



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS, GESTÃO E
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR – PPGAES

PAULINO JOAQUIM DA SILVA NETO

**INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: o
Comitê de Inclusão e Acessibilidade da UFPB para o acesso e a permanência**

JOÃO PESSOA-PB
2021

PAULINO JOAQUIM DA SILVA NETO

**INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: o
Comitê de Inclusão e Acessibilidade da UFPB para o acesso e a permanência**

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.

Orientadora: Profa. Dra. Edineide Jezine Mesquita Araújo

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586i Silva Neto, Paulino Joaquim da.

Inclusão da pessoa com deficiência na educação superior

: o comitê de inclusão e acessibilidade da UFPB para o acesso e a permanência / Paulino Joaquim da Silva Neto.

- João Pessoa, 2021.

193 f. : il.

Orientação: Edineide Jezine Mesquita Araujo.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE.

1. Ensino superior. 2. Deficiência. 3. Inclusão. 4. Permanência. 5. Núcleo de acessibilidade. I. Araujo, Edineide Jezine Mesquita. II. Título.

UFPB/BC

CDU 378-056.2(043)

PAULINO JOAQUIM DA SILVA NETO

**INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: o
Comitê de Inclusão e Acessibilidade da UFPB para o acesso e a permanência**

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.

Aprovada em: 31/08/2021.

BANCA EXAMINADORA



Edineide Jezine
PROF. DR. Edineide Jezine
UFPB - CAAPE Nº 025/018

Profa. Dra. Edineide Jezine Mesquita Araújo – PPGAES/UFPB
Presidente/Orientador



Prof. Dr. Mariano Castro Neto – PPGAES/UFPB
Membro Interno



Profa. Dra. Ana Cristina Silva Daxenberger – CCA/UFPB
Membro externo

Dedico à minha esposa, Kalina, por estar sempre ao meu lado e acreditar em mim, pela ajuda e força nos momentos difíceis.

A minha querida filha, Marina Gabrielle, que, com suas palavras de incentivo “Papai, ainda não foi estudar?”; “Papai, vai estudar!”.

Aos meus pais, Maria Cavalcante (*in memoriam*) e Abdom da Silva.

A todos os estudantes com deficiência.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, quero agradecer a Deus pelo dom da vida, por me proporcionar saúde e coragem para enfrentar os obstáculos e por me fortalecer e guiar quando os caminhos pareciam tortuosos e desencorajador. Pela inspiração quando as ideias faltavam, pelo alívio diante do cansaço e do desânimo, pela motivação quando eu achava que não iria conseguir. Obrigado, Senhor MEU DEUS! Obrigado, minha MÃE SANTÍSSIMA!

Aos meus amores, Kalina (esposa) e Marina (filha), obrigado pela compreensão, incentivos e apoios durante todo o período da elaboração desse trabalho dissertativo. Por acreditarem sempre que seria capaz de concluir exitosamente.

Aos meus pais, Maria Cavalcante (*in memoriam*) e Abdom, pelo amor, dedicação e educação que me proporcionaram ao longo da vida.

Aos meus irmãos, irmãs e às minhas tias paternas, minha sogra Luziana e à tia da minha esposa, Maria de Jesus.

A minha orientadora, Profa. Edneide Jezine, meu respeito, admiração e gratidão por estar ao meu lado com muita sabedoria e paciência. Obrigado por entender e respeitar o meu ritmo de aprendizagem, as minhas limitações e possibilidades, além de confiar e acreditar no meu potencial – eu que ainda estou “engatinhando” na pesquisa científica.

Agradeço ainda a todos os professores e professoras que contribuíram com minha formação acadêmica, desde o ensino básico até a Pós-Graduação, em especial à professora Ana Cristina Daxenberger, minha orientadora do curso de Especialização em Gestão e Avaliação da Educação Superior (CEGAVE) da UFPB, por ter me encaminhado em direção à pesquisa envolvendo temas relacionados à pessoa com deficiência.

Aos meus amigos incentivadores constantes, que, em diferentes maneiras e momentos, estiveram sempre me apoiando e incentivando a seguir em frente, dentre os quais se destacam: Mércia Gomes, Flavio Gondim, Diana Coeli, Sérgio Lima e demais novos amigos construídos no PPGAES. Meu muito obrigado pela amizade, pelas sugestões e apoio ao longo dessa trajetória.

Aos meus queridos professores do Programa de Pós-Graduação, por me proporcionarem ricos momentos de aprendizado essenciais para a construção e reflexão do presente estudo.

RESUMO

SILVA NETO, Paulino Joaquim da. **Inclusão da pessoa com deficiência na educação superior:** o Comitê de Inclusão e Acessibilidade da UFPB para o acesso e a permanência. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

A temática da Educação Inclusiva vem provocando estudos e debates acerca do acesso, permanência e sucesso das pessoas com deficiência em Instituições de Ensino Superior (IES) em decorrência das políticas públicas de inclusão social. Dentre essas políticas, destaca-se o Programa Incluir, que orienta a criação de Núcleos de Acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) como setor de promoção da inclusão. Ao considerar as políticas de inclusão no ensino superior, o estudo busca identificar as ações do Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA), sua atuação para a inclusão e permanência dos sujeitos com deficiência na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). A pesquisa possui um caráter exploratório, com uma abordagem qualitativa pelo método de estudo de caso, cujo *locus* do estudo é o Comitê de Inclusão e Acessibilidade da UFPB. Para coleta de dados, utilizou-se fontes bibliográficas, levantamento de produções científicas, pesquisa documental on-line em *sites* oficiais, entrevistas semiestruturada e aplicação de questionário. Responderam ao questionário, 27 (vinte e sete) estudantes ativos e assistidos pelo CIA, e à entrevista, 05 (cinco) gestores que compõem o CIA. A percepção dos estudantes com deficiência foi retratada em relação ao nível de satisfação e atitudes diante dos obstáculos, desde o ingresso à conclusão do curso. Os dados indicam que as barreiras estão presentes e são percebidas de modo distintos, a depender do tipo de deficiência de cada pessoa; os achados sugerem que as políticas inclusivas deverão ser pensadas, institucionalizadas e implementadas pelo Comitê de Inclusão e Acessibilidade da UFPB, visando a contemplar a todos, uma vez que em um ambiente inclusivo não há espaço para distinção de qualquer natureza. O estudo demonstrou que o rompimento com o paradigma da exclusão não se restringe ao que está previsto nos documentos legais, requer o comprometimento e a sensibilidade com a causa da pessoa com deficiência. Nesse contexto, foi possível aferir que, apesar dos desafios, impasses e tensões, o CIA, por meio sua equipe colaborativa, tem conseguido articular ações concretas e propositivas, com vistas a eliminar obstáculos ou barreiras, sobretudo as de natureza arquitetônica, pedagógica e atitudinal no cotidiano acadêmico da UFPB.

Palavras-Chave: Deficiência. Ensino Superior. Inclusão. Permanência. Núcleo de Acessibilidade.

ABSTRACT

SILVA NETO, Paulino Joaquim da. **Inclusion of people with disabilities in Higher Education:** The Comitê de Inclusão e Acessibilidade of UFPB for access and permanence. 2021. Thesis (Professional Master's Degree in Public Policy, Management and Assessment of Higher Education) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

The theme of Inclusive Education has provoked studies and debates about the access, permanence, and success of people with disabilities in Higher Education Institutions because of public policies for social inclusion. Among these policies, the “Incluir” Program stands out, which guides the creation of Accessibility Centers in Federal Institutions of Higher Education as a sector to promote inclusion. When considering inclusion policies in higher education, the study seeks to identify the actions of the Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA), its role in the inclusion and permanence of individuals with disabilities at the Universidade Federal da Paraíba (UFPB). The research has an exploratory character, with a qualitative approach through the case study method, whose locus of study is the Inclusion and Accessibility Committee of UFPB. For data collection, bibliographical sources, survey of scientific productions, online documentary research on official websites, semi-structured interviews and questionnaire application were used. Twenty-seven (27) active students assisted by the CIA answered the questionnaire, and 05 (five) managers who make up the CIA answered the interview. The perception of students with disabilities was portrayed in relation to the level of satisfaction and attitudes towards obstacles, from admission to completion of the course. Data indicate that barriers are present and perceived differently, depending on the type of disability of each person; the findings suggest that inclusive policies should be designed, institutionalized, and implemented by the UFPB's Inclusion and Accessibility Committee, aiming at covering everyone, since in an inclusive environment there is no room for distinction of any kind. The study showed that breaking the exclusion paradigm is not restricted to what is provided for in legal documents, it requires commitment and sensitivity to the cause of the person with a disability. In this context, it was possible to infer that, despite the challenges, impasses and tensions, the CIA, through its collaborative team, has managed to articulate concrete and purposeful actions, with a view to eliminating obstacles or barriers, especially those of an architectural, pedagogical, and attitudinal nature in the academic routine of UFPB.

Keywords: Disabled People. Higher Education. Inclusion. Permanence. Accessibility Center.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição de matrículas de estudantes, por tipo de deficiência - UFPB - 2019	90
Gráfico 2 – Quantidade de Estudantes por tipo de deficiência e local da matrícula	121
Gráfico 3 – Quantidade Estudantes Ingressantes por tipo de Cota (Lei n.º12. 711/2012)	122
Gráfico 4 – Frequência dos serviços utilizados	122
Gráfico 5 – Satisfação Estrutural geral por nível de satisfação	126
Gráfico 6 – Satisfação Operacional geral por nível de satisfação	130
Gráfico 7 – Satisfação Psicoafetivas geral.....	132
Gráfico 8 – Atitude geral diante dos obstáculos.....	134

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil dos gestores do CIA (Coordenador e membros do colegiado).....	25
Quadro 2 – Teses e Dissertações selecionadas sobre inclusão da pessoa com deficiência na educação superior e os Núcleos de Acessibilidade – 2010-2020	31
Quadro 3 – Normativos nacionais relacionados às Políticas Públicas de Educação Inclusiva em prol da pessoa com deficiência na educação superior	67
Quadro 4 – Forma de acesso aos serviços ofertados em parceria com CIA/UFPB	98
Quadro 5 – Relatório de atendimentos, ações e atividades – 2017-2020.....	102

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Presença de Alunos na educação superior público-alvo da Educação Especial no Brasil (2010-2019).....	79
Tabela 2 – Vagas ofertadas em Processo Seletivo MEC/SiSU/UFPB (2014-2020)	89
Tabela 3 – Matrícula de estudante com deficiência na UFPB por Campus (2016-2019)	90
Tabela 4 – Resultado do Fator de Satisfação Estrutural	125
Tabela 5 – Resultado do Fator de Satisfação Operacional	129
Tabela 6 – Resultado do Fator de Satisfação Psicoafetivas.....	132

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** – Imagem de bebedouro acessível instalado no CT/UFPB..... 125
- Figura 2** – Adequações nas vias de acesso como parte do Projeto Rota Acessível..... 127

LISTA DE SIGLAS

AACD	Associação de Assistência à Criança Defeituosa
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AIPD	Ano Internacional das Pessoas Deficientes
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CADEME	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCA	Centro de Ciências Agrárias
CE	Centro de Educação
CIA	Comitê de Inclusão e Acessibilidade
CMES	Conferência Mundial sobre o Ensino Superior
CNEC	Campanha Nacional de Educação de Cegos
CONSEPE	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONSUNI	Conselho Universitário
CT	Centro de Tecnologia
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ESA	Escala de Satisfação e Atitudes
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFES	Instituição Federal de Ensino de Ensino Superior
INCLUIR	Acessibilidade na Educação Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Pessoas Surdas
LACESSE	Laboratório de Acessibilidade
LAVITA	Laboratório de Tecnologia Assistiva
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MIRV	Modalidade de Ingressos por Reserva de Vagas
NEDESP	Núcleo de Educação Especial
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
ONU	Organização das Nações Unidas

PAED	Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PRAPE	Pró-Reitoria de Promoção e Assistência ao Estudante
PRG	Pró-Reitoria de Graduação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das universidades Federais
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de atividades acadêmicas
SINFRA	Superintendência de Infraestrutura da UFPB
SISU	Sistema de Seleção Unificada
STF	Supremo Tribunal Federal
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas Para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 ASPECTOS METODOLÓGICOS E TEÓRICOS PARA O ESTUDO SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	22
2.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	22
2.2 A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE A CATEGORIA INCLUSÃO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	29
2.2.1 POLÍTICAS DE INCLUSÃO NA PERSPECTIVA DO ACESSO E PERMANÊNCIA: NÚCLEOS DE INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE NAS IFES	34
2.2.2 POLÍTICAS DE INCLUSÃO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O QUE DIZEM OS ESTUDOS <i>STRICTO SENSU</i> REALIZADOS NA UFPB	44
2.3 ASPECTOS HISTÓRICOS DA SEGREGAÇÃO À INCLUSÃO	50
2.4 OS CAMINHOS DA INCLUSÃO EDUCACIONAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA	56
3 POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	65
3.1 POLÍTICAS DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	66
3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA À EDUCAÇÃO SUPERIOR	74
3.2.1 PROGRAMA DE APOIO A PLANOS DE REESTRUTURAÇÃO E EXPANSÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS (REUNI) COMO POLÍTICA DE EXPANSÃO	75
3.2.2 PLANO NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL (PNAES)	76
3.2.3 A LEI DE COTAS – A INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	77
3.2.4 PROGRAMA INCLUIR – ACESSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	80
4 POLÍTICAS DE INCLUSÃO PARA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA UFPB	85
4.1 <i>LOCUS</i> DA PESQUISA: O COMITÊ DE INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE (CIA/UFPB) EM AÇÃO EM PROL DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA	92
4.2 AÇÕES PARA GARANTIR A PERMANÊNCIA E INCLUSÃO NA UFPB	97
4.2.1 AÇÕES DOS GRUPOS DE TRABALHO (GT) DO CIA/UFPB	103
4.2.1.1 <i>GT DE ACESSIBILIDADE PEDAGÓGICA-GT-AP</i>	104
4.2.1.2 <i>GT DE ACESSIBILIDADE ATITUDINAL- GT-AT</i>	105
4.2.1.3 <i>GT DE ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA - GT-AA</i>	105
4.2.1.4 <i>GT DE ACESSIBILIDADE COMUNICACIONAL -GT- AC</i>	110
4.3 AÇÕES DO CIA EM TEMPOS DE PANDEMIA DO NOVO CORONAVÍRUS (COVID-19)	111
4.4 PARA FAZER A PERMANÊNCIA ACONTECER	114
4.5 AVALIAÇÃO DE SATISFAÇÃO E ATITUDE DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	120
4.5.1 SATISFAÇÃO ESTRUTURAL	123
4.5.2 SATISFAÇÃO OPERACIONAL	127
4.5.3 SATISFAÇÃO PSICOAFETIVAS	131
4.5.4 ATITUDE DIANTE DOS OBSTÁCULOS	133
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
REFERÊNCIAS	143
APÊNDICES	159
ANEXOS	186

1 INTRODUÇÃO

Este estudo dissertativo insere-se na linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior/Mestrado Profissional da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e aborda a temática da inclusão de pessoa com deficiência na educação superior.

Ao ingressar no serviço público, no ano de 2004, para o cargo de Técnico em Ciências Contábeis, lotado no Campus II, no município de Areia (PB), chamou-me atenção a acessibilidade das edificações aí existentes, sobretudo para as pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. O tema foi desenvolvido quando da conclusão do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* (Especialização) em Gestão e Avaliação da Educação Superior (CEGAVE) da UFPB. O estudo, realizado em 2013, buscou compreender os aspectos relacionados à acessibilidade arquitetônica para as pessoas com deficiência da comunidade acadêmica do Centro de Ciências Agrárias – CCA//UFPB, Campus II, Areia, Paraíba; como também, identificar, localizar e descrever as barreiras naturais ou edificadas, e as ações desenvolvidas para sanar as dificuldades de acessibilidade. Atualmente lotado no Centro de Biotecnologia da UFPB, *Campus I*, em João Pessoa, esse nosso primeiro contato com o “universo” das pessoas com deficiência foi decisivo para buscar aprofundar os estudos sobre a acessibilidade no campo da educação e trilhar no domínio das Políticas Públicas Inclusivas, no sentido de compreender e identificar os aspectos facilitadores ou impeditivos que impactam no acesso e na permanência do estudante com deficiência na educação superior, com um olhar mais direcionado aos instrumentos utilizados pela UFPB, destinados à promoção e/ou implementação de ações voltadas especificamente aos estudantes com deficiência nessa Instituição Federal de Ensino Superior.

Os dados oficiais do Censo da Educação Escolar de 2018 (INEP, 2019) demonstram que o número de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação na educação, assim como o acesso de pessoas com deficiência na educação superior, nas esferas públicas e privadas, aumentou nos últimos dez anos (2009-2018), com um crescimento de aproximadamente 127% (cento e vinte e sete por cento), saltando dos 20.530 para 46.633. Nesse contexto, percentualmente em relação ao total das matrículas em Cursos de Graduação no Brasil, registra-se também um acréscimo, passando dos 0,34% para 0,52% de matrículas.

O termo “acesso”, adotado neste estudo, é compreendido de forma ampla, e não corresponde apenas ao ingresso à educação superior por meio de um processo seletivo, mas,

também, pela sua presença na Instituição, por meio de recursos que possibilitam as condições adequadas para a conclusão do curso com sucesso. Portanto, o acesso implica em construir facilitadores determinantes para a permanência, por meio de ações implementadas pelas universidades em prol dos estudantes com deficiência (CASTRO, 2011).

A educação se torna reconhecida no ordenamento jurídico internacional e nacional como direito universal, inicialmente através da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), pela ONU, em 1948, e aponta que toda pessoa tem direito à instrução; recomenda que seja obrigatória e gratuita no nível elementar e pelo menos gratuita nos fundamentais, acessível a todos e em todos os níveis de ensino. O propósito do paradigma da inclusão de todos na educação, ainda que de forma embrionária e sem um alcance explícito à pessoa com deficiência, diante das sequelas provocadas no pós-Segunda Guerra Mundial, foi consignado na DUDH, um rol de direitos que buscava revestir de dignidade à pessoa humana, devendo ser obrigatoriamente observados pelos Estados-partes e seus Governantes, de forma expressa.

A DUDH consagra a instrução¹ direito de todo ser humano. Destacam-se ainda documentos políticos-normativos internacionais que versam sobre o direito à educação para “todos”, sobretudo com viés inclusivo, numa perspectiva da expansão do acesso, e que todos tenham oportunidades iguais, ou seja, que ninguém seja deixado para trás. Dentre eles, têm-se: a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (ONU, 1975); a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (JOMTIEN,1990), Tailândia, reiterada na Declaração de Dakar (2000); a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, Salamanca, 1994, Espanha; a Convenção da Organização dos Estados Americanos de Guatemala (Convenção de Guatemala, 1999); a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006); a Conferência Mundial sobre o Ensino Superior (CMES – 2009) e a Declaração de Incheon, (2015).

Dentre os instrumentos internacionais de proteção de direitos humanos ratificados pelo Brasil, nos termos do artigo 5º, §§ 1º e 2º da Constituição federal de 1988, destaca-se a Convenção² sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), assegurando o direito à educação essencial ao desenvolvimento dos sujeitos com deficiência (BRASIL, 2009).

Apesar de todo o aparato legal propositivo de proteção aos direitos da pessoa com deficiência, a sociedade ainda demonstra que não está preparada para lidar com estudantes

¹A DUDH se refere à educação por meio do termo instrução.

² A convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência foi incorporada no ordenamento jurídico brasileiro por meio do Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009.

com marcas de diferenças – quando são aceitos e inseridos na vida escolar/acadêmica, esses, além das próprias limitações causadas pela deficiência, ainda são afetados por problemas de acessibilidade arquitetônica, e/ou de ordem socioeconômica e, principalmente, por preconceitos.

A educação inclusiva, a partir de movimentos sociais, tem sido tema de reflexões, estudos e pesquisas, provocando um crescente interesse dos governantes brasileiros, o que tem gerado a criação de políticas públicas e ações direcionadas ao assunto, bem como, tem exigido das Instituições de Ensino Superior uma postura de adaptação diante desse novo desafio.

No que tange ao ensino superior brasileiro, no contexto da expansão de vagas, a universidade vem passando por importantes transformações, especificamente a partir da década de 1990, tornando-se um lugar de debates em torno dos direitos sociais e, nesse sentido, a inclusão vem se consolidando. Não é mais possível pensar a universidade apenas como um lugar de transmissão de conhecimento, mas como um lugar de transformação das relações do indivíduo por uma sociedade justa, igualitária e democrática.

No Brasil, a Lei de Cotas³, ou seja, a Lei n.º 12.711/2012), o Programa Universidade para Todos (PROUNI)⁴, o Fundo de financiamento ao estudante do ensino superior (FIES)⁵, Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e o Programa de Bolsa Permanência (PBP)⁶ fazem parte do conjunto de políticas de ações afirmativas voltadas à educação superior instituídas de forma compensatória e/ou reparatória a determinados indivíduos ou grupos sociais, que estabelece oportunidades à inclusão, ingresso e permanência nas universidades públicas e privadas.

Dentre as políticas implementadas pelo Governo Federal direcionadas à pessoa com deficiência nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), destaca-se o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (INCLUIR), lançado em 2005 pelo Ministério da

³ “Lei de Cotas” (Lei n.º 12.711/2012), sancionada em 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: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/112711.htm.

⁴O Programa Universidade para Todos (ProUni) é uma iniciativa do governo brasileiro que oferece bolsas de estudos em faculdades particulares para estudantes de baixa renda que ainda não tenham um diploma de nível superior. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/>.

⁵ Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitas na forma da Lei 10.260/2001. Podem recorrer ao financiamento os estudantes matriculados em cursos superiores que tenham avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação. Disponível em: <https://sisfiesportal.mec.gov.br/>.

⁶ O Programa Bolsa Permanência (PBP) trata-se de uma política voltada à concessão de auxílio aos estudantes, sobretudo, aos estudantes quilombolas, indígenas e em situação de vulnerabilidade socioeconômica matriculados em Instituições Federais de Ensino Superior e assim contribuir para a permanência e a diplomação dos beneficiados. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-bolsa-permanencia>.

Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Superior (SESU) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), criado pelo Decreto 6.561/2008 e revogado pelo Dec. 7.611/2011, cuja meta pautou-se no desenvolvimento de políticas institucionais de acessibilidade, essencialmente nas IFES, por meio de “aporte contínuo e sistemático de recursos orçamentários”, objetivando a criação e a consolidação de Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais, visando eliminar as barreiras físicas, pedagógicas, comunicacionais e informacionais, nos ambientes, instalações, equipamentos e materiais didáticos. (BRASIL, 2005, 2008, 2011)

Com efeito, compete atualmente aos núcleos de acessibilidade a obrigação de cumprir com a legislação vigente e as orientações oriundas das políticas públicas de inclusão no Ensino Superior. Portanto, é nesse contexto que o Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA) da UFPB está inserido. Criado oficialmente por meio da Resolução n.º 34, de novembro de 2013, do Conselho Universitário (CONSUNI), sendo este o setor responsável pela operacionalização das políticas de inclusão e acessibilidade da UFPB. Além do atendimento educacional especializado e outras demandas pedagógicas aos estudantes com deficiência ou mobilidade reduzida, o CIA prevê ainda o atendimento às demandas oriundas das comunidades acadêmicas, buscando os meios necessários para a promoção de ambientes acessíveis e seguros a todos que ali transitam.

Portanto, na discussão sobre a temática da inclusão na educação superior no Brasil, é importante destacar que, além de compreender os processos de ingresso desses estudantes com deficiência nas universidades – historicamente com características elitistas e segregadoras –, faz-se necessário refletir sobre os meandros da permanência e as diferentes variáveis presentes no cotidiano acadêmico que envolve a educação inclusiva. Além disso, esses debates precisam ser expandidos, visto que os processos de inclusão e exclusão são bastante próximos e, de muitas formas, é preciso fortalecer as ações e iniciativas que visam proporcionar uma educação de qualidade para todos, respeitando os direitos e necessidades de cada indivíduo.

Considerando a relevância que o tema inclusão na perspectiva do acesso e permanência da pessoa com deficiência na educação superior apresenta, cada vez mais presente no cotidiano dos educadores, gestores e da sociedade, entende-se que a UFPB, Instituição Federal de Ensino Superior (IFES), deve prever metas e ações propositivas destinadas às pessoas – que passamos a denominar, a partir de agora, estudantes, no caso específico, estudantes declarados com deficiência –, na medida em que possa garantir os apoios necessários ao desenvolvimento das atividades acadêmicas, desde o momento do

ingresso e durante toda permanência na universidade; evitar a evasão ou retenção e, por fim, preparar - para o exercício da cidadania - um profissional consciente de seu papel na quebra de paradigmas impostos por uma sociedade ainda excludente.

Tomando por base essas reflexões é que se busca reconhecer quais as políticas inclusivas adotadas pela UFPB, implementadas pelo Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA/UFPB) para o estudante declarado com deficiência que objetivam a promoção da permanência, aprendizagem e a conclusão do curso com sucesso.

Além dos dispositivos que possibilitam o ingresso, é fundamental a institucionalização de dispositivos que permitam as condições adequadas de acesso às edificações, aos meios de comunicação, às tecnologias assistivas e de informações, além dos recursos didáticos e pedagógicos facilitadores do processo de ensino e aprendizagem, elementos importantes para a permanência dos sujeitos com deficiência na universidade e para concluir a graduação em nível superior com dignidade.

Nesse sentido, a Universidade Federal da Paraíba, em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), preconiza a missão de “assegurar uma educação pública, gratuita, inclusiva, equitativa e de qualidade”; e dentre os seus valores destaca o “respeito à diversidade, integridade e dignidade da pessoa humana, o compromisso com a democracia, cidadania e inclusão social” (PDI/UFPB, 2019-2023, p. 10).

Assim, diante dessas assertivas e do desafio de promover a inclusão de forma ampla, questiona-se: Quais as ações do Comitê de Inclusão e Acessibilidade, os avanços e desafios para os processos de inclusão da pessoa com deficiência, no que se refere ao acesso e permanência em cursos superiores na UFPB?

Para alcançar um conjunto robusto de respostas, traçou-se como objetivo geral: reconhecer e analisar as ações do Comitê de Inclusão e Acessibilidade, no que diz respeito à inclusão e permanência dos sujeitos com deficiência. E, como objetivos específicos:

- Reconhecer e analisar as políticas de inclusão empreendidas pelo Comitê de Inclusão e Acessibilidade dos estudantes com deficiência em cursos de Graduação da UFPB.
- Caracterizar as ações promovidas pelo Comitê de Inclusão e Acessibilidade e analisar os impasses e tensões para a materialização do acesso e permanência do sujeito com deficiência, com vistas à conclusão do curso.
- Compreender qual é o papel e o envolvimento dos gestores no processo de construção de uma proposta político-socioeducativo para a UFPB, na perspectiva da inclusão social.

- Analisar Como os estudantes com deficiência percebem as políticas de inclusão social implementada pelo CIA/ UFPB.

A dissertação está estruturada em cinco capítulos, sendo: 1 – Introdução; 2 – Aspectos teóricos e metodológicos para o estudo sobre a Educação Inclusiva; 3 – Políticas públicas na educação superior; 4 – Políticas públicas para estudantes com deficiência na UFPB e 5 – Considerações finais.

No primeiro capítulo, discorre-se sobre a motivação, questões norteadoras e relevantes para escolha do objeto de estudo, contextualizando a problemática, os objetivos da pesquisa, delimitação e estrutura do trabalho.

O segundo capítulo, inicialmente, apresenta os procedimentos metodológicos adotados, caracterizando o campo da pesquisa, as fontes, os instrumentos e os procedimentos de coleta de dados, tratamento e análise dos resultados. Em seguida, tem-se um levantamento bibliográfico sobre as políticas de inclusão na perspectiva do acesso e permanência da pessoa com deficiência na educação superior. Depois, versa sobre os paradigmas da inclusão e o atendimento à pessoa com deficiência, contextualizando as diversas formas de tratamento historicamente vivenciadas pelas pessoas com deficiências (ARANHA, 2001; MAZZOTTA, 2005; SANTIAGO, 2009; SAMPAIO; SAMPAIO, 2009; JANNUZZI, 2004; SILVA, 1987) e as fases da deficiência (SASSAKI, 2010; PICOLLO; MENDES, 2012). Por fim, traça os caminhos da inclusão educacional da pessoa com deficiência no Brasil.

O terceiro capítulo é dedicado às políticas na educação superior e está subdividido em dois itens: Políticas de inclusão na educação superior e Políticas públicas de acesso e permanência à educação superior.

O quarto capítulo apresenta as políticas públicas destinadas aos estudantes com deficiência na UFPB – o *locus* da pesquisa –, por meio do resgate histórico da institucionalização da Política de Inclusão e Acessibilidade e da criação do CIA/UFPB; as ações garantidoras para a permanência, dialogando com os gestores sobre as barreiras/obstáculos, estratégias/projetos, desafios/avanços, atuação dos Grupos de Trabalho e demais setores parceiros do CIA; e finaliza-se com a percepção dos estudantes em relação às barreiras para a inclusão e permanência no *Campus*, a partir da utilização da Avaliação da Satisfação e Atitudes - ESA (GUERREIRO, 2011).

Na sequência, têm-se as considerações finais, em que a partir dos resultados obtidos com a análise dos dados, busca-se contribuir para a permanência dos estudantes com deficiência, visando à conclusão do curso escolhido, sugerindo ações que poderão propiciar a

melhoria no processo em favor da inclusão e da manutenção dos estudantes na universidade até a conclusão do curso com sucesso.

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS E TEÓRICOS PARA O ESTUDO SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A fim de conceber o aspecto científico ao estudo, este capítulo inicia-se descrevendo o percurso metodológico que norteou os objetivos traçados na pesquisa. Toma como referência as definições e conceitos adotados para deficiência, acessibilidade e inclusão social (acesso e permanência) e os instrumentos legais a serem observados pelas Instituições de Ensino Superior para a inclusão e permanência de estudantes com deficiência. E o levantamento bibliográfico revela as fontes teóricas para a sustentação das argumentações traçadas nesta pesquisa.

2.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O acesso à educação superior vem se tornando uma possibilidade para pessoas com deficiência. Entretanto, esse processo resvala no desafio de promover um ambiente educacional inclusivo, alicerçado por uma visão diferenciada das necessidades específicas da pessoa com deficiência, e é nesse sentido que se entende a relevância de estudar as políticas públicas que têm por finalidade promover as condições favoráveis de permanência aos sujeitos que conseguiram ascender a esse nível de ensino.

Para buscar compreender o fenômeno, o *locus* elegido para a pesquisa foi o Comitê de Inclusão e Acessibilidade da Universidade Federal da Paraíba (CIA/UFPB), instalado atualmente no primeiro andar do prédio da Reitoria da UFPB, na Cidade de João Pessoa, Paraíba. Assim, têm-se uma dimensão mais particularizada do fenômeno, já que o CIA, institucionalizado por meio da Resolução n.º 34, em novembro de 2013 do Conselho Universitário (CONSUNI) da Universidade Federal da Paraíba, trata-se de um órgão colegiado de caráter permanente e deliberativo, constituído por representantes das Pró-Reitorias, Centros de Ensino, Comunidade Universitária e entidades representativas dos servidores da UFPB, e tem como finalidade consubstanciar a participação da comunidade universitária na construção e efetivação da política de inclusão da UFPB (UFPB, 2016).

A presente pesquisa caracteriza-se por ser de natureza qualitativa, do tipo exploratória e descritiva, isto é, envolve uma variedade de procedimentos para a coleta de dados, como entrevistas, pesquisas bibliográficas e observação de espaços físicos que estimulem a sua compreensão. De outro modo, busca-se compreender sobre o processo de inclusão do estudante com deficiência na perspectiva de sua permanência na educação superior,

estabelecendo a relação com os documentos normativos que legitimam as práticas inclusivas, com os significados que lhes são atribuídas, assim como com os fenômenos que estão aí envolvidos.

Nesse sentido, Minayo (2001) aponta que a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares.

Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. [...] O conjunto de dados quantitativos e qualitativos, porém, não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois, a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia. (MINAYO, 2001, p. 21-22).

Segundo Lakatos e Marconi (2001), a pesquisa em uma abordagem qualitativa tem a preocupação em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano, assim como fornece uma análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos e atitudes, tendência de comportamento, etc. Para essas autoras, o pesquisador de um estudo qualitativo entra em contato direto e prolongado com o indivíduo ou grupos humanos, com o ambiente e com a situação que está sendo investigada, permitindo um contato com os informantes.

O carácter exploratório da pesquisa, por sua vez, tem a finalidade básica de desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias para a formulação de novas abordagens. De acordo com Prodanov e Freitas (2013),

Pesquisa exploratória é quando a pesquisa se encontra na fase preliminar, tem como finalidade proporcionar mais informações sobre o assunto que vamos investigar, possibilitando sua definição e seu delineamento, isto é, facilitar a delimitação do tema da pesquisa; orientar a fixação dos objetivos e a formulação das hipóteses ou descobrir um novo tipo de enfoque para o assunto. Assume, em geral, as formas de pesquisas bibliográficas e estudos de caso". (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 51-52).

Dessa forma, esse tipo de estudo visa proporcionar um maior conhecimento para o pesquisador acerca do assunto, a fim de formular problemas mais precisos ou criar hipóteses que possam ser pesquisadas por trabalhos posteriores. As pesquisas exploratórias, segundo Gil (1999, p. 43), visa proporcionar uma visão geral de um determinado fato, do tipo aproximativo. É descritiva na medida em que descreve características de determinadas

populações ou fenômenos, sendo uma de suas peculiaridades a utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário (GIL, 2002).

O levantamento bibliográfico fornece um conjunto organizado de informações, referências, definições e conceitos adotados para deficiência, acessibilidade e inclusão social (acesso e permanência), bem como sinaliza os instrumentos legais a serem observados pelas Instituições de Ensino Superior para a inclusão e permanência de estudantes com deficiência. Provê, portanto, as fontes teóricas para a sustentação das argumentações traçadas na pesquisa.

Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos e que boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas. As fontes bibliográficas podem ser classificadas em: livros (correntes e de referência), publicações periódicas (revistas e jornais) e impressos diversos.

Nesta pesquisa, as fontes utilizadas foram os livros, artigos científicos, dissertação e teses, com foco na temática da inclusão e da permanência de estudantes com deficiência na educação superior e de documentos institucionais, tais como: o PDI, relatórios, atas e demais documentos produzidos ou destinados ao CIA da UFPB. De acordo com Gil (2002), a pesquisa bibliográfica assemelha-se aos procedimentos utilizados na pesquisa documental. Segundo a autora, o que difere uma da outra é o tipo da fonte, enquanto a pesquisa bibliográfica faz uso de fontes, sobretudo impressas, na pesquisa documental, as fontes são mais diversificadas e dispersas.

A análise do material coletado no levantamento bibliográfico possibilita a realização do “Estado da Arte”, objetivando ampliar os conhecimentos acerca da produção do saber científico em uma abordagem sobre as políticas públicas de inclusão para estudantes com deficiência, situando-se no contexto do acesso e permanência no Ensino Superior. Conforme Jezine (2015, p. 201) configura-se como sendo “um estudo investigativo que recupera, sistematiza e descreve informações constituídas como produção do conhecimento”.

Morosini e Fernandes (2014.p.158) afirma que este tipo de estudo possibilita uma visão ampla e atual dos movimentos da pesquisa ligados ao objeto da investigação que pretendemos desenvolver, bem como permite ao pesquisador entrar em contato com os movimentos atuais acerca do objeto de investigação, fornecendo um mapeamento das ideias já existentes, ainda se constituindo no movimento inicial de toda pesquisa, uma vez que localiza e norteia os passos da investigação.

Para o “Estado da Arte” desta pesquisa foram consultadas dissertações e teses disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de

Pessoal de Nível Superior (CAPES), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD/IBCT) e no Repositório Eletrônico Institucional (REI) da UFPB. As consultas dos dados ocorreram entre os meses de janeiro e novembro de 2020.

Em relação à etapa de levantamento de dados, foram elencados e utilizados como instrumentos da pesquisa, a análise documental, o questionário e a entrevista semiestruturada. De acordo com Oliveira (2008), é necessário selecionar instrumentos adequados que preencham os requisitos de validade, confiabilidade e precisão, sendo que os mais utilizados são as entrevistas, questionários e a observação. Quanto ao marco temporal de análise dos documentos, inicia-se em 2013, com a criação do Comitê de Inclusão e Acessibilidade, e estende-se até o ano de 2020.

Os participantes da pesquisa foram divididos em dois grupos específicos, a saber: o primeiro é composto por representantes ativos do Comitê de Inclusão e Acessibilidade da UFPB, nos termos do art. 2º da Resolução 34/2016 do CONSUNI/UFPB e o segundo grupo é composto por estudantes com deficiência assistidos pelo CIA/UFPB, regularmente matriculados no período de 2016 a 2019.

Do primeiro grupo, 12 membros do CIA foram convidados a participar da pesquisa, desses, cinco concordaram em participar, sendo o Coordenador do CIA, representante da subsele do *Campus* III (Bananeiras), do *Campus* IV (Rio Tinto), GT Acessibilidade Pedagógica (GT-AP) e da Coordenadora do Grupo de Trabalho Acessibilidade Arquitetônica (GT-AA), nominados, respectivamente, G1, G2, G3, G4 e G5, conforme demonstrado no Quadro 1. Os convites foram enviados por e-mail ou por mensagem de texto, via *WhatsApp*.

Quadro 1 – Perfil dos gestores do CIA (Coordenador e membros do colegiado)

Cargo/Função (UFPB/CIA)	Tempo de serviço (UFPB)	Atuação no CIA	Deficiência	Formação	Identificação com a temática
Técnico administrativo em Educação (Tradutor Intérprete de LIBRAS/ Coordenador do CIA.	06 anos	06 anos	Não	Mestrando em Letras pelo PPGL/ UFPB	Tradutor e Intérprete de LIBRAS (UFPB); Tradutor e intérprete de LIBRAS na Prefeitura de João Pessoa e no Governo do Estado da Paraíba (FUNAD); no SENAI, na ASDEF; participação de eventos e curso de capacitação destinado à pessoa surda.

Docente /Representante da Subsede <i>Campus</i> III (Bananeiras)	07 anos	07 anos	Não	Mestre em Educação /UFPB	Professor de Libras – UFPB - <i>Campus</i> III (Bananeiras); experiência na área de educação com ênfase em Educação de pessoa surda.
Docente/ Representante da Subsede <i>Campus</i> IV (Rio Tinto)	14 anos	02 anos	Visual (Usuária de óculos)	Doutorado	Professora de ergonomia; desenvolve pesquisas na área de acessibilidade designer inclusivo.
Docente/ Coordenadora do GT-AP	03 anos	03 anos	Visual (cega)	Doutorado	Professora da Disciplina Educação Especial Lotação; experiência na área de inclusão educacional e social da pessoa com deficiência.
Técnico administrativo em educação (Técnica do Laboratório de acessibilidade - LACESSE) - Coordenadora do GT-AA	07 anos	07anos	Não	Doutorado	Atua na área de acessibilidade em ambientes construídos com ênfase na elaboração de estudos e projetos acessíveis. Participa de ações educativas de conscientização dos estudantes sobre a importância de elaborar projetos acessíveis.

Fonte: Dados da Pesquisa. Elaboração própria.

Em relação ao segundo grupo, de uma amostra de 138 estudantes, o questionário (APÊNDICE D) desenvolvido no formato eletrônico pelo *Google Forms* foi disponibilizado para 121 estudantes, por meio de aplicativo de troca de mensagens e comunicação em áudio e vídeo (*WhatsApp*) e 17 por meio de correio eletrônico.

O questionário ficou disponível para respostas de 01 de fevereiro a 10 de março de 2021. Ao todo preencheram e responderam ao questionário 48 estudantes, 21 questionários precisaram ser descartados, por duplicidade ou por não atender ao critério adotado para a participação da pesquisa. Após o descarte, restaram 27 que foram objeto de análise do presente estudo.

Considerando o momento atual provocado pela pandemia da COVID-19, seguindo as recomendações da Organização Mundial de Saúde (OMS) para o distanciamento social, como forma de prevenir a disseminação do vírus, as abordagens aos participantes da pesquisa foram realizadas por meio de contato telefônico ou por e-mail, previamente fornecidos pelo Comitê de Inclusão e Acessibilidade da UFPB.

Para obtenção dos dados, foram utilizados dois instrumentos, a saber: a entrevista semiestruturada (APÊNDICE B e C) e o questionário (APÊNDICE D):

a) A entrevista semiestruturada foi destinada ao Coordenador do CIA; aos representantes dos Grupos de Trabalho; os representantes do CIA dos Projetos Inclusivo dos *Campus* II, III e IV (Areia, Bananeiras e Litoral Sul - Rio Tinto/Mamanguape), (APÊNDICE B); aos Pró-Reitores da PRAPE, da PRG, da PRAC e ao Superintendente da Superintendência de Infraestrutura (SINFRA), (APÊNDICE C).

b) O segundo instrumento, o questionário (APÊNDICE D), foi adaptado da *Escala de Satisfação e Atitudes de pessoas com deficiência (ESA)*, tendo sido publicado por Guerreiro (2011), e construído e formatado com os recursos do *Google Forms*. O questionário foi aplicado aos estudantes com deficiência assistidos pelo CIA com a finalidade de atender aos objetivos da pesquisa no que tange à percepção dos estudantes público-alvo desta pesquisa quanto à satisfação estrutural, operacional, psicoafetiva e atitudes diante de obstáculos, no que se refere às condições de acessibilidade arquitetônica, pedagógica, metodológica, comunicacional e atitudinal. A escala (ANEXO A), por seu turno, é composta por 48 itens, que, com a finalidade de demonstrar a tendência de satisfação dos respondentes, cada um dos itens varia de 1 a 7, ou seja, 1 (insatisfeito), 2 a 4 (tendendo à insatisfação), 5 a 6 (tendendo a satisfação) e 7 (satisfeito).

Para Lakatos e Marconi (2003), a utilização do questionário para a coleta de dados apresenta uma série de vantagens, tais como: atinge um maior número de pessoas simultaneamente; abrange uma área geográfica mais ampla; maior liberdade e segurança nas respostas, em razão do anonimato; menor possibilidade de risco de distorção, pela não influência do pesquisador, flexibilidade de horário e tempo para responder; e respostas mais rápidas e mais precisas.

Para a aplicação dos instrumentos da pesquisa, foi estabelecido o contato com o coordenador do Comitê de Inclusão e Acessibilidade da UFPB para comunicar do que se tratava o estudo, sendo solicitada a permissão por meio da Carta de Anuência/Consentimento para prosseguir com a pesquisa. De posse da Carta de Anuência (ANEXO D), emitida pelo Coordenador do CIA, foi possível proceder com a segunda etapa da pesquisa, ou seja,

identificar os participantes da pesquisa e aplicar os respectivos instrumentos, entrevista e questionário.

Em um primeiro momento, as informações disponibilizadas pelo CIA, através do e-mail institucional contendo a relação dos estudantes com deficiência assistidos, apresentaram inconsistência, não atendendo aos critérios da pesquisa. Desse modo, uma nova solicitação de informações foi encaminhada à Coordenação do CIA por meio de processo administrativo.

Sanada a inconsistência que foi fornecida pelo CIA com relação ao público-alvo assistido, e de posse dessas novas informações, foi possível identificar quais estudantes estariam aptos a participar da pesquisa com os seguintes meios disponíveis para contato: número de telefone, correio eletrônico (e-mail) e rede social (*WhatsApp*). Além disso, considerando o tipo de deficiência, foi adotada a forma mais acessível de comunicação, seja por meio de mensagens no formato de texto, mensagem de voz, chamadas de vídeo, ligação telefônica ou por e-mail.

No que tange aos convites destinados aos membros do CIA para participarem da pesquisa, esses foram enviados por meio de e-mail, mensagem via *WhatsApp* e de ligações telefônicas, reforçando o caráter voluntário e respeito ao sigilo e ao anonimato, com sugestão de agendamento de dia e horário para a realização das entrevistas.

Em respeito aos protocolos estabelecidos para a adoção do distanciamento social em função da pandemia do novo coronavírus (COVID-19), as entrevistas foram realizadas de modo remoto, por meio da plataforma *Google Meet*. Na ocasião, novamente foram esclarecidos os objetivos do estudo, sendo lido para o entrevistado(a) a ciência das condições estabelecidas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A), quando só então foi dado prosseguimento à entrevista. Quanto aos participantes submetidos ao questionário eletrônico em formato *Google Forms*, a resposta estava condicionada à leitura e aceitação do TCLE.

No que se refere ao tratamento dos dados obtidos por meio das entrevistas, foi realizada a técnica de análise de conteúdo dos dados qualitativos, com o objetivo de apreender e estabelecer relações entre o que teoricamente foi formulado pelos especialistas sobre o objeto e as informações evidenciadas pelos sujeitos da pesquisa, pois é a partir da análise dos dados que é possível compreender e responder aos pressupostos formulados. Segundo Bardin (2011, p. 44), a análise de conteúdo “aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

Portanto, neste estudo, buscou-se combinar a análise documental e o estudo de caso por meio da análise de conteúdo dos dados coletados a partir dos instrumentos questionário e entrevista semiestruturada.

Em relação à análise dos dados do questionário, a pretensão inicial era submetê-los às análises quantitativa e qualitativa, por meio de um programa de computador, a exemplo do *software (spss- Statistical Package for the Social Science)*, ou equivalente. No entanto, no decorrer da pesquisa, ocorreu a suspensão das atividades acadêmicas e administrativas, passando do presencial para o formato remoto em decorrência da pandemia da COVID-19, dificultando, portanto, a coleta e o tratamento dos dados obtidos. Logo, diante desse ocorrido e das circunstâncias adversas à vontade deste pesquisador, os cálculos estatísticos e montagem de tabelas, gráficos e quadros foram realizados com os recursos disponíveis no editor de planilhas *Microsoft Excel*, de modo a facilitar e orientar as reflexões necessárias.

Sendo assim, o relatório das respostas dos questionários foi exportado e organizado em uma planilha do *Excel* para a análise dos dados quantitativos. Para a análise das notas obtidas por cada fator-escala foi elaborado uma planilha e a partir desse conjunto foram analisados os níveis de satisfação, sendo expostos finalmente em forma de gráficos e tabelas.

No que se referem às entrevistas realizadas remotamente por meio da plataforma *Google Meet*, os seus conteúdos foram transcritos em sua integralidade, e, posteriormente, analisados por meio do emprego da técnica de análise de conteúdo.

Os procedimentos éticos foram submetidos à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro de Ciências da Saúde da UFPB, juntamente ao Projeto de Pesquisa, em que teve sua aprovação deliberada em 26 de outubro de 2020, com o Protocolo 36375220.3.0000.5188, sob o parecer n.º 4.360.262 (ANEXO C). A Carta de Aceite (ANEXO D) para o desenvolvimento do estudo foi concedido pelo Comitê de Inclusão e Acessibilidade – CIA da UFPB, uma vez que a investigação se daria no próprio local. Somente após a aprovação do CEP teve início a coleta de dados.

2.2 A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE A CATEGORIA INCLUSÃO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

O levantamento das produções científicas *strictu sensu* sobre a temática inclusão do estudante com deficiência, na perspectiva do acesso e permanência na educação superior, focou nos estudos que tiveram como escopo os núcleos de acessibilidade de IES, de modo a

contribuir de forma mais significativa com a análise do objeto de estudo desta investigação, o CIA da UFPB.

De acordo com Morosini e Fernandes (2014, p. 158), essa etapa possibilita uma visão ampla e atual dos movimentos da pesquisa ligados ao objeto investigado, permitindo ao pesquisador entrar em contato com os movimentos atuais acerca do objeto de investigação, fornecendo um mapeamento das ideias já existentes, ainda se constituindo no momento inicial de toda pesquisa, uma vez que localiza e norteia os passos da investigação.

Portanto, tomando por referência as definições e conceitos adotados para deficiência, acessibilidade e inclusão social e os instrumentos legais a serem observados pelas Instituições de Ensino Superior para a inclusão e permanência de estudantes com deficiência, o levantamento reúne as fontes bibliográficas e documentais para a sustentação das argumentações da presente pesquisa.

Nesse sentido, com o objetivo de identificar nos estudos levantados a temática inclusão da pessoa com deficiência na educação superior, na perspectiva do acesso e permanência, e os Núcleos de Acessibilidade já investigados, foram realizadas buscas de teses e dissertações no Catálogo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD/IBICT), nos meses de janeiro a fevereiro de 2020, e no Repositório Institucional da UFPB (REI/UFPB) nos meses de janeiro a novembro do referido ano. O recorte temporal da pesquisa inicia-se a partir do ano que antecede à publicação do instrumento normativo que estruturou⁷ os núcleos de acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior, ou seja, 2010, estendendo-se ao ano de 2020.

Para realizar as consultas foram utilizados, de forma isolada ou combinada, os seguintes descritores: “política de inclusão”, “acesso”, “permanência”, “estudante”, “deficiente”, “deficiência”, “educação superior”, “ensino superior” e “núcleo de acessibilidade”. A partir da leitura dos títulos e das palavras-chave foi possível realizar o *download* de 111 trabalhos, sendo 90 dissertações (mestrado) e 21 teses (doutorado). Em seguida, os textos foram parcialmente⁸ ou integralmente lidos, priorizando os estudos produzidos por Programas de Pós-Graduação nas áreas de Educação, Educação Especial e Políticas Públicas que abordam a temática de inclusão da pessoa com deficiência na educação

⁷O Decreto n.º 7.611/2011, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, que prevê, no §2º do art. 5º: VII - estruturação de núcleos de acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior.

⁸ Constituiu-se como leitura parcial a leitura apenas do título, palavras-chave, sumário e resumo. Somente quando verificada a proximidade com o objeto de estudo é que se prosseguia com a leitura integral das produções científicas.

superior, no contexto das Instituições Federais de Ensino Superior. Finalmente, foram selecionadas 70 publicações, sendo 55 dissertações e 15 teses.

Dessas, 29 estudos⁹ que versam sobre a categoria inclusão do estudante com deficiência na educação superior nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), são apresentados no Quadro 2, sendo 08 teses e 21 dissertações (12 no âmbito da UFPB).

Quadro 2 – Teses e Dissertações selecionadas sobre inclusão da pessoa com deficiência na educação superior e os Núcleos de Acessibilidade – 2010-2020

TÍTULO	AUTOR	ÁREA	TIPO	INSTITUIÇÃO	ANO DE DEFESA
Quando as exceções desafiam as regras: vozes de pessoas com deficiência sobre o processo de inclusão no Ensino Superior	NASCIMENTO, Vera Creusa de Gusmão do	Educação	D	UFPB	2011
Acessibilidade, barreiras e superação: estudo de caso de experiências de estudantes com deficiência na Educação Superior	SILVA, Jackeline Susann Souza da	Educação	D	UFPB	2014
As políticas de inclusão e as contribuições dos elementos sociais e educacionais marcantes para o acesso de alunos	GALDINO, Ilder Layanna Arruda de Sousa	Educação	D	UFPB	2015
Percepção dos estudantes com deficiência sobre as políticas de inclusão na Universidade Federal do Ceará (UFC)	REIS, Maria Simone Oliveira dos	Política Pública	D	UFC	2017
Acesso e permanência na Universidade Federal do Rio Grande do Norte sob o ponto de vista do docente e do estudante com deficiência.	ALBINO, Ivone Braga	Educação	D	UFRN	2010
Experiências vivenciadas por alunos com deficiência visual em instituições de Ensino Superior na cidade de Uberlândia	FERREIRA, Lavine Rocha Cardoso	Educação	D	UFU	2010
Atitudes sociais e opiniões de professores e alunos da Universidade Federal do Maranhão em relação à inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior.	CHAHINI, Thelma Helena Costa	Educação	T	UNVESP – “Júlio de Mesquita Filho”	2010

⁹ Os 29 estudos referem-se às produções realizadas apenas por IFES que abordam a categoria estudante com deficiência na educação superior nas IFES, em que foram constatadas as seguintes subcategorias: acesso e permanência; Acessibilidade e Núcleo de acessibilidade.

A inclusão de alunos com deficiência em cursos presenciais de Graduação na Universidade Federal de Juiz de Fora.	BORGES, Maria Aparecida	Educação	D	UNESP	2011
Inclusão no Ensino Superior: Um estudo das representações sociais dos acadêmicos com deficiência visual da UFPB	CRUZ, Raphaela de Lima	Educação	D	UFPB	2012
Políticas de acesso para discentes com deficiência visual no Ensino Superior: um estudo de caso	AZEVEDO, Maria Carolina Albuquerque de	Educação	D	UFPB	2012
Políticas de acesso e permanência de alunos com deficiência em universidades brasileiras e portuguesas.	SANTOS, Cristiane da Silva	Educação	T	UFU	2013
Inclusão de estudantes com deficiência no Instituto Federal da Paraíba a partir da implementação da AÇÃO TEC NEP	SILVA, Rivania de Sousa	Educação	D	UFRN	2014
Inclusão das pessoas com deficiência na universidade: a efetividade do Programa de Apoio aos Estudantes com Necessidades Especiais (PAENE)	SILVA, Alessandra Nery Obelar da	Educação	D	FURG	2014
A aprendizagem docente e a inclusão de cotista B em novos contextos na universidade	SOUZA, Karina Silva Molon de.	Educação	T	UFMS	2016
Inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior: Efeitos na docência Universitária	PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro	Educação	T	UFMS	2014
Núcleos de acessibilidade e o atendimento a alunos com necessidades educacionais nas Universidades Federais do Nordeste Brasileiro	SARAIVA, LUZIA LIVIA OLIVEIRA.	Educação	D	UFRN	2015
Acesso e permanência na Educação Superior - Estratégias e ações da Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas/DAS/DIAF NA UFMS	SANTANA, Leila Lima de Souza	Educação	D	UFMS	2016
Do direito à educação: O núcleo de atendimento às pessoas com necessidades especiais e a inclusão escolar no IFES.	PERINNI, Sanadrea Torezani	Educação	T	UFES	2017
Políticas institucionais de acessibilidade na educação superior: percursos e desafios para a inclusão de alunos com deficiência na UFMA	PEREIRA, Josenilde Oliveira	Educação	D	UFMA	2017
Políticas inclusivas e a formação do Tradutor Intérprete de LIBRAS (TILS) atuante no Ensino Superior.	SANTOS, Carlene da Penha	Educação	D	UFPB	2018

A atuação dos núcleos de apoio às pessoas com necessidades educacionais especiais no IFRN	SOARES, Gilvana Galeno	Educação	D	UFRN	2015
Educação Superior e inclusão: trajetórias de estudantes universitários com deficiência e a intervenção da terapia ocupacional	NOGUEIRA, Lilian de Fátima Zanoni	Educação	T	UFSCAR	2019
Políticas de Inclusão na Educação Superior: acesso e permanência de pessoas com deficiência na UFPB	SILVA, Lidiane Ramos da	Política Pública	D	UFPB	2017
Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras	CASTRO, Sabrina Fernandes de	Educação	T	UFSCAR	2011
Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no Ensino Superior: estudo de caso da UFSCar	GUERREIRO, Elaine Maria Bessa Rebello	Educação Especial	T	UFSCAR	2011
Verificação de acessibilidade no Portal de Discente do Sistema Acadêmico da Universidade Federal da Paraíba	ARRUDA, Eduardo Martins de	Educação	D	UFPB	2019
Condições de acessibilidade nos Centros Universitários: criação de um instrumento de avaliação	NASCIMENTO, Flaviano Batista do	Educação	D	UFPB	2017
Acesso e permanência dos estudantes com deficiência na UFCG: Eficácia das ações implementadas	PINHEIRO, Aldenice Ribeiro da Costa	Política Pública	D	UFPB	2020
Entre chegar e permanecer: Importância do apoio de apoiadores de alunos com deficiência na Universidade Federal da Paraíba	COSTA, Luana Ranielle Ferreira da	Política Pública	D	UFPB	2020

Fonte: Catálogo CAPES, BDTD/IBICT e REI.

A partir da categoria inclusão na educação superior, os estudos estão organizados de acordo com assuntos identificados nas subcategorias: acesso e permanência, acessibilidade, políticas públicas e núcleo de acessibilidade.

- Acesso e permanência: atitudes, opinião de e ponto vista (ALBINO, 2010; CHAHINI, 2010; FERREIRA, 2010; NASCIMENTO, 2011; REIS, 2017); intervenções, prática da docência e formação profissional (PIECZKOWSKI, 2014; BORGES, 2011; SANTOS, 2018; SOUZA, 2016); e Políticas públicas (REIS, 2010; AZEVEDO, 2012; SANTOS, 2013; GALDINO, 2015; SILVA, 2017; NOGUEIRA, 2019; COSTA, 2020).

- Acessibilidade: avaliação, percepção, barreiras, desafios e superação (CASTRO, 2011; GUERREIRO, 2011; SILVA, J., 2014, NASCIMENTO, 2017; ARRUDA, 2019).
- Núcleo de acessibilidade (SILVA, A., 2014; SILVA, J., 2014; SARAIVA, 2015, SOARES, 2015; SANTANA, L., 2016; PERINNI, 2017; PEREIRA, 2017; PINHEIRO, 2020).

2.2.1 Políticas de inclusão na perspectiva do acesso e permanência: Núcleos de Inclusão e Acessibilidade nas IFES

Albino (2010), em seu trabalho dissertativo intitulado “Acesso e permanência na Universidade Federal do Rio Grande do Norte sob o ponto de vista do docente e do estudante com deficiência”, buscou analisar as ações e práticas pedagógicas do ponto de vista de estudantes com deficiência e dos docentes, recolhendo dados sobre as condições de acesso e permanência oferecidas pela UFRN. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com realização de estudo de caso e a aplicação de entrevista semiestruturada, em que participaram 12 estudantes com deficiência (física, visual e auditiva) e cinco docentes que lecionavam no ano de 2008. Esse estudo mostrou que os estudantes com deficiência enfrentam barreiras arquitetônicas, atitudinais e pedagógicas, além de falta de formação continuada dos professores e despreparo para trabalhar com a diversidade. Em relação às ações empreendidas no âmbito da UFRN, o estudo apontou alguns avanços para garantir o acesso e à permanência a partir da participação do Programa Incluir, e ainda que esses sujeitos precisam do apoio institucional com vistas à eliminação de práticas segregacionistas, mais investimentos em recursos materiais e pedagógicos.

Chahini (2010), com a tese de doutorado intitulada “Atitudes Sociais e Opiniões de Professores e Estudantes da Universidade Federal do Maranhão em Relação à Inclusão de Estudantes com Deficiência na Educação Superior”, objetivou verificar as atitudes sociais e opiniões de professores e estudantes da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) sobre a inclusão de estudantes com deficiência na educação superior. Participaram da pesquisa 357 pessoas, sendo nove estudantes com deficiência que ingressaram por meio da política de cotas a partir do primeiro semestre de 2007, seis estudantes que ingressaram antes da política, 100 estudantes sem colegas com deficiência em sala de aula, 100 colegas de estudantes com deficiência, 42 professores de estudantes com deficiência e 100 professores sem estudantes com deficiência em sala de aula. De acordo a autora, os resultados referentes às atitudes sociais em relação à inclusão apontam que os professores de alunos com deficiência não se

diferenciam das atitudes dos professores sem alunos com deficiência e, tanto os professores quanto os estudantes, são relativamente favoráveis à inclusão. No entanto, no que diz respeito às opiniões sobre as questões de natureza operacional (capacitação de docente, de recursos especializados, acessibilidade), os resultados mostraram-se desfavoráveis. A autora enfatiza que a universidade, ao receber um estudante com deficiência, deverá ter políticas institucionais que permitam identificar suas necessidades educacionais especiais, qualificar seu corpo docente, evitando a evasão por falta de condições de suportes adequados e de condições sociais. No caso da Universidade Federal do Maranhão, destaca que essa tem buscado soluções para a questão do acesso e da permanência de alunos com deficiência, mas, para tanto, precisa ter profissionais qualificados, a fim de trabalharem em benefício do processo ensino e aprendizagem desses alunos, efetivar medidas que valorizem as diferenças e que garantam oportunidades iguais de acesso ao conhecimento sociocultural construído, sem discriminações ou segregações.

Ferreira (2010) apresentou o estudo dissertativo intitulado “Experiências vivenciadas por estudantes com Deficiência Visual em Instituições de Ensino Superior na Cidade de Uberlândia”, cujo objetivo foi investigar as experiências vivenciadas por estudantes com deficiência em IES de Uberlândia – MG, além de descrever a trajetória escolar dos sujeitos pesquisados, identificando os fatores que dificultam ou favorecem a inclusão no ambiente universitário. Participaram do estudo 13 sujeitos com deficiência visual, sendo nove com baixa visão e quatro com cegueira, por meio de entrevista. O resultado da pesquisa evidenciou que os avanços tecnológicos são facilitadores da aprendizagem, assim como os professores especializados são insuficientes para atender às necessidades dos estudantes com deficiência visual nas instituições pesquisadas.

Reis (2017) apresentou a dissertação “Percepção dos estudantes com deficiência sobre as políticas de inclusão na Universidade Federal do Ceará (UFC)”, tendo como objetivo investigar a percepção dos estudantes com deficiência sobre as políticas de inclusão no âmbito da Universidade Federal do Ceará (UFC). Os principais resultados obtidos foram que a UFC não atende plenamente à legislação que regulamenta o assunto, a exemplo da Lei de Acessibilidade, que não é respeitada, uma vez que não possui todos os seus ambientes com estrutura adequada para receber estudantes com deficiência; a maioria das ações e serviços oferecidos pela Secretaria de Acessibilidade da UFC é conhecida pelos estudantes com deficiência, porém a maioria nunca fez uso.

A tese de doutorado de Pieczkowski (2014), desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM-RS), buscou

tensionar o processo de inclusão de estudantes com deficiência na educação superior e compreender seus efeitos na docência universitária. Versa sobre a presença de estudantes com deficiência e como essa produz efeitos na docência universitária, implicando na forma de ser docente. A frequência de estudantes com deficiência permite que o professor reflita sobre os discursos inclusivos muitas vezes produzidos de forma mecânica, como se fosse algo natural, inevitável e necessário; e que exercer a docência com “o diferente” é uma possibilidade para que o profissional de distintas áreas do conhecimento, ainda que domine o conteúdo específico e acumule títulos acadêmicos, não é o suficiente, pois a docência é o encontro com o novo, com o imprevisível. Para a autora, os efeitos do encontro entre o professor e o estudante com deficiência também são como movimentos que provocam o autocrescimento profissional docente em termos de procedimentos didáticos, solidariedade e outros valores éticos. Como efeito desses encontros na docência universitária está também o tensionamento das verdades do discurso da inclusão, capaz de produzir subjetividade docente e de capturar os comportamentos para a adesão irrefletida, mas também para a resistência.

No estudo dissertativo de Borges (2011), intitulado “A inclusão de estudantes com deficiência em cursos presenciais de graduação da Universidade de Juiz de Fora”, a autora buscou investigar a realidade escolar de estudantes com deficiência que ingressaram em cursos presenciais da UFJF, para tanto, participaram do estudo 15 estudantes dos cursos de Graduação. A pesquisadora concluiu haver a prevalência em maior número de pessoas com deficiência física, sendo a maior frequência no Curso de Serviço Social. Em relação às questões relacionadas com a permanência, destaca que as principais dificuldades encontradas são a falta de infraestrutura, falta de materiais adaptados e de preparação do corpo docente para lidar com o estudante, e ainda pouca divulgação das atividades desenvolvidas pelo setor responsável e das ações voltadas para os estudantes com deficiência.

Nogueira (2019), no estudo intitulado “Educação Superior e inclusão: trajetórias de estudantes universitários com deficiência e a intervenção da terapia ocupacional”, investigou trajetórias de vida escolar de estudantes com deficiência e sua vivência no Ensino Superior. O estudo mostrou que a Terapia Ocupacional, enquanto área profissional, deve ampliar sua participação no espaço educacional, enquanto potencial de intervenção, direcionando-se para ações voltadas para o coletivo, que incluem para além dos espaços arquitetônicos, as relações entre docentes, estudantes, trabalhadores e a cultura acadêmica.

Reis (2010), em seu trabalho dissertativo intitulado “Política de inclusão escolar de pessoas com necessidades educacionais especiais no Ensino Superior e as Universidades Federais mineiras”, objetivou compreender o processo de organização e estruturação das

políticas de inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE) nas Universidades Federais Mineiras (UFM). Participaram dessa pesquisa 11 IES. No que diz respeito à legislação em vigor e aos projetos de políticas inclusivas, o resultado apontou que já existe um aparato legal de sustentação razoavelmente estruturado para orientar as UFM. No entanto, a maior dificuldade encontra-se na implementação da política interna de promoção da inclusão nas universidades, dos direitos aos estudantes com NEE durante o seu percurso acadêmico. O estudo identificou a necessidade de revisar o critério da coleta de dados sobre alunos com NEE nas UFM, em virtude dos dados terem revelados incoerências quando foram repassados ao MEC nos anos de 2003, fato que dificultou a contagem do número dos alunos incluídos nesse período.

Santos (2013), na tese intitulada “Políticas de acesso e permanência de alunos com deficiência em universidades brasileiras e portuguesas”, analisa a organização das IFES do Brasil e de Portugal, no que diz respeito às ações institucionais voltadas para o acesso e permanência na educação superior de alunos com deficiência física, visual, audiovisual e intelectual. Para a autora, não existe uma política de inclusão de acesso no Brasil, porém, no que diz respeito à acessibilidade, existe um aparato jurídico avançado, mas que precisa ser posto em prática. Também realiza uma análise dos sistemas de apoio/núcleos de acessibilidades em duas IFES, a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e a Universidade Federal de Goiás (UFG), contemplando a visão sobre o acesso e permanência de 14 alunos e 18 gestores institucionais e gestores dos serviços aí ofertados, em face das barreiras arquitetônicas, comunicacionais, informacionais e pedagógicas. Destacou a necessidade de adequação dos prédios à norma, mesmo em obras recentes e construídas conforme a legislação, ainda que existam erros na elaboração e execução dos projetos. Com relação às ações ofertadas pelos serviços de apoio e núcleo, conforme depoimento dos estudantes, constatou-se ainda o atraso na disponibilização do material acessível, a falta de intérprete, falta de acessibilidade nos prédios das coordenações de cursos e sala dos professores, falta de comunicação nas dependências do *Campus*. Considerou que os principais desafios que limitam as ações dos núcleos voltadas aos estudantes com deficiência são: financeiros, recursos humanos e as barreiras atitudinais, considerando essa última a pior de todas, uma vez que interfere em todas as outras. Santos concluiu dizendo que os resultados encontrados não podem afirmar que as IFES são inclusivas, tendo em vista que ainda prevalece um modelo integracionista, posto que transfere para o aluno a responsabilidade e o esforço para se adequar ao contexto institucional. Assim, demonstra a importância de se estabelecer redes entre as universidades, de modo a adotarem estratégias avançadas de apoio ao aluno com

deficiência, promovendo o intercâmbio de experiências e boas práticas, assim como ocorre em instituições portuguesas.

Castro (2011) buscou identificar as ações e iniciativas de universidades públicas brasileiras quanto ao ingresso e permanência de pessoas com deficiência, a fim de verificar as barreiras e os facilitadores encontrados por esses estudantes no cotidiano do Ensino Superior. O estudo deu-se em 13 universidades públicas brasileiras, sendo que a autora identificou como principais barreiras, as arquitetônicas, comunicacional, pedagógicas e atitudinais. Concluiu que as universidades vêm desenvolvendo ações, porém essas são ainda insuficientes para a permanência e participação de estudantes com deficiência.

Na tese intitulada “Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no Ensino Superior” (2011), e que tem por *locus* a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Guerreiro afirma que o aumento do número de alunos com deficiência faz com que seja preciso saber como as instituições estão se organizando para atender a esse público, bem como se essas mudanças implantadas satisfazem os beneficiários. Para tanto, o estudo elaborou um instrumento para avaliar a satisfação do aluno com deficiência no Ensino Superior, denominado “Escala de Satisfação e Atitudes de Alunos com Deficiência – ESA”, visando conhecer os níveis de satisfação com relação à estrutura física e operacional (fatores externos), psicoafetiva e atitudes diante dos obstáculos (fatores internos) e se há relação com o tipo de deficiência específica do sujeito em estudo e o nível de conhecimento da legislação específica relacionado aos direitos da pessoa com deficiência. Esse estudo apontou que a maior ou menor satisfação quanto à estrutura física e organizacional tende a estar relacionada ao tipo de deficiência apresentada pelo sujeito. Portanto, alunos com deficiência visual e física apresentaram níveis de satisfação estrutural menores no fator estrutural, enquanto os alunos com deficiência auditiva menores níveis no fator operacional. Afirma ainda que as barreiras enfrentadas pelo aluno com deficiência são diversas e dependem das características específicas do sujeito e do ambiente.

A tese de doutorado de Guerreiro traz importantes contribuições no que tange à percepção dos alunos com deficiência sobre as barreiras e obstáculos existentes para o acesso e permanência na instituição. Permite ainda compreender os resultados obtidos na ESA, podendo se configurar em uma importante ferramenta de gestão para tomadas de decisões e ações que possibilitem as condições para a redução das barreiras e/ou obstáculos existentes que possuem maior ou menor influência, a depender do tipo de deficiência, no âmbito do acesso e permanência dos estudantes com deficiência nas Instituições de Ensino Superior.

A tese de Souza (2016), intitulada “A aprendizagem docente e a inclusão de cotistas (B¹⁰) em novos contextos na universidade”, teve como objetivo compreender como os professores aprendem na docência ao vivenciar o trabalho com estudantes cotistas com deficiência (categoria B). A autora defende que a aprendizagem da docência universitária, diante de estudantes com deficiência, acontece no cotidiano do trabalho dos professores, alicerçada pelos conhecimentos, saberes e sentimentos oriundos de suas vivências de formação. Nesse contexto, Souza (2019), no estudo sobre as práticas avaliativas direcionadas aos estudantes com deficiência no Ensino Superior, corrobora com Souza (2016), ao aferir que dentre os docentes, ocorrem manifestações sobre o fato de não se sentirem preparados para trabalhar com estudantes com deficiência. No que se refere ao processo de avaliação, a autora sugere rever os instrumentos avaliativos, com as devidas adaptações e respeitando as especificidades da deficiência, seus objetivos e finalidades na aquisição do conhecimento, o que também estaria beneficiando estudantes universitários sem deficiência, dentro da lógica da inclusão educacional.

De acordo com Souza (2019, p.126),

Garantir a inclusão de todos os indivíduos à vida acadêmica requer a adoção de ações que garantam as condições de acessibilidade, em todos os estudantes com deficiência sejam autônomos e participantes de um ambiente acadêmico que auxilie o graduando em seu pleno desenvolvimento.

Apresentadas as discussões sobre as políticas de inclusão na perspectiva do acesso e permanência trazidas nas teses de doutorado, passamos a refletir sobre o papel dos Núcleos de Acessibilidades na promoção de ações inclusivas aos estudantes com deficiência, a partir das teses de dissertações selecionadas.

O trabalho dissertativo de A. Silva (2014), denominado “Inclusão das pessoas com deficiência na universidade: a efetividade do Programa de Apoio aos Estudantes com Necessidades Especiais (PAENE)”, teve como objetivo investigar e analisar as contribuições das ações vinculadas ao Programa de Apoio aos Estudantes com Necessidades Especiais (PAENE) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Trata-se de uma pesquisa qualitativa e documental, de uma abordagem avaliativa e interpretativa, na qual participaram oito estudantes com deficiência da Instituição. Os resultados salientaram, de acordo com a percepção dos alunos entrevistados, o NAPNE é efetivo, mas ainda precisa ser melhorado,

¹⁰ Termo utilizado na Resolução 011/2007 da UFSM, que implantou o programa de Ações Afirmativas a partir do processo seletivo 2008, no qual adotou as nomenclaturas na disposição do percentual de vagas: candidato afro-brasileiro (cota A), candidato com deficiência (cota B), candidato proveniente de escola pública (cota C), candidato indígena (cota D), e demais candidatos (sistema universal) (SOUZA, 2016, p.71.).

destacando-se a importância dos bolsistas como os principais autores da inclusão na universidade. A autora conclui dizendo que se trata de uma demanda nova na educação superior e que a inclusão vem sendo realizada de maneira lenta, sendo construída com os deficientes que fazem “valer” seus direitos dentro da universidade.

A. Silva (2014), no estudo dissertativo intitulado “Inclusão de estudantes com deficiência no Instituto Federal da Paraíba a partir da implantação da AÇÃO TEC NEP”, analisou o processo de inclusão de estudantes com deficiência nos cursos superiores a partir da implantação da Ação Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (Ação TEC NEP). Participaram da pesquisa alunos com deficiência dos cursos superiores do IFPB, *Campus* João Pessoa, atendidos pelo NAPNE. O estudo mostrou que os alunos percebem as ações realizadas pelo NAPNE de maneira muito positiva, mas que é preciso continuar investido em melhorias para que a instituição possa ser realmente inclusiva. Revelaram grande preocupação com a estrutura física, configurando-se como o principal entrave ao processo inclusivo, denotando o maior investimento na adequação da estrutura física do prédio, para que as novas construções cumpram os requisitos de acessibilidade. Mostrou o que também dificulta o processo inclusivo, sendo citada a falta de gerenciamento de recursos financeiros, como também a falta de comunicação do NAPNE com os setores de gerenciamento financeiro, para que as demandas dos alunos possam ser atendidas com maior presteza e da maneira adequada, bem como ampliar a comunicação com os setores de atendimento direto aos alunos.

A dissertação de Saraiva (2015), intitulada “Núcleos de Acessibilidade e o atendimento a alunos com Necessidades Educacionais Especiais nas Universidades Federais do Nordeste Brasileiro” buscou realizar a análise do trabalho desenvolvido pelos núcleos implementados pelas Universidades Federais do Nordeste brasileiro para atendimento aos estudantes com deficiência. Em um estudo descritivo, com abordagem qualitativa e quantitativa, participaram da pesquisa 12 Universidades Federais nordestinas e seus respectivos núcleos, representados pelos Coordenadores. As análises e discussões da pesquisa tiveram os seguintes eixos temáticos: a organização dos núcleos, tipo e quantidade de estudantes atendidos, ações desenvolvidas e sugestões para melhoria dos núcleos de acessibilidade destinadas ao público-alvo.

Os resultados da pesquisa demonstraram que nas universidades pesquisadas, o Núcleo vem executando ações, objetivando a melhorar as condições de permanência aos estudantes público-alvo. Contudo, em algumas dessas universidades, tais ações precisam ser ampliadas e/ou consolidadas. Em relação aos Coordenadores dos Núcleos das Universidades

pesquisadas, para melhorar a atuação desses Núcleos, seriam necessárias ações voltadas à ampliação de recursos financeiros e humanos, formação profissional, sensibilização da comunidade acadêmica, institucionalização e formação de uma rede colaborativa entre os núcleos de acessibilidade. A autora enfatiza ainda que, embora existam desafios a serem superados, a presença dos núcleos de acessibilidade se configura em um avanço para a materialização das políticas de inclusão dos alunos com NEE no ensino superior (SARAIVA, 2015).

Nesse sentido, os núcleos de acessibilidade assumem papel de destaque nas IES, por materializar e responder pela organização das ações institucionais para o combate às barreiras que interferem no acesso e permanência dos alunos com NEE nesse nível de ensino, articulando e promovendo as condições para a acessibilidade e inclusão do alunado. Saraiva (2015) ainda cita a importância da articulação dos núcleos de acessibilidade com os demais segmentos (alunos, docentes, técnico-acadêmicos e gestores) para a execução das ações voltadas aos estudantes com NEE e que, direta ou indiretamente, o impacto da atuação desses núcleos revela a necessidade de transformações no âmbito das políticas institucionais (acadêmicas, administrativas pessoal), bem como da responsabilidade social, em consonância com todas as dimensões consideradas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) como componentes de uma IES. Por fim, Saraiva (2015, p. 149) destaca que valorizar os Núcleos de Acessibilidade significa “garantir a coerência com as políticas públicas”; “auxiliar na promoção de uma cultura inclusiva baseada na ética, cidadania e respeito à diversidade”, e, principalmente, significa “uma estratégia para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, livre de conceitos e práticas discriminatórias”.

Soares (2015), com a dissertação intitulada “A atuação dos núcleos de apoio às pessoas com necessidades Educacionais Especiais no IFRN”, objetivou avaliar a realidade em que se encontram os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE), implantados no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), através do Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (Programa TEC NEP). Trata-se de uma pesquisa exploratória, com uma abordagem qualitativa, caracterizada por estudo de campo. Os *locus* do estudo foram todos os *campi* do IFRN, excetuando Cagaretama, Ceará-Mirim e São Paulo de Potengi¹¹, além da Reitoria. O instrumento utilizado para coleta de dados do trabalho de campo foi aplicado o questionário com questões

¹¹Segundo a autora, os *Campi* de Ceará-Mirim e São Paulo de Potengi não foram objeto de pesquisa por serem considerados *campi* novos na época da realização do trabalho de pesquisa.

semiabertas, destinadas aos 17 Coordenadores dos NAPNEs dos *campi* do IFRN, porém efetivamente 13 responderam ao questionário. Dos resultados da pesquisa, destacam-se a criação da TEC NEP e a implementação dos NAPNEs como avanços para a materialização das políticas de inclusão no IFRN. Contudo, apesar dos avanços, foram apontadas dificuldades que têm prejudicado o andamento dos NAPNEs, tais como: redução do número de matrículas de pessoas com deficiência, ausência de estrutura física, recursos humanos e financeiros, dentre outras que se configuram como barreiras à implementação e atuação dos NAPNE do IFRN.

No estudo de L. Santana (2016) o objetivo foi analisar a Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas (DIAF) enquanto estratégia para garantir o acesso e permanência de estudantes de graduação na UFMS. Caracteriza-se por uma pesquisa bibliográfica e documental, com perspectiva hermenêutica. Os resultados apontaram que o DIAF trata-se de um instrumento que colabora com a UFMS para efetivar o atendimento das pessoas com deficiência, bem como atender as exigências estabelecidas na legislação nacional. O DIAF se configura como uma estratégia para garantir o acesso e permanência, contudo, para L. Santana (2016, p.130) “o acesso somente se consolidará em um conjunto de ações se um conjunto de ações favorecerem a permanência de modo que garanta o término do seu curso”.

No estudo de tese de Perinni (2017), buscou-se investigar se as ações desenvolvidas pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE) dos *campi* Itapina e Santa Teresa do Instituto Federal do Espírito Santo contribuem para assegurar as condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais específicas na Educação Profissional integradas ao Ensino Médio. A pesquisa qualitativa, constituiu um estudo de caso em que os sujeitos participantes foram 16 membros dos NAPNE e oito estudantes dos *campi lócus* da pesquisa, 12 Coordenadores dos NAPNE e três da Pró-Reitoria de Ensino dos IFES. Como resultado, os sujeitos participantes perceberam a atuação do NAPNE dos *Campi* sob três óticas: dos estudantes que perceberam que as ações do Núcleo têm possibilitado o acesso e a aprendizagem na medida em que suas demandas são atendidas; das equipes e dos coordenadores do NAPNE, que destacaram a existência de desafios e barreiras para a construção do processo de inclusão de estudantes com NEE no IFES, tais como: a ausência de disponibilidade orçamentária e de recursos humanos específicos para o referido Núcleo, bem como a necessidade de aplicar sua divulgação na Instituição; além de que os membros dos NAPNE relataram que alguns aspectos institucionais precisam ser rompidos, tais como: resistência à educação inclusiva; a desarticulação entre o NAPNE e os setores da instituição e as divergências políticas internas

da Instituição entre os gestores. A partir dos resultados apontados pelo estudo, destaca-se a importância da atuação do NAPNE para minimizar as barreiras existentes aos sujeitos com NEE,

A partir de tais considerações e ao analisar as ações desenvolvidas pelos Napnes, é perceptível a relevância desse Núcleo, dado que sua atuação tem por objetivo maior contribuir com o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de sujeitos com deficiência pela via de minimização das barreiras biológicas, sociais, culturais e históricas postas a esses sujeitos (PERINNI, 2017, p.189).

Para a Perinni (2017, p. 201), o atendimento aos estudantes com deficiência vai além do cumprimento de determinações legais e/ou normativas, pois é imprescindível um conjunto de ações tomadas institucionalmente que almejem o exercício da plena cidadania desses alunos e da coletividade.

O estudo de Pereira (2017), em nível de mestrado, teve como objetivo investigar o processo de inclusão dos discentes com deficiência na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), em que os sujeitos participantes da pesquisa foram 10 discentes com deficiência, sendo 50% com baixa visão, 20% com deficiência física, 10% com cegueira, surdez e deficiência intelectual, respectivamente, e quatro professores que atendem alunos com deficiência, dois técnicos administrativos, sendo um da Prefeitura de *Campus* e um da Biblioteca Central; dois professores especializados e a coordenadora, ambos do Núcleo de Acessibilidade. Os resultados da pesquisa apontaram os avanços das políticas de acessibilidade e inclusão na UFMA, principalmente após a implementação do Núcleo de Acessibilidade da Instituição; a existência de desafios a serem superados pelo Núcleo de Acessibilidade e pela Universidade, diante dos seguintes entraves: ampliação do atendimento, maior investimento em tecnologias assistivas e serviços especializados, campanhas de sensibilização e eliminação de barreiras existentes (atitudinais, infraestruturas, ampliação do acervo da biblioteca) no Núcleo e na Universidade. Apesar das barreiras existentes, constatou-se que os serviços disponibilizados pelo Núcleo são fundamentais para assegurar a permanência dos estudantes com deficiência no Ensino Superior.

Pinheiro (2020) buscou analisar as ações concernentes às políticas de inclusão para a garantia do acesso e da permanência dos estudantes com deficiência na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), *Campus* Campina Grande. A pesquisa é qualitativa, documental e descritiva e, para medir a eficácia das ações de inclusão realizadas na UFCG, analisou o Plano Diretor de Acessibilidade do PDI da UFCG (2014-2019) e o Relatório de Atividades desenvolvidas pelo NAI (Núcleo de Acessibilidade e Inclusão), por meio da técnica do

Planejamento Estratégico, a análise SWOG (matriz SWOT), foram identificadas as forças, fraquezas, oportunidades e ameaças do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão, setor esse de extrema importância para a efetivação da inclusão/acessibilidade no âmbito da UFCG. De acordo com os resultados da pesquisa, a partir da criação do NAI, em 2016, muitas ações de Acessibilidade e Inclusão foram realizadas no âmbito da UFCG. O NAI é a “ponte entre os estudantes com deficiência e a Administração da UFCG” (PINHEIRO, 2020, p.114), porém é necessário completar a equipe e melhorar as instalações físicas.

2.2.2 Políticas de inclusão e permanência na educação superior: o que dizem os estudos *stricto sensu* realizados na UFPB

A busca pelas produções acadêmicas *stricto sensu* sobre as políticas de inclusão e permanência da pessoa com deficiência na educação superior pública, vinculadas aos Programas de Pós-Graduação da UFPB¹², realizada no período de 2010 a novembro de 2020¹³, por meio de pesquisa ao Repositório REI/UFPB, resultou em 11 estudos em nível de Mestrado que possuem proximidade com a temática política de inclusão na perspectiva do acesso e permanência da pessoa com deficiência na educação superior (ANEXO B).

A dissertação de Nascimento (2011) buscou explorar as experiências de inclusão educacional para identificar os fatores que facilitaram e/ou dificultaram o acesso e a permanência no Ensino Superior. O trabalho se caracteriza por uma pesquisa descritiva e exploratória e, para participar da pesquisa, foram escolhidos oito universitários(as) com deficiência física, auditiva e visual, que estavam cursando ou prestes a concluir o curso, matriculados em Universidade/Faculdade de Recife (PE) e de João Pessoa (PB). Os resultados evidenciaram que fatores como o preconceito e as barreiras (físicas, arquitetônicas, comunicacionais, informacionais, atitudinais e pedagógicas) dificultam a permanência da pessoa com deficiência na universidade. Para os estudantes com deficiência física, as barreiras arquitetônicas foram as mais impeditivas, com baixa visão e os cegos, a necessidade de programas específicos e, principalmente, de acesso aos conteúdos.

A dissertação de Cruz (2012) visou analisar as representações sociais dos estudantes com deficiência visual frente à (ex)inclusão na Universidade Federal da Paraíba, para tanto,

¹²Atualmente, a UFPB conta com 81 programas de Pós-Graduação e 113 Cursos, sendo 74 cursos de Mestrado (61 Acadêmico e 11 Profissional) e 39 cursos de Doutorado (38 Acadêmico e 01 Profissional) (UFPB, 2020c).

¹³O marco temporal utilizado para pesquisar as produções acadêmicas no repositório da UFPB – REI/UFPB, inicialmente era de 2010 a 2019, visando contemplar os trabalhos produzidos até o primeiro semestre de 2020, mas teve seu período estendido até 30 junho de 2020.

utilizou de entrevista semiestruturada aplicada a uma amostra de seis com deficiência visual. No contexto mais específico, o estudo foi realizado com seis estudantes com deficiência visual, regularmente matriculados e atendidos pelo Núcleo de Educação Especial (NEDESP), órgão suplementar de atendimento psicopedagógico, pesquisa e extensão, vinculado ao Centro de Educação. Os resultados mostraram que a inclusão educacional do estudante com deficiência não é tão fácil. Constatou-se que a UFPB conta com o apoio do NEDESP, por meio de algumas ações e projetos na área da Educação Especial, do Setor de Braille, localizado na Biblioteca, e do Comitê de Apoio ao Estudante Portador de Necessidades Especiais (COMPORTA¹⁴), cujo papel era desenvolver a permanência e o aprendizado dos alunos com deficiência na UFPB. Embora a autora perceba que o discurso oficial e legal sobre políticas de inclusão vem se difundindo, porém, nas falas dos sujeitos da pesquisa, há uma predominância da representação de uma “inclusão excludente”, principalmente pela ausência de material pedagógico adaptado e de barreiras arquitetônicas e atitudinais.

Azevedo (2012), no estudo intitulado “Políticas de acesso para discentes com deficiência visual no Ensino Superior: um estudo de caso”, objetivou investigar as políticas de acesso voltadas para o discente com deficiência visual (DcDV), assim como as dificuldades por eles enfrentadas para o ingresso e os mecanismos que garantem a sua permanência até a conclusão do curso com qualidade. Participaram da pesquisa oito aluno(a)s com deficiência visual da UFPB, *Campus I – João Pessoa*, que mostrou que os discentes que tiveram o apoio pedagógico de utilização de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) e da intervenção do Instituto de Cegos da Paraíba no Ensino Médio, gozaram de maiores chances de ingressar no Ensino Superior, da mesma forma os discentes que contaram com apoio na universidade do Núcleo de Educação Especial (NEDESP), que tiveram maiores condições de concluir seus cursos com qualidade.

O estudo dissertativo de J. Silva (2014), intitulado “Acessibilidade, barreiras e superação: estudo de caso de experiências de estudantes com deficiência na Educação Superior”, objetivou identificar e analisar, à luz dos Estudos Culturais, experiências de acessibilidade (ou não) no vestibular (acesso), durante a formação até a Graduação (permanência e aquisição). A pesquisa traz uma metodologia baseada no estudo de caso, combinada com a técnica *shadowing* (acompanhar como sombra), visando investigar em tempo real as experiências de acessibilidade de seis estudantes da UFPB, três do sexo

¹⁴O COMPORTA foi extinto em 2011, e, atualmente, o setor responsável pela implementação das Políticas Inclusivas da UFPB é o Comitê de Inclusão e Acessibilidade, criado em 2013 por meio da Resolução n.º 34, do Conselho Universitário (CONSUNI).

masculino e três do sexo feminino. Para a autora, a vivência da técnica *shadowing* com os estudantes com deficiência participantes da pesquisa e dos dados coletados evidenciam a complexidade que envolve a efetivação da legislação sobre a acessibilidade em uma IES, o que requer a articulação e a participação de toda comunidade acadêmica, e o rompimento com a “lógica individualista”, aderindo a uma “cultura de acessibilidade” com ações que visam minimizar ou eliminar barreiras ambientais. Dessa forma, o estudante percebe as barreiras ou a acessibilidade de modo singular, devendo ser ouvido em suas necessidades, conforme a sua deficiência. Nas vozes dos estudantes, de forma unânime, fica evidente que a acessibilidade atitudinal é a mais reivindicada.

Galdino (2014) buscou analisar o acesso à educação superior de pessoas com deficiência, considerando as políticas de inclusão e os elementos sociais marcantes que contribuíram para o acesso de alunos com deficiência na UFPB. A pesquisa é documental e bibliográfica, em que foram empregados questionários e a entrevista semiestruturada, e para o tratamento e análise dos dados fez-se uso da técnica análise de conteúdo. Participaram da pesquisa 13 estudantes (oito com deficiência visual, três com deficiência física e dois surdos, usuários de LIBRAS). Para Galdino (2014), o acesso do estudante com deficiência na educação superior é uma realidade, porém, quando se trata da Educação Inclusiva como prática, enfrenta desafios para se adaptar às diferenças e às necessidades individuais dos alunos, o que requer uma nova forma de pensar a respeito das pessoas com deficiência, “abrindo espaço para que elas possam demonstrar suas potencialidades e romper limites” (GALDINO, 2014, p.44). Os dados revelaram que o acesso à Educação Superior para o estudante com deficiência “um caminho da liberdade e independência” (GALDINO, 2014, p.93) de forma autônoma e produtiva, construída pela superação das barreiras e preconceitos a eles impostos. Os relatos dos participantes da pesquisa apontam a ausência de recursos didáticos, pedagógicos e metodológicos; espaço físico, a discriminação e o preconceito e a formação dos docentes como barreiras à permanência na educação superior. De modo positivo, o Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA) da UFPB é citado pelo importante papel que desempenha no tocante à promoção da permanência do estudante com deficiência na instituição.

A dissertação de Silva (2017) objetivou analisar as contribuições das políticas de inclusão da educação superior para o acesso e permanência das pessoas com deficiência do CCTA/UFPB. Trata-se de uma pesquisa com uma abordagem qualitativa, descritiva, documental e bibliográfica, com uso de entrevista semiestruturada, em que contou com a participação de seis discentes com deficiência do CCTA, cinco discentes vinculados ao

Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência (PAED), seis coordenadores de cursos de Graduação que têm estudantes com deficiência, um técnico administrativo e os gestores do Comitê de Inclusão e do PAED. Os dados mostraram que 100% (seis) dos estudantes com deficiência entrevistados ingressaram via Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), cinco (83,33%) ingressaram via cotas reservadas para pessoas com deficiência e um pela ampla concorrência (ingressou em 2012, não existia reservas de vagas para pessoas com deficiência), desses, dois não solicitaram apoio e seis tiveram o apoio especializado durante o exame do ENEM realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A partir das falas dos sujeitos participantes da pesquisa, tornou-se evidente os seguintes “pontos favoráveis” durante o processo de inclusão e acessibilidade dos discentes com deficiência matriculados nos cursos de Graduação da UFPB, a saber: as funções desempenhadas por parte do CIA, do NEDESP e do aluno apoiador (quase unânime entre estes discentes) que faz parte do PAED, as práticas de alguns professores e a reserva de vagas destinadas a candidatos com deficiência para ingresso na UFPB. Tanto o CIA (via programa Incluir-2005) quanto o PAED (via PNAES) constituem ações resultantes de políticas inclusivas que buscam favorecer o acesso e a permanência da pessoa com deficiência nas IFES. A autora conclui que os pontos positivos poderão ser reflexos das políticas inclusivas, como a Política Nacional de Cotas e a Política Institucional (UPPB) de acesso, a Modalidade de Ingressos por Reserva de Vagas – MIRV na UFPB. Com relação aos “pontos impeditivos”, a maioria dos sujeitos destacou como sendo as barreiras atitudinais, pedagógicas/metodológicas, de comunicação ou informação e a barreira arquitetônica. De acordo com a autora, para que a inclusão do discente ocorra na instituição pesquisada será necessário superar muitos desafios e muitas barreiras que impedem a garantia da acessibilidade, sobretudo a arquitetônica.

Nascimento (2017), no estudo dissertativo intitulado “Condições de acessibilidade nos centros acadêmicos universitários: criação de um instrumento de avaliação”, buscou avaliar as condições de acessibilidade dos Centros Universitários através da criação de um instrumento de avaliação que tem por resultado um indicador do nível de acessibilidade nos Centros Acadêmicos. Para tanto, fez parte do estudo de caso o Centro de Ciências Jurídicas (CCJ) da UFPB, localizado no *Campus I*, tomando por base parâmetros técnicos e instrumentos que compõem as dimensões arquitetônicas, comunicacional, metodológica, instrumental e atitudinal, atribuindo valores que variam entre 1 a 5. O instrumento desenvolvido, indicador geral – indicador A6, mostra que as condições de acessibilidade do CCJ obteve um conceito E em acessibilidade, atingindo um nível de acessibilidade ruim.

Assim como Nascimento (2017), Arruda (2019) buscou verificar as condições de acessibilidade na UFPB. Trata-se de um estudo dissertativo, do tipo exploratório e descritivo, com uma abordagem qualitativa, em que se buscou apresentar uma verificação de acessibilidade no portal discente do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) da UFPB. A coleta de dados ocorreu em dois momentos: verificação automática de acessibilidade e realização de entrevistas com discentes com deficiência visual (DV) que possuem vínculo no Núcleo de Educação Especial (NEDESP/UFPB). O autor, com base nos dados coletados nos relatos dos entrevistados, criou sete categorias de comentários, a saber: Acesso, Arquitetura da Informação, *HTML (tags e atributos)*, Funcionamento do SIGAA, Suporte e Atualização, Novas Funcionalidades no SIGAA e Referências Externas ao SIGAA. O estudo apontou, do ponto de vista dos discentes entrevistados, a existência de dificuldades de manuseio do recurso conhecido como *menu drop-down*, partes importantes da página não percebidas pelo leitor de tela, arquivos em formatos não acessíveis, campos não etiquetados corretamente, ausência de teclas de atalhos nas páginas, ausência de sequência lógica na leitura da página, tempo de sessão curto, informações de estilo e *layout* percebidas pelo leitor de tela, ausência da leitura de caixas de mensagem, etc. Em relação à acessibilidade do sistema SIGAA, em uma escala de 0 a 10, o resultado apontou que a maior parte dos discentes entrevistados expressaram um baixo grau de satisfação com o Sistema. Segundo o autor, esse resultado “pode ser entendido como apenas parte de um problema maior do tema acessibilidade na instituição e expressa muitas vezes por um sentimento de aversão ao SIGAA” (ARRUDA, 2019, p. 106). Com relação ao grau de alinhamento da instituição com as diretrizes emanadas pelo Governo Federal, no tocante à acessibilidade digital que reafirma boas práticas internacionais e considera outras particularidades, ficou evidenciado, quando comparado com as recomendações do eMAG¹⁵, que o SIGAA ainda tem ajustes consideráveis a serem realizados. Entretanto, de maneira geral, boa parte das páginas analisadas apresenta acessibilidade razoável.

Santos (2018) apresentou a dissertação de mestrado intitulada “Políticas inclusivas e a formação do tradutor intérprete de libras (TILS) atuante no Ensino Superior”, com o objetivo geral de analisar as políticas de formação e seus desdobramentos para a prática dos profissionais Tradutores Intérprete de LIBRAS (TILS), no *Campus I*, com base nas leis que amparam a pessoa surda. No que se refere aos processos e mecanismos de admissão dos TILS

¹⁵ A acessibilidade em sites da Administração Pública passou a ser obrigatória, no Brasil, a partir do decreto n.º 5.296 de 2004 que, dentre inúmeras providências em acessibilidade, decreta que será obrigatória à acessibilidade em portais e sítios eletrônicos da Administração Pública brasileira na rede mundial de computadores para o uso das pessoas com deficiência, fornecendo-lhes pleno acesso às informações disponíveis.

e sua atuação na UFPB, o estudo apontou, de acordo com as queixas dos TILS, a existência de barreiras atitudinais relacionadas ao desconhecimento da comunidade acadêmica a respeito da deficiência auditiva e surdez, identidade e cultura do surdo, desconhecimento dos professores em relação ao papel do profissional nas salas de aula e de barreiras comunicacionais, no que se refere à falta de conhecimento e habilidades de servidores de setores da UFPB, além de docentes, colegas de turma em relação aos sinais básicos de comunicação por meio de LIBRAS. A autora destacou ainda a importância do papel do CIA no processo de inclusão e acompanhamento do discente no *Campus* universitário, embora reconheça que ainda é preciso revisar os protocolos normativos de convocação do profissional para auxiliar o discente surdo no *Campus* I da UFPB, resguardar o direito de revezamento entre os TILS nas atividades exercidas e requerer junto à administração superior, a abertura de concursos para TILS, visto que a demanda é superior à oferta de profissionais.

Costa (2020) buscou analisar a importância das ações dos apoiadores para permanência de alunos com deficiência na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). A pesquisa é de natureza qualitativa e participaram, por meio de entrevistas semiestruturadas, alunos com deficiência apoiados e apoiadores do *Campus* I da UFPB. Para a autora, implementar políticas de inclusão na educação superior significa ir além do acesso a esse nível de ensino, “rompe fronteiras pré-estabelecidas” e “faz repensar o processo de ensino/aprendizagem” (COSTA, 2020, p. 42). Destacou a criação do Programa de Apoio ao Estudante com de Deficiência (PAED), coordenado pelo Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA) em parceria com a Pró-Reitoria de Assistência e Promoção Estudantil (PRAPE) e financiado com recursos do PNAES. Podem ser apoiados pelo PAED, os alunos com deficiência e necessidades educativas específicas, matriculados em cursos de Graduação da Universidade Federal da Paraíba, por meio da seleção de “alunos apoiadores” que passam a dar apoio nas atividades de estudo. É possível constatar que, a partir dos resultados apontados por Costa (2020), no caminho para a superação do desafio da inclusão, “entre o chegar e permanecer”, situam-se os discursos dos alunos apoiados e apoiadores, que reconhecem suas peculiaridades a partir dos seus lugares de fala. Os alunos apoiados entrevistados foram unânimes ao reconhecer a eficiência do PAED por meio da atuação dos alunos apoiadores. Por fim, o estudo apresenta uma propositura de ações para as políticas inclusivas no âmbito do CIA/UFPB, do tipo “O que fazer” e “Como fazer”, a partir da síntese dos relatos proferidos por participantes do estudo.

No levantamento das produções científicas *strictu sensu* evidencia-se que a temática da inclusão no Ensino Superior vem sendo explorada por pesquisadores brasileiros no

contexto das políticas públicas que visam promover a democratização do acesso e as condições de permanência das pessoas com deficiência nesse nível de ensino. Ainda que esses estudos mencionem a realização de serviços de apoio prestados aos estudantes por Núcleos de Acessibilidade, instituídos a partir da iniciativa do Programa Incluir, com o propósito de política de acessibilidade para pessoas com deficiência nas IFES, são escassos os estudos focando na atuação dos Núcleos de Acessibilidade em prol da inclusão e da permanência dos estudantes matriculados em cursos presenciais de Graduação.

2.3 ASPECTOS HISTÓRICOS DA SEGREGAÇÃO À INCLUSÃO

Os discursos de que a temática sobre inclusão é algo necessário e recorrente no presente dá a impressão de ser algo comum em todos os textos que se faz referência sobre o tema. Contudo, esses discursos geram distintas concepções e ainda são capazes de provocar nas pessoas diversos questionamentos relativos às posturas ainda em descompasso com os avanços sociais, políticos e econômicos no mundo contemporâneo e globalizado.

Segundo Lopes e Fabris (2013), para analisar a inclusão não basta mapear apenas o presente a partir da coleta de políticas, leis, regulamentos, histórias de vida, testemunhos, estatísticas, etc. É condição para fazer entender aquilo que as pessoas se tornaram, lutam e acreditam no presente, que, dentre outras conquistas, a inclusão tem se potencializado, vislumbrando minimizar os prejuízos e as inúmeras exclusões geradas pelas práticas que exploraram e discriminaram segmentos da população ao longo da história.

Compreender o caminho percorrido durante o processo de inclusão da pessoa com deficiência, ao longo da história (e que ainda permeia a sociedade contemporânea) corrobora para ajudar a refletir e compreender como as políticas públicas são destinadas às pessoas com deficiência e como estas foram construídas no Brasil. Para Sampaio e Sampaio (2009, p. 35), a atenção à pessoa com deficiência caracteriza-se pela segregação e exclusão, e poucos ainda são os registros sobre o tema.

Com a pretensão de compreender como as pessoas com deficiência foram marginalizadas no contexto social e, sobretudo, educacional, procede-se, de forma breve, uma contextualização, a fim de destacar aspectos históricos do período entre a Antiguidade e a Idade Moderna, com destaque para a Revolução Francesa como ponto de partida da temática até o século XXI.

Na longa jornada histórica percorrida através dos séculos pelas pessoas com deficiência em busca de participação social, elas foram acometidas por diversas formas de

violência contra sua dignidade, até conseguirem ao menos uma vaga em uma instituição educacional, sobretudo nas públicas (JANNUZZI, 2004; MAZZOTA, 2005; MENDES, 2006, SASSAKI, 2010). Foram consideradas loucas, alienadas, impuras, amaldiçoadas, inválidas, ora dignas de piedade e protecionismos, ora dignas de abandono e morte (SANTIAGO, 2009; GARCIA, 2011), o que constitui uma contradição evidenciada na medida em que a exclusão da pessoa com deficiência é materializada pela construção de asilos ou retiros de isolamento, como maneira de fazer caridade, afastando a oportunidade desses indivíduos de se integrarem ao convívio social e/ou exercerem atividades comuns, como trabalhar e estudar.

Os relatos sobre deficiência na Antiguidade, e durante a Idade Média, advêm dos poucos registros literários existentes, em especial na literatura grega, romana, na bíblica, no Talmude e no Corão. Na literatura bíblica, por exemplo, as passagens que trazem referência ao cego, ao manco e ao leproso, os mostram na condição de pedintes ou rejeitados pela comunidade, e no Corão, há registros de amabilidade com “aqueles desprovidos da razão”, que devem ser alimentados e abrigados (ARANHA, 2001).

Na República, de Platão, a orientação remete ao isolamento social, quando afirma que,

[...] Pegarão então os filhos dos homens superiores, e levá-los-ão para o aprisco, para junto de amas que moram à parte num bairro da cidade; os dos homens inferiores, e qualquer dos outros que seja disforme, escondê-los-ão num lugar interdito e oculto, como convém. (PLATÃO, 2006, p. 155)

No período da Idade Antiga, a própria religião pregava que o homem deveria ser uma criatura perfeita “a imagem e semelhança de Deus”. Em virtude das imperfeições das pessoas com deficiência, essas eram excluídas “à margem da condição humana” (MAZZOTTA, 2005. p. 16). Nesse contexto, Santiago (2009, p.119) destaca que, também naquela época, “a crença egípcia que guiava todas as atividades da sociedade entendia que a deficiência ocorria como resultado de castigos divinos”, atribuindo a deficiência aos possíveis erros cometidos pelas pessoas em vidas passadas.

De acordo com Sampaio e Sampaio (2009), entre os séculos XVI e XVII surgiu à ideia da natureza orgânica da deficiência e da ampliação da compreensão como processo natural. A partir do século XVIII, com o advento da Ciência Moderna¹⁶, de acordo com Aranha (2000), a tese da organicidade vai defender que as deficiências são causadas por fatores naturais e não por fatores espirituais, favorecendo a compreensão da deficiência como um “problema” médico e não teleológico e moral. Logo apareceram as primeiras ações de tratamentos

¹⁶Período compreendido, aproximadamente, do início do século XVII até o final do século XIX, resultante da constatação de erros e equívocos do passado na interpretação dos fenômenos e na explicação do Mundo natural.

médicos, de hospitais psiquiátricos, dos confinamentos em asilos e conventos, surgindo assim novas ideias com relação à natureza orgânica da deficiência.

O modelo médico da deficiência foi provocado, em parte, pela resistência da sociedade em aceitar a necessidade de mudar suas estruturas e atitudes para incluir em seu seio as pessoas com deficiência e/ou com outras condições atípicas, dificultando o desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional desses sujeitos. É sabido que a sociedade sempre foi, de um modo geral, levada a acreditar que, sendo a deficiência um problema que existe exclusivamente na pessoa com deficiência, bastaria propor-lhe algum tipo de serviço para solucioná-lo. (SASSAKI, 2010, p.29)

O século XVIII ainda foi palco de várias invenções de equipamentos cuja função principal era proporcionar meios de trabalho e de locomoção às pessoas com deficiência, tais como: a cadeira de rodas, bengalas, bastões, muletas, coletes, próteses, macas, camas móveis, veículos adaptados e o sistema Braille. Esses equipamentos passaram por diversas transformações e atualmente contam com muitas variações, resultado da evolução tecnológica. As cadeiras de rodas, por exemplo, podem ser impulsionadas manualmente ou mesmo motorizadas. Esses avanços tecnológicos têm permitido à pessoa com deficiência uma maior autonomia e independência, seja nas relações interpessoais e/ou mesmo nas profissionais.

No contexto histórico das invenções ocorridas durante o século XVIII, o Louis Braille, deficiente visual, perdeu a visão aos três anos de idade, desenvolvendo o Código Braille, instrumento que viabilizou a perfeita integração dos deficientes visuais ao mundo da linguagem escrita, sendo utilizado por pessoas cegas até os dias atuais (LARAIA, 2009). Destaca-se ainda, em 1770, a primeira Instituição especializada destinada à Educação de Surdos, criada em Paris pelo abade Charles Michel L'Epée (1772-1789), inventor do “chamado método dos sinais” (MAZZOTTA, 2001).

Durante a Revolução Francesa e a Revolução Industrial do século XVIII, surgiram as primeiras ações de ensino destinadas às pessoas com deficiência.

Além de recursos e ferramentas para as pessoas com deficiência, a sociedade atentou para a questão da reabilitação dessas pessoas, também com a intenção de inseri-las no mercado de trabalho. Essas atividades de reabilitação e estimulação levaram, posteriormente, às primeiras ações de ensino para pessoas com deficiência. (SOUZA, 2013, p. 24)

No entanto, somente após o século XVIII é que as pessoas começaram a se organizar, propondo medidas e ações para a melhoria do atendimento ao desenvolvimento educacional

das pessoas com deficiência. Os primeiros movimentos ocorreram na Europa, e mais tarde nos Estados Unidos da América, no Canadá e outros países (CORRÊA, 2010).

De acordo com Sampaio e Sampaio (2009), foi somente no século XIX que se observou uma atitude de responsabilidade pública diante das necessidades da pessoa com deficiência, dando início ao que chamou da “era da institucionalização”¹⁷, quando conventos, asilos, hospitais psiquiátricos serviam de locais de confinamento para pessoas com deficiência. Residências segregadas ou escolas especiais, a maioria de iniciativa privada, eram mantidas por esse setor (ARANHA, 2001).

Nesse sentido, é possível deduzir que a responsabilidade pública estava restrita ao confinamento e à segregação em instituições especializadas, em que a pessoa com deficiência deveria permanecer em tratamento médico, sob o pressuposto de adequar a pessoa com deficiência à sociedade. Durante essa nova fase, começou surgir a preocupação com a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais, que, no entanto, salientava a segregação em instituições especializadas, “em que a pessoa com deficiência deveria se adaptar, tratar-se, reabilitar-se para adequar à sociedade” (GALINDO, 2009, p.36 apud SILVA, 2017, p. 39).

Perante a ótica da educação, ante a orientação marcante do assistencialismo, as escolas começam a se preparar para intervir no aprendizado das pessoas com deficiência, pois os sujeitos eram mais controlados do que ensinados.

Entretanto, o fato de as escolas de treinamento para pessoas com deficiência serem organizadas como asilos, como uma estrutura militar, condenava-se a locais em que eram mais controladas do que ensinadas. Essa tendência de segregação, para controle dos “indesejáveis”, atingiu seu ponto alto durante o século XX (KARAGIANIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999. p.37).

O paradigma da institucionalização permaneceu inquestionável até a década de 50 do século passado. Um dos fatores que influenciou a crítica à institucionalização foi a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, em que trouxe consigo ideias de liberdade, igualdade, fraternidade e diversidade, aplicadas a todos os homens e mulheres. Além disso, nesse período, estava em curso a mudança no Ocidente, do capitalismo comercial para o capitalismo financeiro, na qual interessava tornar ativa toda e qualquer mão de obra possível e, também, diminuir os gastos públicos. Apesar dessas motivações não estarem interligadas à

¹⁷ A partir de 1717, no Brasil, por exemplo, foram criadas “Santas Casas de Misericórdia” que exerceram um papel importante na educação das pessoas com deficiência, uma vez que acolhiam as crianças pobres e doentes que eram abandonadas pelos familiares (SILVA, 2010).

atenção da sociedade para com a pessoa com deficiência, o novo cenário, aliado à influência ideológica dos Direitos Humanos (1948), acabou por estabelecer novos paradigmas.

Com o insucesso do paradigma da institucionalização, foi introduzido no mundo ocidental e, conseqüentemente, no Brasil, a partir dos anos de 1960, a ideia da normalização. Normalizar tinha como intenção modificar e ajustar a pessoa com deficiência para que pudesse ser introduzida na sociedade, e uma vez tratada através da medicina, psicologia, e outras áreas, poderia se encaixar ou se assemelhar ao dito “normal”.

Contudo, conceituar o “normal” se configura em uma tarefa complexa e requer inúmeras discussões. Para tanto, diversos autores questionaram e discutiram conceitos como normal, norma, normalidade, entre eles, Ewald, Georges Canguilhem e Michel Foucault. Canguilhem (2005) tentou entender como a medicina estabelece a relação entre o normal e o anormal ou patológico e se esse conceito transcende a área médica. Para Ewald (1993), a norma funciona como medida de comparabilidade, agindo no sentido de incluir a todos, segundo critérios de um determinado grupo. Enquanto que, para Foucault (2003), por sua vez, o cidadão normal é cumpridor de regras, comporta-se de acordo com as normas da sociedade, estabelecidas para a manutenção da ordem.

Portanto, baseando-se nesses autores, é possível perceber que o conceito de normal integra questões de ordem física, ideológica e social. E foi se utilizando do “normal” como parâmetro que se buscou a integração da pessoa com deficiência, sendo essa compreendida como um desvio do que se considerava normal. Integrar requer encontrar esse desvio e avaliar o que necessitava ser modificado no indivíduo, buscando deixá-lo o mais próximo possível do que se considera normal. A partir daí, apoiado na normalização, foi oferecido atendimento formal e sistematizado, como escolas especiais, entidades assistenciais e centros de reabilitação para as pessoas com deficiência.

Esse novo paradigma, que fundamentava-se na ideia da normalização, fez surgir o conceito de integração que de imediato passou a receber críticas, tanto pela comunidade científica quanto pelas próprias pessoas com deficiência, uma vez que, segundo Sasaki (2005, p. 21-22), a integração não exige modificações da sociedade, cabendo ao indivíduo adequar-se a ela, seja por meio da reabilitação, da educação especial e até por cirurgias. Portanto, o conceito de integração advém do modelo médico da deficiência, diante do problema presente caberia à pessoa com deficiência melhorar e corrigir os seus desvios, de modo ser integrada à normalidade da sociedade.

Diante das críticas ao paradigma da integração surgiu um novo conceito baseado no respeito às diferenças, que deu forma ao conceito de inclusão. Esse novo paradigma, segundo

Sassaki (2005), foi desenvolvido pela Organização não Governamental denominada *Disabled Peoples International*, criada por líderes com deficiência, no ano de 1981, em que define o conceito da equiparação de oportunidades, no qual os sistemas gerais da sociedade são feitos acessíveis para todos, por meio da remoção de barreiras que impedem a plena participação das pessoas deficientes em todas estas áreas, permitindo-lhes assim alcançar uma qualidade de vida igual à de outras pessoas.

Posteriormente, outros documentos vieram para corroborar com o paradigma da inclusão, tais como Programa Mundial de Ação Relativo às Pessoas com Deficiência (1983), as Normas sobre a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência (1994), ambos da Organização das Nações Unidas e a Declaração de Salamanca (1994), da UNESCO. Esses documentos permitiram sinalizar para construção de um novo momento educacional, na perspectiva do paradigma da inclusão.

Esse novo modelo, “social ou inclusivo”, mostra que veio para romper com os estigmas trazidos do passado sobre a percepção em relação à deficiência e seus significantes, que tanto agravos têm causado a pessoa com deficiência e a sociedade como um todo. As situações sociais ressaltaram, historicamente, muitas desvantagens para essas pessoas, que por muito tempo foram estigmatizadas como “doentes” e incapazes diante dos padrões de normalidades. A mudança de concepção parte do momento em que a sociedade se conscientiza de que essas pessoas têm inúmeras potencialidades e apenas necessitam de condições específica para as desenvolverem, assim, compreende a deficiência como um produto de uma sociedade altamente excludente e não mais como derivada da providência divina (PICOLLO; MENDES, 2012). Sendo assim, para incluir todas as pessoas sem distinção de qualquer natureza, a sociedade precisa se modificar de modo que se torne capaz de atender às necessidades de seus membros (SASSAKI, 2005).

A breve história do processo de inclusão social da pessoa com deficiência aqui apresentada indica que, para esses sujeitos, são adotadas diferentes práticas em que muitas delas implicam em processos de exclusão. Essas práticas podem ser também observadas ao se constatar com as alterações ocorridas nos termos empregados para se referir a esses indivíduos, tais como “deficiente”, “portador de deficiência”, “portadores de necessidades especiais” ao longo do tempo foram lentamente se modificando, e, hoje, utiliza-se a expressão “pessoa com deficiência”, expressão adotada na Convenção sobre os Direitos das Pessoas

com Deficiência. Vale salientar que essa expressão ressalta e valoriza a percepção do indivíduo como pessoa, por isso é a utilizada neste estudo¹⁸.

2.4 OS CAMINHOS DA INCLUSÃO EDUCACIONAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Os movimentos vivenciados pela pessoa com deficiência, sejam eles da exclusão ao paradigma da inclusão social, associados à ignorância e ao medo, como também ao preconceito e aos tabus, foram, por muito tempo, responsáveis por manter esses sujeitos afastados do convívio social. Contudo, o surgimento de alguns avanços no campo da locomoção e da comunicação, a partir do século XVIII, teve grande impacto para o desenvolvido da capacidade laboral desses sujeitos.

Silva (1987) classifica o século XX como um marco histórico para mudança do pensamento sobre as pessoas com deficiência, e cita os Estados Unidos como referência. Nesse país, os soldados mutilados que retornavam das guerras eram tratados como heróis. Destaca ainda que, na Inglaterra, em 1919, foi criada a Comissão Central da Grã-Bretanha para o Cuidado do Deficiente e, depois da II Guerra (1939-1945), esse movimento se intensificou no contexto das mudanças promovidas nas políticas públicas pelo Welfare State¹⁹ (Estado Bem-Estar Social). Dado o elevado contingente de amputados de guerras, mas também de cegos e outras deficiências físicas e mentais, o tema ganha relevância política no interior dos países e também internacionalmente no âmbito da Organização das Nações Unidas (ONU).

No Brasil, a sociedade começou a se interessar pelo atendimento às pessoas com deficiência a partir do século XIX, inspirada nas experiências dos educadores da Europa e dos EUA. Foi fundado pelo imperador D. Pedro II, em 1854, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, por meio do Decreto Imperial n.º 1.428 de setembro de 1854, e que mais tarde teve seu nome substituído por Instituto Benjamin Constant. Três anos depois, em 1857, é fundado o

¹⁸Os termos adotados para se referir à “pessoa com deficiência” no decorrer deste trabalho dissertativo compreende o que considera também a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, o respeito ao sujeito, mas, eventualmente, poderão se apresentar conforme as citações de autores ou outros documentos pesquisados.

¹⁹O *Welfare State* é a denominação em inglês para Estado de Bem-Estar Social. O modelo do Estado de Bem-Estar Social surgiu no pós-II Guerra Mundial, podendo ser compreendido como um conjunto de serviços e benefícios sociais de alcance universal promovidos pelo Estado com a finalidade de garantir certa “harmonia” entre o avanço das forças de mercado e uma relativa estabilidade social, suprimindo a sociedade de benefícios sociais que significam segurança aos indivíduos para manterem um mínimo de base material e níveis de padrão de vida, que possam enfrentar os efeitos deletérios de uma estrutura de produção capitalista desenvolvida e excludente (GOMES, 2006, p. 203).

Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, atualmente Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Sobre esse assunto, Aranha (2000) faz a seguinte constatação:

Ambos foram criados pela intercessão de amigos ou pessoas institucionalmente próximas ao Imperador, que atendeu às solicitações, dada a amizade que com eles mantinha. Essa prática do favor, da caridade, tão comum no país naquela época, instituiu o caráter assistencialista que permeou a atenção à pessoa com deficiência, no país, e a educação especial, em particular, desde seu início (ARANHA, 2000, p. 23).

O Imperial Instituto dos Meninos Cegos (Instituto Benjamin Constant), instalado no Rio de Janeiro, tinha como modelo o Instituto de Meninos Cegos de Paris, cujos métodos de ensino eram considerados os mais avançados do seu tempo. Foi o discurso eloquente do jovem cego e ex-aluno do Instituto de Paris, José Álvares de Azevedo, que convenceu o Imperador a instituí-lo. (LANNA JUNIOR, 2010. p. 21.)

As primeiras iniciativas educacionais às pessoas com deficiência ocorreram em dois momentos relacionados à história da educação de pessoas com deficiência no Brasil (MAZZOTTA, 2005). O primeiro ocorre entre os anos de 1854 e 1956, quando é possível identificar algumas iniciativas isoladas, tanto nas formas oficiais quanto nas particulares. No segundo, entre 1957 a 1993, também encontram-se iniciativas oficiais por parte dos poderes públicos, porém de cunho nacional, sendo, no entanto, incipientes e sujeitas a inúmeras adaptações.

As primeiras iniciativas destinadas às pessoas cegas e mudas foram feitas pelo Imperial Instituto dos Cegos (1854) e pelo Instituto dos Surdos-Mudos, ambos deram origem, respectivamente, ao Instituto Brasileiro de Pessoas Cegas (IBC) e Instituto Nacional de Estudantes Surdos (INES). As primeiras discussões em termos educacionais direcionadas às pessoas com deficiência no Brasil ocorreram durante o I Congresso de Instituição Pública, realizado em 1883. Uma das temáticas abordadas no Congresso, apresentado por dois médicos, foi “a sugestão de currículo de professor para cegos e surdos” (JANNUZZI, 2004, p.15). Entretanto, antes mesmo da realização do Congresso, o Brasil já se destacava no atendimento voltado às pessoas com deficiência mental²⁰ com a criação do Hospital Estadual de Salvador Juliano Moreira, ainda que constituído na concepção do modelo médico de deficiência (SILVA, 2017).

²⁰Atualmente denominado deficiência intelectual.

Além dessas primeiras iniciativas oficiais, outras foram gestadas no contexto nacional, de cunho privado, pela sociedade civil, destacando-se: a Fundação Livro dos Cegos do Brasil (FLCB), que foi criada em 1946 e, atualmente, denominada Fundação Dorina Nowill para Cegos; o Instituto Santa Terezinha, fundado em de 1929, na cidade de Campinas (SP), especializada no ensino para pessoas surdas; o Lar-Escola São Francisco, fundado em 1943, a partir de 1950 passou a ser membro da *Internacional Society for Rehabilitation of Disabled*, no ano de 1964 foi credenciado pela Escola Paulista de Medicina como seu Instituto de Reabilitação e, em 2012, foi incorporada a estrutura da AACD; Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD), fundada em 1950 como centro de reabilitação de pessoas com algumas deficiências físicas “não sensoriais” e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), fundada no Rio de Janeiro em 1954, presente em todas as Unidades da Federação Brasileira, tendo como objetivo principal promover a atenção integral à pessoa com deficiência intelectual e múltipla.

O segundo período, 1957 a 1993, ainda que apoiado por ações segregativas, dá destaque para iniciativas oficiais em âmbito nacional, em que “o atendimento educacional aos excepcionais foi explicitamente assumido, a nível nacional, pelo governo federal, com a criação de Campanhas especificamente voltadas para este fim” (MAZZOTTA, 2005, p.49). Dentre as várias campanhas, destacam-se: Campanha Nacional de Educação de Cegos (CNEC); Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME), em 1960.

Além dessas iniciativas, surgiram inúmeros documentos internacionais (acordos, convenções, declarações entre outros), dos quais o Brasil é signatário, fruto de discussões em âmbito mundial, especialmente após a II Guerra Mundial e que dão um novo sentido à deficiência nas suas diferentes tipologias. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada em 1948, em Paris, foi um marco na história dos direitos humanos, em que no seu artigo 25 versa sobre o direito das pessoas com deficiência.

Registra-se também a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1961. Nela, nos artigos 88 e 89, já era prevista a garantia de direito à educação para pessoas “excepcionais”²¹, fazendo uma referência às pessoas com deficiência.

²¹O termo “excepcionais” foi utilizado nas décadas de 50 a 70 do século passado para designar pessoas com deficiência intelectual. Com o surgimento de estudos e práticas educacionais nas décadas de 80 e 90 (do referido século) a respeito de altas habilidades ou talentos extraordinários, o termo “excepcionais” passou a se referir tanto a pessoas com inteligências múltiplas acima da média (pessoas superdotadas ou com altas habilidades e gênios) quanto às pessoas com inteligência lógico-matemática abaixo da média, daí surgindo, respectivamente, os termos “excepcionais positivos” e “excepcionais negativos”, de raríssimo uso. (SASSAKI, 2011, p. 2)

Para Silva (2017), tratava-se de um incentivo à cultura dos normais, visto que as pessoas com deficiência eram vistas como inferiores em relação às demais.

Observa-se que o termo “excepcionais”, mesmo em uma normativa que trata da base da educação no Brasil, traz uma conotação discriminatória e excludente, ao rotular essa parcela da sociedade. É de suma importância, para que a inclusão de fato ocorra, desfazermos dos “rótulos” e dos “estigmas” que, infelizmente, ainda estão presentes na sociedade, juntamente com a assistência ofertada às pessoas com deficiência. Nesse sentido, Boaventura Santos (2018, p.134), afirma que “temos o direito de ser iguais sempre que as diferenças nos inferiorizem, temos o direito de ser diferente sempre que a igualdade nos descaracteriza”.

Ainda que a LDB (1961) tenha trazido um título específico, “Educação de excepcionais”, em relação à educação superior, essa legislação não menciona a inserção da pessoa com deficiência nesse nível de ensino, ficando restrita, basicamente, aos estabelecimentos especiais.

Na década de 1970 foi sancionada a LDB por meio da lei n.º 5.692/71, que previu o tratamento especial aos alunos que apresentassem deficiências físicas ou mentais, em situação de distorção idade-série e superdotados, “de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação” (BRASIL, 1971, on-line), mas que também não detalha como e onde esses atendimentos seriam realizados. Previu também a fixação de normas pelos Conselhos de Educação. No entanto, estabeleceu as orientações para a organização do sistema educacional destinadas ao atendimento das necessidades específicas de estudantes com deficiência.

A institucionalização da educação das pessoas com deficiência no sistema público brasileiro foi firmado em 1973, com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), por meio do Decreto n.º 72.425/73 vinculado ao MEC, quando passou a estabelecer uma política para a educação especial com a finalidade de promover a melhoria do atendimento a essas pessoas, tornando-se um dos marcos na educação do deficiente: “[...] foi um dos marcos da educação do deficiente, pois nela ocorreram alguns acontecimentos que colocam a área em evidência” e sua criação poderia estar ligada a “[...] fatores conjunturais internos e externos” (JANNUZZI, 2006, p. 137).

A década de 1980 foi marcada pelo crescente número de movimentos (internacionais e nacionais) e organizações sociais de cunho integracionista, em que se fizeram presentes no sistema educacional de maneira indiscriminada, podendo o aluno deficiente aceder tanto a classe especial como a classe regular. Essa era uma modalidade de ensino especial imbuída no sistema regular, em que não eram garantidos os recursos necessários e a atenção especializada para responder às demandas específicas e possibilitar uma permanência mais adequada,

sobretudo quando os alunos com deficiência eram inseridos nas classes regulares. Isso culminava, muitas vezes, em processos de exclusão e segregação, no contexto da integração (SILVA, 2017).

Ainda na década de 1980, precisamente em 1981, foi promovido pela ONU, o Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD), com aproximadamente mil participantes, dentre os quais pessoas com deficiência visual, auditiva e física, que teve como lema “Igualdade e Participação Plena”. Com o AIPD, as organizações de deficientes começaram, efetivamente, florescer social e politicamente no Brasil (JANNUZZI, 2004), o que se constitui um marco para o protagonismo da pessoa com deficiência em face de um passado marcado pela segregação, filantropia e assistencialismo, em que as pessoas com de deficiência “eram consideradas como passivas e objetos de benevolência alheia” (CABRAL FILHO; FERREIRA, 2013, p. 102).

No mesmo ano ocorreu, em Brasília, o I Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, com o objetivo principal de estabelecer uma pauta comum entre todas as áreas de deficiência²². O II Encontro ocorreu, por sua vez, em 1981, em Recife, e, nessa ocasião, foram lançadas as bases para a promoção de organizações nacionais por áreas de deficiência, sendo criadas, em âmbito nacional, com a finalidade de reunir e discutir demandas específicas relativas a cada tipo de deficiência.

Com o fim do autoritarismo que caracterizou o período militar no Brasil (1964-1985), a democracia representava uma demanda da sociedade. Apesar das manifestações em favor de voto direto para presidência da República, conhecidas como “Diretas Já” (1983-1984), no ano de 1985, o pleito ocorreu indiretamente, elegendo-se para presidente do Brasil, o mineiro Tancredo Neves, sendo o vice José Sarney. Com o falecimento de Tancredo, assume Sarney, que convoca os constituintes eleitos em 1986 para compor a Assembleia Constituinte. Após 20 meses de trabalhos, marcada pela participação de diversas camadas da sociedade civil organizada, em 05 de outubro de 1988 é promulgada a Constituição Federal do Brasil, ficando também conhecida como a Constituição Cidadã, chegando a receber mais de 122 emendas populares e somando mais de 12 milhões de assinaturas (PINTO, 1999).

A CF/88 prevê no Capítulo III, Da Educação, da Cultura e Desporto, no Artigo 205 que: “A educação é direito de todos e dever do Estado e da Família”. Do mesmo modo, no Art. 208, faz-se alusão à pessoa deficiente, mesmo que de forma tímida, prevê que o dever do

²²A Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físicos (ONEDEF) passou a representar a área de deficientes junto ao Disabled People International (DPI), por meio do seu conselho Latino-Americano. Pessoas com deficiência visual vincularam-se à União Mundial dos Cegos (OMC) e a União Latino-Americana dos Cegos (ULAC); pessoas com deficiência auditiva pela FENEIS ligaram-se ao Word Federation of Deaf.

Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia do “atendimento Educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, on-line). Apesar da superficialidade, é um avanço considerável o estabelecimento de dispositivos legais que garantam a inclusão dos alunos com deficiência na rede regular de ensino, visto que na Constituição anterior as “[...] pessoas com deficiência não eram nem contempladas nos artigos referentes à educação em geral” (FÁVERO; PANTOJA; MONTOAN, 2007, p. 28).

No ano seguinte, promulgou-se a Lei n.º 7.853/89, que dispõe sobre Política Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência, no sentido de assegurar o pleno exercício dos seus direitos individuais, sociais e a efetiva integração social. Estabelece as medidas que deverão ser tomadas pelo poder público com vistas a assegurar o atendimento prioritário e adequado às pessoas com deficiência na área da educação.

Art. 2º Ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico.

Parágrafo único. Para o fim estabelecido no *caput* deste artigo, os órgãos e entidades da administração direta e indireta devem dispensar, no âmbito de sua competência e finalidade, aos assuntos objetos esta Lei, tratamento prioritário e adequado, tendente a viabilizar, sem prejuízo de outras, as seguintes medidas:

I - na área da educação:

- a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;
- b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;
- c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino;
- d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência;
- e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;
- f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino. (BRASIL, 1989, on-line, grifo nosso)

Nesse contexto, surge uma nova concepção a partir da década de noventa do século XX, no entendimento de Galvão Filho (2009), muda a compreensão da sociedade até então vigente acerca das questões relativas à deficiência, tendo sido necessário considerar as diferenças e singularidades de cada ser humano para então emergir o conceito de inclusão. Portanto, uma sociedade é inclusiva na medida em que torna acessível todas as suas

realidades, garantindo que toda pessoa com deficiência possa ter condições para acessar o mundo ao seu redor, com todos os direitos e deveres como cidadão (GALVÃO FILHO, 2009.p. 91).

Um marco importante no processo mudança de paradigma foi a Declaração de Salamanca, documento produzido pela UNESCO, em 1994, do qual o Brasil é signatário, que vem norteando as políticas públicas de diversos países para educação dos alunos com necessidades educacionais especiais. A Declaração de Salamanca reafirma o direito a uma educação de qualidade que atenda às necessidades da criança deficiente, incluindo-a de forma ativa na sociedade, conforme se observa:

As escolas devem acolher todas as crianças, independente de suas condições físicas, intelectuais, emocionais, sociais, linguísticas, ou outros. Devem acolher crianças com deficiência, e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (SALAMANCA, 1994, p. 09).

Na perspectiva do acolhimento de todos, independentes das condições do indivíduo, o sistema de ensino, em todos os níveis, deverão estar abertos às diferenças e aptos para lidar com todos os educandos, sem distinção, de raça, classe social, de gênero, religião, ou características pessoas, como a qualquer tipo de deficiência, por exemplo. Nesse sentido, Mantoan (2000) afirma:

O princípio democrático da educação para todos só se evidencia nos sistemas educacionais que se especializam em todos os alunos e não apenas alguns deles (os alunos com deficiência), pois não apenas as pessoas deficientes são excluídas, mas também as que são pobres, as que não vão às aulas porque trabalham, as que pertencem a grupos discriminados, as que de tanto repetir desistiram de estudar. (MANTOAN, 2000, p. 02-03).

Além de prezar pelo atendimento de muitos grupos anteriormente segregados, a Declaração de Salamanca também promove uma conscientização da necessidade do estabelecimento de uma visão mais atenta a essa parcela da sociedade, e assim também orienta para a constituição de um ambiente escolar que seja capaz de oferecer múltiplas condições de aprendizagem, no qual o estudante possa ser capaz de conquistar sua cidadania plena. Sendo assim, essa cidadania será pautada no respeito às diferenças e por meio de práticas que permitam o acesso e a permanência na área da educação.

Sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9.394/96 (BRASIL, 1996a), a Educação Especial é retratada no seu Capítulo V. Contudo, não se

avança acerca dos mecanismos que permitam a materialização do processo de inclusão no contexto da educação superior.

Embora a LDB/96 tenha como um dos seus princípios “a igualdade de acesso e permanência” para todos, e, como dever do Estado, a garantia de atendimento especializado aos educandos com necessidades educacionais especiais nos mais elevados níveis de ensino, é só a partir do Decreto n.º 3.298/1999, com a regulamentação da Política Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência (1989), que a Educação Especial é normatizada como transversal em todos os níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 1999a).

Portanto, no Brasil, acompanhando o movimento mundial pela inclusão, a Educação Inclusiva se ancora na Constituição Federal de 1988, como também na Lei n.º 8.069 de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA) e na Lei n.º 9.394 de 1996 (LDB), além de outras leis, Decretos, Resoluções e Portarias específicas que regulamentam os direitos da pessoa com deficiência na perspectiva da Educação Inclusiva. Especificamente no âmbito do direito das pessoas com deficiência, estudos têm demonstrado uma ampliação da formalidade dos direitos (LOPES; RECH, 2013), podendo ser encontrado no Brasil mais de 40 dispositivos legais que garantem os direitos das pessoas com deficiências.

Contudo, alguns desses dispositivos, a partir do governo de Bolsonaro (2019-2022), vêm sofrendo um processo de desmonte ou supressão de direitos, a exemplo do Decreto n.º 10.502, aprovado em 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNEE, 2020), e que prevê a ampliação do atendimento de alunos da Educação Especial através de escolas especializadas, classes especializadas, escolas bilíngues de surdos e classes bilíngues de surdos. Esse dispositivo configura-se em nítido retrocesso frente às conquistas históricas das pessoas com deficiência, que precisam ser objeto de constante reflexão e revisão, além de debate amplo com a sociedade.

Considerado um retrocesso à educação inclusiva, por retomar a ideia de classes especializadas isoladas e “segregadoras”, o referido Decreto sofreu críticas por parte de diversas entidades que lutam pelos direitos das pessoas com deficiência. Em uma Ação Direta de Inconstitucionalidade, movida pelo PSB, teve sua eficácia suspensa em decisão liminar²³ do Ministro Dias Tofolli, do Supremo Tribunal Federal (STF). Ao reconhecer a ilegalidade do instituído, o Ministro do STF apontou que não caberia ao Poder Público “recorrer aos

²³ A Decisão em liminar do Ministro Dias Tofolli, proferida em 01 de dezembro de 2020, que suspendeu a eficácia do Decreto Presidencial 10502/2020, a decisão do Plenário que ratificou a decisão em liminar, e mais peças que compõe o processo de Ação Direta de Inconstitucionalidade do Partido Socialista Brasileiro (PSB) no STF está disponível em: <http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=6036507>.

institutos de classes e escolas especializadas para futuras providências de inclusão educacional de todos os estudantes”, podendo o decreto vir a fragilizar o imperativo da inclusão dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino, sendo o paradigma da Educação Inclusiva o resultado de um processo de conquistas sociais que afasta a ideia de vivência segregada da pessoa com deficiência. Submetida à decisão ao Plenário do STF, em 18 de dezembro de 2020, foi mantida a suspensão da eficácia do Decreto n.º 10.502/2020.

Portanto, daí a importância da sociedade estar em alerta constante, pois não é possível prever quais são as verdadeiras intenções por trás das pautas neoconservadoras presentes na atual gestão de governo. As sucessivas medidas até então promovidas pelo Governo Bolsonaro indica a retirada de direitos sociais, especialmente no que se refere às políticas educacionais inclusivas conquistadas ao longo dos últimos 30 anos.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

O capítulo tem por objetivo principal abordar alguns normativos legais que versam sobre as políticas inclusivas destinadas às pessoas com deficiência na educação superior, após a promulgação da Constituição Federal de 1988, que as reconhecem como sujeitos de direitos sociais garantidos por meio de políticas públicas que visam promover o acesso e garantir a permanência, considerando as especificidades inerentes a cada indivíduo.

No Brasil, o ensino superior só veio adquirir cunho universitário nos anos de 1930, diferentemente de outros países da América Latina que apresentaram suas primeiras universidades ainda no período colonial, como o México e Peru, ou no pós-independência, como o Chile. Por mais de um século, de 1808 até 1934, quando foram criadas as primeiras Escolas Superiores, o modelo de Ensino Superior foi destinado à formação para profissões liberais tradicionais, como Direito e Medicina, ou para as Engenharias (SAMPAIO, 1991). Em 1920, o Governo Federal instituiu a Universidade do Rio de Janeiro, a partir da junção de escolas já existentes que, muito embora, continuaram a funcionar de forma isolada (MENDONÇA, 2000).

As bases da concepção de universidade com tríplice função: pesquisa, ensino e extensão, enfatiza o papel central da universidade que é a pesquisa, sendo a partir desse reconhecimento que se dá o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932. Esse documento critica as instituições de ensino superior existentes até então, cujos objetivos não iam além da formação profissional (MENDONÇA, 2000; CHAUI, 2003).

Segundo Costa (2010), a primeira manifestação com o intuito de apoiar os estudantes universitários ocorreu em 1928, com a inauguração da Casa do Estudante Brasileiro, localizada em Paris (França), e destinada a auxiliar estudantes que tinham dificuldades em se manter na cidade. O estabelecimento foi construído e custeado no governo do presidente Washington Luís.

Referindo-se especificamente ao acesso e permanência à educação superior, a Constituição de 1988, de forma genérica, preconiza que a Educação é um direito de todos, em todos os níveis de ensino, quando cita no seu Art. 206 que o ensino obedecerá dentre os princípios, o da “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. O Atendimento Educacional Especializado às pessoas com deficiência física é dever do Estado e acontecerá preferencialmente na rede regular de ensino (inciso IV, Art. 208), garantindo-lhes que o acesso deverá ser estendido aos níveis mais altos de ensino, respeitando a capacidade de

cada um. Observa-se que o legislador infraconstitucional se refere de modo segregador, ao limitar o atendimento apenas para a pessoa com deficiência física.

A partir dos anos 1990, para além da educação superior, por força da sociedade organizada e em observância aos acordos internacionais dos quais o Brasil é signatário, tornam-se mais presentes nos textos legais, as indicações de instrumentos que têm por finalidade mudar uma realidade marcada pela exclusão e segregação da pessoa com deficiência.

3.1 POLÍTICAS DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Durante as décadas de 1980 e 1990 foram registrados avanços na retomada das discussões em defesa de uma educação pública inclusiva de qualidade e acessível a todos, por meio de atos normativos que visavam regulamentar a inclusão escolar de estudantes público-alvo da Educação Especial (BRASIL, 2011), sobretudo voltados à Educação Básica. Com relação à inclusão na educação superior, as normas existentes durante esse período, eram iniciantes e superficiais, possivelmente em virtude da inexpressiva presença do estudante com deficiência ou Necessidades Educacionais Especiais (NEE) na Educação Superior.

O desenvolvimento de políticas públicas dirigidas ao público-alvo deste estudo vem consolidar o compromisso do Brasil frente às prerrogativas mundiais de equiparação de oportunidades, que possibilitam diminuir desigualdades historicamente acumuladas, visando à igualdade de condições e oportunidades aos que, por muitos séculos, foram discriminados (MOREIRA; BOLSANELLO; SALGER, 2011).

Conforme prevê a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, as Instituições de Ensino Superior deverão assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, de modo a garantir-lhes

[...] 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, 2008a, p.10).

Embora a Carta Magna de 1988 (BRASIL, 1988) assegure que a educação é um direito de todos e, como princípio, um ensino com igualdade de condições de acesso e permanência na escola, incluindo o acesso aos mais elevados níveis do ensino, porém, o Legislador Infraconstitucional não aponta os mecanismos necessários à materialização dessa previsão legal. Portanto, expõe para a necessidade de que sejam estabelecidos os instrumentos legais específicos no ordenamento jurídico brasileiro voltado à inclusão da pessoa com deficiência ou Necessidades Educacionais Especiais (NEE) na Educação Superior.

Na década de 1990, visando o desenvolvimento e a manutenção da recém-conquistada democracia, ao participar de diversos eventos mundiais, dentre eles, Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien (UNESCO, 1990) e a Conferência Mundial da Educação Especial (SALAMANCA, 1994), o Brasil assumiu o compromisso de proporcionar um sistema educacional inclusivo, por meio de políticas de inclusão na educação superior, “objetivando incluir e/ou promover o acesso das camadas populares a essa modalidade de ensino” (JEZINE, 2015, p. 65).

Quadro 3 – Normativos nacionais relacionados às Políticas Públicas de Educação Inclusiva em prol da pessoa com deficiência na educação superior

NORMATIVO	FINALIDADE/DIREITO ESTABELECIDOS
Lei n.º 7.853/1989	Regulamentada pelo Dec. 3.298/1999, estabelece a Política Nacional para a Integração da Pessoa com deficiência, compreendida como um conjunto de orientações normativas que objetivam assegurar e consolidar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas com deficiência.
MEC - Portaria n.º 1.793/1994	Inclusão da disciplina Aspectos Ético-político Educacionais da normalização e integração da pessoa com deficiência nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas.
Aviso Circular n.º 277/1996	Informa a necessidade de adequação no processo seletivo para candidatos com deficiência
Lei n.º 9.394/1996	Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC-Portaria n.º 1.679/1999	Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiência, para instruir os processos de autorização, reconhecimento de cursos, e de credenciamento de Instituições (BRASIL, 1999b).
Lei n.º 10.098/2000	Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, regulamentado pelo Decreto n.º 5.296/2004, alterado pelos Decretos n.º 9.404, de 2018 e n.º 10.014/2019.
Lei n.º 10.436/2002	Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, Decreto n.º 5.626/2005.
ME/GB/Portaria n.º 3.284/2003	Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiência
Decreto n.º 5.296/2004	Regulamenta as leis que dá prioridade de atendimento e a que dispõem sobre as normas gerais e os critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência
Lei n.º 10.861/2004	Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior- (SINAES) com o objetivo de assegurar o processo nacional de avaliação das Instituições de Educação Superior e desempenho acadêmico dos estudantes.
Programa INCLUIR 2005	Fomenta a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas IFES, cumpre o disposto nos decretos n.º 5.296/2004 e n.º 5.626/2005.

Portaria n.º 14/MEC/2007	Cria o Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior que consiste no fomento a implantação e/ou consolidação de Núcleos de Acessibilidade.
Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE/2007	No contexto da Educação Superior baliza-se pelos seguintes princípios complementares entre si: i) expansão da oferta de vagas; i) garantia de qualidade; iii) promoção de inclusão social pela educação; iv) ordenação territorial (expansão); e v) desenvolvimento econômico e social.
Política de Educação Especial//2008	Estabelece Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI
Decreto n.º 6. 949/2009	Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
Decreto n.º 7. 234/2010	Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)
LEI n.º 12.319/ 2010	Regulamenta a profissão de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).
Decreto n.º 7.611/2011	Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado.
Decreto n.º 7. 612/2011	Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite
Lei n.º 12.711/ 2012	Conhecida como “Lei de Cotas”, esta Lei estabelece os critérios para distribuição de partes vagas a grupos específicos de estudantes que buscam ingressar em Universidades Federais e nos Institutos Federais, alterado pelos Decretos n.º 7.824/2012 e Dec. n.º 9.034/2017.
Documento Orientador do Programa incluir/2013	Orienta a institucionalização da Política de Acessibilidade nas IFES, a fim de assegurar o direito da pessoa com deficiência à Educação Superior
Lei n.º 13.005/2014	Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE para os próximos 10 (dez) anos.
Lei n.º 13.146/2015	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Fonte: Elaborado pelo autor (2020) a partir da leitura das legislações sobre a pessoa com deficiência.

O primeiro documento elaborado pelo MEC/SEESP que repercute na inclusão do estudante com deficiência na educação superior se deu a partir das recomendações constantes da Portaria n.º 1793/1994²⁴, que considera a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com estudantes com necessidades especiais, e recomenda a inclusão da disciplina “Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais” a todos os cursos de licenciatura, assim como a inclusão dos conteúdos dessa disciplina nos cursos da área da saúde, serviços social e nos demais cursos, respeitando suas especificidades.

Destaca-se, nesse sentido, a Lei n.º 10.436/ 2002 (BRASIL, 2002), que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), regulamentada pelo Decreto n.º 5.626/ 2005 (BRASIL, 2005), e que a reconhece, na medida em que se estabelece a implantação da disciplina específica de LIBRAS, e que a obriga que seja inserida nos currículos dos Cursos de formação de professores para o exercício do magistério e nos cursos de Fonoaudiologia,

²⁴Recomenda-se a leitura do artigo “Formação de recursos humanos em educação especial: resposta das universidades à recomendação da portaria ministerial n.º 1.793”, que investigou “em que medida os mecanismos legais adotados pela SEESP/MEC, referentes à Portaria n.º 1.793, favoreceram, ou não, ações que levaram à modificação dos currículos dos cursos de formação em Pedagogia e Psicologia, em nível de 3º grau”. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382004000300006&lng=pt&nrm=iso.

assim como torne-se optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional.

Após dois anos da publicação da Portaria n.º 1793/1994, reconhecendo a necessidade de execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades especiais²⁵ (BRASIL, 1996b), o então Ministro da Educação e Cultura, Paulo Renato Souza publica o Aviso Curricular n.º 277/MEC/GM, de 8 de maio de 1996, direcionado a todos os reitores das IES sobre a inclusão de pessoas com deficiência, recomendando que as IES adotem os devidos ajustes nas estruturas e estratégias, desde a elaboração do edital até a correção das provas, com a adequação dos serviços educacionais e da infraestrutura, bem como que provejam ações de capacitação de recursos humanos, portanto, visando promover tanto o acesso quanto a permanência desse cidadão ao nível superior (BRASIL, 1996b).

Em 1999, o Decreto n.º 3.298 que regulamenta a Lei 7.853/89 e dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência, consolida as normas de proteção e define a Educação Especial como transversal a todos os níveis e modalidades de ensino. O Decreto cita no seu Art. 27 que “as instituições de ensino superior deverão oferecer adaptações de provas e apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno com deficiência, inclusive adoção de tempo adicional para realização das provas, conforme as características da deficiência” (BRASIL, 1999a, on-line).

Durante o ano de 2001, mais dois importantes documentos sobre o sistema educacional estavam disponibilizados: a Lei 10.172/2001 que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE/2001-2010 (BRASIL, 2001a) e a Resolução CNE/CEB n.º 2/2001. No primeiro, traçou-se um diagnóstico da educação superior naquele momento, mas com relação à inclusão da pessoa com deficiência não projeta nenhuma ação ou meta específica a ser implementada acerca desse público-alvo. Já o segundo documento determinou que os sistemas de educação matriculem todos os estudantes, cabendo às escolas se organizarem para os atendimentos aos educandos com necessidades educacionais especial, sendo asseguradas as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos, além disso, os referidos sistemas deverão conhecer a demanda real de atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001b).

A Portaria MEC n.º 3.284/03, dispõe sobre requisitos de acessibilidade, considera a necessidade de assegurar às pessoas com deficiência física e sensorial, as condições básicas de acesso ao Ensino Superior, de mobilidade e de utilização de equipamentos e instalações

²⁵ Refere-se ao termo utilizado na época para se referir à pessoa com deficiência, estando de acordo com a Política Nacional de Educação Especial de 1994.

dessas Instituições; instrui os processos dos requisitos de acessibilidade que deverão ser observados para a autorização e reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições. Além disso, determina que sejam incluídos nos instrumentos de avaliação requisitos de acessibilidade, tendo como referência a Norma Brasil 9050 da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) que trata da acessibilidade de pessoas com deficiências a edificações, espaço, mobiliário e equipamentos urbanos.

Esse documento, apesar de buscar demonstrar às IES a importância de atender aos requisitos mínimos de acessibilidade para as pessoas com deficiência, não parece ser inclusivo, pois limita-se atender as necessidades apenas daqueles estudantes com deficiência física, visual e auditiva.

Em contrapartida, tem-se o Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior, lançado oficialmente em 2005, em cumprimento aos Decretos n.º 5.296/2004 e n.º 5.626/2005 que propõem garantir a acessibilidade plena às pessoas com deficiência nas IFES, por meio do estímulo à criação, reestruturação e consolidação de Núcleos de Acessibilidade nas IFES, que deverão responder pela organização de ações nas instituições, visando garantir a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação (BRASIL, 2005).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008, elaborada pela SEESP/MEC e destinada a todas as Instituições de Ensino, retoma a compreensão de Educação Especial como transversal a todos os níveis e modalidades de ensino que especialmente na educação superior

[...] se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade 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 envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008a, p. 11).

Com a intenção de promover, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações que intencionam a prática da inclusão no sistema educacional, nos termos da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2007), foi instituído o “Plano Viver Sem Limite”, através do Decreto n.º 7.612/2011, de 17 de novembro de 2011, cuja atuação está alicerçada em quatro eixos: acesso à educação; atenção à saúde; inclusão social, e acessibilidade (BRASIL, 2011).

Paralelamente a publicação do Decreto 7.612/2011, foi publicado o Decreto n.º 7.711/2011, que prevê no seu §2º do Art. 5º o apoio técnico e financeiro visando à estruturação de Núcleos de Acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior (BRASIL, 2011).

Portanto, a partir dessa premissa, em 2012, conforme consta no Documento Orientador do Programa Incluir, por intermédio da SECADI²⁶ e da SESu, passa-se a apoiar diretamente os projetos das IFES, com os recursos financeiros que visam institucionalizar as ações de políticas de acessibilidade de educação, por meio dos Núcleos de Acessibilidade das IFES, que se estruturam com base nos seguintes eixos: infraestrutura; currículo, comunicação e informação; programas de extensão; e, programas de pesquisa (BRASIL, 2013b, on-line).

No ano de 2013, o INEP/MEC publicou o documento “Referências de Acessibilidade na Educação Superior e a Avaliação *in loco* do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)”, cujo objetivo é servir de subsídio para a ação dos avaliadores acerca de questões pertinentes à acessibilidade em seus diferentes níveis de estudantes com necessidades de atendimento diferenciado (BRASIL, 2013b, on-line).

O referido documento dá uma importante contribuição na formação continuada dos avaliadores que integram a Banca de Avaliadores, aprofundando a temática “acessibilidade”, diante da necessidade de ampliar os conceitos inerentes a inclusão na educação superior. “Dotar as Instituições de Educação Superior (IES) de condições de acessibilidade é materializar os princípios da inclusão educacional que implicam em assegurar não só o acesso, mas condições plenas de participação e aprendizagem a todos os estudantes” (BRASIL, 2013b, on-line).

A partir desse documento, as IES públicas ou privadas deverão inserir em seus Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) e nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), a organização e a implementação de Núcleos de Acessibilidade para estudantes com deficiência.

Passados dez anos da pactuação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) e do seu Protocolo Facultativo, adotados pela 61ª sessão da Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU, 2006), entra em vigor, em 2016, a Lei n.º 13.146, de 06 de julho de 2015, ou seja, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), consolidando os princípios e diretrizes do mais recente tratado de Direitos Humanos do sistema global de

²⁶A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/ME), criada em 2004, pelo Dec. 5.159/2004, tinha como objetivo viabilizar pleno acesso aos sistemas de ensino, a valorização das diferenças e da diversidade sociocultural, à promoção da Educação Inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade social, foi extinta por meio do Decreto 9.465/2019, de 02 de janeiro de 2019.

proteção da ONU. Nesse contexto, a LBI descreve as regras que deverão ser observadas para a garantia do exercício dos direitos das pessoas com deficiência no país. É organizada em uma única lei nacional, como um marco regulatório para as pessoas com deficiência aglutina os direitos e deveres que estavam dispersos em outras leis, decretos e portarias, regulamentando limites e condições e atribuindo responsabilidades para cada ator na consolidação da sociedade inclusiva.

A educação superior é referendada na LBI em seu Artigo 30 e apresenta as medidas que deverão ser adotadas em relação aos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior, sejam públicos e privados, de Educação Profissional e Tecnológica, porém, não faz menção à presença de sistemas de apoio destinados ao atendimento dos estudantes com deficiência, como por exemplo, os Núcleos de Acessibilidade, conforme se constata:

- 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 - dilação 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, on-line).

A acessibilidade é fundamentada na LBI de 2015 como princípio e como direito, pois, como princípio, determina que as idealizações de todos os espaços e formatos de produtos e serviços devam permitir que os cidadãos com deficiência possam ser seus usuários legítimos e dignos, contemplando todos os outros princípios. Como direito, as pessoas com deficiência são legítimos titulares do direito a acessibilidade como um direito humano que assegura o gozo e o exercício dos demais direitos.

Ainda, em termos de dispositivos legais, visando à garantia de acesso do público-alvo da Educação Especial na Educação Superior, foi sancionada a Lei n.º 13.409/2016, regulamentada no ano seguinte, pelo Decreto n.º 9.034/2017, que altera a Lei n.º 12.711/2012 (Lei de Cotas) para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos

técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Segundo Miranda (2006, p. 7) “o Brasil está em um momento, no qual a democratização do acesso e permanência na universidade de grupos socialmente desfavorecidos está obtendo maior espaço”.

Dias Sobrinho (2010, p. 1226), considera que o processo de democratização é amplo, vai além do acesso e da inclusão social, e que é imprescindível, também, garantir “as condições adequadas para realizarem com boa qualidade os seus estudos”. O acesso e a inclusão social sem esses meios, reforçam a inclusão excludente, portanto, ambos são essenciais para a democratização do ensino superior.

Vale ressaltar a responsabilidade social das IFES na adoção de estratégias para promoção de acessibilidade com vistas à eliminação de barreiras, nunca fundamentadas, exclusivamente, na condição de deficiência, mas no respeito às especificidades de cada indivíduo, deverá prover os recursos e serviços de que necessitam para a vivência em todos os ambientes acadêmicos em condição de igualdade de acesso ao conhecimento com as demais pessoas, com ou sem deficiência.

Nesse sentido, o papel social das IES é fundamental na busca de um processo educacional mais justo, democrático, com equidade, sendo o Estado o principal protagonista e a sociedade parceira na reparação histórica da educação da pessoa com deficiência.

De acordo com Scotti (2007), a ideia de equidade na educação perpassa pela distribuição justa de direitos na proporção relativa ao direito de cada indivíduo.

A ideia de equidade se refere a uma concepção de distribuição justa, que respeita a igualdade de direitos. Desta forma, a distribuição dos bens em questão deve respeitar uma proporção relativa ao direito de cada um. Distribuição equitativa não é equivalente à ideia de distribuição igualitária. (SCOTTI, 2007, p. 2)

Neste sentido, de acordo com teoria da justiça como equidade (RAWLS, 2008) verifica-se uma preocupação com as políticas sociais mais comprometidas com as camadas da sociedade menos favorecida. A ideia da equidade, em um contexto das políticas educacionais inclusivas nas universidades, busca tornar mais justa a permanência do estudante com deficiência por meio da promoção de benefícios e de oportunidades que garantam minimizar as desigualdades (COSTA, 2010). Portanto, não se pretende eliminar as diferenças, mas sugere-se pensar mecanismos que favoreçam a redução das desigualdades, de modo a enxergar a pessoa com deficiência como sujeito de direitos, respeitando suas especificidades e o seu potencial para manifestar sua cidadania, com direitos e deveres para com a sociedade.

3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA À EDUCAÇÃO SUPERIOR

A educação constitui um dos pilares fundamentais dos Direitos Humanos, da democracia, do desenvolvimento sustentável e da paz e, portanto, deve ser acessível a todos no decorrer da vida (UNESCO, 1998). Consta na Carta das Nações Unidas, na Declaração Universal dos Direitos Humanos, no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e no Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos e, em particular, no Artigo 26 do §1 no qual se declara que toda pessoa tem o direito à educação e que a educação superior deverá ser igualmente acessível a todos com base no respectivo mérito, e endossado, nos princípios básicos da Convenção contra Discriminação em Educação (1960), que em seu Artigo 4º salienta: “compromete os Estados Membros a tornar a Educação Superior acessível a todos, segundo a capacidade de cada um.” (UNESCO, 1960).

Em nível internacional, no final da década de 90 do século XX, em agosto de 1998, foi realizada a Conferência Mundial sobre a Educação Superior, em outubro de 1998, promovida pela UNESCO, em que teve origem a Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação, com o objetivo de prover soluções para os desafios enfrentados pela educação superior e provocar uma reforma nesse nível de ensino, que deve ter como missão de educar, formar e realizar pesquisas. O Art.3º da Declaração estabelece que o acesso à educação superior deve ser baseado no mérito, capacidade, esforços, perseverança e determinação e não sendo possível admitir qualquer discriminação com base em raça, sexo, idioma, religião ou em considerações econômicas, culturais e sociais, e tampouco em incapacidades físicas (UNESCO, 1998).

Em relação ao acesso e permanência da pessoa com deficiência e outros grupos na educação superior, a Declaração esclarece que,

Deve-se facilitar ativamente **o acesso à Educação Superior dos membros de alguns grupos específicos**, como os povos indígenas, os membros de minorias culturais e linguísticas, de grupos menos favorecidos, de povos que vivem em situação de dominação estrangeira e **pessoas portadoras de deficiências**, pois estes grupos podem possuir experiências e talentos, tanto individualmente como coletivamente, que são de grande valor para o desenvolvimento das sociedades e nações. **Uma assistência material especial e soluções educacionais** podem contribuir para superar os obstáculos com os quais estes grupos se defrontam, tanto para o acesso como para a continuidade dos estudos na educação superior. (UNESCO, 1998, grifos nossos).

A existência desses documentos políticos-normativos internacionais e nacionais converge para um único objetivo, construir uma sociedade mais inclusiva, justa e igualitária.

No campo da inclusão educacional, no que toca especificamente a educação superior, no Brasil, as políticas públicas das últimas décadas emergiram-se como frutos de movimentos sociais e políticos. Contudo, são ainda necessários mais investimentos em políticas públicas para a garantia plena do acesso e permanência do estudante com deficiência na universidade. De acordo com Chauí (2003, p. 11),

[...] se quisermos tomar a universidade pública por uma nova perspectiva, precisamos começar exigindo, antes de tudo, que o Estado não tome a educação pelo prisma do gasto público e sim como investimento social e político, o que só é possível se a educação for considerada um direito e não um privilégio, nem um serviço.

Entende-se a educação pública como um direito inegociável, que deve ser acessível e inclusiva, devendo o Estado promover políticas e programas destinados a ampliar e democratizar o acesso e garantir as condições adequadas de permanência dos estudantes nas IFES. Nesse sentido, visando a análise dos avanços na área, em termos de políticas afirmativas, são abordadas a seguir, a Lei de Cotas, o Plano Nacional de Assistência Estudantil de Permanência (PNAES), o Programa Incluir 2005 e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

3.2.1 Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) como política de Expansão

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), foi instituído pelo Decreto n.º 6.096/2007, como uma das ações integrantes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)²⁷, de adesão voluntária, com vigência até 2012, que teve o intuito de promover as condições necessárias à expansão física, acadêmica e pedagógica das universidades, objetivando com isso a ampliação do número de vagas por meio da democratização e ampliação do acesso e permanência às camadas socioeconômicas menos favorecidas. Para Dias Sobrinho, a democratização na educação superior vai além da ampliação de vagas, logo:

[...] ‘democratização’ da Educação Superior não se limita à ampliação de oportunidades de acesso e criação de mais vagas. Além da expansão das matrículas e da inclusão social de jovens tradicionalmente desassistidos, em razão de suas

²⁷PDE 2001-2010, instituído por Lei n.º 10.172, de 09 de janeiro de 2001, com duração de dez anos, estabeleceu o provimento da oferta de educação superior para, pelo menos, 30% dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos, até o final da década.

condições econômicas, preconceitos e outros fatores, é imprescindível que lhes sejam assegurados também os meios de permanência sustentável, isto é, as condições adequadas para realizarem com boa qualidade os seus estudos. Assim, acesso e permanência são aspectos essenciais do processo mais amplo de ‘democratização’. (DIAS SOBRINHO, 2010, p.1226)

Ao considerar aspectos relativos à garantia do acesso e da permanência, especificamente ao que se refere às diretrizes do Inciso V, Art. 2º, “ampliação das políticas de inclusão e assistência estudantil”, outros mecanismos foram criados que subsidiaram o Programa REUNI, dentre eles: o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), Lei de Cotas, Sistema de Seleção Unificada (SiSU), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e o Programa Incluir, esse último com a finalidade de apoiar projetos de criação, reestruturação e consolidação de núcleos de acessibilidade nas IFES.

Portanto, diante dos objetivos, diretrizes e metas propostas pelo Reuni é possível concluir que se trata mais do que um simples programa implementado nos governos Lula (2003-2010), visto que se propôs a reformular as Universidades Públicas Federais no que se refere aos diversos aspectos, tais como: financiamento, planos pedagógicos, políticas de inclusão e assistência estudantil, mobilidade estudantil, formas de ingresso na universidade, ao número de alunos por professor por disciplina, evasão, dentre outros, impactando grandemente para uma maior presença de Instituições de Ensino Superior nas mais remotas regiões do Brasil, onde poucos até então tinham a possibilidade de estudar.

3.2.2 Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)

O Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), criado no último ano do governo Lula (2003-2010), por meio do Decreto n.º 7.234/2010, estabelece a criação de ações de assistência estudantil destinadas a estudantes regularmente matriculados em cursos de Graduação presenciais em Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFECT), no âmbito do Ministério da Economia. É uma política de permanência que prioritariamente atende estudantes vindos de escolas públicas, com renda familiar de até 1,5 salário mínimo. Tem como função “ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal”, além buscar “criar igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão”, definir os critérios e a

metodologia de seleção dos alunos de graduação a serem beneficiados. De acordo com art. 2º, os objetivos do Programa são:

- I - democratizar as condições de permanência dos jovens na Educação Superior pública federal;
- II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da Educação Superior;
- III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação. (BRASIL, 2010, on-line).

Observados os critérios de seleção estabelecidos pela Instituição, os estudantes poderão ser beneficiados com ações de assistência estudantil, a saber: de moradia estudantil, alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico; e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

Portanto, trata-se de um importante programa para democratizar o acesso ao Ensino Superior, com o propósito de garantir a permanência e possibilitar meios para que a inclusão ocorra.

3.2.3 A Lei de Cotas – a inclusão das pessoas com deferência

A educação superior brasileira, constantemente classificada como elitista e seletiva, em grande parte por resultado das desigualdades na distribuição de renda, vem passando por importantes processos de diversificação social por meio de programas que permitem a inclusão da pessoa historicamente excluída em razão de suas condições raciais, econômicas ou físicas.

As políticas afirmativas, como a Lei de Cotas, vêm com a proposta de corrigir as distorções no acesso ao Ensino Superior público resultantes de desigualdades estruturais e históricas na sociedade. De acordo com dados do INEP (2014), em 2004, apenas 5,6% dos jovens negros entre 18 e 24 anos tiveram acesso à Graduação, em comparação com a taxa de 19,2% entre os jovens brancos. A distorção se mantinha também em relação à renda, enquanto 43,2% dos jovens de maior renda no país conseguiam entrar na universidade, menos de 1% dos jovens da classe mais baixa acessava o Ensino Superior.

As primeiras iniciativas em adotar critérios de cotas raciais e sociais para acesso à educação superior ocorreram nos anos de 2000, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Entre as Universidades Federais, a pioneira foi a Universidade de Brasília (UnB),

tornando-se a primeira a adotar esse sistema de Cotas. Até meados de 2012, não havia nas Universidades Federais a uniformidade das políticas afirmativas, o programa de reserva de vagas a ser implementado era definido de acordo com a política interna de cada instituição, o que se dava por meio “de diferentes julgamentos acerca da melhor maneira de transformar categorias sociais em instrumentos de políticas públicas [de inclusão]” (DAFLON; FERES JÚNIOR; CAMPOS, 2013, p. 323).

Nesse contexto, no ano de 2012, foi sancionada a Lei n.º 12.711/2012, por meio da qual as Universidades Federais e os Institutos Federais passaram a reservar no Concurso Seletivo para ingresso nos cursos de Graduação, seguindo critérios mínimos de distribuição de vagas. A Lei foi regulamentada pelo Dec. n.º 7.824/2012 e alterado em 2017 pelo Decreto n.º 9.034/2017 e, em seguida, no ano de 2016, a Lei foi alterada pela Lei n.º 13.409/2016.

Atualmente, a Lei estabelece que do total das vagas do processo de seleção, 50% serão destinadas a estudantes que tenham estudado todo ensino médio em escola pública. Sendo, 50% deverão ser destinados a estudantes com renda com renda familiar *per capita* de até 1,5 (um salário mínimo e meio) e os outros 50% será distribuído aos demais estudantes com renda familiar acima de 1,5 salário mínimo. Destaca-se ainda que, dos totais das vagas destinadas às reservas, devem respeitar no mínimo igual à “proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da Unidade da Federação onde está instalada a Instituição, segundo o último Censo do IBGE”. (BRASIL, 2016, on-line)

De acordo o texto da Lei de Cotas, é considerado cotista todos os candidatos que concluíram todo ensino médio em escolas públicas; pessoas que concluíram o ensino médio por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e Educação de Jovens e Adultos (EJA), desde que tenham cursado o ensino fundamental na rede pública. Destarte, os estudantes que estudaram em escolas particulares com bolsa integral não podem se beneficiar da Lei de Cotas.

Quatro anos após a criação da Lei de Cotas (2012), a Lei n.º 13.409/2016 deu nova redação ao Art. 4º e passou a contemplar no rol de cotistas os estudantes autodeclarados 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).

Dado essa alteração, no ano seguinte, em 2018, o MEC publicou a Portaria n.º 1.117, que dispõe sobre o conceito de pessoa com deficiência e sobre a metodologia para a produção de indicadores referentes às pessoas com deficiência, a ser adotada na Portaria Normativa do MEC n.º 18, entendendo:

VII - pessoa com deficiência, aquela que, consoante a Linha de Corte do Grupo de Washington, tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas; (BRASIL, 2018, on-line).

Já a Portaria n.º 1.117/2018, estabelece que os estudantes autodeclarados com deficiência, antes de ingressar na Instituição, no ato da matrícula, por meio de laudo médico, deverão comprovar sua condição.

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, on-line)

Assim, mesmo que tardiamente, a alteração da Lei n.º 12.711/2012 (Lei de Cotas) por meio da Lei n.º 13.409/2016, alinhando-se portando a Lei n.º 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, corrigiu uma injustiça ao incluir a pessoa com deficiência no rol de beneficiados desse importante instrumento legal de promoção de ações afirmativas voltadas ao ensino superior, corroborando com os discursos de reparação histórica, justiça distributiva e diversidade, e promovendo direitos humanos.

Ao analisar a presença do estudante com deficiência na educação superior no Brasil, após o programa de expansionista (REUNI) da IFES, Lei de Cotas e o Programa Incluir, estudos têm apontado para um aumento do número de matrículas de pessoas com deficiência na educação superior.

Tabela 1 – Presença de Alunos na educação superior público-alvo da Educação Especial no Brasil (2010-2019)

ANO	Número de Matrículas de Alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação*	Número total de matrícula	Percentual em Relação ao Total de Matrículas em Cursos de Graduação
2010	19.869	6.410.733	0,31%
2011	22.455	6.765.540	0,33%
2012	26.663	7.058.084	0,38%
2013	29.221	7.322.964	0,40%
2014	33.475	7.839.765	0,43%
2015	37.986	8.027.297	0,47%

2016	35.891	8.048.701	0,45%
2017	38.272	8.286.663	0,46%
2018	43.633	8.450.755	0,52%
2019	48.520	8.603.824	0,56%

Fontes: Inep/MEC/-Censo da Educação Superior e Sinopse Estatística da Educação Superior. Elaborado pelo autor (2020).

* O mesmo aluno pode ter mais de um tipo de deficiência. Ele será computado em todos os casos.

Os dados do Censo da Educação Superior indicam que nesses últimos dez anos, apesar do crescimento das matrículas em relação ao total de matriculados em curso de graduação, em instituições públicas e privadas, a participação de alunos público-alvo da Educação Especial não representam sequer 1% do número do total de matrículas.

Ao ser comparado com o Censo Demográfico (IBGE, 2010) constata-se que 23,9% da população brasileira vivem com algum tipo de deficiência, números que evidenciam ainda mais a necessidade de se avançar em termos de políticas públicas, apesar de já todo um aparato legal destinado a fortalecer o desenvolvimento de práticas voltadas ao acesso e à permanência na educação superior no Brasil.

Saraiva (2015), a partir dos estudos de Georgen (2010), reconhece também os avanços da expansão na educação superior ocorrida nos últimos 10 anos, porém, reforça que a universidade continua elitista e excludente, permanecendo distante de alcançar os parâmetros de uma real democracia.

No que se refere à evolução do número de matrículas de pessoas com deficiência ou altas habilidades/superdotação (NEE) no Ensino Superior, vale ressaltar que não basta chegar à universidade, o que se requer é uma mudança na qualidade desse ensino. Esses estudantes necessitam encontrar as condições adequadas de acesso e permanência para a participação plena no ambiente acadêmico.

3.2.4 PROGRAMA INCLUIR – Acessibilidade na Educação Superior

O desafio de desenvolver políticas e práticas inclusivas que permitam a participação de forma plena nas atividades de ensino pesquisa e extensão, bem como nas relações sociais, requer das IFES o desenvolvimento de ações que satisfaçam às demandas para construção de um ambiente educacional inclusivo, por meio da implementação de mecanismos que proporcionem aos estudantes com deficiência ou NEE, melhores condições de ingresso e permanência, por meio da eliminação de barreiras que impeçam ou obstaculizem a acessibilidade aos ambientes universitários.

Nesse contexto, o Ministério da Educação (MEC) apoia as IFES, por meio de aporte contínuo e sistemático de recursos orçamentários para a execução de ações de acessibilidade, no âmbito do eixo “Acesso à Educação” do Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência – Viver sem Limite, a fim de assegurar o direito da pessoa com deficiência à educação superior, fundamentado nos princípios e diretrizes contidos na LDB/96, na CDPD (ONU 2006), nos Decretos n.º 186/2008, 6.949/2009, 5.296/2004, 5.626/2005 e 7.611/2011.

Em 2003, foi publicada a Portaria n.º 3.284/03, que dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiência, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento das instituições públicas e/ou privadas de educação superior. Com essa Portaria, as instituições teriam que se adequar para possibilitar o acesso das pessoas com deficiência por meio da acessibilidade. Dentre os requisitos estabelecidos na portaria, tomando por base a Norma NBR 9050 da ABNT, “em respeito aos alunos com portadores de deficiência”, deverá eliminar barreiras arquitetônicas, reservar vagas em estacionamentos, construir rampas acessíveis, tornar banheiros acessíveis e adequar as instalações em altura acessível usuários de cadeira de rodas. (BRASIL, 2003, on-line)

O Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior, apoiado no conceito de diversidade, propõe promover ações por meio de políticas institucionais de acessibilidade que garantam o acesso indiscriminado às pessoas com deficiência e/ou NEE nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Criado em 2005, o Programa Incluir, por meio do Ministério da Educação, coordenado pela Secretaria de Educação Superior - SESU/MEC, lançou editais com a finalidade principal de apoiar projetos de criação, reestruturação e consolidação de núcleos de acessibilidade nas IFES, voltados para “a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade” (BRASIL, 2013b, on-line).

Os Núcleos de Acessibilidade compreendem:

[...] a constituição de espaço físico, com profissional responsável pela organização das ações, articulação entre os diferentes órgãos e departamentos da universidade para a implementação da política de acessibilidade e efetivação das relações de ensino, pesquisa e extensão na área. Os Núcleos deverão atuar na implementação da acessibilidade às pessoas com deficiência em todos os espaços, ambientes, materiais, ações e processos desenvolvidos na instituição. As ações desenvolvidas pelo Núcleo deverão integrar e articular as demais atividades da instituição como os projetos de pesquisa, estudo, intercâmbio, cooperação técnico-científica e extensão, demonstrando seu caráter multidisciplinar para a inclusão educacional e social das pessoas com deficiência. (BRASIL, 2008b, p. 39)

No período de 2005 a 2010, o Programa se efetiva por meio de chamadas públicas (editais), em que as universidades submetiam seus projetos para aprovação do MEC. De acordo com a Portaria Normativa n.º 14, de 24 de abril 2007, o objetivo dessa política pública era o “fomento à implantação e/ou consolidação de núcleos de acessibilidade que promovam ações para a garantia do acesso pleno às pessoas com deficiência”. (BRASIL, 2013b, on-line) Essas chamadas públicas deveriam contemplar as seguintes ações de acessibilidade:

1. Adequações arquitetônicas para acessibilidade física (rampa, barra de apoio, corrimão, piso tátil, elevador, sinalizadores, alargamento de portas e outros) em conformidade com ABNT NBR9050 de 2004 e Decreto n.º 5296 de 02 de Dezembro de 2004;
2. Aquisição de equipamentos específicos para acessibilidade (teclado Braille, computador, impressora Braille, máquina de escrever Braille, linha Braille, lupa eletrônica, amplificador sonoro e outros);
3. Aquisição de material didático específico para acessibilidade (livros em áudio, Braille e falado, software para ampliação de tela, sintetizador de voz, biblioteca de símbolos e outros);
4. Aquisição e adaptação de mobiliários;
5. Elaboração e reprodução de material de orientação para acessibilidade;
6. Formação para acessibilidade do corpo discente e corpo técnico da Instituição. (BRASIL, 2008b, on-line).

A partir de 2012, o Programa foi reconfigurado, permitindo que todas as IFES, independentemente de submissão e aprovação prévia de projetos, passaram a receber aportes financeiros previstos diretamente em suas matrizes orçamentárias, proporcionalmente a quantidade de estudantes matriculados na instituição, para implementar políticas de acessibilidade e inclusão em suas comunidades acadêmicas, por meio dos respectivos núcleos de acessibilidade, cujas estruturas seriam estabelecidas com base nos seguintes eixos:

- a) **Infraestrutura** - Os projetos arquitetônicos e urbanísticos das IFES são concebidos e implementados, atendendo os princípios do desenho universal.
- b) **Currículo, informação e comunicação** - A garantia de pleno acesso, participação e aprendizagem das pessoas com deficiência, dão-se por meio da disponibilização de materiais didáticos e pedagógicos acessíveis; de equipamentos de tecnologia assistiva e de serviços de guia-intérprete e de tradutores e intérpretes de LIBRAS.
- c) **Programas de extensão** - A participação da comunidade nos projetos de extensão é assegurada a todos e todas, por meio da efetivação dos requisitos de acessibilidade. Além disso, disseminar conceitos e práticas de acessibilidade por intermédio de diversas ações extensionistas, caracteriza-se em compromisso institucional com a construção de uma sociedade inclusiva.
- d) **Programas de pesquisa** - O desenvolvimento de pesquisa básica e aplicada, abrangendo as inúmeras áreas do conhecimento tem sido importante mecanismo para o avanço da inclusão social das pessoas com deficiência, quando se fundamenta no princípio da transversalidade, do desenho universal e no reconhecimento e valorização da diferença humana, compreendendo a condição de deficiência como característica individual. Assim, é possível, dentro das especificidades de cada programa de pesquisa, articular, ressignificar e aprofundar aspectos conceituais e

promover inovação, ao relacionar as áreas de pesquisa com a área da tecnologia assistiva. (BRASIL, 2013b, on-line)

O planejamento e a organização de recursos e dos serviços de acessibilidade, por meio das ações nos núcleos de acessibilidade, cabem as Instituição Ensino Superior prover as condições de um acesso seguro aos espaços físicos e dos meios necessários ao dia a dia do estudante com algum tipo de deficiência ou mobilidade reduzida; assegurar o acesso à aprendizagem e ao conhecimento equânime, observando as necessidades educacionais de cada sujeito.

Por fim, para que as IFES sejam consideradas um espaço de inclusão, torna-se imprescindível que todos envolvidos possam ter apoio e formação adequada, de maneira a atender corretamente às necessidades de aprendizagem, possibilitando, portanto, a construção de espaço dotado de acessibilidade a todos os sujeitos.

A partir das diretrizes estabelecidas no Documento Orientador do Programa Incluir, as IFES criam os seus respectivos Núcleos/Comitês para efetivarem as políticas institucionais voltadas à promoção de apoio especializada aos estudantes com deficiência. Portanto, é nesse contexto que, por meio da Resolução n.º 34, de novembro de 2013, do Conselho Universitário (CONSUNI), a Universidade Federal da Paraíba oficializou a criação do Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA)²⁸. Em virtude dos objetivos deste estudo, será aqui priorizado o Comitê de Inclusão, dando ênfase as ações que ele tem executado no sentido de eliminar barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas e comunicacionais, visando à promoção do acesso e permanência do estudante com deficiência na instituição pesquisada.

Durante o período de vigência do Programa INCLUIR, entre 2005 a 2011, a UFPB teve apenas dois projetos aprovados por meio de chamadas públicas (editais), promovidos pelo MEC/SESU/SEESP, sendo o primeiro no ano de 2007, denominado “Núcleo de Acessibilidade e Inclusão, no valor de R\$99.000,00 (noventa e nove mil reais), com o objetivo de adquirir equipamentos, *softwares* e capacitar professores e técnicos administrativos diretamente envolvidos (SILVA, 2017).

O Projeto aprovado no ano de 2010, intitulado “UFPB para todos: eliminando barreiras”, teve como principal objetivo promover a acessibilidade no *Campus I*; indicar, implantar e divulgar um trecho piloto da rota acessível (SARMENTO, 2012). Destaca-se a

²⁸Para dar resposta aos dispositivos legais à luz do paradigma da educação inclusiva e às suas diretrizes institucionais, o Conselho Universitário (CONSUNI) da UFPB, em reunião realizada no dia 26 de novembro de 2013, por meio da Resolução n.º 34, institucionalizou a Política de Inclusão e Acessibilidade e cria o Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA).

ausência de informações detalhadas sobre o valor do projeto aprovado e a que se propunha, impossibilitando tecer maiores detalhes acerca dos resultados alcançados.

Após a reformulação do Programa Incluir, a partir de 2013, os aportes financeiros passam ser alocados diretamente na matriz orçamentária, proporcionalmente à quantidade de estudantes matriculados na Instituição, para implementar políticas de acessibilidade e inclusão em suas comunidades acadêmicas, por meio dos respectivos núcleos de acessibilidade. Portanto, com a criação do Núcleo de Inclusão de Acessibilidade (CIA) se institui a Política de Inclusão na UFPB.

4 POLÍTICAS DE INCLUSÃO PARA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA UFPB

A Universidade Federal da Paraíba (UFPB) foi criada em 1955, através da Lei Estadual n.º 1.366, de 02 de dezembro de 1955, como resultado da junção de algumas Escolas Superiores. A sua federalização foi aprovada e promulgada pela Lei n.º 3.835, de 13 de dezembro de 1960, por meio da qual foi transformada em Universidade Federal da Paraíba.

A partir da federalização, a UFPB desenvolveu uma crescente estrutura multicampi, distinguindo-se, nesse aspecto, das demais Universidades Federais do sistema de Ensino Superior do país que, em geral, têm suas atividades concentradas num só espaço urbano. Essa singularidade expressou-se por sua atuação em sete *campi* implantados nas cidades de João Pessoa, Campina Grande, Areia, Bananeiras, Patos, Sousa e Cajazeiras.

No início de 2002, a UFPB passou pelo desmembramento de quatro dos seus sete *campi*. A Lei n.º 10.419 de 9 de abril de 2002 criou, por desmembramento da UFPB, a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), com sede em Campina Grande. A partir de então, a UFPB ficou composta legalmente pelos *campi* de João Pessoa (capital), Areia e Bananeiras, passando os demais *campi* (Campina Grande, Cajazeiras, Patos e Sousa) a serem incorporados pela UFCG.

Dentro do Plano de Expansão das instituições públicas de Ensino Superior, denominado Expansão com Interiorização, do Governo Federal, a UFPB criou em 2005 mais um *campus*, no Litoral Norte do Estado, abrangendo os municípios de Mamanguape e Rio Tinto. Atualmente é composta pelos *campi* de João Pessoa (*campus* I), Areia (*campus* II), Bananeiras (*campus* III) e o Litoral Norte (*Campus* IV). A UFPB oferece 124 opções de cursos de Graduação presencial, sendo 36 Licenciaturas, 84 Bacharelados e 4 Tecnólogos, distribuídos em 16 Centros Acadêmicos. (PDI/UFPB, 2019-2023)

A UFPB, desde a sua criação, vem cumprindo papel social e político por meio da promoção do ensino, da pesquisa e da extensão. Na esfera da educação superior, a UFPB tem o reconhecimento social como resultado de sua histórica contribuição, tanto para o avanço científico e tecnológico regional, quanto para a formação de quadros profissionais de excelência para o Estado da Paraíba e para o restante do país, com destaque para a Região Nordeste²⁹.

A institucionalização da política inclusiva na UFPB tem como marco o PNAES. Criada por meio da Resolução 29/2010 (CONSUNI), a Pró-Reitoria de Promoção e

²⁹ História da UFPB. Disponível em: <http://www.ufpb.br/antigo/content/hist%C3%B3rico>. Acesso em: 28 jul. 2021.

Assistência ao Estudante (PRAPE) da UFPB, com a prerrogativa de planejar, coordenar e controlar as atividades de assistência e promoção ao estudante, sendo o principal público-alvo o estudante ingresso e classificado em condição de vulnerabilidade socioeconômica, através de processos seletivos para concessão de acesso aos benefícios de permanência, como refeições nos restaurantes universitários, moradia nas residências universitárias, auxílio-moradia, auxílio-alimentação, auxílio-transporte e auxílio-creche.

As regras e condições para concessão dos benefícios são regidas por editais publicados e disponibilizados na página da Pró-Reitoria³⁰. Os princípios estabelecidos pela PRAPE para a política de assistência estudantil são:

- I.** Afirmação da educação como uma política de Estado;
- II.** Respeito à dignidade, à autonomia e ao direito de usufruir gratuitamente os programas, auxílios e serviços oferecidos pela PRAPE;
- III.** Igualdade de condições para a permanência durante o curso da primeira graduação e viabilização da formação profissional;
- IV.** Respeito aos princípios ético-profissionais e padrões técnicos nos serviços prestados à comunidade acadêmica, desde o acesso ao atendimento e sem discriminação de qualquer natureza, assegurando-se equivalência entre os discentes;
- V.** Acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação;
- VI.** Inclusão socioeducativa dos alunos com necessidades educacionais específicas e/ou mobilidade reduzida;
- VII.** Fomento à qualidade da formação educacional;
- VIII.** Atendimento equânime à comunidade acadêmica, observando-se às demandas específicas de cada Campus.

Além da oferta dos auxílios permanência para todos os *campi*, a PRAPE publica edital para o Programa Estudante Convênio de Graduação (PEC-G) da UFPB, com Auxílio Financeiro com recurso do Projeto MEC/PROMISAES (Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior); Auxílio-Desporto, Artístico e Inclusão Digital; fornecimento de passagens e inscrição para participação em eventos para estudantes em condição de vulnerabilidade socioeconômica e apoio a estudante com deficiência, em conjunto com o Comitê de Inclusão e de Acessibilidade (CIA/UFPB).

A vanguarda no atendimento a pessoa com deficiência tem início com a institucionalização do Núcleo de Educação Especial (NEDESP), por meio da Resolução n.º 02/1998, de 30 de março de 1998, que aprova em seu art. 1º o Regulamento do Núcleo de

³⁰ Disponível em: <https://www.ufpb.br/prape/colecoes/processos-seletivos>.

Educação Especial (NEDESP), emitido pelo Conselho Universitário da UFPB, com a seguinte atribuição:

O Núcleo de Educação Especial (NEDESP) vinculado ao Centro de Educação (CE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) é um órgão suplementar de atendimento psicopedagógico, pesquisa e extensão, responsável pela programação e coordenação da Educação Especial, com suas atividades disciplinadas pelas normas da Universidade e por este Regulamento. (UFPB, 1998, p. 2)

O NEDESP pode ser considerado um marco na implantação de ações voltadas ao atendimento da pessoa com deficiência ou necessidade educacionais especiais, seja pelo atendimento aos alunos da Instituição ou pessoas da comunidade como um todo, uma vez que executa projetos, de pesquisa e extensão, de forma articulada com o ensino. Na época de sua criação, além dos alunos da Instituição com deficiência, atendia também crianças e adolescentes da comunidade extern com diferentes necessidades educacionais. (SILVA, 2017).

Outro momento que tem destaque na efetivação da política de Educação Inclusiva na instituição, é a aprovação, no ano de 2009, do Curso de Graduação Licenciatura em Letras/LIBRAS, modalidade a distância (EaD), no Centro de Ciências Humanas Letras e Artes, *Campus I*, da UFPB. (SANTANA, M., 2016)

Em resposta ao resultado da expansão, constatado pelo crescimento do número de matrículas no período da vigência do Reuni e Pós-Reuni, a UFPB instituiu, no ano de 2010, por meio da Resolução CONSEPE n.º 09/2010, uma modalidade de ingresso na Graduação, denominado Mobilidade de Ingresso por Reservas de Vagas (MIRV), destinada para negros (pretos e pardos), índios e pessoas com deficiência (5%) – proporção da participação destes grupos na população do Estado da Paraíba, de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

De acordo com a Resolução, a reserva de vagas deverá ser implantada gradativamente até atingir o percentual de 40% das vagas de todos os cursos ao final de quatro anos, distribuído da seguinte forma: 25% em 2011; 30% em 2012; 35% em 2013; e 40% em 2014. Esses percentuais foram alterados com a Lei de Cotas de 2012, passando a vigorar a partir do ano de 2013, iniciando com 25% e finalizando com 50% , no ano de 2016.

Importante destacar o avanço da UFPB em favor das políticas inclusivas, sobretudo em relação às políticas de cotas do Governo Federal. Primeiro, tem-se a Resolução 09/2010 do CONSEPE, que vai além da Lei de Cotas, ao reservar, exclusivamente, à pessoa com deficiência, o percentual de 5% do total das vagas reservadas aos estudantes cotistas.

Posteriormente, tem-se a Resolução 54/2012 do CONSEPE, que resolve dá nova redação ao parágrafo único, do Artigo 1º e ao § 1º do Artigo 2º, da Resolução n.º 09/2010 do CONSEPE, alterando de 50% (cinquenta por cento) para 60% (sessenta por cento) das vagas para alunos oriundos de escolas públicas de família com renda bruta igual ou inferior a 1,5 (um e meio) salário-mínimo *per capita*, conforme segue:

Art. 2º- § 1.º O preenchimento das vagas correspondentes aos percentuais de que trata o *caput* deste artigo será feito observando-se, também: I – 60% (sessenta por cento) das vagas para alunos oriundos de família com renda bruta igual ou inferior a 1,5 (um e meio) salário-mínimo *per capita*, nos termos do que dispõe os Anexos I e II da Portaria Normativa MEC n.º 18, de 11/10/2012; II – proporção de vagas igual à soma de pretos, pardos e indígenas, considerando a participação destes grupos na população do Estado da Paraíba, de acordo com os dados do último Censo Demográfico, divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), por curso e turno, aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas. (UFPB, 2012, online)

Assim, considerando a CF/88, a LDB/96, o Aviso Circular n.º 277/96, a Lei n.º 10.346/02, a Lei n.º 10.861/04, o Decreto n.º 7. 234/10, a Lei de Cotas, dentre os normativos que norteiam as Políticas Públicas inclusivas específicas à educação superior, é possível considerar que a UFPB é vanguardista ao elaborar sua própria política de Educação Inclusiva, e é ambiciosa ao estabelecer em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) para os próximos quatro anos (2019-2023) alcançar como meta 80% dos estudantes matriculados (ativos) em condição de vulnerabilidade social, atendidos nos Programas de Assistência Estudantil ofertados pela Instituição.

O processo de seleção de estudantes na UFPB ocorre através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para ingresso único nos cursos de Graduação, passando, a partir de 2014, a ofertar suas vagas no Sistema de Seleção Unificada (SiSU), com a adesão de duas edições anuais, para o primeiro e o segundo semestre.

A UFPB, conforme demonstrado no quadro de vagas ofertadas em processo seletivo (Tabela 2), com base no levantamento em editais de adesão de processo seletivo MEC/SiSU/UFPB, disponíveis no portal da Pró-Reitoria de Graduação, ofertou de 2014 a 2020 um total de 58.409 vagas, dessas, 25.272 foram distribuídas entre as cotas de ações afirmativas, Lei de Cotas (estudantes oriundos do ensino médio em escolas públicas, negros, pardos e indígenas), sendo reservadas para os candidatos com deficiência, 2.810 vagas. As restante vagas foram destinadaa para a ampla concorrência.

Tabela 2 – Vagas ofertadas em Processo Seletivo MEC/SiSU/UFPB (2014-2020)

ANO	TOTAL DE VAGAS OFERTADAS	AMPLA CONCORRÊNCIA	MODALIDADE DE POLÍTICAS DE COTAS - Vagas reservadas - Lei nº 12.711/2012		
			DEMAIS POLÍTICAS AFIRMATIVAS	COTAS P/ DEFICIENTE	% DEF/Total de vagas
2014	8391	5.131	2.994	266	8,16
2015	8045	4701	3.105	239	7,15
2016	8438	4014	4.241	183	4,32
2017	8357	4122	3.956	279	7,05
2018	8646	4296	3299	1051	24,16
2019	8182	4067	3735	380	10,07
2020	8350	4148	3942	412	9,46

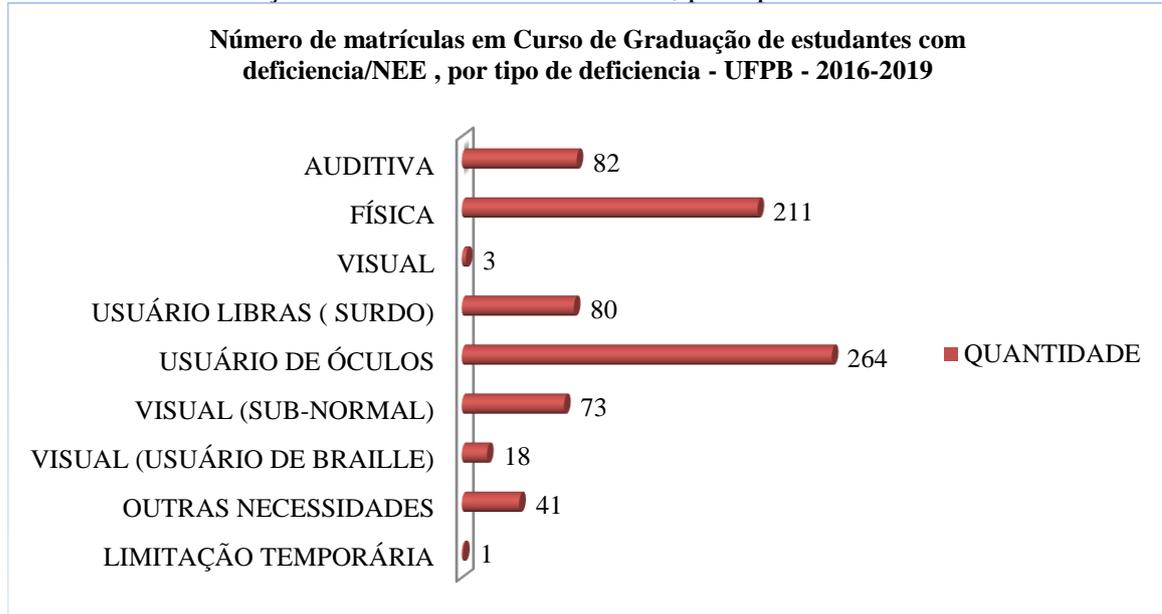
Fonte: PRG/CODESC/UFPB, processos seletivos (2014-2020). Elaborado pelo autor (2020).

De acordo com o Censo do IBGE 2010, a parcela da população paraibana que possui algum tipo de deficiência é de 27,77%. No entanto, é possível aferir que o percentual de vagas reservadas para os candidatos com deficiência, em relação ao total de vagas destinadas às ações afirmativas nos últimos sete anos, ficou em 11,12%, com destaque para 2018, com 24,16% vagas (1.051), sendo que o ano de 2016 com apenas 183 vagas ofertadas, representou 4,32%.

De acordo com os dados obtidos nos editais de seleção do SiSU/UFPB, em relação ao número de vagas reservadas a candidatos com deficiência, não é possível afirmar que a UFPB cumpre integralmente com as políticas inclusivas destinadas ao ingresso da pessoa com deficiência nos cursos de Graduação.

No âmbito do Estado da Paraíba, de acordo com os números da Sinopse Estatística do Ensino Superior 2019 (INEP, 2020), foram matriculados nos cursos de Graduação nas IFES, no modo Presencial e no Ensino a Distância (EaD), o total de 52.099 alunos, sendo que desse total, 2.167 matrículas, referem-se à pessoa com deficiência, representando pouco mais de 4% do total das matrículas realizadas em 2019.

De acordo com os dados da Superintendência de Tecnologia da Informação (STI) da UFPB, no período de 2016 a 2019, durante o ato de matrícula nos cursos de Graduação presencial e na EaD, 773 estudantes declararam possuir algum tipo de deficiência, sendo os de maiores incidência, 264 estudantes com deficiência visual usuários de óculos, física com 211, auditiva com 82 e usuário de LIBRAS (surdo) com 80 estudantes. O Gráfico 1, a seguir, apresenta a quantidade de estudantes matriculados por tipo de deficiência.

Gráfico 1 – Distribuição de matrículas de estudantes, por tipo de deficiência – UFPB – 2019

Fonte: STI/UFPB, 2020.

A maior concentração de estudantes com deficiência matriculados na UFPB está no *Campus I*, tal relação se dá em virtude de que nesse *Campus* encontra-se o maior número de Cursos de Graduação da Instituição (Tabela 3).

Tabela 3 – Matrícula de estudante com deficiência na UFPB por Campus (2016-2019)

Ano de Ingresso	<i>Campus I</i> João Pessoa	<i>Campus II</i> Areia	<i>Campus III</i> Bananeiras	<i>Campus IV - Litoral Norte</i> Rio Tinto/Mamanguape	UFPB VIRTUAL	Total
2016	236	7	2	10	69	324
2017	123	1	3	6	38	171
2018	114	2	2	5	20	143
2019	112	2		6	15	135

Fonte: STI/UFPB, 2019.

O relatório “CIA em números” apresenta os dados do número de estudantes com algum tipo de deficiência ou necessidade educacional especial que ingressaram na UFPB no período de 2017 a 2019. De acordo com o relatório, em 2017, ingressaram 1042 estudantes, e em 2018 foi um total de 968 estudantes, mas, em 2019, foram 973, e em 2020 ingressaram 672 estudantes.

Considerando as duas fontes utilizadas na pesquisa para mapear o número de estudantes com deficiência matriculados em curso de Graduação na UFPB, conforme é possível constatar, apresentou números divergentes. Isso fica também evidenciado quando

compara-se o número de vagas destinadas no SiSU/UFPB e a quantidade de matrículas. Foi possível constatar que no período de 2016 a 2019 foram reservadas 1.893 vagas, de acordo com os dados da Superintendência de Tecnologia da Informação da UFPB – STI/UFPB ingressam nesse período 773, enquanto que de acordo com o “CIA em números”, 3.013 estudantes estão matriculados na Instituição.

Essa diferença em relação à quantidade de estudantes com deficiência na UFPB pode estar relacionada com as metodologias utilizadas para mensurar o público. A primeira quantidade de matrículas, a adotada pelo STI/UFPB, decorre do candidato com deficiência ou NEE, aprovado no ENEM, ingressar na UFPB via SISU/MEC, ser ou não beneficiado pela Lei de Cotas. A segunda, a adotada pelo CIA/UFPB, inclui os dados obtidos por meio preenchimento do formulário disponibilizado no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), depois de matriculado na UFPB. Sendo assim, além dos estudantes com deficiência beneficiados na Lei de Cotas, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008a), estão inseridos aí outras categorias de Necessidades Educacionais Especiais abrangidas na Resolução 16/2015/CONSEPE/UFPB, que trata do Regulamento Geral de Graduação.

É importante destacar, que todo estudante que ingressa na Instituição é orientado a realizar a autodeclaração, no entanto, deixa de fazer, motivado talvez por receio de sofrer estigmas ou preconceitos no meio acadêmico (SANTANA, M. 2016. p. 152). Além disso, devido às informações divergentes com relação aos estudantes com deficiência matriculados na UFPB, ressalta-se a dificuldade de precisar nesta dissertação o número de beneficiados pelo CIA, corroborado nos estudos de Silva (2017).

Já com relação ao total de estudantes matriculados na UFPB, de acordo com os dados disponíveis no “UFPB em números 2012-2019” (MONTE, 2020), as matrículas realizadas nos cursos de Graduação presenciais e à Distância na UFPB, de 2015 a 2019, foi respectivamente: 35.899, 32.991, 33.502, 31.753, e 30.385. Quando comparadas com as matrículas dos estudantes com deficiência, fica evidente o quanto é preciso avançar em políticas públicas que permitam, de fato, promover o acesso dessa parcela da população, ainda excluída, à universidade.

Assim, conforme salienta Jezine (2015, p. 26), apesar dos recentes progressos com relação às políticas de expansão do sistema, democratização do acesso e inclusão de grupos sociais com históricos de exclusão, “essas ações governamentais não foram suficientes para garantir o acesso da juventude [sobretudo com deficiência] em idade ideal à educação [...]”.

A legislação é vasta e considerada avançada, ao tempo que se propõe a promover e assegurar a inclusão educacional do aluno com deficiência, sem discriminação e exclusão sob qualquer pretexto ou alegação. Contudo, os números apresentados demonstram que os instrumentos legais e ações desenvolvidas ou postas à disposição das pessoas com deficiência, ainda não têm conseguido alcançar o público-alvo na perspectiva da educação inclusiva, em especial com relação ao acesso à educação superior.

4.1 *LOCUS* DA PESQUISA: O COMITÊ DE INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE (CIA/UFPB) EM AÇÃO EM PROL DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA

Para além da garantia do acesso às vagas nos processos seletivos, a inclusão das pessoas com deficiência à educação superior, as IFES devem proporcionar garantias para a participação dessas pessoas na comunidade acadêmica, com igualdade de oportunidades de desenvolvimento, seja ela pessoal, social ou profissional, não se devendo pautar pela deficiência para criar obstáculos de participação ou acesso a atividades locais. Além disso, os currículos precisam ser pensados, de forma que a condição não defina a área de interesse profissional (BRASIL, 2013b). Devem disponibilizar serviços e recursos de acessibilidade para os estudantes, para garantir o direito de ir e vir nos ambientes, com segurança e autonomia, e demais membros da comunidade acadêmica e da sociedade em geral (BRASIL, 2004). Devem ainda, necessariamente, dispor de recursos e serviços de acessibilidade, tais como: o tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais, guias intérpretes, materiais pedagógicos de fácil acesso e equipamento de tecnologia assistiva (BRASIL, 2013c).

Contextualizar o processo histórico que resultou na institucionalização do CIA é importante para conhecer a trajetória de construção da Política de Inclusão e Acessibilidade na UFPB, consequência dos instrumentos legais e normativos (Quadro 4) que subsidiam as Políticas Inclusivas institucionalizadas. A trajetória da criação do Comitê de Inclusão e Acessibilidade é retratada por Polia (2018)³¹, em que apresenta um relato detalhado acerca da institucionalização da política de inclusão na UFPB, a fim de garantir os direitos das pessoas com deficiência dentro da comunidade acadêmica.

Em 2003, o Reitor Jader Nunes de Oliveira “publicou a Portaria R/GR/2003” (CRUZ, 2012, p. 59), dando origem ao Comitê de Apoio ao Estudante Portador de Necessidades

³¹A Profa. Dra. Andreza Aparecida Polia foi Coordenadora do Comitê de Inclusão de Acessibilidade da UFPB (07/2011 – 12/2017) e, juntamente com a Profa. Dra. Ana Cristina Silva Daxenberger, publicou em 2018, a obra *Inclusão: do Discurso às Práticas Educacionais* (Appris Editora), que inclui artigo narrando a trajetória e as ações desenvolvidas pelo CIA em sua gestão.

Especiais (Comporta), vinculado à Pró-Reitoria de Graduação (PRG) até ano de 2010. Com a criação da Pró-Reitoria de Assistência e Promoção ao Estudante (PRAPE), por meio da Resolução 29/2010 do CONSUNI, impulsionada pelo Decreto n.º 7.234/2010, teve origem o PNAES, que passou então a fazer a provisão dos suportes necessários aos estudantes com deficiência.

De acordo com Polia (2018, p. 17), o Comporta constituiu-se de um serviço vinculado à PRAPE em que atuava com algumas representações, dentre elas, “o NEDESP (Núcleo de Educação Especial pertencendo ao Centro de Educação), o Setor de Braille, da Biblioteca Central, e o Centro SUVAG, de João Pessoa, que prestava atendimento à população surda”. Posterior ao pedido de dissolução da diretoria do Comporta, ocorrido em maio de 2011, o Pró-Reitor da PRAPE, em julho do mesmo ano, nomeou uma nova equipe para assumir os trabalhos e criar uma nova instância intitulada, a partir de agosto desse ano, Comitê de Inclusão e Acessibilidade. Logo na primeira reunião da equipe, foram criados os Grupos de Trabalho (GTs) com atuação nas áreas pedagógicas, de comunicação, atitudinal e arquitetônica e discutido sobre a necessidade de institucionalizar uma “Política Institucional que garantisse de fato os direitos das pessoas com deficiência na UFPB” (POLIA, 2018, p.18).

Durante o segundo semestre de 2011, foi criado o Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência (PAED), fruto de duas experiências de monitoria³², a primeira, no *Campus I* (João Pessoa), em que monitores eram treinados para lidar com estudantes surdos do Curso de Pedagogia, e a segunda, no *Campus II* (Areia), em que os monitores eram treinados para acompanhar o desenvolvimento pedagógico e de adaptação de materiais para o estudante com deficiência visual. O PAED é anterior à criação do CIA/UFPB e, atualmente, considera-se uma das suas principais ações desenvolvidas sob sua responsabilidade.

A política de inclusão na UFPB foi elaborada com a participação de um pequeno grupo composto por docentes e servidores técnicos administrativos, ficando pronta em 2012, quando ainda nem existia oficialmente o CIA. Dessa forma, em maio de 2012, “exatamente um ano após a primeira reunião com o antigo Comporta, ficou pronta a política de inclusão, que foi construída pelo pequeno grupo de pessoas (docentes e discentes) que se mantiveram na discussão”. (POLIA, 2018, p.18)

Porém, como o CIA ainda estava vinculado à PRAPE e, do ponto de vista legal, não existia oficialmente, o documento no qual propunha a institucionalização da política de

³² O programa de Monitoria da UFPB para os cursos de graduação é regido pela Resolução 02/96/CONSEPE/UFPB.

inclusão não pode ser aprovado nesse primeiro momento. Diante desse obstáculo legal, em outubro de 2012, foi novamente oficializado o pedido para criar o CIA e aprovar a Política Institucional de Inclusão e Acessibilidade. Após percorrer os trâmites necessários, o CIA foi finalmente aprovado em novembro de 2013 pelo Conselho Superior (CONSUNI) da UFPB (POLIA, 2018).

Esse acontecimento é considerado um marco para a promoção da Política Inclusiva na UFPB, além de promover as ações voltadas ao público-alvo da Educação Especial (PAEE), ou seja, aqueles estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação nos termos do Decreto n.º 7.124/2010 (PNAES). O CIA, na condição de assessoria especial vinculada ao gabinete da Reitoria, passou a assistir também os docentes e servidores técnico-administrativos, com estrutura própria e autonomia para eleger, mediante processo democrático, o coordenador e o vice, entre os próprios membros que compõem o próprio Comitê. (UFPB, 2013, s.p)

Para dar legitimidade e operacionalizar a Política de Inclusão e Acessibilidade da UFPB, o Art. 2º da Resolução n.º 34/2013 cria o Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA) e apresenta a sua composição colegiada, sendo assim descrita a sua competência (Art. 5º):

- I-** Garantir que os processos seletivos da UFPB sejam acessíveis desde a elaboração dos editais até a sua conclusão;
- II-** Desenvolver ações junto a PROGEP a fim de promover cursos de capacitação para tornar a comunidade acadêmica cada vez mais inclusiva;
- III-** Apoiar e Orientar as Coordenações de Curso de qualquer unidade acadêmica para identificar, acompanhar e desenvolver ações a fim de suprir as demandas dos discentes com deficiência nos cursos de Graduação e Pós-Graduação;
- IV-** Implementar soluções para a eliminação de barreiras atitudinais, arquitetônicas, pedagógicas e de comunicação visando à melhoria da qualidade do atendimento educacional oferecido pela instituição e para garantir a acessibilidade em todos os âmbitos;
- V-** Criar e Manter canal de comunicação para identificar as demandas individuais da comunidade acadêmica possibilitando soluções a essas dificuldades;
- VI-** Construir agenda de prioridade e elaboração de projetos com metas de execução anual, para a eliminação das barreiras arquitetônicas da UFPB em seus diversos campi;
- VII-** Incentivar à realização de estudos e pesquisas que objetivem identificar ou atender a comunidade acadêmica com deficiência, mapeamento da produção acadêmica relacionada a essas necessidades e incentivo a produção de novas pesquisas que venham a suprir as demandas levantadas;
- VIII-** Estimular o desenvolvimento de projetos de extensão na área de acessibilidade para atender às políticas de inclusão;
- IX-** Identificar linhas de financiamento e agências financiadoras nacionais e internacionais para fortalecer a implantação, o desenvolvimento e a consolidação da política de inclusão e acessibilidade do estudante com deficiência;
- X-** Disponibilizar para a comunidade acadêmica e para o público em geral dos documentos que constituem o marco político-legal-inclusivo que fundamentam a Política de Inclusão e Acessibilidade do estudante com deficiência da UFPB;
- XI-** Incentivar à oferta de cursos de extensão e especialização presenciais e à distância, de forma que tanto a política de acessibilidade, como o apoio ao

desenvolvimento de cultura, gestão e práticas inclusivas se materializem na sociedade paraibana em médio prazo. (UFPB, 2013, s.p)

A composição representativa do CIA³³ está configurada de modo a contemplar todos os segmentos acadêmicos. As deliberações emanam de um processo democrático, no qual todos têm voz e vez, presididas por um(a) Coordenador(a) e um(a) vice-coordenador(a), eleitos entre os membros do Comitê para um mandato de dois anos.

Para além do público-alvo previsto na PNEEPEI (BRASIL, 2008a), mediante demanda da comunidade acadêmica, após dois anos de criação do CIA, o Regulamento dos Cursos de Graduação da UFPB³⁴, por meio da Resolução n.º 16/2015, no seu Capítulo I - Dos Estudantes com Deficiência, ampliou o atendimento também ao sujeito com transtornos ou dificuldades secundárias de aprendizagem (POLIA, 2018), tornando-o oficialmente público-alvo da CIA.

Art. 268 São considerados estudantes com deficiência aqueles que necessitem de procedimentos ou recursos educacionais especiais decorrentes de: I – deficiência nas áreas auditiva, visual, física, intelectual ou múltipla; II – transtornos globais do desenvolvimento; **III – altas habilidades; ou**
IV – transtornos ou dificuldades secundárias de aprendizagem.

Parágrafo único. O registro das necessidades educacionais especiais do estudante é de competência do Comitê de Inclusão e Acessibilidade, através da análise de laudos emitidos por profissionais habilitados. (UFPB, 2015, p.103-104, grifos nossos)

A Resolução n.º 29/2020/CONSEPE/UFPB, que tratada do Regulamento Geral dos Cursos de Graduação da UFPB, aprovada em 06 de novembro de 2020, ao revogar a Resolução n.º 16/2015/CONSEPE/UFPB, retrocede na política de inclusão na graduação, pois

³³A estrutura administrativa e a composição dos membros representativos do CIA/UFPB. Disponível em: <https://www.ufpb.br/cia/contents/menu/cia-2/comite-de-inclusao-e-acessibilidade> . Acesso em: 20 de dez de 2020

³⁴ O Regulamento Geral dos Cursos de Graduação da UFPB, Resolução n.º 29/2020/CONSEPE/UFPB, aprovado em 06 de novembro de 2020, alterou e revogou o Regulamento anterior (Resolução n.º 16/2015/CONSEPE/UFPB). O novo regulamento ao se referir ao discente com deficiência, no Capítulo I, Título VII, nos Artigos 183 e no 184, não explicita o público-alvo da Educação Especial atendido pela UFPB, considera o estudante com deficiência aquele que necessita de procedimentos ou recursos educacionais especiais e assegura que seus direitos serão assegurados mediante a disponibilidades estruturais, materiais, orçamentárias, pessoais e tecnológicas da UFPB: Art. 183. É considerado discente com deficiência aquele que necessita de procedimentos ou recursos educacionais especiais. Parágrafo único. O registro das necessidades educacionais especiais do discente é de competência do Comitê de Inclusão e Acessibilidade, através da análise de laudos emitidos por profissionais habilitados. Art. 184. Ao discente de Graduação com deficiência são assegurados os seguintes direitos conforme as possibilidades estruturais, materiais, orçamentárias, pessoais e tecnológicas da UFPB: I – Atendimento educacional condizente com a deficiência; II – Mediadores para a compreensão da leitura, da escrita e da fala nas atividades acadêmicas; III – Adaptação do material pedagógico e dos equipamentos; IV – Metodologia de ensino adaptada; V – Formas adaptadas de avaliação do desempenho acadêmico e de correção dos instrumentos de avaliação, de acordo com as Necessidades Educacionais Especiais(NEE); VI – Tempo adicional de 50% (cinquenta por cento) para a realização das atividades de avaliação que têm duração limitada, conforme a NEE apresentada.

torna-se excludente ao suprimir os direitos e garantias asseguradas em favor dos estudantes público-alvo da política inclusiva, e ainda condiciona a execução da política de inclusão “conforme as possibilidades estruturais, materiais, orçamentárias, pessoais e tecnológicas da UFPB” (UFPB, 2020a, on-line), ou seja, o atendimento das demandas educacionais e os apoios acadêmicos limitam-se a existência das condições infraestrutura e de recursos financeiros.

O CIA atento às consequências negativas do normativo para a política de inclusão da UFPB, em 26 de novembro de 2020, interveio junto ao CONSEPE por meio de processo administrativo³⁵, solicitando de imediato o retorno do Capítulo que tratava das pessoas com deficiência, principalmente porque a Política de Inclusão da UFPB ficava condicionada a dotação orçamentária, o que deve ser previsto e obrigatório legalmente por leis federais.

No que se refere ao Regimento Interno do CIA, aprovado em 03 de maio de 2016, esclarece no seu artigo 3º, além das atribuições estabelecidas no artigo 5º da Resolução CONSUNI/UFPB n.º 34/2013, que compete ao CIA:

I - Aprovar seu Regimento Interno, observados os Regulamentos da UFPB que tratam do assunto; II - Criar, manter e subsidiar os Grupos de Trabalho (GT's) descritos no Art.5 desse regimento; III - Propor ações que promovam a inclusão e a acessibilidade dos estudantes e servidores com deficiência na UFPB; IV - Promover e incentivar pesquisas com vistas à obtenção de subsídios teórico e metodológico para o aperfeiçoamento das ações do CIA e de seus GTs; V - Promover o intercâmbio de informações com outras instituições de Ensino Superior no âmbito estadual, nacional ou internacional, objetivando a obtenção de dados orientadores de suas ações; VI - Propor e acompanhar projetos e programas vinculados às ações do CIA, acompanhando os seus resultados e o cumprimento das diretrizes, com vistas à constante melhoria do desempenho do CIA; VII - Articular-se com entidades ou Programas Federais da rede de inclusão e acessibilidade, visando estabelecer parcerias que maximizem o investimento na área. (UFPB, 2016, on-line)

Além dos Grupos de Trabalhos, o CIA está estruturado em uma rede de apoio presente em todos os *campi* da UFPB, denominada de Subsede do CIA. Cada Subsede é responsável por acompanhar o atendimento aos estudantes com deficiência nas suas necessidades específicas, intervir ou orientar na resolução de conflitos durante o processo de aprendizagem (professor/aluno), capacitar os estudantes apoiadores que participam do PAED e demais atividades de apoio e ações desenvolvidas pelo CIA/UFPB.

Além das Subsedes, a atuação do CIA/UFPB está distribuída principalmente entre o Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência (PAED), Laboratório de Acessibilidade

³⁵ Favorável ao pedido do CIA, o CONSEPE, por meio da Resolução n.º 37/2020, de 02 de agosto de 2021, entende que “os direitos das pessoas com deficiência e/ou necessidades especiais estejam mais bem assegurados com o novo texto e, assim, torna-se a universidade mais inclusiva”, alterando a Resolução CONSEPE/29/2020, restabelecendo os direitos e garantias dos estudantes com deficiência na UFPB.

(LACESSE), Laboratório de Vida Independente e Tecnologia Assistiva (LAVITA) e os Grupos de Trabalho compostos por membros da comunidade acadêmica com afinidade em questões relacionadas às especificidades inerentes à inclusão e acessibilidade.

4.2 AÇÕES PARA GARANTIR A PERMANÊNCIA E INCLUSÃO NA UFPB

De acordo com a leitura e análise dos documentos que compõem a Política de Inclusão e Acessibilidade, já mencionados no capítulo sobre as Políticas de Inclusão do estudante com deficiência na UFPB, é possível identificar uma série de programas e benefícios com o objetivo de assegurar o direito à Educação Inclusiva, pela disponibilização de meios para promoção da inclusão e a permanência do estudante com deficiência na Instituição.

O fato da UFPB não possuir uma acessibilidade plena numa perspectiva arquitetônica (locomoção dentro do *campus*), didático, pedagógica e metodológica, implica, portanto, na necessidade de estabelecer, dentro da Política de Inclusão e Acessibilidade, ações e programas que permitam ao estudante que ingressa na Instituição, o apoio para melhor conduzir o seu processo de ensino e aprendizado durante o período em que permanecer na Instituição para conclusão do curso de Graduação. Portanto, é neste contexto que a UFPB institucionaliza a sua política de inclusão e acessibilidade por meio da Resolução n.º 34/2013/CONSUNI/UFPB.

Com o objetivo de atender às demandas do público-alvo da Política Inclusiva, a UFPB disponibiliza em suas páginas oficiais uma série de serviços e programas, o que inclui os pré-requisitos necessários para o acesso às Políticas de Inclusão e Acessibilidade. Dessa forma, o estudante com deficiência que ingressar na UFPB, e desejar ser assistido, é orientado a sinalizar que apresenta uma NEE por meio do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), em seguida, deve realizar o cadastramento acessando o ícone com o símbolo de acessibilidade e descrição “solicitar apoio ao CIA”³⁶ e especificar sua demanda. Após a realização da inscrição, o CIA entrará em contato com o(a) estudante para as devidas providências e encaminhamentos necessários, de acordo com os serviços oferecidos, respeitando as especificidades de cada indivíduo.

Com o apoio de sua rede cooperativa, o CIA promove ações e projetos para garantir a permanência e inclusão do estudante com deficiência a partir do ingresso na UFPB, por meio da oferta dos serviços, a saber:

³⁶ O formulário para cadastro no Comitê de Inclusão e Acessibilidade está disponível para o estudante no endereço: <https://sigaa.ufpb.br/sigaa/portais/discente/beta/discente.jsf>.

- a) Validação de Laudo Médico no Cadastramento do SiSU;
- b) Avaliação de Terapia Ocupacional;
- c) Envio de avaliação de Terapia Ocupacional, com as especificações do aluno para a Coordenação do curso;
- d) Intervenção nos Centros e Departamentos;
- e) Encaminhamento para atendimento com especialistas (Clínica de Psicologia, Psiquiatria, Hospital Universitário – H.U, Centro de Referência de Atenção à Saúde - CRAS, Grupos de Apoio, Clínica de Terapia Ocupacional, etc.);
- f) Atendimento clínico de Terapia Ocupacional;
- g) Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência - PAED
- h) Fiscalização e reavaliação dos estudantes do programa aluno apoiador;
- i) Equipe de Intérprete de LIBRAS (Salas de aula, materiais, eventos, etc. da UFPB).
- j) Equipe de Revisores de Braille (NEDESP e Biblioteca Central da UFPB).

Quadro 4 – Forma de acesso aos serviços ofertados em parceria com CIA/UFPB

TIPO DE SERVIÇO	FORMA DE ACESSO
Validação de Laudo Médico no Cadastramento do SiSU, nos termos do Artigo 4º do Decreto n.º 3. 298, de 20 de dezembro de 1999	A validação do Laudo Médico ocorre após o início das atividades e/ou aulas presenciais. O estudante deverá solicitar o agendamento através do e-mail: cia@reitoria.ufpb.br ou pelo telefone (083) 3216-7973.
Avaliação de Terapia Ocupacional	Através do preenchimento do formulário disponível na página oficial do CIA, no endereço eletrônico: https://www.ufpb.br/cia/contents/formulario-terapia-ocupacional/
Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência - PAED	A seleção ocorre para cada período letivo, através de edital publicado na página oficial do CIA: http://www.ufpb.br/Cia e da PRAPE http://www.ufpb.br/prape , para cada período letivo.
Serviço de Intérprete de LIBRAS	Através do preenchimento do formulário disponível na página oficial do CIA, no endereço eletrônico: https://www.ufpb.br/cia/contents/formulario-de-solicitacao-de-servicos . Obedecidos aos prazos mínimos para as diversas atividades de tradução/interpretação de LIBRAS-Português na UFPB, a depender da disponibilidade de horários dos profissionais, o prazo de resposta à solicitação ocorrerá em até 48 horas úteis.
Serviço de Revisores de Braille (NEDESP e Biblioteca Central da UFPB)	O Núcleo de Educação Especial (NEDESP) é um órgão subordinado ao Centro de Educação (CE) responsável pela adaptação, transcrição e revisão de textos e obras acadêmicas de tinta para o sistema Braille - e vice-versa. Os serviços poderão ser solicitados através do email institucional (nedesp@ce.ufpb.br)
	- Seção de Inclusão de Usuários com Necessidades Especiais (SIUNE) da Biblioteca Central, <i>Campus</i> I. As informações sobre os serviços oferecidos poderão ser consultadas na página oficial da Biblioteca Central: http://biblioteca.ufpb.br/biblioteca/contents/menu/biblioteca-1/copy_of_servicos/secao-braille

Fonte: Elaborado pelo Autor (2021) a partir da leitura de Documentos produzidos pelo CIA e de editais de Chamada Sisu/MEC (PRG/UFPB).

A identificação da necessidade de apoio ao estudante ocorre em um primeiro momento a partir da “Solicitação de Agendamento de Avaliação”, direcionada pelo CIA à equipe de Terapia Ocupacional (TEO). A partir realização da avaliação da TEO, o estudante é encaminhado para o atendimento aos serviços ofertados pela UFPB. Compete ainda a TEO informar às Coordenações e/ou professores a existência de estudante com deficiência ou com NEE, assim como dar as orientações e sugestões de como melhor auxiliar aquele estudante durante o processo de ensino e aprendizado.

Com relação aos serviços prestados e disponibilizados à comunidade acadêmica sob a coordenação do CIA/UFPB, o PAED, ou como é conhecido, “Programa aluno apoiador” é considerado o “carro chefe” da Política de Inclusão e Acessibilidade da UFPB. O Programa é mantido com recursos do PNAES, que, através da PRAPE, disponibiliza-os ao CIA, a quem compete a responsabilidade de realizar a gestão desses recursos. O PAED tem o objetivo de garantir as condições básicas de permanência daqueles estudantes.

Importante destacar que o PAED, além do custeio de bolsas do Programa por meio dos “estudantes apoiadores”, selecionados por meio de edital, coordenado pelo CIA, também tem o objetivo de fomentar a aquisição de equipamentos de tecnologia assistiva e o empréstimo aos estudantes com deficiência. Portanto, a PRAPE, com recursos do PNAES, mantém as bolsas para os alunos apoiadores, enquanto que a promoção de eventos, a aquisição de equipamentos especializados (assistivos), mobiliários, materiais de custeio (consumo), e também os estagiários vinculados às demais ações do CIA, são mantidos pelo Programa Incluir e complementados com recursos provenientes da Reitoria.

Os estudantes apoiadores assumem atividades junto aos estudantes com deficiência, respeitando as peculiaridades e necessidades educacionais de cada área de deficiência ou alteração decorrente de sequelas físico-motora, auditiva, visual, de transtornos funcionais específicos (TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade) e outras demandas pedagógicas. O aluno apoiador intermedia nas relações entre o aluno apoiado e o professor durante as atividades acadêmicas, solicita os materiais para adaptação, auxilia na locomoção dentro e fora da sala de aula com segurança, contribuindo para a inclusão social do aluno dentro do *Campus*.

O Programa possibilita ao estudante com deficiência o apoio necessário para melhor conduzir o processo de ensino e aprendizado com qualidade e segurança, durante o período em que permanecer na Instituição, de modo a concluir o seu curso de Graduação. O programa

aluno apoiador contava em 2019 com 126 alunos apoiadores e 83 alunos apoiados (CIA, 2019).

Quanto à Biblioteca Central da UFPB (BC/UFPB), localizada no *Campus I*, João Pessoa, atende usuários deficientes da comunidade geral através da Seção de Inclusão de Usuários com Necessidades Especiais (SIUNE), em que o seu acervo conta com obras em formato Braille, digitalizado e áudio. Presta serviços de empréstimos de livros em Braille e em áudio; empréstimos de periódicos em Braille; digitalização de textos e livros; impressão de apostilas e/ou outros materiais em Braille e consulta ao acervo, através do catálogo em Braille.

A SIUNE dispõe de um computador com dois leitores de tela (*Dosvox* e NVDA), uma impressora Braille e um *scanner* leitor Sara CE.

É de fundamental importância destacar que o Serviço Braille da Biblioteca Central da Universidade Federal da Paraíba não funciona como instituição fechada em si mesmo, que apenas produz e fornece material ao usuário passivo e sim, como um instrumento vivo e ativo de informação à comunidade universitária e/ou local. [...] participando como agente de transformação sócio-cultural-político, tomando-se visível a comunidade universitária e/ou local dos portadores de deficiência visual. (PEREIRA; CHAGAS, 1995/1997, p.104)

Para realizar o atendimento ao público, o SIUNE funciona às segundas, quartas e sextas-feiras, das 8h às 14h, e às terças e quintas-feiras, das 8h às 18h. Dispõe de bibliotecários, revisores de Braille, técnicos administrativos e estagiários. Desde o dia 18 de março de 2020, com o isolamento social em virtude da pandemia da COVID-19, os serviços de adaptação de material didático para formato acessível digital, participação em eventos/cursos sobre inclusão da pessoa com deficiência (on-line) e fornecimento de informações para pesquisas de Graduação e Pós-Graduação na área de inclusão do estudante com deficiência, passaram a ocorrer remotamente. Os demais serviços foram suspensos até que sejam retomadas as atividades presenciais. (UFPB, 2021)

O NEDESP é outro importante parceiro do CIA para a inclusão e permanência do estudante com deficiência visual pela via do acesso à informação e disseminação do conhecimento, seja por meio da assistência aos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência visual, com conteúdos didáticos e pedagógicos, desenvolvimento de pesquisas na área de Educação Especial ou pela adaptação, transcrição e revisão de textos e obras acadêmicas de tinta para o sistema Braille e vice-versa. O NEDESP também promove capacitação, palestras e curso em uma abordagem multifacetada do universo visual, bem como de outras deficiências no contexto da educação inclusiva.

Por fim, destaca-se a atuação dos Tradutores Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como parte da Política de Inclusão e Acessibilidade coordenada pelo CIA, voltada ao estudante surdo na UFPB. Nesse sentido, o CIA conta com uma equipe técnica de Tradutores e Intérpretes de LIBRAS/Português (TILSP), composta por 11 tradutores lotados no *Campus I*, sendo que, desses, sete estão efetivamente em exercício. Ainda com a finalidade de dar suporte às atividades educacionais desenvolvidas nos quatro *Campi*, a UFPB realiza a terceirização de mão de obra a fim de assegurar a disponibilização dos serviços de TILSP.

Sobre o grupo de TILSP, os gestores entrevistados são unânimes em destacar a importância do trabalho desempenhado por esses profissionais, que enfatizam ser em quantidade insuficientes para atender às demandas decorrentes das atividades acadêmicas com presença de estudantes surdas.

[...] a gente tem uma certa dificuldade ainda com os tradutores intérpretes , ainda não há um número suficiente para atender toda a Instituição então ainda são de caráter temporário, o que prejudica , porque quando acabar o contrato dele, até que se possa fazer um outro processo seletivo , isso leva um tempo, isso o aluno pode ficar sem a quantidade de intérpretes que são necessários , o aluno não pode ter um interprete.(G3, 2020).

[...] a gente tem intérpretes de língua de sinais como eu já fui né, mas em quantidade insuficiente [...]sem o tradutor interprete em sala de aula não conseguiria estudar uma pessoa surda. (G2, 2021).

[...] eu queria que as coisas tivesse é acontecido tudo junto ou então essa permanência tivesse sido providenciada até antes das pessoas chegarem porque a gente não tem intérpretes de libras para todas as pessoas. (G5, 2020)

Tesser (2015), ao desenvolver seus estudos sobre a importância do intérprete de LIBRAS no processo de ensino e aprendizagem do estudante surdo na educação superior, demonstra a relevância desse profissional para o desenvolvimento acadêmico do estudante,

Para que o aluno surdo possa aprender e se desenvolver no ambiente acadêmico, não basta o interprete educacional saber Libras e se apoiar em quantidades numerosas de sinais, é preciso incluir o contexto com critérios para a compreensão do sentido. É necessário que esse profissional busque uma formação que vá além do conhecimento de línguas, que contemple as construções de sentidos e estratégias de interpretação. (TESSER, 2015, p.110)

Para utilizar os serviços de TILSP, na página eletrônica oficial do CIA³⁷ encontra-se disponível o formulário de solicitação de Intérpretes e, ao lado, no lado esquerdo, consta um *link* para acesso ao “Termo de Aceitação”, no qual se encontram as orientações para as diversas atividades de tradução/interpretação da LIBRAS/Português na UFPB. O documento tem a função de orientar a comunidade acadêmica sobre a atuação e o agendamento das atividades que necessitam da intervenção dos TILSP. Nele constam nove orientações

³⁷ Cf. <https://www.ufpb.br/cia>.

relacionadas às atividades acadêmicas realizadas na UFPB que fazem-se necessárias à atuação desses profissionais.

Portanto, em se tratando do atendimento ao estudante surdo, conforme prevê o Decreto 5626 de 2005, a LIBRAS seria a primeira língua, enquanto o português seria visto como segunda língua. Enquanto política institucional³⁸, o CIA/ UFPB tem o desafio de contemplar todos os estudantes surdos, de modo a garantir a acessibilidade através da eliminação de barreiras comunicacionais e informacionais dentro do espaço acadêmico.

Com base no relatório “CIA em números” dos últimos quatro anos (2017-2020), são sistematizadas, no Quadro 5, as demandas, as ações e atividades desempenhadas pelo CIA e seus parceiros em prol dos estudantes com deficiência ou NEE na UFPB.

Quadro 5 – Relatório de atendimentos, ações e atividades – 2017-2020

CIA EM NÚMEROS (2017-2020)			
Estudante ativo e declarado com NEE	4.670	EQUIPE TÉCNICA (TILSP)*	
Estudante atendido pelo CIA	457	TIPO DE AÇÃO	QUANT.
Indeferido, encerrado, em triagem, submetido	164	Solicitação de atendimento	604
Em atendimento	293	NEDESP (2019)	
ESTUDANTE EM ATENDIMENTO POR TIPO DE DEFICIÊNCIA OU NEE		TIPO DE AÇÃO	QUANT.
TIPO DE DEFICIÊNCIA	QUANT.	Curso/Capacitação ministrada	10
Auditiva	18	Transcrição em braille	07
Física	58	Impressão ampliada	296
Limitação temporária	07	Impressão em braille	287
Mental	04	Envio de e-mail	691
Outras necessidades	27		
Paralisia cerebral	04		
Múltipla	03		
Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)	39		
Transtorno Global do Desenvolvimento (TEA)	02		
Transtorno Mental (demanda psíquica)	24		
Usuário de Libras (surdo)	02		
Visual**	105		

Fonte: Elaborado pelo autor (2021) com base no relatório “CIA em números” (2017-2020).

*Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais.

**Estão inseridas neste total as demais classificações da deficiência visual (óculos, sub-normal, usuário de Braille).

³⁸ A política linguística da UFPB estabelece a Língua Brasileira de Sinais como primeira e segunda língua para a comunidade interna e externa da UFPB (UFPB, 2020b).

Os dados apontam que, dos 4.670 estudantes ativos autodeclarados, apenas cerca de 10% buscaram atendimento do CIA. Não temos uma resposta pronta, posto que não é fácil de responder apenas visualizando números, por envolver aspectos mais subjetivos e pouco pragmático que não foram postos em discussão na pesquisa. O fato é que nem sempre todos os estudantes com deficiência e/ou com NEE, que compõem o público-alvo da Política de Inclusão e Acessibilidade da UFPB, declaram à instituição sua própria condição. Talvez esses sujeitos só busquem pelo o apoio quando realmente precisam. Provavelmente, isso ocorre por envolver um direito individual e aspectos intra e interpessoais, seja por medo de serem excluídos ou estigmatizados pelos colegas e/ou professores (MIRANDA, 2014; FANTACINE, 2017).

Além da autodeclaração, o estudante precisa estar cadastrado e passar pela avaliação biopsicossocial para que as demandas educacionais e o apoio acadêmico possam ocorrer.

Importante destacar ainda que, muitos desses estudantes são sujeitos de direito da política inclusiva, mas não demandam o atendimento ao CIA, fazendo uso apenas do direito da Lei de Cotas para ingresso na Instituição. Portanto, na medida em que esses sujeitos potencialmente beneficiários da política de inclusão da UFPB não são conhecidos, poderá influenciar ou dificultar o planejamento de ações, já que aí depende toda a dinâmica do programa ou serviço, logo, a atuação dos agentes e setores responsáveis por promover inclusão e a permanência, por meio das políticas inclusivas potencialmente destinadas ao PAEE no espaço acadêmico, ficará prejudicada no seu todo ou em partes.

4.2.1 Ações dos Grupos de Trabalho (GT) do CIA/UFPB

Os Grupos de Trabalhos (GT) são uma instância consultiva composta por membros da comunidade acadêmica, submetidos ao Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA), em que atuam em questões de inclusão e acessibilidade, relacionadas a quatro dimensões: pedagógicas, atitudinais, comunicacional e arquitetônica.

O Grupo de Trabalho de Acessibilidade Pedagógica (GT-AP), de Acessibilidade Atitudinal (GT-AT), de Acessibilidade Comunicacional (GT-AC) e o GT de Acessibilidade Arquitetônica (GT-AA), possuem papéis importantes na mobilização dos meios necessários para a implementação de ações e práticas com o intuito de efetivar inclusão social da pessoa com deficiência ou NEE, em consonância com a Política Inclusão e Acessibilidade da UFPB, prevista na Resolução 34/2013/CONSUNI/UFPB.

Com o objetivo de descrever e analisar as atividades realizadas pelos quatro GTs, foram realizadas pesquisas no portal do CIA/UFPB³⁹, a fim de identificar de que modo as ações desempenhadas pelos GTs de acessibilidade têm contribuído para favorecer a inclusão e a permanência dos estudantes com deficiência assistidos pelo Comitê.

4.2.1.1 GT de Acessibilidade Pedagógica-GT-AP

O GT de Acessibilidade Pedagógica (GT-AP), dentre as atribuições de elaborar, acompanhar e avaliar as ações desenvolvidas junto aos estudantes com deficiência, assessora professores e técnicos administrativos e promove ações para construção de uma cultura da inclusão (UFPB, 2016).

Durante as buscas realizadas no *site* do CIA foram identificados os relatórios de atividades realizados pelo GT-AP para o período de 2015, 2016 e 2017. No entanto, o arquivo do relatório de 2015 não estava disponível para consulta, e não foram localizados relatórios de 2018 a 2020, o que não significa que o GT não tenha atuado nesse período, porém, por não existir relatórios que demonstre a realização de atividades nos termos do art.7º da resolução n.º 09/2016/CONSUNI/UFPB (Regimento interno do CIA), não é possível certificar se essas estavam ou não de acordo com as Políticas de Inclusão e Acessibilidade estabelecidas na Resolução n.º 34/2013/CONSUNI/UFPB.

A atuação do GT-AP no ano de 2015 foi prejudicada pela greve dos professores, que inviabilizou a realização de reunião com os membros e a colaboração de estudantes nas pesquisas, em consequência, impossibilitou a realização de pesquisas articuladas entre saúde e educação junto aos estudantes com deficiência e apoiadores (DAXENBERGER, *et al.* 2020).

O GT-AP atuou no ano de 2016 de maneira integrada com o Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Educação, Inclusão e Respeito às diferenças, coordenado pela então coordenadora do GT. Durante esse período foram realizadas reuniões, palestras, oficinas e eventos com o objetivo de sensibilizar e conscientizar a comunidade acadêmica sobre questões relativas à inclusão e acessibilidade na UFPB, divulgar as ações do CIA e do GT-AP.

Dentre as principais ações realizadas pelo GT-AP, destacam-se: a criação de grupos de comunicação via *WhatsApp*, visando uma maior aproximação entre o GT e os estudantes e apoiadores do PAED; a entrada de voluntários no GT, viabilizando a presença de estudantes e

³⁹ Disponível para consulta no endereço eletrônico: <https://www.ufpb.br/cia/contents/relatorios>.

professores de cursos diferentes e a realização de palestras sobre inclusão e acessibilidade (UFPB/CIA, 2016).

Em 2017, o GT concentrou suas ações diretamente nas necessidades dos estudantes com deficiência visual e outras necessidades emocionais e psicopatológicas, e na orientação aos professores no tocante à adaptação curricular, orientações específicas e o acompanhamento pedagógico.

Esse Grupo de Trabalho, com o apoio do CIA, realizou durante 2017, um total de sete intervenções de natureza pedagógica (método, metodologia, avaliação, recursos), sendo resultado de demandas específicas trazidas por professores e por estudantes com deficiência. O GT-AP, apesar das limitações decorrentes do curto prazo para dar uma resposta adequada às demandas, da pouca participação dos membros e da falta recursos materiais para realizar as intervenções, buscou encontrar uma solução adequada a cada caso (SILVA JÚNIOR, 2017).

4.2.1.2 GT de Acessibilidade Atitudinal- GT-AT

Durante as buscas realizadas no *site* do CIA, não foram localizados relatórios referentes às atividades desenvolvidas pelo GT-AT, portanto, ficou prejudicada a descrição e/ou análise das atividades. Porém, novamente, como não há relatório que comprove a realização de atividades pelo Grupo de Trabalho (Art. 8º da Resolução nº 09/2016 do Regimento Interno do CIA), também não é possível aferir se estavam ou não de acordo com as Políticas de Inclusão e Acessibilidade estabelecida na Resolução n.º 34/2013/CONSUNI/UFPB. O Grupo de Trabalho, até a conclusão deste estudo, encontrava-se sem Coordenador, estando sob a responsabilidade da Coordenação do Comitê.

4.2.1.3 GT de Acessibilidade Arquitetônica - GT-AA

O Grupo de Trabalho Acessibilidade Arquitetônica (GT-AA) é um grupo dentro do Laboratório de Acessibilidade (LACESSE), vinculado ao Departamento de Arquitetura e Urbanismo do Centro de Tecnologia da UFPB, o Grupo de Trabalho desde 2013 vem contribuindo no desenvolvimento de ações de caráter contínuo ou por demandas específicas da comunidade acadêmica, com a finalidade de transformar ou promover um ambiente construído inclusivo e acessível a todos os sujeitos com ou sem deficiência. Dentre as atribuições do GT de Acessibilidade Arquitetônica, estão assim definidas no Artigo 5º da Resolução 09/2016/CONSUNI/UFPB:

I - Realizar periodicamente coleta e análise de dados referentes à estrutura de cada *campus*, a fim de se entender as condições de inclusão e acessibilidade da UFPB; II - Colaborar para a difusão dos conceitos de inclusão e acessibilidade na UFPB no sentido de atender a legislação vigente e a premissa de uma universidade mais inclusiva; III - Assessorar o CIA, quando solicitado, nas questões relativas à acessibilidade Arquitetônica na UFPB; IV - Desenvolver pesquisas e projetos a fim de solucionar problemas arquitetônicos e de *design*, tendo em vista a melhoria das condições de inclusão e acessibilidade dos *campi* da UFPB (UFPB, 2016, on-line).

O GT-AA, desde sua criação em 2013, atua em diversas ações, dentre elas: elaboração de estudos sobre a condição de acessibilidade nos *campi* da UFPB; propõe intervenções ou adequações em edificações, visando transformar o ambiente acessível e inclusivo para todos; elabora Laudos Técnicos de Acessibilidade Espacial; elabora materiais informativos e catálogos de produtos arquitetônicos para promoção da acessibilidade espacial⁴⁰; desenvolve atividades de “Vivências de Acessibilidade” com participação de alunos do curso de Arquitetura e Urbanismo; apoio nas atividades de campo e projetos do LACESSE; na divulgação do CIA, do seu papel, ações e serviços oferecidos em eventos de “boas-vindas” aos estudantes ingressos nos cursos de Graduação na UFPB e participação de eventos, a saber: I Fórum de Inclusão e Acessibilidade, promovido pelo CIA em 29 de setembro de 2019 e o Evento “Humaniza FEDERAL”, realizado em 05 de novembro de 2019, no Centro de Tecnologia/UFPB. (PACHECO; NÓBREGA, 2019)

O Grupo de Trabalho, em 2014, realizou um diagnóstico da situação de acessibilidade encontrada nos *campi* do interior (Areia, Bananeiras, Rio Tinto/Mamanguape), no Centro de Ciências Jurídicas (CCJ/Santa Rita), *Campus* I, sediado no município de Santa Rita e no *Campus* V (CTDR), sediado no bairro de Mangabeira, João Pessoa. A partir do confronto das situações encontradas com a NBR 9050:2015, o estudo apontou que, mesmo as edificações recentes como as do CTDR e CCJ/Santa Rita, apresentam diversos problemas de execução e de projetos; no *Campus* IV (Rio tinto/Mamanguape) apontou que “não apresenta qualquer adaptação ou solução que leve em consideração com mobilidade reduzida”; e nos *campi* II e III (Areia e Bananeiras), com construções bastantes antigas construídas em “terrenos bastante acidentados”, também foram diagnosticados problemas de acessibilidades nas rampas (COSTA; OLIVEIRA; LAURENTINO, 2016, p. 8).

Os problemas de acessibilidade relatados em 2014 não estão adstritos às unidades acadêmicas citadas no Relatório, e passados mais de seis anos, ainda podem ser facilmente

⁴⁰ As publicações dos catálogos e dos informativos produzidos pelo GT-AA em parceria com o CIA/UFPB e o LACESSE, estão disponíveis para consulta e downloads no endereço eletrônico do Centro de Tecnologia/UFPB. www.ct.ufpb.br/lacesse.

constatados na maioria das edificações da UFPB, desde as construções mais antigas às construções mais recentes contempladas a partir do programa de expansão universitária (REUNI), a exemplo do CCJ, localizado no *Campus I*, avaliado com “nível de acessibilidade ruim”, demonstrando-se ser um ambiente pouco amigável para estudantes com deficiência (NASCIMENTO, 2017. p.112).

O GT-AA, durante o ano de 2017, como parte do projeto de extensão “Interfaces Livres-Autonomia e Inclusão no Ciberespaço”, buscou aprimorar e ampliar a solução “Caminho Livre” de 2014. A solução desenvolvida em *web* código aberto possibilitou a criação de mapas georreferenciados, contendo a identificação sobre a presença ou ausência de acessibilidade, promovendo a inclusão das pessoas com necessidades especiais, quem, eventualmente, são o seu destino, por meio da socialização das informações de acesso aos locais públicos. A solução⁴¹ inicialmente contemplou apenas o Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA), *Campus I* da UFPB, com proposta para expandir para toda a universidade (CHAGAS JÚNIOR, 2017).

Dentre as atividades desenvolvidas pelo GT-AA durante o ano de 2019 (PACHECO; NÓBREGA, 2019), destacam-se:

- a) Avaliação de acessibilidade das edificações pertencentes ao Centro de Educação (CE), localizado no *Campus I* da UFPB. O laudo auxilia os setores responsáveis pela infraestrutura da Instituição (SINFRA) no processo de adequação da UFPB à acessibilidade espacial nos ambientes construídos avaliados. O laudo poderá ser solicitado por professores ou servidores técnicos administrativos através do portal do Centro de Tecnologia (CT/UFPB), constituindo um meio de avaliação com o objetivo de definir as condições de acessibilidade espacial do ambiente construído e orientar os solicitantes sobre os itens a serem adaptados e como adaptá-los para tornar a edificação acessível conforme a legislação e normativa técnica vigente⁴²;
- b) Realização de um estudo visando identificar no *Campus I*, João Pessoa, locais e a infraestrutura necessária para a instalação de doze bebedouros acessíveis, considerando os espaços de grande movimentação e/ou que realizem atendimento ao público, em resposta ao despacho 2021/2019/REITORIA/CIA, do administrativo 23074.005672/2019-61;

⁴¹O mapa está disponível para consulta através do endereço <http://www.cchla.ufpb.br/mapa/>.

⁴²Informação retirada de: <http://www.ct.ufpb.br/lacesse/contents/menu/servicos/laudo-tecnico-de-acessibilidade-espacial>.

- c) Adequação do projeto “Rota Acessível do Conjunto Humanístico, concebido em 2016”;
- d) Adequação o projeto “Estação Urbana”, originalmente desenvolvida na ferramenta AutoCAD para o *software* Revit, adequando-se ao Decreto n.º 9.377/2018, que institui o *Building Information Modelling* - BIM ou modelagem da informação da construção, nos projetos e construções públicas;
- e) Elaboração, atualização e produção de materiais informativos, a exemplo do “informativo de apoio aos alunos com baixa visão de Arquitetura e Urbanismo” e o “Catálogo de produtos arquitetônicos para promoção de acessibilidade Espacial”, com objetivo de apresentar produtos arquitetônicos para a promoção de acessibilidade espacial;
- f) Participação em eventos e atividades, tais como: I Fórum de Inclusão e Acessibilidade, realizado em setembro de 2019; o “Humaniza Federal” como parte do projeto de extensão “Mobiliza Urbana – Ano 2”; e o “Vivência de Acessibilidade”, realizada com os alunos dos cursos de Arquitetura e Urbanismo, com o objetivo de conscientizar sobre a importância da Inclusão Social, por meio de práticas e vivências em acessibilidade, frente às barreiras físicas e atitudinais encontradas no dia a dia da pessoa com deficiência.

Segundo Rodrigues (2004), as barreiras arquitetônicas têm que ser vistas não apenas como um conjunto de rampas e medidas a serem respeitadas, mas como uma filosofia geral de acolhimento, conforto e facilidades em todas as dependências dos edifícios.

A coordenadora do GT-AA é assertiva ao destacar a importância da atividade “Vivência em Acessibilidade” realizada em parceria com o LACESSE:

[...] a gente leva os alunos principalmente os de arquitetura pra eles vivenciarem a situação da pessoa com deficiência, eles simulam terem deficiências utilizando bengalas, muletas, cadeiras de rodas [...] isso leva a eles terem um novo olhar par o espaço construído, para o ambiente construído, a partir daí eles passam a entender a importância de se conceber projeto com acessibilidade, projetos acessíveis. (G5, 2020)

O GT-AA é composto por, atualmente, além de uma coordenadora, duas estagiárias, sendo uma voluntária, com a assessoria da coordenadora do LACESSE, e de um arquiteto vinculado à Superintendência de Infraestrutura da UFPB (SINFRA). Sobre a estrutura do GT, a coordenadora faz a seguinte assertiva: “[...] o GT é um grupo dentro do LACESSE e a gente funciona com uma equipe super reduzida”(G5, 2020).

Além do LACESSE, o GT-AA atua em parceria com o Laboratório de Vida Independente e Tecnologia Assistiva - LAVITA, do Departamento de Terapia Ocupacional, do Centro de Ciências da Saúde – CCS, no atendimento às demandas específicas, nos processos de intervenção de espaços acessíveis, nos aspectos relacionados às propriedades das especialidades do arquiteto e do terapeuta ocupacional.

O LAVITA assiste às demandas inerentes às tecnologias assistivas dos estudantes e de servidores com deficiência ou mobilidade reduzida. Encaminhados pelo CIA, são avaliados previamente pela equipe da TEO que identifica os dispositivos de tecnologia assistivas, a partir das necessidades específicas apresentadas pelo sujeito.

Inspirado no conceito da ADA - *American with Disabilities Act*, a tecnologia assistiva (TA) refere-se a um conjunto de produtos ou serviços concebidos, que tem função de favorecer ou ampliar as capacidades funcionais das pessoas com deficiência para desempenhar suas atividades com autonomia, conforme conceitua o Comitê Brasileiro de Ajudas Técnicas:

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2007, on-line).

A Legislação Brasileira estabelece o direito à Tecnologia Assistiva, conforme estabelece a LBI de 2015, que no seu Art. 74 afirma: “É garantido à pessoa com deficiência acesso a produtos, recursos, estratégias, práticas, processos, métodos e serviços de tecnologia assistiva que maximizem sua autonomia, mobilidade pessoal e qualidade de vida.” (BRASIL, 2015, on-line)

Nesse sentido, o LAVITA tem atuado otimizando a autonomia do estudante com deficiência, contribuindo para a permanência e conclusão do curso com qualidade. Apesar das dificuldades financeiras para aquisição de equipamentos, manutenção preventiva e corretiva, o LAVITA, além do empréstimo e prescrição de cadeiras de rodas, confeccionou oito órteses para adequação postural, confecção de uma dedeira, e adaptação para a escrita (UFPB/LAVITA CIA, 2019).

4.2.1.4 GT de Acessibilidade Comunicacional -GT- AC

Durante as buscas realizadas no *site* do CIA, foi identificado apenas um relatório de atividades do GT-AC referente ao ano de 2017. Nesse período, o Grupo de Trabalho atuou na comunicação e divulgação das ações e atividades realizadas pelo CIA, seja por meio de e-mail e *WhatsApp* para comunicações internas, ou pela inserção de conteúdo no *site* da UFPB e postagens nas redes sociais do Comitê de Inclusão e Acessibilidade, a exemplo do *Facebook* do CIA.

Dentre as ações realizadas em 2017, destacam-se a instalação de programas assistivos para deficientes visuais na Biblioteca Central, setoriais e em todos os laboratórios de informática da Universidade; campanhas de conscientização para o uso de vagas de estacionamento exclusivas para pessoas com deficiência e diagnóstico do nível de acesso aos conteúdos postados na página do *Facebook* do CIA. A partir desse diagnóstico, as postagens foram intensificadas com temas de interesse do público-alvo, como a publicação de editais do PAED, postagens de superação, postagens sobre síndromes, transtornos e deficiências, o que aumentou gradativamente o acesso, sendo a postagem mais acessada a de seleção para aluno apoiador, com quase 5.000 acessos, seguindo-se a postagem de seleção para estagiário do CIA, com 4.000 acessos (VALE MENDONÇA, 2017). O GT, entre os anos de 2017 e 2019 realizou diversas publicações nas redes sociais do CIA/UFPB, sendo 103 publicações no *Facebook*, 106 publicações no *Instagram*, e no *YouTube* realizou 11 publicações (UFPB/CIA, 2020). Atualmente, o GT-AC encontra-se sem Coordenador, estando sob a responsabilidade da Coordenação do CIA.

Apesar das dificuldades encontradas em relatar e, conseqüentemente, realizar análises das ações e atividades desempenhadas pelos Grupos Trabalhos, em virtude da ausência de documentos comprobatórios das atividades desenvolvidas, é imperativo afirmar a importância da atuação de toda equipe parceira do CIA no processo de construção de uma universidade inclusiva, livres de barreiras arquitetônicas, atitudinais, comunicacionais e pedagógicas.

Ademais, não se pode deixar de destacar a representação do CIA nos *campi* do interior. Considerado uma extensão do CIA nos *campi* do interior, as Subsedes são coordenadas por dois discentes, representante titular e substituto nas reuniões deliberativas do CIA, em que contam com apoio de estagiários.

No que se refere à análise das ações desempenhadas pelas Subsedes do *Campus II* (Areia), *Campus III* (Bananeiras) e do *Campus IV* (Mamanguape/Rio Tinto), essa ficou prejudicada neste trabalho, uma vez que nas buscas realizadas na página oficial do CIA, na

aba “relatórios”, estão disponíveis para consulta quatro relatórios, sendo dois do *Campus II* e dois do *Campus III* relativos aos anos de 2017 e 2019.

Ainda assim, foi possível constatar, a partir dos relatórios disponíveis, que a atuação das Subsedes concentra-se na realização de atividades administrativas de apoio ao CIA, sobretudo durante a seleção de estagiários para as Subsedes e de alunos para o Programa Aluno Apoiador; na capacitação dos alunos apoiadores e no atendimento das demandas dos alunos apoiados e apoiadores. Também são realizadas ações de recepção aos estudantes ingressantes – quando esses estudantes tomam conhecimento da existência do CIA e dos meios para ter acesso aos serviços disponíveis aos PAEE, dos representantes no *campus*, dos grupos de estudos que desenvolvem pesquisas extensionistas, e obtêm maiores conhecimentos na área de inclusão e acessibilidade gestadas pelo CIA/UFPB.

4.3 AÇÕES DO CIA EM TEMPOS DE PANDEMIA DO NOVO CORONAVÍRUS (COVID-19)

A COVID-19, doença causada pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2), foi descoberta em 2019 na cidade de Wuhan, na China. No Brasil, o primeiro caso notificado da COVID-19 ocorreu em fevereiro de 2020, e no mês seguinte é registrada a primeira morte⁴³. No Estado da Paraíba, a Secretaria de Estado de Saúde (SES/PB), em março de 2020, confirma o primeiro caso e a primeira morte. A Organização Mundial da Saúde (OMS), devido ao aumento acelerado dos casos da doença e do registro em todos os continentes, em março de 2020 declara situação de pandemia de COVID-19, recomendando o tratamento dos casos identificados, testes massivos e distanciamento social como forma de prevenção da disseminação do Vírus.

No Brasil, no que tange à educação superior, em decorrência das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública, decretada em fevereiro 2020, através da Portaria n.º 188/GB/MS do Ministério da Saúde e na Lei n.º 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, o Ministério da Educação (MEC), em 17 de março de 2020 (MEC), editou a Portaria n.º 343 (revogada pela portaria n.º 544), optando pela suspensão das aulas presenciais nas Instituições de Educação Superior do Sistema Federal de Ensino, sendo

⁴³VERDÉLIO, A. Primeira morte por covid-19 no Brasil aconteceu em 12 de março. **Agência Brasil**, Brasília, 28 jun. 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2020-06/primeira-morte-por-covid-19-no-brasil-aconteceu-em-12-de-marco>. Acesso em: 20 de mar. de 2021.

substituídas em caráter excepcional, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus (COVID-19), por aulas via meio digitais (designadas remotas).

Com o intuito de estabelecer as medidas preventivas ao coronavírus (COVID-19), a UFPB, preconizadas pela Declaração de Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e normativas do Ministério da Saúde e do Ministério da Economia, editou a portaria n.º 090/GR/REITORIA, oficializando a suspensão das aulas presenciais do ensino básico, técnico e tecnológico, de Graduação e Pós-Graduação, por tempo indeterminado. O documento contém também orientações sobre o expediente administrativo da Instituição de Ensino.

As orientações sobre o formato das aulas remotas constam do Parecer CNE n.º 05/2020, no que se refere ao atendimento aos alunos com deficiência, e que no seu item 2.13 indica:

As atividades pedagógicas não presenciais, mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação, adotarão medidas de acessibilidade igualmente garantidas, enquanto perdurar a impossibilidade de atividades escolares presenciais na unidade educacional da educação básica e superior onde estejam matriculados (BRASIL, 2020, item 2.13).

Nesse sentido, em função da suspensão das aulas presenciais, para a realização das atividades remotas, a UFPB por meio da Portaria n.º 090/GR/REITORIA estabelece a utilização de tecnologia de informação e comunicação, priorizando o uso da plataforma Turma Virtual do SIGAA e, excepcionalmente, outras ferramentas virtuais, dentre eles, e-mail, *Skype*, *Zoom Cloud Meetings*, *Hangouts Meet*, *Cisco Webex*, *WhatsApp*, entre outros. Segundo Junior e Monteiro (2020), para a prática pedagógica efetiva em um ambiente de aprendizagem equipado com tecnologia, não basta somente possuir as ferramentas, é preciso que o professor detenha os conhecimentos necessários para utilizá-las.

De acordo com Barreto e Rocha (2020), “[...] a educação em época de COVID-19 passa a entender a tecnologia como um espaço de luta, transformação, mas também de desigualdades” (BARRETO; ROCHA, 2020, p. 2). Nesse sentido, considerando o compromisso com a inclusão e acessibilidade das pessoas com deficiência, o CIA/UFPB, como a instância administrativa responsável por propor, organizar, coordenar e executar as ações, visando assegurar e garantir as condições de inclusão e acessibilidade necessárias à permanência, à plena participação e à autonomia das pessoas com deficiência no âmbito da UFPB, apresenta algumas ações para viabilizar as aulas e demais atividades acadêmicas da Graduação no formato remoto, a fim de garantir a inclusão dos estudantes com deficiência

diante das barreiras comunicacionais/informacionais, atitudinais, programáticas e metodológicas (SASSAKI, 2009) agravadas pelo isolamento social.

Em função da pandemia da doença do novo coronavírus (COVID-19), o CIA teve que estabelecer novos procedimentos de trabalho e adaptar muitos outros, a fim de manter o atendimento, a orientação e o oferecimento dos demais recursos de acessibilidade que fazem parte do atendimento e do apoio educacional especializado, exigindo do Comitê uma maior atenção à pessoa com deficiência no suporte as suas necessidades.

Dessa forma, todas as atividades normalmente prestadas pelo CIA e suas Subsedes nos *campi*, durante a pandemia, ainda em vigor no término deste trabalho, ocorrem de forma remota, por meio do sistema do SIPAC/SIGAA, do *site* oficial do CIA, de suas mídias sociais, e-mail, recursos de vídeo chamada e demais recursos que permitem a interação de modo mais acessível possível.

Quanto ao atendimento prestado pelas equipes de TILSP e de revisores de Braille, com a suspensão das atividades presenciais, durante as aulas, palestras, oficinas e demais atividades do componente curricular e extracurricular dos estudantes de Graduação, esses também ocorrem no modo remoto, por meio da utilização de recursos tecnológicos condizentes com a condição de cada sujeito com deficiência.

No que se refere ao entendimento aos estudantes assistidos pelo Programa Aluno Apoiador, não houve interrupção no atendimento ao estudante com deficiência com a implementação das aulas remotas, tendo o CIA atuado de modo a mitigar as implicações em decorrência do distanciamento social provocada na relação entre o aluno apoiado e o apoiador no acompanhamento das atividades acadêmicas virtuais. Nesse sentido, o CIA promoveu algumas adequações, conforme pode ser observada na fala do Coordenador do CIA (informação verbal):

[...] a gente foi obrigado a fazer algumas adaptações e a primeira delas foi no Programa Aluno Apoiador, porque a coisa estava acontecendo, o semestre estava acabando e aí acabou aulas, as pessoas deixaram de assistir as aulas presencialmente, e a gente teve que fazer essas intervenções fizemos uma adaptação ao programa onde o aluno apoiador podia apoiar da sua casa. (G1, 2020)

No que se refere aos recursos tecnológicos assistivos disponíveis aos estudantes com deficiência, o CIA vem atuando junto ao STI/UFPB com o objetivo de tornar o SIGAA mais acessível na promoção de cursos de capacitação para discentes, técnicos administrativos, elaboração de materiais informativos com recomendações gerais e medidas de enfrentamento

a evitar a contaminação da pessoa com deficiência pelo COVID-19 e o Sinalário⁴⁴ para surdos, realização de eventos nas plataformas digitais (*YouTube, Instagran*), dentre eles o I Fórum de Inclusão e Acessibilidade da UFPB, palestras ao vivo “*lives*” e “*podcast*” nas plataformas de áudio.

Durante o período de pandemia da COVID-19, foi possível constatar o quão é importante e abrangente a atuação do CIA, além dos aspectos acadêmicos relacionados à inclusão e permanência na universidade, das demandas educacionais e do apoio acadêmico, também se preocupa com a integridade e preservação física, emocional e social desses sujeitos, utilizado-se de suas redes sociais e das plataformas digitais para divulgar e promover temas relevantes dentro da temática da pessoa com deficiência.

4.4 PARA FAZER A PERMANÊNCIA ACONTECER

O CIA/UFPB é uma assessoria especial vinculada à Reitoria com a prerrogativa de operacionalizar a política de inclusão e acessibilidade da UFPB. Para que essa política institucional inclusiva ocorra, o CIA conta com uma estrutura composta por representantes da comunidade acadêmica. Conforme descrito na metodologia deste trabalho, para o alcance do objetivos da pesquisa foram convidados 12 (doze) membros CIA para entrevistas, no entanto, apenas 5 (cinco) acataram o pedido, sendo o Coordenador e mais quatro membros efetivos do colegiado do CIA/UFPB, dos quais, os representantes das Subsedes do *Campus III* (Bananeiras) e *Campus IV* (Rio Tinto), representante do GT Pedagógico (GT-P) e Representante do GT Acessibilidade Arquitetônico (GT-AA), e que aqui serão representados (a)s pelas letras G1, G2, GM3, G4 e G5, a fim de facilitar a discussão e a compreensão dos dados obtidos nas entrevistas, como também resguardar o anônimo.

De acordo com os dados obtidos na pesquisa a partir da aplicação de entrevista com os gestores, servidores docentes ou técnicos administrativos pertencentes ao quadro efetivo da UFPB, possuem um alto nível de qualificação e capacitação, que desempenham suas obrigações funcionais inerentes aos cargos e atribuições junto ao CIA/UFPB, sem qualquer tipo de remuneração adicional. O currículo e os relatos dos gestores/membros do CIA participantes indicam que a temática da inclusão e permanência da pessoa com deficiência no ambiente educacional, além da vivência pessoal, está presente no percurso acadêmico e

⁴⁴ Sinalário: Conjunto de expressões que compõe o léxico de uma determinada língua de sinais (PUMPF, 2005, p.36). STUMPF, Marianne Rossi. Aprendizagem de Escrita de Língua de Sinais pelo Sistema Signwriting: Línguas de Sinais no papel e no computador. [Tese de doutorado]. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de pós-graduação em Informática na Educação, 2005.

profissional desses sujeitos, o que reverbera no nível de engajamento demonstrado com a causa da pessoa com deficiência.

Prosseguindo com o roteiro proposto na entrevista (APÊNDICE B), busca-se obter nas respostas dos entrevistados a compreensão sobre a interface entre inclusão/exclusão, a relação do acesso e permanência na educação superior e acessibilidade. As respostas dos entrevistados (informação verbal) denotam uma compreensão ampla, pela utilização de termos como igualdade, direito de oportunidades e elementos associados às barreiras atitudinais (G1, G2 e G4), para (G3 e G5), desenho universal,⁴⁵ bem como elementos presentes nas barreiras arquitetônicas.

Sobre a interface da inclusão e a exclusão, destacam-se as seguintes informações:

Bom o que eu entendo por inclusão, é quando a gente entende que o outro é uma pessoa e essa pessoa tem por direito de igualdade as possibilidades que uma sociedade oferece ao ser humano... [...] exclusão é tudo o contrário do que eu acabei de falar é quando você não, não, enxerga essa pessoa com um ser humano, mas como algo a parte ou algo, como eu posso dizer (pausa de reflexão), não seria diferente, mas indiferente, né, é algo que você passa e não percebe a necessidade daquela pessoa porque aquela pessoa não está dentro daquilo que você entende por normal, você entende por padrão social (G1, 2020).

Eu entendo como inclusão você dá equivalente oportunidade [...] eu entendo exclusão as pessoas serem limitadas de ter acesso às coisas, acesso a comunicação, acesso a frequentar um espaço, acesso a cidadania de forma geral (G2, 2021).

A inclusão que seria exatamente criar possibilidades de participação, de convivência recíproca, de tá junto no mesmo espaço não apenas aceitar a diferença, mas conviver com a diferença, então incluir é trazer as pessoas, não apenas pessoas com deficiência. Excluir, portanto é colocar para fora é negar direito (G4, 2020).

[...] como designer, podendo usar o produto, podendo usar um ambiente, então é um processo de incluir todas as pessoas que tem alguma limitação ou dificuldade de acessar um ambiente de aprendizagem ou semelhante, exclusão como dizer, não permite que a pessoa que tenha limitação usufrua algum bem de algum serviço (G3, 2020).

[...] viés da inclusão a partir do desenho universal, onde a gente vê um espaço não só pra a pessoa com deficiência, a gente entende que acessibilidade é pra qualquer pessoa, então por isso que o espaço deve ser concebido a partir dos princípios do desenho universal,... que a gente entende de inclusão que é um espaço voltado para todas as pessoas, porque quando a gente cria espaço para pessoas com deficiência a gente já pensa eu já estou criando um espaço exclusivo, então quando a gente cria espaço exclusivo a gente já está segregando aquelas pessoas, “a não aqui é só para pessoas com deficiência (G5, 2020).

No que diz respeito à compreensão sobre o acesso e a permanência, G1 afirma (informação verbal) que “tudo gira em torno de uma política”, citando como exemplo de

⁴⁵O Projeto Universal é o processo de criar os produtos que são acessíveis para todas as pessoas, independente de suas características pessoais, idade, ou habilidades. A ideia do Desenho Universal é evitar a necessidade de ambientes e produtos especiais para pessoas com deficiências, assegurando que todos possam utilizar com segurança e autonomia os diversos espaços construídos e objetos (CARLETTO; CAMBIAGHI, s.d).

política de acesso, o ENEM, de permanência e do Programa Aluno Apoiador. É possível constatar nas falas que o acesso avançou mais do que com relação às condições de permanência, e que o ideal seria que ambas ocorressem simultaneamente.

[...] Tudo gira em torno de uma política. E aí a gente tem dentro do acesso a possibilidade de garantir esse acesso personalizado da pessoa com deficiência através de uma seleção adaptada, uma seleção, um atendimento especializado e aí eu de, por exemplo, nas provas de concurso público, nas provas do ENEM, por exemplo,[...] não adianta eu ter uma prova adaptada um atendimento especializado bacana, as coordenações de curso, quando esse aluno que entra na universidade ele não tem a garantia de permanência dentro de uma perspectiva de acessibilidade e inclusão aí esse aluno vai ter inúmeros prejuízos e aí a política continua a gente tem a política do acesso e a política da permanência a política da permanência ela amplia essa ótica da inclusão da acessibilidade dentro de uma instituição, no caso da universidade a gente tem inúmeras possibilidades de fazer com que aquele aluno permaneça ali, uma das coisas que a gente chama de carro chefe do comitê é o programa aluno apoiador (G1,2020).

[...] eu queria que as coisas tivessem é acontecido tudo juntas ou então essa permanência tivesse sido providenciada ate antes das pessoas chegarem (G5, 2020).

Já no que diz respeito à compreensão sobre acessibilidade, G4 chama a atenção para o fato de que, na maioria das vezes, as pessoas reduzem o conceito de acessibilidade à falta de acessibilidade arquitetônica, não é só isso, existem outras barreiras, como a falta de materiais didáticos acessíveis às pessoas as cegas ou baixa visão e para surdos, por exemplo.

[...] é oferecer condições para pessoas com qualquer tipo de deficiência possa ir e vir em determinado ambiente, mas elas muitas pessoas tudo no conceito de acessibilidade, as questões arquitetônicas, a colocação de rampas, piso táteis, isso é a questão da estrutura física é um dos elementos da acessibilidade, mas pensar acessibilidade como um todo, a gente tem que pensar também no acesso a informação e a comunicação, ou seja, como esses conteúdos estão acessíveis para as pessoas cegas, para pessoas com baixa visão, para pessoas surdas, então acesso aos conteúdos, acesso a comunicação (G4, 2020).

Portanto, foi possível aferir no transcorrer das entrevistas que as respostas e as percepções atribuídas à inclusão/exclusão, acesso, permanência e acessibilidade abrangem uma conotação ampla, em sintonia com o perfil e com as atribuições desempenhadas dentro CIA/UFPB.

Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidade, a um sistema de educacional inclusivo, ou seja, livre de qualquer tipo de barreira. Ações institucionais por meio dos núcleos de acessibilidade deverão prover a garantia da inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas, atitudinais e na comunicação, cumprindo com os requisitos legais de acessibilidade e se estruturando com

base nos seguintes eixos: infraestrutura, currículo, comunicação e informação, programas de extensão e programas de pesquisa (BRASIL, 2013a).

Nesse sentido, a partir do relato dos gestores/membros do CIA, apresenta-se aqui uma síntese das barreiras à implementação da política inclusiva e as ações de enfrentamento desenvolvidas no âmbito do CIA/UFPB, dialogando com a Política Nacional de Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a).

Ao ser perguntado qual(is) barreira(s) está(ao) mais presente(s) na instituição, todos os entrevistados foram categóricos em afirmar que todas as barreiras ainda persistem em existir no ambiente acadêmico, com predominância das barreiras relacionadas à acessibilidade arquitetônicas (edificações, calçadas, rampas, estacionamentos, salas de aula, equipamentos, etc.) e acessibilidade atitudinal (estereótipos, preconceitos, estigmas, discriminações, etc.) em relação à pessoa com deficiência.

Analisando os relatos dos entrevistados, verifica-se ainda a preocupação em relação às condições de acessibilidade das instalações físicas da Sede e Subsedes do CIA.

O comitê é uma sala 5x3, pequeno, sempre com muita gente no comitê, muitos alunos, essas reclamações de convivência em relação ao aluno apoiador. [...] com sala que não é acessível, equipamentos ultrapassadíssimos, de infraestrutura é vergonhosa (G1, 2020).

[...] acho que mínimo recursos seria um espaço digno, um espaço realmente que coubesse todas essas pessoas que precisam ser atendido que acredito que quando chega uma pessoa a outra tem que esperar no corredor então o CIA conta com um espaço muito pequenininho também (G5, 2020).

[...] em Rio Tinto a gente tem uma sala que é ao lado da escada... sabe aquelas salas que as pessoas fazem, tipo pra colocar material, servir de apoio pra alguma coisa... e as do comitê na reitoria sem comentários, ali de fato CIA, hoje de fato é um problema, não sei como o pessoal consegue trabalhar direito naquelas duas salas cheio de gente (G3, 2020).

Nos relatos atribuídos aos problemas de acessibilidade arquitetônica (ou física), fica evidente que esse não é exclusivo dos ambientes em que estão instaladas a Sede e as Subsedes do CIA, ocorrendo barreiras a esse nível nos mais diversos ambientes da instituição, como nas instalações físicas das salas de aulas, no que toca às rampas/escadas inadequadas ou insuficientes, às áreas de circulação como calçadas e corredores inadequados, na ausência de pisos táteis, banheiros e bebedouros insuficientes ou inacessíveis, etc. (NASCIMENTO, 2017)

Foram especificamente relatadas barreiras com relação aos equipamentos eletromecânicos que contribuem para o deslocamento, ausência de plataforma de elevação e elevadores parados (quebrados), mobiliários e de Tecnologia Assistiva (TA) e de Tecnologia

da Informação e Comunicação (computadores, impressoras), sendo considerados obsoletos, avariados ou insuficientes.

Em relação a recursos de TA disponíveis na plataforma do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), os entrevistados foram categóricos em afirmar que o sistema é pouco acessível, sendo que deveria ser um fator influenciador na autonomia dos estudantes com deficiência auditiva e visual, especialmente. Essa constatação é corroborada com o trabalho dissertativo de Arruda (2019), quando estuda a acessibilidade no portal de discentes, o SIGAA da UFPB.

No tocante às barreiras de natureza Atitudinal, que estão relacionadas às atitudes ou comportamento que impedem, dificultam ou prejudicam a participação plena no sujeito público-alvo da educação inclusiva em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

De acordo com as narrativas dos entrevistados, é possível perceber que esse tipo de barreira está presente no cotidiano da UFPB, transcendendo aos normativos legais estabelecidos internamente pela política de inclusão e acessibilidade (resoluções) e aos externos (Normativos Nacionais e Internacionais), que remetem à insensibilidade, à falta de empatia, aos comportamentos ou atitudes individuais e coletivas que desrespeitam o direito de ir e vir com segurança, não só da pessoa com deficiência, mas de todos que ali circulam, a exemplo do uso indevido de uma vaga exclusiva, até o contexto acadêmico no que tange à resistência ou dificuldade de alguns professores em disponibilizar o material didático com conteúdo acessível, aula ou um currículo adaptado às necessidades do estudante com deficiência ou NEE. As barreiras atitudinais são obstáculos que podem ser considerados de grande porte no contexto acadêmico, uma vez que requerem mudanças de preceitos muitas vezes já incutidos nas práticas e atitudes de cada um (ALENCAR, 2013; POLIA, 2018).

Além das barreiras mencionadas, destaca-se a existência também de obstáculos inerentes à comunicação, a exemplo de uma sinalização acessível no *Campus IV* (Rio Tinto), de recursos auditivos e visuais de orientação/sinalização e de informação em formato acessíveis. Nesse sentido, a Coordenadora do GT-AA define assim o significado do termo acessibilidade (informação verbal).

Significa você poder circular nos espaços sem está perguntando “onde é que fica isso” “onde é que fica aquilo”, as pessoas têm que ter autonomia de chegar no espaço e conseguir circular por ele e se orientar não significa você andar por aquele espaço ou andar com sua cadeira de rodas naquele espaço com sua muleta [...]. [...] é um espaço claro um espaço que te dê noção onde você está onde você quer ir, consiga ir, sem que ter que está se apoiando em alguém ou em alguém outro recurso,

recurso deveria ser placas de sinalização, recursos táteis, recursos visuais, auditivos, algum censor algo que te dê informações a mais”. (G5, 2020)

De um modo geral, do ponto de vista dos gestores/membros do CIA participantes da entrevista, a maioria das barreiras é de natureza estrutural (acessibilidade arquitetônica) e de atitude de/comportamental (acessibilidade atitudinal) entre os membros da comunidade acadêmica, sobretudo no contexto das relações ensino e aprendizagem.

Com relação às dificuldades impostas ao CIA para a implementação da política de inclusão e acessibilidade da UFPB, os relatos apontam para os recursos humanos com uma “demanda grande estrutura pequena” (G4, informação verbal), nas instalações físicas e nos recursos financeiro/orçamentários, administrativas e legais (licitação), e exigências e critérios que limitam a participação na seleção para alunos apoiadores do PAED (critérios socioeconômicos), e as dificuldades relacionadas às atitudes ou à falta delas por parte todos que fazem a UFPB.

No que se referem aos desafios enfrentados pelo CIA em seu funcionamento, os entrevistados apontaram: descentralizar as ações do CIA; tornar o SIGAA um sistema mais acessível; realização de mais capacitação e formação continuada dos docentes e técnicos administrativos, com foco na temática da inclusão e acessibilidade; melhorar a infraestrutura e adquirir equipamentos para o CIA, Subsedes e GTs; contratar mais profissionais intérpretes de LIBRAS para compor uma equipe técnica multidisciplinar dentre eles psicólogo, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional; e envolver os gestores (diretores, chefes de departamento e coordenadores) com a causa da pessoa da acessibilidade, etc.

Um Gestor do CIA também relatou as dificuldades impostas em função da pandemia do novo coronavírus (COVID-19). Assim, destacou que, com a suspensão das atividades acadêmicas presenciais e a adoção do formato remoto, incluir os estudantes com deficiência nesse novo formato constitui mais um desafio a ser enfrentado pelo CIA/UFPB. A forma de atendimento e as ações desenvolvidas, a exemplo do aluno apoiador, intérpretes de LIBRAS, transcrição em Braille, dentre outras ações do CIA, foram adaptadas para esse novo formato. O CIA atuou nas discussões da elaboração do calendário suplementar e na elaboração do edital de seleção para Ação de Inclusão Digital para Alunos Cotistas de baixa renda (Distribuição de *Chip* para Serviço Móvel Pessoal com dados para acesso à internet), destinado aos estudantes de cursos de Graduação e ensino técnico presenciais em situação de vulnerabilidade socioeconômica, matriculados no período letivo suplementar 2020.2 (UFPB, 2021). A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) afirma, no parágrafo único do seu Artigo 10, que “a

condição de vulnerabilidade da pessoa com deficiência em situações de emergência pública” (BRASIL, 2015, on-line).

O CIA projeta uma universidade mais inclusiva e acessível. Para tanto, de acordo com os entrevistados, despontam brevemente novos projetos, a saber: criação de uma comissão de acessibilidade tecnológica, visando discutir sobre tecnologia assistiva e de informação; de um repositório, o “RIA – Repositório de Informação Acessível”, na Biblioteca da UFPB; “Rotas Acessíveis”, que busca adaptar textos acadêmicos, obras literárias, artísticas ou científicas, todos em formato digital, para deficientes visuais. Esses projetos que visam promover uma universidade mais acessível e segura para todas as pessoas, com ou sem deficiência, são certamente muito bem-vindos.

Apesar das dificuldades apontadas pelos entrevistados, o CIA/UFPB tem conseguido propor uma solução para a maioria das demandas que surgem, isso por meio de uma equipe engajada com a causa do público-alvo da Política Inclusiva na Universidade pesquisada.

4.5 AVALIAÇÃO DE SATISFAÇÃO E ATITUDE DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

O candidato com deficiência que ingressa no ensino superior traz consigo uma trajetória de superação, tendo pela frente o desafio de enfrentar o contexto universitário e a necessidade de que a instituição elegida promova e assegure as condições para sua inclusão e permanência. Isso porque, como é sabido, as condições de acessibilidades arquitetônicas, pedagógicas, atitudinais (SASSAKI, 2005) impactam diretamente o desempenho acadêmico do estudante com deficiência.

A integração à universidade é um processo multifacetado, construído nas relações do cotidiano entre o estudante e a instituição, e tem sido a variável central da decisão entre a permanência e a evasão universitária. (POLYDORO *et al.*, 2001)

Partindo dos pressupostos estabelecidos por Guerreiro (2011) na Escala de Satisfação e Atitude de Pessoas com Deficiência (ESA), serão avaliadas neste tópico as políticas institucionais implementadas pelo Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA/UFPB) em prol da inclusão e da permanência do estudante com deficiência, diante das barreiras arquitetônicas, atitudinais, pedagógicas e comunicacionais vivenciadas no dia a dia no ambiente acadêmico da UFPB.

Para Martins (1998 apud SISTO *et al.*, 2008), a satisfação ou a insatisfação vivida no contexto educacional poderá ter consequências que repercutirão na vida dos estudantes. Portanto, mensurar o nível de satisfação e atitudes dos estudantes assistidos pelo CIA/UFPB

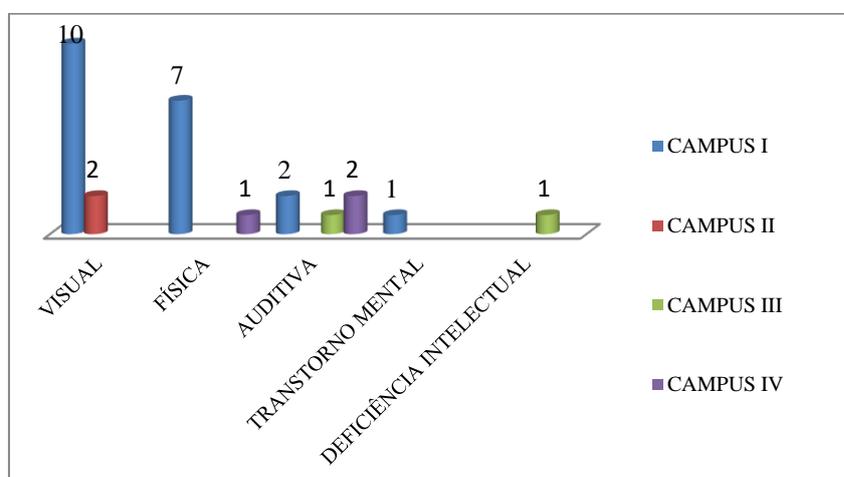
pode se configurar em uma importante ferramenta para futuras decisões por parte dos gestores da instituição.

O público-alvo dessa etapa da pesquisa são os estudantes com deficiência regularmente matriculados e assistidos pelo CIA/UFPB. De uma amostra de 138 estudantes, 47 responderam ao questionário no formato eletrônico, porém, desses, somente 27 atendem ao critério “matriculado de 2016 a 2019 na UFPB”.

Dos 27 estudantes elegidos, 13 são do gênero masculino (48%) e 14 do gênero feminino (52%). O *Campus I* (João Pessoa) teve 20 estudantes que responderam ao questionário, visto que concentra o maior número de cursos (53 cursos presenciais), no *Campus II* (Areia) foram 2 (dois), no *Campus III* (Bananeiras), 2 (dois), sendo que 3 (três) estudantes foram do *Campus IV* (Rio Tinto/Mamanguape).

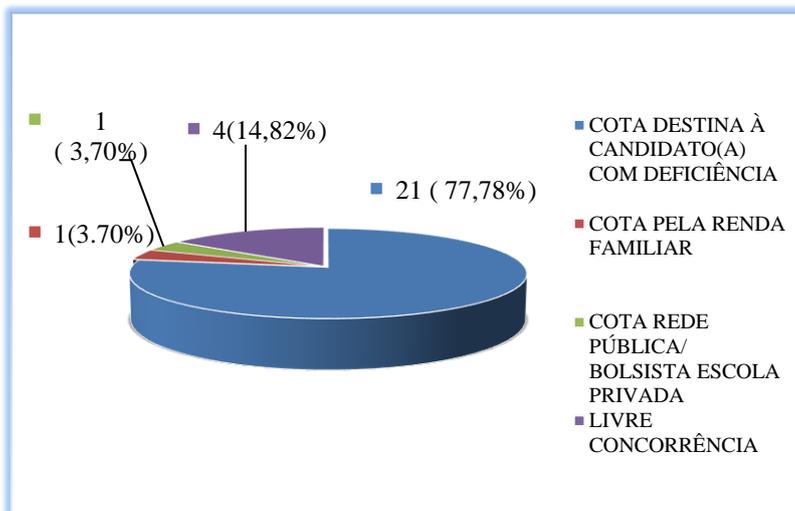
Quanto ao tipo de deficiência, a maioria dos estudantes possui deficiência visual (12), seguido por física (8) e auditiva (5). O Gráfico 2 apresenta onde esses estão matriculados por tipo de deficiência.

Gráfico 2 – Quantidade de Estudantes por tipo de deficiência e local da matrícula



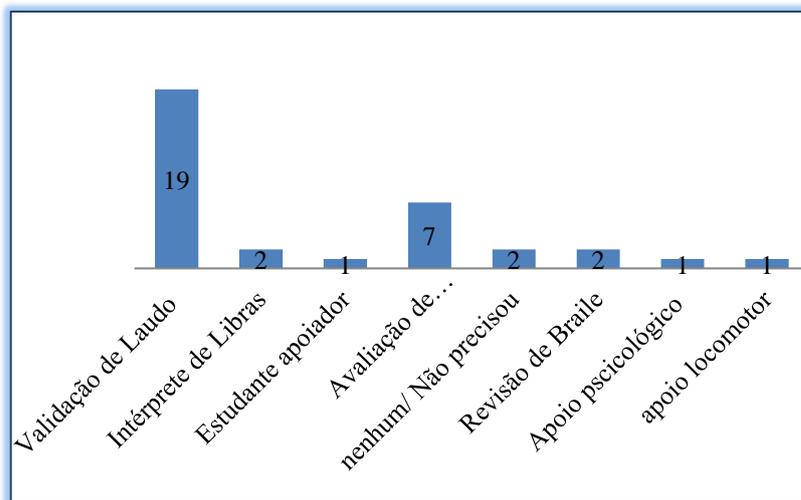
Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

O Gráfico 3 permite identificar a quantidade de estudantes ingressantes por tipo de reservas de vagas em IFES, nos termos do art. 14, II, Portaria Normativa n.º 18/2012, que dispõe sobre a implementação das reservas de vagas nas IFES, e de que se trata a Lei de Cotas - Lei n.º 12.711/2012.

Gráfico 3 – Quantidade Estudantes Ingressantes por tipo de Cota (Lei nº12. 711/2012)

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Quanto aos serviços disponibilizados pelo CIA/UFPB destinados aos estudantes com deficiência, a maioria dos participantes (19) respondeu a Validação de Laudos no Cadastramento do SiSU, seguido da Avaliação de Terapia Ocupacional, com sete; e dois responderam que “não precisou ou não utilizou” nenhum serviço, conforme vê-se no Gráfico 4.

Gráfico 4 – Frequência dos serviços utilizados

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Como se pode constatar, dois participantes declararam que “não precisou ou não utilizou” nenhum serviço, o que requer atenção, pois conforme mencionado na metodologia, o critério para participar da pesquisa é que os estudantes com deficiência estejam matriculados e assistidos pelo CIA/UFPB. Importa destacar que esses estudantes terão os direitos e os

recursos assegurados, a qualquer tempo, de acordo suas necessidades educacionais específicas, nos termos do artigo 184 da Resolução 29/2020, alterada pela Resolução 37/2020 do CONSEPE.

Depois de realizada a descrição de como está composta a amostra participante da pesquisa, parte (a) do instrumento de pesquisa (questionário), em seguida, realizou-se a análise dos fatores de satisfação, parte (b) do questionário, buscando relacionar os resultados obtidos com as falas dos gestores entrevistados.

De acordo com Guerreiro (2011), a ESA é composta por 48 itens, divididos em quatro fatores de satisfação, a saber:

✓ *Fator Satisfação Estrutural*: refere-se à satisfação com a estrutura física da IFES, compreendendo os prédios e as vias internas de circulação. É composto de 18 itens, de 01 até 18.

✓ *Fator Satisfação Operacional*: diz respeito à satisfação com os elementos que podem facilitar o deslocamento e a comunicação da pessoa com deficiência na IES, bem como os recursos disponibilizados desde o processo seletivos, para o desenvolvimento acadêmico. Composto por 13 itens, do 19 até o item 31.

✓ *Fator Satisfação Psicoafetivas*: refere-se à satisfação intra e interpessoal do estudante com deficiência em relação ao sentimento de inclusão, acolhimento e ao pertencimento a Instituição. Contém sete itens: do 32 ao 38.

✓ *Fator diante dos obstáculos*: diz respeito aos comportamentos diante das barreiras arquitetônicas e urbanísticas, barreiras atitudinais, barreiras decorrentes de transportes não adaptados, barreiras pela falta de recursos operacionais e pedagógicos. Contém 11 itens, de 39 até 48.

No caso desta pesquisa, o questionário sofreu uma pequena alteração, o fator de Satisfação Estrutural conteve 17 itens, do 01 aos 17; a Satisfação Operacional foi do item 18 ao 31; o item 32 até o 38 dizia respeito à Satisfação Psicoafetivas; e a Satisfação Diante dos Obstáculos foi então do item 39 ao 48.

4.5.1 Satisfação Estrutural

Para Guerreiro (2011), na Satisfação Estrutural avalia-se o fator de satisfação com a estrutura física do *campus*, compreendendo as edificações e as vias internas de circulação. O fator de satisfação estrutural está dividido em outros dois subfatores:

- satisfação em relação ao caminhar, atravessar vias e ter acesso às edificações, salas, banheiros, bebedouro e telefones públicos;
- satisfação em relação às edificações de prédios públicos (alojamentos, bibliotecas, auditórios, ginásios, área de convivência, etc.) ou de iniciativa privada (bancos, setor de alimentação, reprografias, etc.).

Neste estudo, o fator de Satisfação Estrutural é composto por 17 itens. Das 459 respostas possíveis, nove não foram respondidas pelos 27 respondentes.

Ao analisar os itens que dizem respeito ao caminhar e ao atravessar vias de acesso às edificações dos *campi*, conforme tabela do APÊNDICE D, o resultado mostra que a maioria dos estudantes considera o fator estrutural bom, pouco mais de 63% das respostas são de que as vias de acesso às instalações acadêmicas e bancos, reprografias e de serviços de alimentação dentro dos *campi* são acessíveis.

Como já mencionamos, a maioria dos estudantes participantes da pesquisa é pessoas com deficiência visual e física. Diante dessa constatação, é possível deduzir que as barreiras arquitetônicas são mais relevantes para as pessoas que têm sua capacidade de mobilidade reduzida, ou provocada pela deficiência física ou cegueira.

Os itens que se relacionam com o acesso às edificações chamam atenção para a percepção dos estudantes quanto à avaliação de acessibilidade dos elevadores e dos bebedouros. Em relação à acessibilidade dos elevadores, dos 18 respondentes, sete responderam não possuir acessibilidade, sendo três deles com deficiência visual. Ao passo que, dos sete que responderam que os elevadores são acessíveis, três estudantes têm deficiência física, não possuindo, portanto, deficiência visual.

Apesar da instalação no ano de 2019 de 12 (doze) bebedouros acessíveis no *Campus I* (João Pessoa), com vê-se na Figura 1, a percepção dos estudantes com relação ao item que trata da acessibilidade dos bebedouros, é de que a maioria estão pouco ou parcialmente satisfeito com a acessibilidade desses equipamentos, representando quase 67% das respostas.

Figura 1 – Imagem de bebedouro acessível instalado no CT/UFPB

Fonte: (PACHECO; NÓBREGA, 2019).

A partir desse dado, duas indagações são levantadas: Existem bebedouros acessíveis suficientes para atender à comunidade acadêmica? Os bebedouros existentes são acessíveis, conforme a norma na NBR 9050:2015?

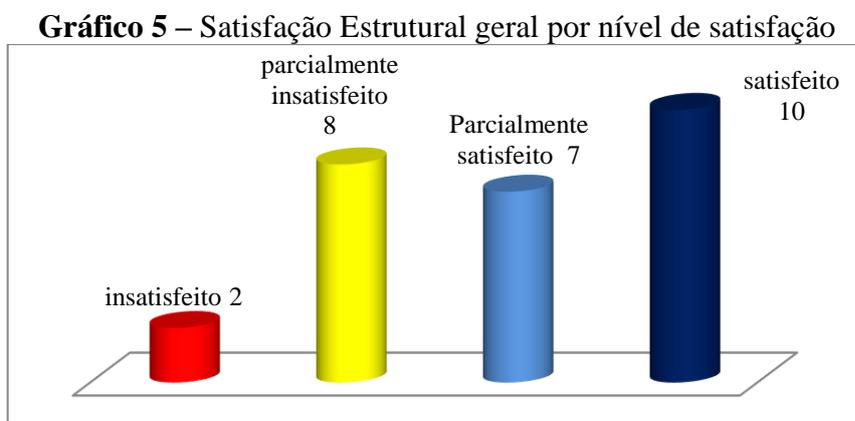
Considerando que o fator Satisfação Estrutural está relacionado à estrutura física das edificações e ao deslocamento até elas, o resultado indica para uma boa satisfação das condições de acessibilidade. A Tabela 4 mostra a pontuação obtida para cada nível de satisfação.

Tabela 4 – Resultado do Fator de Satisfação Estrutural

FATOR DE SATISFAÇÃO ESTRUTURAL	FREQUÊNCIA	Tendência em %
INSATISFEITO	41	9%
TENDÊNCIA À INSATISFAÇÃO	122	27%
TENDÊNCIA À SATISFAÇÃO	155	34%
SATISFEITO	132	29%
TOTAL DE RESPOSTAS	450	100%

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

O gráfico 5 apresenta o nível de satisfação estrutural dos participantes da pesquisa.



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Apesar da maioria dos estudantes participantes demonstrar que está satisfeita, é relevante a quantidade de estudantes que estão insatisfeitos e parcialmente insatisfeitos com os elementos que compõem a estrutura física e arquitetônica do *campus*. A percepção tende a variar de acordo com a deficiência de cada participante (GUERREIRO, 2011). Assim, para um estudante com deficiência auditiva, o uso de um bebedouro ou de um banheiro, por exemplo, pode ser considerado adequado, acessível e seguro, porém para um estudante com deficiência física, esses equipamentos podem ser considerados inacessíveis, inadequados e/ou inseguros. Logo, as políticas deverão pensadas de modo a contemplar a todos, respeitando as necessidades particulares dos sujeitos com deficiência.

Segundo Rodrigues (2004), as barreiras arquitetônicas têm que ser vistas não somente como um conjunto de rampas e medidas a serem respeitadas, mas como uma filosofia geral de acolhimento, conforto e facilidades, em todas as dependências dos edifícios.

Durante a realização desta pesquisa, foram constatadas intervenções no *Campus I*, figura 2, como parte do “Projeto Rotas Acessíveis”, especificamente no “Conjunto Humanístico” que engloba o Centro de Educação (CE), Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA), Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA) e da Central de Aulas (CA). O Projeto, instaurado na UFPB no ano de 2013, a partir do PROBEX 2013 “Caminhos acessíveis na UFPB, Projetando a rota prioritária”, trata-se de uma ação do GT-AA, que tem como objetivo garantir a acessibilidade da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida a todas as rotas e vias existentes (BRASIL, 2015), em consonância com as Normas da NBR 9050: 2015 (ABNT, 2015) que trata sobre Acessibilidade.

Espera-se que projetos desse tipo possam contemplar não apenas o *Campus I*, tornando-os extensivos aos demais *campi* da UFPB, já que as barreiras de natureza arquitetônica não são exclusivas do *Campus I*, podendo ser percebidas em toda a Universidade.

Figura 2 – Adequações nas vias de acesso como parte do Projeto Rota Acessível



Fonte: Dados da Pesquisa.

Com a suspensão das atividades acadêmicas em decorrência das restrições impostas pela pandemia da COVID-19, a percepção dos estudantes restringe-se ao período antes da suspensão das aulas presenciais. Portanto, é possível que em pesquisas futuras ocorra um resultado diferente do que o apresentado neste estudo.

Considera-se que, apesar do resultado do fator estrutural mostrar-se bem avaliado pela amostra dos estudantes participantes da pesquisa, é necessário o engajamento dos gestores na busca de soluções para sanar as barreiras encontradas nos ambientes acadêmicos, seja por meio da adequação das instalações já existentes ou por meio da construção de novos ambientes em consonância com a NBR 9050:2015 (ABNT, 2015), assim livres de obstáculos, seguro e verdadeiramente inclusivo.

4.5.2 Satisfação Operacional

De acordo com Guerreiro (2011), esse fator descreve a satisfação dos estudantes com deficiência em relação aos elementos que contribuem para a locomoção com autonomia e segurança, recursos que favorecem o acesso e a permanência do sujeito com deficiência no *Campus*, desde o acesso por via de processo seletivo (ENEM) até a conclusão da sua formação acadêmica. São avaliados quatro subfatores, a saber: satisfação com o processo seletivo; satisfação em relação aos estacionamentos; satisfação com favorecimento de autonomia e deslocamento (pisos táteis, escadas com corrimão, rebaixamento de calçadas, faixa de segurança para pedestres elevada, placas de sinalização, informações em códigos

Braille, etc.) e a satisfação em relação aos recursos que favorecem o desenvolvimento acadêmico (recursos pedagógicos e operacionais), apoio de professores e colegas (aluno apoiador) e participação em eventos internos.

O fator de Satisfação Operacional, no caso desta pesquisa, compõe-se por 14 itens, inicia no item 18 e vai até o item 31. Das 378 respostas possíveis, 286 foram respondidas e 92 (24%) deixaram de ser respondidas, possivelmente porque algumas dessas questões se relacionam mais a um tipo de deficiência, como a visual.

Com relação aos elementos relacionados ao processo de seleção para o ingresso (ENEM) nas IFES, das informações contidas no edital e dos recursos disponibilizados durante a realização das provas, de acordo com os dados da pesquisa, um estudante considerou as informações contidas no edital inacessíveis e que o atendimento especializado foi incompetente. Portanto, é possível concluir que a maioria dos estudantes contemplados com o atendimento especializado ou com os recursos didáticos solicitados para realizar as provas foi atendida pela instituição organizadora do processo seletivo (INEP) de modo satisfatório.

Ao responderem as questões 21, 22, 23 e 28, relacionadas aos elementos que envolvem a satisfação com relação aos estacionamentos, autonomia e locomoção, os resultados indicam que a maioria dos estudantes está satisfeita, e apesar de alguns estudantes precisarem de auxílio para se locomover, as barreiras físicas não foram causadoras de acidentes. No que se refere à percepção com relação às vagas disponibilizadas para pessoa com deficiência, no item 21, há uma tendência à insatisfação com as vagas de estacionamento, ao considerá-las parcialmente inadequadas.

Ao responderem a questão sobre o aluno apoiador, o resultado aponta que a maioria dos estudantes considera a atuação dos alunos apoiadores eficiente. Esse resultado põe em evidência a importância de programas de monitoria, tanto para permanência quanto para o desempenho acadêmico do estudante com deficiência na educação superior (SASAZAWA, 2005, RAMALHO, 2012, SANTANA, M. 2016, SILVA, 2017, COSTA, 2020).

O Programa Estudante Apoiador é apontado pelos gestores como a principal política de inclusão do estudante com deficiência na UFPB. O Coordenador do CIA/UFPB é assertivo ao afirmar que o Programa existe porque UFPB não é acessível (informação verbal).

O Programa Aluno Apoiador existe porque a gente tem a ciência que a Universidade Federal da Paraíba não é acessível, em varias situações, ela não é acessível na mobilidade, ela não é acessível nas suas questões pedagógicas, didáticas, metodológicas de ensino, [...] uma vez que ela abre as portas então ela precisa garantir que esses alunos permaneçam ali dentro e com qualidade de vida (G1, 2020).

O estudante apoiador é aquele que está ao lado do estudante com deficiência, fazendo que a inclusão realmente aconteça.

[...] o aluno apoiador é o que tá lá diariamente com o aluno que faz realmente a coisa acontecer à inclusão do aluno, sabe, tirando também a questão do intérprete que é de extrema importância para o caso dos surdos, o aluno apoiador é o responsável por essa tentativa de inclusão, inclusive mediando à questão do professor, a gente tem dificuldade com alguns professores, graças ao aluno apoiador essas dificuldades elas são diminuídas ou então sanadas, então assim, eu sou super fã desse programa. [...] Não sei como seria hoje os alunos com deficiência se não tivessem os alunos apoiadores (G2, 2020).

O CIA/UFPB conta com a atuação dos intérpretes de LIBRAS e dos letores. No que se referem aos recursos humanos (intérpretes de LIBRAS ou letores) e aos materiais disponibilizados em sala de aula, palestras ou eventos, a maioria dos estudantes revela uma insatisfação ao considerar parcialmente ineficiente ou parcialmente inadequado.

Quanto à satisfação operacional do SIGAA, a maioria dos participantes considera o portal acessível. A avaliação positiva do SIGAA é relevante na medida em que cerca de 44% dos participantes possuem deficiência visual, contudo, não é possível se aprofundar nessa discussão, devido à inviabilidade de se identificar o grau da deficiência visual de cada estudante.

A avaliação do fator de Satisfação Operacional permite concluir que é boa, conforme pode ser observada na Tabela 5 a pontuação geral obtida.

Tabela 5 – Resultado do Fator de Satisfação Operacional

FATOR DE SATISFAÇÃO OPERACIONAL	FREQUÊNCIA	Tendência em %
INSATISFEITO	17	6%
TENDÊNCIA À INSATISFAÇÃO	69	24%
TENDÊNCIA À SATISFAÇÃO	70	24%
SATISFEITO	130	45%
TOTAL DE RESPOSTAS	286	100%

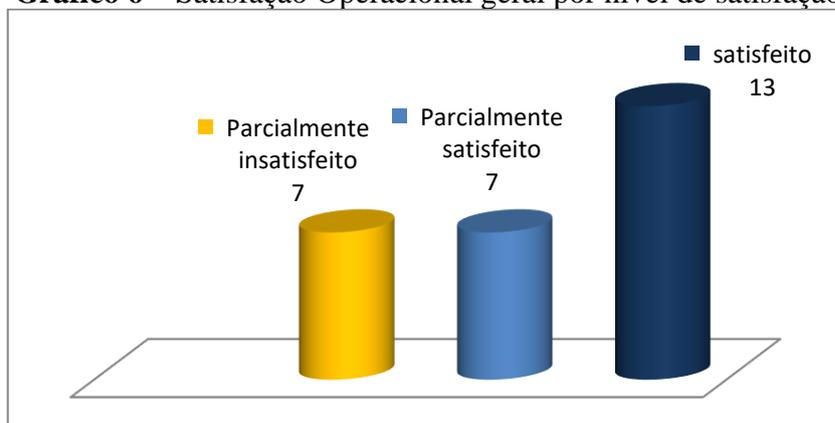
Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Vê-se que o resultado aponta para uma satisfação quanto aos elementos que compõem o fator operacional. Ao serem perguntados sobre as condições do atendimento diferenciado⁴⁶ e dos recursos de acessibilidade disponíveis nos exames do ENEM utilizado pelas IES que adotam as notas do exame para a seleção de candidatos para o acesso à educação superior, a pontuação média ficou em 5,58, com uma tendência a satisfação. Segundo o INEP/MEC, responsável pela aplicação da prova, cerca de 50 mil inscritos no Enem de 2019 solicitaram o atendimento especializado no Exame (INEP/MEC, 2019).

Importante mencionar que, desde o Aviso Circular 277/MEC/GM de 1996, e posteriormente, o Decreto n.º 3.298/1999, que regulamentou a lei n.º 7.853/1989, a educação superior vem recebendo orientações nacionais para promover a acessibilidade nos exames de seleção para o ingresso nas instituições de ensino superior.

Por outro lado, com relação aos recursos que favorecem o desenvolvimento acadêmico, itens 25, 26, 29 e 30 do questionário, a pontuação média ficou em 4,68, sugerindo que a percepção dos sujeitos em relação aos facilitadores da acessibilidade pedagógica não é boa. Em termos gerais, diante das respostas dos participantes na pesquisa, é possível dizer que a maioria dos estudantes está satisfeito e ninguém se declarou insatisfeito com os recursos que contribuem para o acesso e a permanência na UFPB (Gráfico 6).

Gráfico 6 – Satisfação Operacional geral por nível de satisfação



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

⁴⁶A partir das informações constantes na Nota Pública 03/2020 emitida pelo INEP/MEC, são disponíveis para candidatos com deficiência os seguintes recursos durante o exame: I - Serviços/Profissionais: auxílio para leitura, para transcrição, leitura labial, interprete de libras e o guia-interprete; II- II - Tipos de Prova :prova ampliada, superampliada , em Braille, e videoprova em libras; III- Infraestrutura de local, mobiliários acessíveis e tecnologia assistiva: leitor de tela, sala de fácil acesso, sala hospitalar, mobiliário acessível; IV - Tempo Adicional: Tempo adicional de 60 minutos para cada dia de prova,e, para candidatos com recursos de videoaula será de 120 minutos por dia de prova; e a correção diferenciada da redação.

Ainda que o resultado evidencie uma tendência à satisfação diante dos elementos operacionais, sejam eles de informação, comunicação, didáticos ou recursos humanos que contribuem para a permanência do sujeito com deficiência na instituição, existe o Sistema SIGAA que precisa ser acessível (ARRUDA, 2019), ambientes com pouca ou nenhuma sinalização táteis, placas de sinalização acessíveis fundamentais para a indicação dos setores das faculdades (ABNT, 2004; MANZINI; CORRÊA, 2008) e recursos humanos (letores, intérpretes de LIBRAS-Português) insuficientes para atender a demanda, dentre outros desafios ou barreiras operacionais presentes no cotidiano do público-alvo das políticas inclusivas da UFPB.

4.5.3 Satisfação Psicoafetivas

De acordo com Guerreiro (2011), o fator de Satisfação Psicoafetivas refere-se à satisfação intra e interpessoal do estudante com deficiência, com relação ao sentimento de inclusão e ao pertencimento à Instituição, e está subdividido em três subfatores, a saber: satisfação com relação às expectativas prévias; sentimento de segurança pessoal (intrapessoal); e sentimento de inclusão social por parte da instituição, professores e colegas.

Nesse fator, busca-se identificar nas respostas dos itens que o compõem a experiência do estudante com deficiência, vivenciada antes e depois de ingressar na instituição. Com base nos dados da pesquisa, a avaliação da satisfação psicoafetivas é considerada boa, porém, quando analisa-se individualmente cada item, as questões 32 e 33, sobre as expectativas antes e depois de entrar na instituição, acentuam uma piora no nível satisfação, com uma tendência à insatisfação, após o ingresso da pessoa com deficiência na instituição.

É possível que esse resultado esteja relacionado com um conflito ou choque pessoal entre a expectativa e a realidade vivenciada no *Campus*. Esse sentimento é ratificado no item 36 - “sinto-me incluído na Instituição”, com uma participação expressiva de estudantes respondendo sentir-se pouco incluído na instituição, reflexo da falta de acessibilidade nos ambientes acadêmicos, da integração do professor/aluno, bem como entre os próprios colegas do curso.

Contudo, é possível aferir que as questões que compõem o fator de Satisfação Psicoafetivas, de um modo geral, foram bem avaliadas pelos estudantes participantes da pesquisa, conforme constata-se na Tabela 6. Entre os que se dizem parcialmente satisfeitos e satisfeitos estão pouco mais de 76% dos participantes, podendo indicar que as relações

interpessoais entre os membros da comunidade acadêmica favorecem a inclusão social do estudante com deficiência nas IFES como um todo.

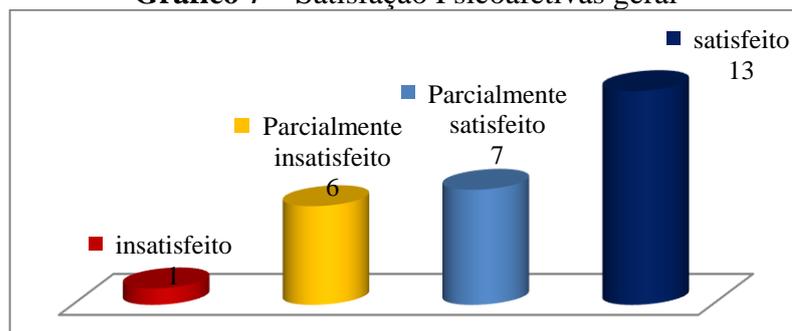
Tabela 6 – Resultado do Fator de Satisfação Psicoafetivas

FATOR DE SATISFAÇÃO PSICOAFETIVAS	FREQUÊNCIA	Tendência em %
INSATISFEITO	11	5,82%
TENDÊNCIA À INSATISFAÇÃO	34	17,99%
TENDÊNCIA À SATISFAÇÃO	62	32,80%
SATISFEITO	82	43,39%
TOTAL DE RESPOSTAS	189	100%

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

O Gráfico 7 mostra o resultado em relação à satisfação psicoafetivas. Com base nas respostas apresentadas pelos estudantes respondentes, dos 27 estudantes que responderam ao questionário, 20 estão entre parcialmente satisfeito a satisfeito.

Gráfico 7 – Satisfação Psicoafetivas geral



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Ainda que a maioria dos estudantes tenha demonstrado um sentimento favorável em uma abordagem das relações vivenciadas no cotidiano universitário, cerca de 24% estão entre insatisfeitos a uma tendência a insatisfação.

O resultado denota a atenção e o compromisso de toda a comunidade academia, sobretudo das autoridades superiores, responsáveis por implementar a política de inclusão e acessibilidade da UFPB. Conforme bem apontado pelos gestores, membros do CIA que participaram da pesquisa, dentre as barreiras existentes, a barreira atitudinal é a mais complicada, pois se não for combatida, é capaz de potencializar a ação das demais barreiras (arquitetônicas, pedagógicas, metodológicas, comunicacionais).

Cabe salientar que durante a pesquisa não foi possível aferir se esses sujeitos em algum momento já foram acometidos, no ambiente acadêmico, de atitudes e posturas preconceituosas e excludentes por ser uma pessoa com deficiência.

4.5.4 Atitude diante dos obstáculos

De acordo com Guerreiro (2011), esse fator indica o comportamento dos estudantes perante às barreiras encontradas (arquitetônicas, estruturais ou psicoafetivas) e está subdividida em quatro subfatores, a saber: barreiras arquitetônicas e urbanísticas (escadas, portas, banheiros, vegetação, placas, etc.); barreiras atitudinais (colegas, professores, etc.); Barreiras decorrentes de transportes não adaptados (municipal e interno) e barreiras pela falta de recursos pedagógicos e operacionais (lupa, computador, etc.).

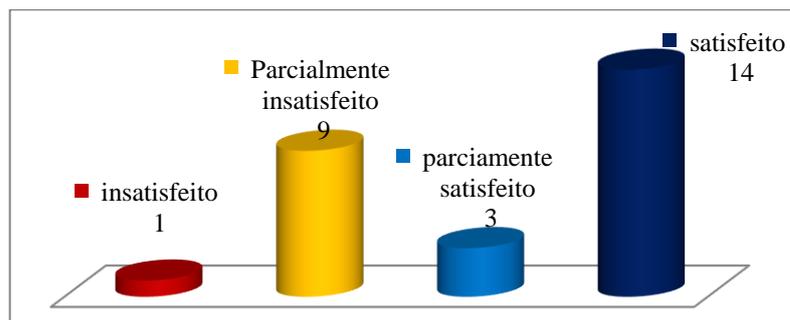
Este fator é composto de 10 questões, com respostas pontuando de 1 a 7 entre os extremos nunca-sempre ou sempre-nunca, a depender do contexto, sendo que pontuar (7) é a máxima desejada (GUERREIRO, 2011).

Os dados apontam que quase 80% dos estudantes não se intimidam diante dos obstáculos físicos, porém, tendem a se deslocar o mínimo possível e a não se expor para evitar constrangimentos diante dos obstáculos de acessibilidade existentes na universidade.

Assim como foi observado no estudo de Guerreiro (2011), os dados apontam que apesar das barreiras vivenciadas pelo estudante com deficiência na Universidade, para a maioria dos estudantes, elas não são motivos para se pensar na desistência do curso. Entretanto, quatro pessoas levaram a pensar em desistir do curso, dois com deficiência física, um com deficiência auditiva e a outra com transtorno de déficit de atenção.

No que diz respeito às questões de n.º 40 e 41, a maioria não considera reivindicar seus direitos junto da própria IFES ou acionar o Ministério Público quando tem seus direitos negados ou negligenciados pelas instâncias responsáveis por promover a inclusão e acessibilidade da pessoa com deficiência na educação superior.

O Gráfico 8 demonstra como os estudantes se comportaram frente aos obstáculos encontrados no dia a dia no *Campus*. As respostas indicam que cerca de 63% dos participantes tendem a ter atitudes positivas frente aos obstáculos, enquanto que 37% estão entre os estudantes que tiveram atitudes com características de neutralidade ou de omissão.

Gráfico 8 – Atitude geral diante dos obstáculos

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

De acordo com os estudantes participantes da pesquisa, tais barreiras podem até não serem determinantes para permanência dessa população no *Campus* universitário, contudo, certamente precisam ser combatidas com rigor e sequer deveriam existir ou serem toleradas em um espaço que tem por compromisso a democracia, a cidadania e a inclusão social. Para enfrentá-las, entende-se ser necessário construir uma agenda institucional inclusiva com a participação da comunidade acadêmica representada no Comitê de Inclusão e Acessibilidade da UFPB, de modo a responder às necessidades educacionais especiais dos estudantes com deficiência, respeitando suas especificidades, com vistas à garantia do direito de estar e permanecer na instituição em condições de igualdade até a conclusão do curso de Graduação com êxito.

Assim, enquanto os estudantes com deficiência não se sentirem incluídos em sua plenitude, o CIA/UFPB, no uso de suas atribuições, no contexto de uma educação inclusiva, preconizada nas normas legais que visam à promoção da inclusão e acessibilidade na educação superior, deverá mostrar-se vigilante em defesa dos direitos quando esses ameaçados, propondo ações e atividades em parcerias com sua rede colaborativa, e consequentemente, avançando no desafio de reduzir a presença de barreiras ou obstáculos que venham impedir ou dificultar a inclusão e permanência desses sujeitos na universidade.

Portanto, sem o apoio das instâncias superiores e sem o compromisso com as práticas verdadeiramente inclusivas por todos os membros da comunidade acadêmica, não é possível ampliar a capacidade de aprendizagem do público-alvo da política inclusiva, tornar-se-á mais difícil alcançar a missão preconizada pela UFPB na sua plenitude.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da história humana, a sociedade tem mantido comportamentos e reproduzido condutas de natureza discriminatória e excludente perante as pessoas com deficiência. Essas pessoas, por não serem consideradas “normais”, passaram por momentos marcados pelo extermínio, isolamento, preconceito, segregação e pela exclusão, que, por muito tempo, manteve esses sujeitos distantes do convívio social, até a busca da inclusão social preconizada na atualidade.

Em se tratando de um mundo globalizado contemporâneo, a igualdade entre as pessoas é um desafio que ainda se busca alcançar, uma vez que as desigualdades atingem as pessoas em virtude de sua cor (raça), opção sexual (gênero) e religiosa, condição socioeconômica e de sua deficiência. As barreiras à educação (SASSAKI, 2010) acabam por fomentar ainda mais as desigualdades e os preconceitos, pois impedem que o sujeito com deficiência tenha a oportunidade de alcançar o acesso ao sistema de ensino, desde a educação básica aos níveis mais elevados, em condições de igualdade com as demais pessoas.

Vê-se que a concepção da educação inclusiva da pessoa com deficiência trata-se de um processo relativamente recente no Brasil e no mundo. No que tange à inclusão nas IES, é possível evidenciar que só a partir dos anos de 2000, o governo brasileiro começa instituir uma série de políticas públicas educacionais inclusivas destinadas à fomentar o acesso e a permanência do público-alvo da Educação Especial, nomeadamente, visando melhorar a representatividade de estudantes por meio da política de ações afirmativas, sendo a mais conhecida a Lei de Cotas, e de políticas que favorecem a permanência desses estudantes, através das políticas de permanência, a exemplo do PNAES e do Programa Incluir.

Os dados do Censo da Educação Superior e da Sinopse Estatística da Educação Superior do MEC/INEP têm demonstrado que, aos poucos, os estudantes com deficiência estão conseguindo chegar às IES, e agora o desafio passa por desenvolver práticas inclusivas que promovam as condições adequadas a um espaço ainda despreparado para recebê-los, tanto em termos arquitetônicas, quanto pedagógicos, metodológicos, comunicacionais e atitudinais. Nesse sentido, considerando os pressupostos do “Plano Viver Sem Limite” (2011), da PNEPEI (BRASIL, 2008a), do Documento Orientador do Programa INCLUIR – Acessibilidade na Educação Superior (BRASIL, 2013b), dentre outros documentos legais, em 26 de novembro de 2013, a UFPB institucionaliza a política inclusiva e cria seu Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA), pois busca atender aos dispositivos legais de acessibilidade, ao assumir o compromisso de promover um ambiente acadêmico acessível, livre de barreiras

ou obstáculos que dificultem ou impeçam que os estudantes com deficiência possam concluir o seu curso de graduação de forma exitosa.

Portanto, o propósito principal deste estudo dissertativo foi o de analisar a inclusão da pessoa com deficiência na educação superior, a fim de compreender e avaliar as ações do Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA/UFPB), no que se refere à inclusão e à permanência dos estudantes com deficiência. Para tanto, foi utilizado o questionário e a entrevista semiestruturada para a coleta dos dados.

No decorrer da pesquisa, ficou constatado que não existe uma norma norteadora consolidada que trate especificamente da política de inclusão e acessibilidade na UFPB. Além do PDI que descreve quais as diretrizes, os objetivos, as metas e os indicativos estratégicos adotados para implementar sua política de inclusão social e promoção da acessibilidade, existem apenas documentos com finalidades distintas ou que se complementam. O primeiro, de 1998, cria o NEDESP, que trata do apoio e atendimento a Educação Especial. O segundo, refere-se ao MIRV- Modalidade de Ingresso de Reserva de Vagas ao acesso aos cursos de Graduação da UFPB, que trata da política de ação afirmativa. O terceiro diz respeito às resoluções que tratam da criação do CIA e do seu Regimento Interno. Por último, tem-se a Resolução que trata do Regulamento Geral dos Cursos de Graduação da UFPB.

Diante dessa constatação, a ausência de um normativo consolidado com as políticas inclusão e acessibilidade a serem adotadas na UFPB, com dispositivos próprios que permitam a fomentação, estruturação, manutenção e o financiamento, entende-se que a atuação do CIA em favor do público-alvo da educação inclusiva fica fragilizada, podendo interferir no processo de ensino e aprendizagem e, por conseguinte, tornar-se um fator de influência de permanência ou de abandono do curso. Importante mencionar que, neste estudo, não foram abordado aspectos relacionados à evasão desses estudantes.

No que tange à presença de estudantes com deficiência na educação superior, segundo indicadores do MEC/INEP, observa-se que, nos últimos dez anos, houve uma evolução no número de matrículas desse público que chega às IES. Na UFPB, ficou evidenciado que o ato de precisar a quantidade de estudantes regularmente matriculados não é uma tarefa fácil. Foi necessário buscar esses dados nos editais de processos Seletivos MEC/SISU/UFPB, que disponibilizam a quantidade de vagas reservadas a candidatos com deficiência nos dados fornecidos pelo STI/UFPB e no relatório “CIA em número”. Apesar do MEC não vincular a distribuição dos recursos orçamentários destinados aos IFES para a implementação das políticas de acessibilidades à quantidade de estudantes público-alvo da Educação Especial (BRASIL, 2013b), com um diagnóstico impreciso desse público - no caso específico da

UFPB – que, em face das restrições financeiro-orçamentárias, a gestão central pode deixar de priorizar a alocação de recursos orçamentários para a adoção de medidas com vistas a investir em ações de inclusão e a acessibilidade, o que, conseqüentemente, tende a prejudicar a atuação do CIA/UFPB. Portanto, fomentar a inclusão e a acessibilidade é favorecer a permanência do estudante na academia.

O CIA/UFPB é uma assessoria especial da UFPB vinculado a Reitoria (UFPB, 2013), com representação em quatro *campi*, atua em parceria com uma rede cooperativa, tais como: Pró-Reitoria de Assistência e Promoção ao Estudante (PRAPE), do Núcleo de Educação Especial (NEDESP), do Laboratório de Acessibilidade (LACESSE), do Laboratório de Tecnologia Assistiva (LAVITA), do Setor de Braille na Biblioteca Central, da Superintendência de Tecnologia da Informação (STI), dos Grupos de Trabalho (GT), dentre outros, e que vem buscando investir na oferta de serviços, ações e projetos, como o Programa Aluno Apoiador (PAED); a “Rota Acessível”; o SIGAA Acessível; a Biblioteca Acessível, como também na realização de cursos, palestras e capacitações, a fim de favorecer a permanência através da eliminação de barreiras nas dimensões arquitetônicas, pedagógicas, metodológicas, comunicacionais e atitudinais.

Afere-se que o Comitê atua junto ao estudante com deficiência ou necessidades especiais desde o ingresso na instituição até a conclusão do curso de graduação por meio de sua equipe colaborativa, a equipe da Terapia Ocupacional (TEO) do Departamento de Terapia Ocupacional do Centro de Ciências da Saúde – CCS; dos Tradutores Intérpretes de Língua Brasileira de Libras Sinais (LIBRAS) e das ações desempenhadas pelos quatro Grupos de Trabalhos, identificados pela sua área de atuação: GT de Acessibilidade Pedagógica, de Acessibilidade Atitudinal, de Acessibilidade Comunicacional e o GT de Acessibilidade Arquitetônica.

Durante a pesquisa ficou evidenciado a dificuldade em relatar e avaliar a atuação dos GTs, em virtude da ausência de relatórios disponíveis para consulta/*download*. Dentre os relatórios disponíveis, permite-se observar a preocupação dos GTs em promover ações que visam a favorecer um ambiente acadêmico mais acessível. Foi possível ainda constatar alguns dos elementos que dificultam a atuação dos GTs, como a de uma estrutura organizacional (humana, material e física) adequada e de recursos financeiros, além da falta de sensibilidade com a causa da pessoa com deficiência.

As ações em prol da inclusão e da acessibilidade na UFPB, implementadas pelo CIA, têm, dentre os seus princípios e valores, a criação de oportunidades igualitárias de participação, visando às soluções para a eliminação de barreiras atitudinais, arquitetônicas,

pedagógicas e de comunicação, de modo a garantir a qualidade do atendimento educacional oferecido pela instituição e a acessibilidade em todos os âmbitos (UFPB, 2013).

No que concerne ao atendimento e assistência em prol dos estudantes com deficiência durante a suspensão das atividades presenciais e a adoção de aulas remotas em função da pandemia da COVID-19, foi possível constatar que o CIA atuou de modo a reduzir os obstáculos agravados em decorrência do isolamento social, com a utilização de ferramentas comunicacionais dando continuidade ao atendimento às demandas educacionais e o apoio acadêmico.

Nesse sentido, foi possível identificar, por meio dos relatos dos gestores, que o Comitê tem realizado as adequações pertinentes ao acompanhamento, monitoramento e atendimento das ações e programas alusivos à política inclusiva da instituição, a exemplo do Programa Aluno Apoiador, dos serviços das equipes de TILSP e de revisores de Braille, além da promoção de diversas iniciativas, tais como: promoção de cursos, palestras, fóruns de discussões em plataformas virtuais, produção de materiais de divulgação de informação segura e orientação sobre a COVID-19.

Ao analisar o papel e o envolvimento dos gestores do CIA na proposta da construção de uma UFPB inclusiva, verificou-se que todos participantes possuem experiência profissional na área da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Ao se referirem ao Programa Estudante Apoiador foram unânimes em afirmar que se trata do principal programa em prol da permanência do estudante com deficiência na UFPB. Contudo, destaca-se que esse Programa precisa ser ampliado e melhorado consoante aos critérios para a seleção dos alunos apoiadores.

Em relação ao papel e atuação dos gestores membros do CIA, frente ao compromisso de construir uma universidade inclusiva, é importante mencionar a necessidade de um olhar mais atento no cumprimento da legislação vigente, em especial do Programa Incluir, a fim de fortalecer e consolidar o CIA por meio de melhores condições de infraestrutura, recursos humanos e orçamentários, uma vez que os desafios, obstáculos ou barreiras impostas para a materialização da política de inclusão acessibilidade da UFPB têm afetado a execução das atividades, ações e projetos cuja finalidade é eliminar toda e qualquer barreira de natureza arquitetônica (ambientes, instalações, equipamentos), pedagógica, comunicacional, metodológica e atitudinais que possam impactar na permanência e no desempenho acadêmico dos sujeitos público-alvo da educação inclusiva. Logo, conclui-se que a atuação dos gestores membros do CIA poderia ser ainda mais atuante caso não existissem restrições quanto à estrutura física e organizacional da sede do CIA (em João Pessoa), das subsedes

(representações do CIA nos *campi* do interior) e dos laboratórios parceiros na execução da política de inclusão e acessibilidade da UFPB.

Quanto ao objetivo específico que trata da avaliação de como os estudantes com deficiência percebem as políticas de inclusão implementadas pelo CIA/ UFPB, foi utilizada a Escala de Satisfação e Atitudes – ESA, de Guerreiro (2011), na qual permitiu avaliar o grau de satisfação estrutural, operacional, psicoafetivas e de atitude diante dos obstáculos dos estudantes público-alvo da política, em face dos aspectos relacionados ao acesso e à permanência na UFPB. Nesse contexto, responderam a pesquisa por meio do questionário eletrônico, 27 estudantes com deficiência regularmente matriculados e assistidos pelo CIA.

Ao analisar a percepção dos estudantes quanto aos itens que compõem o fator de satisfação estrutural, apesar dos dados apontarem para uma boa satisfação em relação à acessibilidade, é importante verificar como esse fator impacta na permanência dessa população, visto que uma parcela significativa respondeu estar entre insatisfeitos a parcialmente satisfeitos com as condições de acessibilidade existentes na UFPB. Foi possível constatar a realização de intervenções, ainda que de forma tímida e pontual, no *Campus I* (João Pessoa), com vista a melhorar o deslocamento dos estudantes com deficiência ou mobilidade. Todavia, ficou evidenciado que ações desse tipo devem ser estendidas para toda Universidade.

Quanto ao nível de Satisfação Operacional, os dados indicam que a maioria dos estudantes sente-se satisfeitos, ainda que precisem de ajuda para se locomover no *Campus* e, nesse sentido, dentre as atribuições do aluno apoiador, está a de facilitar o deslocamento do estudante apoiado pelo *Campus* com segurança. Em relação à atuação dos alunos apoiadores, a maioria respondeu ao questionário que esse item é eficiente. Essa constatação é confirmada pelos estudos que demonstram a importância de Programas de Monitoria e, no caso específico da UFPB, o Programa Aluno Apoiador, para a permanência do sujeito com deficiência na universidade (SASAZAWA, 2005, RAMALHO, 2012, SANTANA, M. 2016, SILVA, 2017, COSTA, 2020). Porém, é importante sinalizar que foi identificada a existência de barreiras de acessibilidade com relação ao sistema SIGAA, como sendo um ambiente com pouca ou nenhuma sinalização táteis ou placas de sinalização acessíveis e carência de recursos humanos (letores, interpretes de Libras-Português), insuficientes para atender a demanda. Com relação à quantidade de letores e intérpretes, há demanda crescente por esses serviços, sendo potencializada em consequência das atividades acadêmicas acontecerem, de forma recente, em formato remoto, em virtude da pandemia de COVID-19.

No que se refere à Satisfação Psicoafetiva das experiências do estudante com deficiência, vivenciadas antes e depois de ingressar na instituição, o resultado aponta que os estudantes estão satisfeito, porém, é importante destacar que houve uma piora na percepção desses sujeitos em relação ao nível Satisfação após o ingresso na instituição, com uma tendência à Insatisfação. Esse achado é bastante relevante, pois indica que a comunidade acadêmica ainda não está preparada para acolher a pessoa com deficiência em sua plenitude. Demonstra-se a necessidade do CIA de intensificar ainda mais a realização de ações e eventos envolvendo toda comunidade acadêmica, com vistas a conscientizar sobre a importância de acolher bem a pessoa com deficiência.

Por fim, foi realizada a avaliação das Atitudes diante dos obstáculos, mesmo reconhecendo a existência de barreiras ou obstáculos, a maioria dos estudantes participantes da pesquisa demonstrou resiliência e disposição para permanecer na universidade e concluir o curso de graduação.

As Políticas Públicas Inclusivas, cada vez mais, têm permitido que pessoas com deficiência ou com necessidades educacionais especiais possam ingressar no Ensino Superior mas, ressalta-se que as instituições precisam estar preparadas para recebê-los quando da efetivação do ingresso. A literatura analisada enfatiza que, apesar das conquistas dos últimos sete anos, com a institucionalização da Política de Inclusão e acessibilidade da UFPB, por meio da criação do CIA, a partir das premissas estabelecidas no Programa Incluir (BRASIL, 2005), do “Programa Viver sem Limites” (BRASIL, 2013) e da PNEEPEI (BRASIL, 2008a), ainda existem obstáculos que devem ser transpostos, que vão além do direito à matrícula e de acessibilidade no ambiente acadêmico, pois perpassam o direito de estar e se sentir incluído e protagonista no processo de ensino e aprendizagem. De acordo com os dados obtidos no estudo, percebe-se o esforço do Comitê de Inclusão e Acessibilidade em conduzir ações propositivas em prol de uma universidade mais inclusiva.

Logo, entende-se que os dados encontrados suscitam reflexões que poderão repercutir em discussões e estudos posteriores, bem como sinalizar diferentes percepções em um outro cenário sanitário vigente. Portanto, considerando que as deliberações no âmbito do CIA/FUPB são colegiadas e democráticas, visando contribuir para que a inclusão e permanência dos estudantes com deficiência na UFPB ocorra na sua plenitude, e à luz do que foi observado no estudo, é possível sugerir o seguinte conjunto de medidas/ações:

1 – Implementar a descentralização das ações do CIA, no âmbito das representações (Subsedes) nos *Campi*, prover os recursos necessários e autonomia para a resolubilidade das

demandas advindas da comunidade acadêmica, relacionadas à temática da inclusão e acessibilidade do estudante com deficiência ou necessidades educacionais especiais.

2 – Ampliar o PAED com os recursos necessários a contemplar mais estudantes público-alvo da Educação Inclusiva na Instituição, bem como aprimorar o critério de avaliação e seleção desse público.

3 – Rever as condições exigidas no edital dos processos de seleção de alunos apoiadores de alunos com deficiência do programa PAED, em especial no que se refere a “A comprovação de renda possui caráter classificatório”, pois tal critério poderá excluir potenciais candidatos com mais afinidade com a causa da pessoa com deficiência.

4 – Reivindicar o cumprimento do Art. 4º da Resolução n.º 34/ 2013 que cria o CIA, mediante a ampliação do quadro permanente de servidor técnico administrativo e de intérpretes de LIBRAS e a contratação de psicólogo, assistente social, psicopedagogo, pedagogo, terapeuta ocupacional, fisioterapeuta e fonoaudiólogo.

5 – Reformular e consolidar em um único documento toda legislação alusiva à política de inclusão e acessibilidade na UFPB.

6 – Compor a equipe de profissionais multidisciplinares para atendimento das necessidades educacionais dos estudantes.

7 - Ampliar o orçamento previsto destinado ao atendimento da Política de inclusão e acessibilidade executada pelo Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA), identificando as demandas da educação inclusiva e priorizando o atendimento a situações preventivas que impactam na permanência e na conclusão do curso de graduação na Instituição.

8- Realizar, sob a coordenação do CIA/UFPB, o “Plano Anual de Inclusão”, com participação das representações do Comitê, com vistas a planejar as ações, metas e estratégias de enfrentamento às adversidades que impedem a inclusão e a permanência na Instituição.

9 – Criar a Semana Universitária de Arte e Cultura de Estudantes com Deficiência da UFPB “SAC-Eficiente”, realizada anualmente no mês de setembro em alusão ao Dia da Pessoa com Deficiência, comemorado no dia 21 de setembro e cujo objetivo é permitir ao estudante com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação expressar-se por meio da arte.

Ainda que pesem algumas limitações da abrangência sobre a temática, que podem ser aprofundadas em estudos futuros, como forma de contribuição institucional, espera-se que este estudo possa acorrer para a melhoria dos serviços oferecidos pela UFPB por meio do seu Comitê de Inclusão e Acessibilidade em prol dos estudantes, com o propósito de acolher e

proporcionar as condições favoráveis à permanência desse segmento estudantil em uma instituição emanada pelo compromisso com a democracia, cidadania e a inclusão social.

REFERÊNCIAS

- ALBINO, Ivone Braga. **Acesso e permanência na Universidade Federal do Rio Grande do Norte sob o ponto de vista do docente e do estudante com deficiência**. 2010. 205f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.
- ALENCAR, Paula Maciel Mourão de. **Acessibilidade no Ensino Superior: o caso da UFJF**. 2013. 149 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.
- ARANHA, Maria Salete Fábio. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2000.
- ARANHA, Maria Salete. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, [S. l], Ano XI, n. 21, p.160 -173, mar. 2001.
- ARRUDA, Eduardo Martins de. **Verificação de acessibilidade no Portal de Discente do Sistema Acadêmico da Universidade Federal da Paraíba**. 2019. 133f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Organizações Aprendentes) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). **ABNT NBR 9050:2004**. Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. 2 ed. Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: https://emap.fgv.br/sites/emap.fgv.br/files/u77/abnt_nbr_9050_.pdf. Acesso em: 18 ago. 2021.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). **ABNT NBR 9050:2015**. Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. 3 ed. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: http://acessibilidade.unb.br/images/PDF/NORMA_NBR-9050.pdf. Acesso em: 18 ago. 2021.
- AZEVEDO, Maria Carolina Albuquerque de. **Políticas de acesso para discentes com deficiência visual no Ensino Superior: um estudo de caso**. 2012. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARRETO, Andreia Cristina Freitas; ROCHA, Daniele Santos. COVID-19 e educação: resistências, desafios e (im)possibilidades. **Revista Encantar**, Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 01-11, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8480/0>. Acesso em: 12 mai. 2021.
- BORGES, Maria Aparecida. **A inclusão de alunos com deficiência em cursos presenciais de graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora**. 2011. 145 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia Universidade Estadual Paulista, “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2011.

BRASIL. **Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961** [revogado]. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, Presidência da República, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L4024.htm. Acesso em: 18 ago. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971** [revogado]. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, Presidência da República, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 18 ago. 2021.

BRASIL. [Constituição de 1988] **Constituição da República Federativa do Brasil 1988**. Brasília, Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 ago. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, Presidência da República, 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm. Acesso em: 22 fev. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Presidência da República, 1996a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 15 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Aviso Curricular n.º 277, de 8 de maio de 1996**. Brasília, 1996b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/aviso_circular277.pdf. Acesso em: 15 dez. 2019.

BRASIL. **Decreto n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei n.º 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. Brasília, Presidência da República, 1999a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec3298.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 1.679 de 2 de dezembro de 1999**. Brasília, 1999b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_1679.pdf. Acesso em: 05 jun 2020.

BRASIL. **Lei n.º 10.098 de 19 de dezembro de 2000**. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Acessibilidade. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2005.

BRASIL. **Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências, 2001a. Brasília, Presidência da República, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 15 fev. 2020.

BRASIL. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, Presidência da República, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 15 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 3.284, de 7 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. Brasília, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf> . Acesso em: 20 dez. 2019.

BRASIL. **Decreto n.º 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis n. 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, Presidência da República, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 15 fev. 2020.

BRASIL. **Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em 14 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial, Secretária de Educação Especial, Ministério da Educação, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Edital n.º 4 - Seleção de Propostas**. Programa Incluir: acessibilidade na educação superior. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 84, seção 3, p.39-40, 5 maio 2008b. Disponível: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=816-incluir-propostas-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 fev. 2020.

BRASIL. **Decreto n.º 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. Brasília, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 15 fev. 2020.

BRASIL. **Decreto n.º 7234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília. Presidência da República, 2010. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 06 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, Presidência da República, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 15 fev. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 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. Brasília, Presidência da República, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/Lei/112711.htm. Acesso em: 15 dez. 2019.

BRASIL. **Legislação Brasileira sobre pessoas com deficiência**. 7 ed. Brasília: Câmara dos deputados, Edições câmara, 2013a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Orientador**. Programa Incluir Acessibilidade na Educação Superior Secadi/SESu-2013. Brasília, 2013b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 dez. 2019.

BRASIL. **Viver sem Limite** - Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, Brasília, 2013c. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/pessoa-com-deficiencia/cartilha-viver-sem-limite-plano-nacional-dos-direitos-da-pessoa-com-deficiencia/view>. Acesso em: 15 mar. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 13.146 de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com deficiência). Brasília, Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 15 dez. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 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. Brasília, Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato20152018/2016/lei/L13409.htm. Acesso em: 15 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, Ministério da Educação, Secretária Executiva, Secretária de Educação Básica, Conselho Nacional de Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 26 nov. 2020.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CP n.º 5/2020**. Reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades

não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da covid-19, Brasília, 2020. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 7 ago. 2021.

CABRAL FILHO, Adilson V.; FERREIRA, Gildete. Movimentos Sociais e o Protagonismo das Pessoas com Deficiência. **SER Social**, Brasília, v. 15, n. 32, 2013. p. 93-116. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/13036. Acesso em: 29 ago. 2021.

CARLETTO, A.C; CAMBIAGHI ,S. **Desenho Universal Um conceito para todos**. [2016?] Disponível em: https://www.maragabrigli.com.br/wp-content/uploads/2016/01/universal_web-1.pdf. Acesso em 06 jun. 2021.

CASTRO, Sabrina Fernandes de. **Ingresso e Permanência de Alunos com deficiência em Universidades Públicas Brasileiras**. 2011. 245f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

CHAGAS JÚNIOR, Haroldo de Carvalho. **Relatório de Estágio Curricular Supervisionado Não-Obrigatório Externo**. Relatório do Estágio Curricular Supervisionado Não Obrigatório Externo apresentado à Coordenação de Estágio e Monitoria, referente ao período de 01/05/2017 a 31/12/2017, realizado no Comitê de Inclusão e Acessibilidade da UFPB. João Pessoa, 2017. Disponível em: <https://www.ufpb.br/cia/contents/relatorios/relatorio-final-do-gt-de-acessibilidade-arquitetonica-2017.pdf/view>. Acesso em: 11 jan. 2021.

CHAHINI, Thelma Helena Costa. **Atitudes sociais e opiniões de professores e alunos da Universidade Federal do Maranhão em relação à inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior**. 2010. 132f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Marília, 2010.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 5-15, dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/n5nc4mHY9N9vQpn4tM5hXzj/?lang=pt>. Acesso em 05 jan. 2020.

CORRÊA, Maria Angela Monteiro. **Educação especial**. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010.

COSTA, Angelina Dias Leão; OLIVEIRA, Camila Correia de; LAURENTINO, Rodrigo dos Santos. Retrato das condições de acessibilidade dos campi da UFPB. ENCONTRO NACIONAL DE ERGONOMIA DO AMBIENTE CONSTRUÍDO, 6; SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ACESSIBILIDADE INTEGRAL, 7. 2016, São Paulo. In: **Anais eletrônicos [...]** São Paulo: Blucher, 2016, p. 597-608. Disponível em: <https://www.proceedings.blucher.com.br/article-details/retrato-das-condies-de-acessibilidade-dos-campi-da-ufpb-22654>. Acesso em: 23 dez. 2019.

COSTA, Luana Ranielle Ferreira da. **Entre chegar e permanecer: a importância dos apoiadores de alunos com deficiência na universidade federal da paraíba**. 2020. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020. Disponível em:

https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/18199/1/LuanaRanielleFerreiraDaCosta_Dissert.pdf . Acesso em: 23 jan. 2021.

COSTA, Simone Gomes. **A equidade na educação superior: uma análise das Políticas de Assistência Estudantil.** 2010. 203f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) — Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

CRUZ, Raphaela de. **Inclusão no Ensino Superior: Um Estudo das representações sociais dos acadêmicos com deficiência Visual da UFPB,** 2012. 124f. (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

DAFLON, Verônica Toste; FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto. Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 148, p.302-327, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/MBtLrKDNWYWY8ntQDwBSGYb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 05 jun.2020.

DAXENBERGER, Ana Cristina Silva, *et al.* **Política de inclusão universitária: em foco as ações do comitê de inclusão e acessibilidade.** Areia, 2020. Disponível em: <https://www.ufpb.br/cia/contents/relatorios/rf.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2020.

DIAS SOBRINHO, José. Democratização, Qualidade e Crise da Educação Superior: Faces da Exclusão e Limites da Inclusão. **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out.-dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/dFtMDqfdWm75WSc5vKXHCtq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 05 mai. 2020.

FANTACINI, Renata Andrea Fernandes. **Ações do Núcleo de Acessibilidade na EAD de uma Instituição de Educação Superior privada e a Satisfação dos Estudantes com deficiência.** 2017. 192f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

FÁVERO; Eugênia Augusta Gonzaga; PANTOJA, Luísa de M. P.; MONTOAN, Maria Teresa E. **Atendimento Educacional Especializado: aspectos legais e orientações pedagógicas.** São Paulo:MEC-SEESP, 2007. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004881.pdf>. Acesso em: 20 dez 2019.

FERREIRA, Lavine Rocha Cardoso. **Experiências vivenciadas por alunos com deficiência visual em instituições de ensino superior na cidade de Uberlândia – MG.** 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação (FACED), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13818>. Acesso em: 23 jan. 2020.

GALDINO, Ilder Layanna Arruda de Sousa. **As políticas de inclusão e as contribuições dos elementos sociais e educacionais marcantes para o acesso de alunos com deficiência na UFPB.** 2015. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **Tecnologia Assistiva para uma Escola Inclusiva: Apropriação, Demandas e Perspectivas**. 2009. 343f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

GARCIA, Vinicius Gaspar. As pessoas com deficiência na história do mundo. **Blog Bengala Legal**, 02 de out. 2011. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/pcd-mundial>. Disponível em: 02 dez. 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas.2002.

GIL, Antônio Carlos. **Método e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GUERREIRO, Elaine Maria Bessa Rebello. **Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior**: estudo de caso da UFSCar. 2011. 231 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico 2010**. Rio de Janeiro: 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html>. Acesso em: 16 set. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE**. Biênio 2014-2016. Disponível em: https://download.inep.gov.br/outras_acoes/estudos_pne/2016/relatorio_pne_2014_a_2016.pdf. Acesso em: 20 dez. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Nota Pública n.º 3/2020-CGDA/DGP**: Atendimento especializado e recursos de acessibilidade no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM [2020]. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/nota_publica/nota_publica_atendimentos_especializados_recursos_acessibilidade.pdf. Acesso em 27 jul. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA(INEP). **Censo da Educação Superior 2018**: divulgação dos resultados. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Ministério da Educação, Brasília, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/apresentacao_censo_superior2018.pdf. Acesso em: 22 abr. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação (2015-2019)**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Ministério da Educação, Brasília, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 15 fev. 2020.

JANNUZZI, Gilberta S. de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

JANNUZZI, Gilberta S. de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

JEZINE, Jezine. **Políticas de acesso à educação superior e os desafios da inclusão social**. João Pessoa: Editora da UPFB, 2015.

KARAGIANNIS, A. STAINBACK, S.; STAINBACK, W. Fundamentos do ensino inclusivo. *In: STAINBACK, S. & STAINBACK, W. Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., 1999. p. 21-34.

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

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Fundamentos metodologia científica**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LANNA JUNIOR, Mário Cléber Martins. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos; Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/bibliotecaDigital/21097_arquivo.pdf. Acesso em 18 dez 2019.

LARAIA, Maria Ivone Fortunato. **A pessoa com deficiência e o direito ao trabalho**. 2009. 189f. Dissertação (Mestrado em Direito das Relações Sociais) – Pontífica Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

LOPES, Maura Corcini. RECH, Tatiana Luiza. Inclusão, biopolítica e educação. **Educação**. v. 36, n. 2, p. 210-219, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/12942/9452>. Acesso em: 10 fev. de 2020.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglé. Educação para todos: desafios, ações, perspectivas da inclusão nas escolas brasileiras. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v.1, n.3, jun. 2000. Disponível em: https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/10633/ssoar-etd-2000-3-mantoan-educacao_para_todos_desafios.pdf?sequence=1. Acesso em: 15 jan. 2020.

MANZINI, E. J.; CORRÊA, P. M. Avaliação da acessibilidade no ensino fundamental usando a tecnologia digital. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 31., 2008, Caxambu. **Anais eletrônicos** [...], Constituição Brasileira, direitos humanos e educação. Rio de Janeiro: ANPED, 2008. v. 1. p. 1-13. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt15-4331-int.pdf> . Acesso em: 28 nov. 2020

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. São Paulo: Cortez, 2005.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MENDES, Euniceia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 33, p.387- 405, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 09 abr. 2020.

MENDONÇA, Ana Waleska P.C. A Universidade do Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n.14, maio/ago., 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/SjbNJRqbdcVKtgLrFskfxLJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 01 jan. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. Disponível em: http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1428/minayo_2001.pdf Acesso em 05 jan 2020.

MIRANDA, Bruna da Silva Ferreira. **Inclusão de alunos que apresentam deficiência visual na educação superior**: adaptação de material didático. 2014. 134 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Ciências Humanas) – Universidade do Grande Rio –UNIGRANRIO – “Professor José de Souza Herdy”, Duque de Caxias, 2014. Disponível em: <https://tede.unigranrio.edu.br/handle/tede/341>. Acesso em: 23 jul. 2021.

MIRANDA. Theresinha Guimarães. A inclusão de pessoas com deficiência na universidade. SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2, 2006. In: **Anais** [...]. Vitória/ES: UFES, 2006.

MONTE, Elizete Ventura do (org.). **UFPB em números 2012-2019**. João Pessoa: EDUFPB, 2020. Disponível em: <http://www.ufpb.br/ufpbemnumeros/contents/documentos/ufpb-numeros-impressao.pdf/view>. Acesso em: 15 fev. 2021.

MOREIRA, Laura Cereta; BOLSANELLO, Maria Augusta; SELGER, Rosângela Gehrke. Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 125-143, set, 2011. Ed. UFPF. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/RmyQMDhnxLSdSfMw7n6WjzH/?lang=pt&format=pdf> . Acesso em: 18 jun. 2020.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**. Porto Alegre, v. 5, n. 2, p.154-164, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/teo/ojs/index.php/porescrito/article/view/18875/12399>. Acesso em: 15 mar. 2020.

NASCIMENTO, Flaviano Batista do. **Condições de acessibilidade dos centros acadêmicos universitários**: criação de um instrumento de avaliação. 2017. 118 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas, Gestão e Aviação da Educação Superior) – Centro de Educação,

Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível:
<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/9351/2/arquivototal.pdf>. Acesso: 02 abr. 2020.

NASCIMENTO, Flaviano Batista do. **Condições de acessibilidade nos Centros Universitários**: criação de um instrumento de avaliação. 2017. 118f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João pessoa, 2017.

NASCIMENTO, Vera Creusa de Gusmão do. **Quando as exceções desafiam as regras**: vozes de pessoas com deficiência sobre o processo de inclusão no ensino superior. 2011. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011. Disponível:
<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/4647/1/arquivototal.pdf>. Acesso: 27 Jan. 2020.

NOGUEIRA, Lilian de Fatima Zanoni. **Educação superior e inclusão**: Trajetórias de estudantes com deficiência e a intervenção da terapia ocupacional. Tese (Doutorado em Terapia Ocupacional) – Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em:
<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/12019/TESE%20LILIAN%20Z.%20NOGUEIRA05.11.19.pdf?sequence=4&isAllowed=y>. Acesso em: 01 jan. 2020.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer projetos, relatórios, monografias, dissertações e teses**. Rio de Janeiro: Elieser, 2008.

PACHECO, Carolina dos Santos; NÓBREGA, Yasmin Silva. **Relatório de Estágio Curricular Supervisionado Não-Obrigatório Interno**. Relatório do Estágio Curricular Supervisionado Não Obrigatório Interno apresentado à Coordenação de Estágio e Monitoria, referente ao período de 01/01/2019 a 31/12/2019, realizado no Laboratório de Acessibilidade (LACESSE), Departamento de Arquitetura e Urbanismo, Centro de Tecnologia da UFPB. João Pessoa, 2019. Disponível em: <https://www.ufpb.br/cia/contents/relatorios/relatorio-lacesse-e-gt-aa-2019.pdf/view>. Acesso em: 15 fev. 2021.

PEREIRA, Marília M. Guedes; CHAGAS, Paulo da Silva. Gerenciamento do Serviço do serviço Braille na Biblioteca Central da UFPB em Bibliotecas Universitárias: relato de uma experiência. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 26/28, , p. 03-109, 1997/1998. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/download/43597>. Acesso em: 25 abr. 2021.

PEREIRA. Josenilde de Oliveira. **Políticas Institucionais de Acessibilidade à Educação Superior**: Percursos e Desafios para a Inclusão de Alunos com deficiência da UFMA. 2017. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017.

PERINNI, Sanandrea Torezani. **Do Direito à Educação**: O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas e a Inclusão Escolar no IFES. 2017. 227f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

PICOLLO, Gustavo Martins; MENDES, Enicéia Gonçalves. Nas pegadas da história: tracejando relações entre deficiência e sociedade. **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 25, n.

42, p. 29-42, jan./abr. 2012. Disponível em:
<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4611>. Acesso em 10 jun.2020.

PIECZKOWSKI, Tânia Mara Zancanaro. **Inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior**: efeitos na docência universitária. 2014. 208f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

PINHEIRO, Aldenice Ribeiro da Costa. **Acesso e permanência dos estudantes com deficiência na UFCG**: Eficácia das ações implementadas. 2020. 125f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

PINTO, Celi Regina Jardim. Foucault e as constituições brasileira: quando a lepra e a peste se encontram com os nossos excluídos. **Revista Educação e Realidade**, v. 24, n. 02, p. 33-57, jul/dez, 1999. Disponível em:
<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade%20/article/view/55375/0>. Acesso em 20 de nov. de 2020.

PLATÃO. **A República**. Texto Integral. 2. ed. São Paulo: Martin Claret, 2006.

POLIA, Andreza Polia. O Comitê de Inclusão e Acessibilidade da Universidade Federal da Paraíba sob o olhar de uma gestão. *In*. DAXENBERGER, Ana Cristina; POLIA, Andreza Aparecida (org). **Inclusão**: dos discursos às práticas educacionais. Curitiba: Appris. 2018, p. 17-27.

POLYDORO, Soely A. J. *et al.* Desenvolvimento de uma Escala de Integração ao Ensino Superior. **Psico-USF**, Itatuba, v.6, n.1, p.11-17, jan./jun. 2001. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/pusf/a/v4MCTLC6HJRCjhw7XmWzYw/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Universidade Free vale, 2013.

RAMALHO, Maria Noalda. **A inclusão de alunos com deficiência na UEPB**: uma avaliação do programa de tutoria especial. 2012. 174 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2012. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/10331>. Acesso em: 31 jan. 2020.

RAWL, John. **Uma teoria da justiça**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes. 2008.

REIS, Maria Simone Oliveira dos. **Percepção dos estudantes com deficiência sobre as políticas de inclusão na Universidade Federal do Ceará (UFC)**. 2017. 157f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em:
http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/24245/1/2017_dis_msoreis.pdf. Acesso em: 05 fev. 2020.

RODRIGUES, D. A. Inclusão na Universidade: Limites e possibilidades da construção de uma universidade inclusiva. **Revista de Educação Especial da UFSM**, n. 23, 2004.

Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4951>. Acesso em: 20 jan. 2021.

SAMPAIO, Cristiane T.; SAMPAIO, Sônia Maria R. **Educação Inclusiva: o professor mediando a vida**. Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/3hs>. Acesso em 12 dez. 2019.

SAMPAIO, Helena. **Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1990**. Documento de Trabalho 8/91. Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1991. Disponível em: <https://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9108.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2020.

SANTANA, Maria Zélia de. **Políticas de Educação Inclusiva voltada para estudante com deficiência na Educação Superior: O caso da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)**. 2016. 241f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

SANTANA, Leila Lima de Souza. **Acesso e permanência da Educação Superior – Estratégias e ações da Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas/DIAF na UFMS**. 2016. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016.

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

SANTOS JUNIOR, V. B. dos; MONTEIRO, J. C. da S. Educação e COVID-19: as tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia. **Revista Encantar**, v. 2, p. 01-15, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8583>. Acesso em: 19 mai. 2021.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Construindo as Epistemologias do Sul: Antologia essencial: Volume II: Para um pensamento alternativo de alternativas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181203044534/Antologia_Boaventura_PT2.pdf. Acesso em: 15 mai.2020.

SANTOS, Cristiane da Silva. **Políticas de acesso e permanência de alunos com deficiência em universidades Brasileiras e Portuguesas**. 2013. 389f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

SARAIVA, Luzia Livia Oliveira. **Núcleos de acessibilidade e atendimento a alunos com necessidades Educacionais Especiais do nordeste brasileiro**. 2015, 191f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

SARMENTO, Bruna Ramalho. **Acessibilidade em sistema de circulação de pedestres: avaliação do Campus I da UFPB**. 2012. 153f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Centro de Tecnologia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2012.

Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/294/1/Arquivototal.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2020.

SASAZAWA, Fabiana Harumi. **Ensino Superior e Educação Especial na Universidade Estadual de Maringá**: algumas reflexões. 2005. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 2005. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/SITE%20PPE%202010/dissertacoes/2005-Fabiana_Sasazawa.pdf. Acesso em: 15 dez. 2019.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319. Acesso em: 18 dez. 2019

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

SCOTTI, P. A. Igualdade de chances entre grupos como critério de equidade em educação. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 13., 2007, Recife. **Anais**[...], Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2007.

SILVA JÚNINOR, Josinaldo Simão da. **Relatório de Estágio Curricular Supervisionado Não-Obrigatório Externo**. Relatório do Estágio Curricular Supervisionado Não Obrigatório Externo apresentado à Coordenação de Estágio e Monitoria, referente ao período de 17/01/2017 a 31/12/2017, realizado no Setor de GT de Acessibilidade Pedagógica. João Pessoa, 2017. Disponível em: <https://www.ufpb.br/cia/contents/relatorios/relatorio-final-do-gt-de-acessibilidade-pedagogica-campus-i-2017.pdf/view>. Acesso em: 15 fev. 2021.

SILVA, Alessandra Nery Obelar. **Inclusão das pessoas com deficiência na universidade**: a efetividade do Programa de Apoio aos Estudantes com Necessidades Especiais (PAENE). 2014a. 71f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2014.

SILVA, Aline Maira da. **Educação Especial e Educação Escolar História e Fundamentos**. Curitiba: IBPEX, 2010.

SILVA, Jackeline Susann Souza. **Acessibilidade, Barreiras e Superação**: Estudo de caso de experiências de Estudantes com Deficiência na educação superior. 2014b. 242f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

SILVA, Lidiane Ramos da. **Políticas de Inclusão na Educação Superior**: acesso e permanência de pessoas com deficiência na UFPB. 2017. 184f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

SILVA, Otto Marques. **A Epopéia Ignorada**. A Pessoa com Deficiência do Mundo de Ontem e de Hoje. São Paulo: CEDAS, 1987.

SISTO, F. F. *et al.* Estudo para a Construção de uma escala de satisfação acadêmica para os universitários. **Avaliação Psicológica**, v. 7, n. 1, p. 45-55, 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v7n1/v7n1a07.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2021.

SOARES, Gilvana Galeno. **A atuação dos núcleos de apoio às pessoas com necessidades no IFRN**. 2015. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

SOUZA, Carmem Rosane Segatto e. **Um estudo sobre práticas avaliativas direcionadas aos estudantes com deficiência no ensino superior: a meta-avaliação como processo**. 2019.164f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

SOUZA, Karina Silva Molon de. **A aprendizagem docente e a inclusão de cotistas b em novos contextos na Universidade**. 2016. 258f. Tese (Doutorado em Educação)- Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willians. **Inclusão: Um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed. 1999.

TESSER, Carla Regina Sparano. **Atuação do intérprete de libras na mediação da aprendizagem de aluno no surdo no Ensino superior: reflexões sobre o processo de interpretação educacional**. 2015. 118f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/190807>. Acesso em: 17 jun. 2020.

UNESCO. **Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino**. Paris, 1960. Disponível em: <http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/ue000109.pdf>. Acesso em: 23 out. 2019.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Brasília: Unicef, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 15 dez. 2019.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2019.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação**. Conferência Mundial sobre Educação Superior - UNESCO, Paris, 9 de outubro de 1998. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>. Acesso em: 14 nov. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB). **Conselho Universitário. Resolução n.º 02/ 1998, de 03 de março de 1998**. Aprova o Regulamento do NEDESP. João Pessoa, 1998. Disponível em: <https://sig->

arq.ufpb.br/arquivos/201602205762c4242546fe960141666e/RES._N02-1998.pdf. Acesso em: 18 de jun. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB). Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução n.º 54/2012 de 06 de novembro de 2012**. Dá nova redação ao parágrafo único, do artigo 1º, e ao § 1º., do artigo 2º., da Resolução n.º. 09 /2010 do CONSEPE, que institui a Modalidade de ingresso por Reserva de Vagas (MIRV) para os cursos de graduação da UFPB. João Pessoa, 2012. Disponível em: https://sigrh.ufpb.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf. Acesso em: 10 de jan. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB). Conselho Universitário. **Resolução n.º 34/ 2013, de 26 de dezembro de 2013**. Cria o Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA) da UFPB. João Pessoa, 2013. Disponível em: https://sigrh.ufpb.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf;jsessionid=02298763140FC00EFE025630DA7610C6. Acesso em 10 mai. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB). Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução n.º 16/2015, de 14 de abril de 2015**. Aprova o Regulamento dos Cursos Regulares de Graduação da UFPB. João Pessoa, 2015. Disponível em: https://sigrh.ufpb.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf. Acesso em: 10 de jan. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB). COMITÊ DE INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE (CIA). GT - Acessibilidade Pedagógica. **Relatório Ano 2016**. João Pessoa, 2016. Disponível em: <https://www.ufpb.br/cia/contents/relatorios/relatorio-do-gt-de-acessibilidade-pedagogica-referente-as-aco-es-em-2016.pdf/view>. Acesso em: 11 jan. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB). Conselho Universitário. **Resolução n.º 09/ 2016, de 03 de maio de 2016**. Aprova o regimento interno do Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA) da UFPB. João Pessoa, 2016. Disponível em: https://sigrh.ufpb.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf. Acesso em 20 jan. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB). **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2014/2018**. João Pessoa, 2018. Disponível em: http://www.proplan.ufpb.br/proplan/contents/documentos/pdi_ufpb_2014-2018.pdf. Acesso em: 25 ago. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB). LABORATÓRIO DE VIDA INDEPENDENTE E TECNOLOGIA ASSISTIVA. Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA). **Relatório LAVITA – CIA**. João Pessoa, 2019. Disponível em: <https://www.ufpb.br/cia/contents/relatorios/relatorio-de-atividades-do-lavita-2019.pdf/view>. Acesso em: 15 fev. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB). COMITÊ DE INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE (CIA). **CIA em números 2017-2020**. João Pessoa, 2020. Disponível em: <https://www.ufpb.br/cia/contents/relatorios/cia-em-numeros.pdf/view>. Acesso em: 15 fev. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB). Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE). **Resolução n.º 29/2020**. Aprova o Regulamento Geral de

Graduação da Universidade Federal da Paraíba, e revoga a resolução nº 16/2015. João Pessoa, 2020a. Disponível em: <http://www.ct.ufpb.br/cgepm/contents/menu/resolucoes/resolucao-29-2020.pdf/view>. Acesso em: 07 set. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB). Conselho Universitário da Universidade Federal da Paraíba (CONSUNI). **Resolução n.º 15/2020, de 27 de outubro de 2020**. Regulamenta a Política Linguística da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2020b. Disponível em: https://www.ufpb.br/cia/contents/documentos/res_15-2020_consuni.pdf. Acesso em: 02 set. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB). Pró-Reitoria de Pós-Graduação. **Relatório de Gestão 2020**. João Pessoa, 2020c. Disponível em: <http://www.prg.ufpb.br/prpg/contents/downloads/RELATRIOFINALPRPG2020.VERSOFINAL.pdf>. Acesso em: 02 set. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB). Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução n.º 37/2021, de 02 de agosto de 2021**. Aprova o Regulamento dos Cursos Regulares de Graduação da UFPB. João Pessoa, 2021. Disponível em: <http://plone.ufpb.br/dcx/contents/documentos/resolucoes/consepe/resolucao-no-37-1999/view>. Acesso em: 02 set. 2021.

VALE MENDONÇA. Chrisley Wellen do. **Relatório de Estágio Curricular Supervisionado Não-Obrigatório Interno (Bolsa-Estágio) Comitê de Inclusão e Acessibilidade**. João Pessoa, 2017. Disponível em: <https://www.ufpb.br/cia/contents/relatorios/relatorio-final-das-atividades-do-gt-de-comunicacao-2017.pdf/view>. Acesso em: 15 fev. 2021.

VERDÉLIO, A. Primeira morte por covid-19 no Brasil aconteceu em 12 de março. Agência Brasil, Brasília, 28 jun. 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2020-06/primeira-morte-por-covid-19-no-brasil-aconteceu-em-12-de-marco>. Acesso em: 20 de mar. de 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(Elaborado de acordo com a Resolução 466/13 e 510/17 do CNS)

Prezado (a) _____, O(A) Sr.(a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: **INCLUSÃO DE PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O Comitê de Inclusão e Acessibilidade da UFPB para o Acesso e Permanência**, desenvolvida pelo mestrando **Paulino Joaquim da Silva Neto**, aluno regularmente matriculado no Programa de Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior – **MPPGAV**, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do professora Dr^a Edineide Jezine Mesquita Araújo.

Os objetivos da pesquisa são:

Geral: compreender as ações do Comitê de Inclusão e Acessibilidade no que diz respeito à inclusão e permanência dos sujeitos com deficiência.

Específicos:

- Analisar as políticas de inclusão empreendidas pelo Comitê de Inclusão e Acessibilidade para o acesso e permanência de estudantes com deficiência em cursos de Graduação da UFPB.
- Caracterizar as ações promovidas pelo Comitê de Inclusão e Acessibilidade e analisar os impasses e tensões para a materialização do acesso e permanência do sujeito com deficiência, com vista à conclusão do curso.
- Compreender qual o papel e o envolvimento dos gestores no processo de construção de uma proposta político sócio educativo para a UFPB, na perspectiva da inclusão dos estudantes com deficiência.
- Como os estudantes com deficiência percebem as políticas de inclusão social implementada pelo Comitê na UFPB

Justifica-se o presente estudo por se tratar de um tema relevante face a crescente presença de estudantes com deficiência na Educação Superior. A literatura sobre o tema é escassa e pouco divulgada, fato que despertou real interesse em estudá-lo e divulgá-lo.

A participação do (a) Sr. (a) na presente pesquisa é de fundamental importância, mas será voluntária, não lhe cabendo qualquer obrigação de fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelos pesquisadores se não concordar com isso, bem como, participando ou não, nenhum valor lhe será cobrado, como também não lhe será devido qualquer valor.

Caso decida não participar do estudo ou resolver a qualquer momento dele desistir, nenhum prejuízo lhe será atribuído, sendo importante o esclarecimento de que os riscos da sua participação são considerados mínimos, limitados à possibilidade de eventual desconforto psicológico ao responder o questionário que lhe será apresentado, para que isso não venha a ocorrer, será escolhido um local privado sem a interferência de pessoas alheias ao estudo, enquanto que, em contrapartida, os benefícios obtidos com este trabalho serão importantíssimos e traduzidos em esclarecimentos para a população estudada.

Em todas as etapas da pesquisa serão fielmente obedecidos os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resoluções n.ºs. 466/2012 e 510/17, ambas do Conselho Nacional de Saúde, que disciplina as pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil.

Solicita-se, ainda, a sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos científicos ou divulgá-los em revistas científicas, assegurando-se que o seu nome será mantido no mais absoluto sigilo por ocasião da publicação dos resultados.

Caso a participação de vossa senhoria implique em algum tipo de despesas, as mesmas serão ressarcidas pelo pesquisador responsável, o mesmo ocorrendo caso ocorra algum dano.

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Eu, _____, declaro que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos, justificativa, riscos e benefícios da pesquisa, e dou o meu consentimento para dela participar e para a publicação dos resultados, assim como o uso de minha imagem nos slides destinados à apresentação do trabalho final. Estou ciente de que

receberei uma cópia deste documento, assinada por mim e pelo pesquisador responsável, como se trata de um documento em duas páginas, a primeira deverá ser rubricada tanto pelo pesquisador responsável quanto por mim, assim como a última assinada por ambos.

João Pessoa-PB, ____ de _____ de 2020.

Pesquisador responsável

Participante da Pesquisa

Pesquisador Responsável: Paulino Joaquim da Silva Neto
Endereço do Pesquisador Responsável: Rua Frei Afonso, 144 – Bairro Jaguaribe – João Pessoa-PB - CEP: 58.015-710 - Fones: 98670-1443-e-mail: paulinojneto23@gmail.com
E-mail do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba: eticaccs@ccs.ufpb.br – fone: (83) 3216-7791 – Fax: (83) 3216-7791
Endereço: Cidade Universitária – Campus I – Conj. Castelo Branco – CCS/UFPB – João Pessoa-PB - CEP 58.051-900.

APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista para Gestores



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



ROTEIRO DE ENTREVISTA para o Coordenador do Comitê de Inclusão e Acessibilidade; representantes dos Grupos de Trabalhos de Acessibilidade Pedagógica, Atitudinal, Comunicacional e Arquitetônica; e representantes dos Projetos Inclusivos dos Campi II, III E IV (Areia, Bananeiras e Litoral Sul–Rio Tinto/Mamanguape).

TÍTULO DA PESQUISA: INCLUSÃO DE PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O Comitê de Inclusão e Acessibilidade da UFPB para o Acesso e Permanência

Entrevista nº _____/2020

Identificação do entrevistado

Nome: _____, Sexo (Gênero): _____

Possui alguma deficiência (SIM/NÃO): () Tipo de Deficiência: _____

Cargo/Função (UFPB): _____ Lotação: _____

Tempo Exercício/UFPB: _____ Cargo no CIA: _____

Grupo de Trabalho e/ou Representação: _____

Tempo de atuação do Comitê: ano () meses ()

1 Possui vivência com práticas de inclusão voltadas ao estudantes com deficiência ?

Sim () Não ()

02 Você poderia descrever o que motivou a atuar nessa área?

03 O que você entende sobre inclusão? E, como definiria a exclusão?

04 Como você compreende a relação entre o acesso e permanência do estudante com deficiência no ensino superior?

05 Como você entende sobre acessibilidade?

06 Qual é o procedimento para identificar o estudante com deficiência na UFPB?

7 O Programa Incluir, dentre os objetivos prevê fomentar a criação e consolidação dos Núcleos de Acessibilidades devendo atuar nas ações para implementar a acessibilidade por meio da eliminação de barreiras às pessoas com deficiência em todos os espaços nas Instituições Federais de Ensino Superior (Brasil, 2008b). Na sua opinião, qual dessas barreiras estão mais presentes nesta Instituição? Pode haver mais de uma.

- Arquitetônica Atitudinal
 Comunicacional outra . Qual?.....
 Pedagógica

08 Tomando por referências as quatro dimensões de acessibilidade, cite quais são as principais reclamações recebidas no Comitê de Inclusão?

09 Como o CIA/UFPB toma conhecimento da existência de barreiras que venham dificultar ou impedir acesso e a permanência do Estudante com deficiência ou mobilidade reduzida na UFPB?

10 Após acolhida a demanda, do ponto de vista operacional, quais são os mecanismos utilizados pelo Comitê para cada tipo de barreira identificada?

11 Na sua opinião, a Instituição tem conseguido atender todas as demandas solicitadas pelo Estudantes com deficiência que chegam ao conhecimento do CIA/UFPB?

12 No caso de resposta negativa. Na sua opinião quais são as principais dificuldades encontradas pela Instituição no que se refere processo para inclusão plena do Estudantes com deficiência na UFPB?

13 O Comitê tem recebido o apoio institucional necessário para promoção e/ou a implementação de ações inclusivas na UFPB?

14 Quais são as ações que estão sendo realizadas atualmente pelo Comitê para promover a inclusão e acessibilidade do estudante com deficiência na UFPB?

15 Na sua opinião, como essas ações implementadas pelo Comitê de Inclusão e Acessibilidade impactam no processo de ensino aprendizagem do estudante com deficiência, com vista a conclusão do curso de Graduação?

16 Na sua opinião quais são os principais desafios enfrentados pelo Comitê de Inclusão para desenvolver as ações em prol do estudante com deficiência na UFPB?

17 O que você entende sobre o Programa de apoio ao estudante com deficiência?

18 Qual é a importância do aluno apoiador para o estudante com deficiência?

19 Como você descreveria a importância do CIA/UFPB para a promoção e/ou implementação das políticas inclusão destinadas aos estudantes com deficiência na Instituição?

20 No que o CIA/UFPB tem avançado? Em que ainda precisa avançar?

21 Quais são as principais dificuldades encontradas pelo Comitê para implantar suas ações para permanência e inclusão do estudante com deficiência na UFPB?

22 Quais são os projetos atualmente em andamento?

23 Existem impedimentos ou dificuldades para que esses projetos serem implementadas? Quais são?

24 Na sua opinião como você classificaria a estrutura física do CIA/UFPB? Essa condição pode ter impacto nas ações que o Comitê desenvolve.

25 A condição na estrutura física e humanas atual interfere nas ações desenvolvidas pelo Comitê?

26 Como você classifica a atuação dos Grupos de Trabalho nas ações desenvolvidas em prol da inclusão do estudante com deficiência nesta Instituição?

27 O CIA/UFPB possui unidade orçamentária própria para gerenciar as ações propostas pela Instituição?

28 Na sua opinião deveria ser uma unidade orçamentária? Justifique.

29 O CIA/UFPB possui parceria Institucional que contribuem para o desenvolvimento de ações em favor da inclusão do estudante com deficiência nesta Instituição?

30 É possível que alguma questão deixou de ser abordadas nesta pesquisa. Sinta-se confortável para sugerir outros aspectos não contemplados de modo a contribuir ainda mais com a pesquisa.

Obrigado !!!

PAULINO JOAQUIM DA SILVA NETO
Pesquisador

PROF^a DR.^a EDINEIDE JEZINE M. ARAÚJO
Orientadora

APÊNDICE C – Roteiros de entrevistas para Pró-Reitor e Superintendente



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



ROTEIRO DE ENTREVISTA para o Pró-Reitor da Pró-Reitoria Assistência e Promoção ao Estudante (PRAPE), da Pró-Reitoria de Graduação (PRG), da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários (PRAC), para o Superintendente da Superintendência de Infraestrutura (SINFRA).

TÍTULO DA PESQUISA: INCLUSÃO DE PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O Comitê de Inclusão e Acessibilidade da UFPB para o Acesso e Permanência

Entrevista nº _____/2020

Identificação do entrevistado

Nome: _____, Sexo (Gênero): _____

Possui alguma deficiência (SIM/NÃO): () Tipo de Deficiência: _____

Cargo/Função (UFPB): _____ Lotação: _____

Tempo Exercício/UFPB: _____

Grupo de Trabalho e/ou Representação: _____

Tempo de atuação do Comitê: ano () meses ()

1 Possui vivência com práticas de inclusão voltadas ao estudantes com deficiência ?

Sim () Não ()

02 O que você entende sobre inclusão? E como definiria a exclusão?

03 Como você compreende a relação entre o acesso e permanência do estudante com deficiência no ensino superior?

04 Como você entende sobre acessibilidade?

05 O Programa Incluir 2005, dentre os objetivos prevê fomentar a criação e consolidação dos Núcleos de Acessibilidades devendo atuar nas ações para implementar a acessibilidade por meio da eliminação de barreiras às pessoas com deficiência em todos os espaços nas Instituições Federais de Ensino Superior (Brasil, 2008b). Na sua opinião, qual dessas barreiras estão mais presentes nesta Instituição? Pode haver mais de uma.

() Arquitetônica () Atitudinal

() Comunicacional

() Pedagógica

06. Tomando por referência as quatro dimensões de acessibilidade, na sua opinião como a presença dessas barreiras interferem para acesso e permanência do estudante com deficiência na UFPB?

07 Quais os instrumentos utilizados pela instituição para tomar conhecimento quanto a presença de barreiras ou obstáculos que dificultam ou impedem a garantia das condições de acesso, a permanência e o aprendizado do Estudante com deficiência?

08 Do ponto de vista operacional, como a Instituição executa suas ações para eliminar as barreiras atitudinais, arquitetônicas, pedagógicas e de comunicação visando garantir o exercício da cidadania das pessoas com deficiência?

09 Considerando o Programa de Expansão Universitária (REUNI), quais foram os impactos para o acesso e a permanência do Estudante com deficiência da UFPB?

10 Na sua opinião, a Instituição tem conseguido atender todas as demandas solicitadas pelo Estudantes com deficiência, atendidos por este Comitê?

Sim() não ()

11 No caso de resposta negativa. Na sua opinião quais são as principais dificuldades encontradas pelo Comitê para cumprir com a política institucional em prol da inclusão plena do Estudantes com deficiência na UFPB?

12 O CIA tem recebido o apoio Institucional necessários para promoção e/ou a implementação de ações inclusivas na UFPB?

13 Na sua opinião como as ações implementadas pelo CIA/UFPB impactam para a permanência do estudante com deficiência, com vista a conclusão do curso de Graduação?

14 Na sua opinião quais são os principais desafios enfrentados pelo CIA para desenvolver as ações em prol do estudante com deficiência na UFPB?

15 Na sua opinião qual foi o impacto na UFPB após a implementação Lei de Cotas, especificamente no que tange à pessoa com deficiência para o acesso à educação superior?

16 O que você entende sobre o Programa de apoio ao estudante com deficiência (Paed)?

17 Qual é a importância do aluno apoiador para o estudante com deficiência?

18 Como você descreveria a importância do CIA para a promoção e/ou implementação das políticas inclusão destinadas aos estudantes com deficiência na Instituição?

19 No que o CIA tem avançado? Em que ainda precisa avançar?

20 Você Considera a UFPB inclusiva? Justifique

21 Na sua opinião como você classificaria a estrutura física do Comitê de Inclusão e Acessibilidade? Essa condição pode ter impacto nas ações que o Comitê desenvolve.

22 A condição na estrutura física e humanas atual interfere nas ações desenvolvidas pelo Comitê?

23 Você participa de algum Grupo de Trabalho? Sim () não ().
Qual: _____

24 O que está sendo desenvolvido pelos Grupos de Trabalho em prol da inclusão do estudante com deficiência nesta Instituição?

25 Na sua opinião o CIA/UFPB deveria ser uma unidade orçamentária? Justifique?

26 O CIA/UFPB possui parceria Institucional que contribuem para o desenvolvimento de ações em favor da inclusão do estudante com deficiência nesta Instituição?

27 É possível que alguma questão deixou de ser abordadas nesta pesquisa. Sinta-se confortável para sugerir outros aspectos não contemplados de modo a contribuir ainda mais com a pesquisa.

Obrigado !!!

PAULINO JOAQUIM DA SILVA NETO
Pesquisador

PROF^a DR.^a EDINEIDE JEZINE M. ARAÚJO
Orientadora

APÊNDICE D – Roteiro de Questionário



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



ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO PARA OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA REGULARMENTE MATRICULADO EM CURSO DE GRADUAÇÃO PRESENCIAL

Questionário adaptado da Escala de Satisfação e atitude GUERREIRO (2011)

22/07/2021

Pesquisa sobre INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: IMPACTOS DO COMITÊ DE INCLUS...

Pesquisa sobre INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: IMPACTOS DO COMITÊ DE INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE DA UFPB PARA O ACESSO E A PERMANÊNCIA

Você foi selecionado para participar da pesquisa por ser estudante com deficiência regularmente matriculado e assistido pelo Comitê de Inclusão e Acessibilidade da UFPB.

Inicialmente, agradecemos a sua disposição em colaborar com a nossa pesquisa. As questões aqui prestadas são de caráter sigilosa, cuja participação será voluntária e anônima.

Neste questionário não existem respostas certas ou erradas. Nós queremos sua opinião, da forma mais sincera possível sobre como os estudantes com deficiência percebem as políticas de inclusão social implementadas pelo Comitê na UFPB.

Os dados obtidos serão tratados confidencialmente e apresentados na forma de dissertação, sem a possibilidade de identificação dos sujeitos participantes da pesquisa. O questionário é composto por duas partes a saber:

- A) IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE E QUESTÕES DE CONHECIMENTO GERAL
- B) ESCALA DE SATISFAÇÃO E ATITUDE DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA COM RELAÇÃO À ACESSIBILIDADE NA UFPB.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO -TCLE

Prezado (a)

O(A) Sr.(a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: INCLUSÃO DE PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: Impactos do Comitê de Inclusão e Acessibilidade da UFPB para o Acesso e Permanência, desenvolvida pelo mestrando Paulino Joaquim da Silva Neto, aluno regularmente matriculado no Programa de Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior – MPPGAV, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do professora Dr^a Edineide Jezine Mesquita Araújo.

O objetivo geral da pesquisa é compreender e avaliar os impactos das ações do Comitê de Inclusão e Acessibilidade no que diz respeito a inclusão e permanência dos sujeitos com deficiência.

Considerando o momento atual provocado pela pandemia do COVID-19, seguindo as recomendações da Organização Mundial de Saúde (OMS) para o distanciamento social, como forma de prevenir a disseminação do vírus, as abordagens aos participantes da pesquisa serão realizadas por meio de contato telefônico ou por e-mail, previamente fornecidos pelo Comitê de Inclusão e Acessibilidade da UFPB.

A participação do (a) Sr.(a) na presente pesquisa é de fundamental importância, mas será voluntária, não lhe cabendo qualquer obrigação de fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelos pesquisadores se não concordar com isso, bem como, participando ou não, nenhum valor lhe será cobrado, como também não lhe será devido qualquer valor.

Em todas as etapas da pesquisa serão fielmente obedecidos os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resoluções nºs. 466/2012 e 510/17, ambas do Conselho Nacional de Saúde, que disciplina as pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil.

A íntegra do documento Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE está disponível para leitura e poderá ser baixado no link abaixo:

<https://drive.google.com/file/d/1urYt18eT3ZHBsgNtPEwLFoNAkKJUrdMi/view?usp=sharing>

Contato com o Pesquisador Responsável:

Caso necessite de mais informações sobre o presente estudo, favor contactar com o pesquisador: Paulino Joaquim da Silva Neto, através do telefone 83 986701443 (WhatsApp), ou o enviar e-mail: paulinojneto23@gmail.com, ou, ainda, para o Comitê de Ética do Centro de Saúde - CCS da UFPB. através do telefone (83) 3216-7791 – Fax: (83) 3216-7791, ou e-mail: eticaccs@ccs.ufpb.br

***Obrigatório**

1. Considerando os objetivos e a relevância do estudo proposto e como se dará a participação nos procedimentos da pesquisa, Li e concordo com termos TCLE *

Marcar apenas uma oval.

SIM

NÃO

A) - Identificação do entrevistado

ATENÇÃO: Seus dados pessoais serão sigilos, e em hipótese alguma serão revelados

2. NOME *

3. IDADE *

4. SEXO (GÊNERO) *

22/07/2021

Pesquisa sobre INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: IMPACTOS DO COMITÊ DE INCLUS...

5. ESTADO CIVIL *

Marcar apenas uma oval.

- CASADO(A)
 SOLTEIRO(A)
 OUTRO

6. NOME DO CURSO *

7. TURNO *

Marcar apenas uma oval.

- DIURNO
 NOTURNO
 VERPERTINO (Período da tarde)

8. Ano/Período de ingresso na UFPB *

exemplo 2019.1

9. Cursou Ensino Médio *

Marcar apenas uma oval.

- PÚBLICO
 PRIVADO
 MISTO

22/07/2021

Pesquisa sobre INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: IMPACTOS DO COMITÊ DE INCLUS...

10. ONDE ESTUDO *

Marcar apenas uma oval.

- CAMPUS I
- CAMPUS II
- CAMPUS III
- CAMPUS IV

11. FORMA DE ACESSO *

Marcar apenas uma oval.

- SISU/MEC
- Outro: _____

12. Concorrência às vagas nos termos da Lei de Cotas 12.711/2012, alterada pela 13.409/2016 *

Marcar apenas uma oval.

- LIVRE CONCORRÊNCIA
- COTA REDE PÚBLICA/ BOLSISTA ESCOLA PRIVADA
- COTA PELA RENDA FAMILIAR
- COTA DESTINA À CANDIDATO(A) COM DEFICIÊNCIA

22/07/2021

Pesquisa sobre INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: IMPACTOS DO COMITÊ DE INCLUS...

13. TIPO DE DEFICIÊNCIA *

Marcar apenas uma oval.

- VISUAL
- AUDITIVA
- FÍSICA
- DEFICIÊNCIA INTELECTUAL
- MÚLTIPLA
- Outro: _____

14. VOCÊ É ASSISTIDO PELO PROGRAMA DE ALUNO APOIADOR *

Marcar apenas uma oval.

- SIM
- NÃO

15. QUAIS DOS SERVIÇOS ABAIXO VOCÊ UTILIZA OU JÁ UTILIZOU ? *

Marque todas que se aplicam.

- Validação de Laudo no Cadastramento do SISU
- Avaliação de Terapia Ocupacional
- Intérprete de Libras
- Revisão de Braille

Outro: _____

16. Caso queira receber uma cópia do resultado dessa produção, deixe seu e-mail

**B) ESCALA
DE
SATISFAÇÃO
E ATITUDES**

Gentileza responder todas as questões, não deixe nenhuma em branco. Considere sua vivência no dia a dia na Instituição e curso matriculado atualmente, pois todas as questões são importantes para a pesquisa, não há resposta certa ou errada. Para cada item você deverá indicar o seu nível de satisfação numa escala que vai de 1 a 7

17. 1. O caminho até a minha sala de aula é... *

Da origem ao destino

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	6	7		
INACESSÍVEL	<input type="radio"/>	ACESSÍVEL						

18. 2. Atravessar as vias internas do Campus é...

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	6	7		
INSEGURO	<input type="radio"/>	SEGURO						

19. 3. As escadas (internas/externas) que eu utilizo na UFPB são *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	6	7		
INADEQUADAS	<input type="radio"/>	ADEQUADAS						

20. 4. As rampas (internas/externas) que eu utilizo são... *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	6	7		
INADEQUADAS	<input type="radio"/>	ADEQUADAS						

22/07/2021 Pesquisa sobre INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: IMPACTOS DO COMITÊ DE INCLUS...

21. 5. Os rebaixamentos das calçadas que eu utilizo são... *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
INADEQUADOS	<input type="radio"/>	ADEQUADOS						

22. 6. Os elevadores dos prédios que eu utilizo são...

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
INACESSÍVEIS	<input type="radio"/>	ACESSÍVEIS						

23. 7. Os espaços das salas de aula são... *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
INADEQUADOS	<input type="radio"/>	ADEQUADOS						

24. 8. As portas de entrada das salas de aula são... *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
INADEQUADAS	<input type="radio"/>	ADEQUADAS						

25. 9. Os banheiros que utilizo são... *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	6	7	
INADEQUADOS	<input type="radio"/>	ADEQUADOS					

26. 10.A acessibilidade aos bebedouros é... *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	6	7	
INEXISTENTE	<input type="radio"/>	EXISTENTE					

27. 11. acessibilidade no portal discente do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) é... *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	6	7	
INACESSÍVEL	<input type="radio"/>	ACESSÍVEL					

28. 12. o caminho até a biblioteca Central e/ ou setorial é... *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	6	7	
INACESSÍVEL	<input type="radio"/>	ACESSÍVEL					

22/07/2021 Pesquisa sobre INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: IMPACTOS DO COMITÊ DE INCLUS...

29. 13. o caminho até ao restaurante universitário é ... *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
INACESSÍVEL	<input type="radio"/>	ACESSÍVEL						

30. 14. o caminho até a quadra de esportes, ginásio ou piscina, é... *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
INACESSÍVEL	<input type="radio"/>	ACESSÍVEL						

31. 15. As condições de acesso e mobilidade no meu alojamento na universidade são... *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
INADEQUADOS	<input type="radio"/>	ADEQUADOS						

32. 16. O caminho até os serviços de Bancos é... *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
INACESSÍVEL	<input type="radio"/>	ACESSÍVEL						

33. 17. O caminho até os serviços de reprografia é... *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	6	7	
INACESSÍVEL	<input type="radio"/>	ACESSÍVEL					

34. 18. O caminho até os serviços de alimentação (lanchonetes/restaurantes) é ... *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	6	7	
INACESSÍVEL	<input type="radio"/>	ACESSÍVEL					

35. 19. As informações para pessoas com deficiência, contidas no Edital no meu curso/seleção (ENEM), estavam... *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	6	7	
INACESSÍVEL	<input type="radio"/>	ACESSÍVEL					

36. 20. Os recursos didáticos solicitados por mim para a realização das provas de seleção (ENEM) foram...

CASO ITEM NÃO SE APLIQUE A VOCÊ PASSE PARA A PRÓXIMO.

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	6	7	
NÃO ATENDIDOS	<input type="radio"/>	ATENDIDOS					

37. 21. O ATENDIMENTO ESPECIALIZADO: instrutor/orientador/ledor que me auxiliou nas provas de seleção (ENEM) foi...
CASO O ITEM NÃO SE APLIQUE A VOCÊ PASSE PARA A PRÓXIMO

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	6	7	
INCOPELENTE	<input type="radio"/>	COMPETENTE					

38. 22. As vagas disponibilizadas para pessoas com deficiência nos estacionamentos são... *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	6	7	
INADEQUADAS	<input type="radio"/>	ADEQUADAS					

39. 23. Devido à minha deficiência, preciso de auxílio de terceiros para me locomover *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	6	7	
SEMPRE	<input type="radio"/>	NUNCA					

40. 24. Já sofri acidente por causa das barreiras arquitetônicas/urbanísticas *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	6	7	
SEMPRE	<input type="radio"/>	NUNCA					

22/07/2021 Pesquisa sobre INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: IMPACTOS DO COMITÊ DE INCLUS...

41. 25. O recurso humano (aluno apoiador) oferecido para acompanhar as aulas é...

*

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
INEFICIENTE	<input type="radio"/>	EFICIENTE						

42. 26. Os recursos materiais disponibilizados para acompanhar as aulas são

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
INADEQUADOS	<input type="radio"/>	ADEQUADOS						

43. 27. O recurso humano (intérprete de libras ou ledor)oferecido na biblioteca é...

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
INEFICIENTE	<input type="radio"/>	EFICIENTE						

44. 28. Os recursos materiais disponibilizados na biblioteca são... *

tipo de recurso ou equipamento disponibilizado

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
INADEQUADOS	<input type="radio"/>	ADEQUADOS						

22/07/2021 Pesquisa sobre INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: IMPACTOS DO COMITÊ DE INCLUS...

45. 29. Meu êxito acadêmico depende da acessibilidade física aos ambientes *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	6	7	
TOTALMENTE	<input type="radio"/>	PARCIALMENTE					

46. 30. O recurso humano oferecido nas palestras ou eventos no campus é...

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	6	7	
INEFICIENTE	<input type="radio"/>	EFICIENTE					

47. 31. Os recursos disponibilizados nas palestras ou outros eventos são ...

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	6	7	
INADEQUADOS	<input type="radio"/>	ADEQUADOS					

48. 32. Minhas expectativas antes de entrar na Instituição, como aluno, eram... *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	6	7	
NEGATIVAS	<input type="radio"/>	POSITIVAS					

22/07/2021 Pesquisa sobre INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: IMPACTOS DO COMITÊ DE INCLUS...

49. 33. Minhas expectativas depois de entrar na instituição, como aluno, são... *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
NEGATIVAS	<input type="radio"/>	POSITIVAS						

50. 34.É constrangedor me deslocar no campus *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
SEMPRE	<input type="radio"/>	NUNCA						

51. 35. Meu envolvimento com o curso em que estou matriculado é ... *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
PARCIAL	<input type="radio"/>	TOTAL						

52. 36. Sinto-me incluído na Instituição. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
PARCIALMENTE	<input type="radio"/>	TOTALMENTE						

53. 37. Sinto apoio dos professores para minha integração no curso. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	6	7	
PARCIALMENTE	<input type="radio"/>	TOTALMENTE					

54. 38. Sinto apoio dos colegas para minha integração no curso. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	6	7	
PARCIALMENTE	<input type="radio"/>	TOTALMENTE					

55. 39. Peço ajuda para me deslocar aos diversos ambientes sem constrangimento *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	6	7	
NUNCA	<input type="radio"/>	SEMPRE					

56. 40. faço reclamações no setor competente da instituição com relação às barreiras atitudinais, arquitetônicas e/ou urbanísticas encontradas no campus *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	6	7	
NUNCA	<input type="radio"/>	SEMPRE					

57. 41. Considero acionar o Ministério Público quando minhas necessidades, quanto à acessibilidade, física ou de comunicação, não são atendidas *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
NUNCA	<input type="radio"/>	SEMPRE						

58. 42. Quando encontro qualquer obstáculo físico procuro contorná-lo e não me intimido. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
NUNCA	<input type="radio"/>	SEMPRE						

59. 43. Para evitar conflitos de acessibilidade procuro me deslocar o mínimo possível *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
SEMPRE	<input type="radio"/>	NUNCA						

60. 44. Às vezes é melhor ser invisível para evitar constrangimentos. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
SEMPRE	<input type="radio"/>	NUNCA						

61. 45. A falta de acessibilidade, de uma maneira geral, me leva a pensar em abandonar o curso. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
SEMPRE	<input type="radio"/>	NUNCA						

62. 46. As barreiras atitudinais vivenciadas por mim levam a pensar em abandonar o curso. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
SEMPRE	<input type="radio"/>	NUNCA						

63. 47. Peço ajuda para utilizar o veículo ou ônibus interno do Campus sem constrangimento

caso este item não se aplique a você passe para o próximo

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
SEMPRE	<input type="radio"/>	NUNCA						

64. 48. Prefiro comprar os recursos que preciso para meu desempenho acadêmico do que solicitar à Instituição *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
SEMPRE	<input type="radio"/>	NUNCA						

ANEXOS

ANEXO A - Escala de Satisfação e Atitudes de Pessoas com Deficiência - ESA

Caro (a) Estudante

O objetivo deste instrumento é avaliar o seu nível de satisfação quanto à acessibilidade física a diversos ambientes do *campus* da (o)/..... Ele é composto de três partes, que são: (A) Dados gerais de identificação; (B) Classificação socioeconômica; (C) Escala de Satisfação e Atitudes de Pessoas com Deficiências com relação à acessibilidade de um modo geral. Solicitamos que preencha a Parte C tomando como base a sua vivência no dia a dia na instituição e curso atual que frequenta atualmente. Para cada item você deverá indicar o seu nível de satisfação numa escala de 1 a 7. Não existem respostas certas ou erradas, indique apenas como você se sente. Por favor, responda a todas as questões, não deixe itens em branco.

A) DADOS GERAIS

Identificação

Iniciais do nome Gênero: () Feminino () Masculino Data de Nascimento:.././19...

Cidade/Estado de Nascimento:...../.....Profissão:..... Possui vínculo empregatício: sim () não ()

Você reside em São Carlos? sim () não () parcial () Cidade de residência:.....

Escolaridade

Ensino Médio incompleto () Ensino Médio completo () Ensino Superior incompleto ()

Ensino Superior completo () Mestrado incompleto () Mestrado completo () Doutorado incompleto ()

Estado Civil

Solteiro (a) () Casado (a) () Outro () Qual?

Tipo de Escola já frequentada

a) Escola Fundamental:

Escola Regular Pública () Classe Especial Pública

Escola Regular Particular () Classe Especial Particular Escola Especial () Qual?.....

b) Ensino Médio

Escola Regular Pública () Classe Especial Pública

Escola Regular Particular () Classe Especial Particular Escola Especial () Qual?.....

c) Ensino Superior

Universidade Pública () Universidade Particular ()

Curso na UFSCar

Pré-vestibular () Graduação UFCar () Graduação IFSP () Curso:Ano de Ingresso:.....

Pós-Graduação UFCar () Qual programa e área?

Tipo de Deficiência

Visual: Cegueira () Baixa visão () Auditiva: Surdez () Baixa audição ()

Física: Cadeirante () dificuldade de locomoção () Causa:.....

Outras: Qual ?..... Apresentam a deficiência desde:

Nascimento () Infância () Adolescência () Adulto ()

Recursos utilizados para deslocamento ou comunicação (se não utilizar recursos “não utilizo”).

Deficiência Visual:.....

Deficiência Auditiva:.....

Deficiência Física :.....

Outras Deficiências: Qual e recursos?.....

Conhecimento da Legislação sobre Acessibilidade

Conhece a legislação brasileira sobre acessibilidade: Muito () Pouco () Não conhece ()

Conhece a NBR 9050 da ABNT: Sim () Não ()

B) CLASSIFICAÇÃO SOCIOECONÔMICA

Posse de itens	Não tem	tem (quantidade)				Grau de instrução do chefe da família		Pontuação
		1	2	3	4	Nomenclatura		
Televisores em cores						Analfabeto/até a 3ª série do Ensino Fundamental		
Videocassete/DVD						Até a 4ª série do Ensino Fundamental		
Rádios						Ensino Fundamental completo		
Banheiros						Ensino Superior completo		
Automóveis								
Empregadas Mensalistas								
Máquina de lavar								
Geladeira								
Freezer (independentes ou segunda porta de geladeira)								
Total Parcial								
Total								

Fonte: ABEP/2009

ESCALA DE SATISFAÇÃO E SATISFAÇÃO E ATITUDES

1 - O caminho até a minha sala de aula é...										
Origem	Destino		1	2	3	4	5	6	7	
		Inacessível								Acessível
2. Atravessar as vias internas do Campus é...										
Origem	Destino		1	2	3	4	5	6	7	
		Inseguro								Seguro
PRINCIPAIS CAUSAS:										
3. As escadas (internas/externas) que eu utilizo são...										
Local			1	2	3	4	5	6	7	
		Inadequadas								Adequadas
Não utilizo as escadas ()										
4. As rampas (internas/externas) que eu utilizo são...										
Local			1	2	3	4	5	6	7	
		Inadequadas								Adequadas
Não utilizo rampas()										
5. O rebaixamento das calçadas que eu utilizo são...										
Local			1	2	3	4	5	6	7	
		Inadequadas								Adequadas
Não utilizo o rebaixamento das calçadas()										
6. Os elevadores dos prédios que eu utilizo são...										
Local			1	2	3	4	5	6	7	
		Inacessíveis								Acessíveis
Não utilizo elevadores()										
7. Os espaços das salas de aula são...										
Local			1	2	3	4	5	6	7	
		Inadequados								Adequadas
PRINCIPAIS CAUSAS:										
8. As portas de entrada das salas de aula são...										
Local			1	2	3	4	5	6	7	
		Inadequadas								Adequadas
PRINCIPAIS CAUSAS:										
9. Os banheiros que uso são...										
Local			1	2	3	4	5	6	7	
		Inadequados								Adequados
Não utilizo os banheiros por não estarem adaptados para mim()										
10. A acessibilidade aos banheiros é...										
Local			1	2	3	4	5	6	7	
		Inexistentes								Existente
Não utilizo os banheiros os bebedouros ()										
11. A acessibilidade aos telefones públicos é...										
Local										
		Inexistente								Existente
Não utilizo telefone público ()										
12. O caminho até a biblioteca principal ou setorial é...										
Origem	Destino		1	2	3	4	5	6	7	
		Inacessíveis								Acessível

Não frequento a biblioteca principal ou setorial por falta de acessibilidade ()									
13. o caminho até ao restaurante universitário é ...									
Origem	Destino	1	2	3	4	5	6	7	
Inacessível									Acessível
Não frequento restaurante universitário por falta de acessibilidade ()									
14. o caminho até a quadra de esportes, ginásio ou piscina, é...									
Origem	Destino	1	2	3	4	5	6	7	
Inacessível									Acessível
Não participo de atividades esportivas e/ou não frequento o complexo esportivo ()									
15. As condições de acesso e mobilidade no meu alojamento na universidade são...									
Local		1	2	3	4	5	6	7	
Inacessível									Acessível
16. O caminho até os serviços de Bancos é...									
Origem	Destino	1	2	3	4	5	6	7	
Inacessível									Acessível
Não frequento Bancos () no campus									
17. O caminho até os serviços de reprografia é...									
Origem	Destino	1	2	3	4	5	6	7	
Inacessível									Acessível
Não utilizo serviços de reprografia () no campus									
18. O caminho até os serviços de alimentação terceirizados (lanchonetes/restaurantes) é ...									
Origem	Destino	1	2	3	4	5	6	7	
Inacessível									Acessível
Não frequento lanchonetes/restaurantes () no campus									
19. As informações para pessoas com deficiência, contidas no Edital no meu curso/seleção, estavam...									
Orientações		1	2	3	4	5	6	7	
Inacessíveis									Acessíveis
CAUSA: Não lembro()									
20. Os recursos didáticos solicitados por mim para a realização das provas de seleção foram...									
Tipo de recurso		1	2	3	4	5	6	7	
Não atendidos									Acessíveis
Não solicitei recursos didáticos diferenciados dos outros alunos ()									
21. O instrutor/orientador/ledor que me auxiliou nas provas de seleção foi...									
		1	2	3	4	5	6	7	
Incompetente									Competente
Solicitei e não tive um orientador/ledor() Não solicitei um instrutor/orientador/ledor para auxiliar nas provas de seleção ()									
22. As vagas disponibilizadas para pessoas com deficiência nos estacionamentos são...									
Local		1	2	3	4	5	6	7	
Inadequados									Adequados
Não utilizo as vagas para pessoa com deficiências nos estacionamentos ()									
23. Devido à minha deficiência, preciso de auxílio de terceiros para me locomover									
		1	2	3	4	5	6	7	
Sempre									Nunca
24. Já sofri acidente por causa das barreiras arquitetônicas/urbanísticas									
		1	2	3	4	5	6	7	
Sempre									Nunca
25. O recurso humano oferecido para acompanhar as aulas é...									
Recurso humano (intérprete em Libras ou Ledor)		1	2	3	4	5	6	7	
Ineficiente									Eficiente
Não são disponibilizados intérpretes em Libras ou Ledor() em sala de aula Este item não se aplica para mim()									
26. Os recursos materiais disponibilizados para acompanhar as aulas são ...									
Tipos de recurso ou equipamento disponibilizado		1	2	3	4	5	6	7	
Inadequados									Adequados
Não é preciso ou não são disponibilizados recursos ou equipamentos para acompanhamento das aulas ()									
27. O recurso humano oferecido na biblioteca é...									
Recurso humano (intérprete em Libras ou Ledor)		1	2	3	4	5	6	7	
Ineficiente									Eficiente
Não são disponibilizados intérpretes em Libras ou Ledor () na biblioteca Este item não se aplica para mim()									
28. Os recursos materiais disponibilizados na biblioteca são...									
Local	Recurso/ equipamento	1	2	3	4	5	6	7	
Inadequados									Adequados
Não são disponibilizados recursos ou equipamentos na biblioteca ()									
29. Meu êxito acadêmico depende da acessibilidade física aos ambientes									

		1	2	3	4	5	6	7	
	Totalmente								Parcialmente
30. O recurso humano oferecido nas palestras ou eventos no campus é...									
Recursos humano		1	2	3	4	5	6	7	
	Ineficiente								Eficiente
Não é disponibilizado um intérprete em Libras ou outra modalidade () Este item não se aplica para mim()									
31. Os recursos disponibilizados nas palestras ou outros eventos são ...									
Recursos Materiais		1	2	3	4	5	6	7	
	Inadequados								Adequados
Não são disponibilizados recursos nas palestras/eventos que atendam as minhas necessidades específicas ()									
32. Minhas expectativas antes de entrar na Instituição, como aluno, eram...									
		1	2	3	4	5	6	7	
	Negativas								Positivas
JUSTIFICATIVA:									
33. Minhas expectativas depois de entrar na instituição, como aluno, são									
		1	2	3	4	5	6	7	
	Negativas								Positivas
JUSTIFICATIVA:									
34. É constrangedor me deslocar no campus									
		1	2	3	4	5	6	7	
	Sempre								Nunca
35. Meu envolvimento com o curso em que estou matriculado é ...									
		1	2	3	4	5	6	7	
	Parcial								Total
36. Sinto-me incluído na Instituição.									
		1	2	3	4	5	6	7	
	Parcialmente								Totalmente
37. Sinto apoio dos colegas para minha integração no curso.									
		1	2	3	4	5	6	7	
	Parcialmente								Totalmente
38. Sinto apoio dos professores para minha integração no curso.									
		1	2	3	4	5	6	7	
	Nunca								Sempre
39. Peço ajuda para me deslocar aos diversos ambientes sem constrangimento									
		1	2	3	4	5	6	7	
	Nunca								Sempre
40. faço reclamações no setor competente da instituição com relação às barreiras atitudinais, arquitetônicas e/ou urbanísticas encontradas no campus									
		1	2	3	4	5	6	7	
	Nunca								Sempre
41. Considero acionar o Ministério Público quando minhas necessidades, quanto à acessibilidade, física ou de comunicação, não são atendidas									
		1	2	3	4	5	6	7	
	Nunca								Sempre
42. Quando encontro qualquer obstáculo físico procuro contorná-lo e não me intimido.									
		1	2	3	4	5	6	7	
	Nunca								Sempre
43. Para evitar conflitos de acessibilidade procuro me deslocar o mínimo possível									
		1	2	3	4	5	6	7	
	Sempre								Nunca
44. As vezes é melhor ser invisível para evitar constrangimentos.									
		1	2	3	4	5	6	7	
	Sempre								Nunca
45. A falta de acessibilidade, de uma maneira geral, me leva a pensar em abandonar o curso.									
		1	2	3	4	5	6	7	
	Sempre								Nunca
46. As barreiras atitudinais vivenciadas por mim levam a pensar em abandonar o curso.									
		1	2	3	4	5	6	7	
	Sempre								Nunca
47. Peço ajuda para utilizar o ônibus interno do Campus sem constrangimento									
		1	2	3	4	5	6	7	
	Nunca								Sempre
Não possuo e/ou não existe ônibus interno do campus ()									
48. Prefiro comprar os recursos que preciso para meu desempenho acadêmico do que solicitar à Instituição									
		1	2	3	4	5	6	7	
	Sempre								Nunca
Não preciso de recursos especiais para acompanhar as aulas ()									

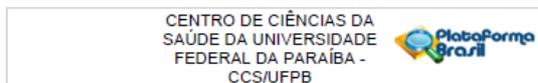
Assinatura do (a) aluno (a) participante da pesquisa

ANEXO B – Quadro resumo da Matriz de Especificações

SATISFAÇÃO ESTRUTURAL		
Nº de itens	Itens	Questões
18	Do item 01 ao 18	<p>O caminho até minha sala é...</p> <p>Atravessar as ruas internas é...</p> <p>As escadas que eu utilizo são...</p> <p>As rampas que eu utilizo são...</p> <p>Os rebaixamentos de calçada que eu utilizo são...</p> <p>Os elevadores que eu utilizo são...</p> <p>Os espaços de sala de aula são...</p> <p>As portas de entrada das salas de aula são...</p> <p>Os banheiros que utilizo são...</p> <p>A acessibilidade aos bebedouros é...</p> <p>A acessibilidade aos telefones públicos...</p> <p>O caminho até a biblioteca principal ou setorial é...</p> <p>O caminho até o restaurante universitário é...</p> <p>O caminho até a quadra de esportes, ginásio ou piscina, é...</p> <p>As condições de acesso e mobilidade no meu alojamento na universidade são...</p> <p>O caminho até os serviços de Bancos é...</p> <p>O caminho até os serviços de reprografia é...</p> <p>O caminho até os serviços de alimentação é...</p>
SATISFAÇÃO OPERACIONAL		
Nº de itens	Itens	Questões
13	Do item 19 ao 31	<p>As informações para pessoas com deficiência, contidas no Edital do meu curso/seleção estavam...</p> <p>Os recursos didáticos solicitados por mim para a realização das provas de seleção foram...</p> <p>O instrutor/orientador/leitor que me auxiliou nas provas de seleção foi...</p> <p>As vagas disponibilizadas para pessoas com deficiência nos estacionamento são...</p> <p>Devido à minha deficiência, preciso de auxílio de terceiros para me locomover.</p> <p>Já sofri acidentes por causa das barreiras arquitetônicas ou urbanísticas.</p> <p>O recurso humano oferecido para acompanhar as aulas são...</p> <p>Os recursos materiais disponibilizados para acompanhar as aulas são...</p> <p>O recurso humano oferecido na biblioteca é...</p> <p>Os recursos materiais disponibilizados nas bibliotecas são...</p> <p>Meu êxito acadêmico depende da acessibilidade física aos ambientes.</p> <p>O recurso humano oferecido nas palestras e outros eventos é...</p> <p>Os recursos materiais disponibilizados nas palestras e outros eventos são...</p>
SATISFAÇÃO PSICOAFETIVA		
Nº de itens	Itens	Questões
07	Do item 32 ao 38	<p>Minhas expectativas antes de entrar na instituição, como aluno, eram...</p> <p>Minhas expectativas depois de entrar na instituição, como aluno, são...</p> <p>É constrangedor me deslocar no <i>campus</i>.</p> <p>Meu envolvimento com o curso em que estou matriculado(a) é...</p> <p>Sinto-me incluído(a) na instituição.</p> <p>Sinto apoio dos professores para a minha integração no curso.</p> <p>Sinto apoio dos colegas para a minha integração no curso.</p>
ATITUDE DIANTE DE OBSTÁCULOS		
Nº de itens	Itens	Questões
10	Do item 39 ao 48	<p>Peço ajuda para me locomover nos diversos ambientes sem constrangimento.</p> <p>Faço reclamações no setor competente da instituição com relação às barreiras arquitetônicas e urbanísticas encontradas no <i>campus</i>.</p> <p>Considero acionar o Ministério Público quando as minhas necessidades, quanto à acessibilidade, não são atendidas.</p> <p>Quando encontro um obstáculo físico procuro contorná-lo e não me intimido.</p> <p>Para evitar conflitos de acessibilidade procuro me deslocar o mínimo possível.</p> <p>Às vezes é melhor ser invisível para evitar constrangimento.</p> <p>A falta de acessibilidade, de uma maneira geral, me leva a pensar em abandonar o curso.</p> <p>As barreiras atitudinais vivenciadas me levam a pensar em abandonar o curso.</p> <p>Peço ajuda para utilizar o ônibus interno do <i>campus</i> sem constrangimento.</p> <p>Prefiro comprar os recursos de que preciso para meu desempenho acadêmico do que solicitar à instituição.</p>

Fonte: Guerreiro (2011, p. 117).

ANEXO C – CERTIDÃO DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: INCLUSÃO DE PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: IMPACTOS DO COMITÊ DE INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE DA UFPB PARA O ACESSO E A PERMANÊNCIA

Pesquisador: PAULINO JOAQUIM DA SILVA NETO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 36375220.3.0000.5188

Instituição Proponente: CENTRO DE EDUCAÇÃO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.360.262

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um protocolo de pesquisa que tem como origem o PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS, GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR - MPPGAV do CENTRO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, do ALUNO PAULINO JOAQUIM DA SILVA NETO, sob a orientação da PROF. DR.ª Edineide Jezine Mesquita Araújo, com término previsto para março de 2021. O presente estudo será desenvolvido através de uma pesquisa do tipo exploratória, com delineamento qualitativa e quantitativa.

Objetivo da Pesquisa:

Compreender e avaliar os impactos das ações do Comitê de Inclusão e Acessibilidade da UFPB no que diz respeito à inclusão e permanência dos sujeitos com deficiência.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

De acordo com os pesquisadores os riscos proporcionados aos participantes do estudo são considerados mínimos, limitados à possibilidade de eventual desconforto psicológico ao responder o questionário que lhe será apresentado, para que isso não venha a ocorrer, será escolhido um local privado sem a interferência de pessoas alheias ao estudo. E em relação aos benefícios, discorrem que os mesmos serão importantíssimos e traduzidos em esclarecimentos

Endereço: UNIVERSITÁRIO SIN
Bairro: CASTELO BRANCO CEP: 58.051-900
UF: PB Município: JOÃO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 Fax: (83)3216-7791 E-mail: comitedetica@cca.ufpb.br

CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB



Continuação do Parecer: 4.360.262

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada a submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PI_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_1511657.pdf	05/09/2020 17:50:37	PAULINO JOAQUIM DA SILVA NETO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa.pdf	05/09/2020 17:36:55	PAULINO JOAQUIM DA SILVA NETO	Aceito
TGLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TGLE.pdf	05/09/2020 17:35:29	PAULINO JOAQUIM DA SILVA NETO	Aceito
Outros	8_INSTRUMENTOS_PARA_COLETA_DE_DADOS.pdf	08/08/2020 10:45:48	PAULINO JOAQUIM DA SILVA NETO	Aceito
Orçamento	6_ORCAMENTO.pdf	08/08/2020 10:45:11	PAULINO JOAQUIM DA SILVA NETO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	3_CARTA_DE_ANUENCIA.pdf	08/08/2020 10:44:48	PAULINO JOAQUIM DA SILVA NETO	Aceito
Cronograma	5_CRONOGRAMA_DE_EXECUCAO.pdf	08/08/2020 10:42:48	PAULINO JOAQUIM DA SILVA NETO	Aceito
Outros	2_CERTIDAO_DE_APROVACAO_DO_PROJETO.pdf	08/08/2020 10:42:10	PAULINO JOAQUIM DA SILVA NETO	Aceito
Folha de Rosto	1_FOLHA_DE_ROSTO.pdf	08/08/2020 10:41:54	PAULINO JOAQUIM DA SILVA NETO	Aceito

Situação do Parecer:

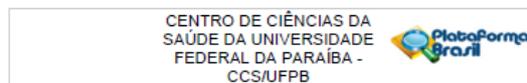
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: UNIVERSITÁRIO SIN
Bairro: CASTELO BRANCO CEP: 58.051-900
UF: PB Município: JOÃO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 Fax: (83)3216-7791 E-mail: comitedetica@cca.ufpb.br

Página 02 de 04



Continuação do Parecer: 4.360.262

para a população estudada, suscitar discussões e trazer contribuições para pensar em uma mudança na implementação das políticas de inclusão para o acesso e permanência dos estudantes com deficiência na IFES

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

De acordo com o pesquisador o estudo pretendido se guiará em uma pesquisa cuja abordagem será qualitativa e quantitativa, de caráter exploratória, será de fundamental importância para compreender subjetivamente diante da complexidade que envolve o objeto de estudo, dos significados que são atribuídos, bem como dos fenômenos que estão envolvidos, fundamentaram por escolher este tipo de pesquisa.

O campo de pesquisa deste estudo será no âmbito da Universidade Federal da Paraíba, tendo como o objeto de estudo o Comitê de Inclusão e Acessibilidade, instalado no prédio da Reitoria da UFPB, na Cidade de João Pessoa, Paraíba.

Serão elegidos dois públicos específicos para participar da pesquisa. O primeiro composto pelos representantes ativos do Comitê de Inclusão e Acessibilidade da UFPB, assim definidos: Coordenador do CIA/UFPB; representante do Grupo de Trabalho de Acessibilidade Pedagógica, Acessibilidade Atitudinal, Acessibilidade Comunicacional, e o de Acessibilidade Arquitetônica; representantes dos Projetos Inclusivos dos Campi II, III e IV (Área, Bananeiras e Litoral Sul –Rio Tinto/Mamanguape); os Pro-Reitores Pro-Reitoria de Assistência e Promoção ao Estudante (PRAPE), da Pro-Reitoria de Graduação (PRG) e da Pro-Reitoria de Extensão e Assistência Estudantil (PRAC); e o Superintendente da Superintendência de Infraestrutura – SIN/FAUFPB.

O segundo será representado por estudantes com deficiência assistidos pelo CIA/UFPB, regularmente matriculados no período de 2016,1 a 2019,2

Para a realização das entrevistas pretende-se fazer uso de equipamento de aparelho telefônico tipo smartphone, marca Samsung, para gravação de voz dos entrevistados. No que se refere ao recurso utilizado para a aplicação dos questionários, será utilizado um notebook, marca HP, com conexão de Internet para confecção e envio dos questionários ao público-alvo deste instrumento.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta o projeto de pesquisa devidamente instruído, com folha e rosto, certidão do colegiado, carta de anuência e TGLE conforme estabelece na Resolução no. 466/2012 do CNS/Brasil.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Considerando que o projeto de pesquisa encontra-se devidamente instruído, o parecer é favorável.

Endereço: UNIVERSITÁRIO SIN
Bairro: CASTELO BRANCO CEP: 58.051-900
UF: PB Município: JOÃO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 Fax: (83)3216-7791 E-mail: comitedetica@cca.ufpb.br

Página 03 de 04

ANEXO D – Termo de Anuência



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
COMITÊ DE INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE

TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução da pesquisa intitulada: **"INCLUSÃO DE PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: Impactos do Comitê de Inclusão e Acessibilidade da UFPB para o Acesso e Permanência"**, a ser desenvolvida pelo aluno **PAULINO JOAQUIM DA SILVA NETO**, do **PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS, GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR – MPPGAV**, do **CENTRO DE EDUCAÇÃO**, da Universidade Federal da Paraíba, sob orientação da Prof. Dra. Dr^a Edineide Jezine Mesquita Araújo, nesta instituição.

Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso em verificar seu desenvolvimento para que se possa cumprir os requisitos da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, como também, no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para garantia de tal segurança e bem-estar.

Igualmente informamos que para ter acesso à coleta de dados nesta instituição, fica condicionada à apresentação à direção da mesma, da Certidão de Aprovação do presente projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba. Tudo como preconiza a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

João Pessoa-PB, 30 de junho de 2020.

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Rafael' followed by a flourish.

Rafael Paulo de Ataíde Monteiro Melo
Coordenador do Comitê de Inclusão e Acessibilidade
SIAPE: 2087664