



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

Lidiane Ramos da Silva

Políticas de Inclusão na Educação Superior:
acesso e permanência de pessoas com deficiência na UFPB

JOÃO PESSOA
2017

Lidiane Ramos da Silva

Políticas de Inclusão na Educação Superior:
acesso e permanência de pessoas com deficiência na UFPB

Dissertação apresentada como requisito obrigatório do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior – Mestrado Profissional do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, Linha de Pesquisa Políticas Públicas de Gestão e Avaliação.

ORIENTADOR(a): Prof^a Dr^a Edineide Jezine Mesquita Araújo

JOÃO PESSOA
2017

S586p

Silva, Lidianne Ramos da.

Políticas de Inclusão na Educação Superior: acesso e permanência de pessoas com deficiência na UFPB / Lidianne Ramos da Silva. - João Pessoa, 2017.

184 f. : il. -

Orientadora: Edineide Jezine Mesquita Araújo.

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE

1. Educação Superior - Política de inclusão. 2. Pessoas com deficiência - Educação.

UFPB/BC

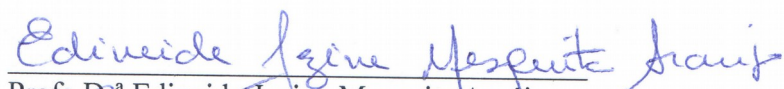
CDU: 378(043)

Lidiane Ramos da Silva

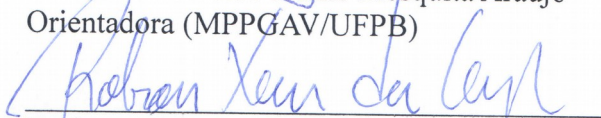
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior – Mestrado Profissional do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, Linha de Pesquisa Políticas, Públicas de Gestão e Avaliação, como exigência do Regulamento do Curso.

Em João Pessoa, 22 de fevereiro de 2017.

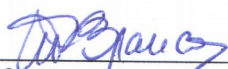
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dr^a Edineide Jezine Mesquita Araújo
Orientadora (MPPGAV/UFPB)



Prof. Dr. Robson Xavier da Costa
Titular externo (PPGAV/UFPB/UFPE)



Profa. Dra. Uyguaciara Veloso Castelo Branco
Titular interno (MPPGAV/UFPB)

A todos que fizeram parte do Projeto de Extensão
Universitária **“Eficiência na Deficiência”** –
Unidade Educacional de Palmeira dos Índios –
Campus Arapiraca/UFAL e a todos que fazem o
“Comitê de Inclusão e Acessibilidade” –
CIA/UFPB.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais espirituais por me darem força e sabedoria para trilhar vários caminhos. Também, por ter enviado e colocado pessoas do bem nesses caminhos e, por meio destas, levantado minha autoestima em muitos momentos de extrema ansiedade, angústia e desânimo, dando-me força com palavras de incentivo.

Aos meus pais, irmãos e sobrinhos biológicos; ao meu esposo, cunhados; aos meus amigos, que sempre acreditaram na minha capacidade, na maioria das vezes, muito mais do que eu mesma.

Aos colegas de turma, guerreiros e persistentes, que, muitas vezes, foram exemplos de solidariedade, humildade, renúncia e incentivo uns para com os outros.

Aos colegas de trabalho do CCTA pela compreensão e torcida, sobretudo àqueles que, voluntariamente, junto com discentes, contribuíram com a pesquisa, participando das entrevistas.

À equipe do CEDESP, especialmente a Nice, que, com seu carisma e jeito extrovertido, tornava as tardes de aulas teóricas mais alegres.

A todos do Programa MPPGAV, especialmente aos professores do Curso e à colega técnica Rose, que foi e é muito além de uma secretária para turma.

À orientadora deste trabalho, professora Dra. Edineide Jezine, à professora Dra. Uyguciara Veloso, ao professor Dr. Robson Xavier e à professora Ms. Andreza Polia pelas valiosas contribuições para a construção desse trabalho.

Enfim, a todos que contribuíram para a realização da pesquisa, mormente aos discentes com deficiência regularmente matriculados no Centro de Comunicação Turismo e Artes, bem como a José Antônio e Cristiano Miguel, que, com suas eficiências, despertaram em mim – ainda quando servidora na UFAL – a consciência e o reconhecimento das deficiências individuais de muitos servidores e, de maneira geral, das deficiências institucionais e sociais.

Gramani, amigo rabequista. Rabeca é um violino portador de deficiência. Há muito violino fino sem deficiência que só desafina. Nas mãos de Gramani uma rabeca feita de bambu gigante, deficiente, toca Bach. Pois assim são as pessoas...

Rubem Alves

RESUMO

O presente trabalho aborda a temática Políticas de Inclusão na Educação Superior voltadas para a inclusão dos discentes com deficiência na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e objetiva analisar as contribuições das políticas para o acesso e a permanência em cursos superiores do Centro de Comunicação, Turismo e Artes (CCTA). Para atingir os objetivos específicos, discorreremos sobre paradigma da inclusão e sua relação no contexto educacional, sobre as demandas por políticas de inclusão no contexto mundial e descrevemos as fases que influenciaram no processo de reconhecimento e escolarização das pessoas com deficiência, até o ingresso na educação superior. Também, apresentamos um debate acerca da inclusão das pessoas com deficiência na educação superior, no contexto das publicações da **Revista Brasileira de Educação Especial** (RBEE) e de estudos do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPB), período 2012 a 2016. Relacionamos as políticas nacionais de inclusão da educação superior com as políticas desenvolvidas pela UFPB, especialmente as direcionadas às pessoas com deficiência. Por fim, identificamos quem são e o que dizem os discentes com deficiência matriculados em cursos superiores do CCTA sobre o processo de inclusão. No que diz respeito à metodologia, utilizamos a abordagem qualitativa, uma pesquisa descritiva, documental e bibliográfica, com a realização de entrevistas semiestruturadas. Aplicamos quatro instrumentos de pesquisa, utilizando-se, para a análise de dados, orientações da análise de conteúdo (BARDIN, 2006), a fim de identificar a compreensão dos sujeitos sobre inclusão e acessibilidade, bem como políticas inclusivas e estratégias utilizadas na instituição que podem favorecer o acesso e a permanência dos discentes com deficiência nos cursos superiores do CCTA. Os sujeitos da pesquisa foram os discentes com deficiência matriculados em cursos superiores do CCTA – principais protagonistas –, o coordenador do Comitê de Inclusão de Acessibilidade (CIA) – assessoria especial responsável pela Política Institucional de Inclusão e Acessibilidade –, discentes apoiadores vinculados ao Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência (PAED/CIA), servidores do CCTA e o coordenador da política institucional de inclusão e acessibilidade. Com base na análise dos dados, sobretudo das informações oriundas das entrevistas junto aos sujeitos, inferimos que as políticas inclusivas de educação superior vêm contribuindo para o acesso e a permanência de pessoas com deficiência no CCTA/UFPB, notadamente por meio da política de acesso/cotas, pelo Programa Incluir e o PNAES, sob a responsabilidade do CIA. Todavia, também de acordo com a apuração dos dados, vimos que o processo de inclusão de discentes com deficiência na instituição precisa superar muitos desafios, especialmente no que diz respeito à falta de formação de servidores para viabilizar estratégias atitudinais e pedagógicas; as limitações nos sistemas de comunicação e informação, sobretudo na deficiência da estrutura física/arquitetônica, que é, eminentemente, institucional. Para tanto, compete à instituição – formada por diferentes gestores, setores, pessoas e profissionais –, considerar as demandas e as proposições destacadas pelos sujeitos da pesquisa e assumir o compromisso ético e político de responder às demandas da diversidade que se apresentam no seu âmbito, ressignificando, reestruturando e revisando suas políticas inclusivas.

Palavras-chave: Pessoas com deficiência; Educação Superior; Política de Inclusão/Acesso/Permanência.

ABSTRACT

This paper deals with the theme Inclusion Policies in Higher Education aimed at the inclusion of students with disabilities in the Federal University of Paraíba (UFPB) and intends to analyze the contributions of policies for access and stay in higher courses of the Center for Communication and Tourism and Arts (CCTA). In order to reach the specific objectives, we have discussed about the paradigm of inclusion and its relation in the educational context, about the demands for policies included in the world context and we have described the phases that influenced the process of recognition and schooling of people with disabilities, until the entry into higher education. Besides, we have presented a debate about the inclusion of people with disabilities in higher education, in the context of the publications of the Brazilian Journal of Special Education (RBEE) and studies of the Postgraduate Program in Education (PPGE / UFPB), from 2012 to 2016. We have related the national policies of inclusion of higher education with the policies developed by the UFPB, especially those directed to people with disabilities. Finally, we have identified who are and what the students have said about the students with disabilities enrolled in CCTA higher education courses on the inclusion process. Regarding the methodology, it was used the qualitative approach, a descriptive, documental and bibliographical research, with semi-structured interviews. We have applied four research tools, using data analysis guidelines (BARDIN, 2006) for the analysis of data, in order to identify subjects' comprehension about inclusion and accessibility, as well as inclusive policies and strategies used in the institution that can promote the access and the permanence of the students with disabilities in the superior courses of the CCTA. The subjects of the research were students with disabilities enrolled in higher courses of the CCTA - main protagonists -, the coordinator of the Committee for Inclusion of Accessibility (CIA) - special counsel responsible for the Institutional Policy for Inclusion and Accessibility - supporting students linked to the Support Program The Student with Disabilities (PAED / CIA), the CCTA's servers and the coordinator of the institutional policy of inclusion and accessibility. Based on the analysis of the data, especially the information from the interviews with the subjects, we have inferred that the inclusive policies of higher education have contributed to the access and permanence of people with disabilities in the CCTA / UFPB, notably through the access / by the Include Program and the PNAES, under the responsibility of the CIA. However, also according to data collection, we have seen that the process of inclusion of students with disabilities in the institution needs to overcome many challenges, especially regarding the lack of server training to enable attitudinal and pedagogical strategies; the limitations in the communication and information systems, especially in the deficiency of the physical / architectural structure, which is eminently institutional. Thus, it is the responsibility of the institution – made up of different managers, sectors, people and professionals – to consider the demands and propositions highlighted by the research subjects and to assume the ethical and political commitment to respond to the demands of diversity presented in this scope, restructuring and revising their inclusive policies.

Keywords: People with disabilities. College education. Inclusion / Access / Stay Policy.

GLOSSÁRIO DE SIGLAS

SIGLAS	SIGNIFICADOS
AACD	Associação de Assistência à Criança Defeituosa
ABEE	Associação Brasileira de Educação Especial
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BBE	Bibliografia Brasileira de Educação
BC	Biblioteca Central
BM	Banco Mundial
CADEME	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBiotec	Centro de Biotecnologia
CCAE	Centro de Ciências Aplicadas e Educação
CCM	Centro de Ciências Médicas
CCHLA	Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
CCTA	Centro de Comunicação, Turismo e Artes
CTDR	Centro de Tecnologia e Desenvolvimento Regional
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CESB	Campanha Nacional de Educação do Surdo Brasileiro
CI	Centro de Informática
CIA	Comitê de Inclusão e Acessibilidade
CNEC	Campanha Nacional de Educação de Cegos
COMPORTA ESPECIAL	Comitê de Apoio ao Estudante Portador de Necessidades Especiais

CONADE	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência
CONSUNI	Conselho Universitário
CPGP	Coordenação de Processos de Gestão de Pessoas
CORDE	Coordenação Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
DeCS	Descritores em Ciências da Saúde
DESE	Departamento de Educação Supletiva e Especial
DI	Departamento de Informática
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FEBEC	Federação Brasileira de Entidades de Cegos
FENAPAES	Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais
FENEIS	Federação Nacional de Educação dos Surdos
FLCB	Fundação Livro dos Cegos do Brasil
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
GPAMI	Grupo de Pesquisa em Artes, Museus e Inclusão
GTAC	Grupo de Trabalho de Acessibilidade Comunicacional
IBC	Instituto Benjamin Constant
IES	Instituição de Ensino Superior
IESP	Instituto Educacional São Paulo
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
ISM	Imperial Instituto de Surdos-Mudos
ISMS	Instituto Nacional de Surdos-Mudos

LACESSE	Laboratório de Acessibilidade
LAVITA	Laboratório de Tecnologia Assistiva
LAVAIS	Laboratório de Artes Visuais Aplicadas e Interativas
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MPPGAV	Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior – Mestrado Profissional
MEC	Ministério da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MIRV	Mobilidade de Ingresso por Reservas de Vagas
MJ	Ministério da Justiça
ONU	Organização das Nações Unidas
ONEDEF	Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físicos
PAED	Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência
PcD	Pessoa com Deficiência
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PLANESP	Plano Nacional de Educação Especial
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PRAPE	Pró-Reitoria de Assistência e Promoção ao Estudante
PROBEX	Programa de Extensão da UFPB
PROEXT	Programa de Extensão Universitária

PROGEP	Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PUCSP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RBEE	Revista Brasileira de Educação Especial
SBTVD	Sistema Brasileiro de TV Digital
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SENEB	Secretaria Nacional de Educação Básica
SESPE	Secretaria de Educação Especial
SESU	Secretaria Nacional de Educação Superior
SIAG	Secretaria Integrada de Atendimento à Graduação do CCTA
TAE	Técnica em Assuntos Educacionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para Infância

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1 – Fases da história da educação para pessoa com deficiência no Brasil	49
Esquema 2 – Programas/políticas nacionais de Educação Superior.....	70
Esquema 3 – Distribuição das vagas pela Lei de Cotas.....	80
Esquema 4 – Distribuição das vagas – SISU/UFPB.....	83
Esquema 5 – Técnicas e procedimentos utilizados na pesquisa.....	108
Esquema 6 – Sujeitos das entrevistas.....	110

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1 – Matrícula de discentes com deficiência na Educação Superior – Anos de 2003 a 2015.....	69
Gráfico 2 – Número e tipo recursos para atendimentos especializados – ENEM 2015	76
Gráfico 3 – Número de atendimento especializado por tipo de deficiência ou necessidades educacionais especiais – ENEM 2015	77
Gráfico 4 – Quantidade de discentes contemplados no PAED – Apoiados e apoiadores – Por período.....	92
Gráfico 5 – Matrícula de discentes com deficiência ou necessidades educacionais no CCTA – Por diagnóstico – Período 2016.1.....	100
Gráfico 6 – Matrícula de discentes com deficiência ou necessidades educacionais no CCTA – Por curso – Período 2016.1.....	111
Gráfico 7 – Discentes com deficiência/sujeitos das entrevistas.....	112

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1 –	Comparativo dados CCTA anos de 2011 – 2016	99
Quadro 1 –	Caracterização das publicações RBEE (2011 – 2016).....	54
Quadro 2 –	Demonstrativo dos artigos identificados na RBEE (2011 – 2016).....	56
Quadro 3 –	Demonstrativo das dissertações identificadas no PPGE (2011 – 2016).....	60
Quadro 4 –	Orientações normativas da educação superior para pessoa com deficiência.....	64
Quadro 5 –	Categorização dos dados.....	108
Quadro 6 –	Caracterização dos discentes com deficiência entrevistados.....	113
Quadro 7 –	Caracterização de acesso dos discentes com deficiência entrevistados	114
Quadro 8 –	Caracterização dos apoiadores entrevistados.....	115
Quadro 9 –	Caracterização dos servidores do CCTA entrevistados	116
Quadro 10 –	Caracterização da servidora do CIA entrevistada.....	117

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	17
2 O PARADIGMA DA INCLUSÃO E A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO.....	23
2.1 PARADIGMA DA INCLUSÃO: PARA ALÉM DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA..	24
2.1.1As demandas de políticas de inclusão no contexto da globalização.....	30
2.2 TRAÇOS HISTÓRICOS DO PROCESSO DE INCLUSÃO EDUCACIONAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL.....	35
2.2.1As primeiras iniciativas públicas de educação para as pessoas com deficiências no Brasil.....	41
3 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR E A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.....	52
3.1 A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE A CATEGORIA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	53
3.1.1A produção de conhecimento no âmbito da Revista Brasileira de Educação Especial	56
3.1.2A produção de conhecimento no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB.....	60
3.2 MARCOS LEGAIS E A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	63
3.3 PROGRAMAS DE EXPANSÃO, ACESSO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	68
3.3.1Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).....	71
3.3.2Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior.....	71
3.3.3Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).....	73
3.3.4Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) / Sistema de Seleção Unificada (SISU)	74
3.3.5Lei de Cotas.....	78
3.4 PROCESSO DE INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA UFPB.....	81

3.4.1 Programa Incluir no Contexto da UFPB.....	84
3.4.2 Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA).....	85
4 DO <i>LOCUS</i> DO PENSAR AO <i>LOCUS</i> DO FAZER DA PESQUISA	96
4.1 <i>LOCUS</i> E SUJEITOS DA PESQUISA: UFPB E CCTA.....	96
4.2 DIMENSÃO TEMPORAL.....	101
4.3 SUPORTES TÉCNICOS E PROCEDIMENTAIS DA PESQUISA.....	102
4.4 INSTRUMENTOS DE COLETA.....	109
5 QUEM SÃO E O QUE DIZEM OS DISCENTES COM DEFICIÊNCIA.....	111
5.1 INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE.....	117
5.2 ESTRATÉGIAS PARA PERMANÊNCIA.....	138
5.3 PROPOSIÇÕES DOS SUJEITOS.....	156
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	161
REFERÊNCIAS.....	165
APÊNDICES.....	173
APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	174
APÊNDICE II – ENTREVISTA PARA O DISCENTE COM DEFICIÊNCIA.....	176
APÊNDICE III – ENTREVISTA PARA SERVIDORES GESTORES (CIA E PAED)....	178
APÊNDICE IV – ENTREVISTA PARA SERVIDORES DOCENTES E TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS.....	180
APÊNDICE V – ENTREVISTA PARA ALUNOS APOIADORES.....	182
ANEXO ÚNICO – CERTIDÃO DE AUTORIZAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA.....	184

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa, que possui como temática Políticas de Inclusão na Educação Superior voltadas aos discentes com deficiência na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), emerge da nossa inquietação como servidora em uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) – Universidade Federal de Alagoas (UFAL)/Unidade Educacional de Palmeira dos Índios¹ –, tendo a oportunidade de vivenciar limites pedagógicos e de infraestrutura de discentes com deficiência matriculados nessa instituição.

Nesse contexto profissional, em 2007, ao ingressar como servidora técnico-administrativa, deparamo-nos com um aluno com deficiência visual e, assim como outros profissionais, vimo-nos constrangidos em não poder assistir às necessidades básicas e de direito por ele reivindicadas. Primeiro, pela infraestrutura montada para o desenvolvimento das atividades acadêmicas, segundo, pelas próprias limitações profissionais para responder às peculiaridades existentes, reconhecendo-nos, assim, como portadores de deficiência e/ou não capacitados a auxiliar no processo educacional de quaisquer alunos que viessem necessitar de adaptações. Esse fato gerou a busca de informações, direcionando nossos trabalhos e estudos a ações que visassem à inclusão da pessoa com deficiência nos ambientes educacionais.

Ainda no período de 2007 a 2011, na Unidade Educacional de Palmeira dos Índios/UFAL, tivemos a oportunidade de acompanhar a trajetória acadêmica de dois alunos com deficiência visual, promovendo e participando de atividades de extensão, desde ações de sensibilização junto aos atores da instituição (discentes, servidores² docentes, técnicos administrativos e de apoio, além da comunidade externa) até a organização de colóquios, conferências, fóruns, seminários, minicursos, oficinas e depoimentos dos quais estes alunos, por muitas vezes, foram protagonistas.

De todas as ações das quais tivemos oportunidade de participar, uma das questões que consideramos mais significativas foi dar voz àqueles que justificavam nossas práticas, as pessoas com deficiência. Também, contribuir, junto com colegas servidores – docentes e técnicos –, na melhoria e no aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, com vistas a oferecer uma boa formação, ainda que com algumas ações paliativas, e outras bem efetivas. Como

¹ Unidade de pequeno porte localizada no interior do Estado de Alagoas, originada do Programa de Expansão e Interiorização das Universidades Federais e implantada em 2006 com apenas dois cursos de graduação.

²Incluindo gestores: coordenadores de curso e coordenador geral da Unidade Educacional.

exemplo, citamos a reformulação do Projeto Pedagógico dos Cursos³, não apenas para responder a exigências legais, como inclusão da disciplina de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) na estrutura de disciplinas eletivas/optativas, como também para incluir, na estrutura curricular obrigatória, uma disciplina⁴ que discutisse conceito, panorama histórico, legislação, políticas públicas, formas e estratégias de valorização das pessoas com deficiência e com necessidades educacionais especiais. E, ainda, realizar parceria com a Fundação Dorina Nowil, a fim de disponibilizar materiais adaptados – impressos ou em áudio – a esses alunos.

A partir da mencionada convivência e do envolvimento com trabalhos de extensão⁵ voltados à inclusão das pessoas com deficiência nos ambientes educacionais, sobretudo na educação superior, emerge a temática de investigação.

Atualmente, como servidora técnico-administrativo da UFPB, lotada na Assessoria de Extensão do Centro de Comunicação, Turismo e Artes (CCTA), é comum encontrarmos discentes com deficiência visual com dificuldade de circular na instituição, dependendo de outras pessoas ou de um colega apoiador⁶, pela falta de um piso tátil, de um ambiente minimamente sinalizado; de outros discentes com deficiência auditiva também dependendo do auxílio de um apoiador para estabelecer comunicação entre pares, servidores (docentes, técnicos, gestores) e outrem.

A presença de alunos com deficiência nos corredores da instituição e, ao mesmo tempo, as inúmeras barreiras⁷ atitudinais, arquitetônicas, comunicacionais (SASSAKI, 2010), bem como a falta de programa de capacitação para servidores na área de inclusão, fator

³Como membro titular do Colegiado do Curso, representando os servidores técnico-administrativos.

⁴Inclusão Escolar das Pessoas com Necessidade Educacional Especial.

⁵A saber, entre o período de 2007 a 2010, o Projeto de Extensão Universitária intitulado Eficiência na Deficiência, que enaltecia a eficiência dos alunos em detrimento da deficiência institucional, entre outras coisas, objetivava auxiliar no processo de inclusão de pessoas com deficiência e necessidades educacionais especiais no âmbito escolar, sobretudo na educação superior. Nesse período, o projeto avançou na promoção de outras ações de extensão, como eventos que envolviam comunidades internas e externas à Universidade, como investigação de meios e equipamentos que contribuíssem para acessibilidade, e permanência com sucesso, aos sistemas de ensino, articulando ensino, pesquisa e extensão. Outras ações foram pensadas e implementadas a partir do Grupo de Estudo e Pesquisa do Projeto Eficiência na Deficiência – GEPPED, que nasceu junto com o projeto através de reuniões quinzenais, com o objetivo de agregar novas visões e fomentar a qualificação da sociedade civil para o trato das questões relacionadas à inclusão social e à acessibilidade das pessoas com deficiência, com ênfase na educação – Projeto Eficiência na Deficiência, Versão 2010/UFAL/PROEXT (UFAL, 2010).

⁶Colega apoiador – aqui em referência aos discentes apoiadores (bolsistas) vinculados ao Programa de Apoio aos Estudantes com Deficiência (PAED), os quais “assumirão atividades junto aos estudantes com deficiência, ressaltando-se as peculiaridades e necessidades educacionais de cada [...] e outras demandas pedagógicas” (CIA, 2016c, s/p).

⁷Barreira arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática (embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.) e atitudinal (preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência) – (SASSAKI, 2010), as quais foram reforçadas após a Lei de Inclusão, de 2015 – Art. 112, Inciso II.

imprescindível para auxiliar na quebra de algumas barreiras e/ou em quaisquer processos de inclusão, motivaram a delimitação do objeto de pesquisa investigado: as políticas de inclusão da educação superior que favorecem o acesso e a permanência de discentes com deficiência na UFPB.

Nos ambientes educacionais, nas duas últimas décadas, mormente após a promulgação da Constituição Nacional de 1988 e dos direitos sociais conquistados a partir dela, intensificaram-se a atenção e o discurso sobre as políticas públicas educacionais e as orientações legais nacionais para a construção de um país mais democrático e inclusivo, por meio da promoção de uma educação formal, integral, de qualidade e oportunidades por meio iguais para todos.

Simultaneamente, eventos mundiais, promovidos por organismos internacionais com interesses diversos, culminaram na construção de documentos de extrema relevância para a reconfiguração das políticas de promoção à educação para todos no Brasil e no mundo, bem como na proliferação do discurso e movimento de inclusão social, em prol do reconhecimento e respeito à diversidade humana em todos os âmbitos, especialmente no educacional. Entre os eventos, destacamos:

- a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien – Tailândia, no ano de 1990, quando foi reforçado o compromisso dos envolvidos em prol de uma educação igualitária e para todos⁸, promovida pela Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial (BM);
- a Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, pela UNESCO, em 1994, que enalteceu a necessidade de discussões sobre uma escola acessível para todos. Escolas que buscassem incluir todos os alunos, independentemente das diferenças e dificuldades apresentadas, e combater, assim, atitudes discriminatórias.

⁸Além disso, pode-se ratificar e reiterar que, de maneira geral, as seguintes orientações como reforço aos movimentos de inclusão por meio das Leis n.º 7.853/1989 (ainda na década de 1980); n.º 9.394/1996; n.º 10.436/2002 e dos Decretos n.º 5.296/2004; n.º 6.571/2008; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Convenção Nacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (Decreto 6.949/2009), entre outras.

Para o Brasil, ambas as Declarações, produtos de acordos internacionais, e a Constituição Federal foram essenciais para nortear a elaboração de marcos legais e políticas educacionais voltadas à construção de sistemas nacionais inclusivos de educação para todos, especialmente na construção de documentos direcionados a uma política de inclusão, de enfrentamento às ações discriminatórias e à promoção de uma educação mais efetiva para todos, independentemente das diferenças e dificuldades educacionais apresentadas.

No conjunto de formulações das políticas que se pautam nos princípios de inclusão, coube o desafio, aos sistemas de ensino e às instituições educacionais, de assumir a responsabilidade de promover o acesso e a permanência a um número cada vez maior de pessoas, de considerar as diferenças, de promover a igualdade de oportunidades, em especial àquelas que, por muito tempo, foram marginalizadas pela sociedade, como é o caso das pessoas com deficiência.

Considerando a vivência com essa problemática e os cenários nacional e internacional que apresentam a inclusão como necessidade social, em que as pessoas com deficiência passam a ter seus direitos reconhecidos, questionamos: qual a contribuição das políticas de inclusão na educação superior para o acesso e a permanência das pessoas com deficiência na CCTA/UFPB?

Assim, com vistas a responder a esse questionamento, apresentamos, como objetivo geral, analisar as contribuições das políticas de inclusão da educação superior para o acesso e a permanência das pessoas com deficiência no CCTA/UFPB, bem como os seguintes objetivos específicos.

- Descrever as fases históricas do processo de inclusão educacional da pessoa com deficiência no Brasil.
- Analisar as políticas nacionais de inclusão na educação superior que são desenvolvidas na UFPB, principalmente as direcionadas às pessoas com deficiência.
- Reconhecer o perfil dos discentes com deficiência matriculados em cursos superiores do CCTA/UFPB, a fim de caracterizar os sujeitos da pesquisa.
- Analisar as estratégias para a permanência das pessoas com deficiência em cursos do CCTA, no conjunto das políticas de inclusão da UFPB.

Para atingir os objetivos, adotamos uma metodologia de abordagem qualitativa, cujos campos de pesquisa foram delimitados para cumprir dois momentos do estudo.

- O primeiro momento abrange todos os campi, visando identificar o quantitativo geral dos discentes com deficiência matriculados em cursos superiores da UFPB.
- O segundo momento, como amostragem, restringe-se àqueles que estudam em cursos superiores no CCTA, a fim de traçar o perfil educacional de uma parcela deles e analisá-lo.

Os procedimentos metodológicos que nortearam os objetivos da pesquisa consistiram na utilização de análises de documentos e entrevistas semiestruturadas, vislumbrando identificar resultados mais precisos. Para isso e, também, com o intuito de proporcionar uma visão multidimensional do processo de inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior, a partir de políticas que favorecem o acesso e a permanência destes em cursos de graduação da UFPB, os participantes das entrevistas foram distribuídos em grupos distintos. Entre eles, os discentes com deficiência matriculados em cursos de graduação do CCTA; os docentes coordenadores dos respectivos cursos; o técnico-administrativo responsável pelo setor de registro e controle acadêmico e pelo atendimento aos graduandos do CCTA; a gestora da política institucional de inclusão e os discentes apoiadores vinculados ao Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência (PAED).

A análise dos dados foi produzida por meio do enfoque qualitativo, a partir da análise do conteúdo (BARDIN, 2006), tendo como instrumentos documentos oficiais – locais e nacionais – e falas dos participantes advindas das entrevistas.

Com relação à estrutura e à disposição textual, esta pesquisa de dissertação se encontra organizada em 5 capítulos. No primeiro – introdução –, apresentamos as inquietações pessoais e profissionais que motivaram a escolha do objeto de estudo, bem como uma sucinta exposição acerca da temática, destacando o problema, os objetivos e a proposta metodológica da pesquisa.

No segundo capítulo, inicialmente, apresentamos o paradigma da inclusão e a perspectiva da educação, a fim destacar a amplitude do conceito inclusão no contexto de educação para todos. Em seguida, apresentamos a inclusão da pessoa com deficiência no Brasil, traçando uma contextualização histórica, para compreender como eram vistas as pessoas com deficiência, deste a Idade Antiga até a Contemporaneidade, bem como para

identificar os contextos de marginalização pelos quais estas passaram. Sobretudo, verificar como se deu o acesso à escolarização destas pessoas no Brasil até o atual contexto do paradigma da inclusão educacional.

No terceiro capítulo, para situar o debate sobre a categoria inclusão no nível de educação superior e o discente com deficiência, apresentamos a produção de conhecimento, referente aos últimos cinco anos, publicada pelo Programa de Pós-Graduação de Educação (PPGE)/UFPB, na **Revista Brasileira de Educação Especial** (RBEE), organizada pela Associação Brasileira de Educação Especial (ABEE). Num momento posterior, pontuamos algumas orientações legais direcionadas, especialmente, à promoção da inclusão de pessoas com deficiência na educação superior. Também, destacamos políticas de expansão e de inclusão que, notadamente, de alguma maneira, favoreceram ou favorecem o acesso e a permanência de pessoas com deficiência nessa modalidade de ensino, reconhecendo a educação como direito social e ato constitucional que deve ser garantido por meio de políticas que considerem princípios e contribuam com o paradigma da inclusão educacional e/ou da educação para todos. Para finalizar o capítulo, apresentamos a política de inclusão adotada pela UFPB, buscando identificar como esta contribui para o acesso e a permanência de discentes com deficiência nos cursos superiores da instituição.

No quarto capítulo, delineamos o caminho metodológico que deu sustentação à realização desta pesquisa, desde a dimensão temporal, os suportes, os procedimentos técnicos e os instrumentos de coleta à delimitação da amostra, incluindo o *locus* e os sujeitos do presente estudo.

No quinto e último capítulo, a partir das vozes dos sujeitos, sobretudo dos discentes com deficiência matriculados em cursos superiores do CCTA, pontuamos a compreensão destes sobre inclusão e acessibilidade, bem como questionamos se a política institucional vem contribuindo para a inclusão nos cursos superiores do CCTA, a partir da adoção de estratégias para acesso e permanência. Para finalizar o capítulo, destacamos algumas proposições e sugestões dos sujeitos da pesquisa no sentido de tornar a instituição um ambiente mais inclusivo.

Por fim, traçamos, a partir das informações coletadas e dos conhecimentos produzidos, as considerações finais e as proposições pontuais para possível (re)estruturação de políticas institucionais voltadas a inclusão/acesso/permanência das pessoas com deficiência na educação superior nos cursos superiores do CCTA/UFPB.

2 O PARADIGMA DA INCLUSÃO E A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO

A ciência normal não tem como objetivo trazer à tona novas espécies de fenômeno; na verdade, aqueles que não se ajustam aos limites do paradigma frequentemente nem são vistos. Os cientistas também não estão constantemente procurando inventar novas teorias; frequentemente mostram-se intolerantes com aquelas inventadas por outros. Em vez disso, a pesquisa científica normal está dirigida para a articulação daqueles fenômenos e teorias já fornecidas pelo paradigma (KUHN, 1997, p. 45).

Os estudos que envolvem a inclusão das pessoas com deficiência na educação superior, temática principal desde estudo, infelizmente ainda são modestos. É comum encontrar pesquisas e literaturas que envolvem esse público na educação básica, trazendo consigo um histórico processo de marginalização social e educacional pelo qual passam. Até acessar os ambientes educacionais, pouco eram reconhecidas como pessoas dignas de viver, chegando a ser exterminadas e abandonadas do meio social (GALINDO, 2009; GARCIA, 2011; SANTIAGO, 2009).

A história de reconhecimento humano das pessoas com deficiência é imprescindível para estudos que envolvem a temática do paradigma da inclusão, notadamente, na educação superior, tendo em vista que diferentes foram as fases históricas que contribuíram para que, hoje, pudéssemos ter como objeto de estudo as políticas de inclusão que favorecem o acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior.

Nessa perspectiva, consideramos ser igualmente relevante realizar uma discussão categórica da inclusão, enquanto um paradigma educacional, a fim de compreender aspectos que podem envolvê-la. Sobretudo, porque, de maneira geral, a sociedade contribuiu para os processos de segregação e exclusão, com práticas de desrespeito ao direito de ser diferente; não só no que se refere às pessoas com deficiência, como também aos sujeitos e aos grupos que fogem aos padrões socialmente (pré)estabelecidos e/ou reconhecidos. A ampliação desses estudos, para tanto, pode possibilitar o conhecimento de caminhos e o delineamento de estratégias para viabilização do paradigma da inclusão na perspectiva da educação para pessoas historicamente marginalizadas.

Registramos que discussões sobre acesso e permanência, reiteradamente, far-se-ão presentes neste estudo, haja vista que são apontadas como questões intrínsecas ao paradigma da inclusão e que, portanto, poderão favorecer e viabilizar a democratização e a efetivação da inclusão educacional, mormente quando associadas às políticas educacionais.

O capítulo que se inicia está dividido em duas seções. Na primeira, buscamos apresentar reflexões a respeito do paradigma da inclusão e sua relação no contexto educacional, destacando sua relação no contexto mundial e as demandas por políticas inclusão. Na segunda seção, apresentamos traços históricos do processo de inclusão educacional e da pessoa com deficiência, apresentando as primeiras iniciativas públicas voltadas a estas.

2.1 PARADIGMA DA INCLUSÃO: PARA ALÉM DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Kuhn (1997) buscou desvendar os mecanismos “internos” das ciências, entendendo que estas evoluem por meio de paradigmas. Estes, por sua vez, apresentam problemas e soluções sistematizadas para comunidades científicas, por considerá-los como “realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (KUHN, 1997, p. 13). Destarte, segundo Kuhn (1997, p. 35), as práticas científicas guiam-se por modelos. Para tanto, na ausência de um paradigma, todos os fatos significativos são pertinentes ao desenvolvimento de uma ciência.

Visto que o paradigma pode ser considerado pela junção ou pelo encadeamento de caminhos que estão sendo traçados, por conceitos, ideais, estratégias e instrumentos comuns, buscamos, a partir da seguinte discussão, considerar a inclusão como um paradigma educacional vigente, porém em construção, no contexto de educação para todos e em todos os níveis de ensino.

Os debates que envolvem o paradigma educacional da inclusão, muitas vezes, são remetidos aos processos de escolarização das pessoas com deficiência, conduzindo-nos a uma compreensão cerceada sobre a inclusão enquanto processo que se volta à educação para todos, como se sua necessidade, no contexto educacional, fosse apenas das pessoas com deficiência e/ou daquelas que necessitam ou necessitaram de uma educação especializada.

A inclusão é um processo em construção que envolve muito mais que alunos. Envolve uma diversidade de fatores, uma diversidade de pessoas. Precisa do apoio de muitos, para assim poder apoiar a todos. Carvalho (2006, p. 26) alega que, para que tenhamos um debate profícuo sobre o paradigma da inclusão, é necessário o envolvimento de diferentes

atores e componentes de sociedade. Entre estes, ele destaca os docentes, os familiares e as comunidades, tendo em vista a existência de muitas dúvidas relacionadas à inclusão. Também, ressalta que qualquer professor “desavisado”, geralmente quando se posiciona em relação à inclusão, relaciona as pessoas com deficiência, ignorando aquelas com dificuldades de aprendizagem, altas habilidades e/ou superdotados, e, igualmente, “outras minorias excluídas, como é o caso de negros, ciganos e anões, por exemplo” (CARVALHO, 2006, p. 26).

Faz-se mister ter em mente que a ideia do paradigma da inclusão educacional/educação inclusiva ou inclusão escolar está além dessas pessoas. Assim como estas, muitas outras que estiveram ou ainda estão excluídas da sociedade precisam ser reconhecidas e incluídas nas instituições educacionais, tanto da educação básica quanto da educação superior.

Reflexões como essas podem ser ampliadas quando trazemos à tona pensamentos como o de Carvalho (2006, p. 27). Para ele, a inclusão também se destina àqueles “que nunca tiveram acesso às escolas, sejam alunos com ou sem deficiência e que precisam nelas ingressar, ficar e aprender”. Igualmente, Torres González (2009, p. 46-47) associa a inclusão ao reconhecimento e à valorização da diversidade. Sem, para tanto, deixar de considerar que, muitas vezes, no contexto educacional e também social, falar em diversidade é fazer referência aos alunos com dificuldades, às pessoas que “estão fora da norma” e/ou dos padrões sociais considerados normais. Por esse motivo, poderiam ficar à margem da sociedade, acima de tudo porque esta, frequentemente, valoriza muito mais esses padrões do que a individualidade das pessoas.

Uma sociedade que conserva uma expectativa de igualdade para todos e fomenta a “cultura da homogeneidade”⁹, em que a diferença aparece como algo indesejável, acaba por culminar em atitudes e práticas negativas, potencializando, muitas vezes, as desigualdades sociais. Com isso, no paradigma da inclusão, é importante uma resignificação e um reconhecimento social do “ser diferente”, da diversidade como atributo social.

Nessa perspectiva, Torres González (2009, p. 47) sinaliza que, por meio do processo de inclusão educacional, é possível minimizar as desigualdades sociais que, muitas vezes, são intensificadas pelo não reconhecimento das diferenças individuais, inerentes a quaisquer pessoas. E, em vista disso, presentes em quaisquer instituições sociais. Da mesma maneira, Seiffert e Hage (2008, p. 142) sinalizam que “o reconhecimento da diferença é entendido,

⁹Del Carmen, 2000, 7, *apud* Torres González (2009, p. 46).

portanto, como instrumento fundamental para o alcance da igualdade e para consequente aproximação dos indicadores sociais dos diferentes grupos que compõem a sociedade”.

Entretanto é válido considerar que, apesar da proximidade entre diversidade e desigualdade, Torres González (2009, p. 47-48) chama a atenção para o fato de não serem estas a mesma coisa, tendo em vista que, quando falamos de educação para diversidade – implicitamente educação para todos – , devemos ter consciência das diferenças existentes entre os conceitos de ambas. Destaca que diversidade origina-se de tudo aquilo que faz as pessoas e grupos diferentes por causa da natureza humana, revelando-se de maneira complexa, múltipla e diversa, bem como faz referência a fatores físicos, genéticos, pessoais e culturais. Com isso, se considerarmos além do aspecto educativo, há pessoas diversas ou diferentes quanto a capacidades, estilos e ritmos de aprendizagem, motivações e valores culturais.

No que concerne à desigualdade, Torres González (2009, p. 47-48) julga que esta se origina de tudo aquilo que estabelece hierarquia do saber, do poder e da riqueza individual ou coletiva, fazendo referência a fatores sociais, políticos e econômicos. Ou seja, sendo ratificada em situações que produzem desvantagens e carências em relação a outros indivíduos ou grupos; por exemplo, quando se estabelecem “hierarquias entre as pessoas por critérios de poder social, político e econômico, étnico ou por qualquer outro motivo. É precisamente o oposto da igualdade” (LÓPEZ MELERO, 1997, p. 5, tradução nossa).¹⁰

Para tanto, os ambientes educacionais, de nível básico ou superior, poderão (ou não) ser reprodutores dessa “cultura da homogeneidade”, mesmo diante de um contexto de educação com discurso de paradigma de inclusão, em virtude de se considerarem “todos” como “iguais”. Assim, as ações de ignorar as diferenças e/ou reconhecer a diversidade contribuirão para produzir fatores que incentivam as desigualdades.

O direito à igualdade de oportunidades e que defendemos enfaticamente, não significa um modo igual de educar a todos e sim, dar a cada um o que necessita em função de seus interesses e características individuais.

A palavra de ordem é equidade, o que significa educar de acordo com as diferenças individuais, sem que qualquer manifestação de dificuldades se traduza em impedimento à aprendizagem (CARVALHO, 2006, p. 35).

¹⁰La desigualdad es el establecer jerarquía entre las personas por criterios de poder social, político, económico, étnico,... o por cualquier otra razón. Es precisamente lo contrario de la igualdad. (LÓPEZ MELERO, 1997, p. 5)

Torres González (2009, p. 49) pressupõe a necessidade de se adotarem, em algumas situações, estratégias diferenciadas (centrífugas) e, em outras, estratégias uniformes ou homogeneizadoras (centrípetas). Desde que essas estratégias respeitem e compartilhem as diferenças, bem como busquem a superação e/ou compensação das desigualdades, tendo em vista que fazem parte de uma opção democrática da ação educativa. Por sua vez, podem ser associadas e combinadas.

Só uma adequada combinação de estratégias diferenciadas e de estratégias homogeneizadoras podemos nos aproximar do objetivo de desenvolver em todo o alunado suas máximas potencialidades. Isto levanta várias questões sobre o equilíbrio entre o básico e o diversificado na articulação de toda organização educacional, sobre os campos de atuação e definição de estratégias uniformes e diferenciadas, pelo professor que é, em última análise, quem toma decisões. (TORRES GONZÁLEZ, 2009, p. 49, tradução nossa)¹¹.

Alinhado à reflexão de reprodução das desigualdades junto à “cultura da homogeneidade”, Santos (2006, p. 462) também sinaliza para o direito à igualdade de oportunidades, a partir do reconhecimento das diferenças, enaltecendo que “temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza”. Igualmente, entende que “temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”. Por isso, há a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (SANTOS, 2006, p. 462).

Dessa maneira, compreendemos que o espaço educacional pode ser uma oportunidade de receber os diferentes e, sobretudo, os que foram apartados socialmente, viabilizando, porém, estratégias e adaptações necessárias que os possibilitem participar ativamente do sistema educacional. Carvalho (2006, p. 113) acentua que a “proposta de educação inclusiva passa a ter uma conotação muito além do que denota o vocabulário [...] devemos remover barreiras para a aprendizagem e para participação de qualquer aluno”.

Com isso, consideramos e reiteramos, pois, a crença de que o paradigma da inclusão se encontra em processo de construção. E que, nesse sentido, as instituições, além de possibilitar o acesso, ingresso ou inserção de todos – independentemente da condição física,

¹¹Sólo una adecuada combinación de estrategias diferenciadoras y de estrategias igualadoras puede aproximarnos al objetivo de desarrollar en todo el alumnado sus máximas potencialidades. Ello plantea interrogantes diversos sobre el equilibrio entre lo básico y lo diversificado en la articulación de toda organización educativa, sobre los campos de actuación y definición de las estrategias igualadora y de las diferenciadoras, y sobre cultura del profesorado que es quien en definitiva toma las decisiones.” (TORRES GONZÁLEZ, 2009, p. 49)

orgânica, étnica, social –, terão que promover meios e/ou estratégias para que a permanência resulte no sucesso acadêmico. Notadamente, levarão em conta o que destacam Castelo Branco; Jezine e Nakamura (2015, p. 754-755), quando questionam: “o acesso sem garantia de permanência e formação de qualidade se configura como sinônimo de inclusão?”, bem como quando hipotetizam a possibilidade de constituir “mais um engodo”, tendo em vista que “o acesso sequer é sinônimo de permanência no sistema”.

Nessa perspectiva, em 2004, por ocasião do Calendário Oficial de Debates sobre a Reforma Universitária, promovida pelo Ministério da Educação (MEC), com o intuito de levar à discussão e ampliar os debates, Boaventura de Sousa Santos apresentou o texto “A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade”, o qual já sinalizava que o acesso não pode ser visto de forma isolada, mas que

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

Essas considerações nos levam a refletir sobre a materialização da inclusão educacional a partir da intervenção do Estado, por intermédio de políticas públicas que reconheçam a diversidade e as demandas que a envolvem. Por sua vez, estão além da ampliação de vagas, além de uma cota para acesso, além da possibilidade de bolsas de estudos. Talvez, ainda, além de intervenções que considerem a pluralidade de valores e as necessidades intrínsecas em determinados grupos sociais (COSTA; SOARES, 2015, p. 127), buscando ir ao encontro das prerrogativas constitucionais sobre as demandas da sociedade e aproximando-se da política do reconhecimento de Charles Taylor (2000).

Outrossim, associados a essa linha de discussão, em que os diferentes grupos sociais – constituídos por pessoas diferentes, diversas, desiguais, sobretudo historicamente marginalizadas, excluídas do/e nos ambientes educacionais em virtude de suas condições físicas, psíquicas, econômicas, étnico-raciais –, são reconhecidos pelo paradigma da inclusão, também enfatizamos a necessidade de valorização do sentido de justiça¹² e equidade no momento da idealização de políticas que visem à educação para todos.

¹²Teoria da Justiça, de John Rawls (OLIVEIRA; ALVES, 2010).

a justiça é apresentada como uma referência capaz de responder à busca de encaminhamentos mais seguros para a superação das desigualdades sociais. Seu principal objetivo era através da teoria da justiça despertar em todos vontade de contribuir para com a organização social mais justa, capaz de estabelecer relações democráticas mais consistentes, respaldadas e sustentadas por instituições seguras e bem-estruturadas. Entendia que a justiça deveria ter um caráter prioritário nas relações entre as pessoas, qualificando o cidadão como sujeito de direitos (OLIVEIRA; ALVES, 2010, p. 26).

Ademais, trata de questões inerentes à responsabilidade de um Estado que se caracteriza como democrático e que visa à promoção da cidadania, à participação da sociedade civil e dos diferentes sujeitos como principais agentes e protagonistas nos processos de construção das políticas públicas, que têm como eixo a “justiça social”, reconhecendo-os como cidadãos, portanto, sujeitos de direitos, imbuídos “em uma ordem política, econômica, social e cultural, colocando como norte da sua ação política a superação das desigualdades sociais, raciais e de gênero.

Diante disso, frisamos a relevância da “política do reconhecimento” e o “modelo teórico da justiça como equidade” no processo de construção de políticas públicas que vislumbrem a inclusão social, sobretudo porque a democracia pressupõe o reconhecimento das diferenças para a adoção de ações que permitam que as sociedades possam firmar “relações justas e equitativas”, com a finalidade de minimizar as desigualdades sociais.

Em síntese, o paradigma de inclusão na perspectiva educacional sugere mudanças de atitudes diante das diferenças inerentes aos seres humanos e a implementação de políticas inclusivas, de respostas educativas que valorizem a diversidade, e não reproduzam práticas segregadoras ou excludentes. Sugere, ainda, a implementação de práticas educativas, vislumbrando a melhoria e a promoção de educação para todos nos diferentes níveis educacionais.

As políticas inclusivas, assim, podem ser entendidas como estratégias voltadas para a universalização de direitos civis, políticos e sociais. Elas buscam, pela presença interventora do Estado, aproximar os valores formais proclamados no ordenamento jurídico dos valores reais existentes em situações de desigualdade. Elas se voltam para indivíduo e para todos, sustentadas pelo Estado, pelo princípio da igualdade de oportunidades e pela igualdade de todos ante a lei. Assim, essas políticas públicas não são destinadas a grupos específicos enquanto tais por causa de suas raízes culturais, étnicas ou religiosas. Isso não impede a iniciativa de medidas gerais que, na prática, acabam por atingir numericamente mais indivíduos provindos das classes populares. E elas têm como meta combater todas e quaisquer formas de discriminação que impeçam o acesso a maior igualdade de oportunidades e de condições (CURY, 2005, p.14-15).

A partir dessa discussão e do contexto que será apresentado a seguir, acentuamos ser um desafio, às instituições educacionais, assumirem o compromisso ético e político para responder às demandas da diversidade que se apresentam no seu âmbito, ressignificando, reestruturando e revisando suas políticas inclusivas, que busquem favorecer o acesso e a permanência “dos diversos”, “dos diferentes” e dos “desiguais” nos ambientes educacionais.

2.1.1 As demandas de políticas de inclusão no contexto da globalização

A categoria da inclusão, quando associada à educação, tem sido abordada como um processo em construção que contempla a diversidade, que reconhece todos os sujeitos como seres de direitos.

A inclusão, relacionada às discussões sobre a democratização do acesso e as condições de participação para a permanência na educação superior, tem se apresentado, no cerne das políticas públicas, sobretudo na década de 1990, como um imperativo legal, social e econômico. A educação seria um caminho para classes historicamente marginalizadas terem acesso a direitos sociais,¹³ especificamente tendo em vista a globalização econômica mundial e da informação – que se torna cada vez mais diversa, cheia de incerteza e ambiguidades –, em que ninguém poderia ficar de fora do processo de profissionalização, em razão das demandas de conhecimento, trabalho e de produção.

A globalização, nessa perspectiva, conduz a uma nova maneira de enxergar o mundo. Ela ultrapassa fronteiras, envolve vínculos, compromissos com países e com instâncias de interesses econômicos, promove intercâmbios de conhecimentos, que recaem no cotidiano das pessoas, podendo nutrir as desigualdades sociais e a exclusão social. Com isso, cada vez mais, a educação vai se apresentando como condição essencial para a inclusão social, sobretudo por intermédio da educação superior. Esta, por meio do Estado e com a adoção e a viabilização de políticas públicas, pode promover a equiparação de oportunidades

¹³Direitos Sociais são prestações positivas proporcionadas pelo Estado, direta ou indiretamente, enunciadas em normas constitucionais, que possibilitem melhores condições de vida aos mais fracos, direitos que tendem a realizar a igualdade de situações sociais. São, portanto, direitos que se ligam ao direito de igualdade (SILVA, 2005, p. 286, *apud* GALINDO, 2009, p. 22).

e contribuir para minimizar as desigualdades sociais ou, ao menos, refrear os processos de marginalização, embora difundindo a ideia de inclusão.

Também, nesse contexto, movimentos nacionais e internacionais influenciaram na estruturação do paradigma da inclusão no Brasil, quiçá levando em consideração a esperança promovida com os direitos sociais conquistados e, também, a possibilidade da universalização do acesso à educação após a promulgação da Constituição Federal de 1988. Em seu Art. 206, Inciso I, esta ressalta que o ensino deve ser ministrado em quaisquer níveis, considerando, entre outros, os princípios da igualdade de condições de acesso e da permanência, os quais são ratificados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394/1996, no seu Art. 3º, Inciso I (BRASIL, 2016m, s/p).

Muitas das orientações surgidas nesse contexto estavam em consonância com os interesses neoliberais. Apesar das pressões sociais, nessa mesma década, no ano de 1995, o Brasil passava por uma reforma administrativa, com o Plano Diretor da Reforma do Estado (PDRE), o qual propunha ações de caráter mais gerencial, com o propósito de melhorar o controle público e, entre outras questões, reduzir custos, em especial gastos do governo com a educação superior.

Para Bresser-Pereira (1995, p. 1), então responsável pelo Ministério Federal de Administração e Reforma do Estado (MARE), a reforma significava “completar a mudança na forma de intervenção do Estado no plano econômico e social, através de reformas voltadas para o mercado e para a justiça social”. Entre elas, a publicização de alguns serviços não exclusivos, como saúde, educação, pesquisa, cultura, seguridade social. Visto de outra forma, podemos dizer que o Estado passou a intensificar a adoção de políticas neoliberais no encaminhamento de serviços sociais, seguindo ao encontro dos interesses de diversos investidores.

Promover a educação seria, nesse contexto, uma oportunidade de integrar as pessoas ao mercado de trabalho, em razão das demandas advindas das transformações e exigências do mercado internacional. Ou seja, a sua promoção, mais do que cumprir um direito social, visava atender a interesses de um sistema econômico globalizado. Como asseveram Waismann; Corsetti (2015, p. 124), a educação passa, então, a ser “percebida como instrumento para promover o crescimento e reduzir a pobreza”.

Entretanto, segundo Chagas (2016, s/p), o neoliberalismo não se resume a um projeto econômico. Além de intencionar aspectos sociopolíticos da época, intenciona ser “um sistema ético-cultural, que incuba múltiplos desafios e problemas para a convivência social, tendo como conceitos-chaves: a liberdade, a democracia e a igualdade”.

há de se destacar o papel central desempenhado pelos organismos financeiros internacionais na promoção e no estímulo às políticas de viés neoliberal, tanto no campo econômico quanto no campo social, de modo que, para uma compreensão mais ampla das estratégias nacionais para a educação, não se pode perder de vista que elas são parte de um processo internacional mais amplo. É preciso atentar, portando, para a forte dependência das reformas educacionais em relação às diretrizes dos organismos internacionais (MANCERO, 2008, p. 60).

Para tanto, cabe também pontuar a assertiva de Oliveira *et al.* (2008, p. 78) sobre os interesses ou influências externas no processo de democratização de educação superior a partir de políticas de inclusão que beneficiem diferentes atores sociais, sobretudo quando nos chama a atenção para observar “que a inspiração de uma política de matriz popular pode ser uma preocupação de movimentos sociais e, ao mesmo tempo, de organismos multilaterais postos, paradoxalmente, sob suspeita pelos próprios movimentos sociais”.

Nesse ínterim, como as políticas públicas tendem a ser constituídas e executadas não só segundo demandas locais, mas considerando o contexto de desenvolvimento social e econômico dos outros países, a legislação nacional ia sendo construída em conformidade com as discussões e influências oriundas dos eventos promovidos por organismos internacionais, dos quais o governo brasileiro tinha participado¹⁴.

Em 1990, tivemos a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien – Tailândia, promovida pela UNESCO. Ela evidenciava a necessidade de um processo educacional que contemplasse a diversidade e as minorias, com equidade e igualdade nas oportunidades; pela UNICEF, que levantava a bandeira para promoção de uma educação integral e de qualidade, que atendesse às necessidades básicas dos educandos; pelo PNUD, que acreditava que, com a melhoria qualitativa da educação junto aos resultados quantitativos, se alcançaria o crescimento econômico; e pelo BM, que se voltava, de modo mais atento, ao gerenciamento dos recursos (GADOTTI, 2000, p. 28). A Conferência Mundial

¹⁴Mendes (2010, p. 105) assegura que, pouco a pouco, o Brasil vai sendo “pressionado por agências multilaterais a adotar políticas de ‘educação para todos’ e de ‘educação inclusiva’”. Num contexto onde uma sociedade inclusiva passou a ser considerada um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção do estado democrático, a educação inclusiva começou a se configurar como parte integrante e essencial desse processo”.

sobre Educação para Todos teve como pauta a discussão sobre estratégias para atendimento às necessidades fundamentais de aprendizagem e, como produto do acordo entre os países participantes, a construção da Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

Em 1994, foi realizada a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, na cidade de Salamanca, pelo governo espanhol e pela UNESCO. Essa conferência culminou com a produção da Declaração de Salamanca, que discutiu sobre o acesso e a qualidade dos sistemas educacionais e reiterou que os países envolvidos teriam que se comprometer e assegurar educação para todos, sobretudo considerando os princípios e ações para contemplar e incluir pessoas com necessidades educacionais especiais e/ou com deficiência nesses sistemas¹⁵. A inclusão, a partir desta Declaração, tornou-se um princípio para a organização de um sistema educação formal de educação para todos.

A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, realizada na Guatemala em 1999, foi promulgada no ano 2001, por meio do Decreto nº 3.956 /2001, sendo reafirmado que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos que quaisquer outras pessoas.

Nessa mesma década (1990), a UNESCO mobilizava-se, promovendo eventos e discussões sobre os desafios para a reestruturação da política do ensino superior. Inicialmente, publicou, em 1995, o documento “Política para Mudança e Desenvolvimento em Educação Superior”. Depois, promoveu consultas regionais, tais como a de Havana, em 1996; a de Dacar, em abril de 1997; a de Tóquio, em julho de 1997; a de Palermo, setembro de 1997; e a de Beirute, em março de 1998. Todas as consultas visaram à preparação para a Conferência Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação, realizada na sede da UNESCO, em Paris, no segundo semestre de 1998 (UNESCO, 1998, s/p).

Na sequência da formulação de princípios e de documentos internacionais, durante essa última Conferência, foi construída a Declaração Mundial Sobre Educação Superior no Século XXI, propondo, para esse nível de ensino, mudanças alinhadas com “as transformações sociais, culturais e econômicas do século XXI”. Com isso, “as questões voltadas para o acesso e a expansão da educação superior passam a ser intensificadas” (COLLEONI, 2011, p. 6).

¹⁵Registra-se que nem todas as pessoas que possuem necessidades educacionais especiais são pessoas com deficiência e que nem todas as pessoas com deficiência têm necessidades educacionais especiais. Também, que o surgimento da expressão “necessidades educacionais especiais” deu-se a partir dessa Declaração, a fim de contemplar todas as pessoas que necessitassem de apoio diferenciado no âmbito da educação; o que está além das pessoas com deficiência.

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 peessoas 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, s/p, grifos nosso)

Ou seja, a declaração já pontuava que a educação superior deveria passar por mudanças, a fim de oferecer condições viáveis para o acesso e a continuidade nos estudos nesse nível de ensino para grupos específicos, incluindo pessoas com deficiência.

Os eventos organizados por agências internacionais e as pressões sociais de grupos historicamente marginalizados foram fundamentais à reestruturação de serviços sociais e de reformas no sistema educacional brasileiro. Especialmente no que diz respeito à elaboração de políticas voltadas ao paradigma da inclusão educacional, com foco a promoção da equidade às pessoas de etnia, classe social desfavorecida e com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais.

Segundo Castelo Branco; Jezine; Nakamura (2016, p. 4), sem alguns desses marcos legais, “os direitos às diferenças e às diversidades não seriam assegurados”, considerando que as reivindicações e os movimentos organizados dessas pessoas, notadamente destas últimas, refletiram como precedentes para outros movimentos, despertando e aguçando o anseio por mudança no contexto social.

Para dar início ao enfoque das discussões específicas que envolvem o processo de inclusão educacional voltado às pessoas com deficiência, na próxima seção, apresentaremos uma descrição histórica de fases que nortearam esse processo, incluindo as primeiras iniciativas públicas.

2.2 TRAÇOS HISTÓRICOS DO PROCESSO DE INCLUSÃO EDUCACIONAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL

Poucas são as pesquisas que têm como objeto de estudo a inclusão das pessoas com deficiência e as políticas de educação superior, dificultando a elaboração e a promoção de mais estratégias para inclusão de pessoas com deficiência na educação superior. Entretanto não é por acaso que isso acontece. Se por um lado, as pessoas com deficiência passaram por um longo histórico de marginalização em toda a sociedade – assim como afrodescentes, pobres, índios – por outro lado, o acesso às instituições de educação superior, por muito tempo, foi renegado a essas pessoas, sendo privilégio de uma classe muito limitada. Contudo lenta e fragmentadamente, essa realidade foi modificada, sobretudo no Brasil:

é preciso reconhecer que o acesso à educação superior no Brasil sempre foi um tema polêmico, especialmente porque confronta, de um lado, perspectivas mais elitistas de contenção de acesso visando, em grande parte, à manutenção do prestígio dos diplomados e o *status* dos profissionais no mercado de trabalho e, de outro, perspectivas mais populares de ampliação de acesso, o que representa aspirações de largas camadas da sociedade (OLIVEIRA, 2008, p. 80).

O processo educacional, de maneira geral, apesar de não se constituir no único obstáculo para que grupos historicamente marginalizados sejam “incluídos” na sociedade, é ele que pode possibilitar a diminuição das desigualdades sociais, intensificadas pelo não reconhecimento histórico das diferenças humanas e/ou individuais. Não obstante, podemos afirmar que o ambiente educacional sistematizado é um espaço fundamental para o desenvolvimento individual e social. Para Seiffert; Hage (2008, p. 140, grifos nosso), a escola pode, portanto, “ser considerada lócus que possibilita a reprodução e a superação de desigualdades e hierarquias, de estereótipos, de segregação, e de efeitos perversos que esses fenômenos têm sobre os seres humanos”.

Todavia, a fim de entender como as pessoas com deficiência foram marginalizadas do contexto social e, sobretudo, educacional, na seção que se inicia, de maneira mais descritiva, realizaremos uma contextualização histórica enfatizando como estas eram vistas desde a antiguidade até a contemporaneidade. Assim como Kuhn (1997, p.13), consideramos que “Se a História fosse vista como um repositório para algo mais do que anedotas ou

cronologias, poderia produzir uma transformação decisiva na imagem de ciência que atualmente nos domina”.

A contextualização perpassará fases que influenciaram, inclusive, no conceito de pessoas com deficiência, destacando a relação com o tratamento direcionado a estas – entre abandono e morte ao reconhecimento social – como pessoas no contexto da diversidade humana. Igual e simultaneamente, descreveremos como foram “ganhando” e “conquistando” espaço nos ambientes educacionais até o “estopim” do paradigma de educação inclusiva, quando foram ampliadas as oportunidades de participação nos sistemas educacionais, incluindo a educação superior.

Ao longo do tempo, as pessoas com deficiência sofreram inúmeras formas de desrespeito, preconceito e discriminação até alcançarem ao menos uma vaga em instituições educacionais, especialmente as públicas (JANNUZZI, 2004; MAZZOTA, 2005; MENDES, 2006; SASSAKI, 2010). Foram consideradas alienadas, loucas, impuras, amaldiçoadas, inválidas, ora dignas de piedade e protecionismo, ora dignas de abandono e morte (GALINDO, 2009; GARCIA, 2011; SANTIAGO, 2009).

Na Idade Antiga, por exemplo, a própria religião pregava que o homem deveria ser uma criatura perfeita, “imagem e semelhança de Deus”. E, como as pessoas com deficiência não eram consideradas perfeitas, acabavam sendo excluídas, “à margem da condição humana” (MAZZOTTA, 2005, p. 16). Santiago (2009, p. 119) destaca que, também na Idade Antiga, “a crença egípcia que guiava todas as atividades da sociedade entendia que a deficiência ocorria como resultado de castigos divinos”, atribuindo a possíveis erros cometidos em outras vidas.

Não podemos deixar de mencionar que as pessoas com deficiência, apesar de toda discriminação sofrida, também foram passíveis de protecionismo e adoração. Santiago (2009, p. 125) afirma que no Egito “alguns surdos eram adorados, como se fossem semi-deuses, e ainda foram utilizados para mediar a comunicação entre os deuses e os Faraós”. Assim, como destaca Garcia (2011, s/p), se por um lado as pessoas com deficiência sofreram rejeição, por outro “sofreram” proteção, mesmo em forma de piedade.

Para Mazzota (2005, p. 16), na Idade Média, havia um “consenso social pessimista” de que as pessoas com deficiência eram seres inválidos, incapacitados, e que essa condição era irreversível, imutável. Isso contribuiu para que a sociedade ignorasse a organização e a promoção de serviços e atendimentos específicos para estes, ficando totalmente excluídas.

Garcia (2011, s/p) vai ao encontro dessa assertiva, mas atribuindo a discriminação ao “predomínio de concepções místicas, mágicas e misteriosas sobre a população com deficiência”.

Com relação à Idade Moderna, de certa maneira, houve uma superação de algumas crenças e concepções místicas, sobretudo com a evolução da ciência e a influência da filosofia humanista com o reconhecimento do valor humano. E, apesar de médicos e pedagogos terem desenvolvido algumas experiências com pessoas com deficiência, “o cuidado foi meramente custodial.” (MENDES, 2006, p. 387).

Ainda na Idade Moderna, em razão do avanço de diversas áreas de conhecimento, Santiago (2009, p.114) destaca: “tornou-se cada vez mais frequente as pesquisas em torno do assunto doença, o que levou à percepção de diferenças substanciais entre esta e deficiência”. Entretanto, para Galindo (2009, p. 36), os conhecimentos construídos na área da medicina pareciam não ter superado essas diferenças, tendo em vista que “a deficiência passou a ser vista como doença de natureza incurável”.

Para tanto, deduzimos que essa visão tenha influenciado na propagação do entendimento da deficiência como doença, fator decisivo para a concepção do “modelo médico de deficiência¹⁶”, inclusive refletindo na contemporaneidade, quando se identifica um marco preliminar da educação especial para pessoas com deficiência. De acordo com Galindo (2009, p. 36), “começou a surgir, numa primeira fase, a preocupação com a educação das pessoas portadoras de necessidades especiais, que deviam ficar segregadas em instituições especializadas.”, em que a pessoa com deficiência¹⁷ deveria se adaptar, tratar-se, reabilitar-se para se adequar à sociedade.

o modelo médico da deficiência tem sido responsável, 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 para que estas possam, aí, sim, buscar o seu desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional. É sabido que a sociedade sempre foi, de um modo geral, levada a acreditar que, sendo a deficiência um problema existente exclusivamente na pessoa com deficiência, bastaria propor-lhe algum tipo de serviço para solucioná-lo. (SASSAKI, 2010, p. 29)

¹⁶O modelo médico de deficiência, patológico, médico-psicológico conceitua a deficiência isoladamente, a partir de uma concepção biológica individual. Com isso, a desvantagem, a segregação, a exclusão destas seriam justificadas devido à sua condição “individual”, ignorando todo contexto de relações sociais e culturais. (SILVA, 2014, p. 36, rodapé).

¹⁷Nessa época, era chamada de pessoa portadora de deficiência, pessoa deficiente, pessoa doente, como se fosse possível deixar de “portar” quando quisesse, fosse curada ou deixasse de ser deficiente/doente.

Porém cabe ressaltar que, em meados da década de 1960, uma nova concepção de deficiência foi se construindo a partir do desenvolvimento dos estudos de origem anglo-saxônica, por meio do movimento chamado *Disability Studies* ou Estudos sobre a Deficiência¹⁸, que se disseminou como um movimento intelectual em todo o mundo. Esses estudos buscavam desmontar a concepção de deficiência como doença, como algo degenerativo, que causava inutilidade, invalidez, vislumbrando o reconhecimento social dessa condição como algo natural e parte da diversidade humana.

Contudo o modelo médico de deficiência, no Brasil, ficou arraigado por algumas décadas, inclusive na fase considerada de integração social, quando, além da inserção de pessoas com deficiência em ambientes especializados, passaram igualmente a ser inseridas em ambientes educacionais regulares – embora ainda em classes especiais – para tentar promover mais independência e autonomia, por meio dos “contextos mais normalizantes” (MENDES, 2006, p. 388). Implica que a segregação institucional continuou a ser praticada em um momento considerando também de integração institucional.

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

Destacamos o princípio de normalização, originado nos países escandinavos, a partir de questionamentos de Bank-Mikkelsen (1969)¹⁹ e de Nirje (1969)²⁰ sobre abusos e serviços limitados que as instituições residenciais ofereciam (MENDES, 2006, p. 389). Idealizou-se normalizar os hábitos de vida de maneira que se tornassem mais próximos daqueles

¹⁸"A proposta principal desse movimento intelectual, que mais tarde, acabou compondo os discursos dos movimentos ligados aos direitos das pessoas com deficiência, é a de que a deficiência não é simplesmente uma tragédia individual cuja 'solução' estaria reservada aos quartos dos hospitais e centros de reabilitação. Ela é muito mais do que isso, portando dimensões essencialmente sociais e políticas" Disponível em: <<http://www.memorialdainclusao.sp.gov.br/estudosobredeficiencia/>> - Acesso em: 14 mai 2016.

¹⁹BANK-MIKKELSEN, Neils Erik. A Metropolitan area in Denmark: Copenhagen. In: R. KUGEL, Robert B.; WOLFENSBERGER, Wolf (Eds.). **Changing patterns in residential services for the mentally retarded**. Washington: President's Committee on Mental Retardation, 1969.

²⁰NIRJE, Bengt. The normalization principle and its human management implications. In: KUGEL, Robert B.; WOLFENSBERGER, Wolf. (Eds.). **Changing patterns in residential services for the mentally retarded**. Washington: President's Committee on Mental Retardation, 1969.

vivenciados por pessoas sem deficiência, ajudando-as a se tornarem pessoas mais próximas daquelas consideradas “normais”.

O princípio tinha como pressuposto básico a idéia de que toda pessoa com deficiência teria direito inalienável de experienciar um estilo ou padrão de vida que seria comum ou normal em sua cultura e que a todos indistintamente deveriam ser fornecidas oportunidades iguais de participação em todas as mesmas atividades partilhadas por grupos de ideia equivalentes (MENDES, 2006, p. 389).

Nesse contexto de integração, deu-se um movimento de desinstitucionalização. A exemplo dos Estados Unidos que, em 1977, por meio da promulgação de uma lei pública, causaram impacto na área de educação especial, ao instituir oficialmente o processo de *mainstreaming*²¹, garantindo educação pública adequada a todas as crianças com deficiência: “definía a colocação de indivíduos com deficiência em alternativas minimamente restritivas, e que, conseqüentemente, incentivava a implantação gradual de serviços educacionais na comunidade e desestimulava a institucionalização” (MENDES, 2006, p. 389).

Para tanto, assim como o princípio de normalização e processos de *mainstreaming* ou de integração institucional, a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, promulgada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1975, o Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência pela Assembleia Geral também da ONU, em 1982, marcaram o movimento de desinstitucionalização nas décadas de 1970 e 1980.

Como vimos na seção anterior, na década de 1990, além do contexto econômico mundial com a evolução da globalização, muitas outras discussões e movimentos internacionais foram influentes na configuração de um novo processo social e na conquista de direitos sociais, mormente voltados às pessoas com deficiências, qual seja, o paradigma da inclusão. Pode-se dizer que esses movimentos iam ao encontro dos objetivos já propagados pelos *Disability Studies*, entre eles, do reconhecimento social destas pessoas como seres dignos de respeito nas suas diferenças, bem como da concepção do “modelo social da deficiência”, passando a serem inseridas na sociedade sem barreiras, com adaptações por parte do meio social a fim possibilitar a inclusão delas.

²¹De acordo com Sassaki (2010, p. 32) esse termo, “na maioria das vezes, tem sido utilizado só na tradução e que significa levar os alunos o mais possível para os serviços educacionais disponíveis na corrente principal da comunidade”.

Como ressalta Sassaki (2005, p. 40), nessa concepção, “Para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada a partir do entendimento de que ela é que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros”. Considerando o contexto da pessoa com deficiência, incluindo as fases de exclusão e segregação que viveram, aqueles que praticam a inclusão “se baseiam no modelo social da deficiência” (SASSAKI, 2005, p. 40).

O paradigma da inclusão, na perspectiva da educação especial, foi se configurando com o reconhecimento que uma boa alternativa às pessoas com deficiência não estaria reservada a prendê-las, escondê-las ou interná-las em manicômios, hospícios, hospitais ou centros de reabilitação, como se estas necessitassem simplesmente de ser curadas, como se dependessem de tratamento diferenciado ou isolamento (modelo médico de deficiência), mas preparar os espaços sociais e dar-lhes condições de acesso e participação, para libertá-las, recebê-las, incluí-las (modelo social de deficiência). Ou seja, é nessa perspectiva que se evidencia a diferença entre o modelo médico e o modelo social de deficiência.

No entanto, antecipando as discussões que serão feitas no item subsequente, cabe elucidar que o nosso conceito alusivamente à expressão “pessoa com deficiência” comunga com o adotado pela Convenção Nacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, quando subscreveu as decisões conferidas pela ONU, à luz do modelo social de deficiência; ou seja, “aquela que tem impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2013, p. 26).

Esse conceito foi, recentemente, consolidado por meio da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que acaba reiterando que a deficiência não se encontra simplesmente na pessoa, mas na sociedade, que não dispõe de acessibilidade para permitir a todos a participação em igualdade de condições. Por isso, no modelo social de deficiência, a sociedade deverá eliminar as diferentes barreiras, dar condições de acessibilidade, criando, adaptando e viabilizando estratégias que permitam participação efetiva dessas pessoas em todos os espaços sociais. Resumindo, a concepção de deficiência é atribuída à sociedade.

É relevante considerar que a maneira com que reconhecemos e de que utilizamos para nos referir à pessoa com deficiência, denuncia, na maioria das vezes, a compreensão que temos sobre estas e/ou a sua realidade em um determinado contexto histórico. Inclusive,

retratado nas orientações normativas, no decorrer da história, pelo reconhecimento destas como sujeitos de direitos.

No próximo item, a partir de estudos de Mazzota (2005), Jannuzzi (2004), Mendes (2006; 2010), serão apontadas as fases históricas que fazem parte do processo de escolarização das pessoas com deficiência no Brasil, destacando décadas, fatos significativos e primeiros serviços sociais, bem como documentos legais, que antecedem o atual estado de políticas públicas na perspectiva de educação inclusiva.

2.2.1 As primeiras iniciativas públicas de educação para as pessoas com deficiências no Brasil

O processo educacional voltado às pessoas com deficiência vem se estruturando pouco a pouco, buscando romper barreiras e preconceitos construídos durante anos. Como destacado anteriormente, por muito tempo, a organização de serviços sociais para estas pessoas foi protelado. Mazzotta (2005, p. 16) já afirmava que “a falta de conhecimento sobre as deficiências em muito contribuiu para que as pessoas portadoras de deficiência, ‘por serem diferentes’, fossem marginalizadas, ignoradas”. Quando percebidas, eram apenas como seres “deficientes”; portanto, doentes, inválidos e incapazes de desenvolver quaisquer habilidades.

No Brasil, no que diz respeito especificamente ao acesso aos serviços educacionais, já no século XIX²², há registros de iniciativas, à luz de vivências europeias e norte-americanas, voltadas às pessoas com deficiência intelectual e sensorial – visual e auditiva, tendo despertado, em alguns profissionais da educação, a atenção pelo atendimento educacional às pessoas com deficiência (MAZZOTTA, 2005; JANNUZZI, 2004).

Para Mazzotta (2005, p. 27), dois períodos merecem ser pontuados quando se discute a história da educação de pessoas com deficiência no Brasil. O primeiro, porque é possível identificar algumas iniciativas oficiais e particulares isoladas, entre os anos de 1854 e 1956. O segundo, porque também se encontram iniciativas oficiais por parte dos poderes públicos, porém de cunho nacional. Apesar disso, o direito ao acesso à escolarização já estava subentendido desde a primeira Constituição Nacional, em 1824, com a preconização da instrução primária e gratuita para todos.

²²Período do Império.

No primeiro período, em 1854, foi fundado no Rio de Janeiro, por D. Pedro II, o “Imperial Instituto dos Cegos”, por influência de um cego brasileiro que havia estudado em instituto também especializado em Paris. O Imperial Instituto dos Cegos teve o nome alterado já no período republicano, em 1890, para Instituto Nacional dos Cegos. E, no ano seguinte, foi transformado em Instituto Benjamin Constant (IBC), como conhecido até os dias atuais. De acordo com Jannuzzi (2004, p. 12), esse instituto era destinado, via regime de internato, aos ensinos primário e secundário, correspondendo hoje, respectivamente, aos ensinos fundamental e médio.

No mesmo período, precisamente no ano de 1857, também foi fundado o Imperial Instituto de Surdos-Mudos (ISM), cuja denominação logo foi alterada para Instituto Nacional de Surdos-Mudos (INSM). Cem anos após – em 1957 –, foi transformado em Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), como é conhecido até os dias atuais.

Vale ressaltar que, criadas no Rio de Janeiro via decreto imperial, as duas iniciativas foram destinadas, respectivamente, às pessoas cegas e surdas, dando origem ao IBC e ao INES, o que impulsionou as primeiras discussões educacionais em evento público no Brasil voltados às pessoas com deficiências, já em 1883, no I Congresso de Instituição Pública. Segundo Jannuzzi (2004, p. 15), uma das temáticas desse Congresso, por sua vez apresentadas por dois médicos, foi “a sugestão de currículo de formação de professor para cegos e surdos”.

Ainda no Brasil Império, antes mesmo da realização do citado Congresso, pontua-se o atendimento voltado às pessoas com deficiência mental²³, com a criação em 1874 do Hospital Estadual de Salvador Juliano Moreira, embora tenha se realizado de acordo com o modelo médico de deficiência.

- Além dessas primeiras e fundamentais iniciativas oficiais para o processo educacional das pessoas com deficiência, outras iniciativas foram tomadas no contexto nacional, especialmente por particulares isolados, pela sociedade civil. Dentre elas, destaquem-se:
- Fundação Livro dos Cegos do Brasil (FLCB) – instalada em 1946, passou a se chamar Fundação Dorina Nowill para Cegos em 1990;
- Instituto Santa Terezinha – fundado em 1920, para atendimento a pessoas com deficiência auditiva; Instituto Educacional São Paulo (IESP), especializado no

²³Hoje denominada deficiência intelectual.

atendimento de crianças com deficiência auditiva até 1969, quando foi doado para a Fundação São Paulo, “mantenedora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo” (PUC/SP), passando a atender, também, “em regime de clínica, crianças e adultos com distúrbios de comunicação” (MAZZOTTA, 2005, p. 37);

- Lar-Escola São Francisco – fundado em 1943, passou a ser membro da *International Society for Rehabilitation of Disabled*, a partir de 1950; em 1964, foi credenciado pela Escola Paulista de Medicina como seu Instituto de Reabilitação;
- Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD) – fundada em 1950, como centro de reabilitação de pessoas com algumas deficiências físicas “não-sensoriais”;
- Institutos Pestalozzi de Canoas, de Minas Gerais, do Estado do Rio de Janeiro e de São Paulo – para atendimento especializado em deficiência mental, respectivamente criados em 1926, 1935, 1948, 1952;
- Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) do Rio de Janeiro – fundada em 1954.

No segundo período delimitado por Mazzotta, 1957 a 1993, ainda que apoiando ações segregativas, foram destacadas as iniciativas oficiais em âmbito nacional: “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). Começou, então, a assistir às secretarias de educação e às instituições especializadas, com o apoio técnico e financeiro do Ministério de Educação.²⁴ Dentre as várias campanhas, é possível destacar:

- Campanha Nacional de Educação do Surdo Brasileiro (CESB), em 1957;
- Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes Visuais, em 1958; no mesmo ano, foi renomeada Campanha Nacional de Educação de Cegos (CNEC);
- Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME), em 1960.

²⁴Além dos “centros aglutinadores, o IBC e o Instituto dos Surdos-Mudos (ISM) que, de certa forma, continuavam privilegiados porque contavam com verbas do governo federal” (JANNUZZI, 2004, p. 80).

Embora criadas e desenvolvidas na década de 1950 e início da década de 1960, essas campanhas setoriais e grupos de trabalhos impulsionaram outras ações e iniciativas oficiais voltadas à otimização da educação das pessoas com deficiência nas décadas seguintes. Para Mendes (2010, p. 98), no período compreendido entre 1950 e 1959, “houve maior expansão no número de estabelecimentos de ensino especial para portadores de deficiência intelectual”.

Registramos, também, que uma das principais ações oficiais do poder público foi a promulgação da LDB, em 1961. Nela, em seus Artigos 88 e 89, já era prevista a garantia de direito à educação para pessoas “excepcionais” – aqui uma referência às pessoas com deficiência. Ou seja, um incentivo à cultura dos normais, uma vez que estas pessoas com deficiência eram vistas como inferiores em relação às demais, as “não excepcionais”, ou melhor, as reconhecidas como “pessoas normais” (BRASIL, 2016j, s/p).

Entretanto é válido destacar que, para além das ações oficiais do poder público, nesse período, houve um crescimento e fortalecimento das instituições privadas de cunho filantrópico. Em 1962, foi criada a Federação Nacional das Associações de Pais e amigos dos Excepcionais (FENAPAES) que, a esta altura, já somava 16 unidades institucionais, mesma quantidade de instituições de Sociedade Pestalozzi encontradas pelo país no ano 1967. Estas, por sua vez, tornaram-se parceiras do governo, sendo financiadas com recursos oriundos da área de assistência social, isentando, dessa maneira, a educação de sua responsabilidade (MENDES, 2010). Richardson (2009, p. 146) afirma que, durante o período de 1960 a 1970, “o governo acabou por transferir sua responsabilidade, no que se refere à educação dos deficientes, para as ONGs, visto que foi crescente o número de instituições filantrópicas criadas”²⁵.

Na década de 1970, foi sancionada nova lei, a qual regeria o sistema educacional brasileiro, a LDB n.º 5.692 de 1971, fixando a diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, prevendo, especificamente em seu Art. 9º, tratamento especial aos alunos que apresentassem deficiências físicas ou mentais, em situação de distorção idade-série e os superdotados, “de acordo com as normas fixadas pelos competentes dos Conselhos de Educação” (BRASIL, 2016l, s/p). Apesar das diretrizes e da ressalva em relação ao Conselho de Educação apresentada nessa lei, ainda não são apresentadas orientações para a organização de um sistema educacional voltado para atender às demandas especiais dos discentes com deficiência.

²⁵Em 1974, por exemplo, foi organizada a Federação Brasileira de Instituições de Excepcionais.

Nessa mesma década, precisamente em 1973, foi criado um relevante órgão institucional, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), vinculado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), com fins de concentrar as discussões voltadas à educação das pessoas com deficiência. Por meio desse Centro, foi elaborado o I Plano Nacional de Educação Especial (PLANESP), com vigência prevista para 3 anos (1977 – 1979). A criação desse órgão, para Jannuzzi (2004, p. 137), parecia “prometer assim em nível governamental uma ação política mais efetiva, que poderia organizar o que se vinha realizando precariamente na sociedade”. No entanto, continuou fomentando políticas e ações assistenciais e isoladas.

É importante considerar que a década de 1980 foi marcada pelo crescente número de movimentos (internacionais e nacionais) e organizações sociais de cunho integracionista, quiçá, impulsionando ações do Estado. Destarte, cabe pontuar que o processo de integração foi se apresentando no sistema educacional de maneiras diferentes, tendo em vista que o aluno poderia ter acesso tanto em classe especial como em classe regular. Essa era uma modalidade de ensino especial imbuída no sistema regular. Porém não eram garantidos os recursos necessários e a atenção especializada para responder às demandas específicas e possibilitar uma permanência mais adequada, sobretudo quando inseridos nas classes regulares. Isso culminava, muitas vezes, em processos de exclusão e segregação, no contexto de integração.

Um dos grandes eventos que marcaram a época foi promovido pela ONU, em 1981, o Ano Internacional das Pessoas Deficientes, quando se conseguiu reunir aproximadamente mil participantes, entre outras, pessoas com deficiências visual, auditiva e física. Como assegura Jannuzzi (2004, p. 182), o evento teve como “lema principal ‘participação plena e igualdade’, com libertação da tutela do Estado e das instituições especializadas”. Esse evento colaborou para a junção de forças dos participantes dos movimentos em prol dos direitos das pessoas com deficiência em todo o mundo, resultando na organização do Plano Mundial de Ação para pessoa com deficiência, em 1982, e abrindo a década internacional desse grupo de pessoas tão marginalizadas, entre 1983 e 1993.

Também, em 1984, surgiu a Federação Brasileira de Entidades de Cegos (FEBEC), a Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físicos (ONEDEF), a Federação Nacional de Educação dos Surdos (FENEIS) e o Conselho Brasileiro de Entidades de Pessoas Deficientes. Essas organizações nacionais foram se movimentando e conquistando espaços

em eventos nacionais e, posteriormente, internacionais²⁶, que tratavam dos direitos das pessoas com deficiência.

Ademais, entre as ações governamentais que podem ter tido consequências sobre os movimentos sociais, houve a nomeação de um Comitê Nacional de Educação Especial, em 1985, responsável pela elaboração do Plano de Ação Conjunta para Integração do Deficiente. Outrossim, em 1986, foi criada a Coordenação Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), ficando responsável, entre outras ações, pela formulação de uma Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Nesse mesmo ano, o CENESP foi transformado em uma secretaria, com estrutura vinculada ao Ministério da Educação (MEC), a Secretaria de Educação Especial (SESPE), cuja sede não mais seria no Rio de Janeiro – RJ, mas em Brasília – DF.

Entretanto, aparentemente, na contramão dos espaços governamentais que estavam sendo criados para responder pelas políticas voltadas às pessoas com deficiência, em 1990, o MEC acabou extinguindo a SESPE. Com isso, as atividades sob a responsabilidade desta ficaram a cargo da Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB), mas logo foram repassadas ao Departamento de Educação Supletiva e Especial (DESE), como órgão vinculado à SENEB e criado após aprovação do seu Regimento.

Em razão da conjuntura política instalada no país com a mudança de presidente²⁷, em 1992 o Estado brasileiro, com seus ministérios, passou por novo processo de reestruturação. Com isso, o MEC (re)criou a Secretaria de Educação Especial, dessa vez reconhecida como SEESP, mas também extinta em 2011, quando as atividades desenvolvidas por estas foram incorporadas à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), também vinculada ao MEC. Articulada com os sistemas de ensino, a SECADI buscou implementar políticas públicas educacionais que valorizassem as diferenças, a diversidade, a promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, contemplando diversas áreas alinhadas à proposta de educação para todos, quais sejam: alfabetização e educação de jovens e adultos, educação

²⁶O ONEDEF passou a representar a área de deficiência 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 à União Latino-americana dos Cegos (ULAC); pessoas com deficiência auditiva pela FENEIS ligaram-se ao *World Federation of Deaf*. (CORDE/CVI, 1994, p. 14, *apud* JANNUZZI, 2004, p. 183).

²⁷Após o impeachment do então presidente da república Fernando Collor de Melo.

ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais.

Reiteramos que muitas das políticas públicas nacionais surgidas na década de 1990 foram influenciadas pelos compromissos do Estado brasileiro firmados com outros países, marcando, no contexto da educação, uma nova fase na área de educação especial. Com a LDB, em 1996, por exemplo, além de serem reafirmados o compromisso com a educação para todos e o direito à diferença, foi estabelecido um capítulo específico para orientar as ações para uma educação especial como uma modalidade de ensino.

Convém destacar que, embora a LDB considere como um dos seus princípios, a igualdade de acesso e permanência para todos, bem como, entre outras coisas, preveja como dever do Estado a garantia de atendimento especializado aos educandos com necessidades educacionais especiais e acesso aos níveis mais elevados de ensino, só a partir do Decreto n.º 3.298/1999, com a regulamentação da Política Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência (1989), a educação especial é normatizada como transversal em todos os níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 2013. p. 238).

Todavia, no geral, a regulamentação dessas políticas não implicou muitas mudanças, uma vez que também é baseada em princípios integracionista e de normalização, com pouca perspectiva para mudança. O que, na prática, acaba por permitir a possibilidade do viés substitutivo do atendimento educacional especializado no lugar da escolarização, inclusive acobertado por “brechas” embutidas na Legislação, quando prevê que o atendimento educacional especializado seja também ofertado em escolas especiais. Ou seja, em pleno contexto mundial de discussões sobre estratégias e políticas para promoção da inclusão, é regulamentada uma política que conserva a possibilidade de organização e estruturação de escolas especiais simultâneas ao ensino regular, demonstrando fragilidade em face dos desafios inerentes à construção do novo paradigma educacional.

Posteriormente, ampliou-se por meio do Decreto n.º 6.517/2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, em todas as etapas ou níveis de ensino, como orientação para a criação de núcleos de acessibilidade para a educação superior, a fim de romper com quaisquer tipos de barreiras que, porventura, possam limitar a participação e o desenvolvimento do discente com deficiência no âmbito da institucional.

Para além dos acontecimentos destacados nos períodos especificados acima, cumpre referenciar que o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE), atualmente vinculado à Secretaria Especial dos Direitos Humanos, só foi criado no final da década de 1990, precisamente em 1999, pelo Ministério da Justiça (MJ), talvez como uma das consequências da Constituição de 1988. Com isso, foi possível maior participação da sociedade civil no planejamento, gestão, monitoramento, avaliação das políticas públicas nacionais. Atualmente, podemos mencionar que a SECADI, junto com a Secretaria Especial dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SEDPD)²⁸ e o CONADE²⁹, tem buscado criar, desenvolver e avaliar políticas nacionais educacionais voltadas às pessoas com deficiência; inclusive em parceria com a SESU, intentando promover essas políticas no âmbito da educação superior.

Ademais, em meios a essas políticas, uma que merece destaque é a Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva, porque apresenta consigo orientações mais específicas no encontro do paradigma da educação inclusiva. Esta foi elaborada por técnicos nomeados pelo MEC em 2007, sendo atualizada em outros anos. No entanto, para que esta e outras políticas fossem implementadas pelos entes federativos, o MEC também publicou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), por meio do Decreto n.º 6.094/2007, estabelecendo orientações para o “Compromisso de Todos pela Educação”, destacando, entre outras coisas, no Art. 2º, Inciso IX, “a garantia do acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas” (BRASIL, 2017, s/p).

Considerando as orientações contidas na Convenção Nacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e as prerrogativas da ONU para a promoção de novas e intensificação de políticas públicas de inclusão social às pessoas com deficiência, incluindo para o sistema educacional inclusivo em andamento, em 2011 é instituído o Decreto n.º 7.612/2011, lançando o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – intitulado Viver sem Limite.

²⁸ Antiga CORDE, transformada, em 2009, em Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Lei n.º 11.958/2009 e Decreto n.º 6.980). Em 2010, é elevada à Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto n.º 7.256/2010) e, no governo atual, transformada em Secretaria Especial dos Direitos das Pessoas com Deficiência (SEDPD), integrando a estrutura do Ministério da Justiça e da Cidadania. (SEDPD disponível em <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/>> Acesso 28 nov 2016.).

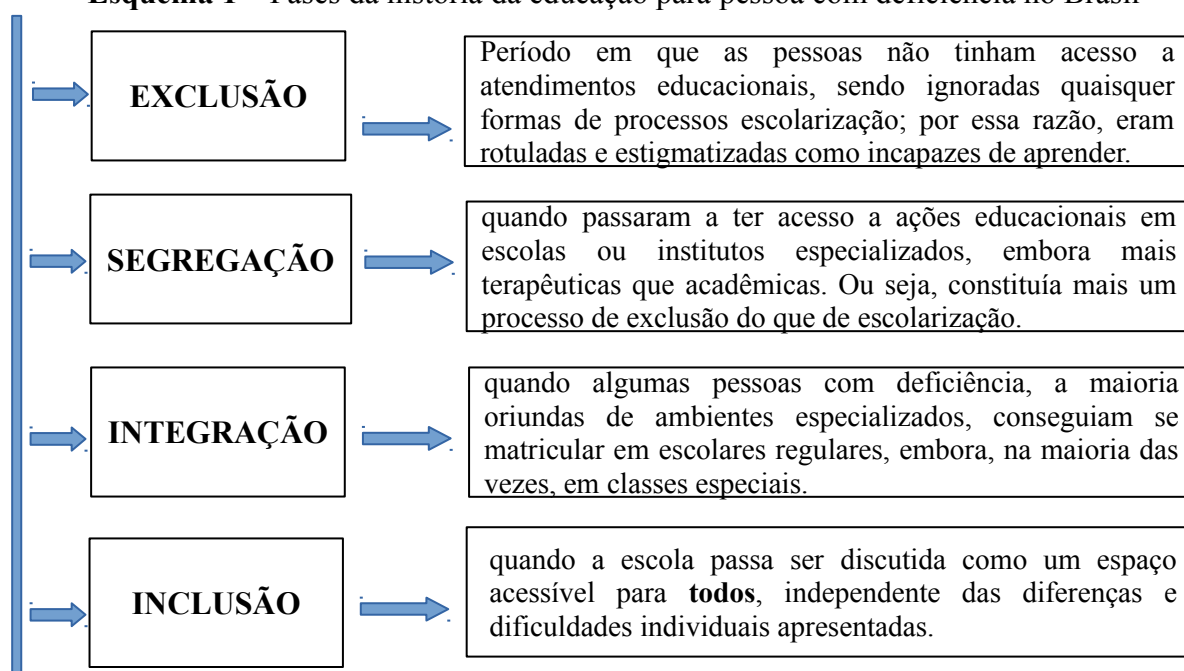
²⁹ Órgão superior de deliberação colegiada, criado para acompanhar e avaliar o desenvolvimento de uma política nacional para inclusão da pessoa com deficiência e das políticas setoriais de educação, saúde, trabalho, assistência social [...] dirigidos a esse grupo social. Disponível em <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/conade>>. Acesso em: 18 de maio 2016.

Recentemente, com vistas a fortalecer a construção de um paradigma inclusivo, no ano de 2015, foi instituída a Lei n.º 13.146/2015, LBI da Pessoa com Deficiência, que se apresenta como o Estatuto da Pessoa com Deficiência. De certa forma, essa lei aglutinou e sistematizou várias orientações presentes em marcos legais nacionais e compromissos assumidos com a ONU, sobretudo como a Convenção supracitada.

No âmbito educacional, essa nova lei visa, entre outras ações, assegurar condições de acesso à educação em todos os níveis de ensino, destacando – no Inciso XII, do Art. 28 – o direito “ao acesso à educação superior [...] em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas”, bem como – em todo o Art. 30 – orientações para adoção de medidas de atendimento e assistência especializada às pessoas com deficiência, desde o momento dos “processos seletivos para ingresso a permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior”, Entre tantas outras coisas e orientações, prevê punições para atitudes discriminatórias contra as pessoas com deficiência (BRASIL, 2016o, s/p).

A partir da descrição e/ou contextualização do processo de escolarização das pessoas com deficiência, é possível identificar 4 fases marcantes que influenciaram na construção da trajetória para uma sociedade inclusiva, identificando-as, de forma geral e especificamente no contexto educacional, também como princípios ou paradigmas de exclusão, segregação institucional, integração e inclusão (JANNUZZI, 2004; MENDES, 2006 e 2010; SASSAKI, 2010).

Esquema 1 – Fases da história da educação para pessoa com deficiência no Brasil



Fonte: Elaboração da autora, 2016, a partir das leituras de JANNUZZI, 2004; MENDES, 2006 e 2010. SASSAKI, 2010.

Vale reforçar que a fase da integração deu-se após a criação de classes especiais em escolas regulares, inicialmente a partir de década de 1970, solidificando-se na década seguinte e ainda na década de 1990, quando a Política da Integração foi regulamentada. Como menciona Mendes (2010, p. 106): “30 anos de uma política tida como regida pelo princípio de ‘integração’, até emergir o discurso da ‘educação inclusiva’ ou da ‘inclusão escolar’ no país, a partir de meados da década de noventa”.

A partir da descrição do processo de escolarização da pessoa com deficiência, é possível reconhecer a inclusão educacional como paradigma vigente que estrutura as políticas de inclusão educacional, o que não significa que práticas relacionadas a outros paradigmas foram prontamente esquecidas.

Muitas são as controvérsias e as reflexões conceituais e de concepções que envolvem o processo de escolarização das pessoas com deficiência. Para Prieto (2006, p. 37), “Se os princípios de educação inclusiva vêm se fortalecendo desde meados da década de 1990, na prática é o modelo da integração escolar que ainda predomina”. De acordo com Sasaki (2010, p.41), nessa época, do século XX para o XXI, por estarmos vivenciando uma transição entre estes dois paradigmas educacionais, “era compreensível que, na prática, ambos os processos sociais coexistam por mais algum tempo até que, gradativamente, a integração esmaieça e a inclusão prevaleça”.

Todavia as definições conceituais desses paradigmas relacionadas ao processo educacional das pessoas com deficiência ainda são extremamente discutidas, amiúde, ora sendo confundidas como análogas, ora como diferentes.

Apesar de os paradigmas da integração e da inclusão corresponderem à inserção, ao acesso dos discentes com deficiência no sistema regular de ensino, o primeiro situa a deficiência na pessoa, devendo esta se adaptar às condições estruturais disponibilizadas. Ao passo que o segundo pressupõe adaptar e preparar as estruturas para viabilizar o processo de aprendizagem de maneira mais significativa, atendendo às peculiaridades desses discentes (PIECZKOWSKI; NAUJORKS, 2014, p. 130). Para Diniz (2012, p. 32), “o conceito de inclusão envolve um repensar radical da política e da prática”.

Ainda no âmbito dessas comparações, Carvalho (2006) chama atenção para a interdependência dos paradigmas integração e inclusão, reconhecendo a discussão como um “esforço louvável, embora estejamos confundindo os movimentos político-pedagógicos

decorrentes do paradigma da integração com o verdadeiro sentido e significado do termo que [...] traduz-se por interação, por relações de reciprocidade”(CARVALHO, 2006, p. 28). Assim, podemos deduzir o quanto estes são essenciais no processo para o paradigma da inclusão. Para a supracitada autora, é preciso tomar cuidado ao afirmar que estamos na era da inclusão ou que a era da integração foi superada; ou, ainda, que “inclusão é incompatível com a integração” (CARVALHO, 2006, p. 68).

A partir do exposto, reiteramos que a nossa compreensão relativamente ao termo inclusão excede o significado etimológico de conter e/ou de tão somente acessar ou ingressar, mas permanecer, fazer parte, participar. Devendo, portanto, serem oferecidas condições viáveis à participação efetiva de todos os discentes, sobretudo no que diz respeito a mudanças institucionais a partir de planejamentos de políticas e práticas para romper barreiras atitudinais, físicas, comunicacionais, pedagógicas, de acordo com a diversidade e as necessidades surgidas.

Destarte, no contexto do paradigma da inclusão, entre outras coisas, neste trabalho serão apresentadas políticas, programas, orientações legais que favorecem o acesso e a permanência de grupos historicamente marginalizados na educação superior, mas com ênfase nas pessoas com deficiência.

3 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR E A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

É preciso, pois, que a universidade desencadeie o esforço de repensar um fazer universitário comprometido com uma educação que prime pela igualdade de direitos a todos. Neste sentido, a implementação de programas de ensino, pesquisa e extensão com propostas inclusivas e a implementação de políticas consistentes a essa demanda podem ser consideradas com um dos caminhos para diminuição da exclusão na universidade. (MOREIRA, 2014, p. 114)

Este capítulo divide-se em quatro seções. Na primeira, procedemos a um recorte da situação em que se encontra o debate acerca da inclusão das pessoas com deficiência na educação superior, no contexto das publicações da ABEE e dos estudos do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFPB.

Na segunda seção, pontuamos algumas orientações legais, porém mais direcionadas à inclusão de pessoas com deficiência na educação superior, reconhecendo-a como direito social que pode ser garantido por meio de políticas que considerem as diversidades e as desigualdades inerentes a todos. Também, porque a educação superior tem papel e responsabilidade social fundamentais ao processo de promoção de uma educação mais democrática, justa, inclusiva, oferecendo a todos condições viáveis de acesso e permanência participativa; não devendo ser ignoradas quaisquer que sejam as diferenças (culturais, sociais, raciais etc), notadamente em função da dívida pública e histórica para com muitos grupos marginalizados.

Na terceira seção, destacamos o crescimento no número de matrícula dos discentes com deficiência nas Instituições de Ensino Superior (IES), especificamente no período de 2003 a 2015, assim como identificamos e relacionamos programas e/ou políticas de expansão, de acesso e permanência, como intermediadores da inclusão de pessoas com deficiência na educação superior.

Para finalizar o capítulo, na quarta seção, descreveremos a forma como vem se delineando o processo de inclusão de discentes com deficiência na UFPB, destacando a operacionalização de políticas/programas nacionais no âmbito institucional, bem como o delineamento da política institucional de inclusão e acessibilidade.

3.1 A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE A CATEGORIA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Nesta seção, discorreremos acerca da produção do conhecimento sobre a temática Políticas da Educação Superior e a Inclusão de Pessoas com Deficiência, publicada no período de janeiro de 2012 a setembro de 2016, por meio de artigos em periódico nacional, a RBEE, e de trabalhos de conclusão de curso do PPGE/UFPB.

Não foi por acaso que ambas as fontes de publicação das pesquisas foram selecionadas, mas por reconhecê-las como qualificadas na produção do conhecimento. Notadamente, porque a primeira é referência nacional, por indicação da *Qualis*, na produção de conhecimentos que envolvem processos educacionais voltados às pessoas com deficiência. A segunda, pela possibilidade de identificar as discussões específicas que envolvem o objeto de estudo desta dissertação, quiçá lacunas que poderão fazer parte de nossas análises.

Para esse fim, foi realizado, em duas etapas, um levantamento bibliográfico das produções, por meio de sistema eletrônico nos sites, levando em consideração palavras-chave, título e resumo para filtrar e auxiliar na localização das produções específicas, conforme especificado a seguir.

Na primeira etapa, foi realizado levantamento junto à RBEE, com o objetivo de difundir a produção de conhecimento que envolvem a educação especial. Vale salientar que essa revista é o “carro-chefe” das publicações da ABEE, atualmente sediada na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Apesar de existir desde 1992, só em 2005 passou a fazer parte das publicações da *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*³⁰.

As publicações disponíveis na *SciELO*³¹ foram acessadas por ano, no período de janeiro de 2012 a setembro de 2016. A partir do primeiro ano (2012), as publicações da RBEE reduziram-se a quatro números por ano, equivalendo à periodicidade trimestral, com aproximadamente 10 artigos, entre ensaios, relatos de pesquisa, revisão da literatura e resenha, conforme caracterizado no Quadro 1 a seguir:

³⁰É importante ressaltar que a Revista foi classificada, em 2012, na *Qualis* A2, pela avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e encontra-se indexada na Bibliografia Brasileira de Educação (BBE)/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), EDUBASE – Sistema de Bibliotecas da Universidade Estadual de São Paulo (UNICAMP), PSICODOC, que é uma Base de Dados de Biblioteca de Psicologia (Espanha – Madrid), na Clase (Universidad Nacional Autónoma de México); Lilac's (uma Biblioteca Virtual em Saúde /bvs) e Educ@ (parceria entre a Fundação Carlos Chagas e o *SciELO*).

³¹ Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=1413-6538&script=sci_issues> Acesso em: set 2016.

Quadro 1 – Caracterização das publicações RBEE (2012 – 2016)

ANO / VOLUME	PERÍODO	TIPO DE PUBLICAÇÃO RBEE					QUANTIDADE	
		Ensaio	Relato de Pesquisa	Rev. de Literatura	Resenha (Review)	Outro	Parcial Trimestre	Objeto de análise
2012 v. 18	2012.1	01	09	00	00	00	10	00
	2012.2	01	09	00	00	00	10	00
	2012.3	00	10	00	00	00	10	00
	2012.4	01	08	01	01	00	11	00
	Subtotal	03	36	01	01	00	41	00
2013 v. 19	2013.1	00	07	00	00	03 ³²	10	00
	2013.2	02	08*	00	00	00	10	01
	2013.3	01	07	02	00	00	10	00
	2013.4	03	05	02	00	00	10	00
	Subtotal	06	27	04	00	03	40	01
2014 v. 20	2014.1	00	10	00	00	00	10	00
	2014.2	00	09	01	00	00	10	00
	2014.3	02	07	01	00	00	10	00
	2014.4	01	08*	01	01	00	11	01
	Subtotal	03	34	03	01	00	41	01
2015 v. 21	2015.1	00	10*	00	01	00	11	01
	2015.2	00	08	02	00	00	10	00
	2015.3	02	08	00	00	00	10	00
	2015.4	02	06	02	00	00	10	00
	Subtotal	04	32	04	01	00	41	01
2016 v. 22	2016.1	02	06	02	00	00	10	00
	2016.2	02	06	02*	01	00	11	01
	2016.3	01	09*	00	00	00	10	01
	Subtotal						31	02
TOTAL DE ARTIGOS.....							194	5

O asterisco (*) é a identificação do trimestre e do tipo de artigo filtrado para análise.

Fonte: Elaboração da autora, 2016, a partir de pesquisa eletrônica no *site* da RBEE.

³² Avaliação de Periódicos Científicos que Publicam em Educação Especial.

Como é possível identificar a partir da visualização dessa tabela, em princípio, dos 194 (100%) artigos publicados entre 2012 ao terceiro trimestre 2016, foram identificados apenas 5 (2,5%) com discussões sobre políticas que possibilitassem a inclusão, ou estratégias para acesso e permanência de discentes com deficiência na educação superior. Para filtrar as publicações, buscamos os títulos e as palavras-chave iguais ou com discussões equivalentes a pessoa com deficiência/alunos com deficiência, inclusão/acessibilidade, política da educação superior/Universidade, sendo pré-selecionados a partir da leitura inicial dos resumos dos artigos e confirmado com a leitura de todo o texto.

Na segunda etapa, para identificação de teses e/ou dissertações disponíveis no *pergamum* da Biblioteca Central da UFPB³³, dessa vez, com filtro mais específico, tendo em vista que a busca envolveu todos os Programas de Pós-Graduação da UFPB. A intenção inicial era inserir como um dos filtros o PPGE, porém, como no *pergamum* não havia essa opção, utilizamos os filtros: assunto, ano de publicação e tipo de material (dissertação e tese), buscando produções em todos os programas de pós-graduação da instituição.

Com relação ao filtro assunto, utilizamos as seguintes palavras: Educação Inclusiva (EI), Inclusão Escolar (Ies), Inclusão Educacional (Ied), Política Inclusiva (PI), Política de Inclusão (PdI), Política de Educação Superior (PdES), Pessoa com Deficiência (PcD), Deficiência, Acesso e Permanência.

No panorama inicial, entre janeiro de 2012 a setembro de 2016, tínhamos 85 (100%) trabalhos de conclusão de curso, entre teses e dissertações. Porém, após cruzamentos entre títulos, palavras-chave e, sobretudo, resumo, identificamos apenas 3 (3,5%) dissertações³⁴ que discutem Políticas da Educação Superior para a Inclusão de Pessoas com Deficiência.

Nos próximos dois itens, procuramos pontuar, separadamente, o sentido da inclusão, motivações, objetivos, metodologia e desafios apresentados nos estudos sobre políticas da educação superior e inclusão de pessoas com deficiência, filtrados do RBEE e do PPGE/UFPB, publicados no período de 01/2012 a 09/2016.

³³ Disponível em: <<https://sigaa.ufpb.br/sigaa/public/biblioteca/buscaPublicaAcervo.jsf?aba=p-biblioteca>> Acesso em 16 set de 2016.

³⁴ Não identificamos teses.

3.1.1 A produção de conhecimento no âmbito da Revista Brasileira de Educação Especial

A produção de conhecimento na RBEE, período 2012.1 a 2016.3, especificamente no que concerne a estudos sobre Políticas Educacionais e Inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior, limitou-se à amostra de cinco artigos, sendo quatro relatos de pesquisa e uma revisão da literatura, conforme caracterizado no Quadro 1 e identificado no Quadro 2.

Quadro 2 – Demonstrativo dos artigos identificados na RBEE (2012 – 2016)

ARTIGO	AUTORIA	ANO/ PERÍODO
Estudo de Caso Sobre a Inclusão de Alunos com Deficiência no Ensino Superior	DUARTE, E. R.; RAFAEL, C. B. da S.; FILGUEIRAS, J. F.; NEVES, C. M.; FERREIRA, M. E. C.	2013.2
Ingresso e Permanência de Alunos com Deficiência em Universidades Públicas Brasileiras	CASTRO, S. F. de; ALMEIDA, M. A.	2014.2
Possibilidades da Tutoria de Pares para Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Técnico e Superior	FERNANDES, W. L.; COSTA, C. S. L. da.	2015.1
A Inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais no Ensino Superior	OLIVEIRA, R. Q. de OLIVEIRA, S. M. B. de OLIVEIRA, N. A. de; TREZZA, M. C. S. F. ; RAMOS, I. B. FREITAS, D. A.	2016.2
Ações Exercidas pelos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais Brasileiras	CIANTELLI, A. P. C.; LEITE, L. P.	2016.3

Fonte: Elaboração da autora, 2016.

Coincidentemente, essa revisão trouxe à tona a reflexão de três dos outros quatro artigos identificados. Entretanto, a partir de uma base de dados com publicações específicas na área da saúde, utilizando para busca de consulta Descritores em Ciências da Saúde (DeCS), “descritores controlados” e “descritores não controlados”, respectivamente, “*Special Education, Education Higher, Mainstreaming Education e Disabled Personse*”; e “Educação Especial, Educação Superior, Inclusão Educacional e Pessoas com Deficiência; *Educación*

Superior, Propensión Educación, Personas con Discapacidad”. Segundo Oliveira *et al.* (2016, p. 302), “os descritores controlados refere-se especificamente à área de ciências da saúde, com o fim de representar os assuntos dos documentos que propiciam a divulgação, ampliação e replicação de pesquisa”. Curiosamente, a partir desses descritores, que, por sua vez, aparecem em três idiomas, foi realizada a busca dos artigos, contudo sendo selecionados para análise apenas os relacionados à temática “educação inclusiva de pessoas com necessidades especiais no ensino superior”.

Afora a coincidência na produção de conhecimento ou na revisão da literatura em um dos artigos que é o objetivo desta seção, podemos destacar pontos em comum, hipóteses e proposições identificados entre eles, contrapondo e ratificando discussões oriundas das produções.

A despeito da temática dos artigos, se identificados isoladamente, talvez 40% viessem a ficar de fora do estudo, pois, aparentemente, pareciam tratar de ações pontuais adotadas pelas instituições de educação superior. No entanto tratam-se de políticas institucionais, a partir de implementação de estratégias administrativas e pedagógicas para viabilizar a permanência, com melhor aproveitamento, de todos os envolvidos no processo educacional, sobretudo os discentes com deficiência.

Em relação ao sentido/categoria inclusão, 80% estão associados, explicitamente, ao reconhecimento da diversidade em todos os âmbitos sociais, inclusive a amostra que também realizou a revisão da literatura. Entretanto, 20% da amostra destacam os benefícios que a inclusão pode trazer às pessoas com deficiência e a outros grupos marginalizados. Porém, para que esta aconteça, todos acabam associando a perspectiva da inclusão ao oferecimento de condições viáveis para acesso, ingresso, acessibilidade, permanência, participação/sucesso.

Uma das questões que chamaram a atenção nos estudos e que também merecem ser destacadas diz respeito ao envolvimento do pesquisador com a temática da inclusão. Em 60% das amostras, os pesquisadores destacaram, entre outras coisas, a necessidade de realizar mais estudos para pensar estratégias de atendimento acadêmico, a fim de oferecer condições mínimas de acesso e permanência para inclusão de discentes com deficiência no ensino superior, tendo em vista a chegada destes nesse nível de ensino, após a implementação de políticas implementadas pelo governo federal com vistas à ampliação de vagas no ensino superior, como: Programa Universidade Para Todos (PROUNI), Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e Fundo de

Financiamento Estudantil (FIES), além da primeira versão do Programa Incluir, que surgiu como estratégia para permanência, no ano de 2005. Todavia 20% da amostra, diferentemente da maioria, destacam que várias pesquisas estão trazendo à tona “a questão dos alunos com deficiência e o acesso destes ao ensino superior brasileiro” (CASTRO; ALMEIDA, 2014, p. 2), sobretudo a partir de 2005. Porém pouco se sabe sobre as estratégias necessárias para garantir o acesso, a permanência e o sucesso nos cursos escolhidos.

Ainda com relação ao envolvimento do pesquisador com a temática, também foi apresentada como justificativa a ínfima quantidade de estudos e registros sobre a inclusão da pessoa com deficiência na educação superior, ocorrendo com mais frequência na educação básica, bem como pela identificação do despreparo estrutural (físico) e dos recursos humanos (com destaque para os docentes) para aceitar o diferente e trabalhar com a diversidade. Ou seja, a necessidade de quebra de barreiras³⁵ físicas, atitudinais e pedagógicas, por meio da promoção da acessibilidade para além da arquitetônica, pois muitos se limitam apenas a este tipo de acessibilidade. Apesar do conceito de acessibilidade ter sido ampliado a questões que estão além da estrutura física/arquitetônica desde 2004, a partir do Decreto 5.296/2004, especificamente no seu Artigo 8º, sendo considerada como

condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transportes e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou mobilidade reduzida (BRASIL, 2013, 280, grifos nossos).

Isso implica que a legislação já orientava, em todos os âmbitos, inclusive educacionais, a viabilização de condições para a participação, não só o acesso, das pessoas com deficiência em quaisquer níveis de ensino. Este conceito é ainda mais ampliado com a LBI, tendo em vista que, em seu Art. 3º, é reforçado e apresentado como condição necessária para aplicação da Lei, assim como os conceitos de desenho universal, tecnologia assistiva, barreiras, adaptações razoáveis, atendente pessoal, entre outros (BRASIL, 2016o, s/p).

³⁵“qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros.” (BRASIL, 2016o, s/p)

Para que as pessoas participem plenamente da sociedade, em todos os seus espaços, faz-se mister perceber que não há como falar em inclusão sem considerar as condições para acessibilidade. “Esses dois conceitos estão intrinsecamente ligados. Se a inclusão é paradigma, é premissa educacional, a acessibilidade é sua ferramenta de realização. A inclusão não ocorre sem o provimento da acessibilidade” (LEBEDEFF; SANTOS; SILVA, 2014, p. 74). Podemos dizer que, a partir delas/das suas diferentes manifestações, na maioria das vezes, o acesso, a participação e a permanência das pessoas com deficiência, necessidades educacionais e mobilidade reduzida são viabilizadas no âmbito universitário. Silva (2014, p. 20) diz que, “na educação superior, a acessibilidade é a diretriz fundamental para a garantia do ingresso, permanência e participação de pessoas com deficiência”.

Ante as questões sobre acessibilidade, importa destacar que o uso de tutoria entre pares, como estratégia para viabilizar o processo de ensino e aprendizagem dos discentes com deficiência, especificamente deficiência visual, é destacado como o principal motivo de um dos relatos de pesquisa. Ele levanta, consigo, resultados positivos com relação à “díade tutor/tutorado”, em especial quando dividem a mesma sala/turma, uma vez que obtêm “maior grau de satisfação do processo de ambos” (FERNANDES; COSTA, 2015, p. 1).

Embora alguns dos estímulos para a produção das amostras coincidam, 60% destas foram realizadas a partir de estudos de casos, com objetivos pontuais em relação às ações específicas de diferentes instituições de ensino superior; outros 20% com objetivos de traçar as ações implementadas pelos núcleos de acessibilidade em IFES e 20% com vistas a analisar a produção científica sobre a educação inclusiva no ensino superior.

Para tanto, 60% dos estudos fizeram uso de pesquisas de campo, de entrevistas semiestruturadas, tendo como público-alvo discentes com frequência regular autodeclarados com deficiência, coordenadores das ações/políticas, tutores de discentes com deficiência; 20% utilizaram questionário eletrônico pelo recurso do *Google Docs* e 20% coleta de dados a partir de pesquisa *on-line*, para revisão integrativa.

Entre os desafios identificados em quatro das cinco amostras, destacam-se: realizar estudos mediante a pouca produção científica na área e a demanda de inclusão da pessoa com deficiência na educação superior, incluindo teorias e práticas necessárias à promoção de inclusão com qualidade, em instituição pública ou privada; cessar as barreiras existentes, sobretudo as atitudinais; promover condições de acessibilidade em suas diversas possibilidades; elaborar e viabilizar estratégias para evitar práticas excludentes no processo de

inclusão, em especial por parte dos professores. Como destacado por Castro e Almeida (2014, p. 1), investir em ações que valorize e considere a presença de todos na Universidade, tais como: “em materiais adequados, em qualificação docente, em adequação arquitetônica, mas, principalmente, investimentos em ações que combatam atitudes inadequadas e preconceituosas”.

Entretanto, como afirmam Duarte *et al.* (2013, p. 4), o desafio da inclusão na educação superior excede o âmbito da própria instituição. É preciso um olhar além do âmbito das IES. É importante ter em mente que estas não são as únicas responsáveis por esse processo, tendo em vista a necessidade de implementação de políticas públicas e, com estas, de apoio financeiro para viabilizar ações fundamentais ao processo de inclusão.

Enfim, é relevante que, simultaneamente, as IES, especificamente as públicas, apresentem suas limitações às instâncias governamentais, sugerindo encaminhamentos para viabilizar a inclusão de discentes com deficiência, garantindo-lhes a implementação de estratégias que favoreçam o acesso e a permanência nos cursos superiores.

3.1.2 A produção de conhecimento no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB

A produção de conhecimento no contexto do PPGE da UFPB, período 2012 a setembro de 2016, no que concerne a estudos sobre Políticas Educacionais e Inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior, limitou-se à amostra de três trabalhos de conclusão de curso, nível *stricto sensu*, sendo todos dissertações.

Quadro 3 – Demonstrativo das dissertações identificadas no PPGE (2012 – 2016)

DISSERTAÇÃO	AUTORIA	ANO
Inclusão no ensino superior: um estudo das representações sociais dos acadêmicos com deficiência visual da UFPB.	CRUZ, R. de. L.	2012
Acessibilidade, barreira e superação: estudo de caso de experiências de estudantes com deficiência na educação superior.	SILVA, J. S. S. da.	2014
As políticas de inclusão e as contribuições dos elementos sociais e educacionais marcantes para o acesso de alunos com deficiência na UFPB.	GALDINO, I. L. A. de S.	2015

Fonte: Elaboração da autora, 2016.

Uma das dissertações traz consigo uma vasta revisão sobre acessibilidade e outros estudos sobre barreiras e experiências de superação de alguns estudantes com deficiência na UFPB. Entretanto, como os estudos que envolvem a categoria inclusão voltada às pessoas com deficiência, em quaisquer contextos sociais, não ignoram as condições de acessibilidade, bem como o rompimento de barreiras, não poderíamos deixá-la de fora. Vale considerar que as condições oferecidas de acessibilidade, em suas várias manifestações, podem viabilizar o acesso e a participação das pessoas em muitos serviços sociais, tenham ou não diagnóstico de deficiência.

É importante destacar que as três dissertações apresentam associações para o sentido da inclusão. Duas (66,66%) delas associam a inclusão à participação plena nos serviços sociais, conforme preconizam os princípios democráticos. Como destaca Santos (2003, p. 64-65), a inclusão reúne “todos os esforços no sentido da garantia da participação máxima de qualquer cidadão em qualquer arena da sociedade em que viva, à qual ele tem direito e sobre ele tem deveres”. Entretanto 50% desses 66,66% destacam que a participação vai além do acesso pleno aos serviços sociais, tendo em vista a necessidade de envolvimento de todos imbuídos no contexto. Ou seja, não existe inclusão de maneira individual, mas como resultado de trabalho e dedicação coletiva. No caso do contexto da instituição de ensino, a que se refere Galdino (2015, p. 45): “alunos, professores, funcionários, família – têm um papel fundamental, uma vez que os processos que impedem a inclusão só podem ser rompidos com a participação de todos”. Outrossim, os mesmos 66,66% associam a inclusão à valorização das diferenças, ao repensar as práticas pedagógicas, as condições de acessibilidade física. Os outros 33,33%, referentes a outra dissertação, veem a inclusão como uma “retórica”, como “um discurso criado com base num arranjo social” (SILVA, 2014, p. 423), em que se fala uma coisa, legaliza-se uma orientação, mas se pratica outra, mediante as relações de poder; em que se diz incluir excluindo, reproduzindo práticas segregadoras e ignorando as necessidades educacionais especializadas.

Quanto aos estímulos que impulsionaram os pesquisadores a realizar estudos sobre processos que influenciam a inclusão ou a acessibilidade de alunos com deficiência na educação superior, 100% pontuaram que o interesse partiu do envolvimento com estudos/pesquisas ou estágios por ocasião da graduação, bem como do envolvimento com pessoa com deficiência, na condição de colega de turma ou colega de luta/pesquisa. Isso indica que a temática partiu de inquietações originadas da convivência com situações concretas, reais, não oriundas de situações inesperadas.

As três dissertações tiveram como base estudo de caso na UFPB, a partir de pesquisas qualitativas, em que discentes com deficiência foram os principais protagonistas, todos participando de entrevistas sob a orientação de um roteiro semiestruturado. Dos 100% (3) das pesquisas, 66,66% (2) utilizaram, para análise e tratamento dos dados, a técnica de análise de conteúdo. Uma das três fez uso dos fundamentos teóricos do materialismo histórico-dialético, com o objetivo de analisar o acesso à educação superior dos discentes com deficiência, levando em consideração as políticas de inclusão e os elementos sociais e educacionais que contribuíram para o acesso destes (GALDINO, 2015). Outra utilizou, como aporte teórico, o estudo das representações sociais, com o fim de analisar segundo a “percepção” de estudantes com deficiência visual, especificamente frente a sua (ex)inclusão na UFPB (CRUZ, 2012). E a última fez uso de outros procedimentos e técnicas, tais como a pesquisa *Shadowing* (técnica de acompanhar pela sombra), observação participante e não participante, diário de campo e *feedback* da pesquisa, visando investigar e analisar, com base em estudos culturais, a experiência de acessibilidade (ou não) por ocasião do acesso e da permanência na UFPB (SILVA, 2014). A acessibilidade é apresentada, aqui, como imperativo para viabilizar todo processo educacional voltado ao nível superior, a começar pelo acesso às informações sobre os cursos e as condições para viabilizar a inscrição nestes.

Entre os desafios ressaltados nas dissertações identificadas, Silva (2014) frisa a necessidade de reverter a lógica do individualismo, aderindo a uma “cultura da acessibilidade”, em que todos se envolvem e se dedicam para romper às “barreiras ambientais através de novos valores de vida e ações coletivas para o bem-comum” (SILVA, 2014, p.187). Nessa perspectiva, se relacionarmos com um dos sentidos de inclusão outrora apresentados, ratifica-se a estreita relação inclusão–acessibilidade.

Na mesma direção, outra produção entende que, para que a inclusão aconteça, o desafio é visto como necessidade de mudar o “modelo da instituição”, repensar as práticas e/ou políticas, além de mudanças no currículo, nos ambientes, porém respeitando-se as diferenças, abrindo espaços para que os estudantes com deficiência “possam demonstrar suas potencialidades e romper limites” (GALDINO, 2015, p. 45). Seriam o rompimento e a superação de barreiras atitudinais que ainda são alimentadas pelo preconceito e a discriminação. Como pontuou Silva (2014, p. 7), apesar dos diferentes tipos de acessibilidade serem interdependentes, “a acessibilidade atitudinal parece ser a mais relevante entre todas porque quando há acesso atitudinal as outras barreiras à acessibilidade tendem a ser reduzidas”.

Vimos, portanto, ser unânime, a partir das dissertações filtradas, que estas apontam para mudanças na UFPB, a fim de viabilizar uma educação às pessoas com deficiência mais acessível e inclusiva, partindo, sobretudo, de mudanças atitudinais.

Contudo, considerando as ponderações sobre a produção de conhecimento levantada sobre políticas de educação superior e a inclusão de pessoas com deficiência junto à RBEE e ao PPGE, ratificamos como ainda são tênues os estudos e as práticas nessa área, embora os discursos em relação às políticas inclusivas voltadas à educação superior estejam propagados com mais veemência, instigando-nos, ainda mais, a prosseguir na nossa pesquisa.

3.2 MARCOS LEGAIS E A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Como vimos, até o momento, a temática da inclusão no contexto das políticas públicas educacionais foi ganhando espaço no final do século XX, por influência de movimentos sociais, do cenário econômico mundial, de reformas no sistema educacional com um discurso de educação para todos. Políticas educacionais de inclusão passaram, cada vez mais, a ser implementadas visando contemplar pessoas que, historicamente, foram apartadas dos serviços educacionais, notadamente da educação superior. A Constituição Federal de 1988, por exemplo, já preconizava que todos, em todos os níveis de ensino, têm direito à educação, com vistas a minimizar as desigualdades sociais acumuladas historicamente. Igualmente, deve ser assegurada a igualdade de oportunidades a grupos discriminados e marginalizados socialmente.

Voltando-nos especificamente para as orientações e as prerrogativas legais que destacam a organização dos sistemas de educação superior para o acesso e a permanência das pessoas com deficiência nos últimos 20 anos, no Quadro 4 pontuamos algumas que consideramos fundamentais. Entre elas, um aviso circular com orientações estratégicas às IES, desde 1996, tornando-se uma referência na institucionalização de estratégias que atendam às demandas de possíveis candidatos com deficiência ou necessidades educacionais e que precisam de apoio, desde o momento de suas inscrições nos processos seletivos para acesso aos cursos de educação superior.

Quadro 4 – Orientações normativas da educação superior para pessoa com deficiência

MARCO	ORIENTAÇÃO LEGAL/NORMATIVA	CONSIDERAÇÕES
Aviso Circular n.º 277/MEC/ GM/ 1996	instalação de Bancas Especiais contendo, pelo menos, um especialista na área de deficiência do candidato; utilização de textos ampliados, lupas ou outros recursos ópticos especiais para as pessoas com visão subnormal/reduzida; utilização de recursos e equipamentos específicos para cegos: provas orais e/ou em Braille, sorobã, máquina de datilografia comum ou Perkins/Braille, DOS VOX adaptado ao computador. disponibilização de intérprete no caso de Língua de Sinais no processo de avaliação dos candidatos surdos; flexibilidade nos critérios de correção da redação e das provas discursivas dos candidatos portadores de deficiência auditiva, atribuindo mais relevância ao aspecto semântico da mensagem do que ao aspecto formal e/ou adoção de outros mecanismos de avaliação da sua linguagem em substituição à prova de redação; adaptação de espaços físicos, mobiliário e equipamentos para candidatos portadores de deficiência física; utilização de provas orais ou uso de computadores e outros equipamentos pelo portador de deficiência física com comprometimento dos membros superiores; ampliação do tempo determinado para a execução das provas de acordo com o grau de comprometimento do candidato; criação de um mecanismo que identifique a deficiência da qual o candidato é portador, de forma que a comissão do vestibular possa adotar critérios de avaliação compatíveis com as características inerentes a essas pessoas (BRASIL, 2016b, s/p).	Esse aviso foi dirigido aos reitores das IES, recomendando a execução adequada de uma política educacional dirigida aos “portadores de necessidades especiais”³⁶, para que alcançassem níveis cada vez mais elevados do seu desenvolvimento acadêmico, a partir de ajustes nos momentos “de elaboração do edital”, “dos exames de vestibulares” e “da correção das provas”, quando já se compreendia ser necessário considerar as diferenças inerentes a cada pessoa, em virtude do tipo de deficiência ou necessidade educacional especial.

(continua)

³⁶Uma das maneiras como eram chamadas as pessoas com deficiência na época (sobretudo a década de 1990).

(continuação)

Portaria de nº 1.679/1999 e Portaria de nº 3.284/2003	que sejam incluídos nos instrumentos destinados a avaliar as condições de oferta de cursos superiores, para fins de autorização e reconhecimento e de credenciamento de instituições de ensino superior, bem como para renovação, conforme as normas em vigor, requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de necessidades especiais (BRASIL, 2016e, s/p).	Orientações que dispõem 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.
Decreto n.º 5.296/2004, regulamentando as Leis n.ºs 10.048 e 10.098, ambas de 2000	Art.10 A concepção e a implantação dos projetos arquitetônicos e urbanísticos devem atender aos princípios do desenho universal, tendo como referências básicas as normas técnicas de acessibilidade da ABNT, a legislação específica e as regras contidas neste Decreto. §1.º Caberá ao Poder Público promover a inclusão de conteúdos temáticos referentes ao desenho universal nas diretrizes curriculares da educação profissional e tecnológica e do ensino superior dos cursos de Engenharia, Arquitetura e correlatos (BRASIL, 2013, p. 281).	Dispõe(m) sobre orientações para melhor organização nos ambientes e espaços públicos e privados, no que diz respeito às condições de acessibilidade que, entre outras coisas, dão prioridade de atendimento e estabelecem normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência e com mobilidade reduzida.
Decreto n.º 5.626/2005, regulamentando a Lei nº 10.436/2002 e o art. 18 da Lei nº 10.098/2000	Art. 3.º A LIBRAS deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior. [...]§ 2.º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto. Art.14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior (BRASIL, 2013, p.304)	Dispõe(m), entre outras coisas, sobre orientações para utilização, promoção e formação de pessoas/profissionais para difusão e utilização da LIBRAS, a fim de garantir o direito à educação, com melhor comunicação, à pessoa surda ou com deficiência auditiva.

(continua)

(continuação)

Decreto n.º 6.949/2009	Os Estados Partes assegurarão que <u>as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino superior</u> em geral, treinamento profissional de acordo com sua vocação, educação para adultos e formação continuada, sem discriminação e em igualdade de condições. Para tanto, os Estados Partes assegurarão a provisão de adaptações razoáveis para pessoas com deficiência (BRASIL, 2013, p. 344, grifos nossos).	Diz respeito à promulgação da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, quando o Estado brasileiro se compromete, entre outras coisas, a garantir um “sistema educacional inclusivo em todos os níveis”, por meio da promoção de várias estratégias metodológicas, desde a promoção de ambientes acessíveis espacialmente e/ou fisicamente, inclusive com adaptações razoáveis e de acordo com demandas individuais, formas de comunicação alternativas à preparação de materiais pedagógicos, técnicas e de profissionais habilitados para a promoção de um ensino de qualidade.
Decreto n.º 7.611/2011	Art. 5.º § 2º VII estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior. [...] § 5.º Os núcleos de acessibilidades nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de alunos com deficiência. (BRASIL, 2016i, s/p).	Contém orientações de apoio à política de educação na perspectiva inclusiva, comprometendo-se, entre outras coisas, a prestar apoio técnico e financeiro à ampliação da oferta do atendimento educacional especializado de discentes com deficiência matriculados na rede pública de ensino regular.
Lei n.º 13.005/2014	12.5) ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos (as) estudantes de instituições públicas [...], de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e	Diz respeito ao Plano Nacional da Educação (PNE) 2014 – 2024, com o fim de “elevar a taxa

(continua)

(continuação)

	permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico. 12.10) assegurar acessibilidade nas instituições de educação superior, na forma da legislação. (BRASIL, 2016n, s/p).	bruta de matrícula na educação superior para 50%”, apresentando, para atingir esse fim, 20 metas com estratégias específicas, entre elas, a meta 12 – que expõe estratégias específicas para a educação superior.
Lei n.º 13.146/2015	A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados pelo sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2016o, s/p, grifos nossos).	Trata-se da LBI, que estabelece o Estatuto da Pessoa com Deficiência, o qual reforça algumas das orientações anteriormente mencionadas, a fim de assegurar o acesso e o desenvolvimento acadêmico da pessoa com deficiência, restando às instituições se organizarem por meio de políticas educacionais para promover a inclusão dos discentes com deficiência.

Fonte: Elaboração da autora, 2016, a partir de orientações normativas do governo federal.

No entanto, uma vez garantido, legal e operacionalmente, o ingresso dessas pessoas nas faculdades e universidades, a sua manutenção e o incentivo às competências individuais nos cursos de graduação e pós-graduação tornam-se, para além de uma obrigação legal – como destacado até o momento por meio da menção às diversas orientações legais: leis, decretos, portarias, incluindo o Estatuto da Pessoa com Deficiência ou LBI –, uma exigência ética e um desafio constante de adaptação dos meios disponíveis aos processos didático-pedagógicos e à convivência cotidiana no espaço acadêmico, ou seja, os mecanismos que venham possibilitar o acesso, a participação e a permanência, para que os discentes possam concluir os cursos com sucesso. Implica que não basta oferecer oportunidade de ingresso às IES e/ou qualquer processo de inserção, como já diziam Mazzoni; Torres; Andrade (2001).

[...]é necessário que esta se prepare para bem atendê-los e, nesse processo, é necessário aprender com eles. Por outro lado, o bom atendimento a esses alunos exige, de imediato, que sejam adotadas soluções criativas pelas Universidades, de forma a permitir um atendimento mais ágil e eficiente. [...] Sendo a educação um processo contínuo, faz-se necessária a elaboração de políticas institucionais universitárias que contemplem a situação das pessoas portadoras de deficiências em seus distintos níveis de participação, ou seja, não apenas na situação de aluno, mas também na de professor e de funcionário (MAZZONI; TORRES; ANDRADE, 2001, p. 125).

Dessa maneira, cumpre considerar também a assertiva de Antunes (2005, s/p), quando diz que “A luta pela inclusão no ensino superior público é, sem dúvida, justa e necessária, mas é um equívoco considerar inclusão o simples ingresso na universidade pública”. Há necessidade, portanto, de ações e políticas inclusivas que viabilizem não só o acesso, mas também a permanência dos alunos, de maneira que possam lhes proporcionar conclusão com sucesso. Quiçá, dessa maneira, acesso e permanência possam se tornar sinônimos de inclusão.

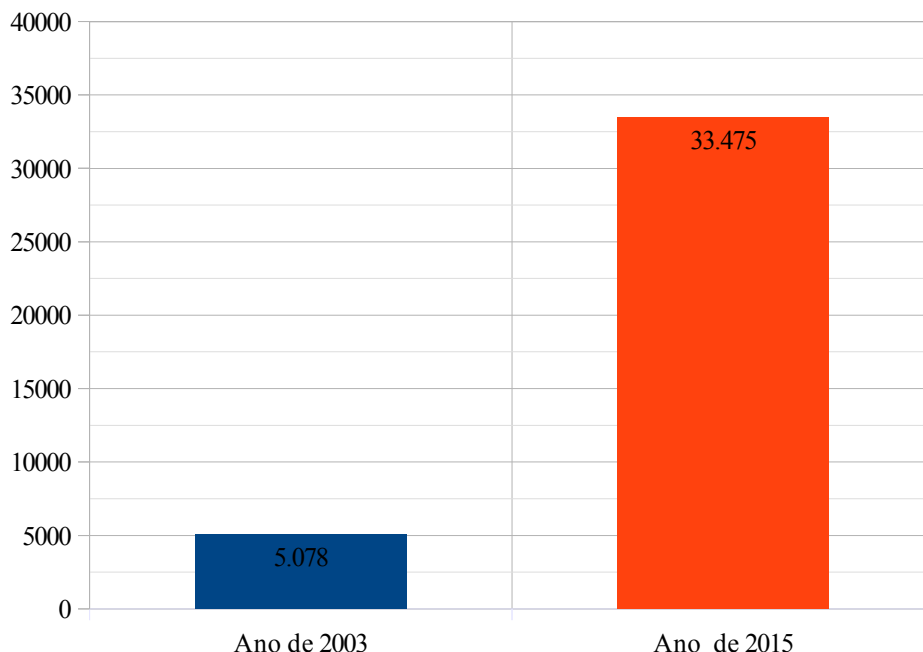
3.3 PROGRAMAS DE EXPANSÃO, ACESSO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Não podemos ignorar que, em meio às controvérsias existentes entre o discurso, as palavras e os fatos, houve, nos últimos 20 anos, uma tentativa de acertos e/ou avanços quanto às políticas públicas nacionais de inclusão dessas pessoas nos ambientes educacionais, por meio da atuação do MEC junto a Secretarias Nacionais de Educação Básica e Especial e, especificamente hoje, junto à SECADI. O que, talvez, justifique a escassa política de inclusão da educação superior voltada especificamente aos discentes com deficiência.

Segundo indicadores do Censo da Educação Superior, divulgado pelo documento “A consolidação da Educação Especial no Brasil 2003 a 2016” (BRASIL, 2016a, p. 36), o número de estudantes com deficiência que obtiveram acesso à educação superior cresceu, entre os anos 2003 e 2015 (559%), considerando as IES públicas e privadas. Enquanto em 2003 tínhamos um número de 5.078, em 2015 o número chegou a 33.475, conforme representado no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Matrícula de discentes com deficiência na Educação Superior

Anos de 2003 e 2015



Fonte: Elaboração da autora com base no documento de Consolidação da Educação Especial no Brasil 2003 a 2016 (BRASIL, 2016a, p. 36).

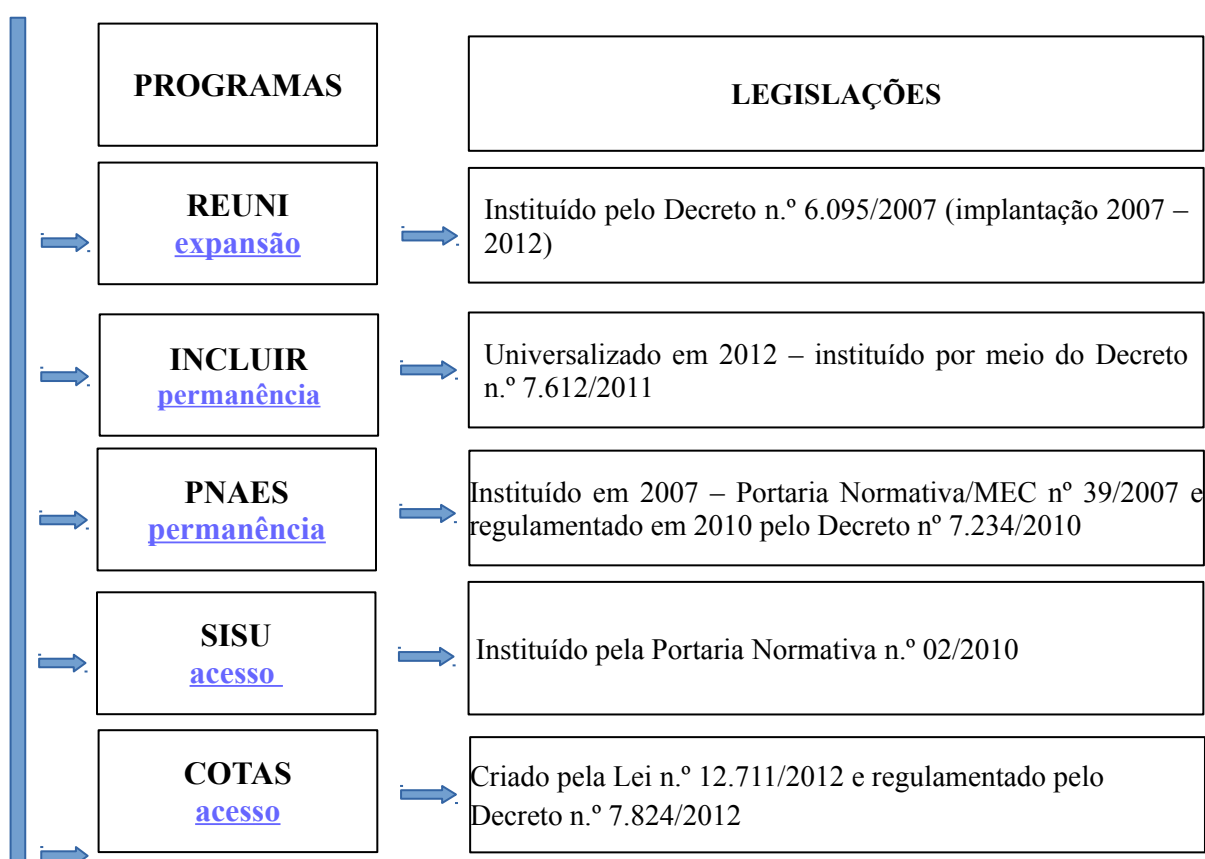
Apesar do crescimento no número de matrículas, de todo aparato legal e de compromissos firmados pelo Estado brasileiro na Convenção para promoção de um “sistema educacional inclusivo”, em todos os níveis de ensino, muito precisa ser feito para garantir a inclusão das pessoas com deficiência na Educação Superior.

Como mencionado no capítulo anterior, o processo de inclusão não se limita ao arcabouço de leis, tampouco à simples criação de programas com propostas inclusivas. É preciso viabilizar a permanência, além de oportunizar o acesso aos sistemas de ensino, por meio de ações e estratégias concretas, tais como: investimentos em materiais, capacitação e qualificação de profissionais de educação – sobretudo os professores – e infraestrutura apropriada para responder às diversas necessidades. Enfim, disponibilizar condições de acessibilidade em todos os sentidos, inclusive no que concerne às barreiras atitudinais, para romper com posturas preconceituosas e discriminatórias.

A Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação (UNESCO, 1998) aponta a necessidade de se promover reforma no sistema de educação superior, de modo que fosse “facilitado o acesso a alguns grupos específicos, entre eles, de pessoas com deficiência”. Segundo pensamento de Cruz (2012, p. 53), “na visão de alguns legisladores [...] as políticas públicas de inclusão social seriam as grandes responsáveis pelo aumento no número de pessoas com deficiência matriculadas nas universidades”.

Como veremos a seguir, efetivamente em conformidade com os acordos internacionais e como ação ou programa específicos do MEC/SESU/SECADI, voltados à inclusão de pessoas com deficiência na educação superior, destaca-se o Programa Incluir: Acessibilidade no Ensino Superior. Outrossim, conforme sintetizado no Esquema 2, serão apresentadas políticas e programas que já favoreceram ou estão favorecendo o processo de inclusão destas e de outras pessoas também marcadas como herdeiras da marginalização social e da exclusão educacional, sobretudo na educação superior.

Esquema 2 – Programas/políticas nacionais de educação superior



Fonte: Elaboração da autora, 2016, com base em programas do MEC.

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

Considerado um dos principais programas de expansão implantado pelo governo federal, o REUNI foi apresentado, em meados da primeira década do séc. XXI, às universidades federais como uma oportunidade para que estas se expandissem física, acadêmica e pedagogicamente, objetivando a democratização e a ampliação do acesso e da permanência à comunidade em geral.

Para tanto, de acordo com a V Diretriz, constante no Art. 2º do Decreto n.º 6.095/2007, que instituiu o REUNI, especificamente no que diz respeito ao compromisso social da instituição, por meio da ampliação de “políticas de inclusão e assistência estudantil”, foi necessária a implementação de várias políticas que dessem suporte ao Programa para alcance dos objetivos, buscando viabilizar igualdade de oportunidades. Sobretudo a expansão e o consequente acesso, para que os discentes do ensino superior – pertencentes aos grupos social e economicamente marginalizados – tivessem condições de permanência.

Como Vieira *et al.* (2014, p. 358) mencionaram, esse fato demandou um repensar as políticas institucionais para garantir aos discentes os recursos e os meios necessários a participarem e desenvolverem suas atividades acadêmicas com o máximo de autonomia e sucesso. Nessa perspectiva, a democratização, para acontecer de fato, segundo Ristoff (2008, p. 45), “precisa de ações mais radicais – ações que afirmem os direitos dos historicamente excluídos, que assegurem o acesso e a permanência a todos os que seriamente procurem a educação superior.” Assim, considerando esse contexto de impasses para prover as universidades de condições direcionadas à expansão/ao acesso/à permanência, com igualdade de oportunidades, assim como consolidar o PDE, os programas destacados a seguir foram desenvolvidos e (re)estruturados, como aconteceu como o Incluir.

3.3.2 Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior

O Programa Incluir objetiva, entre outras coisas, proporcionar melhor convivência e desempenho na formação profissional das pessoas com necessidades educacionais especiais,

assim como a permanência, com a máxima qualidade, no aproveitamento do desempenho acadêmico, por meio da superação de deficiências institucionais e/ou eliminação de barreiras existentes no ambiente universitário, as quais podem constituir obstáculos e empecilhos, ou seja, falta de acessibilidade para a participação ativa daqueles que ingressam na educação superior. Segundo Sasaki (2010), por meio de barreiras atitudinais (preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade em relação às pessoas com deficiência), arquitetônicas, pedagógicas, metodológicas, programáticas (embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.) e de comunicação.

Surgindo em 2005, esse Programa se estendeu até o ano de 2011. Sua apresentação junto às IFES era feita anualmente por meio da sistemática de editais públicos. Estas poderiam concorrer, submetendo, anualmente, as suas propostas à apreciação do órgão competente, a fim de melhorar a acessibilidade da instituição às condições de permanência. Aprovadas as propostas, poderiam ser executadas com financiamento do Programa. Porém, em razão de ser um processo seletivo e concorrencial, nem todas as propostas poderiam ser contempladas, o que fez deste um Programa limitado às instituições.

Em 2012, como uma das maneiras de alcançar os objetivos do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência: Plano Viver sem Limites, instituído por meio do Decreto n.º 7.612/2011 – quando o Estado brasileiro renovou o compromisso firmado após a Convenção da ONU –, o Programa Incluir foi universalizado, com a intenção de atingir todas as IFES, estimulando-as a institucionalizarem e implementarem ações voltadas para uma política de acessibilidade, com subsídio financeiro previsto nas suas respectivas matrizes orçamentárias, por meio de Núcleos de Acessibilidade, os quais se estruturam considerando os seguintes eixos.

a) infraestrutura

Os projetos arquitetônicos e urbanísticos das IFES são concebidos e implementados atendendo aos princípios do desenho universal.

b) currículo, comunicação e informação

A garantia de pleno acesso, participação e aprendizagem das pessoas com deficiência se dá 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 como 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 na 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, 2016c, pp.13-14).

Diante da obrigatoriedade, as IFES tiveram que criar seus núcleos, comitês ou órgãos para viabilizar uma política institucional direcionada à promoção de apoio especializado, acessibilidade e inclusão às pessoas com deficiência inseridas na instituição, contemplando discentes, servidores docentes ou técnicos administrativos.

3.3.3 Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)

O PNAES, regulamentado pelo Decreto n.º 7.234/2010, tem, entre outros, os seguintes objetivos: “democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública; minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais [...] contribuir para a promoção da inclusão social”, por meio da promoção de ações de assistência estudantil, incluindo “acesso, participação e aprendizagem a estudantes com deficiência” (BRASIL, 2016h, s/p).

Registre-se que a criação do PNAES foi uma das principais medidas adotadas, pelo governo federal, para contribuir na viabilidade e no oferecimento de condições de igualdade de oportunidades entre discentes. Com a adoção do PNAES pelas IFES, estas ficaram obrigadas a implementar ações institucionais, no intuito de ampliar as condições e as estratégias para a permanência de jovens que se encontram em situação de vulnerabilidade.

- 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, 2016h, s/p).

Entre as ações ofertadas pelo PNAES, podemos destacar, além da assistência ao “acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação”, ações de assistência à moradia estudantil, à alimentação, ao transporte, à saúde, ao apoio pedagógico, entre outras. Cabendo a cada instituição criar seus critérios de seleção para contemplar os discentes, bem como responder às demandas para atingir os objetivos, através de políticas, programas ou ações institucionais.

3.3.4 Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) / Sistema de Seleção Unificada (SISU)

O ENEM foi instituído desde 1998, com o objetivo de avaliar o rendimento escolar e as competências apreendidas pelos alunos que concluíssem o ensino médio, última etapa da educação básica. Porém registra-se que, em 2001, mais de 200 IES aceitaram o resultado desse Exame como “requisito parcial, ou não, associado ao vestibular, válido para ingresso no ensino superior.” (SOARES *et al.*, 2002, p. 90). De acordo com o INEP (2016, s/p), a partir de 2009, o ENEM sofreu algumas mudanças, as quais contribuíram não só para a democratização das oportunidades de acesso às vagas oferecidas pelas IFES, como para a mobilidade acadêmica e possível reestruturação dos currículos do ensino médio.

Segundo o Edital ENEM 2016³⁷, Item 1.8, as informações coletadas com base nos resultados de cada certame poderão ser utilizadas para

- 1.8.1 Compor a avaliação de medição de qualidade do Ensino Médio no País.
- 1.8.2 Subsidiar a implementação de políticas públicas.
- 1.8.3 Criar referência nacional para o aperfeiçoamento dos currículos do Ensino Médio.
- 1.8.4 Desenvolver estudos e indicadores sobre a educação brasileira.
- 1.8.5 Estabelecer critério de acesso do PARTICIPANTE a programas governamentais.

³⁷Disponível em: <<http://enem.inep.gov.br/download.html>> Acesso 22 nov. 2016.

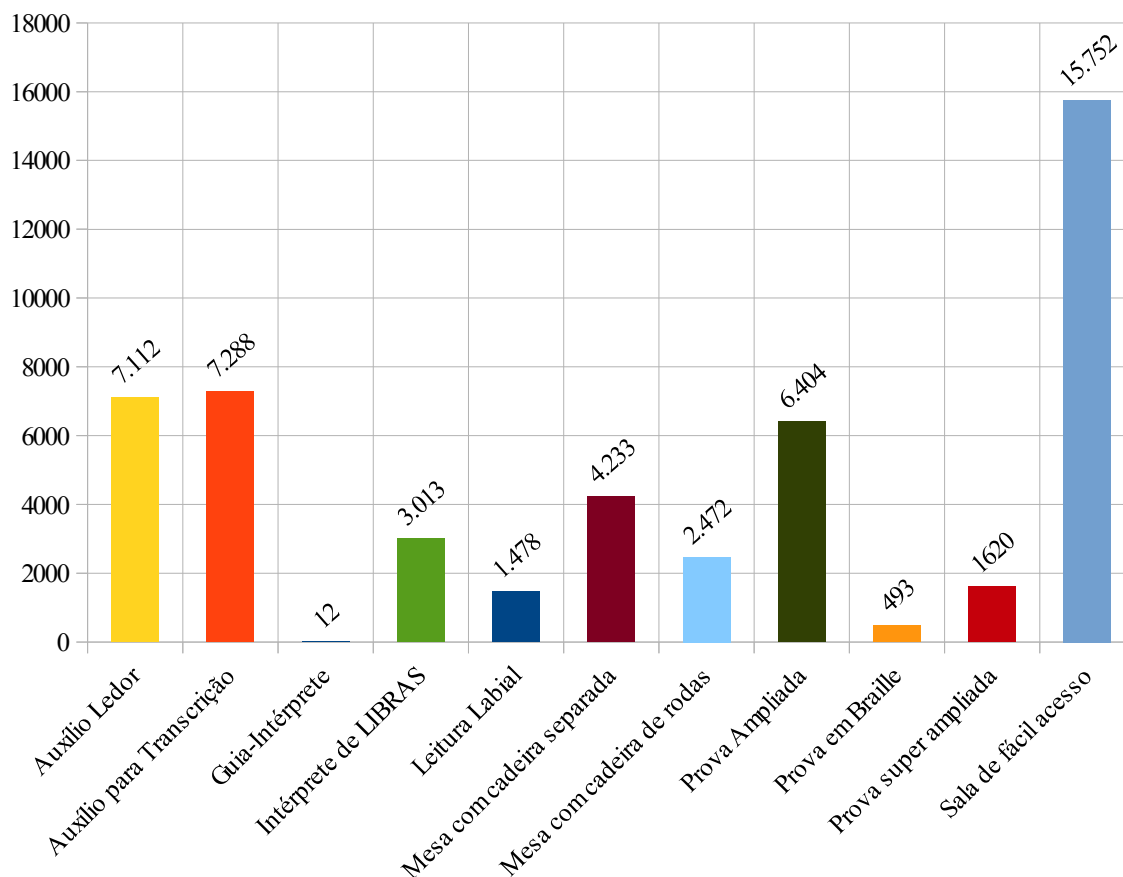
1.8.6 Constituir parâmetros para autoavaliação do PARTICIPANTE com vistas à continuidade de sua formação e sua inserção no mercado de trabalho (INEP, 2016, s/p).

Considerando essas especificações, o ENEM é uma política pública que poderá possibilitar o desenvolvimento de outras, como é o caso do SISU, que, por sua vez, trata-se de um sistema informatizado de responsabilidade do SESU/MEC, também instituído em 2010, pela Portaria Normativa n. 02/2010. Por meio dele, muitas IES disponibilizam vagas para os cursos superiores de graduação, com exclusividade para candidatos que se submeterem ao ENEM (BRASIL, 2016q, s/p).

Para tanto, o MEC, por meio do INEP, vem possibilitando e aperfeiçoando o atendimento especializado no processo do ENEM. Os editais para inscrição no exame propõem viabilizar o atendimento especializado e específico, respeitando o nome social. Todavia os participantes deverão solicitar e comprovar sua condição e/ou diagnóstico que justifique tal solicitação. Podem, inclusive, obter tempo adicional, “de até 60 minutos”, para cada dia de realização das provas. Atendem, assim, a orientações do Art. 27, do Decreto n.º 3.298, de dezembro de 1999, como já citado nesta dissertação.

No último processo do ENEM (2016), o INEP registrou 9.276.329 inscrições, das quais 93% foram confirmadas. Ou seja, 8.627.195 poderiam se submeter ao exame, enquanto 7% desconhecidos não confirmaram – 649.134. Desses 8.627.195, 407 solicitaram uso do nome social, 68.907 atendimentos especializados, e 101.896 atendimentos específicos (INEP, 2016, s/p).

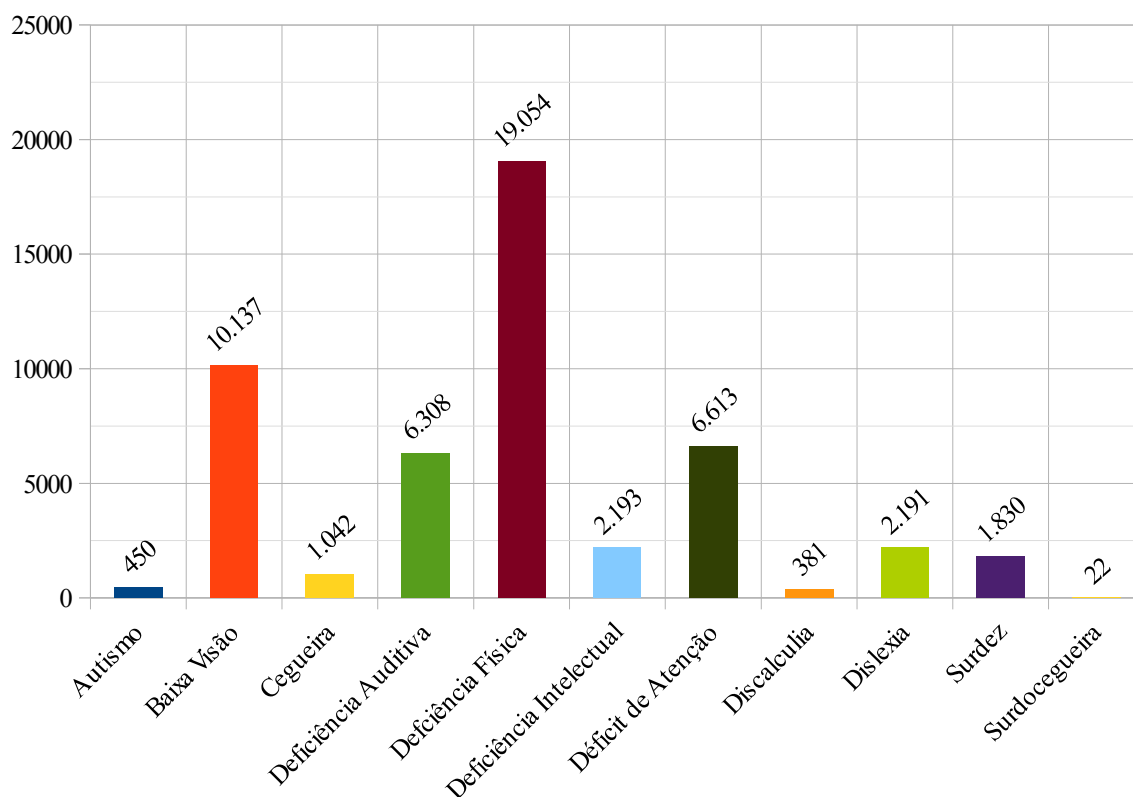
Em 2015, 87.849 candidatos com alguma deficiência, necessidade educacional e/ou condição especial se inscreveram no ENEM. Destes, 53.065 (60,40%) solicitaram algum tipo de recurso ou atendimento especializado; os demais, 34.784 (39,59%), não solicitaram, conforme demonstrado no Gráfico 2.

Gráfico 2 -Número e tipo de recursos para atendimentos especializados - ENEM 2015

Fonte: Elaboração da autora, 2016, a partir de informações e figura Recurso/Auxílios de Atendimento disponível: <http://brasil.estadao.com.br/blogs/vencer-limites/enem2015-pessoascomdeficiencia/> – Acesso em: 14 jun 2016.

De acordo com o MEC (ver Gráfico 3), só em 2015, mais de 50.000 candidatos informaram e solicitaram atendimento específico ou especializado; entre eles: pessoas com autismo, *deficit* de atenção, discalculia, deficiências visual (baixa visão e cegueira), auditiva, física, intelectual, entre outras. Essa iniciativa de atendimento especializado busca responder a algumas das recomendações legais constantes no citado Aviso Circular n. 277/MEC/GM, de 1996, destinado aos reitores das IES, bem como as orientações da Política Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência – Decreto n.º 3.298/1999 e Decreto n.º 5.296/2004, os quais estabelecem “normas gerais e critérios para promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou mobilidade reduzida” (BRASIL, 2013).

Gráfico 3 - Número de atendimento especializado por tipo de deficiência ou necessidade educacional especial - ENEM 2015



Fonte: Elaboração da autora, 2016, a partir da figura Atendimento Especializado - Tipo de deficiência ou condição especial, disponível: <http://brasil.estadao.com.br/blogs/vencer-limites/enem2015-pessoascomdeficiencia/> - Acesso em: 14 jun 2016.

A Lei da Inclusão, no seu Art. 30, ratifica, renova e reforça algumas orientações no que diz respeito às necessidades básicas que deverão ser viabilizadas nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos promovidos pelas IES e Instituições de Educação Profissional e Tecnológica, nas redes públicas ou privadas:

- 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, 2016o, s/p).

Todavia há de se considerar que, apesar de o ENEM buscar responder às orientações legais, algumas IES, após sua adesão, perderam a autonomia em participar da organização direta e/ou monitoramento no que concerne ao atendimento especializado oferecido aos candidatos com deficiência e com necessidade educacional especial durante o processo de seleção. Podemos destacar, entre estes, aqueles que dependem presencialmente de profissionais habilitados. Como exemplo, ressaltamos que, quando os processos de seleção ficavam sob a responsabilidade das antigas comissões de vestibulares ou empresas contratadas pelas IES, e os candidatos diagnosticados com deficiência auditiva total solicitavam atendimento especial, além de provas diferenciadas, elaboradas por profissionais qualificados, na maioria das vezes, elas também poderiam contar com especialistas para auxiliá-los na aplicação e correção das provas, tais como intérpretes e tradutores de LIBRAS. Hoje, nem sempre as pessoas contratadas para trabalhar no dia e local de aplicação das provas do ENEM e assistir às demandas de um candidato com deficiência estão preparadas profissionalmente para a função que assumem, o que pode prejudicar os referidos candidatos.

3.3.5 Lei de Cotas

Com vistas a contribuir para a eliminação de algumas situações de discriminação e desigualdade pelas quais muitas pessoas passaram, entre estas, pobres, negros, índios, sobretudo no que concerne a níveis mais elevados de escolarização, como é o caso da educação superior, bem como respondendo a reivindicações de movimentos e mobilizações sociais destas, o governo federal sancionou a Lei n.º 12.711/2012, conhecida como cotas raciais e sociais.

A referida lei foi regulamentada pelo Decreto n.º 7.824/2012, para que as IFES e Instituições Federais de Ensino Técnico de Nível Médio estabelecessem critérios para reserva

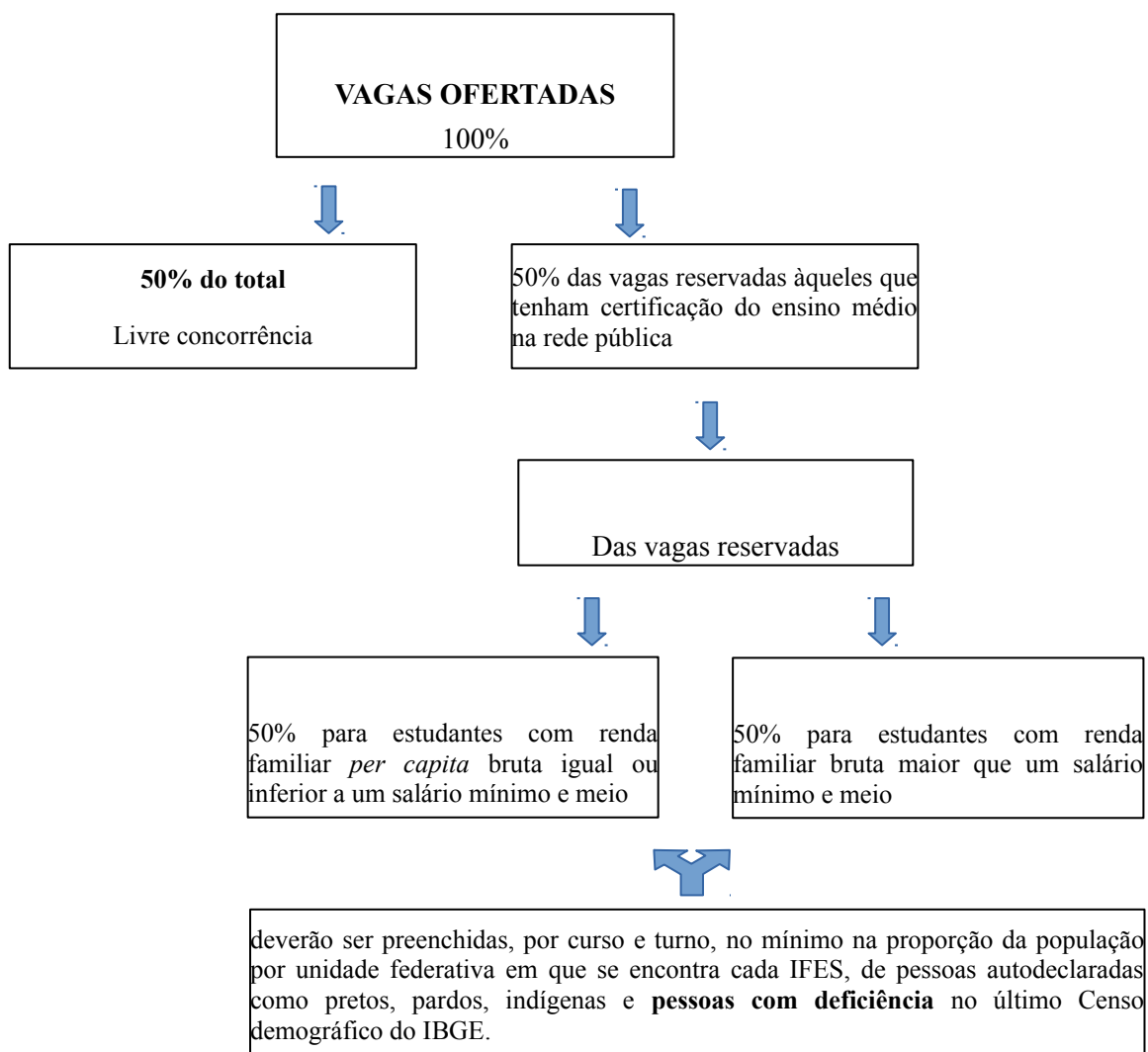
de vagas por curso, de maneira gradativa e progressiva, a partir do ano de 2013, com, no mínimo, 12,5% do total de vagas ofertadas.

Porém o percentual estabelecido para adesão, pelas instituições até o prazo de 4 anos, foi de, no mínimo, 50% das vagas ofertadas para discentes que tenham cursado todo o ensino médio em escolas da rede pública ou possuir certificação do ENEM e/ou afins, desde que reconhecida pelo MEC como estabelecimento público. Ou seja, o estudante não pode ter cursado escola particular em nenhum momento (BRASIL, 2016d, s/p).

Das vagas reservadas, 50% deverão ser destinadas a estudantes com renda familiar *per capita* bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio. Os outros 50% deverão ser destinados aos estudantes com renda familiar superior a um salário mínimo e meio. Além dessas subdivisões, a Lei (BRASIL, 2016d, s/p) prevê que toda reserva considere o percentual mínimo “igual à de pretos, pardos e indígenas na população da Unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto de Geografia e Estatística (IBGE)”.

Com a aprovação da Lei n.º13.409/2016, a Lei de Cotas (2012) foi alterada, e as vagas destinadas às cotas passaram a contemplar, também, por curso e turno, as pessoas autodeclaradas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das IFES, sendo respeitada, igualmente, a proporção registrada na unidade federativa onde está localizada cada IES, conforme último censo do IBGE (BRASIL, 2016p, s/p). Alterada a Lei de Cotas, possivelmente, a matrícula de discentes com deficiência nas IFES poderá sofrer positivos impactos (Ver demonstração da distribuição de vagas na Figura 3).

Até o ano de 2016, apesar de a regulamentação da lei não estabelecer cota específica para pessoas com deficiência, as instituições poderiam estipular critérios e estratégias adicionais, desde que não rompessem com os critérios mínimos estabelecidos pela própria lei e firmados, formalmente, por meio de termo de adesão junto ao MEC, sobretudo quando o acesso à instituição fosse realizado via SISU. Há casos de IFES que adotaram critérios diferenciados como meio de contemplar candidatos com deficiência, como é o caso da UFPB, conforme será detalhado na próxima seção.

Esquema 3 - Distribuição das vagas pela Lei de Cotas

Fonte: Elaboração da autora, 2016, a partir das informações da Lei de Cotas e imagem do site, bem como da Lei 13.409/2016 (BRASIL, 2016p, s/p).

Para tanto, no geral, considerando as políticas nacionais de inclusão, acesso e permanência ora apresentadas, podemos inferir que estas vêm possibilitando que estudantes com deficiência obtenham condições mais “favoráveis” para participar do processo de seleção, acesso e permanência na educação superior. Na seção que segue, demonstraremos como essas políticas e programas vêm sendo desenvolvidas pela UFPB.

3.4 PROCESSO DE INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA UFPB

A UFPB, desde a última década do século XX, promove ações que visam contribuir na inclusão de pessoas com deficiência. Podemos destacar, como ação contínua, o Núcleo de Educação Especial (NEDESP), vinculado ao Centro de Educação (CE) e criado na década de 1990, com vistas a apoiar ações de ensino, pesquisa e extensão da UFPB voltadas aos alunos “portadores de distúrbios do desenvolvimento e de deficiências auditivas e outras”. Na ocasião em que foi criado esse Núcleo, o discurso sobre a necessidade de promoção de uma educação igualitária e para todos estava no auge.

Na época da sua criação, o NEDESP atendia desde discentes com deficiência ou com alguma necessidade especial da UFPB até crianças e adolescentes da comunidade externa com diferentes necessidades educacionais, tendo em vista que contava com diversos profissionais como psicólogo, assistente social, pedagogo, psicopedagogo, professor de Educação Física, entre outros.

Atualmente, o Núcleo conta com 4 servidores: 1 transcritor e revisor de texto braille e 3 técnicos administrativos. Esses servidores são responsáveis por prestar apoio e assistência pedagógica às atividades acadêmicas dos discentes com deficiência visual matriculados em cursos superiores da UFPB, sobretudo no que se refere à transcrição, à conversão de materiais de estudos – do formato “doc” para o formato “braille” – e à sua impressão. Também, quando solicitados pelos professores (videntes³⁸), realizam a conversão/transcrição de materiais em braille para o manuscrito; além da revisão “ortográfica” de textos em braille.

Outrossim, ressaltamos que, para viabilizar essas ações e trabalho, esse setor de apoio especializado conta com equipamentos apropriados, tais como: impressora para impressão em braille, programas ou *softwares* leitores de tela, papel específico para impressão em braille, além de outros materiais pedagógicos destinados ao apoio e à assistência à pessoa com deficiência visual, seja discente ou docente, seja servidor técnico-administrativo, com o apoio financeiro/estrutural do Centro de Educação e do CIA.

Além do NEDESP, a UFPB contava, desde 2003, com o apoio do Comitê de Apoio ao Estudante Portador de Necessidades Especiais (COMPORTA ESPECIAL), para auxiliar no apoio especializado na instituição às pessoas com necessidades especiais. Nessa época, eram

³⁸Que enxergam, que veem.

ainda chamadas e reconhecidas pela instituição como “portadoras” de deficiência ou necessidades educacionais especiais.

De acordo com o PDI 2005 – 2008, o COMPORTA foi criado pela Pró-Reitoria de Graduação (PRG), com o “objetivo maior de promover a inclusão do portador de necessidades especiais na Instituição”(UFPB, 2016b, p. 35)³⁹, pela promoção de várias ações pontuais; segundo Cruz (2012, p. 59), por meio da Portaria R/GR/Nº 069/2003.

Entretanto o COMPORTA ESPECIAL, em 2010, passou a fazer parte da Pró-Reitoria de Assistência e Promoção ao Estudante (PRAPE), tendo em vista que, embora limitado, foi criado, nesse mesmo ano, com o objetivo de otimizar as atividades caracterizadas como de assistência estudantil, especificamente conforme PDI 2009 – 2012 (UFPB, 2016c, p. 158):

- atender à legislação federal, que orienta a necessidade de uma unidade exclusivamente dedicada à Assistência Estudantil para IES com estudantes em número superior a 10 mil;
- assegurar a política e os programas de assistência estudantil, os quais foram definidos no projeto Reuni/UFPB.

No ano de 2011, o COMPORTA ESPECIAL iniciou um processo de reestruturação. Contudo acabou sendo extinto e substituído pelo CIA, conforme veremos posteriormente.

É relevante mencionar que, no ano de 2010, a UFPB criou a “Mobilidade de Ingresso por Reservas de Vagas (MIRV)”⁴⁰, através da Resolução CONSEPE nº 09/2010 (UFPB, 2017), para os processos seletivos a partir de 2011, com 25% das vagas de todos os cursos destinadas a alunos de escolas públicas, sendo distribuídas entre negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência (5%). Estes percentuais aumentariam anualmente até 2014, porém, com a Lei de Cotas (2012), esse percentual foi alterado já para o ano de 2013, fixando em 50% o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.

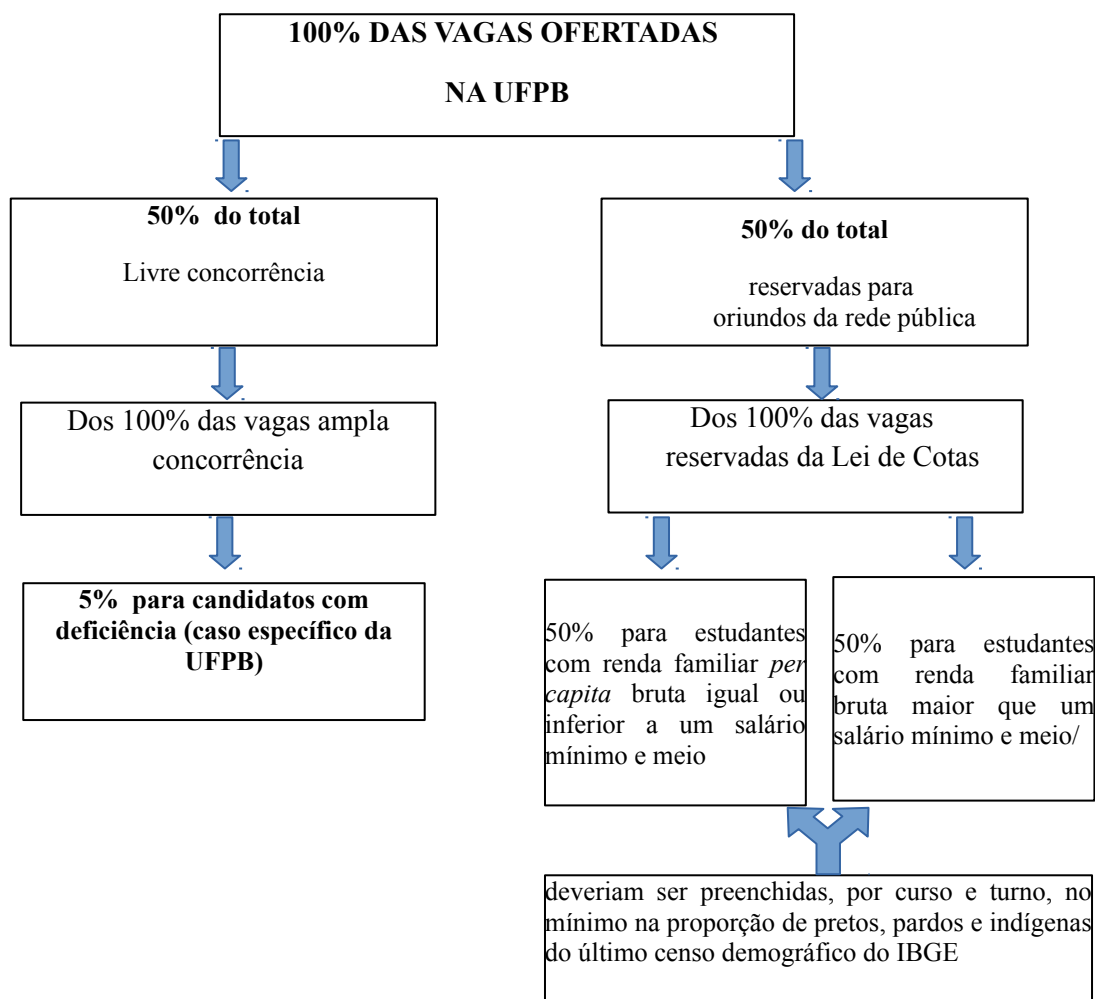
Conforme representado no Esquema 4, até o ano de 2016, a UFPB seguiu as orientações da Lei de Cotas no que concerne à reserva de 50% das vagas para os estudantes

³⁹Também apresentado no PDI 2009 – 2012 (UFPB, 2016c, p. 130).

⁴⁰Registra-se que essa ação foi criada depois de muitos debates e reivindicações por ações afirmativas no Estado da Paraíba promovidos por docentes, discentes, pesquisadores, entidades e organizações sociais, mas pautadas por movimentos sociais e organizações negras, sobretudo a partir de 1999 (NEABI/UFPB, 2013).

oriundos do ensino médio em instituições públicas – além de negros, pardos e indígenas –, como ação afirmativa⁴¹. Também reservou 5% do total de vagas da ampla concorrência aos candidatos que se declaram com deficiência, ou seja, preservando os outros 50% do total para cota, conforme orientação da Lei de Cotas 2012.

Esquema 4 - Distribuição das vagas – SISU/UFPB



Fonte: Elaboração da autora, 2016, a partir das informações da lei de cotas e imagem do site (BRASIL, 2016d, s/p), bem como da coordenação do SISU/UFPB.

Em 2016, por exemplo, do total de 7.700 vagas disponibilizadas pela UFPB para acesso de novatos aos cursos da instituição, 3.850 (50%) foram destinadas às cotas, conforme previsto na Lei (rede pública, na proporção de negros, pardos e indígenas), e às demais vagas distribuídas para ampla concorrência, reservando 5% às pessoas com deficiência. Para o ano

⁴¹ “medidas especiais e temporárias tomadas pelo Estado, com objetivo de eliminar desigualdades raciais, étnicas, religiosas, de gênero e outras historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidades e tratamento, bem como perdas provocadas pela discriminação e marginalização” (MEC/SESU, 2006^a *apud* SEIF-FERT; HAGE (2008, p 146).

de 2017, de acordo com Coordenação do SISU UFPB⁴², em 23 de novembro de 2016, a instituição assinou o Termo de Adesão nº 01/2017, reiterando e ratificando esses critérios. Porém, com a alteração da Lei de Cotas, passando a incluir pessoas autodeclaradas com deficiência, até o momento, não se sabe como as vagas serão ofertadas.

3.4.1 Programa Incluir no Contexto da UFPB

Como vimos, o Programa Incluir é o único promovido pelo MEC/SESU/SECADI com a finalidade de viabilizar ações e estratégias voltadas à acessibilidade de pessoas com deficiência no ensino superior, sendo ampliado a todas as IFES só em 2012, tendo em vista que, desde 2005, destinava-se apenas àquelas que tivessem propostas aprovadas em editais anuais.

Todavia o Documento Orientador desse Programa (BRASIL, 2016c, p. 20) anunciou, na Matriz Incluir de 2013, a alocação, diretamente à unidade orçamentária da UFPB, do valor de R\$ 362.187,44 (trezentos e sessenta e dois mil, cento e oitenta e sete reais e quarenta e quatro centavos), considerando a matrícula de 28.387 alunos, a fim de institucionalizar uma política específica de acessibilidade. Ou seja, essas ações institucionais contam com o apoio do governo federal, a fim de “garantir o acesso de estudantes, professores e servidores com deficiência a todos os espaços, ações e processos, buscando seu pleno desenvolvimento acadêmico” (BRASIL, 2016c).

É válido registrar que essa maneira de distribuição e alocação de recursos às unidades orçamentárias utilizada pelo MEC é, no mínimo, injusta ou desproporcional, uma vez que não levam em consideração o número de pessoas com deficiência (servidores docentes e técnicos e discentes) vinculados à instituição e que deverão ser beneficiários da política, mas a matrícula geral na instituição. Dessa maneira, instituições com o mesmo quantitativo de discentes – com ou sem deficiência – receberão igual valor orçamentário para operacionalizar a Política (via Programa Incluir). No entanto, apresentando número diverso de discentes com deficiência – para mais ou para menos –, poderão, por esse motivo, demandar mais ou menos apoio/recursos.

⁴² Dados adquiridos via conversa informal com a Coordenação local do SISU e junto ao Termo de Adesão SISU/MEC n.º 01/2017, de 25 de novembro de 2016 – ainda não publicados nos mecanismos de divulgação da UFPB.

É importante registrar que, no ano de 2007, por participar do Edital Público do Programa Incluir concorrencial e anual, promovido pelo MEC/SESU/SEESP, a UFPB foi contemplada, pela primeira vez, com financiamento desse Programa. Isso se deu em razão de o projeto intitulado “Núcleo de Acessibilidade e Inclusão” ter sido aprovado com previsão orçamentária de R\$ 99.000,00 (noventa e nove mil reais), para viabilização de propostas como: “aquisição de equipamentos e softwares informáticos e no desenvolvimento de ações de capacitação de professores e técnico-administrativos diretamente envolvidos”⁴³.

Novamente, em 2010, a instituição teve outra proposta aprovada e contemplada em um novo Edital Público, dessa vez, intitulada “UFPB para todos: eliminando barreiras”, “com caráter sócio-educativo justificando-se por sua importância para todos, democratizando o acesso à instituição”⁴⁴.

Poucos, todavia, são os registros públicos identificados sobre os encaminhamentos e os desdobramentos dessas duas propostas, impossibilitando-nos realizar um melhor detalhamento. Para tanto, como veremos a seguir, só a partir de 2013 o Programa Incluir começou a se firmar de maneira mais “efetiva” na UFPB, tendo em vista que, conforme previsto nas orientações do Programa, foi oficializado um setor específico para responder pela política institucional da UFPB, qual seja: o Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA).

3.4.2 Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA)

A UFPB, em 2013, implementou sua Política de Inclusão e Acessibilidade, bem como criou oficialmente o CIA, dando autonomia a este, tendo em vista que era vinculado às ações da PRAPE desde 2011, quando o COMPORTA ESPECIAL foi extinto. A criação do CIA deu-se por meio da Resolução nº 34/2013, do Conselho Universitário (CONSUNI), com a finalidade de operacionalizar essa Política e “garantir o acesso, a participação e o sucesso na comunidade acadêmica universitária de pessoas com deficiência (discentes e servidores)”⁴⁵.

⁴³Disponível em: <http://www.agencia.ufpb.br/vernoticias.php?pk_noticia=3331>. Acesso em 14 de jun. de 2016.

⁴⁴Protocolo do SIGProj 57499.320.24331.09082010 – Disponível em: <http://sigproj1.mec.gov.br/resultado.consulta.php?bedital=320>> Acesso em 02 de jan. de 2016.

⁴⁵Disponível em: <<http://www.ufpb.br/cia/contents/noticias/participe-de-um-grupo-de-trabalho-do-comite-de-inclusao-e-acessibilidade>> Acesso em 01 nov 2016.

De acordo com a referida Resolução, o CIA caracteriza-se como uma Assessoria Especial vinculada diretamente à Reitoria, com orientações de ser composto por representantes das categorias discentes e dos servidores docentes e técnicos administrativos; representantes da PRG, da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários (PRAC) e da PRAPE; representantes da comunidade universitária com deficiência visual, auditiva, físico-motora e deficiência intelectual. Entretanto, em 2016, com a aprovação do seu Regimento Interno – Resolução n.º 09/2016 do CONSUNI – (UFPB, 2016d), o CIA é apresentado como

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, conforme prevê a Lei nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008); o Decreto nº 7.611 (2011) sobre Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado – AEE; o Decreto 7.612 (2011) que institui o Plano Viver sem limites; além do Decreto nº 5.296 de 2004.

Ou seja, ele passou de assessoria especial a órgão colegiado, de caráter permanente e deliberativo. Todavia, na prática, suas competências não foram alteradas.

O CIA encontra-se instalado na Reitoria, em um setor específico, porém com subsedes no Centro de Tecnologia e Desenvolvimento Regional (CTDR) e nos *Campi* de Areia, Bananeiras, Mamanguape/Rio Tinto. Além do financiamento do Programa Incluir/MEC/SESU/SECADI, conta com apoio financeiro da Reitoria e do PNAES/MEC/SESU, através da PRAPE.

Para além de financiamentos, em quaisquer processos de formação educacional inclusiva, sobretudo quando o público principal são pessoas com deficiência ou necessidades educacionais especiais, faz-se necessária a colaboração e a atuação de profissionais de diversas áreas de conhecimento, de uma equipe multidisciplinar que possibilite a oferta de serviços de apoio e garanta uma suporte institucional, desde os recursos necessários para o acesso (no processo de inscrição, seleção e ingresso) à participação ativa para que se obtenha bom desempenho no decorrer dos cursos, por meio de orientações técnicas, contribuições especializadas, bem como acompanhamento didático e pedagógico.

Com isso, para viabilizar suas ações, além da coordenadora e vice-coordenador, o Comitê conta com apoio de 5 servidores técnico-administrativos (especialistas e não

especialistas⁴⁶), 24 bolsistas/estagiários⁴⁷, bem como de membros consultores internos e externos à UFPB, convocados, quando necessário. Também, conta com a parceria de diferentes setores institucionais que desenvolvem ações de ensino, extensão ou pesquisa voltadas às práticas que favorecem a inclusão das pessoas com deficiência, mobilidade reduzida e/ou necessidade educacional especial⁴⁸.

Desses membros consultores, alguns são vinculados aos Grupos de Trabalhos (GTs) que compõem o CIA, identificados, no seu Regimento Interno, “como instância consultiva” vinculada a quatro áreas específicas para efetivação das políticas de inclusão e acessibilidade, ficando assim divididos:

1. GT – de Acessibilidade Atitudinal;
2. GT – de Acessibilidade Arquitetônica;
3. GT – de Acessibilidade Comunicacional e
4. GT – Acessibilidade Pedagógica.

Os GTs são compostos, voluntariamente, por servidores e discentes da instituição, como membros consultores e colaboradores, cujo interesse e área de formação sejam relacionadas às questões concernentes à inclusão e à acessibilidade⁴⁹. Para melhor compreensão, faz-se mister descrevê-los, nos termos do Regimento Interno/Resolução nº 09/2016.

Art. 7º Compete ao **GT de Acessibilidade Pedagógica** as seguintes atribuições:

I – Elaborar, acompanhar e avaliar as ações pedagógicas desenvolvidas junto aos estudantes com deficiência da UFPB;

II – Assessorar os professores e pessoal técnico-administrativo, quando solicitado, nas questões relativas à acessibilidade pedagógica relativa às atividades de natureza acadêmica;

⁴⁶Sendo 1 secretário-executivo e 4 intérpretes em Libras.

⁴⁷Distribuídos nos diversos setores de apoio e contratados/pagos com recursos do CIA (Programa Incluir) e Reitoria. Disponível em <<http://www.ufpb.br/cia/contents/paginas/estagiarios>> Acesso em 02 nov. 2016.

⁴⁸Como membros natos, podemos destacar representante da PRG, representantes dos *Campi* I, II, III e IV, representante da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários (PRAC), representante da Prefeitura Universitária (PU), representante do CTDR, representante do Diretório ou Centro Acadêmico (DCE), representante do Sindicato dos Trabalhadores do Estado da Paraíba (SINTESP), representante da Seção Braille da Biblioteca Central, representante do Sindicato dos Professores da UFPB (ADUF/PB), representantes do NEDESP, do Laboratório de Acessibilidade (LACESSE) e do Laboratório de Tecnologia Assistiva (LAVITA), representantes da comunidade acadêmica com deficiência físico-motora, da comunidade acadêmica com deficiência visual, da comunidade acadêmica com deficiência auditiva e representante da comunidade acadêmica com deficiência intelectual. Como parceiros, podemos destacar a Clínica Escola de Terapia Ocupacional (TO), a Clínica de Psicopedagogia, a Clínica Fonoaudiologia e o Projeto Empoderar.

⁴⁹Destacamos que há abertura de edital público, **via Fluxo Contínuo – FLUEx**, para participação nos GTs.

III – Planejar e realizar reuniões periódicas com os estudantes assistidos pelos Programas criados e/ou supervisionados pelo CIA;

IV – Participar dos processos seletivos realizados sob responsabilidade do CIA, a exemplo do Programa Estudante Apoiador;

V – Organizar, promover e estimular a realização de pesquisas na área da inclusão e acessibilidade pedagógica, a fim de subsidiar as ações inclusivas da UFPB;

VI – Promover espaços e momentos educativos para a comunidade acadêmica, articulando ações que integrem os diferentes centros e campi em prol da construção de uma cultura de inclusão;

VII – Criar espaços e veículos para difusão das pesquisas realizadas na área da inclusão e da acessibilidade na UFPB;

VIII – Elaborar material informativo para a comunidade acadêmica da UFPB que contemple as necessidades e dificuldades relativas à inclusão e acessibilidade.

Art. 8º Compete ao **GT de Acessibilidade Atitudinal** as seguintes atribuições:

I – Contribuir para a sensibilização da comunidade universitária quanto às pessoas com deficiência;

II – Identificar e aplicar dinâmicas a serem ministradas em salas de aula, eventos e demais ambientes da UFPB, objetivando a sensibilização para a deficiência das pessoas;

III – Elaborar material com informação sobre formas corretas e eficazes de atuação para apoio às pessoas com deficiência.

Art. 9º Compete ao **GT de Acessibilidade Comunicacional** as seguintes atribuições:

I – Divulgar todas as ações, projetos e iniciativas propostos pelo CIA e pelos GTs;

II – Cuidar da manutenção das ferramentas de comunicação do CIA, a exemplo de páginas web, canais de redes sociais e divulgações nas mídias;

III – Divulgar produtos criados pelo CIA, a exemplo de folders, cartilhas, peças de apoio à acessibilidade, campanhas, eventos e quaisquer outras iniciativas do CIA;

IV – Planejar e executar, conjuntamente com o CIA, ações de comunicação e acessibilidade, como cursos, campanhas, projetos e outros, voltados à comunidade universitária;

V – Contribuir para tornar acessíveis os sistemas de informação e comunicação na UFPB.

Art. 10. Compete ao **GT de Acessibilidade Arquitetônica** as seguintes atribuições:

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, 2016d, s/p, grifos nossos)

Através dessas parcerias e com trabalhos colaborativos, o CIA vem empreendendo e apoiando diferentes ações institucionais voltadas à inclusão das pessoas com deficiência na UFPB, servidores e, especialmente, os discentes.

Com relação aos servidores com deficiência que trabalham na UFPB, o CIA, desde sua criação, não conseguiu realizar um cadastro, tendo em vista que necessita de apoio de outros órgãos institucionais responsáveis pelos recursos humanos, quiçá, vinculados à Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEP). De acordo com um gestor da Coordenação de Processos de Gestão de Pessoas (CPGP)⁵⁰, essa Pró-Reitoria deu início a um cadastro, através da atual gestão, a partir da nomeação de servidores do último concurso, mas, até o momento, infelizmente não finalizou. A pretensão é dar continuidade, inclusive com o levantamento dos demais servidores.

Com relação aos discentes com deficiência matriculados em cursos superiores da UFPB, anualmente o CIA tenta realizar atualização e cadastro. Após as matrículas semestrais, solicita à Superintendência de Tecnologia da Informação (STI) a relação dos matriculados que se identificaram com deficiência ou necessidade educacional especial na ocasião do cadastro. Depois, faz o primeiro contato com os discentes para agendar diagnóstico, avaliação de necessidades educacionais e efetivar o cadastro. Algumas vezes, apesar de os discentes com deficiência terem entrado via cota especial (identificado pela UFPB como ação afirmativa institucional), não se identificam e não realizam cadastro no CIA. Às vezes, porque não necessitam de apoio especializado; às vezes, porque preferem manter o anonimato. Entretanto essa questão tem dificultado precisar o quantitativo de discentes com deficiência matriculados nos cursos da UFPB.

A partir desse primeiro contato, caso os discentes se identifiquem, o CIA encaminha às coordenações de curso, informações sobre a matrícula destes e, se necessário, algumas das suas demandas educacionais, bem como orientações e estratégias pedagógicas possíveis de serem adotadas pelos componentes do curso, no seu processo de ensino–aprendizagem. Há casos em que essas informações só chegam às coordenações e aos docentes do curso após as aulas terem iniciado, considerando que, nem sempre, o cadastro é realizado em tempo hábil.

Apesar da dificuldade em precisar o quantitativo de discentes com deficiência matriculados nos cursos superiores da UFPB, podemos dizer que esta apresenta mais de 600 alunos com algum tipo de deficiência, n.e.e. ou mobilidade reduzida. De acordo com a coordenação do CIA, até junho de 2016, eram assistidos pelo Comitê 609 discentes com essa realidade⁵¹, somando os ingressantes em 2016 e em anos anteriores, nas modalidades presencial e virtual.

⁵⁰Conversa informal na CPGP, dia 28 nov 2016.

⁵¹Informação repassada via e-mail institucional do CIA, em 09 jun. 2016.

Especificamente no ano de 2014, ingressaram 182, dos quais “85 com deficiência física, 41 com deficiência visual, 37 pessoas com deficiência auditiva, sendo 13 totalmente surdos e 24 com audição parcial e 18 com mais de um tipo de deficiência” (CIA, 2016a, s/p). Isso ratifica, cada vez mais, a necessidade de implementação de medidas e ações para responder às demandas locais e aos compromissos nacionais.

Várias são as ações que vêm sendo empreendidas e/ou acompanhadas pelo CIA, desde aquelas em parceria com outros órgãos ou setores até canais virtuais para estabelecer comunicação com a comunidade (interna e externa) e divulgar informações relevantes que dizem respeito à política institucional e aos processos que auxiliam na inclusão das pessoas com deficiência.

Entre esses canais de comunicação, destacamos um link específico no *site* da Universidade que permite o acesso ao *site* oficial do CIA. Por meio deste, há a possibilidade de a comunidade acadêmica e demais interessados acessarem informações básicas sobre a maneira de agir diante de algumas necessidades de alunos e/ou pessoas com deficiência, tendo haja vista os manuais, as orientações e as estratégias pedagógicas que favorecem a inclusão, disponíveis em formato digital. O acesso pode, também, se dar por intermédio de um blog interativo que subsidia a divulgação e a atualização de algumas das ações empreendidas.

Destacamos o **Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência**, como uma das principais ações que estão sob a responsabilidade pedagógica e administrativa do CIA. Foi implantando, em 2011, pela PRAPE junto com o CIA, quando este ainda fazia parte dessa Pró-Reitoria, buscando responder orientações do Decreto 7.234/2010, que dispõe sobre o PNAES.

Conforme determina o Plano Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, em seu inciso X, do parágrafo 1º do artigo 3º, a Pró-Reitoria de Assistência e Promoção ao Estudante – Prape assiste o estudante com deficiência através de ações próprias e em coordenação com outros setores da UFPB, sobretudo com o Comitê de Inclusão e Acessibilidade – CIA da Instituição, quer seja com o aporte financeiro de recursos, quer seja com intermediação e intervenção como órgão superior da Reitoria.

Junto ao CIA, esse apoio se dá através do **Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência – PAED** (UFPB, 2016a).

Em consonância com um dos objetivos estratégicos destacados no PDI, o PAED tem por finalidade “Estruturar a UFPB para possibilitar uma ampla inclusão social,

especificamente no que se refere à acessibilidade, à permanência e à orientação pedagógica” (UFPB, 2016c, p. 13).

O PAED⁵² é desenvolvido com apoio da atuação de discentes bolsistas, conhecidos como alunos apoiadores. Eles são selecionados para auxiliar, individualmente, discentes com deficiência em atividades acadêmicas, respeitando as especificidades e necessidades educacionais de cada um. Também, pela aquisição e disponibilização de equipamentos específicos, a maioria de tecnologia assistiva, bem como de materiais de custeio, para atender a algumas das demandas para viabilização de processos de aprendizagem dos discentes com necessidades específicas.

Este programa através da LDB n.º 9.394, de 1996, especificamente nos artigos 58, 59 e 60, que preveem o atendimento educacional especializado para estudantes com deficiência nos diferentes níveis de ensino, além da Portaria 3.284, de 2003 que estabelece as condições básicas para a inclusão do aluno com deficiência no ensino superior e o Decreto-Lei nº 5.296, de 2004, que dá prioridade de atendimento às pessoas com deficiência e mobilidade reduzida e estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade, visa prestar assistência a todos os alunos da UFPB que possuam algum tipo de deficiência ou limitação.

Os Estudantes apoiadores assumirão atividades junto aos estudantes com deficiência, respeitando-se 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 (CIA, 2016c, p. 02).

As atribuições sob responsabilidade dos apoiadores são planejadas e estabelecidas de maneira compatível com a necessidade de cada discente com deficiência dentro da instituição, podendo ser ajustadas quando há necessidade, desde que sejam identificadas pelo Comitê ou apresentadas pelos discentes apoiados ou o próprio apoiador.

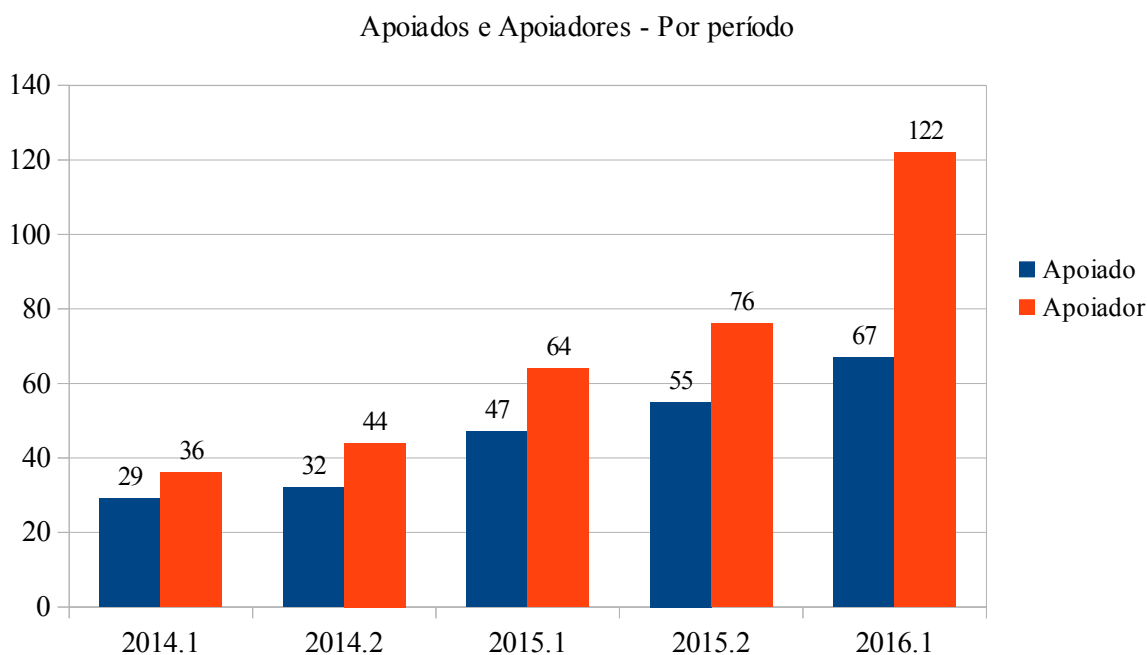
A PRAPE, com recursos do PNAES, custeia as bolsas para os alunos apoiadores, enquanto os eventos promovidos pelo CIA, os equipamentos especializados e os materiais de custeio⁵³, e também os estagiários vinculados às demais ações do CIA são mantidos pelo Programa Incluir e complementados pela Reitoria.

⁵² É importante destacar que o PAED nasceu a partir da ampliação da metodologia adotada por um projeto de monitoria para os alunos surdos, coordenado por uma docente vinculada ao CE. Nesse projeto, alguns discentes eram capacitados para atuar como monitores de outros com deficiência auditiva (diagnosticados com surdez).

⁵³ Houve um período em que a PRAPE também custeava a compra de equipamentos e materiais de consumo.

Saliente-se que, entre os períodos letivos 2014.1, 2014.2, 2015.1, 2015.2, 2015.2 e 2016.1, houve um crescimento considerável quanto ao número de alunos contemplados no PAED, tanto apoiados quanto apoiadores.

Gráfico 4 - Quantidade de discentes contemplados no PAED



Fonte: Elaboração da autora, 2016, a partir de dados do PAED/PRAPE.⁵⁴

É possível observar que não só o número de alunos com deficiência e necessidade de educação especializada cresceu (131,03%), como de bolsistas contemplados (238,88%), inclusive numa proporção de quase dois apoiadores por alunos. Levando em consideração que um aluno apoiador não pode exceder vinte horas de apoio ao discente apoiado, essa proporção nos leva a inferir que, provavelmente, o discente com deficiência demanda apoio em mais de um turno, e/ou seus compromissos na instituição excedem quatro horas diárias, durante os cinco dias letivos por semana, inclusive com atividades integrais ou no contraturno, quiçá, assistindo às demandas provenientes, além do ensino, das atividades de sala de aula.

Dentre os materiais permanentes adquiridos e disponibilizados àqueles que necessitam de recursos ou equipamentos que possam contribuir no processo educacional, destacamos: cadeiras de rodas, linha braille, muletas, *softwares*, sintetizadores de voz, leitores

⁵⁴ Quantidade de estudantes assistidos nas ações desenvolvidas pela PRAPE junto ao CIA. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/cia/contents/relatorios/quantidade-de-estudantes-assistidos-nas-acoes-desenvolvidas-pela-prape-cia-1.pdf/view>> Acesso 08 dez 2016.

de tela, impressoras para impressão em braille, computadores portáteis, gravadores, papéis para impressão em braille, *regletes*, assinadores.

É relevante reiterar que um dos eixos do Programa Incluir, “currículo, comunicação e informação”, prevê o oferecimento de condições para possibilitar a garantia do pleno acesso, participação e aprendizagem às pessoas contempladas no programa. Nessa perspectiva, busca atender às demandas oriundas dos discentes, por meio dos serviços oferecidos pelo PAED. Como exemplo, citamos o apoio do aluno apoiador junto às atividades dos discentes com deficiência, quer seja em sala de aula, quer seja em outras atividades acadêmicas relacionadas a estágio, extensão, pesquisa ou afins.

Essa atenção nos leva a refletir sobre o sentido que vem se configurando nas estratégias para permanência, tendo em vista que, aparentemente, excedem a oferta de políticas assistenciais que, muitas vezes, se voltam mais para questões materiais, como se inclusão dependesse apenas de recursos, de uma infraestrutura adequada, de uma bolsa ou auxílio para ajudar nas despesas com custeio de materiais e serviços.

É certo que a permanência pode ser favorecida por esse tipo de assistência, porém, além disso, ela envolve aspectos relacionados às diversas possibilidades de “participação plena” na educação superior, tais como programas que potencializam a atuação e o envolvimento dos discentes em atividades de ensino, pesquisa e extensão e/ou quaisquer outras oferecidas no âmbito acadêmico.

Há pesquisadores que alertam sobre as especificidades das políticas de permanência e de assistência, alegando não se tratarem da mesma coisa. Honorato e Heringer (2014, p. 325); Honorato (2015, p. 146) destacam que as políticas de permanência são mais amplas do que as de assistência. Desse modo, estas últimas estão contidas nas primeiras, as quais se direcionam a dotar os discentes de recursos mínimos que viabilizem a frequência às aulas e às demais atividades.

Afora essas considerações, o CIA, certamente, vem buscando atender a outros eixos apontados no Programa Incluir, desenvolvendo e apoiando algumas ações de pesquisa e de extensão em parceria com o Laboratório de Acessibilidade (LACESSE) e o Laboratório de Tecnologia Assistiva (LAVITA). Registramos que o LACESSE deu continuidade às atividades iniciadas no Projeto supracitado – “UFPB para todos: eliminando barreiras, do Programa Incluir 2010” (segunda proposta aprovada pelo Programa Incluir).

Em 2014, por exemplo, além do apoio da PRAPE, estes Laboratórios contaram com o apoio da PRAC para desenvolver o “Programa Caminhos acessíveis: mobilidade Inclusiva na UFPB”, vinculado ao Programa de Extensão Universitária (PROEXT)/MEC. Entre as ações pontuais dessa iniciativa, ressaltamos a realização de campanhas institucionais realizadas, anualmente, com fins de divulgar serviços acessíveis desenvolvidos pela UFPB, bem como a “conscientização sobre o tema” e/ou, quiçá, mudanças atitudinais.

Outrossim, vale mencionar o “Programa Acessibilidade, Tecnologia Assistiva e Inclusão: UFPB para todos”, também vinculado ao PROEXT/MEC 2014, que se propôs “integrar essas ações interdisciplinares para facilitar o processo de inclusão das pessoas com deficiência na sociedade através da aplicação de tecnologias assistivas e prática do esporte adaptado” (LACESSE, 2016, s/p.).

Da mesma maneira, cabe destacar o Laboratório de Artes Visuais Aplicadas e Interativas (LAVAIS), sediado no CCTA, com vínculo ao Departamento de Artes Visuais (DAV). Esse Laboratório envolveu e envolve vários trabalhos, entre eles, um dos GTs do CIA, o Grupo de Trabalho de Acessibilidade Comunicacional (GTAC), além do Grupo de Pesquisa em Artes, Museus e Inclusão (GPAMI), e dos Projetos de Extensão Artes Visuais & Inclusão: ensino de artes visuais em instituições de educação inclusiva em João Pessoa, vinculado ao Programa de Licenciatura 2016 (PROLICEN), chegando a desenvolver atividades, desde 2014, junto à Associação Ame Dowm PB, ao Instituto dos Cegos da Paraíba Adagilsa Cunha e ao Lar de Longa Permanência para Idosos Vila Vicentina. Também, o Projeto de Extensão Acervo Pinacoteca UFPB: divulgação e formação de público para as artes visuais, vinculado ao Programa de Extensão da UFPB 2016 (PROBEX). Vale considerar que, até o final da pesquisa de campo – dezembro de 2016 –, o LAVAIS, contava com o apoio de cinco bolsistas, vinculados às diferentes atividades apresentadas, inclusive um deles financiado pelo CIA, para apoiar o GTAC/CIA.

Dentre os Laboratórios com atividades apoiadas pelo CIA, faz-se mister destacar o Laboratório de Aplicações e Vídeo Digital – LAVID, vinculado ao Departamento de Informática (DI), do Centro de Informática (CI) e que vem desenvolvendo muitas iniciativas com o apoio de parceiros externos⁵⁵. Entre os anos 2010 e 2011, o LAVID desenvolveu o “Projeto LIBRAS TV”, um “Sistema de geração automática de legendas em língua brasileira

⁵⁵O LAVID tem contado com a parceria de vários órgãos e instituições, entre eles: FUNAPE; Movimento DE Educação Popular “Fé e Alegria”; FINEP; World Bank; IPHAN; FAPESQPB; ACERP; TvEscola; Empresa Brasil de Comunicações – EBC; CNPq; CAPES; CpqD; Rede Nacional de Ensino e Pesquisa – RNE; MEC e MCTI.

de sinais (LIBRAS) para o Sistema Brasileiro de TV Digital (SBTVD)”, permitindo que legendas de LIBRAS fossem “geradas, codificadas, transmitidas e decodificadas de forma automática”. Entre 2013 e 2014, o LAVID implementou, entre outras ações, o “Projeto AudioFingerPrint”, para desenvolvimento, homologação e análise de aplicativos de segunda tela para inclusão de surdos, com (re)produção por profissionais intérpretes ou por “ferramentas automáticas”, possibilitando a acessibilidade de pessoas surdas aos conteúdos transmitidos pela TV (LAVID, 2016).

Entre os vários projetos desenvolvidos pelo LAVID, merecem destaque dois que se voltam à promoção da acessibilidade direta às pessoas com deficiência, quais sejam: o “Suíte Vlibras” e o “GTAAaS – Acessibilidade como um Serviço (*Acessibility as a Service*)”. O primeiro é um tradutor automático de conteúdos digitais para LIBRAS, em código aberto e distribuição livre, cuja finalidade é “o desenvolvimento de uma Suíte de ferramentas computacionais [...] que permite que conteúdos em LIBRAS possam ser gerados automaticamente em Desktops, dispositivos móveis e plataformas Web, tornando-as acessíveis as pessoas surdas” (LAVID, 2016). O segundo, a Acessibilidade como um Serviço, parte da consideração das dificuldades enfrentadas por algumas pessoas com deficiência para acesso à informação. Por isso, propõe “adicionar uma camada entre os sistemas legados e os usuários especiais, adaptando a apresentação dos conteúdos digitais para as necessidades destes usuários” (LAVID, 2016).

Diante do exposto, é possível inferir que a UFPB tem buscado materializar compromissos assumidos pelo Estado brasileiro, por meio da operacionalização de uma política institucional de inclusão, de ações e estratégias que favoreçam o acesso e a permanência dos discentes com deficiência, através da parceria entre o CIA e setores diversos.

4 DO *LOCUS* DO PENSAR AO *LOCUS* DO FAZER DA PESQUISA

Na ausência de um paradigma ou de algum candidato a paradigma, todos os fatos que possivelmente são pertinentes ao desenvolvimento de determinada ciência têm probabilidade de parecerem igualmente relevantes. (KUHN, 1997, p. 35)

Nesta pesquisa, buscamos analisar as políticas públicas voltadas à inclusão dos alunos com deficiência na UFPB, considerando as políticas de acesso e permanência como inerentes aos processos que envolvem a inclusão nos ambientes educacionais. Tal análise deu-se a partir de um estudo de caso no âmbito no CCTA, envolvendo diretamente os discentes com deficiência matriculados em cursos de graduação desse Centro.

Para tanto, como veremos detalhadamente a seguir, foi necessária a utilização de meios e instrumentos que possibilitassem uma pesquisa fundamentada e consistente, a fim de identificar e (re)conhecer novos conhecimentos, ao encontro da assertiva de Lakatos e Marconi (2005, p. 155), quando se referem à pesquisa como “um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”.

4.1 *LOCUS* E SUJEITOS DA PESQUISA: UFPB E CCTA

A UFPB foi criada em meados do século XX, em 1955, a partir da integração das diversas instituições públicas e privadas⁵⁶. Desde então, possui uma característica *multicampi*⁵⁷; ou seja, além da existência do *campus*-sede, localizado na capital, já havia outros *campi* espalhados no interior do Estado.

No início do século XXI, com o objetivo de expandir, manter a caracterização peculiar *multicampi*, bem como promover mais autonomia às unidades envolvidas, dá-se a criação da

⁵⁶Escolas e Faculdades Isoladas, sendo as públicas incorporadas: Faculdade de Filosofia, Faculdade de Odontologia, Escola Politécnica (Campina Grande), Escola de Enfermagem; e as privadas agregadas: Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Faculdade de Ciências Econômicas, Faculdade de Engenharia, Escola de Serviço Social. (RODRIGUES *apud* BEZERRA, 2006, p. 42)

⁵⁷A partir de sua federalização, em 1960, essa Instituição desenvolveu uma crescente estrutura *multicampi*, distinguindo-se, nesse aspecto, das demais universidades federais do sistema de ensino superior do país que, no geral, são “unicampus”, com atividades concentradas num só espaço urbano. Essa singularidade expressou-se por sua atuação em sete campi implantados em cidades diferentes – João Pessoa, Campina Grande, Areia, Bananeiras, Patos, Sousa e Cajazeiras (UFPB, 2016b, p. 22).

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), desmembrada da UFPB e composta por mais mais três *campi*⁵⁸, por meio da Lei nº 10.419/2002 (UFPB, 2016b, p. 22).

Em meados da primeira década deste século, a estrutura física e acadêmica da UFPB sofreu outras mudanças, ampliando-se ainda mais, especialmente com a adesão à Política de Expansão das IFES, por meio de um Programa para Interiorização das IFES – em 2005, criado como ampliação, por via pública, do acesso à educação superior no interior do Estado. Acrescenta-se, sobretudo, a adesão da UFPB, em 2007, ao REUNI, pelo Decreto nº 6.096/2007, que tinha como objetivo “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (BRASIL, 2016f, s/d). A partir dessas adesões, não só o número de alunos com acesso à UFPB se multiplicou, como também o número de *campi* e centros aumentaram.

Em 2006, por meio da Resolução nº 05/2006, foi criado, no interior do Estado, o Campus do Litoral Norte, que envolve os municípios de Mamanguape e Rio Tinto, e, como consequência, por meio da Resolução nº 06/2006, o Centro de Ciências Aplicadas e Educação (CCAEE). Outrossim, em 2007, criou-se, no Campus-sede, o Centro de Ciências Médicas (CCM), a partir do desmembramento do curso de Medicina dos demais da área de saúde (Resolução nº 21/2007). Em 2009, por meio da Resolução nº 04/2009, o CTDR e, em 2011, o Centro de Informática (CI), o Centro de Energias Alternativas e Renováveis (CEAR), o Centro de Biotecnologia (CBiotec) e o CCTA, respectivamente, por meio das Resoluções de nºs 25/2016, 27/2016, 31/2016 e 43/2016 (UFPB, 2016d, p. 12-13).⁵⁹

Com isso, atualmente a UFPB, além dos treze Centros distribuídos na grande João Pessoa e área metropolitana, possui outros três *campi*, localizados no interior do Estado – Areia, Bananeiras, Mamanguape e Rio Tinto –, cada um com único Centro, o que compreende um total de dezesseis Centros em quatro *campi*.

Diante da dimensão dessa estrutura física e acadêmica e do limite de tempo previsto para realização da pesquisa, fizemos um recorte estratégico na delimitação do seu universo, realizando a pesquisa no CCTA, por apresentar discentes com deficiência matriculados em cursos superiores, por ser ambiente (pessoal) de lotação profissional e por ter sido um dos

⁵⁸Localizados nas cidades de Cajazeiras, Sousa e Patos, respectivamente, tornando-se os *Campi* II, III e IV, tendo em vista que o *Campus* I localiza-se na sede – Campina Grande (UFPB, 2016b, p. 22).

⁵⁹Todas as Resoluções citadas nesse parágrafo foram oriundas do Conselho Universitário (CONSUNI).

Centros criados, em 2011, no contexto de expansão do acesso à educação superior, por meio da implantação do supracitado REUNI (2008 – 2012).

Saliente-se que a criação do CCTA deu-se a partir do desmembramento do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA) – existente desde o ano de 1974, como um dos resultados da Reforma Universitária ocorrida em 1970. De acordo com a justificativa apresentada na proposta pedagógica para a criação do CCTA, tal desmembramento poderia “contribuir para a reorganização institucional e o fortalecimento de uma área estratégica e fundamental para o cumprimento da função social e educativa que tem a Universidade” (UFPB/CCHLA, 2011, p. 12). Vale ressaltar que, nesse Projeto Pedagógico, dentre vários objetivos propostos, em conformidade com um dos fins da UFPB, especificamente no que se refere à promoção de melhoria nas condições de vida do cidadão, enfatizamos dois, tendo em vista possibilitar inserção social plena, autônoma e independente:

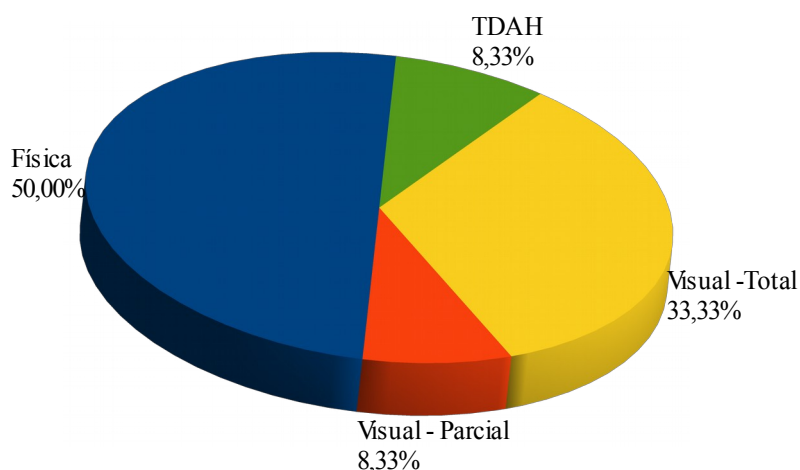
- c. atender as atuais demandas legais em que indicam a necessidade de todos os cursos desenvolverem ações pedagógicas que contemplem a formação de um profissional sensibilizado e adequadamente preparado para uma prática profissional e pedagógica eficiente, na sua respectiva área de atuação.
- i. atender alunos, técnicos e professores com necessidades educacionais especiais dentro dos objetivos propostos pelo centro (UFPB/CCHLA 2011, p. 13-14).

E, especialmente, porque esses dois objetivos relacionam-se, diretamente, com um dos fins desta pesquisa, no que diz respeito à análise das estratégias de permanência das pessoas com deficiência em cursos do CCTA, em que a viabilização do objetivo “c” dependerá da viabilização do objetivo “i”. Não bastando, tão somente, políticas institucionais promovidas pelo CIA para a permanência com sucesso dos discentes com deficiência que necessitam de estratégias especializadas, tendo em vista que se faz necessário unidade e cooperação entre as políticas do CIA e “as ações pedagógicas” viabilizadas pelos profissionais do CCTA.

Em 2011, por ocasião do desmembramento do CCHLA, o CCTA surgiu já com 5 departamentos, 8 coordenações de cursos de graduação, 2 coordenações de cursos sequenciais e 3 coordenações de cursos de pós-graduação (UFPB/CCHLA, 2011, p. 22-23). Atualmente, com aproximadamente 13.000m², divididos em edificações que abrigam salas de aula, ambientes para docentes, laboratórios, galeria de artes, coordenações de programas de pós-graduação, sala de concertos, cinema, estúdios de tv e de rádio e bloco administrativo com

Gráfico 5 - Matrícula de discentes com deficiências ou necessidade educacional no CCTA

Por diagnóstico - Período 2016.1



Fonte: Elaboração da autora, 2016, a partir de dados coletados no CIA e confirmados na SIAG/CCTA.

Vale registrar que as informações sobre os discentes com deficiência e com necessidade de atenção especializada foram fornecidos pelo CIA, porém só após a aprovação do projeto de pesquisa no Comitê de Ética da UFPB. As informações diziam respeito a diagnóstico, curso, número de matrícula, recebimento ou não, pelo discente, de auxílio de apoiador e contato eletrônico da maioria. Apesar de esforços do CIA em repassar as informações atualizadas, o número e dados de alguns alunos não correspondiam à realidade, no que diz respeito à matrícula ativa. Como o nosso objetivo era realizar contato prévio com os discentes com deficiências – antes da entrevista – e aplicar os instrumentos apenas com aqueles regularmente matriculados, dirigimo-nos à SIAG para confirmar se a matrícula estava ativa ou não. Para nossa surpresa, dos 20 alunos inicialmente informados pelo CIA, apenas 12 estavam com matrículas ativas. Quanto aos demais, 04 haviam concluído os seus respectivos cursos com sucesso, 03 estavam como matrículas canceladas e 01 sem cadastro⁶¹.

Conforme veremos posteriormente, do total de 12 discentes, apenas 6 (50%) participaram das entrevistas, em virtude de não termos conseguido localizar nem contatar todos, por meio dos contatos informados pelo CIA e pela SIAG, durante o período para execução da pesquisa de campo.

⁶¹Ao que tudo indica, teria ingresso no primeiro período do semestre 2016.2.

4.2 DIMENSÃO TEMPORAL

Como dimensão temporal, delimitamos o período de 2011 a 2016, notadamente em termos de identificação de políticas de inclusão que buscam favorecer o acesso e a permanência de pessoas em situação de vulnerabilidade social, como é o caso daquelas com deficiência na educação superior: REUNI, PNAES, Política de Cotas, SISU e, de forma especial, o Programa Incluir, por ser a única política educacional da Secretaria Nacional de Educação Superior (SESU/MEC) voltada especificamente à inclusão de pessoas com deficiência nas IFES.

Com o objetivo de apreender as políticas voltadas à inclusão de discentes com deficiência na UFPB, o procedimento metodológico escolhido pauta-se no método de abordagem fenomenológica, por acreditar que este ofereceria bases coerentes para a investigação e a compreensão sobre o fenômeno. Como afirma Souza (2012a, p. 37), “Na perspectiva educacional, a fenomenologia contribui na medida em que o seu fazer é caracterizado pela busca do sentido e pela contribuição de significados”.

No entendimento de Gil (2008, p. 14), a fenomenologia “não se preocupa, pois, com algo desconhecido que se encontre atrás do fenômeno; só visa o dado, sem querer decidir se este dado é uma realidade ou uma aparência”. Destaca que, enquanto método, busca compreender simplesmente o que é dado, ou melhor: “Não procura explicar mediante leis, nem deduzir com base em princípios, mas considera imediatamente o que está presente na consciência dos sujeitos.” (GIL, 2008, p. 14). Para tanto, ao encontro do objeto desta pesquisa, buscamos compreender e descrever as políticas de inclusão da educação superior que favorecem o acesso e a permanência de discentes com deficiência na UFPB.

Durante o percurso da investigação, também utilizamos a pesquisa descritiva, buscando levantar e estudar diferentes elementos que estivessem envolvidos com o contexto do fenômeno da inclusão. Como justificam Prodanov e Freitas (2013, p. 52): “os fatos são observados, registrados, analisados, classificados e interpretados, sem que o pesquisador interfira sobre eles, ou seja, os fenômenos do mundo físico e humano são estudados, mas não são manipulados pelo pesquisador”. Isso permitiu melhor explicação e interpretação dos fatos, a exemplo do mapeamento dos discentes com deficiência matriculados na instituição e do perfil dos que estudam no CCTA.

4.3 SUPORTES TÉCNICOS E PROCEDIMENTAIS DA PESQUISA

Para melhor compreensão dos processos que envolveram e envolvem as políticas para inclusão da pessoa com deficiência nas instituições de ensino superior, particularmente na UFPB, e, conseqüentemente, melhor aprofundamento da investigação, utilizamos diferentes procedimentos e meios técnicos. Entre os procedimentos, destacamos o estudo de caso, uma vez que teve a UFPB como *locus* de investigação do objeto, especificamente como delimitação da amostragem, o CCTA e os discentes com deficiência matriculados em cursos superiores deste Centro. Para Yin (2001, p. 32), podemos utilizar o procedimento técnico do estudo de caso, “quando deliberadamente quisesse lidar com condições contextuais – acreditando que elas poderiam ser altamente pertinentes ao seu fenômeno de estudo”.

Afora o procedimento técnico do estudo de caso, foram necessários outros processos e instrumentos para encaminhamento e desenvolvimento da investigação, como descreveram Lakatos; Marconi (2005, p. 174): “técnica é um conjunto de preceitos ou processos de que se serve uma ciência ou arte; é a habilidade para usar esses preceitos ou normas, a prática. Toda ciência utiliza inúmeras técnicas na obtenção de seus propósitos”.

Como a pesquisa utilizou como norte procedimentos alinhados ao método de abordagem fenomenológica, o enfoque predominante adotado foi o da pesquisa qualitativa, tendo em vista a necessidade de estabelecer uma relação mais estreita e direta do pesquisador com o objeto e o fenômeno investigado. Souza (2012b, p.9) ressalta que essa abordagem sugere subsídios fundamentais de um método de pesquisa qualitativa, sobretudo quando associada com a prática educativa, promovendo reflexões menos positivas, em detrimento das subjetividades relacionadas no universo educativo.

a pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. [...] O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. [...] O processo e seu significado são os focos principais de abordagem (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 70).

A assertiva de Prodanov e Freitas (2013, p. 70) corrobora o pensamento de Sampieri; Collado e Lucio (2010, p. 406, tradução nossa)⁶², quando refletem sobre a pesquisa qualitativa destacando que se volta à compreensão e ao aprofundamento de fenômenos explorados a partir da perspectiva dos participantes em um ambiente natural, ou seja, a identificação e a percepção da realidade subjetiva em relação aos fenômenos que os rodeiam. Esses aspectos tornaram a pesquisa do tipo qualitativa um imperativo em potencial para interpretar subjetivamente o processo de investigação do fenômeno da inclusão de discentes com deficiência no ambiente universitário, qual seja, a UFPB, especificamente o CCTA.

Também como procedimento, foi utilizado um levantamento bibliográfico, bem como análises de documentos e entrevistas (modelos apensos) semiestruturadas, vislumbrando realizar levantamento e análise das políticas de inclusão que favorecem o acesso e a permanência, adotadas pela instituição, e das problemáticas existentes para, assim, obter resultados e/ou respostas mais consistentes.

Em relação à pesquisa bibliográfica, foram contemplados estudos de teóricos e pesquisadores envolvidos diretamente com o objeto de estudo e o fenômeno de investigação. Além de periódicos específicos, a produção de conhecimento do Programa de Pós-Graduação, a partir de trabalhos de conclusão de curso cuja temática principal fosse a inclusão das pessoas com deficiência e as políticas públicas da educação superior. Esse foi e é um procedimento de extrema relevância porque “oferece meios para definir, resolver, não somente problemas já conhecidos, como também explorar novas áreas onde os problemas não se cristalizaram suficientemente” (MANZO⁶³, 1971, p. 32, *apud* LAKATOS; MARCONI, 2005, p. 183).

Em referência à pesquisa documental, foram realizadas consultas, na Constituição Federal de 1988, sobre marcos legais publicados a partir da década de 1990 e planos, programas e políticas nacionais de inclusão voltadas à democratização do acesso e da permanência de pessoas em situação de vulnerabilidade, especificamente as direcionadas à inclusão de pessoas com deficiência na educação superior.

⁶²Sampieri; Collado; Lucio (2010, p. 406): “la investigación cualitativa se enfoca a comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto [...] acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad”.

⁶³MANZO, Abelardo J. **Manual para la preparación de monografías**: una guía para presentar informes y tesis. Buenos Aires: Humanitas, 1971.

Outrossim, buscamos documentos oficiais da UFPB, como Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs), resoluções, relatórios de gestão, editais, cadastro escolar, enfim, alguns documentos institucionais vigentes no período da pesquisa.

Também, a partir das entrevistas semiestruturadas, almejou-se dar oportunidade aos sujeitos, para que expressassem, livremente, suas experiências com relação aos conteúdos que envolvem/envolveram o fenômeno e o objeto de estudo e que foram propostos nas perguntas, para que, a partir destas, fosse identificado o entendimento imbuído nas informações prestadas. Em conformidade com destaque feito por Gil (2008, p. 15), quando se utiliza o enfoque de análise fenomenológico, a pesquisa “procura resgatar os significados atribuídos pelos sujeitos ao objeto que está sendo estudado”.

A entrevista semiestruturada oportunizou apresentar ao entrevistado perguntas preestabelecidas, porém, quando necessário, esclarecendo as dúvidas, introduzindo ou refazendo-as no momento de sua realização. Como compreendem Sampieri; Collado; Lucio (2010, p. 418, tradução nossa)⁶⁴, as entrevistas semiestruturadas se fundamentam em assuntos ou perguntas em que o entrevistador tem a liberdade de acrescentar outras, caso necessite confirmar ou obter mais informações sobre o que está em pauta.

Vale ressaltar que, como procedimento técnico para interpretação do *corpus* da pesquisa, fizemos uso de orientações da “análise do conteúdo”, segundo Laurence Bardin (2006), tendo em vista que se configura como método empírico que pode ser aplicado a diferentes manifestações de comunicação, quer escritas, quer oralizadas. Como definido por ela, trata-se de “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a << discursos >> (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (BARDIN, 2006, p. 7, grifo da autora).

A partir das técnicas da análise de conteúdo é possível analisar com mais rigor os conteúdos dessas diferentes manifestações da comunicação, sobretudo sob o ponto de vista qualitativo. Cabe registrar que, quando surgiram os primeiros trabalhos de análise de conteúdo com mais rigidez científica, no início do século XX, esse método buscava e tendia a descrever comportamentos com interpretação mais quantitativa e positivista. Gomes (2009, p.82) ressalta que a corrente psicológica que predominava nessa época, o behaviorismo,

⁶⁴Sampieri; Collado; Lucio (2010, p. 418) “se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados (es decir, no todas las preguntas están predeterminadas) ”.

sugeria uma descrição dos comportamentos com o máximo de rigor e cientificidade, exatamente influenciada pelos princípios positivistas.

Richardson (2012, p. 220) assegura que, nas primeiras quatro décadas do século XX, “são os pesquisadores norte-americanos que desenvolvem técnicas mais sofisticadas para a análise de conteúdo, particularmente, procedimentos de tipo quantitativo”. Porém essa tendência mudou com o surgimento de concepções diferentes de pesquisadores, uns considerando-a mais no âmbito quantitativo, outros mais no qualitativo, inclusive, “entre outros, a literatura e análise da personalidade” (RICHARDSON, 2012, p. 221), até considerar a possibilidade de ambas serem contempladas com este método, compreendido de técnicas e procedimentos diversificados. No entanto, em razão da “influência de pesquisadores franceses, os métodos quantitativos passaram a ser menos rígidos e mais eficazes, introduzindo-se aspectos qualitativos na aplicação do método.” (RICHARDSON, 2012, p. 222).

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição de conteúdos e mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2006. p. 37, grifos nossos)

Discorre que esse tipo de análise se configura com funções diferenciadas, podendo ou não se complementarem. Isso constitui uma função heurística e uma função de administração da prova. Na primeira, se “enriquece a tentativa exploratória”; na segunda, as hipóteses levantadas – de maneira latente ou não – “apelarão para o método de análise sistêmica” para uma possível confirmação ou refutação.

Bardin (2006, p.26) diz que essa técnica tem que ser reinventada a cada momento, adequando-se a cada realidade, “exceto para uso simples e generalizado”. Todavia, como definida como um conjunto de técnicas que envolve a comunicação, Bardin (2006) destaca três fases: a de tratamento descritivo, a de inferência e a de interpretação.

A primeira – tratamento descritivo – busca sintetizar o material a ser analisado. Segundo Bardin (2006), os primeiros analistas “debitam de boa vontade as famosas regras, às quais devem obedecer as *categorias* de fragmentação de comunicação para que a análise seja válida” (BARDIN, 2006, p. 31 – destaque da autora). Ou seja, as regras exaustivas,

exclusivas, objetivas, adequadas ou pertinentes, objetivam explorar o texto como um todo, estabelecendo exclusividade de determinados elementos, conforme melhor adequação quanto aos conteúdos e aos objetivos.

O tratamento descritivo, por si só, não basta para definir as particularidades das análises. Com isso, Bardin (2006, p. 33) destaca, também, como procedimento técnico a inferência de conhecimento que, relacionada às condições de produção, recorre a indicadores. A fase da inferência é considerada como procedimento intermediário que permite a passagem, explícita e controladora entre a fase da descrição analítica e a última, a fase da interpretação, que estabelece significados às características levantadas inicialmente, podendo, a partir daí, (re)construir conhecimentos.

Para tanto, essas fases são organizadas em três momentos: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos. Não obstante, cabe registrar que a fase da pré-análise busca sintetizar as primeiras ideias e intenções, objetivando torná-las operacionais, escolhendo documentos a serem analisados, formulando hipóteses – que poderão ou não se apresentar de maneira explícita – e objetivos, bem como a possível sistematização de índices e, por consequência, de indicadores, de maneira mais precisa e segura, os quais servirão como base para interpretação e, quem sabe, (re)construção de conhecimentos.

Torna-se importante considerar que, para a “exploração dos documentos”, sugere-se, entre outras coisas, a “leitura flutuante” ou superficial do material. É quando se começa a “conhecer” ou captar diferentes impressões e orientações sobre o objeto de estudo e/ou material em análise. Já para o momento da “escolha de documentos” que serão submetidos aos procedimentos de análise, ou melhor, na constituição do *corpus* da pesquisa, sugere-se o respeito às regras de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência (BARDIN, 2006, p. 90-92).

Destarte, na fase da pré-análise, a preparação do material “pode ir desde o alinhamento dos enunciados intactos, proposição por proposição, até a transformação linguística dos sintagmas, para *estandardização*⁶⁵ e classificação por equivalência” (BARDIN, 2006, p. 94). É uma fase flexível, ajustável, que, de acordo com Richardson (2012, p. 231), “permite a eliminação, a substituição e a introdução de novos elementos que contribuam para uma melhor explicação do fenômeno estudado”.

⁶⁵Normatização/normalização.

No entanto, na segunda fase, na ocasião da exploração do material, este já deve se encontrar preparado, tendo em vista que será o momento da codificação, em que o tratamento deve respeitar regras mais precisas, para que as informações sejam bem sistematizadas e associadas em unidades, as quais permitirão descrever, a partir da análise, especificidades do conteúdo, de maneira mais precisa.

Por fim, como terceira e última fase da análise, temos, segundo Bardin (2006, p. 95), o tratamento dos resultados obtidos, a inferência e a interpretação, que, por sua vez, serão construídos a partir da fundamentação teórica explorada na pesquisa.

Dessa maneira, a fim de identificar, por meio de uma “leitura flutuante”, a compreensão sobre a inclusão – a acessibilidade –, bem como as estratégias utilizadas pela UFPB, no sentido de favorecer o acesso e a permanência dos discentes com deficiência nos cursos superiores do CCTA, a preparação para codificação, tratamento, exploração e análise dos dados coletados nas entrevistas foi realizada após transcrição destas.

As falas e/ou depoimentos dos entrevistados foram organizados, *a priori*, em 4 planilhas, dispostos por tipo de instrumento. Depois, os depoimentos foram reestruturados, sendo priorizados e destacados trechos que pudessem responder aos nossos objetivos. Para codificação, foi preservada a identidade real de cada participante, embora alguns deles tenham informado que poderiam ser identificados.

Entretanto, desde já, informamos que não houve a pretensão de analisar todas as categorias e variáveis que surgiram nos depoimentos e/ou que estão intrínsecas no processo de inclusão de pessoas com deficiência nos cursos superiores. Enfim, para caracterização mais direcionada, consideramos os seguintes passos.

1. Informações e recortes advindos dos questionamentos por planilha/instrumento.
2. Confronto das informações a partir das questões em comum aplicadas a sujeitos diferentes, por meio de instrumentos diferentes, tomando, quando possível, como base os depoimentos dos discentes com deficiência; posteriormente, os depoimentos dos apoiadores, dos servidores do CCTA e da coordenadora da política institucional.
3. Análise por categorias e agrupamentos, subdividas em categorias secundárias e, posteriormente, variáveis, conforme apresentado no Quadro 5⁶⁶.

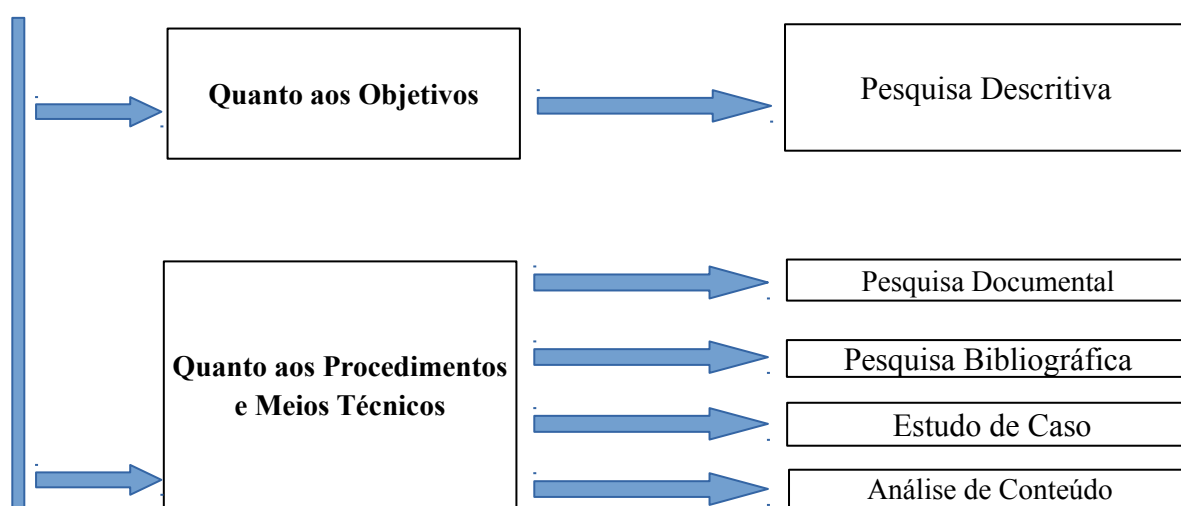
⁶⁶ Importante reiterar que a categoria INCLUSÃO, associada à pessoa com deficiência na educação superior, não poderia aparecer dissociada das discussões sobre acessibilidade e sobre as estratégias de acesso e permanência.

Quadro 5 – Categorização dos dados

CATEGORIA PRINCIPAL	CATEGORIAS SECUNDÁRIAS	VARIÁVEIS
INCLUSÃO DO DISCENTES COM DEFICIÊNCIA	Inclusão e acessibilidade	a. Compreensão sobre inclusão
		b. Compreensão sobre acessibilidade
		c. Questões favoráveis e barreiras /impedimento
	Estratégias para permanência	a. Estratégias institucionais
		b. Estratégias acadêmicas
		c. Expectativas
	Proposições dos sujeitos	a. Sugestões

Fonte: Elaboração da autora, 2016.

A partir da combinação dos procedimentos técnicos utilizados durante a pesquisa (sintetizados no Esquema 5), foi possível levantar dados e informações teóricas para melhor fundamentar a compreensão acerca do delineamento da inclusão na educação superior, a partir de políticas públicas que permitem acesso e permanência de discentes com deficiência na UFPB, especificamente no CCTA.

Esquema 5 – Técnicas e procedimentos utilizados na pesquisa

Fonte: Elaboração da autora, 2016.

Também, de considerar a colaboração/participação de diferentes atores, com suas sugestões e contribuições para um ambiente mais inclusivo.

4.4 INSTRUMENTOS DE COLETA

Durante a pesquisa, utilizamos 4 instrumentos para as entrevistas⁶⁷, as quais foram semiestruturadas e empregadas para identificar e apreender como vem ocorrendo o processo de inclusão, a partir das condições e estratégias oferecidas para acesso e permanência dos discentes com deficiência no CCTA/UFPB. Também, identificar, entre os participantes, possíveis dificuldades/barreiras institucionais para a efetivação do processo de inclusão, bem como sugestões para a pesquisa e os gestores institucionais no processo de aplicação da política institucional de inclusão. Como diz Minayo (2009, p. 64), a entrevista “tem objetivo de construir informações pertinentes para o objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo”.

Os dados foram coletados no CCTA, envolvendo 6 dos 14 cursos oferecidos no Centro – de graduação e sequencial –, desde que apresentassem discentes com deficiência regularmente matriculados.

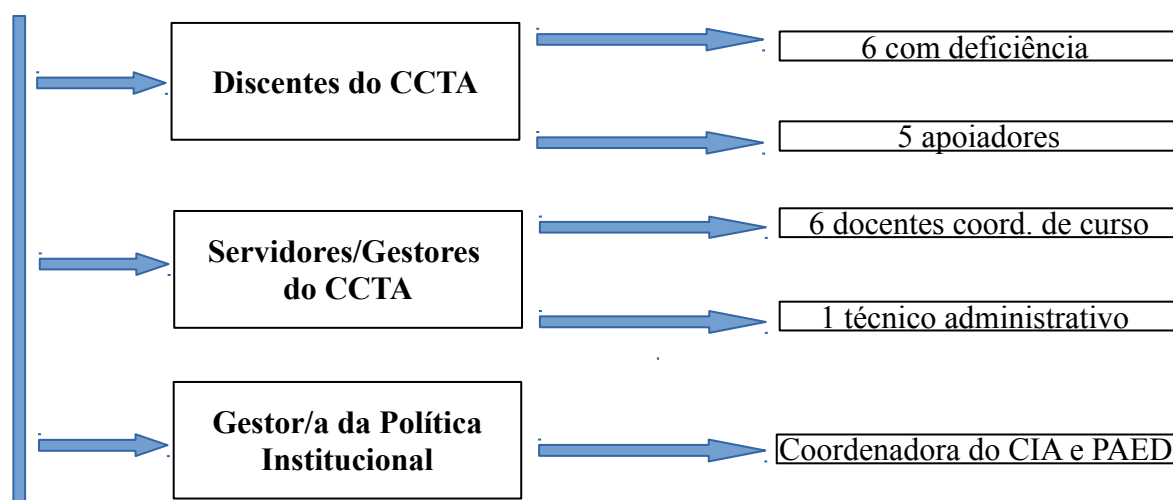
Souza (2012b, p. 9) ressalta que, para se realizar uma reflexão acerca do método fenomenológico na pesquisa educacional, é crucial descrever o fenômeno tal como se apresenta, requerendo, portanto, “atentar para fruição dos fenômenos que emergem de atos individuais ou conjugados, dos atores sociais, que compõem o cenário educacional, de sorte que não se possa escamotear a verdade implícita no fenômeno, tal como se apresenta”. Nessa perspectiva e considerando os diferentes atores que se inserem nos processos educacionais e que, por sua vez, poderão contribuir para a compreensão do fenômeno, mediante a diversidade de situações que poderão estar envolvidas junto às práticas pedagógicas, bem como somadas no intuito de proporcionar uma visão multidimensional do processo de inclusão no ensino superior na UFPB/CCTA, os sujeitos foram distribuídos em grupos distintos.

Entre esses sujeitos, tivemos discentes com deficiência matriculados em cursos superiores do CCTA, docentes coordenadores dos cursos superiores que apresentaram matrícula de discentes com deficiência e servidora técnico-administrativa assessora da Secretaria Integrada de Atendimento à Graduação do CCTA (SIAG), setor responsável pelo atendimento direto aos graduandos.

⁶⁷Modelos apenas.: 1 para discentes com deficiência; 1 para gestora da Política Institucional de Inclusão e Acessibilidade; 1 para servidores gestores: docentes e técnicos e 1 para discentes apoiadores do PAED.

Além desses, foram envolvidos a gestora da CIA/PAED, discentes apoiadores vinculados ao PAED, tendo em vista que ambas as iniciativas contribuem para viabilizar políticas de acesso, mas, sobretudo, oferecer condições para permanência de discentes com deficiência na UFPB. Vejamos, no Esquema 6, a representação dos participantes/sujeitos das entrevistas.

Esquema 6 – Sujeitos das entrevistas



Fonte: Elaboração da autora, 2016

A partir do que foi exposto, tornou-se possível não só traçar o perfil dos discentes com deficiência da CCTA/UFPB, como descrever a maneira como o processo de inclusão vem se apresentando nessa instituição, a partir de políticas nacionais e institucionais que favorecem o acesso e a permanência de discentes com deficiência nos seus cursos superiores.

5 QUEM SÃO E O QUE DIZEM OS DISCENTES COM DEFICIÊNCIA

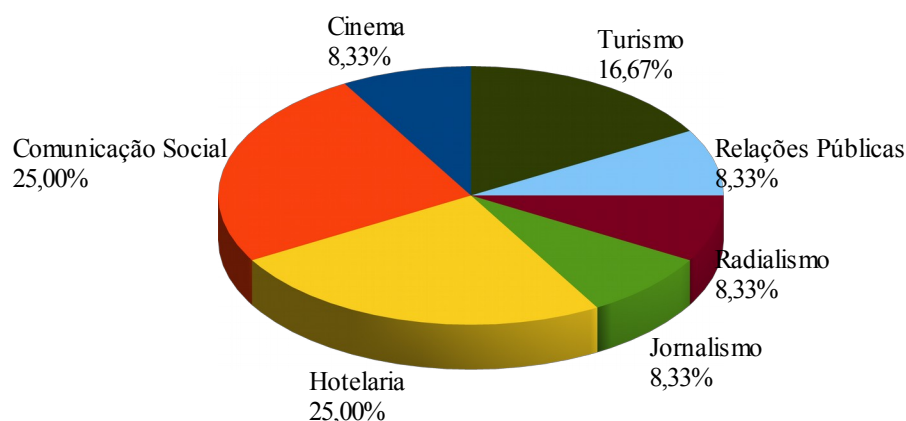
“Nada sobre nós, sem nós” (PcD)⁶⁸

No capítulo anterior, vimos que 12 discentes com deficiência foram identificados com matrícula no CCTA, sendo quatro os tipos de diagnósticos. Quanto ao vínculo no curso superior, dos 14 ofertados no CCTA (12 graduações e 2 sequenciais), 7 foram aqueles que identificamos com discentes com deficiência.

Com igual percentual, os cursos de Hotelaria e Comunicação Social (grade curricular antiga) apresentaram 25% dos discentes. Se considerarmos que, até pouco tempo, os cursos de Jornalismo, Radialismo e Relações Públicas faziam parte do Curso de Comunicação Social (por meio de habilitações específicas), teríamos um percentual de, aproximadamente, 50% de discentes com deficiência nos cursos de Comunicação Social do Centro, conforme dados constantes no Gráfico 6.

Gráfico 6 - Matrícula de discentes com deficiências ou necessidade educacional

Por curso – Período 2016.1

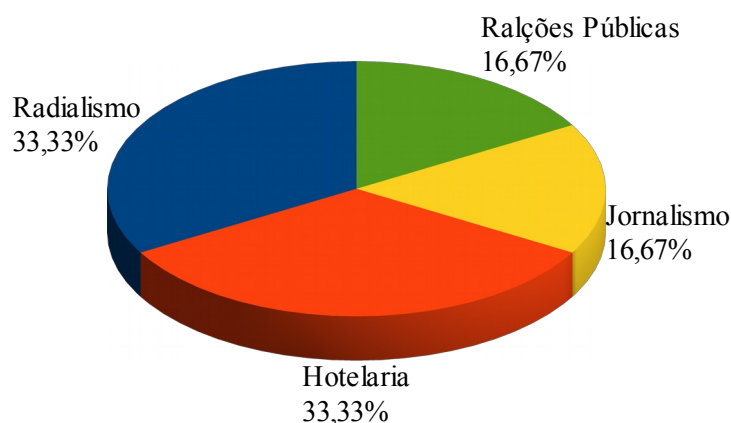


Fonte: Elaboração da autora, 2016, a partir de dados coletados no CIA e confirmados na SIAG/CCTA.

⁶⁸Lema histórico adotado pelas Pessoas com Deficiência (PdC), enaltecendo a necessidade do protagonismo e/ou participação ativa em todas as ações e políticas que as envolvam.

Para fins de interesse qualitativo quanto às falas, 6 foram os alunos que contribuíram com a pesquisa por meio da participação nas entrevistas semiestruturadas, sendo 2 de Radialismo, 2 de Hotelaria, 1 de Relações Públicas e 1 de Jornalismo.

Gráfico 7 - Discentes com deficiência/sujeitos das entrevistas



Fonte: Elaboração da autora, 2016, a partir de dados coletados no CIA e confirmados na SIAG/CCTA.

Como já destacado na metodologia, outros foram os atores que também contribuíram para que levantássemos mais informações sobre o fenômeno da nossa pesquisa, como os coordenadores dos respectivos cursos, os discentes apoiadores, a servidora técnica do setor de atendimento aos graduandos e a coordenadora geral da política institucional de inclusão e acessibilidade da UFPB.

Com isso, 19 entrevistas foram realizadas, todas gravadas – com uso de gravador digital – e resguardadas pelo Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), conforme orienta o Comitê de Ética em Pesquisa da UFPB⁶⁹ (Apenso I). E para poupar a identidade dos participantes das entrevistas, seus nomes foram preservados.

⁶⁹“O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa” (BRASIL, 2016g, s/n).

Os **6 discentes com deficiência** foram identificados como “Dcd”, diferenciados a partir da numeração, de 1 a 6. Os **5 discentes apoiadores** foram identificados como “Apoiador”, igualmente diferenciados com numeração; nesse caso, de 1 a 5. Os **6 coordenadores de cursos** foram identificados como “Docente”, também diferenciados com numeração, de 1 a 6. Como **servidor técnico-administrativo** só tivemos 1 participante, este representado como “TAE” (Técnico em Assuntos Educacionais). Por fim, como **servidora do CIA**, tivemos apenas 1, sendo representada como “Coordenadora”. Das 19 entrevistas, 18 foram realizadas nas dependências no CCTA (SIAG, Coordenações de Curso e Direção do Centro) e 01 nas dependências do CIA/Reitoria.

A seguir, serão apresentados quadros com caracterização dos sujeitos da pesquisa: discentes com deficiência, apoiadores e servidores entrevistados, bem como as formas e as condições de acesso dos discentes com deficiência.

Quadro 6 – Caracterização dos discentes com deficiência entrevistados

DISCENTES COM DEFICIÊNCIA (Dcd)								
Nº	Identifi- cação	Idade	Sexo	Diagnóstico Informado	Curso	Período	Turno	Ensino Médio Público / Privado
01	Dcd 1	23	M	Física	Radialismo	2º	Manhã	Privado
02	Dcd 2	23	F	Visual total	Hotelaria	2º	Integral	Público
03	Dcd 3	22	M	Visual total	Radialismo	7º	Manhã	Público
04	Dcd 4	35	F	Física	Relações Públicas	3º	Noite	Público
05	Dcd 5	22	M	Visual total	Jornalismo	4º	Manhã	Público
06	Dcd 6	39	F	Baixa Visão	Hotelaria	4º	Integral	Privado

Fonte: Elaboração da autora, 2016.

Quadro 7 – Caracterização de acesso dos discentes com deficiência entrevistados

ACESSO DOS DISCENTES COM DEFICIÊNCIA					
Nº	Identificação	Ano/Período de Acesso/Ingresso	Cota	ENEM	Apoio Especializado
01	Dcd 1	2015.2	Sim	Sim	Não
02	Dcd 2	2015.2	Sim	Sim	Sim
03	Dcd 3	2013.1	Não	Sim	Sim
04	Dcd 4	2015.1	Sim	Sim	Não
05	Dcd 5	2014.2	Sim	Sim	Sim
06	Dcd 6	2014.2	Sim	Sim	Sim

Fonte: Elaboração da autora, 2016.

A partir das informações constantes nos Quadros 6 e 7, é possível identificar que, dos 6 (100%) discentes com deficiência entrevistados, 3 (50%) são do sexo feminino, e 3 (50%) do sexo masculino. Desses, 2 (33%) estudaram o ensino médio na rede privada de ensino, e os demais na rede pública. Cruzando outras informações dos supracitados Quadros, vimos que os 100% dos discentes acessaram os respectivos cursos superiores na UFPB entre os anos de 2013 e 2015, com maior número de acesso no ano letivo de 2015 (50%), encontrando-se, no período letivo de 2015.2, com matrícula ativa entre o 2º e 7º períodos.

Com relação ao acesso, 100% informaram ter participado e ingressado na Universidade via ENEM, sendo que 5 (83,33%) solicitaram participação na cota e/ou vagas reservadas para pessoas com deficiência, enquanto 1 (16,66%) informou não ter acesso, porque, na época em que se submeteu ao ENEM (em 2012), não existia vaga reservada a pessoa com deficiência visual, conforme narrativa abaixo.

“Não foi cota, não. Eu consegui por meio do ENEM. /.../ Não, não precisei de cota, mas inclusive, é (+) na época, eu lembro que (+) eu até tentei reivindicar aqui na Universidade, porque /.../ os deficientes visuais não tinham direito a cotas, *pra* outros tipos de deficiência tinha e não, não tinha para o deficiente visual /.../” (Dcd 3).

Entretanto, novamente cruzando informações dos Quadros 6 e 7, dos 100% dos Dcds, os 2 com diagnóstico de deficiência física não solicitaram apoio especializado para submeter-se ao ENEM. Os demais com deficiência visual, correspondendo a 66,66% do todo, solicitaram e tiveram acesso ao apoio especializado – conforme ratificado nos trechos dos depoimentos reproduzidos abaixo, quando questionados sobre a necessidade desse tipo de apoio durante o processo de seleção realizado pela UFPB.

“Não, precisei não. Até porque minha deficiência é pouca”(Dcd 1).

“Não (+) porque como eu falei, assim, minha deficiência, ela não me limita tanto, não é como um *defi*, um cadeirante ou um deficiente visual. /.../” (Dcd 4)

Reiteramos que o acesso, a partir de atendimento especializado nos processos seletivos para ingresso nos cursos da IES, é direito estabelecido há décadas. Entre outras orientações legais e normativas, o direito ao atendimento especializado é previsto no Aviso Circular destinado aos reitores em 1996, no Decreto n.º 3.298/1999, que trata da Política Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência, no Decreto n.º 5.296/2004, que dispõe sobre os critérios de acessibilidade e, sobretudo, no Art. 30 do Estatuto da Pessoa com Deficiência, aprovado junto com a Lei da Inclusão, que, como dito outrora, renova e reforça várias orientações legais.

Quadro 8 – Caracterização dos apoiadores entrevistados.

DISCENTES APOIADORES										
Nº	Nome Fictício	Sexo	Curso	Ano de Ingresso	Período	Turno	Curso do apoiado	Sexo do apoiado	Período do apoiado	Turno do apoiado
01	Apoiador 1	F	Relações Públicas	2013.1	7º	Noite	Radialismo	M	7º	Manhã
02	Apoiador 2	F	Hotelaria	2015.2	2º	Integral	Hotelaria	F	2º	Integral
03	Apoiador 3	M	Jornalismo	2014.2	4º	Manhã	Jornalismo	M	4º	Manhã
04	Apoiador 4	F	Hotelaria	2014.2	4º	Integral	Hotelaria	F	4º	Integral
05	Apoiador 5	F	Hotelaria	2014.2	4º	Integral	Hotelaria	F	4º	Integral

Fonte: Elaboração da autora, 2016.

No Quadro 8, que contém o perfil dos 5 (100%) discentes apoiadores entrevistados, 4 (80%) são do sexo feminino, e 1 (20%) do sexo masculino. Também, desses 5 apoiadores, 4 (80%) têm apoiados do mesmo sexo e, coincidentemente, do mesmo curso e período. Eles tiveram acesso à instituição no mesmo ano e período letivo. Os outros 20% não correspondem ao mesmo sexo, tampouco ao mesmo curso, apesar de coincidência do período. Destacamos que o Dcd 6 é o único apoiado que tem duas apoiadoras (identificadas como Apoiador 4 e Apoiador 5), em razão de suas demandas específicas, a exemplo da participação em grupo de pesquisa.

Com relação à função assumida pelo “aluno apoiador”, inferimos que vai ao encontro das identificadas para o “atendente pessoal”, conceituada no Art. 2º da LBI como uma pessoa, membro ou não da família, que, com ou sem remuneração, assiste ou presta cuidados básicos e essenciais à pessoa com deficiência no exercício de suas atividades diárias, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (BRASIL, 2016o, s/p).

Quadro 9 – Caracterização dos servidores do CCTA entrevistados

SERVIDORES CCTA						
Nº	Nome Fictício	Sexo	Curso	Lotação	Nível de Formação	Ano de Lotação na UFPB
01	Docente 1	M	Cinema	DECOM	Mestrado	2013
02	Docente 2	F	Relações Públicas	DECOM	Mestrado	2015
03	Docente 3	M	Radialismo	DECOM	Doutorado	2001
04	Docente 4	F	Jornalismo	DJ	Doutorado	1985
05	Docente 5	F	Turismo	DTH	Doutorado	2002
06	Docente 6	M	Hotelaria	DTH	Doutorado	2015
07	TAE	F	TODOS	SIAG	Mestrado	1989

Fonte: Elaboração da autora, 2016.

O Quadro 9 destaca a caracterização dos 07 (100%) servidores do CCTA entrevistados, incluindo os 06 (docentes coordenadores de cursos que apresentaram matrículas ativa de discentes com deficiência no semestre letivo 2016.1, bem como 01 servidor técnico-administrativo responsável pela SIAG. Dos 100% de servidores, 3 (42,85%) são do sexo

masculino, e 4 (57,14%) do sexo feminino. Na mesma proporção, 3 com titulação de mestrado e 4 com doutorado, com lotação na UFPB que datam entre a década de 1980 até a atual.

Quadro 10 – Caracterização da servidora do CIA entrevista

SERVIDORES CIA						
Nº	Nome Fictício	Sexo	Curso	Lotação	Nível de Formação	Ano de Lotação na UFPB
01	Coordenadora	F	Terapia Ocupacional	CCS	Mestrado	2010

Fonte: Elaboração da autora, 2016.

Para finalizar a caracterização do perfil dos sujeitos da pesquisa, apresentamos a coordenadora do CIA, lotada na UFPB desde 2010.

5.1 INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE

A maneira com que compreendemos a inclusão é fundamental para nos posicionarmos e atuarmos diante dela e/ou do seu processo. Para tanto, a fim de identificarmos como alguns participantes desse processo a compreendem, introduzimos, nos quatro instrumentos de pesquisa, questionamentos sobre a compreensão com relação à inclusão e com relação à acessibilidade no contexto educacional, notadamente na educação superior. Outrossim, identificam-se, na instituição, pontos positivos/favoráveis à inclusão e pontos negativos/desfavoráveis, que se apresentam como impedimento ou barreira no processo de inclusão no contexto da UFPB.

a. Compreensão sobre inclusão

Com relação à inclusão, a maioria dos discentes com deficiência entrevistados apresentaram uma compreensão muito limitada, associando-a apenas à inclusão (inserção) da pessoa com deficiência no contexto educacional, uma vez que sempre foram excluídos do e

no processo, inclusive com práticas discriminatórias, quando já inseridos no âmbito acadêmico, tanto da parte de colegas de turma (Dcd 3) quando dos docentes (Dcd 2). Igualmente, um discente (Dcd 4) associa inclusão à facilidade de ingressar na educação superior via política de cotas, inclusive destacando que, por intermédio dessa política, não há necessidade de se obter uma pontuação alta.

“Rapaz, é um termo que eu, que eu pouco conheço, a inclusão, *né?* Mas deve ser incluir, *né*, a gente no (+) o portador de deficiência no (+) que as pessoas na maioria das vezes exclui a gente, *né?* Exclui a gente por ser deficiente, olha a gente com outros olhos. Mas (+) inclusão é isso, é incluir dentro de um ambiente (++) é (+) acadêmico” (Dcd 1).

“/.../a minha compreensão é a facilidade de você ter o direito de entrar, *né*, na faculdade, inclusive através das cotas. Eu entrei nessa /.../ porque eles também não exigiam uma nota muito alta nas cotas pra gente ter o direito, *né*, daquelas vagas./.../” (Dcd 4).

Para outros, a inclusão não existe na prática (Dcd 2 e Dcd 3), apenas teoricamente, pois há necessidade de se possibilitar um ambiente acessível, inclusive com aulas adaptadas pelos docentes, atividades que envolvam mais todos os discentes. Ou seja, na prática, a inclusão seria participação dos discentes em todas atividades.

“/.../ eu acho que assim (+) é (+) eles até tentam ter a inclusão dentro da Universidade e em qualquer outro lugar, mas (+) inclusão mesmo, é, *pra* mim, não existe, é só no papel. Assim, dentro da Universidade, incluir mais os alunos nas atividades, é (+) a Universidade em si ser mais acessível, e (+) assim, *pra* eles tá tudo (+) perfeito, *né?* Mas quem *tá*, quem passa mesmo é quem sabe (+) se *tá* tendo mesmo ou não. (++) Dar condições, assim, porque (+) tem professor (+) e, pelo menos, eu já peguei professor aqui no primeiro período, que ele sabia que eu tinha a, a, a necessidade, é que as *aula* fosse adaptada e, *pra* ele, tanto faz como tanto fez. É tanto nos *trabalho* que ele, *até* pra poupar, ele... pedia pra fazer em dupla”. (Dcd 2).

“Eu vejo que, até os dias de hoje, a inclusão é algo que, infelizmente, a gente só vê e escuta o nome, *né?* A gente só tem muito na teoria, porque na prática a gente não vê a inclusão propriamente dita. /.../ na prática, é fazer com que os deficientes possam se incluir mais /.../” (Dcd 3).

Uma compreensão mais ampla sobre inclusão é apresentada por Dcd 5 e Dcd 6 quando se aproximam de conceitos e de reflexões sobre o paradigma da inclusão e no que diz

respeito à promoção de educação para todos, pontuadas nos Capítulos 2 e 3 dessa pesquisa. Tanto por meio de legislações como por muitos teóricos.

“/.../ Eu acho que inclusão é incluir todas as pessoas em tudo, sem nenhuma distinção, sem nenhuma diferença, sem nenhuma (+) *né?* Eu acho que inclusão é isso, a gente pegar as pessoas, *né*, e incluir em absolutamente tudo, não é? Sem distinção de raça, de cor, de língua, de deficiência, e fazer com que essas pessoas tenham acesso a tudo, *né?*” (Dcd 5).

“Então, eu acho que incluir é você (+) fazer com que as pessoas aceitem e respeitem /.../ a sua deficiência ou sua necessidade *pra* que haja uma interação e a gente possa socializar como deveria ser /.../.” (Dcd 6).

Com relação às falas/respostas dos apoiadores, também há posicionamentos diferentes, mas que, de alguma maneira, se aproximam. A maioria compreende a inclusão como reconhecimento social da diversidade, das diferenças e/ou das limitações apresentadas pelas pessoas (Apoiador 1 e Apoiador 3), de maneira que esse reconhecimento vá além de uma mera aceitação destas, mas que se configure em prática, em mudança atitudinal, para superar quaisquer tipo de segregação ou discriminação, em razão das diferenças (Apoiador 4), sobretudo porque a inclusão é um direito de todos, independentemente das “particularidades” (Apoiador 2).

“/.../Inclusão para mim era simplesmente você aceitar uma pessoa pelo jeito que ela é. /.../ eu acho que é necessário a gente ter a mente mais aberta para aquilo que a pessoa tem, para a sua limitação e você, além de aceitar, você contribuir para que ela seja incluída na sociedade. /.../ Então acho que a inclusão é, além de você ter consciência, é dar essa consciência para as pessoas. /.../” (Apoiador 1).

Inclusão, assim é(+) porque devido a(+) se alguma pessoa tem alguma deficiência, alguma particularidade, ela tem o direito de estar em qualquer ambiente /.../É um direito dela, igualdade para todos, então a inclusão, no caso educacional, vem garantir esse direito de que essa pessoa com a deficiência, a limitação ela possa estar, juntamente, com todos. (Apoiador 2).

“/.../é a gente vive num mundo com muita diversidade, *né?* E dentro dessas diversidades aparecem algumas dificuldades para algumas pessoas, *né?* /.../ E eu acho que a inclusão vem para estabelecer um certo limite, é como se fosse uma certa justiça. É como se pegasse aqueles que têm alguma dificuldade e elevasse ao nível daqueles que não têm dificuldade, para que deixasse todo mundo no mesmo patamar.” (Apoiador 3).

“/.../é a questão de poder incluir todas as pessoas que precisam de alguma necessidade especial de forma (+) de integrar elas a todas de todos os tipos de situações que for passar pela na universidade./.../ De forma que ela participe de aula prática, da teoria, de de eventos. /.../ uma forma de unir mesmo essas pessoas para que não haja diferença sobre elas.” (Apoiador 4).

Entretanto há quem atribua a inclusão a um processo (Apoiador 5), talvez às condições que possibilitem o desenvolvimento do indivíduo, independentemente das limitações apresentadas.

“É tudo aquilo que possibilita uma pessoa(+), uma que não é deficiência a palavra seria (com) limitação. E que ela pessoa que ela possa se desenvolver como qualquer outro indivíduo, que essa limitação não atrapalhe o desenvolvimento dela. /.../ Então, a inclusão educacional seria fazer com que aquela pessoa se desenvolva como qualquer outro indivíduo”. (Apoiador 5).

Quanto ao posicionamento dos sujeitos caracterizados nos Quadros 9 e 10 – quais sejam, servidores do CCTA, a inclusão, aparentemente, é apresentada, de maneira vaga, pela maioria (Docente 1, Docente 3, Docente 5 e Docente 6 e TAE), como algo necessário e que, teoricamente, até existe, mas em termos de aparato legal, porque, na prática, não foi institucionalizada (Docente 6).

“/.../é você criar mecanismo, métodos de incluir pessoas que tenham algum tipo de limitação. /.../” (Docente 1).

“É promover condições de igualdade para que pessoas de diversas classes sociais, gêneros, raças, deficiência possam se inserir no(+) na educação de forma (a) equilibrar essas desigualdades que são, que as vezes é uma questão de uma herança social, a partir das desigualdades e conseguir, digamos assim, compensar a partir de uma política pública que torne as questões mais igualitária, assim as mesmas condições, as chances iguais para que todos possam participar independente de gênero, raça, enfim”. (Docente 2).

“Eu compreendo que essa sociedade é dividida em segmentos. O segmento mais importante é o segmento de classe. Existem outros segmentos como gênero, raça e (+) uma das divisões que são pouco reconhecidas ou pouco tratadas é a inclusão, ou seja, o tratamento com relação a essas diferenças entre essas pessoas”. (Docente 3).

“/.../Eu acho que ela é necessária(+) tu fala /.../ em termo de cota? /.../, eu acho que ela é necessária, principalmente porque a gente tem uma disparidade muito grande, né? Antes, né? De quem chegar aqui pelo acesso a educação mesmo”. (Docente 5).

“/.../A minha compreensão com relação a inclusão educacional, que eu vejo que é uma uma necessidade, que em termos de política nacional já existe, já está institucionalizada. /.../ Porém, a maioria das instituições não estão preparadas para aplicabilidade ou para colocar em prática estas legislações ou este amparo legal”. (Docente 6).

“Bem, eu acredito que ela é necessária... por conta da existência de pessoas que necessitam ser incluídas nesse sistema educacional.” (TAE).

Para outros, associada às diferentes condições e estratégias ofertadas para viabilizar o acesso e a participação nos processos educacionais (Docente 4), estaria a atitude de reconhecer as diferenças, as necessidades individuais e, partir daí, garantir as condições necessárias à permanência e à aprendizagem de todos (Coordenadora).

“Eu acho que inclusão especificamente no campo da universidade são as diversas estratégias ou facilidades, adaptações que se faz para que todas as pessoas tenham acesso a todos os benefícios que os outros considerados normais têm.”(Docente 4).

“/.../é a gente garantir que todas as diferenças caibam dentro da universidade/.../a concepção de inclusão nossa ainda está equivocada, porque mesmo a gente usando o termo inclusão, a gente trabalha numa concepção de que vamos colocar o sujeito ali dentro e (ele) tem que se adequar. Ainda não é inclusão, não é. /.../ a minha perspectiva de inclusão é: construir um universo de respeito, de igualdade de oportunidade /.../ É, vou citar o caso que parece leve, já atendi estudante com transtorno de *deficit* de atenção e hiperatividade que é o TDAH. /.../ ela chegou aqui, e o pleito dela foi: “professora, eu me desconcentro com qualquer coisa, com qualquer barulho, eu preciso da sala sozinha para mim. Se eu garantir a sala de estudo sozinha *pra* ela, eu estou garantido que ela seja inclusa de fato na necessidade que ela apresenta, que é educacional. E aí, isso para muitos pode soar como uma concessão de privilégios e tal, o que eu já escutei várias vezes: “*ah, então nós vamos ter que nos adequar a todas as diferenças?*” Sim. Essa é minha concepção de inclusão /.../” (Coordenadora).

A partir das falas dos sujeitos, vimos como a compreensão acerca da inclusão ainda é limitada. Pelo menos para alguns, que a associam apenas à inserção da pessoa com deficiência ou necessidade especial no contexto educacional, ignorando as demais pessoas que, historicamente, foram apartadas do sistema educacional, especialmente da educação superior. Talvez, por isso, seja difícil de ser efetivada.

Ao mesmo tempo, foi comum, nas falas dos sujeitos – discentes com deficiência, apoiadores e servidores – a aproximação da inclusão no seu sentido amplo: a garantia do acesso e das condições de participação de todos os envolvidos, através de diversos mecanismos e estratégias diferenciadas, como pontuado em capítulos anteriores. Não basta apenas dar oportunidade de acesso à educação a todas as pessoas. É preciso, também, garantir-lhes condições de permanência. Inclusive, com estratégias que promovam a igualdade de oportunidades a todos, com o reconhecimento das diferenças, por questão de direito e justiça, respectivamente, nos termos da política de reconhecimento de Chales Taylor (2000) e da teoria da justiça de John Rawls (OLIVEIRA; ALVES, 2010).

Sem deixar claro o que realmente compreende sobre inclusão, há quem reconheça a necessidade dela na prática, porque, em termos de proposta ou política teórica, ela já existe, sendo necessária uma preparação social para que se efetive. De fato, em termos de políticas voltadas para a sua concretização, nós estamos bem amparados, sobretudo em termos legais. A distância entre a teoria e a prática ainda é latente, sendo necessário que nos apropriemos desse amparo para tornar uma ação prática o processo de inclusão de todos.

Barretta e Canan (2012, p. 3) garantem que não basta termos políticas educacionais bem elaboradas, pois o indispensável é colocá-las em prática: “é trabalhar para que a política aconteça, contemplando de forma efetiva o processo de desenvolvimento e aprendizagem do principal sujeito da esfera educacional: o aluno.”

Resgatando a revisão da literatura quanto ao paradigma da inclusão, percebemos que alguns dos supracitados posicionamentos vão, também, no caminho das reflexões de Carvalho (2006; 2007;) e de Torres González (2009), que associam a inclusão ao reconhecimento e à valorização da diversidade, que, por sua vez, envolve muito além das pessoas com deficiência. Abrange, igualmente, aquelas que, historicamente, foram marginalizadas por não se adequarem aos padrões sociais, configurando-se e materializando-se pela promoção de atividades diferenciadas, não apenas pela oportunidade de acesso/ingresso às instituições sociais/educacionais, mas pela participação de todo durante o processo educacional.

b. Compreensão sobre acessibilidade

Com referência à compreensão sobre a acessibilidade, quando questionamos os discentes com deficiência, identificamos que a acessibilidade, em parte, também é compreendida de maneira restrita. Ela é remetida, muitas vezes, às condições físicas ou arquitetônicas de determinados espaços de uma instituição, de um prédio. Não obstante, quando se especifica e se aponta a “acessibilidade como física”, surge brecha quanto à ciência de que existem outro(s) tipo(s). A ela é atribuída a possibilidade de promover independência (Dcd 2 e Dcd 5) e de possibilitar a inclusão de todos (Dcd 1, Dcd 5 e Dcd 6).

“/.../ é ter um ambiente onde(+) o deficiente possa ser independente, não não precise tá dependendo de sempre de uma pessoa *pra tá* o auxiliando. É um lugar acessível,

né? Então, se a universidade oferecesse acessibilidade física, é essa que você quer dizer, não é? /.../ É assim, em si, é *pra* algumas coisas, é(+) foi ótimo ter o aluno apoiador, mas eu acho assim(+) que se tivesse pelo menos aqui na parte do CCTA, se fosse acessível, eu, eu particularmente, eu conseguia me locomover tranquilamente sem depender de uma pessoa.” (Dcd 2).

“/.../Acessibilidade, ela, assim como inclusão *pra* mim é algo que deve ser pra todos. Porque quando a gente fala em acessibilidade, a gente fala em deixar as coisas mais fáceis para as pessoas, então não só para um grupo. Quando a gente deixa as coisas fáceis e que todas as pessoas podem usar independente se é deficiente. /.../” (Dcd 5).

“Acessibilidade pra mim é você facilitar o meio pra que eu possa estar inclusa nesse meio social.” (Dcd 6).

Todavia o Dcd 3, além de destacar a acessibilidade arquitetônica, também apresenta outro tipo, a acessibilidade atitudinal. Evidenciada na pesquisa de dissertação de Silva (2014) como “a mais relevante entre todas porque quando há acesso atitudinal as outras barreiras à acessibilidade tendem a ser reduzidas” (SILVA, 2014, p. 7).

“Acessibilidade é outro grande problema que a gente tem no dia a dia. Eu costumo dizer que é a falta de acessibilidade /.../ eu percebo como deficiente visual aqui na UFPB mesmo, que tem lugares inacessíveis, tem calçadas esburacadas, tem a falta de consciência das pessoas também em deixarem obstáculos no meio do caminho *pra* atrapalhar, é o andar das, da pessoa com deficiência. E é algo que infelizmente não vem melhorando, as pessoas não têm essa consciência e a gente tem essa dificuldade em relação a acessibilidade, tanto acessibilidade física como atitudinal também. /.../” (Dcd 3).

O Dcd 4, ao tentar apresentar a sua compreensão sobre acessibilidade, associando-a inicialmente às condições físicas que possibilitam a locomoção, por meio de um exemplo particular, expondo a falta desta, acaba apontando outros tipos de acessibilidade, embora, aparentemente, de maneira subliminar. Para tanto, a partir de sua fala, identificamos a falta de acessibilidade comunicacional, no que concerne ao acesso às informações sobre a existência do CIA, bem como sobre o trabalho desenvolvido por este. Aponta a acessibilidade pedagógica e, sobretudo, a atitudinal, a partir da disposição e da aceitação de todos os envolvidos no curso em mudar de ambiente para possibilitar o acesso às aulas para discentes em questão – embora, até receber orientação do CIA, nem todos tivessem ciência da necessidade educacional especial do Dcd 4, tampouco da sua deficiência, para promover quaisquer tipos de mudança anteriormente.

“Acessibilidade, eu vejo o seguinte, é mais assim, nós termos, nós com deficiência, termos fácil acesso. /.../ de locomoção, por exemplo. Eu tenho uma deficiência física, então me limita muito *tá* subindo as escadas. Então o que acontece, quando eu vim, é *pra* cá, *pra* faculdade, já me colocaram desde o primeiro período no primeiro andar, então eu tenho que subir as escadas todos os dias. Minha, minha deficiência, ela permite eu subir escadas, mas já esse ano eu tive uma dificuldade maior porque me colocaram no segundo andar. Então, como eu trabalho o dia todo, eu ficava muito exausta *pra* chegar aqui no fim do dia e ainda ter que subir dois andares de escada. /.../ é eu senti a necessidade de procurar realmente ajuda, fui ao CIA, e lá no CIA, é(+) eu já tinha conhecido uma estagiária que fez o meu cadastro, /.../ ela me orientou de fazer um memorando *pra* minha coordenação é e esse memorando, a minha coordenação iria receber /.../ e iria ver com os professores a possibilidade de encontrar uma outra sala *pra* gente ter aula, *né?* /.../ Hoje minha coordenadora /.../ foi quem me deu apoio e ela falou com todos os professores que eu tinha aula, *né?* que eu pagava disciplina, *pra* procurar uma sala e todo mundo se mobilizou, *né?* *Pra* ajudar. Inclusive eu tive muito apoio da minha turma /.../ o pessoal me apoiou e eu me senti mais à vontade, *né?* de, de fazer isso. /.../ Hoje eu tenho minhas aulas no térreo (risos), aí foi uma conquista, *né*, através do CIA. Mas agora assim, o maior esforço que eu senti foi da minha coordenação, *né?* O apoio maior, O CIA mandou o memorando, mas aí se não fosse a, a coordenação, talvez a gente não tivesse mudado, mas aí, graças a Deus, deu tudo certo.” (Dcd 4).

Ao considerar a compreensão dos apoiadores, identificamos, na fala do Apoiador 1, como este associa a possibilidade de promoção de independência. E, apesar de não defini-la com clareza, chama a atenção para a falta de acessibilidade comunicacional, quando menciona que o Dcd 3, para ter acesso às informações do Sistema Acadêmico, recorre ao seu auxílio.

“/.../Eu acredito que acessibilidade, também, é algo que ainda falta muito/.../ Deve ser algo que as pessoas, elas devem ter acesso fácil, *né?* /.../ Mas acho que é além disso /.../ Como, por exemplo, aqui na UFPB a gente não tem(+) o SIGAA não é acessível. Então, assim, toda vez que (Dcd 3) precisa ver uma nota, ele pede para mim, para *mim* olhar. Então, assim, qual é a acessibilidade que a gente vive hoje? Nenhuma”. (Apoiador 1).

Sem fazer alusão a quaisquer tipos de acessibilidade, ao expressar sua compreensão sobre esta, o Apoiador 3 a associa a uma condição para que a inclusão seja garantida. Na mesma perspectiva, o Apoiador 4 julga-a semelhante à inclusão. Especificando a questão da acessibilidade arquitetônica/física, entende que, a partir desta, o discente com deficiência poderia se locomover, sem impedimento, nas dependências físicas da Universidade.

“Acessibilidade seria a oportunidade da inclusão. Então você tem inclusão, que é o que garante que a pessoa tenha os direitos iguais. E acessibilidade é a oportunidade que aquilo vai acontecer /.../.” (Apoiador 3)

“Eu acho bem parecido com a inclusão, né? Acessibilidade já é uma forma de(+) eu acho que já tem mais a ver com a questão física também. De uma acessibilidade, de a pessoa não ter limites *pra, pra* seguir em qualquer local da Universidade, que nada, que nenhum aspecto físico a impeça de fazer alguma atividade, de se locomover, de encontrar algum local aqui dentro da Universidade. /.../” (Apoiador 4)

Já o Apoiador 5, além de destacar a acessibilidade arquitetônica, ainda que de maneira não muito clara, específica, destaca a acessibilidade pedagógica, quando diz que não adianta ter condições para se locomover, se, por outro lado, não há condições para a leitura de um livro, “para entendimento”, e vice-versa. Para este apoiador, ambas têm de coexistir.

“/.../Então seria tanto a questão de estudo como locomoção, de estrutura, /.../ todos esses segmentos, é todo esse sistema. Não só um lado, porque não adianta também ela conseguir ler um livro, por exemplo, mas ela não consegue ir na biblioteca, subir se ela não andar, porque infelizmente só tem degrau. /.../ Então vai dificultar, no caso seria todo o conjunto que engloba a acessibilidade dela para locomoção, para entendimento, tudo, não só em um, em um lado. Ou ter rampas ou elevador para que ela possa subir, mas ter livros que ela não possa ler, então não vai resolver, não vai dar certo.”(Apoiador 5)

Já com relação à compreensão dos servidores acerca da acessibilidade, para o Docente 1, ela está relacionada com a inclusão e compreendida pela TAE como imprescindível para que a inclusão aconteça.

“/.../ inclusão seria criar os mecanismos e acessibilidade fazer com que as pessoas tenham facilmente esses mecanismos à sua disposição para acessar os processos, né? /.../” (Docente 1)

“A acessibilidade é imprescindível para que ocorra verdadeiramente essa inclusão.” (TAE)

Os demais servidores, porém, demonstram uma certa compreensão sobre a existência de mais de um tipo de acessibilidade, inclusive entendendo que, a partir dela, são criadas condições para que a educação das pessoas com deficiência se concretize (Docente 2), bem como o direito de “ir e vir”, como acontece com quaisquer outras pessoas (Docente 4). A maioria, no entanto, destacam a acessibilidade arquitetônica como a principal delas.

“/.../ A acessibilidade do ponto de vista das pessoas que são portadoras de deficiência é também criar condições para que elas tenham acesso à educação ou a qualquer tipo de ambiente, não só educacional, mas (também) mercado de trabalho. Desde de, é, condições estruturais físicas, *né*? De acessibilidade propriamente dita, mas acessibilidade do ponto de vista de ter acesso aos recursos necessários para promover uma educação mais plenas, *né*? Em todos os sentidos.” (Docente 2)

“/.../O conjunto de ações que permitem que as pessoas com alguma dificuldade possam é, é adquirir conhecimento ou ter o direito de ir e vir igual a todas as outras pessoas /.../” (Docente 4)

O Docente 5 destaca, além da acessibilidade arquitetônica, a acessibilidade de comunicação, que possibilita o acesso às informações. Todavia, assim como o Docente 6, enfatiza problemas na promoção de acessibilidade física no CCTA, sobretudo sentidos/sofridos por professores e alunos. A Docente 5 evidencia fragilidades na execução desta e na acessibilidade de comunicação – sobretudo por ser um centro de comunicação, responsabilizando-se, portanto, pela oferta dos cursos superiores nessa área –, julgando o fato como desprezo, absurdo e desrespeito.

“Acessibilidade física no caso? Ou acessibilidade à informação? Tudo, *né*? Eu acho que há um desprezo completo sobre isso, *né*? Você pensa aqui no próprio centro, que é um centro de comunicação. Por exemplo, se a gente for falar em termos de informação, a gente é muito prejudicado pela própria estrutura de condições à informação./.../E a questão da acessibilidade física, isso nem se fala, *né*? Isso é um absurdo, você tem um elevador que não funciona. Você quase não tem rampas. Eu acho que há um desrespeito muito grande em relação a isso.” (Docente 5)

Para tanto, o Docente 6 aponta a acessibilidade arquitetônica como política, algo complicado tanto para órgãos e instituições públicas como privadas. E diz que ela existe apenas na teoria, influenciando na independência das pessoas que dela necessitam, chegando a demandar o apoio de outras pessoas.

“Acessibilidade é um fator mais complicado ainda./.../ Possui até a política teórica, mas na prática, não; /.../ O que mais se observa é as pessoas tendo dificuldade de se deslocar dentro das instituições públicas, dentro das instituições privadas, como mesmo nas ruas, em função da falta de adequação ou de adaptação ou de, de setores apropriados para que essas pessoas pudessem se tornar mais independente e se locomover com mais é (+) é flexibilidade e com menos é (+) é com menos dependência de outras pessoas. Na maioria das vezes, elas precisam desta, deste acesso, deste apoio de outras pessoas. Aqui mesmo no CCTA, nós temos professor com problemas de acessibilidade, temos alunos com problemas de acessibilidade e

que, de vez em quando, eles reclamam da falta de instrumento e de local que pudesse facilitar esse acesso”. (Docente 6)

Na entrevista, o sujeito identificado como Coordenadora faz referência a 4 tipos de acessibilidade: arquitetônica/física, comunicacional, pedagógica e atitudinal, buscando caracterizá-las, desenhá-las por meio de exemplos. Porém, dentre tantas questões apresentadas, pontua a acessibilidade atitudinal como a que tem demandado mais atenção, atribuindo essa questão à necessidade de sensibilização, à dependência de conscientização, de se colocar na condição do outro, haja vista que qualquer um de nós poderá um dia enfrentar problemas relacionados à acessibilidade.

“É, eu acho que acessibilidade é um conceito muito mais complicado de explicar do que a inclusão. Para mim, acessibilidade no ponto arquitetônico, ela deve ter como princípio o desenho universal; um desenho universal é você projetar um equipamento, você ser capaz de projetar um equipamento que tenha condições de assistir a todo e qualquer tipo de pessoa /.../ Então é uma perspectiva de uma transformação do entorno para atender a todos, do ponto de vista arquitetônico. Do ponto de vista de comunicação, eu acho que a gente não pode falar sobre acessibilidade porque a gente não pratica./.../Eu acho que acessibilidade de comunicação é você pensar: tudo o que for produzido, todos os mapas todas, as mídias toda novela, todo jornal, ele vai ser acessível para qualquer pessoa /.../ Acessibilidade pedagógica é (+) a gente precisa desconstruir um paradigma, o aluno ideal dentro da universidade. E aí isso passa por um trabalho com o docente de falar é eu vou é eu vou avaliar esse aluno de acordo com o que ele pode ser avaliado. Então, seja através de uma simples adaptação em uma prova para o braille ou a prova oral, ou um outro recurso e quebrar os paradigmas de que aquilo ali está posto e não pode ser mexido. /.../ E por que a gente não pode pensar numa adaptação pedagógica que não seja essa forma convencional? /.../ E na academia, na universidade que teoricamente e muito teoricamente somos seres pensantes nós deveríamos ser os primeiros a dar exemplos de quebra de paradigma. Porque a ciência contemporânea foi construída com base na desconstrução de uma ideia para construção de outras. E nós não conseguimos fazer aqui, nós somos as pessoas mais engessadas./.../ É, acessibilidade atitudinal, nenhum, nenhuma. Por quê? Não somos capazes de conviver com as diferenças e (+) estamos cada vez mais intolerantes com qualquer coisa, com qualquer situação. É, numa visão totalmente capitalista e de direito próprio, e de o eu é mais importante que o coletivo. /.../ esse coletivo nunca me representa, desse modo eu paro na vaga de deficiente, é só um minuto. Porque qualquer problema que eu tenho para resolver é mais importante este minuto do que a pessoa que vai precisar daquela vaga. /.../ Dos quatro eixos de acessibilidade que eu tracei: arquitetônico, comunicação, pedagógico, atitudinal, são as linhas que a gente trabalha aqui, o atitudinal é o que a gente mais enfrenta, mais sério, que depende de uma consciência, uma conscientização, de uma sensibilização. Amanhã, hoje ou daqui a cinco minutos, meia hora, não interessa. posso ser eu a estar numa condição especial. Porque nós não temos controle nenhum, absolutamente, sobre o que vai acontecer com a gente, e nós somos incapazes de olhar, sobre esse olhar do outro, se a gente não for o outro.” (Coordenadora)

Ao confrontar os destaques nas falas da maioria dos sujeitos sobre acessibilidade, ratificamos como, ainda, se perpetua a compreensão de que acessibilidade é, tão somente, algo físico/arquitetônico ou a promoção de condições viáveis para locomoção de pessoas com mobilidade reduzida e/ou com deficiência. Todavia, como vimos no Capítulo 2, esse conceito foi ampliado de maneira mais enfática a partir da Lei da Acessibilidade, ou melhor, após a edição do Decreto que regulamenta as Leis n.º 10.048/2000 e n.º 10.098/2000, que, respectivamente, dá prioridade ao atendimento a algumas pessoas⁷⁰ e estabelece, entre outras, normas gerais e critérios básicos, a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. Neste Decreto, o conceito de acessibilidade (Artigo 8º) aponta para a necessidade de condições na utilização de sistemas e meios de comunicação e informação, ou seja, excede as condições físicas. Ainda mais com a LBI, que também ampliou outros conceitos, a exemplo de barreiras e a forma como estas se apresentam. Estas, por sua vez, são impedimentos à acessibilidade, à participação social das pessoas, por meio de obstáculos, atitudes e comportamentos. E, também, do desenho universal, mencionado na fala da coordenadora e destacado na LBI, como “concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva” (BRASIL, 2016o, s/p).

Sassaki (2010, p. 67), ao discorrer sobre a acessibilidade nas empresas, destaca seis dimensões: arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal. Para tanto, no contexto educacional, as dimensões se apresentam com mais frequência por meio de: acessibilidade arquitetônica, acessibilidade atitudinal, acessibilidade comunicacional e acessibilidade pedagógica, o que não exclui, tampouco ignora, algumas barreiras que justificam as dimensões mencionadas por Sassaki (2010).

Para tanto, entre as quatro representações dos sujeitos da pesquisa, também foi comum a dificuldade em dissociar as compreensões sobre acessibilidade e sobre inclusão. Vale registrar que o conceito da primeira, não por acaso, começou a ser ampliado junto do paradigma da inclusão. Segundo Sassaki (2010, p. 67, destaque do autor), deve-se levar em conta o “conceito de que a diversidade humana deve ser acolhida e valorizada em todos os setores sociais comuns”.

Acreditamos que o conceito de acessibilidade foi sendo reconstruído ou ampliado junto com a compreensão e as discussões acerca do modelo social de deficiência, em que a

⁷⁰As pessoas “portadoras de deficiência”, os idosos com idade igual ou superior a sessenta anos, as gestantes, as lactantes e as pessoas acompanhadas por crianças de colo. (BRASIL, 2013, p. 141).

sociedade tem que promover condições para que as pessoas com deficiência possam acessar todos os bens sociais de direito humano. Para tanto, é compreensível o porquê da dificuldade em dissociar acessibilidade de inclusão, embora a promoção ou a viabilização de algum tipo de acessibilidade nem sempre implique inclusão. Contudo, se a inclusão acontece, é porque diferentes dimensões de acessibilidade, certamente, estão intrinsecamente envolvidas.

c. Questões favoráveis e barreiras /impedimento

Como especificamos acima, a partir das falas dos sujeitos, pontos positivos ou favoráveis ao processo de inclusão e acessibilidade dos discentes com deficiência matriculados em cursos superiores da UFPB também foram levantados. Dentre eles, destacamos, nas falas dos discentes com deficiência: as funções desempenhadas pelo CIA, pelo NEDESP e pelo “aluno apoiador”, que faz parte do PAED; as práticas de alguns docentes; as vagas reservadas para os candidatos com deficiência por ocasião da inscrição para disputar o acesso à UFPB (Dcd 5); a disposição e a capacidade de mobilização de alguns discentes com deficiência que, por sua vez, segundo Dcd 4, conquistou, junto à UFPB, um “sistema acadêmico acessível” – apesar de o Apoiador 1 ter informado, em análises anteriores, que o Sistema não é acessível, tanto que o Dcd 3 depende de apoio para, algumas vezes, acessar informações pessoais.

“A (+) universidade, eu não tenho nada a reclamar não, porque essa universidade é uma mãe, né? Que dá ensino a gente, /.../ o CIA fez o cadastro do RU *pra* mim, não tive dificuldade de nada, de (+) sobre o RU. A universidade é uma mãe” (Dcd 1).

“/.../ É porque assim, quando eu cheguei aqui, eu cheguei muito é é apreensiva, é, sem saber se (+) a minha turma ia me aceitar, os, os próprios professores (+) como é que eu ia me virar sozinha dentro da universidade que não é acessível? E (++) e hoje não, assim, com o aluno apoiador. Claro (+) que muitos *deficiente fica* muito dependentes dele (do aluno apoiador), mas é se ele (o gestor) visse assim, por outro lado (++) de deixar o o centro mais acessível, eu acho que muitas, muitos *deficiente ia* (++) assim, *ia* agradecer, né? Por não tá dependendo tanto de uma pessoa. Que também tem o NEDESP, né? Que *trans*, pode *trans* (transcrever) os materiais para que o professor também tenha acesso.” (Dcd 2)

“/.../ justamente o que, é(+) os lugares de apoio, como por exemplo o Comitê e o NEDESP que apoiam muito aos deficientes, acho que se não fosse esses lugares também a gente teria mais dificuldades nos cursos. E também, de uma certa forma, é (+) positivo, é que a maioria dos professores, apesar de não *ter* a capacitação *pra* ajudar os deficientes, de uma certa forma eles tentam, eles chegam, perguntam a melhor forma, a grande maioria ainda *fazem* isso, claro que sempre tem alguns que...

deixam a desejar, mas eu vejo que, pelo menos no meu curso, a grande maioria dos professores (++)eles procuram ajudar da melhor forma, entendeu?” (Dcd 3)

“/.../ Bom, eu acho que a UFPB, [...] tem muitos alunos capacitados pra se mobilizar pra melhorias. Então, esse grupo mesmo de pessoas que eu participo no *whatsapp*, a maioria são pessoas com deficiência. E eu vi que eles entraram numa (+) numa batalha juntos *pra* conseguir uma melhoria no SIGAA, /.../que eles *vieram* pedindo, solicitando, e hoje a UFPB deu é (+) esse direito a eles, *né?* De poder entrar no sistema /.../ eles falaram muito bem desse sistema. /.../ Então, assim, a UFPB, ela tem o porte pra dar, *né?* Mas às vezes precisa daquele empurrão *pra* poder sair as coisas (risos), *né?* /.../” (Dcd 4)

“/.../ desde a (+) da hora da inscrição mesmo, em que a gente tem, de certa forma, vagas destinadas exatamente a pessoas com deficiência, então isso ajuda, porque a gente sabe que hoje não é igualitária a educação, então a gente precisa dessas vagas *pra* que a gente venha ter, entre aspas, um pouco mais de facilidade de conseguir entrar nos cursos superiores. Aqui dentro da faculdade, foi como eu já falei no início, o que, o que (+) me mantém aqui hoje é essa assistência acadêmica que a gente recebe através desse núcleo, que é um (+) um núcleo, *pra* mim é. é importantíssimo, porque cuida de todos as demandas das pessoas com deficiência, que é Comitê de Inclusão e Acessibilidade e o NEDESP que são os dois órgãos que eu conheço desde quando entrei na faculdade e que me favorecem, é (+) ter todo suporte que eu preciso *pra* me manter no curso.” (Dcd 5)

“Então, o CIA *pra* mim foi o que a UFPB fez de melhor *pra* as pessoas com deficiência, mas infelizmente ainda falta muita coisa *pra* gente chegar lá. /.../” (Dcd 6)

Quanto aos destaques nas falas dos discentes apoiadores, foi quase unânime a alusão à existência do aluno apoiador. Na prática, trata-se de reconhecer o Programa do qual estes participam – o PAED; o reconhecimento do trabalho que estes podem desenvolver, enquanto um dos protagonistas do Programa. Vejamos alguns depoimentos.

“Ave-Maria! [risos] Pontos positivos? O programa aluno apoiador, acho que é uma forma de inclusão, eu acho que colabora para os deficientes de qualquer tipo de deficiência querer fazer um curso na UFPB. Tanto é que eu tenho uma amiga que ela dizia que tinha medo de entrar na UFPB, pois: como vou estudar? Como fazer? Como vou saber os slides? Ela é deficiente visual. Como é que vou fazer? Aí ela conheceu o PROJETO ALUNO APOIADOR e isso motivou ela a fazer o curso e a entrar na universidade”. (Apoiador 1)

“É, a inclusão da pessoa com deficiência é o CIA. É, assim, eu acho que o CIA tem um papel muito importante aqui, porque já ajuda. É, tem pessoas ainda com deficiência, não sei se não sabe, não querem se identificar. Mas só que as pessoas que têm deficiência e procuram o CIA, com certeza elas podem conseguir, assim, um rendimento maior, um aproveitamento maior. Que ele têm, assim, alguns recursos, *né?* Que pode ajudar tanto a pessoa e orientar apoiador quanto isso.”(Apoiador 2)

“/.../ esse programa de colocar um aluno apoiador é um incentivo muito grande e é uma forma prática mesmo de incluir essas pessoas porque mostra que às vezes elas precisam de uma ajuda e eles estão dando esse suporte de pessoas que possam ajudar elas a se sentir integrada às atividades da universidade.” (Apoiador 4)

Com relação às falas dos servidores, além da existência do aluno apoiador, mereceram destaque: a existência de uma política institucional; a existência de um órgão vinculado à Reitoria como responsável por essa política; a política de acesso – sobretudo a institucional; o fato de existirem discentes com deficiências matriculados em cursos superiores da UFPB, ou seja, com acesso (ingresso) ao ambiente acadêmico; a disciplina de LIBRAS em cursos superiores de licenciatura; a transcrição de textos em braille e a existência de setor responsável para trabalhos desse tipo – embora pouco divulgado (Docente 6). As Resoluções que dizem respeito à criação e ao Regimento do CIA e, igualmente, a disposição de pessoas para atuarem como voluntárias junto ao CIA também são mencionadas como responsáveis pela inclusão dos discentes com deficiência na UFPB.

“É, acho que do meu ponto de vista, perceber que eles estão nos cursos e digamos assim, em termos de igualdade, já é algo bem positivo, que não sei se depende exatamente da UFPB, né? /.../ (Docente 1)

“/.../ a existência desse comitê interno de acessibilidade, sobretudo porque, principalmente pela estrutura na qual ele está inserida, que é próxima a reitoria, porque ele só vai ter poder de ação justamente próximo a reitoria, de articulação /.../”. (Docente 2)

“Olha, não conhecia até que tive esse aluno acompanhante. Eu acho que isso é fantástico, acho isso muito importante, né? /.../ Sei que há um esforço, mas, na prática, infelizmente a gente não vê a respeito de rampas e no nosso caso particular a respeito desse elevador, né? Esse semestre 2016.1, nós recebemos um aluno de jornalismo que anda de muleta e a sala dele estava localizada no segundo andar, que dizer, são muitas escadas para ele subir. Eu falei com o professor (Diretor do Centro), até para cobrar o elevador que nunca fica consertado e ele colocou, ele arrumou uma sala no térreo, só que isso não resolve o problema. O aluno, por alguma razão que eu não sei, ele abandonou o curso, ele não está frequentando, eu não sei se a falta de acessibilidade foi um desestímulo, né? Foi uma coisa que deixou ele sem vontade de vir. Mas, por exemplo, a aula de fotografia não pode ser no térreo, porque depende de um laboratório, então, assim, existiu a boa vontade do diretor de transferir a sala para uma sala no térreo, mas essa transferência não resolve o problema. Porque se o aluno está matriculado no curso que tem laboratório e esses laboratórios estão no segundo andar e não podem ser deslocados para o térreo toda vez que o aluno se matricular numa disciplina, então é evidente que a gente precisa de uma solução definitiva e que não sirva apenas para esse aluno, porque não é só esse aluno vai aparecer outros, inclusive nós temos professores cadeirantes aqui no centro que é uma situação vexatória todas vezes ele subir a escada de dar aula, ter de ser carregado por quatro alunos, né? Em tempo de causar um acidente e ser uma coisa trágica até”. (Docente 4)

“É eu acho que o bom é que a universidade cuidou muito bem das flores, né? (risos) Mas esqueceu de algumas coisas. É lindo, né? (risos) Mas eu acho que a gente tem um longo caminho a percorrer, um longo mesmo.” (Docente 5)

“/.../ primeiro é o fato de já existir a política de inclusão social. De já existir dentro da UFPB um centro que já trabalha com intuito de auxiliar ou de facilitar esse

processo de inclusão educacional. Como por exemplo, a própria as próprias aulas de LIBRAS, que é uma obrigatoriedade das aulas de pedagogia, porém, para os cursos de licenciatura, melhor dizendo, para os cursos de bacharelado ainda funciona como optativa e /.../ que poderia ser obrigatório, no meu ponto de vista. E temos também a questão da da tradução, no caso de uma avaliação ou de um conteúdo quando ele em português para uma pessoa que precisa receber esta informação, esse conteúdo em braille e sabemos que dentro da instituição existe um setor que faz essa tradução do português pro braille e do braille para o português, que de certa forma facilita a vida de quem precisa ter essa acessibilidade. Porém, não é muito divulgado, não é muito conhecido ainda a nível institucional.” (Docente 6)

“/.../ se a UFPB ela encara a acessibilidade como algo a ser conquistado, a ser efetivado, eu acredito que isso é muito positivo para o aluno que necessita, tanto o aluno (quanto) quaisquer pessoas que sejam usuários aqui da UFPB, de uma forma ou de outra e elas necessitem dessa acessibilidade, então isso é positivo para a universidade./.../”(TAE)

“Ponto positivo é a Resolução ter sido aprovada, é... e a gente ter conseguido vincular ao gabinete da reitora e estender a possibilidade de auxílio aos servidores. Ponto positivo é ter várias pessoas de vários setores que me procuram, assim como você fez, e se dispõem a participar de forma voluntária do Comitê, alunos, servidores, é, que chegam e trazem ideias, docentes que vem aqui, /.../ Acho que o programa de aluno apoiador é um diferencial nosso em relação a todas as outras universidades, você oferecer um auxílio personalizado e escutar todos os alunos, todas as pessoas que precisam ter um espaço de acolhimento. É, ter uma gestão que olha para isso, que valoriza./.../A política de acesso que a UFPB adotou em 2010, sem obrigação legal nenhuma, né? /.../ Para mim esse foi um primeiro passo que justifica esse número maior que a gente tem em relação as outras, porque a gente tem essa cota e mais a cota federal que é obrigatória, então a gente tem uma cota maior e aí nesse sentido, é, o acesso é maior. É, eu acho que a integração entre as áreas que compõem o Comitê, também dá uma perspectiva diferente do que se fosse só uma área envolvida, e eu estou dizendo das representações. /.../ ”. (Coordenadora)

Entre as falas das diferentes representações de sujeitos, foi comum o destaque do CIA e a existência do aluno apoiador na UFPB como favoráveis ao processo de inclusão. É imprescindível destacar que, como vimos no Capítulo 3, ambas as ações são oriundas de políticas inclusivas do governo federal para favorecer, entre outras coisas, o acesso e a permanência – por intermédio da assistência –, de discentes nas IFES. O primeiro, pelo Programa Incluir, que como já apresentamos, apoia as instituições com recursos financeiros para criação das políticas voltadas especificamente às pessoas com deficiência, incluindo desde discentes a servidores docentes e técnicos nelas lotados. O segundo, pelo PNAES, que se destaca como uma das principais ações do governo federal junto às IFES no que diz respeito à possibilidade de promoção de condições de igualdade de oportunidades, especialmente para discentes em situação de vulnerabilidade, por intermédio de ações institucionais que culminem na ampliação das condições e das estratégias de permanência.

Afora essas duas políticas inclusivas do governo federal intrinsecamente destacadas nas falas dos sujeitos, evidenciamos o destaque dado a política nacional de cotas para as IFES

e a política institucional de acesso, o MIRV⁷¹ (Dcd 5 e Coordenadora). A política nacional de cotas, na ocasião da entrevista, ainda não tinha a obrigatoriedade de contemplar os candidatos com deficiência –, como podemos conferir no Capítulo 3. Independentemente dela, a política institucional para acesso destina, aproximadamente, 5% das vagas de ampla concorrência às pessoas com deficiência.

Nessa perspectiva e pelas reflexões levantadas nos capítulos anteriores, inferimos que a maioria dos pontos favoráveis apontados pelos sujeitos podem ser reflexo destas políticas, bem como de orientações legais que orientam a criação destas para viabilizar a educação da pessoa com deficiência na perspectiva do paradigma da inclusão.

Ademais, antecedendo o questionamento sobre os impedimentos ou pontos desfavoráveis, ou que se apresentam como barreiras para inclusão dos discentes com deficiência nos cursos superiores da UFPB, nessas falas, pontos negativos também foram destacados, comentários irônicos foram realizados, talvez como forma de expressar indignação ou manifestar que a UFPB precisa melhorar em termos de inclusão. Entre outros, foi mencionado o fato de a disciplina de LIBRAS não ser obrigatória em todos os cursos superiores – aqui se referindo ao Decreto n.º 5.626/2005, que estabelece a disciplina de LIBRAS como obrigatória nos cursos de formação de professores (BRASIL, 2013, p. 304) –, como também a falta de acessibilidade, considerada uma das principais barreiras/impedimentos no processo de inclusão na UFPB.

Nos registros de falas destacados a seguir, poderemos conferir, todavia, outros impedimentos e barreiras apresentados pelos sujeitos. Registramos que, dos seis discentes com deficiência, dois não apresentaram quaisquer impedimentos, inclusive o Dcd 1 reiterou que a UFPB, especialmente com a intervenção do CIA, “é uma mãe” e que a pessoa “não conclui o curso se não quiser”.

“Não, não existe, não. Como eu já falei, a Universidade é uma mãe, uma mãe pra gente. A gente não faz o (+) é (+) não conclui o curso se não quiser. Eu mesmo, agora, eu tô passando por uma, um (+) momento crítico da minha vida, e, e eu procurei ajuda no CIA e, graças a Deus, eu tô sendo assim, sendo encaminhado, né?” (Dcd 1)

⁷¹Resolução CONSEPE n.º 09/2010 (UFPB, 2016e; UFPB, 2017).

Quanto aos registros identificados nas falas dos outros quatro, destacamos barreiras atitudinais, pedagógicas/metodológicas, de comunicação e/ou de informação e física, ou seja, falta de acessibilidade arquitetônica. Esta última foi identificada na fala dos Dcd 3, Dcd 4, Dcd 5 e Dcd 6.

“Eu acho que isso aí vai muito de cada curso, entendeu? Porque, por exemplo, o que pode dificultar mesmo é se você não tiver o apoio na sala de aula. Por exemplo, mesmo se você tiver o apoiador mas o professor, dependendo da sua metodologia, ele não facilitar *pra* que o deficiente possa ser incluso nas suas atividades. Então, acho que o principal é isso que impede de concluir, que eu já ouvi muitas pessoas *di* dizerem que *tava* pensando em desistir dos cursos por conta disso, de não ter o apoio na sala de aula. /.../ tem que analisar que as calçadas aqui, por exemplo, são esburacadas, são inacessíveis, têm obstáculos que atrapalham muito *pra* o deficiente. /.../ infelizmente tem a questão da consciência também, *né?* Que as pessoas não procuram se conscientizar e deixar de colocar os obstáculos no meio.”(Dcd 3)

“Calçadas. É (+) pontos, as, as pilastras, é (++) pessoas que às vezes, os próprios, os próprios funcionários que não têm, é (+) tipo, deixa mangueiras. Hoje mesmo, tinha mangueiras espalhadas. Então, muitas vezes eu tenho muita *difi* (dificuldade). /.../ os meninos que(++) que não veem nada é (+) têm mais dificuldades porque não enxergam nada, /.../ porque a gente não tem o piso tátil, e aqui na universidade a gente sabe que só tem piso tátil naquela área onde tem a (+) o RU (Restaurante Universitário). Somente um pedacinho. É (+) outra coisa, a gente tem aqui degraus e calçadas, e escadas que não têm a divisória, dividindo cores. /.../ eu tenho dificuldade com profundidade. Então, eu não sei quando uma escada, não na subida, mas na descida se ela é profunda, se ela é rasa, se existe um degrau, porque eu não vejo, eu vejo que, *pra* mim, quando é da mesma cor, que é tudo reto. Então, muitas vezes eu posso me machucar, cair ou vir a ter um (+) um problema mais grave. E *pra* quem, quem é total, essas coisas assim é, carrinho de mão no meio da, da, da passagem, mangueiras por calçadas, de, de, desníveis de calçadas. Então, tudo isso atrapalha a nossa /.../ facilidade de caminhar dentro da universidade”.(Dcd 6)

Cabe reiterar que, apesar de o Dcd 4 ter informado que o “sistema acadêmico” é atualmente acessível, após conquista e mobilização dos discentes com deficiência, o Dcd 5, contrariamente, identificou como barreira o acesso à informação, em razão da falta de acessibilidade tecnológica, de um sistema que possa dar condições para que uma pessoa com deficiência, especificamente visual, possa acessar suas informações acadêmicas sozinho. Esse posicionamento lembra a experiência apresentada outrora pelo Apoiador 1, quando questionado sobre acessibilidade.

“Eu pensei na estrutura porque, como eu lhe falei é (+) uma pessoa como um cadeirante *pra* se locomover aqui é bem complicado, *né?* /.../ não tem rampa, é uma dificuldade não ter muita rampa assim, *pra*. (+) principalmente prédios novos /.../

Então, isso pode desmotivar o aluno, *né? pra* continuar, né? E como eu te falei, é, temos elevadores aí parados, então é, é uma coisa que desmotiva sim o aluno”. (Dcd 4)

“Olha, existem barreiras, mas barreiras que podem ser vencidas, não é? Por exemplo, é (+) hoje a gente tem problema muito grave aqui em relação a acessibilidade arquitetônica, eu passo pouco por isso por causa do meu bloco, mas existem outras pessoas qui, inclusive com outras deficiências, cadeirantes, por exemplo, que (+) sofrem muito por, às vezes, as suas aulas serem em lugares totalmente inacessíveis, em lugares totalmente, é (+) sem acessibilidade que faz com que essas pessoas muitas vezes, se não tiverem acompanhadas ou se acontecer alguma coisa com seu acompanhante, com quem lhe auxilia, então essa pessoa acaba se prejudicando, então eu acho que isso é uma barreira. /.../ a questão da acessibilidade dentro das ferramentas tecnológicas da UFPB que não são acessíveis a pessoas com deficiência visual /.../ então hoje *pra* você verificar histórico, *pra* você verificar problemas com sua matrícula, *pra* você fazer a sua matrícula em cada semestre, você não consegue fazer sozinho porque as ferramentas tecnológicas da UFPB, os sites, os sistemas não são ainda preparados *pra pra* atender essas pessoas.” (Dcd 5)

Além das mesmas barreiras apresentadas pelos discentes com deficiência, entre as falas dos apoiadores, um deles apontou que o estresse pessoal, inerente a quaisquer pessoas, independentemente de deficiência, pode ser um impedimento ou algo que prejudique a conclusão do curso (Apoiador 4). Esse raciocínio foi reiterado pelo Apoiador 5, para quem a existência do aluno apoiador é uma estratégia que favorece esse processo.

“/.../ muitas principalmente por parte dos professores. Assim, não porque eles querem, entendeu? Mas por falta de capacitação dos professores, Eu assim, eu amo muito o programa Aluno Apoiador, mas eu acho que é algo para suprir a falta de outro. É alguma coisa que tem para suprir a falta de outro. Por exemplo, entre os professores, eles não sabem como lidar. Muitas vezes entrei na sala de aula com Dcd 3 e o professor fez a gente ficar duas horas assistindo um filme em inglês. Como é que eu ia ler a legenda e fazer a transcrição de um filme para Dcd 3?. Muitas vezes entrei na sala de aula, o professor passou um filme totalmente inacessível /.../ Então, assim, é isso são os impedimentos, a falta de acesso, a falta de capacitação, a falta de materiais para que ele, principalmente como um aluno de Rádio e TV, não tem.” (Apoiador 1)

“Sim, é questão de materiais, às vezes o material se torna inacessível, como, por exemplo, algum material em PDF é inacessível para o NEDESP. Que eles traduz do português, português não, do escrito, é, para o Braille. Às vezes material em PDF dificulta, alguns livros com tabelas grandes dificultam. E teve um problema com, que nós enfrentamos, que é em relação a matemática. O NEDESP ele não está capacitado para passar, assim, números, equações, essas coisas para o Braille. Foi um pouco dificultoso, mas nós já conseguimos contornar esse imprevisto, juntamente com o NEDESP e o professor.” (Apoiador 2)

“Olha, existe a gente tem deficiência física, deficiência estrutural, *né?/.../* alguns locais não são bem-adaptados. Por exemplo, aqui a gente tem um elevador mas parece que não funciona, então se tiver um cadeirante que precisar ir lá para cima o negócio está meio complicado. Mas fora essa dependência estrutural, eu acho que para concluir o curso /.../ acho que os professores até ajudam os alunos que possuem

deficiência. Eles entendem, pelo menos, lá no jornalismo eu vejo que, tipo assim, eles entendem, eles sempre conversam com o Dcd 5.” (Apoiador 3)

“Eu acho que às vezes acontece sim, porque até *pra* gente que não nenhuma necessidade especial ou física ou psicológica às vezes fica complicado. /.../ não sei algum estresse psicológico, algum estresse físico que eles possam ser submetidos durante o curso e que as vezes pode desanimar sim, mas eu acho que não é só por serem, por portarem alguma necessidade especial, mas porque o ser humano às vezes acontece mesmo qualquer coisa que pode impedir de ele concluir.” (Apoiador 4)

“Uma das barreiras *principal* são os professores /.../ Se a gente não avisar e não lembrar o professor ele também não traz o material adequado para o aluno. E isso foi até falado no curso de capacitação que a gente é como um intermediário entre professor e aluno, mas eu acho que algo que está tão ali, dia a dia, como é que ele não vai lembrar? Como é que ele vai esquecer dessa pessoa ou procurar saber também, porque eu acho que é uma troca, tanto o aluno, o apoiador e o apoiado procura o professor o professor também procura se informar. Então já aconteceu em períodos passados, que eu não apoiava essa a aluna de, exemplo o professor não levar a prova, de a aluna no caso pedir que o professor falar um pouco devagar e o professor não respeitar. Então acho que, infelizmente, o que *tá* faltando realmente é nos professores. E claro que também acessibilidade assim (+) os lugares, não são todos que são apropriados para esses alunos. Se realmente não tivesse aluno apoiador aí seria muito mais difícil *pra* ele se locomover, poder ter esse esse trabalho de estudar realmente.” (Apoiador 5)

Os servidores acabaram ratificando a fala dos demais sujeitos, notadamente com relação às barreiras pedagógicas/metodológicas, quando a maioria se apresentou como despreparada ou sem capacitação para trabalhar junto ao discente com deficiência (Docente 1, 2, 4, 6 e Coordenador), não sendo um impedimento exclusivo do CCTA, mas de toda a UFPB (Docente 2). Ao mesmo tempo, na fala do Docente 1, percebemos que a inclusão, aparentemente, é associada, tão somente, à inserção ou à frequência às aulas, e que, apesar de apresentar-se “sem preparo”, sem formação para trabalhar no processo de inclusão de discentes com deficiência, essa dificuldade talvez possa ser sentida pelo discente, e não por ele, enquanto docente, ou por sua categoria.

“/.../ eu acredito que do ponto de vista dos docentes eu não sei se isso encontra dificuldades não, pelo próprio sistema da universidade. /.../ É (+) não, eu acho que aí é meio que (+) parecido com que a surpresa que eu tive ao entrar na sala e ver um deficiente visual. Realmente eu não tenho um preparo, e se vier outro, *né?* O professor de som já me falou uma vez que teve um aluno surdo na disciplina de som, *né?*/.../ E realmente eu não tenho preparo algum do ponto de vista de formação para isso aí. Talvez isso seja uma dificuldade para eles, *né?* Eu acredito de eles devam elencar outras dificuldades, *né?* /.../ Eu acho que era para ter uma formação interna, talvez treinamentos internos, *né?* Ter diálogos internos, assim, uma intervenção mesmo de comissões, cada colegiado de curso, *né?* Para tentar trazer à tona um pouquinho mais uma reflexão pessoal. /.../ Algumas outras estratégias que provavelmente alguns professores se negariam a fazer, mas que de alguma maneira seriam atitudes importantes para começar. ” (Docente 1)

“/.../ há todo uma falta de preparo dos docentes ou até de sensibilidade dos docentes em relação a esse público./.../ é preciso de um curso específico ou, pelo menos, uma sensibilização geral. Eu acho que sim, têm barreiras, não só do ponto de vista físico, de quem é portador de alguma deficiência física, esse é o notório. Não é só o CCTA, são vários prédios daqui de universidade que tem esse problema, mas também a falta de capacitação dos professores em relação a essas pessoas. Eu me coloco como professora que eu não tenho nada, nenhuma formação a respeito.” (Docente 2)

“Há impedimentos físicos, *né*? E eu acho que há impedimentos também do ponto de vista intelectual, na medida que os professores não estão preparados para receber esse aluno, *né*? Para mim é (+) depois eu até relaxei, mas quando cheguei na sala que encontrei o Dcd 5, eu disse: pronto, como é que eu vou fazer, *né*, para que esse menino não seja prejudicado pela minha falta de habilidade em lidar com o problema? /.../ O Dcd 5 escutava e as estratégias foram *amadoristicamente* contornadas, foram inventadas estratégias para que ele pudesse não se prejudicar. Mas de qualquer forma a gente sabe que a gente acaba não oferecendo as mesmas condições que os outros alunos.” (Docente 4)

Entre os servidores (Docente 6 e Coordenador), também foram apresentados a barreira da comunicação, a falta de informação sobre as políticas e os serviços institucionais existentes na UFPB que podem favorecer o processo de inclusão dos discentes com deficiência nos cursos superiores.

“/.../Uma das principais barreiras, no meu ponto de vista, é que os professores não estão preparados para lidar com pessoas, com discentes que tem esse tipo de deficiência. Eu mesmo já ouvi o relato de uma colega que recebeu um aluno que precisava ministrar conteúdo, inclusive fazer avaliação para ela em braille e teve uma dificuldade grande até saber que na instituição, a própria instituição tinha um órgão especializado para fazer essa tradução e auxiliar nesse processo de português para o braille e vice-versa.” (Docente 6)

“/.../eu acho que tem muitas barreiras pedagógicas de falta de adaptação. Seja do próprio material que o professor usa durante a sala, a aula, as adaptações das avaliações deles e a falta de acessibilidade arquitetônica aqui dentro, que ainda é muito séria, muito grave, os elevadores estão quebrados, as plataformas, faz muito tempo./.../ É, eu acho que, então essa falta de acessibilidade arquitetônica, de comunicação, pedagógica e principalmente atitudinal tem dificultado a conclusão do curso de alguns estudantes. /.../ Fora isso, a questão dos estágios./.../” (Coordenadora)

Como vimos anteriormente, nas orientações normativas e na legislação em vigor, notadamente a Lei de Acessibilidade, ratificadas pela LBI, barreiras são “entraves, obstáculos, atitudes ou comportamentos” que impedem a participação das pessoas na sociedade e/ou aos diferentes serviços sociais, entre eles, “o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à

compreensão, à circulação com segurança, entre outros.” (BRASIL, 2016o, s/p). Para tanto, podem se manifestar, entre urbanística, arquitetônica ou física, nos transportes, nas comunicações e nas informações, nas atitudes e nos meios tecnológicos. Nessa perspectiva, podemos dizer que os sujeitos pontuaram impedimentos e barreiras comuns presentes em muitas instituições sociais, justificando, inclusive, as reiteradas legislações e orientações normativas voltadas, neste caso, à inclusão social e/ou à acessibilidade das pessoas com deficiência e mobilidade reduzida aos serviços sociais.

5.2 ESTRATÉGIAS PARA PERMANÊNCIA

Conforme orientação da categorização, como categoria secundária, também delimitamos as estratégias de permanência, divididas em variáveis institucionais e acadêmicas, as quais serão apresentadas a partir de reflexões isoladas e do cruzando de informações também coletadas junto aos diferentes sujeitos da pesquisa, notadamente quando o mesmo questionamento foi realizado por representações de sujeitos diferentes.

a. Estratégias Institucionais

Foi comum, entre os sujeitos mencionados nos Quadro 6 e 9, o questionamento sobre o conhecimento de programas institucionais ou ações especializadas voltadas aos discentes com deficiência na UFPB. Contudo, como podemos identificar a seguir, dos treze sujeitos, dois informaram que desconhecem quaisquer estratégias ou políticas (Docente 1 e Docente 5), e um sabe da existência de um projeto de acessibilidade no curso de Arquitetura (TAE).

“Não, tenho conhecimento disso não.” (Docente 1)

“Nenhuma” (Docente 5)

“/.../ no Centro de Tecnologia, o CT, se eu não estou enganada desenvolveu o projeto de acessibilidade aos cadeirantes, né? /.../ Tem projetos de acessibilidade. /.../” (TAE).

Quanto aos demais, quatro informaram ter conhecimento de um comitê ou órgão de apoio (Dcd 1, Dcd 4, Docente 3 e Docente 6); dois disseram conhecer, além do comitê, o NEDESP (Dcd 2 e Dcd 3); dois informaram conhecer apenas este último (Dcd 5 e Docente 6); um ressaltou que sabe da existência de um órgão responsável pelo “aluno apoiador” (Docente 4), enquanto um outro demonstrou conhecimento acerca do aluno apoiador e do NEDESP (Docente 2).

“/.../ O Comitê de Inclusão e Acessibilidade /.../” (Dcd 1)

“Pronto, eu conheço o NEDESP e o comitê de acessibilidade. /.../ o NEDESP *aonde* a gente pode levar os *materiais pra* passar *pro braille*, e o comitê que dá a possibilidade de cada aluno com deficiência ter um aluno apoiador ou ter (+) é (+) materiais que *possa* auxiliar, *né?*” (Dcd 2).

“/.../ o Comitê de Inclusão. É o local que a (+) os deficientes podem contar *pra* caso precisem, tipo, alguma ajuda na sala de aula, /.../ tem o projeto também do aluno apoiador que o Comitê disponibiliza *pra* ajudar nas atividades aqui na universidade. /.../ e tem o NEDESP que é *pra* fazer os materiais que a gente precisa em *braille*, *pra* dar um suporte com leituras, essas coisas, entendeu?” (Dcd 3)

“/.../Hoje, eu vou ser bem sincera, eu conheço mais o CIA, *né?* /.../” (Dcd 4)

“Tem o NEDESP. /.../ eles adaptam todos os materiais de sala de aula e mandam *pro* seu e-mail ou imprimem em *braille* caso você prefira, no meu caso eles mandam *pro* meu e-mail.” (Dcd 5)

“O CIA é um deles e foi o principal facilitador *pra* mim é (+) e hoje eu posso dizer, de ser uma das melhores alunas assim de turma, de ter um bom desenvolvimento hoje, é (+) tanto acadêmico como já estar na extensão e um grupo de pesquisa, tudo graças ao CIA que me facilitou com esse aluno apoiador e com esse material. /.../ Então, o CIA *pra* mim foi(+) uma mãe. (risos) /.../ a questão do computador, a questão do apoiador que é fundamental, /.../ do gravador que facilita muito com que a gente tenha uma maior é (+) conexão com a aula, depois no estudo, na hora de estudar. E assim, o CIA, ele praticamente é nossos pés e nossas mãos aqui dentro da universidade.”(Dcd 6)

“Tenho conhecimento do NEDESP, *né?* Que atende ao público específico, *né?* Principalmente o pessoal, os cegos, *né?* Outra política, outra ação que eu tenho conhecimento que existe, mas também não a fundo é o aluno apoiador, *né?* .../”(Docente 2).

“Tenho superficialmente. Eu sei que existe um comitê mas de fato eu nunca fui informado sobre nenhuma regularização, nenhuma norma, nem resolução./.../” (Docente 3).

“Eu sei que existem, agora eu não estou lembrando o setor, mas sei que existe, que é disponibilizado o aluno acompanhante para alguns casos de deficiência /.../” (Docente 4).

É interessante evidenciar que o conhecimento das políticas, ações ou estratégias é apresentado pelos sujeitos como superficial. Inclusive, há quem resalte que a política de

inclusão da UFPB “não é disseminada a nível institucional” (Docente 6). Dessa maneira, reiteramos a presença de barreiras da comunicação e da informação, pedagógica/metodológica, além da atitudinal, em que os GTs do CIA podem atuar com o fim de minimizá-las ou saná-las.

“Existe a política de inclusão na instituição, tenho esse conhecimento /.../. Porém, não é disseminado a nível institucional, porque tem vários colegas que não têm conhecimento dessa prática dentro da UFPB.” (Docente 6)

Outrossim, consideramos importante ressaltar que, apesar de discentes com deficiência e alguns servidores terem informado conhecer estratégias institucionais para permanência, notadamente o CIA, quando questionados sobre o PAED, a maioria de cada representação de sujeito informou que não o conhece. Dos sete servidores, quatro não conhecem (Docente 1, Docente 5, Docente 6 e TAE), e três sabem que ele envolve o aluno apoiador (Docente 2, Docente 3 e Docente 4).

“Eu sei que existe porque tem uma aluna que faz parte mas eu não tenho conhecimento do programa em si, dos objetivos.” (Docente 2)

“É, eu tenho conhecimento sim, /.../ Agora eu não sei de fato que critério /.../ Mas sei que o aluno apoiador é muito importante para o deficiente e para o professor também. Para o professor é um suporte que nos dá segurança nessa relação de comunicação emissor/receptor de mensagem, no caso, do conteúdo da disciplina.” (Docente 3)

“Sim, tenho conhecimento, porque *tive* um aluno /.../ que disse que tinha um aluno apoiador.” (Docente 4)

Dos seis discentes com deficiência, dois também associaram o PAED ao aluno apoiador (Dcd 3 e Dcd 5), e quatro não indicaram conhecimento a respeito (Dcd 1, Dcd 2, Dcd 4 e Dcd 6). Destes, dois estão intrinsecamente envolvidos no referido Programa, inclusive como beneficiário, seja como aluno apoiado por meio do aluno apoiador (Dcd 2 e 6) – a principal ação deste Programa –, seja por meio dos materiais e equipamentos adquiridos e disponibilizados para favorecer a permanência e a participação nas atividades acadêmicas (Dcd 6), tais como: lupas, gravadores, *regletes*, assinador, computadores, cadeiras de rodas, entre outros.

“/.../ O Programa de Apoio ao Aluno com Deficiência, são todas as ações que a gente faz, que passa pela compra do equipamento, orientação de professor, participação em reunião, com coordenador, chefia de departamento, com quem for necessário. /.../ O Projeto Estudante apoiador é um deles que tem esse objetivo de uma mediação pedagógica, de locomoção, e que é totalmente personalizado /.../” (Coordenadora)

Novamente, quando essas duas representações de sujeitos (discentes com deficiência e servidores) e também os apoiadores foram questionados sobre o Programa Incluir, apenas um docente afirmou ter conhecimento desse Programa após uma cobrança do MEC, por ocasião da elaboração ou atualização do Projeto Pedagógico do Curso.

“Sim, recentemente, porque quando a gente foi fazer o PPC do curso (+) recentemente, quando nós recebemos a visita do MEC. O MEC cobrou alguns itens e aí eu tomei conhecimento /.../ Do órgão institucional e da política dela, de fazer da política de inclusão, né?” (Docente 4)

Vale reforçar que o Programa Incluir é o único programa do MEC/SESU/SECADI voltado especificamente à promoção de estratégias para permanência de pessoas com deficiência na educação superior, especialmente no que concerne aos eixos de infraestrutura, currículo, comunicação e informação, programas de extensão e programas de pesquisa.

Para viabilizar essas estratégias, o MEC universalizou as IFES, orientando-as a criarem suas políticas institucionais para inclusão e acessibilidade das pessoas com deficiência no ambiente acadêmico. Reiterando: no caso da UFPB, o órgão responsável por essa política é o CIA, o qual vem buscando responder às demandas que envolvem esses eixos por meio de grupos descentralizados de trabalhos e parcerias com outros órgãos institucionais. Como exemplo, podemos citar a Reitoria e a PRAPE – responsável pela execução do PNAES –, os quais apoiam, com recursos financeiros, algumas das atividades viabilizadas pelo CIA.

Destarte, inferimos, mais uma vez, que os poucos sujeitos entrevistados que conhecem o CIA e os programas, políticas e/ou estratégias para favorecer o acesso e permanência na UFPB, desconhecem a origem das suas propostas, quiçá o que representam e as políticas que respondem.

A partir de informações identificadas nas falas da gestora institucional do CIA e, por conseguinte, da política de inclusão e acessibilidade da UFPB, quando questionada sobre representação, influência, impactos quantitativos e qualitativos, com adesão de algumas das políticas, programas ou planos nacionais, inferimos que REUNI, COTAS, PNAES e INCLUIR favoreceram e/ou vêm favorecendo, sobretudo, o acesso de discentes com deficiência na UFPB, bem como reconhecemos a relevância destes, principalmente do PNAES e INCLUIR, na promoção de políticas e/ou estratégias institucionais para permanência dos discentes com deficiência que conseguem ingressar nos cursos superiores da instituição, a exemplo do PAED.

Vejamos, abaixo, alguns recortes:

“Eu acho que esse número principalmente com relação às pessoas com deficiência. O REUNI é muito responsável por isso, /.../ eu não estaria aqui se não fosse o REUNI, meu curso foi criado através do REUNI, a terapia ocupacional e muitos alunos com deficiência estão nesses cursos via REUNI. /.../ Eu acho que a política de cotas que veio da própria universidade, a política de cotas nacional *juntamente com* esses programas aumentaram, em progressão geométrica, o acesso dos alunos com, de todos os alunos, dos alunos com deficiência também. Eu, eu valorizo isso, eu acho que isso tem um peso e tem que ser reconhecido, a manutenção disso é uma outra conversa mas o acesso está garantido.” (Coordenadora)

“/.../ eu acho que PNAES ele é uma outra fonte de recursos e parte dele, que é uma parte que não é grande, é destinada a atender o público com deficiência. /.../ Como, com a verba do Incluir e a verba que eu recebo complementar do gabinete, que é de acordo com a demanda que eu tenho, eu compro equipamentos de tecnologia assistiva, eu financio os estagiários para estarem nos vários projetos do Comitê, nas várias subsedes, então implementamos ações junto com a pró-reitoria de assistência estudantil, desde quando era a pró-reitoria antiga, /.../.” (Coordenadora)

“/.../É, essa verba (do Incluir) é pequena, mas ela motiva você priorizar as ações /.../. O programa Apoiador, o PNAES financia exclusivamente o aluno apoiador e o Incluir os equipamentos e os estagiários, *nê*? E capacitação e apoio para eventos e tal, é o milagre da multiplicação do recurso, do Incluir é praticamente isto. Eu acho que ele é pequeno [pequeno e] insuficiente /.../É um incentivo, mas esse incentivo é fundamental, para mim ele determina que muitas coisas vão acontecer, os estágios principalmente, de tudo, os equipamentos, panfletagem, todas as ações/.../” (Coordenadora)

Com base nas reflexões já apresentadas, podemos perceber que, apesar de muitas barreiras ainda existentes no âmbito da UFPB, as estratégias e ações vinculadas ao PAED têm sido reconhecidas pelos principais envolvidos, os apoiadores – que recebem as bolsas, mas que também aprendem com a troca de conhecimentos e experiências –, e pelos discentes com deficiência – com a possibilidade de apoio humano e material para viabilizar sua permanência

e participação nas diferentes atividades oferecidas pela instituição, abrangendo, assim, ensino, pesquisa e extensão.

Uma das questões fundamentais no processo de inclusão educacional voltado às pessoas com deficiência, além da disposição individual, da promoção de acessibilidades atitudinal, pedagógica/metodológica, arquitetônica/física e de comunicação/informação, é a formação, atualização e participação de todos que compõem o sistema educacional.

Considerando a necessidade de formação, atualização e participação de todos, questionamos os apoiadores e servidores quanto a uma possível participação em cursos de formação, capacitação, qualificação ou afins voltados às práticas ou estratégias para viabilizar a educação para pessoas com deficiência. Para tanto, dos cinco apoiadores, 100% informaram que só participaram de uma formação “básica”, “uma palestra”, “um minicurso”, uma apresentação teórica das deficiências e exemplos práticos de como se relacionar com as pessoas com deficiência, oferecida durante o processo de seleção para participar do PAED, como aluno apoiador.

“Não, só quando eu participei da prova, seleção do comitê, faz muito tempo./Que é, cada estagiário fala sobre uma deficiência, que é apenas isso./.../Mas assim, capacitação em si não, a gente não tem nenhuma continuada.” (Apoiador 1)

“Só houve um, digamos assim, minicurso, uma palestra, para quando fui fazer a prova do aluno apoiador, o CIA disponibilizou. Foi uma manhã inteira e focou nas, de acordo com as deficiências que tem aqui na universidade. Assim foi pequeno mas deu para, assim, poder perceber, poder saber um pouco sobre as deficiências, mas algo bem básico.”(Apoiador 2)

“Não. A primeira vez que tive com algo teórico sobre assunto foi no curso para passar para aluno apoiador. /.../. Todo mundo tem participar do curso para depois participar da seleção, pra entrevista e da prova.” (Apoiador 4)

Já os 100% dos sete servidores informaram que nunca participaram de atividades ou cursos de formação. Porém, o Docente 3 reconhece que seu desempenho não é “bom” junto aos discentes com deficiência e que a não capacitação é responsável por isso. O Docente 6 informa saber da existência de cursos, e demonstra interesse em participar, “se tiver oportunidade futura”.

“Infelizmente nunca participei, né?” (Docente 1).

“Nunca participei, não tenho acesso e acho que eu não tenho bom desempenho com essas pessoas exatamente por não ter essa capacitação”(Docente 3).

“Também não participei. Pelo menos tenho conhecimento de que existem esses cursos, mas até o momento não fui convidado a participar nenhum tipo de curso dessa natureza e não tive oportunidade ainda. Claro que, se tiver oportunidade futura, eu vou participar” (Docente 6).

Para a concretização de um processo de inclusão, é imprescindível o reconhecimento das diferenças, da diversidade, da reestruturação e da revisão de práticas, da abertura à mudança, ao conhecimento e à formação por parte de todos os envolvidos. Vimos, outrora, que embora os 100% dos docentes não tenham se submetido a quaisquer processos de formação para trabalhar com esse processo de inclusão, aparentemente, há quem se apresente disposto a aprender e ensinar. Carvalho (2006, p. 159) ressalta que “reconhecer que necessitamos de atualização, já é o início de um processo que nos tira do imobilismo e da acomodação e que, por nos inquietar, gera movimentos de busca e de renovação”.

A seguir, como uma das variáveis das estratégias de permanência no processo de inclusão de discentes com deficiência no CCTA/UFPB, serão apresentadas outras reflexões e registros de questionamentos dirigidos aos sujeitos das pesquisas, considerando estratégias acadêmicas.

b. Estratégias Acadêmicas

No que diz respeito aos questionamentos que se aproximam mais das estratégias acadêmicas para permanência, também envolvemos todos os sujeitos de pesquisa. Não obstante, iniciaremos nos dirigindo aos servidores (Docente, TAE e Coordenador) e, depois, aos apoiadores, com o questionamento que diz respeito à experiência e/ou à relação de trabalho com os discentes com deficiência.

As respostas oriundas das falas dos servidores (Docentes, Técnicos administrativos e Coordenador) apontaram diferentes caminhos, mas ratificam a necessidade da busca de informações, de conhecimentos e de ofertas de estratégias institucionais para viabilizar, da melhor maneira, as práticas acadêmicas. Como já dissemos, no processo de promoção de uma

educação inclusiva, mudanças no trabalho pedagógico são indispensáveis. No entanto, em razão da proximidade, por meio da relação discente e docente, respectiva e tradicionalmente, aquele que se apresenta na condição de aprendiz, e aquele que tem a função de ensinar, o docente acaba sendo mais cobrado. Parafraseando Galdino (2015, p. 46), embora muitas das ações que promovem a aprendizagem e a permanência dos discentes sejam atribuídas a este profissional, é responsabilidade da instituição e, portanto, de todos que dela fazem parte, a inclusão destes. Ou melhor, “os demais participantes do processo educacional são essenciais para que a inclusão possa ser efetivada com sucesso” (GALDINO, 2015, p. 48).

Aqueles que apontaram experiência e/ou relação com discentes com deficiência informaram ter buscado estratégias especiais para mediar a aprendizagem com a disciplina em questão, com diálogo, com reflexões, com alternativas mais teóricas do que práticas. Experiências desafiadoras, que exigiram adaptações metodológicas (Docente 1 e 4) adaptações físicas (Docente 2 e 4), porém, que culminaram em bons resultados. Salvo o caso de um aluno dependente de muletas, que evadiu sem justificar o porquê (Docente 4).

“/.../eu tive um aluno cego, na verdade por duas vezes tive aluno cego na disciplina de fotografia. Aí eu acho que é bem marcante por que eu tentei sua de vários métodos para fazer com que o aluno pagasse a disciplina e tive muita dificuldade para ficar satisfeito com isso aí. /.../ Então, eu cheguei a uma conclusão que talvez seja uma conclusão da minha limitação mesmo. Eu conclui que, na verdade, tem um limite do acesso nessa condição, né? Eu tenho que trabalhar uma disciplina de fotografia com deficientes visuais e aí tudo que eu fazia parecia uma oficina lúdica, uma oficina de entretenimento para uma outra coisa. /.../ Tudo o que eu imaginava parecia uma discussão lúdica de pensar através dos sentidos que ele dispõe e pensar a fotografia através disso, né? Mas que no fundo não consegui ensinar mesmo essa fotografia como seria para outras pessoas. /.../ Então é nesse processo eu ainda encontrei muita dificuldade. É claro que tiveram muitas sugestões, de trabalhar com ele fazendo um toque, uma leitura com o tato e para isso fazer uma construção fotográfica, mas para mim ainda fica distante do que é fotografia. Existem outras sugestões de pelo som, né? Ele mirar a câmera pelo som, mas isso também ele não tá, ele tá aguçando nele as questões auditivas e tal. A questão da fotografia ficou muito complicada, tanto que eu busquei outros métodos, a gente terminou conversando, discutindo muito o que era fotografia, história da fotografia e minha atividade com eles na disciplina era de eles discutirem com algumas pessoas, alguns deficientes sobre a relação com fotografia com alguns fotógrafos, né? Na verdade, como é um curso de jornalismo, para eles entrevistarem essas pessoas, alguns fotógrafos que falem sobre as suas experiências com deficiente e tal, né? Quer dizer (++) /.../Era uma disciplina obrigatória e eu busquei muito mais reflexão com eles do que a prática que eu faço com as outras pessoas. /.../Com essa adaptação deu tudo certo, eu não vi dificuldade, pelo contrário, trouxeram até depoimentos que são enriquecedores, mas eu ainda fico na mesma posição de antes.” (Docente 1)

“Eu só tenho uma experiência com discente aqui, que é uma aluna nossa do curso de Relações Públicas que ela é(++) possui uma prótese. Então, exatamente este ano, este período ela solicitou uma sala de aula acessível, infelizmente o Centro não dispõe de elevador em funcionamento, então esse foi o primeiro contato que eu tive,

porque apesar de ela estar matriculada no curso desde o início em nenhum momento ela manifestou que havia algum problema em termos de acessibilidade, dela para que ela pudesse chegar à sala de aula. /.../É no primeiro andar(+) porque desde o início ela tivesse dito que havia uma, algum tipo de dificuldade de mobilidade, a gente já poderia ter providenciado. Então, na verdade, por conta de uma estrutura deficitária, a gente fez um arranjo, né? Numa sala improvisada no térreo para poder ela ter acesso à sala de aula de uma forma mais confortável. /.../ Minha relação é de escuta. De estar sempre a disposição, não só o aluno com deficiência mas qualquer um, é me colocar a disposição e tentar, dentro das limitações e condições que a universidade oferece, promover um melhor conforto, ou um mínimo ou minimizar essas barreiras físicas que existem.”(Docente 2)

“Eu tive um aluno com deficiência visual, né? Acho que só em uma oportunidade e eu fiquei muito preocupada, porque penso que nas nossas, na nossa aula, na nossa forma de falar, dar aula, de agir, ela é(+) a gente é muito bitolado a dar a aula para as pessoas que veem. Então até nossos exemplos, a aula é preparada para aqueles que veem. Então eu sempre pensava nesse menino, né? Era sempre uma preocupação, embora eu nem sempre tenha conseguido, é, superar a deficiência, né? /.../ A minha deficiência de, como professora, né? (Não) ter estratégias adequadas, facilitadoras. /.../ Tem o (Dcd 4), que é cego, e eu tive aí o convívio com ele como professora. Ele, inclusive, nunca veio na coordenação, não precisou vir. E nesse começo de semestre teve esse aluno que /.../ tinha muleta, né? E aí a relação foi assim: e agora? Eu não tenho nem o que dizer desse aí. É assim, a relação, são poucas pessoas mas eu acho que a quantidade nesse caso não importa, né? Uma pessoa que seja, nós temos que fazer adaptação. No caso do aluno de muleta foi solucionado momentaneamente, naquela circunstância porque a sala dele que era no segundo andar foi transferida para uma sala no térreo, né? E quando chegou o momento de ter aulas práticas, por algum motivo que não foi comunicado a instituição, o aluno já não estava frequentando, ele abandonou, então não sei qual a razão. Então foram só esse dois momentos.” (Docente 4).

Embora alguns servidores, quando questionados sobre a relação e a experiência com discentes com deficiência, tenham apresentado necessidade de utilização de estratégias especializadas, dirigimos outro questionamento a estes, de maneira mais específica, sobre a possível utilização de estratégias diferenciadas no processo educacional desses discentes. E apesar da aproximação entre os questionamentos, foram pontuadas considerações adicionais, cujos depoimentos consideramos igualmente relevantes transcrever.

A partir dos trechos que seguem, é possível identificar e ratificar como a quebra de barreiras (atitudinal, pedagógica, física e de comunicação) pode fazer a diferença na promoção da acessibilidade aos locais (TAE), às informações e ao conhecimento. Como vimos em outra seção, 100% dos servidores informaram que não tiveram acesso a quaisquer tipos de formação para trabalhar com inclusão voltada às pessoas com deficiência. Na prática, contudo, alguns buscaram intermediar o processo de aprendizagem com estratégias diferenciadas (Docente 1, Docente 2 e Docente 4).

“/.../Para gente é um pouco difícil estar numa sala e tentar modificar para um só discente, né? Mas em outras circunstâncias, inclusive com esses alunos em outras disciplinas você sempre tem que dar uma atenção. No caso deles eu também dava uma atenção a uma estratégia especial, né? A aula deles, por exemplo, eles participavam da aula quando era pertinente, quando não era eu mesmo avisava que não viesse e deixava meia hora para discutir com eles, né? Aí eu passava textos e eles faziam a tradução para o braile, né? E depois a gente fazia a discussão em sala, né? Então a gente fez atividade de prova oral, né? Quer dizer, teve um dele que fez uma prova com computador e tal, mas teve um que fez a prova oral e a outra atividade era essa das entrevistas.” (Docente 1)

“/.../ Só a estrutura de acesso à sala de aula /.../” (Docente 2)

“/.../ eu usei menos aulas com projetor, né? Eu, quando tinha projetor, eu tentava descrever para ele, né? Assim em voz alta para todo mundo que estava lá, já que lia os *slides* e dizia o que tinha. Então, mas foi tranquilo porque era um menino muito ativo, né? /.../ ele sempre ia para aula com um *notebook* e ele tinha um aluno acompanhante. Isso facilitou, né? Ajudou ele a desenvolver, tanto que ele foi aprovado com uma boa nota. Um menino competente, esforçado, mas para mim foi um desafio porque não tinha, né? /.../ Então assim todos os trabalhos desse aluno acabou a gente fazendo por *internet*, /.../ eu fazia a revisão com aquele, com aquelas ferramentas que o próprio *Word* dá, com observações para ele poder ter acesso mais fácil. /.../”(Docente 4)

No paradigma da inclusão educacional, não cabe excluir, segregar, ignorar o outro, sob a justificativa de que o discente não conseguirá aprender. Tampouco alegar que, enquanto profissionais da educação, não tiveram formação para receber discentes com deficiência e/ou discentes que demandam estratégias especiais. Infelizmente, como diz Carvalho (2007, p. 28), “ao lado de muitos educadores que se mostram receptivos e interessados na presença de alunos com deficiência em suas salas, há os que temem, outros que os toleram e muitos que os rejeitam.” Segundo ela, os que temem justificam que estão despreparados para lidar com situações semelhantes a estas. Aqueles que toleram buscam apenas responder a ordens, transformando a presença “em algo penoso, ‘impossível’ de resolver e acabam deixando entregue à própria sorte, talvez mais segregado e excluído”. Já os que rejeitam esclarecem que a formação foi insuficiente para trabalhar com a diversidade (CARVALHO, 2007, p. 29).

Todavia, embora alguns dos servidores tenham, aparentemente, em algum momento agido de encontro aos que “temem, toleram ou rejeitam”, em outros, buscaram fazer uso de práticas que condizem e se aproximam do paradigma da inclusão educacional.

“Talvez por ignorância minha ou nem saber que metodologia trabalhar, nem saber como conduzir, eu tratei esse poucos deficientes, que foram meus alunos, tendo igualdade com todo mundo. Trabalhei a mesma metodologia, o mesmo processo sem ser necessário nenhum tratamento diferenciado. /.../” (Docente 3)

“Bem, o simples deslocar para abrir uma porta para entrada já é algo /../ ela estava numa cadeira de rodas e precisava entrar no ambiente e nos levantamos imediatamente, né? Para que ela fosse bem atendida, a partir da porta de entrada.” (TAE)

A utilização de estratégias diferenciadas para a promoção de igualdade de oportunidades faz parte do ambiente educacional inclusivo. A necessidade de viabilizar as condições de aprendizagem independe das dificuldades e das diferenças ou características individuais. Como afirma Carvalho (2006, p. 35), “o direito à igualdade de oportunidades [...] não significa um modo igual de educar a todos e, sim, dar a cada um o que necessita em função de seus interesses e características individuais.”

Contudo, a partir das verbalizações destacadas, supomos que algumas das experiências poderiam ter se tornado menos desafiadoras, não sendo, talvez, necessários tantos improvisos, caso as competências do CIA e dos seus GTs de Acessibilidade, ou melhor, a Política de Inclusão e Acessibilidade da UFPB fosse do conhecimento de todos. Cada vez mais, evidencia-se como esta política é importante, e, ao mesmo tempo, como ainda é pouco conhecida pelos servidores. Durante a pesquisa, houve casos em que um dos principais beneficiários da política, os discentes com deficiência, demonstraram desconhecimento, levando-nos, portanto, a inferir que mais ações para divulgação devem ser providenciadas e revistas.

Quando entrevistados sobre a experiência “de trabalho”, por unanimidade os apoiadores destacaram a experiência como positiva, com ênfase na aprendizagem, na colaboração com a vida acadêmica (Apoiador 1), na mudança de concepção, na superação de preconceitos (Apoiador 3). Uma relação de dedicação proveitosa (Apoiador 2) e que proporciona crescimento (Apoiador 5).

“/.../a minha visão mudou muito depois que eu entrei para o projeto, aluno apoiador. /.../ Então, assim, inclusive colabora para minha vida acadêmica hoje./.../ Eu aprendi muito, muito, muito, muito, muito mesmo, não me arrependo, faria de novo.” (Apoiador 1)

“Assim, é um trabalho proveitoso. Eu gosto de ser apoiadora, aprendi bastante com (Dcd 2). Assim, ser apoiadora me ensinou várias coisas./.../ Me ajudou a ser mais pontual, eu estudo mais, porque assim, às vezes precisa digitar alguma coisa para ela, procurar algum material, então eu estudo por mim e estudo mais uma vez para ajudar a ela.” (Apoiador 2)

“/.../ Então, de certa forma, ser aluno apoiador acabou quebrando alguns preceitos (preconceitos) que eu tinha na cabeça sobre pessoas com deficiência e até me motiva, porque eu vejo assim, poxa, é (+) o (Dcd 4) faz tanta coisa, entendeu? Motiva para que eu também vá fazendo outras coisas, na verdade é uma grande motivação ajudá-lo. Na verdade é ele que me ajuda.” (Apoiador 3)

“/.../é a primeira vez que eu estou como aluno apoiador, auxiliando como aluno apoiador de da aluna daqui da UFPB. /.../ Então assim a experiência está sendo proveitosa porque é algo novo, e tudo que é novo faz bem pra você crescer.” (Apoiador 5)

Apesar de não ter sido objetivo da pesquisa avaliar a relação apoiador–apoiado, mas as políticas de educação superior para inclusão, notadamente as institucionais, através de estratégias que favorecem acesso e permanência, destacamos o quão é positiva a experiência não só a partir dos adjetivos apresentados pelos próprios apoiadores, mas também da ênfase que estes deixaram transparecer quanto à mudança de visão e – por consequência – atitudinal com relação às pessoas com deficiência e como aprendem com estas.

Fernandes e Costa (2015, p. 01) concluem, no relato de pesquisa que trata das “Possibilidades da Tutoria de Pares para Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Técnico e Superior”, que a estratégia de tutoria entre discentes é promissora no processo de inclusão de discentes com deficiência nas IES, como é o caso da “díade” apoiador/apoiado. Entretanto, destacam a escassez de estudos no Brasil sobre a temática que envolve essa estratégia pedagógica de parceria entre estudantes com e sem deficiência, bem como as contribuições possíveis para com o processo de inclusão de pessoas com deficiência (FERNANDES e COSTA, 2015, p. 04).

Os apoiadores também foram questionados quanto às suas atribuições junto ao PAED. Praticamente, as atribuições apresentadas por todos foram as mesmas. Possivelmente, porque, no caso específico do CCTA, todos os apoiados têm diagnóstico de deficiência visual, sendo 3 com perda total e 1 com baixa visão. Inclusive, este último é auxiliado por dois apoiadores. O que mais se destacou foi o apoio na locomoção interna na UFPB, desde o momento e ponto de chegada, acompanhamento das atividades junto aos setores de apoio especializado, no caso NEDESP e CIA, até o auxílio nas atividades em sala e extraclasse.

“/.../minha função é estar na sala de aula com ele, pegar na parada de ônibus, mas é, assim, depende muito. Porque, como Dcd 3 não tem muito acesso ao campus, né? Por ser inacessível ele não consegue chegar a sala de aula. /.../ Eu levo ele a sala de aula, assino a frequência dele porque, às vezes, o professor passa uma folha e para

ele assinar, e tem que estar com assinador, tem que saber colocar. Então eu assino a frequência no nome dele, faço descrição de *slides*, descrição de filme, estou na orientação do TCC com ele, locomoção pelo Campos, RU, *né?* NEDESP. Se ele precisar do meu auxílio fora de sala de aula, eu posso dar sim. Minha função é está com ele 20 horas semanais /.../” (Apoiador 1).

“As atribuições é acompanhar o aluno dentro da universidade, *né?* /.../ Então todo o deslocamento que ele faz no *campus* dentro da aula. Por exemplo, se o professor passa um determinado texto, aí eu vou deixo o texto no departamento que a gente tem ali no CCHLA (CE), para eles poderem transcrever e mandar para o e-mail dele /.../ No NEDESP /.../ são essas basicamente as atribuições, *né?* /.../” (Apoiador 3).

“É no caso, é foi bem ressaltado na capacitação, *né?* Nós temos a função de realmente de dar todo o suporte que o aluno precisa, locomoção nos estudos, em trabalho, mas ficou bem claro o seguinte, nós não podemos fazer por ele. /.../ No caso o que acontece é atualmente somos duas alunas com essa pessoa como apoiadora e e ficamos separadas por disciplina e ela tem aula de inglês também. /.../ E já aconteceu de, de ela participa de um grupo de pesquisa que a gente está sempre com ela também. Mas aí a professora passa um trabalho por e-mail que já aconteceu dela mandar pra mim, e ela dizer faz aqui porque eu não consigo fazer porque ela (a professora) trabalha com *slide* e *slide* para ela visualizar é meio complicado. Então eu estava em casa, *né?* /.../” (Apoiador 5).

Conforme orientação do PAED, as atribuições de responsabilidade dos apoiadores são planejadas e estabelecidas pelo CIA, podendo ser ajustadas de acordo com a demanda de cada apoiado. Porém suas atribuições deverão ser executadas dentro da instituição.

Consideramos, pois, que essa estratégia apoiador/apoiado é um tipo de acessibilidade pedagógica que, de maneira “assistida”, pode viabilizar e intermediar acesso a algumas condições relevantes para a aprendizagem, não devendo, portanto, essa estratégia confundir-se ou transformar-se numa relação de dependência.

A propósito, também questionamos se as atribuições do apoiador junto ao apoiado geravam ou poderiam gerar dependência. As respostas foram as seguintes.

“Depende, eu acho que depende muito se você sabe fazer, por exemplo, hoje eu não vejo (Dcd 3) dependente de mim, ele consegue fazer tudo sozinho, mas há aqueles que se acomodam. Eu já ouvi de casos de acomodação, de apoiador, eu quero apoiador do meu lado sempre, mesmo ele sendo capaz de fazer, ele quer por ser mais fácil. Mas, também, aqui não, porque eu tenho colegas, por exemplo, que não precisam que o apoiador vá pegar na parada de ônibus. Ele não quer. Você é meu apoiador na sala de aula, então você me espera na sala de aula.” (Apoiador 1)

“Eu acho, eu acho que assim, depende, *né?* Eu acho que tem que ter um certo limite, você não pode pegar o aluno apoiado colocar no ombro. Por exemplo, por eu está na mesma turma que o (Dcd 5) e fazer trabalho com ele, fazer prova com ele. Não posso pegar ele, colocar nas minhas costas, claro. Nem tudo a gente faz junto /.../ Eu acho que a gente tem que estabelecer este certo limite para, até para ele entender que ele é o protagonista da formação dele /.../” (Apoiador 3)

“Eu acho que (+) pode ser que sim, em alguns sentidos, mas outros não porque ela também é muito inteligente, então na aula ela consegue se dá superbem. /.../ Agora se for algo que depende só da leitura do quadro, só da imagem no data *show* aí ela fica com um pouco de dificuldade nessa questão, mas, fora isso ela se desenvolve superbem.” (Apoiador 4)

O conceito de acessibilidade já traz consigo a possibilidade de uma condição “assistida” (Decreto nº 5.296/2004, Art. 8º), o que, a *priori*, pode aproximar-se da dependência. Todavia não é interessante confundir, permitindo que essa condição assistida substitua a apropriação do conhecimento, o engajamento e o esforço individual dos aprendizes. A condição assistida seria apenas uma estratégia, um meio, para intermediar o processo de aprendizagem.

Da mesma maneira que os servidores foram questionados sobre a relação deles com os discentes com deficiência, também os questionamos, a fim de saber como acontecia sua relação com os colegas de turma e servidores do CCTA. Nesse caso, o Dcd 1 não relatou experiências, ou melhor, quaisquer tipos de relacionamento; o Dcd 2 destacou que inicialmente a relação com os colegas fora de entrosamento, mas que, depois, eles foram se afastando. Os demais apontaram um relacionamento bom, de apoio, harmônico, tranquilo, sobretudo com docentes e colegas de turma, porém sem muito contato com os demais servidores, ou seja, os técnicos administrativos.

“Assim, quando fala de turma eu percebo assim, que no começo foi bem(+), assim, foi bem legal, eles se entrosaram bastante, mas assim, no decorrer do curso eu, eu não sei o que acontece, *né?* O povo vai se afastando. /.../ com os professores, é (+) como eu já tinha dito, tem uns que *é* (+) que *tenta* incluir a gente com com o pessoal na aula, interage com a pessoa, mas tem outros que não *tá* nem aí.” (Dcd 2)

“/.../ Quando eles viram que eu precisava, o pessoal sempre chegava junto/.../ Eu vejo que as pessoas também, os funcionários já ajudaram bastante, ainda ajudam, claro. É uma relação boa, relação tranquila.” (Dcd 3)

“É, não(+) graças a Deus é bem harmônico, *né?* Inclusive, assim, com os servidores eu só tenho mais contato com o SIGAA (SIAG), mas graças a Deus eu sou muito bem recebida lá /.../ (Dcd 4)

“Uma relação tranquila, minha relação é, é direta com a turma e meio que indireta com os outros servidores. Eu, eu tenho mais contato com a coordenadora, conheço o pessoal da coordenação, mas é bem tranquila, nunca tive problema quanto a isso.” (Dcd 5)

Para os discentes com deficiência que fizeram parte da amostra da pesquisa, especificamente os que informaram receber auxílio do aluno apoiador, foram questionados sobre as contribuições desse apoio para o seu desempenho acadêmico. Vale reiterar que 100% destes apoiados têm diagnóstico de deficiência visual (três com perda total da visão, e uma com baixa visão). Se, por um lado, todos destacaram que o apoio oferecido por seus respectivos apoiadores é positivo, “fundamental” (Dcd 5), contribuindo, sobretudo, para intermediar as atividades desenvolvidas em sala de aula – por meio de “audiodescrição⁷²” dos slides, da interlocução entre docente e as demandas por atividades especializadas – e apoiar na locomoção em todo ambiente institucional; por outro lado, reforçaram que, de maneira geral, os docentes não estão preparados para trabalhar com a pessoa com deficiência em sala de aula (Dcd 4 e Dcd 5) e que acabam sobrecarregando os apoiadores. Além disso, nem sempre são comunicados, com antecedência, que receberão discentes com deficiência; tampouco têm conhecimento das estratégias que poderão ser trabalhadas para viabilizar a aprendizagem.

“/.../na sala de aula ele contribui pelo fato de, dos professores usar muito *slide*. /.../eu percebo que muitas das vezes o professor sobrecarrega até o próprio aluno apoiador. Porque assim, praticamente isso seria uma função do(+) do professor, tipo descrever o que *tá* no slide que ele *tá* usando aquele material/.../, mandar os textos em dia *pra* que eu possa ter acesso. Mas, se não tivesse o aluno apoiador seria complicado em questão disso, *né?* ” (Dcd 2)

“Ah, a contribuição dele é total, porque hoje os professores não são preparados *pra* lidar diretamente com a pessoa com deficiência na sala de aula. Então, se agente não tiver um interlocutor que chegue junto ao professor que diga como fazer, que passe *pra* gente é(+) o que o professor passa na sala de aula, fica mais difícil, então a gente precisa desse interlocutor, não é? É, o papel, hoje, do aluno apoiador na sala de aula é exatamente esse, ele faz essa interlocução do aluno com deficiência e o professor, *né?* Ele adapta materiais que são disponibilizados em sala de aula, *né?* /.../ ” (Dcd 4)

“Então, é fundamental, porque algumas coisas ficam difíceis, porque nem todos, primeiramente, os professores, eles não estão preparados *pra* é(+) ensinar *pra* pessoas com deficiência visual. Infelizmente, a gente avisa nas coordenações mas, não sei se por muita atividade ou por esquecimento, por ser só uma ou duas pessoas, geralmente quando a gente chega em sala de aula o professor ainda não sabe. Então a surpresa do professor, primeiro impacto: “nossa, e agora o que é que eu vou fazer, com uma pessoa com deficiência?”. Não, calma! É(+) eu tenho um aluno apoiador, então ele vai facilitar a nossa, nossa interação, nosso entendimento /.../ ” (Dcd 5)

Afora as estratégias acadêmicas já apresentadas, os discentes com deficiência foram questionados sobre outras atividades acadêmicas de que eles participavam ou haviam

⁷²“Audiodescrição: é a narração, em língua portuguesa, integrada ao som original da obra audiovisual, contendo descrições de sons e elementos visuais e quaisquer informações adicionais que sejam relevantes para possibilitar a melhor compreensão desta por pessoas com deficiência visual e intelectual.” (Disponível em <<http://www.anatel.gov.br/legislacao/normas-do-mc/443-portaria-188#art1>> Acesso 08 jan 2017.

participado, tais como monitoria, estágio, projetos ou cursos de extensão, projetos de pesquisa. Também, se recebiam ou já receberam algum tipo de bolsa institucional.

Para tanto, dos seis, todos informaram não receber ou ter recebido bolsa ou ajuda de custo. Porém a Dcd 6 reiterou que recebia ajuda por meio de gravador e computador disponibilizados pelo PAED. Quanto à participação em outras atividades, apenas dois destacaram envolvimento, um em curso de extensão e em estágio (Dcd 3), e outro em projeto de pesquisa (Dcd 6), destacando pretensões de participar de atividades de monitoria.

“Eu já participei de um curso de extensão, um curso de inglês, mas infelizmente não tive como continuar por conta do tempo /.../. E de estágio, eu participo aqui na rádio Web Rádio /.../ com um programa voltado para inclusão e acessibilidade, que é um estágio.”(Dcd 3)

“Eu participo de um projeto de pesquisa e tenho pretensões de para o ano, se abrir alguma monitoria em algumas das disciplinas que eu me aproximo mais, assim, tenha mais envolvimento, tentar uma monitoria.” (Dcd 6)

É relevante mencionar que o envolvimento de quaisquer discentes nas diversas atividades acadêmicas, geralmente, está relacionado com as expectativas, os objetivos que estes têm em relação a sua formação. Na próxima seção, além das proposições dos sujeitos para tornar o CCTA/UFPB um ambiente mais inclusivo, veremos como os discentes se posicionaram quando questionados sobre suas expectativas em relação ao acesso aos cursos superiores na UFPB.

c. Expectativas dos discentes com deficiências

O questionamento com relação ao que representa o acesso a cursos superiores na UFPB e ao que almejam com a conclusão destes foi feito exclusivamente aos discentes com deficiência. Apesar de serem duas coisas diferentes, muitos sujeitos relacionaram o que almejam com o curso superior ao que representa o acesso a esse curso na UFPB. No que concerne especificamente ao questionamento sobre o que almejam, por unanimidade, destacaram a realização profissional.

“Uhum... eu tenho um grande sonho né, de ser é radialista, *né?* De ser apresentador de programa de televisão. Então, é isso que eu, /.../ que eu almejo. Sucesso profissional, Me realizar profissionalmente.”(Dcd 1)

“Ah, assim, o meu sonho é (+) poder me formar e poder, *é(+)*. ser incluída no mercado do trabalho, *né?*”(Dcd 2)

“Almejo *é(+)* trabalhar na minha área, ser reconhecido e num futuro próximo também galgar outras possibilidades dentro da temática desse meu curso superior.”(Dcd 5)

Um deles cultiva a perspectiva de criar sua própria empresa e realizar-se com ela (Dcd 3). Outro, porém, visa utilizar sua profissão e formação, na área de comunicação, para contribuir com a melhoria dos serviços oferecidos às pessoas com deficiência (Dcd 4), inclusive por intermédio de “uma nova instituição”, criada para esse fim. Já outro ressalta ter planos de continuar se qualificando na instituição, profissionalizar-se como docente e atuar na academia (Dcd 6).

“/.../De me formar e conseguir exercer a minha profissão, porque a gente sabe que no mercado de trabalho *pra* conseguirmos um espaço, a gente sabe que hoje não *tá* tão fácil e quer queira quer não, em muitos lugares *pra* os deficientes há muitas barreiras /.../. Porém não é impossível, *né?*/.../ Então, eu almejo conseguir exercer a minha profissão, conseguir entrar no mercado de trabalho, conseguir até quem sabe(+) ter uma, uma empresa, algo do tipo, é o que eu almejo com meu curso.”(Dcd 3)

“Bom, esse novo curso superior que eu procurei fazer foi um complemento da minha graduação de administração, porque /.../ o curso de Relações Públicas, ele tem muito a ver com Administração. Então, foi mais, assim, procurar crescer na minha área *pra* futuramente trabalhar num setor de comunicação. /.../ também, assim, *é(+)* procurar também, principalmente na, na minha área de pessoas com deficiência, melhorias, *né?* Porque a gente sabe que hoje tudo é através da comunicação, *né?*/.../ (Dcd 4)

“Eu almejo, primeiramente, uma realização pessoal /.../. Porque como eu lhe disse eu não achava ser capaz de continuar conquistando coisas e hoje eu vejo como uma conquista A UNIVERSIDADE. Primeiramente por ser pública, porque a gente sabe que não é todo mundo que tem capacidade, mesmo que é cotista, /.../ Então eu me considero uma vitoriosa e eu almejo futuramente com isso ser uma facilitadora também /.../ Eu planejo ser professora, fazer mestrado, doutorado, e ser uma professora também.”(Dcd 6)

Com relação ao questionamento sobre o que representa o acesso ao curso superior na UFPB, todos os discentes apresentaram expectativas positivas. Alguns enfatizaram, com orgulho, a realização e/ou o alcance de um sonho (Dcd 1 e Dcd 4), uma conquista (Dcd 4), muita coisa boa (Dcd 3), a realização de estudar em uma universidade pública e federal, após esforço pessoal e por intermédio de uma política pública, o ENEM (Dcd 1, Dcd 3 e Dcd 5).

“A universidade federal é, é o sonho de, de(+) de todo mundo. Se a gente *tá* na Universidade Federal da Paraíba, a gente deve se orgulhar. /.../ porque é muito difícil a gente chegar lá, fazer o ENEM, que é muito, muito cansativo, entendeu?.” (Dcd 1)

“Assim, representa muita coisa boa, *né?* Até porque é(+) a área que eu quero é o rádio, é a comunicação, então, representa muita, muita coisa, *né?* Só em você ter conseguido entrar, a gente sabe que tanto *pra* os deficientes como *pra* as pessoas (DITAS) normais nem sempre é fácil por conta da questão(+) é de pontuação, essas coisas, tal, em provas, em ENEM, que a gente sabe que vem ficando muito concorrido.” (Dcd 3)

“Representa tudo, porque *pra* começar, é uma universidade federal e é pública, não é? Então você entrar num curso que é um curso público. E uma universidade pública é, é um peso diferente, *né?* Faz você se sentir realmente útil, porque você vê que aquilo que você lutou, aquilo que você estudou e você batalhou e chegou aonde você queria por intermédio, *né*, do ENEM. /.../ Então, *pra* mim isso é importantíssimo.” (Dcd 5)

“/.../ É algo que na adolescência eu já sonhava, porque a faculdade, universidade aqui, ela é muito bem reconhecida, inclusive pela capacidade dos, dos professores de lecionar aqui. /.../ São ótimos professores, são professores que realmente se dedicam, então hoje *pra* mim é uma conquista *tá* estudando aqui e ter um diploma da UFPB. /.../” (Dcd 4)

Para Dcd 6, além de uma realização profissional, é uma realização pessoal, uma vitória, um orgulho pela superação pessoal, o reconhecimento da sua capacidade e da oportunidade de romper barreiras e preconceitos ainda atribuídos às pessoas com deficiência.

“Para mim, primeiramente, uma realização pessoal, e, porque quando eu fiquei deficiente visual – porque a minha deficiência, como eu disse, foi adquirida não é de nascença /.../ Então há oito anos atrás eu trabalhava, tinha uma vida normal, e de repente eu me vi tendo que me aposentar aos trinta anos. E eu achei que eu não ia ter mais vida. Então, eu me senti inútil, e eu achei que dali para frente eu não teria mais uma perspectiva de vida. Que eu teria que ficar em casa, que eu teria que ser é(+), vamos dizer assim, ser dependente das pessoas. E no começo eu senti esse medo e esse medo quase me fez desistir de lutar pela vida e de continuar dando passos maiores, voos maiores, porque eu achei que não tinha mais essa capacidade. E eu reencontrei, primeiramente, uma terapia que eu procurei na época, porque eu meio que entrei em depressão e depois essa minha psicóloga me indicou o Instituto dos Cegos da Paraíba, onde lá eu me reencontrei e sou muito grata a eles [fala emocionada] e encontrar oportunidade de me descobrir como pessoa novamente e me incluir/.../ incluir na sociedade, eu devo muito a esses meninos que estão aqui hoje, como (Dcd 4 e Dcd 3,) são pessoas que eu me espelho e tenho como exemplos de vida e superação. E eu vi que tenho capacidade suficiente, hoje, para estar aqui, e me sinto muito orgulhosa de mim e da minha superação, porque não é fácil é, no mundo que a gente vive hoje, ainda com tantas barreiras e preconceitos, ainda, porque se fala muito na teoria, mas, na prática, ainda não é fácil se conviver com pessoas que não são deficientes. Então foi maravilhoso estar dentro da universidade. Representa para mim uma vitória.” (Dcd 6)

De maneira geral, consideramos de extrema importância as expectativas positivas que alimentam e/ou demonstraram em relação à formação nos cursos escolhidos e o que representa o acesso a esses cursos na UFPB, tendo em vista que podem influenciar no envolvimento e dedicação destes nas atividades acadêmicas.

Entretanto, como destacam Almeida; Soares; Ferreira (2002), os jovens, e não só os que apresentam diagnóstico de deficiência, quando ingressam na Universidade, se deparam com uma gama “de desafios pessoais, interpessoais, familiares e institucionais que merecem uma análise mais atenta pelas autoridades e serviços acadêmicos com maiores responsabilidades na recepção e apoio aos estudantes” (ALMEIDA; SOARES; FERREIRA, 2002, p. 82). Nessa perspectiva, se considerarmos a especificidade junto ao histórico de discriminação, marginalização que as pessoas com deficiência já enfrentaram e ainda enfrentam em todos os níveis de escolarização – notadamente ao se confrontarem com instituições deficientes, com inúmeras barreiras, desde as arquitetônicas até as atitudinais –, deveremos dobrar nossa atenção e nossos trabalhos ao aperfeiçoamento e à promoção de atividades que viabilizem a participação de todos os discentes nas diferentes atividades acadêmicas, a fim de não contribuir para frustrações e desestímulos com relação aos seus sonhos e expectativas, sobretudo porque muitas foram as barreiras apontadas por estes e outros sujeitos no decorrer da pesquisa.

Destarte, é relevante que voltemos nosso apoio à política institucional de inclusão e acessibilidade. Embora apresente muitos limites, ela vem buscando e contribuindo para que a UFPB, envolvendo todos os seus *campi* e respectivos centros e unidades, torne-se acessível e promova, cada vez mais, estratégias para rompimentos de barreiras e, simultaneamente, favoreça acesso e permanência aos discentes com deficiência e necessidades educacionais nos cursos superiores da instituição.

5.3 PROPOSIÇÕES DOS SUJEITOS

Para finalizar nossa pesquisa e construir nossas considerações, não nos contentamos em apenas levantar informações sobre as políticas inclusivas e as contribuições para o acesso e permanência de discentes com deficiência na UFPB, como também destacamos desafios e proposições, dirigidas especialmente aos gestores institucionais (da Reitoria, do CIA, do

CCTA e coordenadores de cursos), levando em consideração as sugestões e demandas apresentadas pelos sujeitos da pesquisa para superar possíveis barreiras e impedimentos também pontuadas por estes no decorrer das entrevistas. Para tanto, para melhor especificação, as proposições serão apresentadas em blocos.

Dessa maneira, reiteradas vezes, destacaram a necessidade de capacitação dos servidores, especialmente os docentes ligados diretamente à mediação do processo de aprendizagem dos discentes.

“Eu acho que(+) é (+) tipo uma capacitação para os professores. Assim, dizendo pelo menos o que é, é (+) uma pessoa com deficiência, ou explicando a ele o que aquela pessoa /.../ com deficiência tem /.../ tem capacidade de fazer aquela tal atividade.” (Dcd 2)

“No CCTA, primeiro, fazer um treinamento com as pessoas que trabalham, com a parte de (+) auxiliar de serviços gerais *pra* que eles *evitassem* de *tá* deixando coisas pelos meios dos caminhos. Onde são caminhos de passe livre pra todo mundo”. (Dcd 6)

“/.../E outro ponto realmente seria em relação aos professores. Eu acho que ao ter esse cuidado maior talvez esse, essa inclusão ainda não foi bem(+), não sei se não foi bem-vista ou se não bem-aceita, mas eu acho assim, como o professor ele é o veículo da informação, né? Ele que passa a informação. /.../Então é de extrema importância, a meu ver, que ele tenha esse cuidado com esse, com esse deficiente ou essa pessoa com essa limitação./.../Porque a gente sabe que os professores jogam o assunto e vai, *né*? Só que tem pessoas que precisam um pouco mais de atenção. Não porque ela quer, mas porque precisam.” (Apoiador 5)

“/.../ esclarecer um pouco mais os professores de que existem alunos com deficiência e que procurar sempre, é, inovar as suas técnicas de aula, porque eles usam muitos slides, às vezes fica um pouco inacessível para pessoa com deficiência. E, acho que só isso.” (Apoiador 2)

“/.../ eu acredito assim, a minha sugestão é que, por exemplo, o CIA consiga, continue é, implementando atividades e estratégias. É (+) de ter acesso aos docentes, de conscientizar sobre tudo os docentes porque é um público formador de opinião e que vai estar lidando diretamente com a pessoa com deficiência./.../” (Docente 2)

“/.../ eu penso que a própria formação do professor precisa incluir estratégias didáticas para receber esse pessoal, *né*? As novas gerações, pelo menos deveriam ter, eu digo novas gerações porque eu estou no fim de carreira, mas se aparecer a oportunidade, eu fico interessada em fazer esse aprendizado, obter esse aprendizado.” (Docente 4)

“/.../ a qualificação dos profissionais /.../ quando eu falo dos profissionais, são os docentes e os técnicos administrativos que trabalham na instituição, para que pudesse se qualificar para melhor atender essas pessoas com esse tipo de necessidade especial.” (Docente 6)

Outra proposição que foi destacada, reiteradas vezes, foi a necessidade de romper as barreiras físicas/arquitetônicas, acabando com obstáculos que deixam o ambiente cada vez mais inacessíveis (fisicamente) e, de certa maneira, alimentam e estimulam a dependência de algumas pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida.

“O ponto primordial mesmo é a estrutura mesmo. Um ponto seria a estrutura, e aí é fato! *Né?*” (Apoiador 5)

“/.../ Ter mais rampas, tirar obstáculos desnecessários de alguns lugares /.../” (Ddc 3)

“/.../ prestar mais atenção em pisos táteis *pra* pessoas com deficiência total, rampas, facilitar, baixar calçadas *pra* subida de cadeiras de rodas. /.../ fazer o elevador funcionar, que a gente tem um elevador aí no CCTA, mas não funciona. /.../” (Dcd 6)

“É, eu acho que a instituição, ela deve ficar pronta, *né?* Para receber esse aluno, a gente não pode agir a partir do momento que o aluno chega, que quando o aluno chega a gente não vai ter a rapidez para solucionar./.../ Então a gente tem que consertar o elevador, construir já pensando nisso, *né?* /.../ A gente não pode esperar que um dia apareça, *né?* /.../ Porque ele não é só um aluno, é um visitante, ele é um familiar, /.../ A pessoa deficiente não precisa estar matriculada para ter direito ao acesso. /.../” (Docente 4)

Outras proposições foram menos pontuais, porém mais direcionadas aos gestores e à necessidade de propagação e divulgação da política institucional, quiçá reforçando a demanda pela atuação dos Grupos de Trabalho do CIA.

“A primeira coisa que eu acho que poderia ser feito é procurar conscientizar todos os docentes e discentes da política, da existência dessa política a nível institucional, e que ela pudesse ser colocado em prática.” (Docente 6)

“ /.../ Então, acho que vai *pra* os gestores, *pra* eles tentarem, é (+) incluir de uma certa forma os deficientes na Universidade, seja na questão da acessibilidade, facilitar o nosso acesso, na questão também da educação, procurar capacitar mais os professores. /.../” (Dcd 3)

“/.../ então acho que a minha sugestão em relação á pesquisa é que possam continuar promovendo ações de conscientização, de comunicação, de trabalhar estratégias de comunicação para conscientizar. Sobretudo, quais são os direitos da pessoa com deficiência, que um coordenador de curso colocar uma sala de aula acessível não é um favor. mas, sim, um direito do aluno. /.../” (Docente 2)

“Bom, minha sugestão seria, realmente, no caso do CIA, *né?* Eles é (+) ter um maior apoio *pra* os deficientes na questão, assim, da gente não precisar muito buscar ajuda, mas sim que eles possam, a gente possa sentir que *tá* sendo apoiado. /.../ter mais a presença deles no nosso cotidiano, assim, saber as nossas dificuldades. Por exemplo, hoje você *tá* sabendo por causa de uma pesquisa, mas aí, é se a gente não for até lá, informar as coisas, tipo, a gente não vê uma pesquisa do, de lá. Tipo, eu nunca vi uma pesquisa de lá sobre é (+) nossas dificuldades/.../” (Dcd 4)

“/.../eu acho que seria muito bom se o Comitê soubesse qual é a visão dos apoiadores sobre o, o (++) a visão não, mas assim qual é opinião sobre muitas coisas que são sobre o Comitê em si./.../.” (Apoiador 1)

“/.../ ter um acompanhamento com com o pessoal do STI *pra* que eles possam cuidar melhor e garantir acessibilidade *pra* as pessoas com deficiência nos sistemas acadêmicos da UFPB.” (Dcd 5)

“ /.../ eu gostaria que os coordenadores, eles fizessem, eu sei que eles têm muita coisa, muito trabalho /.../. Mas assim, tipo, essa questão do professor não saber que existe uma pessoa com deficiência, ter essa surpresa quando a gente chega. Eu acho que os professores podiam estar preparados, estarem avisados pelo menos, não preparado, mas avisados /.../. E não ser pego de surpresa como a maioria dos professores que eu peguei até hoje. Eu acho que eles pecam aí, nessa questão aí, mas fora isso *tá* tudo de boa *pra* mim.” (Dcd 6)

“/.../ eu acho que é até mesmo escancarar que precisa de uma maior atenção em relação à infraestrutura, apesar de eu achar que assim, aos poucos vai melhorando e também em relação a políticas de conscientização das pessoas, sabe?/.../ talvez se a gente tivesse espaço maior para discutir sobre isso, *né*? Falar sobre acessibilidade dentro da sala de aula, quem sabe a gente pudesse ter, assim, uma disciplina específica? Como a gente tem algumas que são pré-requisitos para todo mundo dentro da Universidade, quem sabe a gente pudesse falar sobre acessibilidade em todos os cursos pudesse ser bem interessante.” (Apoiador 3)

“ /.../ O programa *tá* bom, assim nesse sentido, que eles têm que estudar sempre. O gestor tem que ter acesso a essas pesquisas, *pra* ter noção do que está acontecendo. Qual o nível de necessidade que aquele bloco ou que a universidade precisa, para que tudo ande em conjunto, *né*? Um contribui uma coisa com a outra, não adianta só ter a pesquisa, se ele não tiver o acesso a essa pesquisa. Chegar até ele é muito bom.” (Apoiador 4)

“Olha eu acho que deveria ser mais disseminado a questão das políticas institucionais existentes a nível de UFPB, e deveríamos também ofertar mais cursos de qualificação e capacitação tanto para os servidores técnicos administrativos como para os docentes, *pra* que eles pudessem ter mais capacidade de *lhe dá* com a situação, quando necessária.” (Docente 6)

“Eu quero que(+) os alunos, né, partindo dos alunos (+) /.../ se mobilizar *pra* realmente começar a cobrar isso. /.../ Então, eu acho assim, que eles precisam despertar porque às vezes a gente não desperta porque a gente não vive. Mas *pra* você ver, eu não nasci deficiente, eu fiquei com dezoito anos de idade, então, as pessoas, elas só acordam *pra* isso quando acontece ou próximo delas ou com elas mesmo. /.../ Eu acho que isso, se as pessoas, até (++) o lado humano deles começar a acordar, e eles vão poder se sensibilizar mais *pra* ajudar, *né*?”(Dcd 4)

“/.../além da propagação dessa discussão, era que alguns desses casos de inclusão (+) eles são bem críticos, *né*? E isso poderia ter um limite também, *né*? Eu digo diante da minha experiência que, algumas coisas eu acho que não dão, podem não funcionar especificamente é, de acordo com alguma disciplina, com algum curso, *né*? E para isso é preciso tomar uma outra providência de colegiado e departamento e /.../É, já que tem uma gestão institucional, *né*? Casos que eu não saberia citar aqui alguns, mas o próprio caso do, no curso de Comunicação, dos cursos de Comunicação, da disciplina de fotografia. Eu acho que são casos a serem discutidos no colegiado e serem ainda repensados com mais(++) para poder chegar a um resultado mais relevante para o aluno. Talvez sejam disciplinas que o aluno não precisa atravessar ou se transformar em uma atividade que cumpra esses créditos, enfim. Umas outras sugestões, assim, outros caminhos que não exatamente de forçosamente incluir, às vezes, o aluno na minha sala de aula, e eu não ter mecanismos para trabalhar com isso.”(Docente 1)

“Eu acho que deve ter alguma campanha ou um evento, alguma realização, por mais simples que seja, um cartaz num mural explicando sobre isso, orientando sobre isso. /.../eu acho que deveria ter algum programa esclarecedor, nem que fosse uma filipetazinha, um meio cartaz. Algo que nós, comunidade universitária, nos sentíssemos responsáveis pela inclusão desses sujeitos.” (Docente 3)

Entre as proposições postas pelos sujeitos que poderão ser tomadas para favorecer o processo de inclusão/permanência de pessoas com deficiência nos cursos superiores, destacamos a promoção de atividades de sensibilização de toda a comunidade acadêmica, o rompimento das diferentes barreiras, sobretudo as atitudinais e físicas e a capacitação para servidores em geral, incluindo os terceirizados que compõem a equipe de serviços gerais do CCTA, bem como a divulgação das políticas institucionais e as diferentes estratégias pedagógicas/metodológicas e atitudinais.

Enfim, em quaisquer processos educacionais, a participação de todos é imprescindível. Ela não acontece de maneira individual, não é unilateral. Ela não é só teoria, ela é eminentemente prática. Por isso, o processo de inclusão, no contexto educacional, deve ser pensada e comungada por todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história do processo de escolarização das pessoas com deficiência mostra como estas foram marginalizadas. Em alguns momentos, porque não tinham nenhum acesso aos serviços educacionais, em outros, porque, mesmo inseridas nos ambientes educativos, eram submetidas a processos educacionais de segregação e exclusão. Na maioria das vezes, não eram reconhecidas como pessoas, pela “limitação” ou “deficiência” que as acompanhavam.

Com o paradigma da inclusão, todas as pessoas deveriam passar a ser reconhecidas, independentemente das diferenças: negras, indígenas, pobres, com deficiência ou com necessidade educacional especial. Os sistemas educacionais deveriam acabar com quaisquer formas de discriminação, criando e viabilizando políticas que promovessem igualdade de oportunidades, respondendo, para tanto, às inúmeras orientações normativas que surgiram junto a esse paradigma.

No Brasil, as discussões sobre o paradigma da inclusão se intensificaram após a promulgação da Constituição de 1988, junto a movimentos internacionais em prol de educação para todos e junto ao processo de globalização econômica mundial, na década de 1990.

Entretanto, com o processo de globalização, alianças, conexões e intercâmbios foram firmados, havendo uma tendência para o distanciamento de classes e o aumento das desigualdades sociais. Uma das maneiras de amenizar essas desigualdades seria a promoção de políticas educacionais que reconhecessem todos os sujeitos e buscassem equiparar as diferenças individuais e/ou a diversidade social por meio de sistemas educacionais inclusivos, em todos os níveis de ensino.

Nesse contexto, pouco a pouco, foram surgindo políticas inclusivas, vislumbrando a democratização do acesso ao ensino superior, seja por meio de marcos legais, seja por meio de planos e programas nacionais. Para tanto, exigiam-se respostas das IES com vistas a incluir os grupos sociais historicamente marginalizados. Esses desafios demandaram desde a reestruturação de políticas e estratégias de acesso até as políticas e estratégias de permanência.

Em se tratando especificamente das pessoas com deficiência, como vimos no decorrer desta pesquisa, embora haja uma diversidade de políticas no que concerne à legislação e/ou ao estabelecimento dos direitos, como política inclusiva de educação superior que se configura como prática, temos, exclusivamente, o Programa Incluir, “universalizado” às IFES em 2012. O objetivo da universalização foi possibilitar às IFES criar e estruturar núcleos ou comitês para implementar, junto à instituição, uma política de acessibilidade. No caso da UFPB, o Comitê de Inclusão e Acessibilidade, responsável pela política institucional designada para promover a inclusão de discentes e servidores da instituição – docentes e técnico administrativos – comprovadamente diagnosticados com deficiência.

Neste trabalho, buscamos analisar políticas inclusivas de educação superior e responder se estas contribuem para o acesso e a permanência das pessoas com deficiência na UFPB, notadamente focando como estudo de caso o CCTA. Para tanto, além do Programa Incluir, abordamos políticas e programas nacionais como REUNI, PNAES, ENEM/SISU e Política Nacional de Cotas, que, recentemente, foi alterada, incluindo, entre os cotistas, as pessoas com deficiência.

A partir do REUNI, implantado na UFPB no período de 2008 a 2012, o número de acesso aos cursos superiores cresceu, consideravelmente, chegando a duplicar em nível de graduação. A UFPB aderiu ao REUNI tão logo se deu a implantação do Programa para Interiorização das IFES, criado, em 2005, com fins de expandir o acesso nos interiores dos estados nacionais. Na Paraíba, com a adesão da UFPB aos referidos programas de expansão, houve não só a ampliação no número de alunos que passaram a ter acesso, como também na infraestrutura no âmbito dessa instituição.

A adesão a esses programas deu-se no contexto da implantação do Plano de Desenvolvimento de Educação, decretado pouco antes do REUNI, estabelecendo algumas orientações de compromisso de educação para todos, a fim de fortalecer o processo de inclusão educacional, reconhecendo uma “dívida social” a ser resgatada com grupos marginalizados, por meio da promoção de políticas públicas, incluindo a garantia do acesso e da permanência de pessoas com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais.

Uma vez expandido e ampliado o acesso às políticas de expansão, outras políticas seriam necessárias para contribuir com a manutenção e a permanência dos discentes no ensino superior. Com essa finalidade, o governo federal implantou, em 2010, o PNAES, adotado pelas IFES com o compromisso de promover ações para assistência estudantil, especialmente

para viabilizar e/ou ampliar as condições e estratégias para a permanência de jovens que se encontram em situação de vulnerabilidade, incluindo, assim, pessoas com deficiência. A partir da adoção do PNAES, a fim de viabilizar essas ações, no mesmo ano, a UFPB criou a PRAPE. Por sua vez, em 2011, junto com o CIA, essa Pró-Reitoria implantou o PAED, com vistas a contemplar diretamente os alunos com deficiência e necessidades educacionais especiais, disponibilizando equipamentos e materiais para uso acadêmico e assistência de um atendente pessoal, ou seja, um aluno/bolsista apoiador.

Ainda no contexto da criação de políticas públicas inclusivas para a democratização do acesso à educação superior, foi sancionada a Lei de Cotas, no ano de 2012, estabelecendo um prazo para que as IFES reservassem 50% das vagas a estudantes oriundos do ensino médio da rede pública, negros e índios, desde que atendessem a critérios especificados em lei. Os demais 50% seriam destinados à ampla concorrência, podendo ser adicionados critérios diferenciados, inclusive para contemplar pessoas com deficiência. Esse foi o caso da UFPB, que, a partir do termo de adesão junto ao MEC, tem reservado 5% das vagas de ampla concorrência a candidatos autodeclarados com deficiência. Entretanto, com a alteração dessa lei federal no final de 2016, que incluiu, na reserva destinada aos possíveis cotistas, também os candidatos com deficiência, ainda não se sabe como a UFPB estabelecerá sua política de acesso.

Contudo, ao encontro do nosso questionamento e de acordo com a apuração dos dados, a adoção dessas políticas de inclusão pela UFPB tem possibilitado não só a ampliação do acesso das pessoas com deficiência na instituição, como a promoção de estratégias de permanência nos cursos superiores, especialmente sob a responsabilidade do CIA e parceiros institucionais. A exemplo, destacamos o PAED, que, embora seja um programa que também viabiliza o acesso a materiais e equipamentos específicos de utilidade acadêmica para o discente com deficiência, tem, reconhecidamente como principal ação, o aluno apoiador. Não só pelo fato de favorecer a permanência do apoiado na instituição – no caso, o discente com deficiência –, como também de possibilitar ao apoiador experiências que contribuem para seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Todavia, também de acordo com a apuração dos dados, vimos que o processo de inclusão de discentes com deficiência na instituição precisa superar muitos desafios, muitas barreiras que impedem a garantia de acessibilidades atitudinal, pedagógica, comunicacional, de informação e, sobretudo, arquitetônica/física. Esses desafios e barreiras foram ratificados,

reiteradas vezes, por meio das verbalizações dos sujeitos da pesquisa do CCTA/UFPB, na falta de formação de servidores para viabilizar estratégias atitudinais e pedagógicas que considerem os discentes com deficiência e/ou os que apresentem necessidades educacionais especiais; no comprometimento dos sistemas de comunicação e informação, inclusive na divulgação da própria política institucional; e, sobretudo, na deficiência da estrutura física/arquitetônica, eminentemente institucional. Tais deficiências institucionais podem limitar, muitas vezes, o desempenho da pessoa diagnosticada com deficiência ou mobilidade reduzida, embora possam ser superadas.

A relação e/ou a distância entre a deficiência institucional e a pessoa que recebe o diagnóstico a respeito da deficiência ou deficiente pode depender apenas de ação. O significado pejorativo de deficiência, quando atribuído a uma instituição e a uma pessoa, pode desaparecer, ser minimizado ou reconstruído, desde que, enquanto instituição e enquanto pessoas, possamos superar as barreiras criadas por nós.

Para tanto, reiteramos: compete à instituição, representada pelos mais diversos setores e gestores – todavia formada por diferentes pessoas e profissionais –, assumir o compromisso ético e político de responder às demandas da diversidade que se apresentam no seu âmbito, ressignificando, reestruturando e revisando suas políticas inclusivas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. C.; FERREIRA, J. A. **Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r)**: avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Avaliação Psicológica*, Itatiba, v. 1, n. 2, p. 81-93, 2002. Disponível em: <pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v1n2/v1n2a02.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2017.
- ANTUNES, B. A inclusão no ensino público. In: **Tendências/debates**. Ano de 2005. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz1111200510.htm>>. Acesso em: 20 out. 2016.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2006.
- BARRETTA, E. M. CANAN. S. R. Políticas públicas da educação inclusiva: avanços e recuos a partir de documento legais. IX ANPED/SUL – Seminário de Pesquisa em Educação na Região Sul. 2012. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:t2qMhHl3Ch8J:www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/173/181+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&client=firefox-b>>. Acesso em: 09 de jan. 2017.
- BEZERRA, F. C. História, cultura e ensino superior na Paraíba: implantação, estadualização e federalização. In: **SEACULUM – Revista de História**. Revista de História. UFPB/CCHLA/PPGH. Vol. 15, 2006. pp. 29 – 47. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/srh/issue/view/960/showToc>>. Acesso em: 09 de jan. 2016.
- BRASIL. Câmara dos deputados. **Legislação brasileira sobre pessoas com deficiência**. 7. ed. - Brasília: Edições Câmara, 2013.
- _____. **A consolidação da inclusão escolar no Brasil 2003 a 2016**. Disponível em: <www.ufpb.br/cia/contents/manuais/a-consolidacao-da-inclusao-escolar-no-brasil-2003-a-2016.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2016a.
- _____. Ministério da educação. **Aviso circular n.277/1996**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>> Acesso em 20 dez. 2016b.
- _____. Ministério da educação. **Documento orientador programa incluir – acessibilidade na educação superior – SECADI/SESu-2013**. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=13292&Itemid=>>. Acesso em: 15 dez. 2016c.
- _____. Ministério da educação. **Lei de Cotas**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cotas/sobre-sistema.html>>. Acesso em: 06 dez. 2016d.
- _____. Ministério da educação. **Legislação Secadi**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/legislacao>>. Acesso em: 02 dez. 2016e.
- _____. Ministério da educação. **Programas e ações da Sesu**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu-secretaria-de-educacao-superior/programas-e-acoes>>. Acesso em: 03 dez. 2016f.

_____. Ministério da saúde. **Resolução n.º 196/1996**. Disponível em: <://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1996/res0196_10_10_1996.html>. Acesso em: 14 jun de 2016g.

_____. Presidência da república. **Decreto n. 6.094/2007**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm> Acesso em: 08 jan. 2017.

_____. Presidência da república. **Decreto nº 7.234/2010**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm>. Acesso em: 15 dez. 2016h.

_____. Presidência da república . **Decreto 7.611/2011**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 03 jun. 2016i.

_____. Presidência da república. **Lei n. 4.024/1961**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 13 jun. 2016j.

_____. Presidência da república. **Lei n. 5.692/1971**. Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=LDB+n.%C2%BA+5.692+de+1971&ie=utf8&oe=utf-8&client=firefox-b&gfe_rd=cr&ei=qI4fWNmFtSm8wfe45yQDg> Acesso em: 06 nov. 2016l.

_____. Presidência da república. **Lei n.º 9.394/1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 15 jun. 2016m.

_____. Presidência da república. **Lei n.º 13.005/2014**. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/?pagina=conhecendo_pne>. Acesso em: 14 jun. 2016n.

_____. Presidência da república. **Lei n.º 13.146/2015**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 14 jun. 2016o.

_____. Presidência da república. **Lei 13.409/2016**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm> Acesso em 02 jan. 2016p.

_____. **Sistema de seleção unificada (SISU)** Disponível em: <http://sisu.mec.gov.br/> Acesso em: 02 jan 2016q.

BRESSER-PEREIRA, L. C. **A reforma do aparelho do estado e a constituição de 1988**. Texto para Discussão ENAP no.1. Brasília, 1995. Conferência pronunciada em Brasília, em janeiro de 1995, nos seminários sobre a reforma constitucional com os partidos políticos, patrocinados pela Presidência da República. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/view.asp?cod=86>. Acesso em: 28 nov. 2016.

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

_____, R. E. **Removendo barreira para aprendizagem: educação inclusiva**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

CASTELO BRANCO, U. V.; JEZINE, E.; NAKAMURA, P. H. 2015, p. 755. Alguns indicadores de permanência/abandono na educação superior: elementos para o debate. In: **Anais XXIII Seminário da rede Universitas/Br Políticas de Educação Superior no Brasil: a expansão privado-mercantil em questão**. Belém/PA, 20 a 23 de maio de 2015, pp. 754 -773.

CASTELO BRANCO, U. V., JEZINE, E., e NAKAMURA, P. H. **A UFPB nos anos da expansão (2008 a 2012):** quantos e quem somos e o que mudou no perfil dos nossos alunos? Disponível em: <<http://docplayer.com.br/12186265-A-ufpb-nos-anos-da-expansao-2008-a-2012-quantos-e-quem-somos-e-o-que-mudou-no-perfil-dos-nossos-alunos.html>>. Acesso em: 08 nov. 2016.

CASTRO, S. F. de., ALMEIDA, M^a A. **Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileira.** (Relato de Pesquisa) Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, V. 20, n. 2, p. 179-194, Abr-Jun, 2014. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=1413-653820140002&lng=pt&nrm=iso >. Acesso em: set. 2016.

CIANTELLI, A.P. C., LEITE, L. P. **Ações exercidas pelo núcleos de acessibilidade nas universidades federais brasileira** (Relato de Pesquisa) Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, V. 22, n. 3, p. 413-428, Jul-Set, 2016. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=1413-653820160003&lng=pt&nrm=iso >. Acesso em: set 2016.

CIA. **Comitê de Inclusão e Acessibilidade**(CIA/UFPB). (Blog) Disponível em: <<http://ciaufpb.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 07 jan. 2016a.

CIA. **Comitê de inclusão e acessibilidade** (CIA/UFPB). Disponível em: <www.ufpb.br/cia>. Acesso em 09 nov 2016b.

CIA. **Programa de apoio ao estudante com deficiência – PAED:** Manual de orientações ao estudante apoiador. UFPB. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/cia/contents/manuais/cartilha-de-orientacao-para-apoiadores.pdf/view>>. Acesso em: 06 nov. 2016c.

CHAGAS, H. **O liberalismo, o neoliberalismo econômico e a Constituição Federal.** Disponível em: <<http://www.loveira.adv.br/material/liber.htm>>. Acesso em: 28 nov. 2016.

COLLEONI, C. A declaração mundial sobre educação superior no século XXI – adequação da educação superior à lógica do capital. In: **Anais do 5º Seminário nacional estado e políticas públicas – as políticas sociais nas transições latinoamericanas no século XXI:** tendências e desafios. UNIOEST/Cascavel/PR: 2011.

COSTA, J. C. de C.; SOARES, S. de P. L. **Educação e pobreza:** teoria da justiça como equidade e a política do reconhecimento. Vol 38 n. 1 (2015). Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/16579>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

CRUZ, R. de L. **Inclusão no ensino superior:** um estudo das representações sociais dos acadêmicos com deficiência visual da UFPB. 2012. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

CURY, C. R. J., Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. In: **Cadernos de Pesquisa.** (35), n. 124, SP, FCC, jan. / abril, 2005, p. 11-32. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/419>>. Acesso em: 08 nov. 2016.

DINIZ, M. **Inclusão de pessoas com deficiência e/ou necessidades específicas:** avanços e desafios. Belo Horizonte/MG: Autêntica Editora, 2012.

DUARTE, E. R. *et al.* **Estudo de caso sobre a inclusão de alunos com deficiência no ensino superior** (Relato de Pesquisa) Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, V. 19, n. 2, p. 289-300,

Abr-Jun, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=1413-653820130002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: set. 2016.

FERNANDES, W. L.; COSTA, C. S. L. da. **Possibilidades da tutoria de pares para estudantes com deficiência visual no ensino técnico e superior.** (Relato de Pesquisa) Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, V. 21, n. 1, p. 39-56, Jan-Mar, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=1413-653820150001&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: set. 2016.

GADOTTI, M. Da palavra à ação. In: **Educação para todos: avaliação da década.** Síntese do I Seminário Nacional sobre Educação para Todos (Brasília, 10 e 11/6/1999 – publicado em 2000) Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/174>>. Acesso em: 15 mai. 2016. pp. 27 – 31.

GALDINO, I. L. A. de S. **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) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

GALINDO, L. S. D. **O direito fundamental à educação: inclusão do aluno com necessidades especiais.** Maceió: EDUFAL, 2009.

GARCIA, V. G. **As pessoas com deficiência na história do mundo.** (Publicado em 2011), s/p. Disponível em <http://www.bengalalegal.com/pcd-mundial>. Acesso em: 02 jun. 2016.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo/SP: Atlas, 2008.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. de S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 28. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009, pp. 79 – 108.

HONORATO, G. A distribuição de apoio social e atividades complementares entre estudantes das IFES por cor e condição de ingresso (cotista e não cotista). In: HONORATO, G.; HERINGER, R. **Acesso e sucesso no ensino superior: uma sociologia dos estudantes.** 1. ed. Rio de Janeiro: 7Letras: FAPERJ, 2015. pp. 142 – 162.

HONORATO, G.; HERINGER, R. Políticas de permanência e assistência no ensino superior público e o caso da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). In: BARBOSA, M. L. de O. (Org.) et. al. **Ensino superior: expansão e democratização.** 1. ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2014. pp. 315 – 350.

INEP. **Exame nacional do nível médio (ENEM).** Disponível em <<http://enem.inep.gov.br/download.html>>. Acesso em: 28 nov. 2016.

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

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

LACESSE. **Laboratório de Acessibilidade da UFPB.** Disponível em: <<http://lacesse.blog.com/pesquisas/>>. Acesso em: 07 jan. 2016.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

LAVID. **Laboratório de Aplicações de Vídeo Digital** (Núcleo de Pesquisa e Extensão). Disponível em: <<http://lavid.ufpb.br/index.php/projetos/>>. Acesso em: 07 jan. 2016.

LEBEDEFF, T. B.; SANTOS, J. S. dos; SILVA, M. M. da. Acessibilidade para comunidade acadêmica surda da UFPel: memórias de uma experiência. In: PIECZKOWSKI, T. M. Z.; NAUJORKS, M. I. (Orgs.) **Educação, inclusão e acessibilidade**: diferentes contextos. Chapecó: Argos, 2014.

LÓPEZ MELERO, M. **La educación intercultural**: la diferencia como valor. Universidade de Málaga. (Espanha). Ano de 1997. Disponível em: vo <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/EDUCACION-ESPECIAL/LA%20EDUCACION%20INTERCULTURAL%20-%20LA%20DIFERENCIA%20COMO%20VALOR.pdf>. Acesso em 06 dez. 2016.

MANCIBO, D. Reforma da educação superior: o debate sobre igualdade de cesso. In: BRITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F. de; MOROSINI, (Orgs) **Educação superior – 10 anos pós-LDB**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), 2008. pp. 55-70 (Coleção INEP 70 anos, v.2)

MAZZONI, A. A.; TORRES, E. F.; ANDRADE, J. M. B. **Admissão e permanência de estudantes com necessidades educativas especiais no ensino superior**. *Acta Scientiarum*, Maringá, 2001. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/2751>>. Acesso em: 14 jan. 2017.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MANZINI, E. J. **Considerações sobre a transcrição de entrevistas**. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:ugTdcss9B54J:www.oneesp.ufscar.br/texto_orientacao_transcricao_entrevista+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=us&client=firefox-b>. Acesso em: 16 dez. 2016.

MENDES, E. 2006.. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782006000300002&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 30 jun. 2016.

_____. **Breve histórico da educação especial no Brasil**. Revista Educación Y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010, pp. 93 – 109.

MINAYO, M. C. de S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009, pp. 61 – 77.

MOREIRA, L. C. Políticas inclusivas no ensino superior: da implantação à concretização. In: In: PIECZKOWSKI, T. M. Z.; NAUJORKS, M. I. (Orgs.) **Educação, inclusão e acessibilidade**: diferentes contextos. Chapecó: Argos, 2014.

NEABI/CCHLA, 2013 ou Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/neabi/pdf/Dossie_Acoes_Afirmativas.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2016.

NEDESP – **Núcleo de educação especial**. Disponível em: <<http://www.ce.ufpb.br/nedesp/>>. Acesso em: 28 jun. 2015.

OLIVEIRA, J. F. de. *et al.* Democratização do acesso e inclusão na educação superior no Brasil. In: BRITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F. de; MOROSINI, (Orgs.) **Educação superior – 10 anos pós-LDB**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), 2008. pp. 71-88 (Coleção INEP 70 anos, v.2)

OLIVEIRA, N. A.; ALVES, M. A. **Justiça e políticas sociais na teoria de Jonh Rawls** – Justice and social policies in Theory – Sociedade em Debate, Pelotas, 16(1): 25-43, jan.-jun./2010. Disponível em <www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rsd/article/download/335/293>. Acesso em: 08 jan. 2017.

OLIVEIRA, R. Q. de. *et al.* **A inclusão de pessoas com deficiência com necessidades especiais no ensino superior** (Revisão da Literatura) Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, V. 22, n. 2, p. 289-300, Abr-Jun, 2016. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=1413-653820160002&lng=pt&nrm=iso >. Acesso em: set. 2016.

PIECZKOWSKI, T. M. Z.; NAUJORKS, M. I. Inclusão no ensino superior: discursos e expectativas de estudantes com deficiência. In: PIECZKOWSKI, T. M. Z.; NAUJORKS, M. I. (Orgs.) **Educação, inclusão e acessibilidade**: diferentes contextos. Chapecó: Argos, 2014.

PRIETO, R. G. P. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G. P.; ARANTES, V. A. (Org.) **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo/SP: Summus, 2006. pp. 31-73.

PRODANOV, C. C; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Ano de 2013. Disponível em: <<https://www.feevale.br/cultura/editora-feevale/metodologia-do-trabalho-cientifico---2-edicao>>. Acesso em: 30 jun. 2016.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. - 14. reimpr. - São Paulo: Atlas: 2012.

RICHARDSON, Z. M. R. J. Exclusão social: a pessoa com deficiência na luta por políticas públicas. In: RICHARDSON, R. J. (Org.) **Exclusão, inclusão e diversidade**. João Pessoa/PB: Editora Universitária da UFPB, 2009. pp. 137-161.

RISTOFF, D. Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDB: da expansão à democratização. BRITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F. de; MOROSINI, (Orgs.) In: **Educação superior – 10 anos pós-LDB**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), 2008. p p. 39-50(Coleção INEP 70 anos, v.2)

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. del P. B. **Metodología de La investigación**. 5. ed. México: McGraw Hill, 2010, 613p.

SANTIAGO, S. A. da S. **A história da exclusão das pessoas com deficiência** – Aspectos sócio-econômicos, religiosos e educacionais. João Pessoa/PB: Editora Universitária da UFPB, 2011.

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

SANTOS, B.S. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____, B. de S. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. (2004) Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/auniversidadedosecXXI.pdf>>. Acesso em: 04 dez. 2016.

SANTOS, M. P. **A formação dos professores no contexto da inclusão**. Anais do II Congresso Internacional do INES e VIII Seminário Nacional do INES: Surdez e Escolaridade: Desafios e Reflexões. De 17 a 19 de setembro de 2003, p. 63-70.

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

SEIFFERT, O. M. L. B.; HAGE, S. M. Políticas de ações afirmativas para a educação superior no Brasil: da intenção à realidade. In: BRITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F. de; MOROSINI, (Orgs.) **Educação superior – 10 anos pós-LDB**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), 2008. pp. 137-162. (Coleção INEP 70 anos, v.2)

SILVA, J. S. S. da. **Acessibilidade, barreira e superação: estudo de caso de experiências de estudantes com deficiência na educação superior**. 2014. 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

SOUZA, M. P. S. O método fenomenológico aplicado à educação (Parte I), pp. 33-40. In: SOUZA, S. R. M. S. (Org.) **Fenomenologia e educação**. Salvador/BA: EDUNEB, 2012a.

SOUZA, S. R. M. Caminhos metodológicos para investigação da experiência: a observação e entrevista num contexto fenomenológico, pp 13-32. In: SOUZA, S. R. M. S. (Org.) **Fenomenologia e educação**. Salvador/BA: EDUNEB, 2012b.

SOARES, M. S. A. (Coord.). **A Educação Superior no Brasil**. Porto Alegre/Caracas: Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe IESALC – Unesco, 2002.

TAYLOR, Charles. A política do reconhecimento. In: TAYLOR, Charles, **Argumentos filosóficos**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

TORRES GONZÁLEZ, J. A. **Análisis de los procesos de inclusión social y educativa: nuevos retos para suprimir las desigualdades y compartir las diferencias**. Contextos educativos – Revista Educación, 12, 2009, p. 31-56. Disponível em: <<https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/610/573>>. Acesso em: 06 nov. 2016.

UFAL. **Projeto eficiência na deficiência – Versão 2010**. Programa de Extensão em Pesquisa-Ação/Pró-Reitoria de Extensão (PROEX). Maceió, 2010.

UFPB. **Apoio ao Estudante com Deficiência**. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/prape/contents/paginas/apoio-ao-estudante-com-deficiencia>>. Acesso em: 14 set. 2016a.

_____. **Plano de desenvolvimento institucional 2009 – 2012** – PDI. Disponível em: http://www.proplan.ufpb.br/?q=pdi_2009_2012. Acesso em: 04 de jan. de 2016b.

_____. **Plano de desenvolvimento institucional 2014 – 2018** – PDI. Disponível em: <www.proplan.ufpb.br/proplan/contents/documentos/pdi_ufpb_2014-2018.pdf> . Acesso em: 04 de jan. de 2016c.

_____. **Resoluções** (CONSEPE). Disponível em: <https://sigrh.ufpb.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf;jsessionid=6B730CB5BA4350E8DB805BAC67798FD7.sistemas-a> Acesso em: 15 jan. 2017.

_____. **Resoluções** (CONSUNI). Disponível em: <https://sigrh.ufpb.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf;jsessionid=16AD1E0DA45FE5D33BB908C4AA824D94.sistemas-b> Acesso em 06 dez. 2016d.

_____. **Relatório de gestão 2011**. Publicado em 2012. Disponível em: <<http://www.proplan.ufpb.br/proplan/contents/relatorio-de-gestao-1/relatorio-de-gestao-2011/view>> Acesso em: 07 nov. 2016e.

UFPB/CCHLA. **Projeto pedagógico de criação do centro de comunicação, turismo e artes (CCTA)**. João Pessoa, 2011, (Processo n.º 234/2011).

UNESCO. **Declaração Mundial sobre educação superior no século XXI. (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: 06. Dez. 2016.

VIEIRA, F. R. L. *et al.* Núcleo de acessibilidade e apoio a estudante com necessidades especiais na Universidade Federal de Rio Grande do Norte. In: MARTINS, L. de A. R.; PIRES, G. N. da L.; PIRES, J. **Caminhos para uma educação inclusiva: políticas, práticas e apoios especializados**. João Pessoa: Ideia, 2014.

WAISMANN, M; CORSETTI, B. O banco mundial e as políticas para educação superior no Brasil: um estudo a partir de trajetória dos docentes, da relação dos concluintes e da remuneração dos trabalhadores com educação superior. (1995/2012). In: SILVA JUNIOR, J. dos R. e et. al. (Org) **Educação superior: internacionalização, mercantilização e repercussões em um campo de disputas**. 1. Ed. Belo Horizonte/MG: Fino Traço, 2015.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Trad. Daniel Grassi – 2. ed. Porto Alegre/RS: Bookman, 2001.

APÊNDICES E ANEXOS

- APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.C.L.E.)
- APÊNDICE II – ENTREVISTA PARA O DISCENTE COM DEFICIÊNCIA
- APÊNDICE III – ENTREVISTA PARA SERVIDORES GESTORES (CIA E PAED)
- APÊNDICE IV – ENTREVISTA PARA SERVIDORES DOCENTES E TÉCNICO ADMINISTRATIVOS
- APÊNDICE V – ENTREVISTA PARA DISCENTES APOIADORES
- ANEXO ÚNICO – CERTIDÃO DE AUTORIZAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS
PÚBLICAS, GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
SUPERIOR – MESTRADO PROFISSIONAL – MPPGAV



APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.C.L.E.)⁷³

O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa (BRASIL, 2016g, s/p).⁷⁴

Prezado(a) _____, o(a) Sr(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa intitulada **Políticas de Inclusão na Educação Superior:** acesso e permanência de pessoas com deficiência na UFPB, realizada pela mestrande Lidiane Ramos da Silva, sob orientação da Profa Dra. Edineide Jezine Mesquita Araújo, vinculadas ao Programa de Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior – MPPGAV. A referida pesquisa objetiva analisar quais as contribuições das políticas de inclusão na educação superior para o acesso e permanência das pessoas com deficiência no CCTA/UFPB.

Para tanto, essa pesquisa necessitará da colaboração de diferentes sujeitos por meio de participação voluntária em entrevista, para coleta de dados e informações, incluindo V. Sa., a fim de obter uma visão multidimensional nesse processo de inclusão. Junto com sua colaboração por meio da participação de entrevista, será necessário autorização para uso dos resultados para fins acadêmicos, especialmente para composição do produto final do mestrado – a dissertação – e em possíveis eventos públicos. Porém, a identidade dos entrevistados será mantida em sigilo.

Reitera-se que a participação é voluntária, e o entrevistado(a) poderá desistir desta em qualquer momento, e não sofrerá quaisquer tipos de penalização ou danos, ficando o

⁷³(Em 2 vias, firmado por cada participante-voluntário(a) da pesquisa e pelo responsável).

⁷⁴(Resolução. nº 196/96-IV, do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2016g).

pesquisador responsável por resguardar as informações, caso algumas já tenham sido fornecidas, bem como ficará a disposição para possíveis esclarecimentos quanto a dúvidas relacionadas a esta entrevista e participação.

Sem mais, ao assinar este termo V. Sa. declarará que foi esclarecido quanto aos objetivos da pesquisa e dando consentimento para fins apresentados.

João Pessoa, _____ de _____ de 2016.

Assinatura do participante voluntário ou representante legal

Assinatura do pesquisador

Contatos:

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP – Centro de Ciências da Saúde – CCS – UFPB
Campus I – Cidade Universitária – João Pessoa – PB – CEP 58059-9000 -
Fone: 83 3216 7791 – Email: eticaccsufpb@hotmail.com

Pesquisadora: Centro de Comunicação, Turismo e Artes – CCTA – UFPB
Campus I – Cidade Universitária – João Pessoa – PB – CEP 58059-9000
Fone: 83 3216 7866 – Email: lirasi2710@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

CENTRO DE EDUCAÇÃO

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS
PÚBLICAS, GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
SUPERIOR – MESTRADO PROFISSIONAL – MPPGAV**



APÊNDICE II – ENTREVISTA PARA O DISCENTE COM DEFICIÊNCIA

PESQUISA: POLÍTICAS DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: acesso e permanência de pessoas com deficiência na Universidade Federal da Paraíba

Entrevista n.º _____ / 2016.2

Responsável pelas informações: _____ Idade: _____

Sexo: _____ Diagnóstico de deficiência: _____

Curso superior: _____ Turno: _____

Ano/Período de ingresso na UFPB: _____ Período: _____

Ensino Médio: () Público () Privado () Misto

Qual a sua compreensão sobre o que é inclusão?

Qual a sua compreensão sobre o que é acessibilidade?

O que você almeja com o curso superior?

Como se deu seu acesso à UFPB, via cota, via ENEM, transferência ou outro?

Você precisou de apoio especializado para realizar o ENEM ou para participar do processo de seleção que permitiu o acesso à UFPB? Se sim, qual e como foi a experiência?

Tem conhecimento de programas ou ações especializadas voltadas aos discentes com deficiência desenvolvidas pela UFPB? Se sim, qual ou quais?

Você precisa ou já precisou de atendimento especializado para o dia a dia na UFPB? Se sim, qual ou quais?

Participa ou já participou de outras atividades acadêmicas além sala de aula, como monitoria, estágio, projetos ou cursos de extensão, projetos de pesquisa?

() Não () SIM – Qual ou quais: _____

() Outro

Recebe ou já recebeu algum tipo de bolsa ou ajuda de custo da instituição? Se sim, qual ou quais? Em que contribuiu para sua permanência ou desempenho acadêmico?

O que você sabe sobre o Programa Incluir ou do Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA), órgão institucional responsável pela Política de Inclusão e Acessibilidade de pessoas com deficiência na UFPB?

O que você sabe sobre o Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência (PAED), promovido pela PRAPE e CIA?

Em que contribui o aluno-apoiador no seu desempenho acadêmico **(caso tenha apoio)**?

Para você, qual ou quais os pontos mais positivos na UFPB com relação à inclusão para pessoa com deficiência? **(desde aqueles que podem favorecer o acesso e contribuir para permanência e sucesso acadêmico na UFPB?)**

Para você, há impedimentos **(dificuldades ou barreiras)** para que o discente com deficiência **matriculado na UFPB** conclua com sucesso o curso escolhido? Se sim, quais?

O que poderia ser feito para superar as dificuldades e/ou barreiras, **sobretudo no CCTA**?

Como é a sua relação com os servidores (docentes e técnicos) **do CCTA** e colegas de turma?

O que representa o acesso ao curso superior na UFPB para você?

Deseja acrescentar alguma sugestão **gestores** ou destacar alguma observação a esta entrevista?

Muito obrigada!

Lidiane Ramos da Silva
Pesquisadora

Profª Drª Edineide Jezine M. Araújo
Orientadora



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

CENTRO DE EDUCAÇÃO

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS
PÚBLICAS, GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
SUPERIOR – MESTRADO PROFISSIONAL – MPPGAV**



APÊNDICE III – ENTREVISTA PARA SERVIDORES GESTORES DO CIA E PAED

PESQUISA: POLÍTICAS DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: acesso e
permanência de pessoas com deficiência na Universidade Federal da Paraíba

Entrevista n.º _____ / 2016.2

Responsável pelas informações: _____

Função: _____ Lotação: _____

Nível de Formação: _____

Ano de lotação na UFPB: _____

Qual a sua compreensão sobre o que é inclusão?

Qual a sua compreensão sobre o que é acessibilidade?

Para você, qual ou quais os pontos mais positivos na UFPB com relação à acessibilidade e à inclusão para pessoa com deficiência?

Para você, há impedimentos (**dificuldades ou barreiras**) para que o discente com deficiência conclua com sucesso o curso escolhido?

Se sim, quais? O que poderia ser feito para superar as dificuldades e/ou barreiras?

Como é a sua relação com os discentes com deficiência no seu ambiente de trabalho?

É possível identificar impactos quantitativos e **qualitativos** após a implementação dos programas de expansão (REUNI e interiorização), com relação ao acesso de alunos com deficiência na UFPB?

E com a implementação da Lei de Cotas e do SISU, que impactos podem ser identificados?

Como o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) pode favorecer o sucesso acadêmico dos discentes com deficiência nas IFES?

O que representa o Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência (PAED) para o CIA/UFPB?

Como é realizada a seleção, formação e distribuição do aluno-apoiador?

O que representa o Programa Incluir e o CIA para a UFPB?

De que maneira o CIA busca responder aos cinco eixos norteadores do Programa Incluir (quais sejam: a. infraestrutura; b. currículo, comunicação e informação; c. programa de extensão; d. programa de pesquisa)?

Na sua opinião, há outras ações institucionais que influenciam ou podem influenciar no processo de inclusão educacional dos discentes com deficiência? **Se sim, quais?**

Deseja acrescentar alguma sugestão ou destacar alguma observação a esta entrevista?

Muito obrigada!

Lidiane Ramos da Silva
Pesquisadora

Profª Drª Edineide Jezine M. Araújo
Orientadora



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

CENTRO DE EDUCAÇÃO

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS
PÚBLICAS, GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
SUPERIOR – MESTRADO PROFISSIONAL – MPPGAV**



APÊNDICE IV – ENTREVISTA PARA SERVIDORES DOCENTES E TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS

PESQUISA: POLÍTICAS DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: acesso e permanência de pessoas com deficiência na Universidade Federal da Paraíba

Entrevista n.º _____ / 2016.2

Responsável pelas informações: _____ Sexo: _____

Função: _____ Lotação: _____

Nível de Formação: _____

Ano de lotação na UFPB: _____

Qual a sua compreensão sobre o que é inclusão?

Qual a sua compreensão sobre o que é acessibilidade?

Qual a sua experiência com discente com deficiência na UFPB?

Já utilizou de estratégias educacionais especializadas no processo educacional de discente com deficiência na UFPB?

Participa ou já participou de algum curso de formação, capacitação, qualificação ou afim voltado às práticas ou estratégias para viabilizar a educação para pessoa com deficiência? Se sim, qual?

Tem conhecimento de programas ou políticas de inclusão voltadas aos discentes com deficiência desenvolvidas pela UFPB? **Se sim, quais?**

Para você, qual ou quais os pontos mais positivos na UFPB com relação à acessibilidade e à inclusão para pessoa com deficiência?

Para você, há impedimentos **(dificuldades ou barreiras)** para que o discente com deficiência conclua com sucesso o curso escolhido?

Se sim, quais? O que poderia ser feito para superar as dificuldades e/ou barreiras?

Como é a sua relação com os discentes com deficiência no seu ambiente de trabalho?

Tem conhecimento do Programa Incluir ou do CIA, órgão institucional responsável pela Política de Inclusão e Acessibilidade de pessoas com deficiência na UFPB?

Tem conhecimento do Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência – PAED, promovido pela PRAPE e CIA? Se sim, o que acha do papel do aluno apoiador?

Deseja acrescentar alguma sugestão ou destacar alguma observação a esta entrevista? **Que sugestão poderia dar a esta pesquisa e/ou gestores?**

Muito obrigada!

Lidiane Ramos da Silva
Pesquisadora

Profª Drª Edineide Jezine M. Araújo
Orientadora



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS
PÚBLICAS, GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
SUPERIOR – MESTRADO PROFISSIONAL – MPPGAV



APÊNDICE V – ENTREVISTA PARA ALUNOS APOIADORES

PESQUISA: POLÍTICAS DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: acesso e
permanência de pessoas com deficiência na Universidade Federal da Paraíba

Entrevista n.º _____ / 2016.2

Responsável pelas informações: _____ Sexo: _____

Função: _____ Ano de Ingresso na UFPB: _____

Curso que está vinculado como aluno: _____ Período: _____

Curso que está vinculado o apoiado: _____ Período: _____

Qual a sua compreensão sobre o que é inclusão ?

Qual a sua compreensão sobre o que é acessibilidade?

Como é a sua experiência de trabalho com discente com deficiência na UFPB?

Participa ou já participou de algum curso de formação, capacitação, qualificação ou afim voltado às práticas ou estratégias para viabilizar a educação para pessoa com deficiência? Se sim, qual?

Para você, qual ou quais os pontos mais positivos na UFPB com relação à acessibilidade e à inclusão para pessoa com deficiência?

Para você, há impedimentos (**dificuldades ou barreiras**) para que o discente com deficiência conclua com sucesso o curso escolhido?

Se sim, quais? O que poderia ser feito para superar as dificuldades e/ou barreiras?

Tem conhecimento do Programa Incluir?

Quais suas atribuições junto ao CIA e/ou ao Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência (PAED)?

As atribuições geram dependência?

Deseja acrescentar alguma sugestão ou destacar alguma observação a esta entrevista? **Que sugestão poderia dar a esta pesquisa e/ou gestores?**

Muito obrigada!

Lidiane Ramos da Silva
Pesquisadora

Profª Drª Edineide Jezine M. Araújo
Orientadora

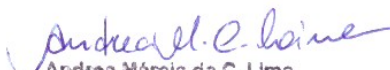
ANEXO ÚNICO – CERTIDÃO DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

CERTIDÃO

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou por unanimidade na 6ª Reunião realizada no dia 21/07/2016, o Projeto de pesquisa intitulado: **“POLÍTICAS DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ACESSO E PERMANÊNCIA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA UFPB”**, da pesquisadora Lidiane Ramos da Silva. Prot. nº 0430/16. CAAE: 57861516.0.0000.5188.

Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à apresentação do relatório final do estudo proposto à apreciação do Comitê.


Andrea Márcia da C. Lima
Mat. SIAPE 1117510
Secretária do CEP-CCS-UFPB