento realizado de acordo com os recursos disponíveis	Prefeitura Universitária
Fazer uma página do NAI na internet	Porque não há um canal de comunicação e informação, tanto para estudantes, como para a comunidade em geral.	Através de solicitação junto ao STI, e enviando os dados a serem postos na página da internet.	Até o final do primeiro semestre de 2020	Dentro da página oficial da UFCG, através de um link específico.	Sem custo	STI e NAI
Compor a equipe do NAI	Porque a equipe do NAI está incompleta e isto prejudica o atendimento aos estudantes com deficiência.	Com nomeações de servidores.	Até final de 2020	Campus Campina Grande	Sem custo	Reitoria
Compor uma comissão para elaboração de relatório de acessibilidade física no campus	Para ter uma equipe de servidores responsável em verificar in loco, as necessidades de ajustes na acessibilidade física no campus Campina Grande	Emitir portaria de designação de pessoal habilitado para tal finalidade.	Até final de 2020	Campus Campina Grande	Sem custo	Reitoria
Emitir relatório de acessibilidade física	Para se ter um mapa dos setores acessíveis dentro da UFCG, campus Campina Grande, bem como do levantamento das necessidades de acessibilidade.	Através de verificação in loco, fotos, vídeos e demais subsídios para emissão de um relatório fidedigno.	Até final de 2020	Campus Campina Grande	Sem custo	Equipe disponibilizada através de uma comissão de servidores e professores, previamente escolhidos para tal finalidade.

Fonte: Elaboração da autora (2020)

REFERÊNCIAS

ABAD, M. Crítica política das políticas de juventude. In: FREITAS, M.; PAPA, F. (Orgs.). **Políticas públicas: juventude em pauta**. São Paulo: Petrópolis; Cortez; Fundação Friedrich Ebert, 2003. p.13-17.

ABENHAIM, E. Os caminhos da inclusão: breve histórico. In: MACHADO, A. et al. (Orgs.). **Psicologia e direitos humanos: educação Inclusiva, direitos humanos na escola**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p.39-53.

AMARAL, Lígia Assumpção. **Conhecendo a deficiência: na companhia de Hércules**. São Paulo: Robe, 1995.

ANTUNES, B. **A inclusão no ensino público**. In: **Tendências/debates**. Ano de 2005. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz1111200510.htm>> Acesso em: 05 jun. 2019

BALL, S.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2009.

BRASIL. **Avaliação in loco: Referenciais no âmbito do SINAES**. Brasília – DF, 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484109/SINAES+-+Sistema+Nacional+de+Avalia%C3%A7%C3%A3o+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+Superior+Vol+5/ee07ce50-a60f-4614-9aac-01bfe168df5f?version=1.0>> Acesso em: 20/08/2019.

BRASIL. Aviso Circular nº 277/MEC/GM de 1996. Orientações direcionadas as IES. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>> Acesso em: 15 jul. 2019

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em: 14/08/2017.

BRASIL. **Decreto nº 1.428 de 12 de setembro de 1854**. Criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Disponível em: <<http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/327-imperial-instituto-dos-meninos-cegos>>. Acesso em: 15 jun. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe 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: 14 ago.2017.

BRASIL. Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007.

Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm>

Acesso em: 27 maio 2019.

BRASIL. Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm>

Acesso em: 20 out 2019.

BRASIL. Decreto nº 7.234 de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm>

Acesso em: 27 nov. 2019.

BRASIL. Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11)

[2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11)> Acesso em: 12 jul. 2019.

BRASIL. Decreto nº 7.612 de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm>

Acesso em: 09 jul. 2019.

BRASIL. Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989. Criação da Coordenadoria Nacional para Integração das Pessoas Portadoras de Deficiência (CORDE).

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm> Acesso em: 27 maio 2019.

BRASIL. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm> Acesso em: 15 jun. 2019.

BRASIL. Lei nº 8.112 de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8112cons.htm>

Acesso em: 20 maio 2019.

BRASIL. Lei nº 8.213 de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8213cons.htm> Acesso em: 21 jun.

2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Lei das Diretrizes e Bases da Educação. Brasília. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>> Acesso em: 14 ago. 2017.

BRASIL. **Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm> Acesso em: 07 jul. 2019.

BRASIL. **Lei Nº 10.419 de 09 de abril de 2002.** Dispõe sobre a criação da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, a partir do desmembramento da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, e dá outras providências. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10419.htm> Acesso em: 14 ago. 2017.

BRASIL. **Lei nº 11.096 de 13 de janeiro de 2005.** Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm> Acesso em: 15 jun. 2019.

BRASIL. **Lei n 5.626 de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm> Acesso em: 06 jul. 2019.

BRASIL. **Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em:
<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm> Acesso em: 17 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.796 de 04 de abril de /2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm> Acesso em: 20/08/2019

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: 17 maio 2019.

BRASIL. **Lei Nº 13.409 de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012,** para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=47811>> Acesso em: 24 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Portaria MEC nº 438, de 28 de maio de 1998. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Revogada pela Portaria MEC nº 807 de 18/06/2010.**

Disponível em: <https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-807-2010_226878.html> Acesso em: 02 mar. 2020.

BRASIL. **Portaria nº 1.679 de 02 de dezembro de 1999.** Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_1679.pdf> Acesso em: 09 jul. 2019.

BRASIL. **Portaria nº 3.284 de 07 de novembro de 2003.** Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/port3284.pdf>> Acesso em: 02 jul. 2019.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 21/2012. MEC.** Dispõe sobre o Sistema de Seleção Unificada - SisU. Disponível em: <<https://sisu.furg.br/images/portaria21mec.pdf>> Acesso em: 10 maio 2019.

BRASIL. **PORTARIA Nº 1.117, DE 1º DE NOVEMBRO DE 2018.** Altera a Portaria Normativa MEC nº 18, de 11 de outubro de 2012, e a Portaria Normativa MEC nº 21, de 5 de novembro de 2012. Disponível em: <http://static03.mec.gov.br/sisu/portal/static/data/dou_portaria_n1117.pdf> Acesso em: 25 nov. 2019.

BURITY SERPA, Marta Helena. **Modos Contemporâneos de Inclusão Escolar de Alunos e Alunas com Deficiência e dos que Apresentam Transtornos Globais do Desenvolvimento: Um Estudo de Casos Múltiplos em Escolas Públicas da Paraíba.** Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Campina Grande, PB: Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. UFCG, 2011.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. 4. ed. Porto Alegre/RS:Mediação, 2006.

CASTELO BRANCO, U. V., JEZINE, E., e NAKAMURA, P. H. **A UFPB nos anos da expansão (2008 a 2012):** quantos e quem somos e o que mudou no perfil dos nossos alunos?. 2016. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/12186265-A-ufpb-nos-anos-da-expansao-2008-a-2012-quantos-e-quem-somos-e-o-que-mudou-no-perfil-dos-nossos-alunos.html>> Acesso em: 04 jun. 2019.

CASTELO BRANCO, U. V.; JEZINE, E.; NAKAMURA, P. H. 2015, p. 755. Alguns indicadores de permanência/abandono na educação superior: elementos para o

debate. In: **Anais XXIII Seminário da rede Universitas/Br Políticas de Educação Superior no Brasil: a expansão privado-mercantil em questão**. Belém/PA, 20 a 23 de maio de 2015, pp. 754 -773.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração**: uma visão abrangente da moderna administração das organizações. 7. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

DANTAS, Nozângela Maria Rolim. **A inclusão dos estudantes com deficiência no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande: desafios e possibilidades**. 2017. 248fs. Tese (Doutorado) Programa de Pós-graduação em Educação, PUCRS. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/11087/1/000487979-Texto%2bCompleto-0.pdf>> Acesso em: 04 mar. 2019.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca-Espanha, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 20 ago. 2019.

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>> Acesso em: 20 jul. 2019.

DIAS, R; MATOS, F. **Políticas Públicas**: princípios, propósito e processos. São Paulo: Atlas, 2012. Disponível em: <http://www.bdttd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4976> Acesso em: 10 jun. 2019.

DICHER, Marilu; TREVISAM, Elisaide. **A jornada histórica da pessoa com deficiência: inclusão como exercício do direito à dignidade da pessoa humana**. XXIII Congresso Nacional do Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito - CONPEDI. 2014. Disponível em: <<http://publicadireito.com.br/publicacao/ufpb/>> Acesso em: 11 jun. 2019.

FRIAS, Lincoln. **As cotas raciais e sociais em universidades públicas são injustas?** 2012. Disponível em: <<http://direitoestadosociedade.jur.puc-rio.br/media/7artigo41.pdf>> Acesso em: 29 out. 2018.

GARCIA, Vinícius Gaspar. **As pessoas com deficiência na história do mundo**. 2011. Disponível em: <<http://www.bengalalegal.com/pcd-mundial>> Acesso em: 02 maio 2019.

GARCIA, R.; MICHELS, M. **A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 – Educação especial da ANPED**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 17, n. esp.1, p.105-124, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382011000400009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 jun. 2018.

HÖFLING, E. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, p.30-41, nov. 2001. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000300003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 jun. 2018.

IBGE. **Censo Demográfico 2010 – Resultados Gerais da Amostra**. 2012.

Disponível em:

<<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000008473104122012315727483985>> Acesso em: 15 ago. 2017.

IFPB. **Portaria nº 019 de 22 de dezembro de 2008**. Disponível em:

<<https://www.ifpb.edu.br/sousa/assistencia-estudantil/napne/napne>> Acesso em: 20 maio 2019.

INEP. SINAES. **Instrumento de Avaliação de cursos de graduação Presencial e a Distância. Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento**. 2017.

Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2017/curso_reconhecimento.pdf> Acesso em: 09 dez. 2019.

INEP. **Edital nº 14 de 21 de março de 2019. ENEM 2019**. Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2019/edital_enem_2019.pdf> Acesso em: 02 fev. 2020

JANNUZZI, G. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas/SP: Autores Associados, 2004.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 1997 (Coleção Debates).

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEITE, F.; RIBEIRO, L.; COSTA FILHO, W. (Orgs.). **Comentários ao Estatuto da Pessoa com Deficiência**. São Paulo: Saraiva, 2016.

LIBANEO, J. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 46, n. 159, p.38-62, mar. 2016. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742016000100038&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 mar. 2019.

LOPES, M.; FABRIS, E. Norma, normação, normalização, normatização e normalidade. In: _____. **Inclusão & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p.41-60.

MANTOAN, M. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Editora Moderna, 2006.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7. Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. 4ª ed. Revista e ampliada. São Paulo: Atlas, 2007.

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira et al. **A Permanência de Acadêmicos Negros e Indígenas na Educação Superior no Brasil**. In: Seminário Nacional da Rede UNIVERSITAS/Br, 23., 2015, Belém. Anais eletrônicos... Belém: ICED/UFGA, 2015. p. 687-705. Disponível em: <www.belemvirtual.com/seminarioUniversitas/> Acesso em: 20 maio 2019.

MATOS, Selma Norberto; Mendes, Enicéia Gonçalves. **A proposta de Inclusão Escolar no Contexto Nacional de Implementação das Políticas Educacionais**. Revista Práxis Educacional: Vitória da Conquista. v.10 n.16 jan/jun. 2014, p.35-59.

MAZZOTTA, M. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, v. 11. n. 33 set/dez 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>> Acesso em: 15 out. 2019.

MOREIRA, L. **In(ex)clusão na universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão**. Revista Educação Especial, Santa Maria, n. 25, p.37-47, ago. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4902/2939>> Acesso em: 20 set. 2016.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Nova York, 1948. Disponível em: <<https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por>> Acesso em: 06 maio 2019.

PESSOTTI, Isaías. **Deficiência Mental: Da Superstição à Ciência**. São Paulo: T. A. Queiroz: Ed. da Universidade de São Paulo, 1984.

SANTIAGO, S. A. Exclusão e deficiência: primeiras aproximações teóricas. In: RICHARDSON, R. J. (org). **Exclusão, inclusão e diversidade**. João Pessoa/PB: Editora Universitária da UFPB, 2009. pp. 113-135.

SANTOS, B. de S. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. (2004) Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/auniversidadedosecXXI.pdf>> Acesso em: 03 jun. 2019.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**, 5a ed. Cidade: Rio de Janeiro, Editora WVA, 1997.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Por falar em classificação de deficiências**. Revista Brasileira de Tradução Visual. Volume 12, Nº 12, 2012. Disponível em: <<http://www.associadosdainclusao.com.br/rbtv/index.php/principal/search/authors/view?firstName=Romeu&middleName=Kazumi&lastName=Sasaki&affiliation=&country=BR>> Acesso em: 15 set. 2019

SECCHI, L. **Análise de políticas públicas: diagnóstico de problema, recomendações e soluções**. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

SILVA, Aline Maira da. **Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos**/ Curitiba: Ibpex, 2010 p.40-41.

SILVA, Lidiane Ramos da. **Políticas de Inclusão na Educação Superior: acesso e permanência de pessoas com deficiência na UFPB**. João Pessoa, 2017, 187 fs. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior) – UFPB. Disponível em: <<http://www.ce.ufpb.br/mppgav/contents/documentos/dissertacoes/turma-1/m-sc-lidiane-ramos-da-silva-pdf-completo.pdf>> Acesso em: 04 mar. 2019.

SILVA, Otto Marques da. **Epopeia ignorada**. Edição de Mídia. São Paulo: Editora Faster, 2009.

TEIXEIRA, E. **O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade**. AATR-BA, Salvador, 2002. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a_pdf/03_aatr_pp_papel.pdf> Acesso em: 02 mar. 2019.

TRIVIÑOS, A. Alguns temas no desenvolvimento de uma pesquisa. In: _____. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987. p.91-115.

UFCG. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2019 (PDI)**. Disponível em: <https://portal.ufcg.edu.br/phocadownload/userupload/documentos/PDI%20da%20UFCG_outubro%20de%202014.pdf> Acesso em: 18 maio 2019.

UFCG. Resolução 11/2016. **Cria o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão**. Disponível em: <http://www.ufcg.edu.br/~costa/resolucoes/res_12112016.pdf> Acesso em: 10 maio 2019.

UFCG. **Estatuto da UFCG**. Disponível em: <https://portal.ufcg.edu.br/estatuto.html>. Acesso em: 27 jul. 2019.

UFCG. **Relatório de Atividades Desenvolvidas do NAI (2017-2018)**.

Disponibilizado pela Gestora do NAI da UFCG, 2019.

UFCG. **Relatório de Avaliação do curso de Medicina**. Disponibilizado pelo presidente da CPA da UFCG, 2018.

UFCG. **Relatório de Avaliação do curso de Psicologia**. Disponibilizado pelo presidente da CPA da UFCG, em 2019.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. Inclusão e governamentalidade. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p.947-963, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 jun 2019.