

PUCRS

ESCOLA DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

NOZÂNGELA MARIA ROLIM DANTAS

**A INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO CENTRO DE FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE: DESAFIOS E  
POSSIBILIDADES**

Porto Alegre  
2017

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica  
do Rio Grande do Sul

NOZÂNGELA MARIA ROLIM DANTAS

**A INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO CENTRO DE  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA  
GRANDE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Escola de Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como parte dos requisitos à obtenção do título de doutora em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marlene Rozek

Porto Alegre  
2017

## Ficha Catalográfica

D192i Dantas, Nozângela Maria Rolim

A inclusão dos estudantes com deficiência no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande : desafios e possibilidades / Nozângela Maria Rolim Dantas . – 2017.

248 f.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Marlene Rozek.

1. Educação Superior. 2. Políticas de inclusão. 3. Estudantes com deficiência. I. Rozek, Marlene. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da PUCRS  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Bibliotecário responsável: Marcelo Votto Teixeira CRB-10/1974

NOZÂNGELA MARIA ROLIM DANTAS

**A INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO CENTRO DE  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA  
GRANDE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Aprovada em: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_.

BANCA EXAMINADORA

---

MARLENE ROZEK (PUCRS)  
(Orientadora)

---

MARILIA COSTA MOROSINI (PUCRS)

---

LUCIANE TOREZAN VIEGAS (UNIRITTER)

---

SABRINA FERNANDES DE CASTRO (UFSM)

## AGRADECIMENTOS

Neste processo de elaboração/desenvolvimento da tese, muitas coisas aconteceram que não estão escritas neste trabalho, mas que fazem parte da sua construção e estão escritas no livro da vida. No transcorrer desses anos dedicados a esta pesquisa, amizades foram construídas e outras, desfeitas. Muitas alegrias, risos e lágrimas foram oportunizados e serviram para o meu crescimento pessoal e profissional. Entre chegadas e partidas nas estações do trem da vida, ficaram as boas lembranças pelos caminhos por onde andei. Por isso, começo a agradecer:

A Deus, que, pelo dom da vida, me deu a oportunidade e as condições de me deslocar para Porto Alegre/RS e, junto a todos do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS, adquirir novos conhecimentos pelos brilhantes trabalhos dos professores.

À Professora Marlene Rozek, minha orientadora, por sua dedicação, disponibilidade, orientações e apoio acadêmico ao longo deste trabalho.

Às professoras Marília Costa Morosini, Luciane Torezan Viegas e Sabrina Castro, pela atenção, colaboração e orientações no processo de avaliação do trabalho e por aceitarem participarem das bancas de qualificação e de defesa da tese.

A todos da Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades, bem como à Coordenação Geral do Programa, pelos serviços prestados e atenção.

A todos os professores que me enriqueceram com a partilha de seus conhecimentos, em especial àqueles em cujas disciplinas me matriculei: Bettina Steren, Claus Stobäus, Andréia Mendes, Alexandre Guilherme, Maria Helena Bastos, Marília Morosini, Mônica de La Fare, Cleonir Fernandes, Leda Lísia Franciosi.

À minha família, na pessoa de minha mãe, Margarida Rolim Dantas, e dos meus tios Francisco de Assis Dantas e Elisalva Madruga Dantas, que, nos momentos de queda, acreditaram em mim e em minha capacidade de superar obstáculos, além de todo o apoio e carinho incondicionais. Agradeço à minha irmã, Noângela Dantas, e a meus sobrinhos Karla Roberta Dantas e Rodrigo Dantas pelas companhias nos momentos de brincadeiras e de desbloqueio literário.

À família PUCRS, a que tive a honra de pertencer, nas pessoas de Gislaïne Müller, Carla Spagnolo, Lorena do Nascimento, Denise Maia, Márcia Fridman, Giselle

Frufrek, Juliana Rocha, Anahí Azavedo, Renata Silva, Lucas Rech entre outros amigos que moram no meu coração. Em nome desses, agradeço a todos.

À Pricila Kohls dos Santos pelo acolhimento, sabedoria, amizade, confiança e força nos momentos decisivos deste trabalho.

A seu Nelson e família (pai da Carla Spagnolo) por me adotar no seu grande coração. Em igual atenção agradeço à Dona Sônia, a seu Cláudio e família (pais da Pricila Kohls) pelos imensos carinho e atenção.

À família da RepublicadonAna, pelos momentos de partilhas e cuidados uns com os outros: Gabriel (Eugênio), Gutierre (Baiano), Karol Koasne, Eunice, Danielle Fermo, Camille, Matheus Tomich, Dona Ana e seu Ilário.

Aos meus colegas da Unidade de Educação, em especial aos professores Luisa de Marillac, Edinaura Almeida, Ane Cristine Cunha, Dorgival Fernandes, Alexandre Martins Joca, Kássia Mota, Elzanir Santos e José Rômulo. Não poderia deixar de agradecer à Pollynésia Nóbrega pelas orientações institucionais e amizade. Ao grupo do Projeto Incluir, nas pessoas dos professores Geraldo e Adriana e dos amigos Francisca, Natália, Rian e Bruno, agradeço pelo carinho.

À Janaína de Castro pela parceria na coleta e transcrição das entrevistas.

À Fátima Holanda, Luciana Araújo, Andréia Lopes, Ir. Maria da Piedade de Freitas, Francilene (Leninha), Magna Dantas, pelo carinho e amizade.

Para não incorrer no erro de deixar alguém de fora, pois foram muitas as pessoas que me estenderam as mãos nos momentos mais difíceis, bem como naqueles em que as alegrias faziam a vida pulsar, agradeço a todos que ficaram torcendo por mim, que me incentivaram por meio de mensagens, e-mails e telefonemas.

Agradeço às Instituições de Educação Superior de Cajazeiras: Faculdades Santa Maria (FSM), Faculdade de Filosofia de Cajazeiras (FAFIC), Faculdade São Francisco (FASP), Instituto Federal de Educação de Cajazeiras (IFPB), ao Centro de formação de Professores (CFP), pela confiança e colaboração.

Agradeço aos gestores, professores e alunos que se dispuseram a participar voluntariamente deste trabalho pela confiança, sinceridade e disposição.

À CAPES e à Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) por me possibilitarem a realização e a concretização deste trabalho.

## RESUMO

As políticas públicas para Educação Superior voltadas para a pessoa com deficiência têm oportunizado o acesso dessa população ao nível superior. Nesse sentido, este estudo objetivou compreender o impacto das políticas nacionais para garantia do acesso e da permanência dos estudantes com deficiência na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), no âmbito do Centro de Formação de Professores (CFP), da cidade de Cajazeiras (PB). A partir desse objetivo, procurou-se identificar e analisar as ações adotadas pela instituição a fim de garantir o acesso e permanência do estudante com deficiência a partir do olhar da gestão, dos professores e do próprio estudante com deficiência. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de campo, de natureza qualitativa, na forma de Estudo de Caso. Para a coleta dos dados, foi utilizada a entrevista semiestruturada com 14 sujeitos, sendo quatro gestores, cinco professores e cinco estudantes. Também foi feita análise de quatro documentos da instituição: o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Estatuto da UFCG, o Regulamento Geral do Ensino de Graduação e o Regimento Geral. Para averiguar a conjuntura das pesquisas em âmbito nacional, realizou-se uma pesquisa bibliográfica a partir dos princípios do Estado de Conhecimento, nos bancos de teses da CAPES e do BDTD. Os dados foram analisados pelos princípios da Análise de Conteúdo, de Laurence Bardin, com o auxílio do software NVIVO 11. Os resultados da análise das entrevistas foram organizados em três categorias, tendo cada uma duas subcategorias: Políticas (Políticas Nacionais e Institucionais), Ações de Inclusão (Acesso e Permanência) e Atuação Docente (Práticas Pedagógicas e Formação docente). Como resultado desta investigação, foi observado que o CFP e a UFCG, como instituição, têm procurado desenvolver ações que possam dar assistência ao estudante com deficiência, mas estas ainda são pontuais, não abarcando as políticas nacionais de inclusão em sua totalidade. Outrossim, percebe-se que a instituição ainda não está preparada para receber o estudante com deficiência no seu espaço acadêmico, pois, por não ter ainda uma política institucional voltada para a educação inclusiva, suas iniciativas ainda são tímidas: as ações desenvolvidas para a promoção do acesso e da permanência desse estudante são isoladas, dependendo, na maioria das vezes, da iniciativa de alguns professores e funcionários. Portanto, espera-se que o presente estudo possa servir de subsídio para o desenvolvimento de políticas institucionais de inclusão para a UFCG, assim como suporte a outras pesquisas e ações institucionais mais efetivas, que venham a auxiliar no desenvolvimento de uma cultura universitária inclusiva.

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

## ABSTRACT

Public policies for Higher Education aimed at people with disabilities have given access to this population to the higher Education. In this sense, this study aimed to understand the impact of national policies to guarantee the access and permanence of students with disabilities at the Federal University of Campina Grande (UFCG), within the framework of the Teacher Training Center (CFP), in the city of Cajazeiras (PB). From this objective, we sought to identify and analyze the actions adopted by the institution in order to guarantee the access and the permanence of students with disabilities from the perspective of management, teachers and the student with the disability. For this purpose, a qualitative field research was conducted in the form of a Case Study. For data collection, semi-structured interviews were used with 14 subjects including: four managers, five professors and five students. Also four documents of the institution were analyzed: the Institutional Development Plan (PDI), the Statute of the UFCG, the General Regulation of Undergraduate Education and the General Rules. In order to ascertain the conjuncture of researches at the national level, a bibliographical research was carried out based on the principles of the Knowledge State, on the thesis banks of CAPES and the BDTD. The data were analyzed according to Laurence Bardin's Content Analysis principles using the NVIVO 11 software. The results of the interview analysis were organized into three categories, each with two subcategories: Policies (National and Institutional Policies), Actions of Inclusion (Access and Permanence) and Teaching Performance (Pedagogical Practices and Teacher Training). As a result of this research, it was observed that the CFP and the UFCG, as an institution, have sought to develop actions that can assist the student with disabilities, but these are still punctual, not covering national inclusion policies in their entirety. In addition, it can be seen that the institution is not yet ready to receive students with disabilities in their academic space, because, as it does not yet have an institutional policy focused on inclusive education, their initiatives are still timid: the actions developed for the promotion the access and permanence of this student are isolated, depending, in most cases, on the initiative of some professors and employees. Therefore, it is expected that the present study may serve as a subsidy for the development of institutional inclusion policies for the UFCG, as well as support for other research and more effective institutional actions, which will help in the development of an inclusive university culture.

**Key-words:** Higher Education. Inclusion Policies. Students with disabilities.



## LISTA DE SIGLAS

AEE: Atendimento Educacional Especializado  
BDTD: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações  
BID: Banco Interamericano para o Desenvolvimento  
CAENEE: Comissão de Apoio a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais  
CAENE: Comissão Permanente de Apoio a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais  
CLT: Consolidação das Leis do Trabalho  
CENESP: Centro Nacional de Educação Especial  
CEPE: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão  
CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CEFET: Centros Federais de Educação Tecnológica  
CEP: Comitê de Ética em Pesquisa  
CFP: Centro de Formação de Professores  
CONEP: Comissão Nacional de Ética em Pesquisa  
CONSAD: Conselho Administrativo  
DCN: Diretrizes Curriculares do Nacionais  
EAD: Educação a Distância  
ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio  
ETSC: Escola Técnica de Saúde de Cajazeiras  
FAFIC: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cajazeiras  
FASP: Faculdade São Francisco da Paraíba  
FE: Formulário Eletrônico  
FSM: Faculdade Santa Maria  
GT: Grupo de Trabalho  
IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IBICT: Instituto de Informação e Tecnologia  
IES: Instituição de Educação Superior  
IF: Instituto Federal  
IFPB: Instituto Federal de Educação da Paraíba  
INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
LIBRAS: Língua Brasileira de Sinais

LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC: Ministério da Educação

NAPNE: Núcleo de Apoio ao Aluno com Necessidades Educacionais Especiais

NAI: Núcleo de Acessibilidade e Inclusão

NAPE: Núcleo de Apoio à Inclusão do Aluno com Necessidades Educacionais Especiais

NEE: Necessidades Educacionais Especiais

OCDE: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PDI: Plano de Desenvolvimento Institucional

PIB: Produto Interno Bruto

PNAES: Programa Nacional de Assistência Estudantil

PPC: Projeto Pedagógico do Curso

PRE: Pró-Reitoria de Ensino

REUNI: Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SINAES: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SEESP: Secretaria de Educação Especial

SECADI: Secretaria de Educação Continuada

SISU: Sistema de Seleção Unificado

TIC: Tecnologias da Informação e Comunicação

TI: Tempo Integral

TDAH: Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

UAL: Unidade Acadêmica de Letras

UAE: Unidade Acadêmica de Educação

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita

UFBA: Universidade Federal da Bahia

UFCG: Universidade Federal de Campina Grande

UFPB: Universidade Federal da Paraíba

UFRN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UTFPR: Universidade Tecnológica do Paraná

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Matrícula na Educação Superior de alunos com deficiência.....	22
Tabela 2 – Caracterização dos gestores.....	122
Tabela 3 – Caracterização do professor.....	123
Tabela 4 – Caracterização do estudante.....	124

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Categorias temáticas das produções.....	34
Quadro 2 – Modelo de quadro estruturante das entrevistas .....	110

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Nuvem de palavras da categoria Políticas.....	130
Figura 2 – Árvore de palavras da subcategoria Formação Docente .....	191
Figura 3 – Modelo para elaboração da Política Institucional de inclusão do CFP/UFCG .....	199

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Hierarquia da categoria Atuação Docente .....	169
---	-----

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA.....</b>	<b>16</b>
1.1	ONDE TUDO COMEÇOU.....	23
<b>2</b>	<b>ESTUDOS CORRELATOS E PROBLEMATIZAÇÃO.....</b>	<b>30</b>
2.1	ACESSIBILIDADE E PERMANÊNCIA.....	34
<b>2.1.1</b>	<b>Acessibilidade Arquitetônica/Urbanística.....</b>	<b>35</b>
<b>2.1.2</b>	<b>Ingresso e Permanência.....</b>	<b>37</b>
<b>2.1.3</b>	<b>Barreiras.....</b>	<b>39</b>
<b>2.1.4</b>	<b>Tecnologias Assistivas.....</b>	<b>42</b>
2.2	EDUCAÇÃO.....	45
<b>2.2.1</b>	<b>Trajetória Escolar.....</b>	<b>46</b>
<b>2.2.2</b>	<b>Formação Docente.....</b>	<b>47</b>
<b>2.2.3</b>	<b>Aprendizagem e Avaliação.....</b>	<b>51</b>
2.3	SERVIÇOS E APOIO.....	54
<b>2.3.1</b>	<b>Programas e Projetos de Apoio e Permanência.....</b>	<b>55</b>
<b>2.3.2</b>	<b>Políticas de Inclusão na Educação Superior.....</b>	<b>57</b>
<b>3</b>	<b>POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....</b>	<b>62</b>
3.1	POLÍTICA PÚBLICA, EDUCAÇÃO SUPERIOR E PESSOA COM DEFICIÊNCIA.....	67
3.2	O DIREITO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA À EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	78
<b>4</b>	<b>EXCLUSÃO E INCLUSÃO E SEU CARÁTER SOCIAL E EDUCACIONAL.....</b>	<b>94</b>
<b>5</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....</b>	<b>103</b>
5.1	PASSO 1: PESQUISA DE CAMPO.....	105
5.2	PASSO 2: SUJEITOS DA PESQUISA.....	106
5.3	PASSO 3: PROCEDIMENTOS ÉTICOS DA PESQUISA.....	107
5.4	PASSO 4: PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS.....	108
5.5	PASSO 5: ANÁLISE DOS DADOS.....	112

<b>5.5.1</b>	<b>Análise Documental</b> .....	112
<b>5.5.2</b>	<b>Análise das Entrevistas</b> .....	121
5.5.2.1	Caracterização dos sujeitos.....	121
5.5.2.2	Categorização das entrevistas.....	124
5.5.2.2.1	<i>Políticas</i> .....	125
5.5.2.2.2	<i>Políticas Nacionais</i> .....	126
5.5.2.2.3	<i>Políticas Institucionais</i> .....	131
5.5.2.3	Ações de inclusão.....	140
5.5.2.3.1	<i>Acesso</i> .....	144
5.5.2.3.2	<i>Permanência</i> .....	155
5.5.2.4	Atuação Docente.....	166
5.5.2.4.1	<i>Prática Pedagógica</i> .....	170
5.5.2.4.2	<i>Formação Docente</i> .....	181
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	193
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	201
	<b>APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Gestor</b> .....	232
	<b>APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Professor</b> .....	234
	<b>APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Estudante</b> .....	236
	<b>APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista – Estudante</b> .....	238
	<b>APÊNDICE E – Roteiro de Entrevista – Professor</b> .....	240
	<b>APÊNDICE F – Roteiro de Entrevista – Gestor</b> .....	242
	<b>ANEXO I – Termo de Consentimento da Pesquisa</b> .....	245
	<b>ANEXO II – Ata de Qualificação (Aprovação)</b> .....	247
	<b>ANEXO III – Carta de Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa</b> .....	248



## 1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Muito se tem debatido acerca da Educação Inclusiva na Educação Superior. Essa discussão está se tornando mais presente na cidade de Cajazeiras/Paraíba (PB), na medida em que as pessoas com deficiência estão se matriculando nas Instituições de Educação Superior existentes nessa cidade, como, por exemplo, no Centro de Formação de Professores/CFP, *Campus* pertencente à Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). A cidade de Cajazeiras está situada no alto sertão paraibano e fica a 468 quilômetros da capital João Pessoa. Faz divisa com os estados do Ceará, Pernambuco e Rio Grande do Norte. Ela foi elevada à categoria de cidade pela lei n.º 616, de 10 de julho de 1876, e, segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010, sua população é de 58.446 habitantes.

Uma das características da cidade é sua potencialidade no campo educacional. Desde sua origem, o município se destaca no cenário regional e nacional pela criação de um colégio, em 1843, que formou personalidades como o Padre Cícero Romão Batista, de Juazeiro do Norte/Ceará (CE), e Joaquim Arcoverde de Albuquerque Cavalcanti (o Cardeal Arcoverde), que foi o segundo Arcebispo Metropolitano do Rio de Janeiro, entre os anos de 1897 e 1930, e o primeiro cardeal da América Latina, além do Padre Inácio de Souza Rolim, fundador da cidade. Em virtude desse processo histórico traçado pelo Padre Inácio de Souza Rolim, a cidade de Cajazeiras/PB ficou conhecida por toda a região como “a cidade que ensinou a Paraíba a ler”, demonstrando, assim, sua importância para o setor educacional.

Cajazeiras também é conhecida por ser um polo educacional, por atrair pessoas de várias partes do Nordeste para estudar em suas Instituições de Educação Superior (IES), públicas e particulares, das quais destacamos as seguintes: Instituto Federal de Educação da Paraíba (IFPB), Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cajazeiras (FAFIC), Faculdade Santa Maria (FSM) e a Faculdade São Francisco da Paraíba (FASP). No geral, os cursos oferecidos por essas Instituições de Educação Superior compreendem as áreas de humanas, exatas, ciências biológicas e saúde.

Entre essas instituições, está o Centro de Formação de Professores (CFP), *Campus V*, inicialmente, pertencente à Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e,

posteriormente, à Federal de Campina Grande (UFCG)<sup>1</sup>. Sua criação está vinculada à Diocese de Cajazeiras/PB, que fundou, em 17 de janeiro de 1970, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cajazeiras (FAFIC), com 06 cursos: licenciaturas de 1º grau em Estudos Sociais e Ciências, e plenas em História, Geografia, Filosofia e Letras (com habilitação em Português e Inglês).

Passados os anos, através da Lei n.º 10.419, de 09 de abril de 2002, o *Campus V* da UFPB foi incorporado à Universidade Federal de Campina Grande/UFCG, em virtude do desmembramento que ocorreu do *Campus II* de Campina Grande com a UFPB. O *Campus II* da UFPB, então, passou a ter *status* de Universidade Federal, congregando os *Campi* do interior da Paraíba, como os que estão situados nas cidades de Patos, Sousa e Cajazeiras (BRASIL, 2002). O *Campus CFP/UFCG* possui atualmente 226 professores, 64 funcionários efetivos e 2.163 alunos ativos na graduação, distribuídos nos seguintes cursos: Ciências Biológicas, Física, Matemática, Química, Geografia, História, Letras/Inglês, Pedagogia, Enfermagem e Medicina. Nesse mesmo espaço, funciona a Escola Técnica de Saúde de Cajazeiras (ETSC), que oferece à comunidade os cursos técnicos em Enfermagem e em Saúde Bucal e o Ensino Médio. Com relação ao atendimento aos alunos com deficiência, há no Centro o Projeto Incluir<sup>2</sup>, que acompanha dois alunos com mobilidade reduzida e dois com perda auditiva moderada.

Após fazer um breve levantamento, observou-se que as cinco Instituições de Educação Superior (IFPB, UFCG, FAFIC, FSM, FASP), juntas, desenvolvem suas atividades com aproximadamente 8.325 alunos, sendo que, desses, 23 (0,28%) possuem alguma deficiência. Seus quadros de profissionais formam, no total, 721 professores e 302 funcionários, sendo oferecidos, portanto, 1.023 empregos diretos. Além disso, tais instituições também movimentam o comércio da cidade em vários setores, como transporte, mercados, restaurantes, bares, hotelaria, entre outros empreendimentos voltados para os setores varejista e imobiliário, os quais acabam por colaborar no desenvolvimento socioeconômico da cidade e da região.

---

<sup>1</sup> A Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) é uma instituição pública federal de Educação Superior, com sua sede na cidade de Campina Grande, no estado da Paraíba. Foi criada a partir da Lei n.º 10.419, de 9 de abril de 2002, a partir do desmembramento da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), e é formada por seis *Campi*, além da sede, que estão localizados nas cidades de Cuité, Sumé, Patos, Pombal, Sousa e Cajazeiras.

<sup>2</sup> O Projeto Incluir foi criado no CFP/UFCG, em 2011, para dar suporte e apoio pedagógico aos alunos com deficiência e prestar auxílio aos professores na perspectiva inclusiva desses alunos.

Na década de 90, a população da cidade de Cajazeiras, segundo dados do IBGE (2013), era de aproximadamente 52.000 habitantes. Entre os anos de 2001 e 2003, a população deu um salto para 55.775 habitantes, e, de 2006 a 2010, esse número passou para 58.446. A estimativa da população em 2017, segundo o Instituto, é de 62.187 habitantes. Com o crescimento populacional, o Produto Interno Bruto (PIB) *per capita* da cidade cresceu gradativamente de 2.931,33 por habitante em 2001 para 10.109,38 em 2012 (IBGE, 2013). Acredita-se que esse crescimento é fomentado pela presença das IES na cidade; no entanto, vale salientar que somente a presença dessas Instituições de Educação Superior na cidade não garante toda a sustentabilidade econômica do município, embora o conjunto delas injete renda na economia local direta ou indiretamente, atraindo novos investimentos por meio de recursos conseguidos por tais instituições, quer através de projetos financiados por órgãos governamentais, quer pela iniciativa privada. De acordo com o IBGE Cidades (2013), o PIB da cidade é composto da seguinte forma: 80% dele provêm dos setores do comércio e serviços, 15% da indústria e 5% da agropecuária, valores que colocavam Cajazeiras, em 2014, na 12ª posição dos maiores PIBs *per capita* da região, em um universo de 223 municípios (IBGE, 2014).

A localização geográfica de Cajazeiras também contribui para o seu processo de desenvolvimento regional, econômico e urbano, uma vez que, além de estar localizada às margens da BR 230, possui trechos de rodovias estaduais como a PB 400 e a PB 393, que cruzam a cidade, interligando-a a outras localidades da região e incrementando a sua economia e o seu fluxo populacional. Segundo Dantas e Clementino (2013), Cajazeiras possui uma área de influência<sup>3</sup> que abrange 51 municípios, sendo 38 da Paraíba, 04 do Rio Grande do Norte e 09 do Ceará.

Sendo assim, como “uma Instituição de Ensino Superior atrai novos habitantes para a cidade onde está sediada, isto vai modificar a estrutura da demanda, percebendo-se o impacto, sobretudo na construção civil e na infraestrutura” (SANTOS, 2007, p.12). Além de atrair novos moradores, os cursos de diversas áreas do conhecimento implantados pelas instituições ajudam a diminuir o fluxo migratório dos nascidos na cidade para os grandes centros urbanos para estudar, profissionalizar-se e trabalhar, como, por exemplo, João Pessoa (capital do Estado),

---

<sup>3</sup> Para os autores, ‘área de influência’ está relacionada a localidades ou a cidades que desempenham um papel importante na dinâmica regional.

Campina Grande (PB), Patos (PB), Recife (PE), Fortaleza (CE) e Natal (RN), São Paulo (SP), Rio de Janeiro (RJ), entre outros.

Convém salientar que os fluxos migratórios decorrem geralmente da busca por melhores oportunidades de emprego e renda, fazendo com que as migrações aconteçam, quase sempre, das regiões com menor renda *per capita* para as de maior renda *per capita*. Segundo Oliveira, Ervatti e O'Neill (2011), os Censos Demográficos brasileiros realizados pelo IBGE apontam que o período mais intenso desses deslocamentos foi de 1960 a 1980. Cidades como São Paulo e Rio de Janeiro apresentaram um fluxo maior de migrantes pelo fato de serem núcleos industriais e polos hegemônicos de acumulação do capital (OLIVEIRA; RAMALHO, 2015).

Oliveira, Ervatti e O'Neill (2011), ao tratarem sobre o panorama da migração no Brasil no último quinquênio do século XX, afirmam que, com as mudanças econômicas que aconteceram no final da década de 80 e durante os anos de 1990, “[...] observou-se uma diminuição no volume desses migrantes e a formação de novos fluxos migratórios, incluindo-se, nesse contexto, as migrações a curta distância e aqueles direcionados às cidades médias” (OLIVEIRA; ERVATTI; O'NOEIL, 2011, p.29).

No que se refere ao deslocamento interestadual, no período de 1995 a 2000, os autores afirmam que

As trocas entre as Unidades da Federação mostram que as principais correntes migratórias, observadas no passado, mantiveram-se, destacando-se a migração de retorno no contrafluxo, tendo as Unidades da Federação do Nordeste brasileiro apresentado os maiores percentuais de retornados dentre os imigrantes, como o Ceará e a Paraíba com quase a metade dos imigrantes nesses cinco anos sendo composta por retornados. Esses dois estados têm, como principais Unidades da Federação de origem, no quinquênio 1995/2000, São Paulo e Rio de Janeiro. (OLIVEIRA; ERVATTI; O'NEILL, 2011, p.31)

O estudo realizado por Dantas e Clementino (2013), sobre os centros sub-regionais de Pau dos Ferros (RN), Cajazeiras e Sousa (PB) e seus papéis no desenvolvimento regional, demonstra a importância dessas cidades para o desenvolvimento econômico, social e cultural, tanto local como interestadual. De acordo com os autores, por essas cidades estarem situadas em uma região fronteira, elas têm influência no desenvolvimento regional dos municípios vizinhos do mesmo estado e dos estados vizinhos com que fazem divisa. Esses centros sub-regionais “[...] de certa forma são beneficiados pela concentração e fluxo de população, mercadorias

e dinheiro, que circunda essa região fronteira entre os estados do Rio Grande do Norte, Ceará e Paraíba” (DANTAS; CLEMETINO, 2013, p.229).

Pesquisa realizada por Dantas (2014), a partir da análise de microdados do IBGE sobre a região de influência das cidades brasileiras, demonstrou que, somadas as populações que estavam na área de influência das cidades de Pau dos Ferros (RN), Cajazeiras e Sousa (PB), tinha-se, em 2010, um total de 101 municípios cobrindo uma área de mais de um milhão de habitantes, “[...] mais precisamente, 1.074.58 habitantes, dos quais 670.325 (62,38) viviam em áreas urbanas. Esse quantitativo corrobora a importância dessas três cidades na rede urbana nordestina interiorizada” (DANTAS, 2014, p.139).

A importância da interiorização da Educação Superior para o desenvolvimento regional se dá em virtude de essas instituições terem trazido efeitos positivos na dinâmica do território no qual foram implantadas. Esses efeitos foram sentidos no setor econômico, mais diretamente na geração do emprego e da renda, tendo diminuído, assim, o fluxo migratório, bem como no desenvolvimento de tecnologia e na difusão do conhecimento, que incidiram na qualidade de vida da população (DANTAS; CLEMETINO, 2013).

Sendo assim, esse breve panorama sobre a contextualização das Instituições de Educação Superior na cidade de Cajazeiras/PB demonstra o quanto essas instituições colaboram para o crescimento do capital humano, estrutural, social, econômico, cultural, educacional e urbano da região. Ademais, o papel dos acadêmicos também é de suma importância, pois sua presença é o principal motivo da existência das instituições, também fazendo circular o fluxo de renda que abastece todo o comércio local.

Dentro desse processo de expansão das Instituições de Educação Superior da cidade de Cajazeiras, também se encontram os alunos com deficiência, os quais chegam a essas instituições na expectativa de usufruírem das mesmas oportunidades e direitos oferecidos a todo e qualquer aluno.

Em relação às pessoas com deficiência, conforme as categorias de distribuição apresentadas pelo IBGE (2010), de uma população de 58.446 habitantes da cidade, 2.223 apresentam grande dificuldade visual e 126 não conseguem ver de modo algum; por outro lado, existem 3.022 pessoas que possuem grande dificuldade auditiva e outras 176 que não conseguem ouvir de modo algum. Entre as dificuldades motoras, 1.519 habitantes declaram ter grande dificuldade de locomoção, ainda que

fazendo uso de prótese, bengala ou algum aparelho auxiliar; já em relação à deficiência motora, há 385 pessoas que não conseguem se locomover de modo algum. Por fim, há, ainda, 818 indivíduos com deficiência mental/intelectiva. Observa-se, a partir de tais dados do IBGE, que o número de pessoas com alguma deficiência no município demonstra ser alto, pois, para cada cem pessoas, 14 têm alguma deficiência.

Segundo o Censo do IBGE 2010, no Brasil há 45.606.048 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência, o que equivale a 23,9% da população. Entre as regiões do país, a região Nordeste apresenta a maior taxa dessa população, com 26,6%. O estado da Paraíba apresenta o segundo maior número de pessoas com algum tipo de deficiência no país, com 27,76% da população, ficando atrás apenas do estado do Rio Grande do Norte com 27,8%. Os números apresentados por esses estados estão bem acima da média nacional, que é de 23,9% da população. Os menores percentuais foram registrados nas regiões Centro-Oeste e Sul do Brasil, com 22,5% cada.

Com relação aos dados referentes à alfabetização de pessoas com deficiência, o Censo IBGE de 2010 apontou que as regiões Norte, com 8,8%, e Nordeste, com 11,7%, apresentam as menores taxas, ou seja, nessas regiões, há o maior número de pessoas com algum tipo de deficiência que não sabem ler nem escrever – a menor diferença se encontra na Região Sul, com 6,9% da população. Outro dado importante trazido pelo Instituto é que as pessoas com deficiência, em comparação com as que não têm nenhum tipo de deficiência, em todas as regiões do país, apresentam taxas de alfabetização menores, com 8,9 pontos percentuais de diferença.

Segundo o Censo IBGE de 2010, com relação ao grau de instrução das pessoas com deficiência, para a população de 15 anos ou mais, apenas 6,7% concluíram a Educação Superior, 14,2% possuem o Ensino Fundamental completo ou Ensino Médio incompleto, 17,7% têm Ensino Médio completo ou Superior incompleto, e 61,1% não têm instrução ou Ensino Fundamental completo.

Em relação à Educação Superior, segundo dados do Censo da Educação Superior de 2015, 8.033.574 alunos se matricularam na Educação Superior brasileira. Destes, 37.986 (0,47%) possuem algum tipo de Necessidade Educacional Especial (NEE). Entre essas necessidades, destacam-se os seguintes dados: 633 possuem deficiências múltiplas; 1.650 são surdos e 5.374 têm deficiência auditiva; 1.683 têm deficiência intelectual; 1.923 têm cegueira e 9.234, baixa visão; 13.000 têm deficiência física.

Os dados do Censo da Educação Superior de 2015 também demonstram que houve uma evolução no número de matrículas de alunos com deficiência na Educação Superior entre os anos de 2009 a 2015, conforme fica nítido na Tabela 1.

Tabela 1 – Matrícula na Educação Superior de alunos com deficiência

**Matrícula na educação superior de alunos com deficiência,  
transtornos globais do desenvolvimento ou altas  
habilidades/superdotação  
Brasil 2009-2015**

Ano	Alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação	%	Matrícula Total
2009	20.530	0,34	5.985.873
2010	19.869	0,31	6.407.733
2011	22.455	0,33	6.765.540
2012	26.663	0,38	7.058.084
2013	29.221	0,40	7.322.964
2014	33.475	0,43	7.839.765
2015	37.986	0,47	8.033.574

Fonte: MEC/INEP (2015)

De acordo com os dados da Tabela 1, pode-se observar que, embora haja um número crescente de matrículas de alunos com deficiência na Educação Superior, entre os anos de 2009 e 2015, isso representa menos de 1% da população total de estudantes. Observa-se também que, no intervalo de seis anos, o número de estudantes com deficiência aumentou cerca de 45%, demonstrando ser crescente esse movimento. Tendo isso em vista, as Instituições de Educação Superior que, durante anos, não consideravam a presença dessas pessoas nesse nível de ensino, agora devem se adequar às necessidades específicas provenientes dessa diversidade humana, pois as pessoas com deficiência, assim como qualquer outra pessoa, são cidadãos, fazem parte da sociedade e têm, portanto, os mesmos direitos.

Outro ponto importante a ser considerado é o fato de o simples ato da matrícula na Educação Superior não significar que estão, necessariamente, garantidas as condições de permanência dessa população, nem que sua inclusão no processo de

ensino e aprendizagem esteja de fato acontecendo. No entanto, pelos ditames da Lei, faz-se necessário que as instituições proporcionem a essa população não somente condições de permanência, como também meios para o seu desenvolvimento acadêmico e qualificação para o mercado de trabalho.

## 1.1 ONDE TUDO COMEÇOU

Como docente da Educação Superior, dei início a este trabalho a partir do interesse de aprofundar, por meio da pesquisa, a temática dos estudantes com deficiência na Educação Superior. Esse desejo foi crescendo à medida que fui ministrando a disciplina de Educação Inclusiva no CFP/UFCG, a qual me fez compreender melhor a legislação e as dificuldades pelas quais passa o aluno com deficiência em qualquer espaço público ou privado. Além disso, o CFP/UFCG teve, em seu quadro de discentes, dois com deficiência visual, fato que gerou muito debate e demonstrou as limitações da instituição em relação à inclusão desses alunos em seus espaços físicos e pedagógicos.

No ano de 2010, a partir do desafio de retratar um cenário mais preciso sobre a acessibilidade e as dificuldades vivenciadas pelas pessoas com deficiência do CFP/UFCG, lançado pela direção do Centro aos alunos da disciplina de Educação Inclusiva, do curso de Pedagogia, foi elaborado um evento interno para apresentar ao diretor, aos representantes da sociedade civil e a toda a comunidade acadêmica os resultados de um diagnóstico realizado no CFP/UFCG. Com base no trabalho dos estudantes, conseguiram ser promovidas algumas mudanças, como, por exemplo, a construção de rampas, a colocação de placas sinalizadoras, a produção de monografias referentes à inclusão e a promoção de outras reflexões relacionadas à temática.

Como um dos resultados desse movimento interno, fui chamada à sede da UFCG, que fica na cidade de Campina Grande (PB), para elaborar um projeto de inclusão juntamente com a coordenadora de extensão, da Pró-Reitoria de Extensão da UFCG, visando participar de um edital do Programa de Acessibilidade na Educação Superior (INCLUIR), do Ministério da Educação (MEC), com vistas a fomentar, criar e consolidar núcleos de acessibilidades nas instituições federais de Educação Superior, bem como ações voltadas ao acesso e à permanência da pessoa com deficiência na



instituição, com a eliminação de barreiras atitudinais, arquitetônicas, pedagógicas e comunicacionais.

Nos primeiros meses de 2011, obteve-se a aprovação do projeto intitulado “O desafio da Inclusão: caminhos a serem trilhados”, aprovado pelo Programa Incluir, do Ministério da Educação, com vigência de junho/2011 a junho/2012. Nesse ínterim, foi adquirida uma sala de fácil acesso no CFP para a composição de um espaço para servir de apoio às pessoas com deficiência que chegassem ao Centro. Esse espaço, que ficou conhecido como “Projeto Incluir”, devido ao programa que o originou e por a nomenclatura ser de fácil memorização, buscou se constituir como um laboratório de práticas de ensino, de pesquisa e de extensão voltadas para a Educação Inclusiva do CFP/UFCG.

Enquanto coordenadora do Projeto Incluir, passei a observar, ainda que superficialmente, a existência de alguns pontos que precisavam de um aprofundamento mais consistente, uma vez que estavam relacionados às políticas públicas voltadas para inclusão. Tais percepções pessoais retomavam, também, alguns temas apontados pela literatura como pertinentes ao assunto: questões burocráticas; estrutura arquitetônica para a livre locomoção de pessoas com deficiência física ou visual; contratação de docentes e intérpretes de Libras; ausência da disciplina Educação Inclusiva nos componentes curriculares das licenciaturas, entre outras.

Essas questões passaram a me incomodar ainda mais quando, no ano de 2013, ingressou um aluno com deficiência visual em um dos cursos do Centro. Nesse período, esse estudante passou por muitas dificuldades, pois o CFP/UFCG não estava preparado para recebê-lo, uma vez que o Projeto Incluir não tinha todos os equipamentos necessários para dar suporte a ele. Logo no primeiro período do curso, o aluno foi reprovado em quatro das cinco disciplinas em que estava matriculado; além disso, os professores não sabiam como lidar com ele, deixando evidente que sua presença inquietava a todos.

Na tentativa de trabalhar a falta de formação do professor no que diz respeito à deficiência visual, foi promovido, pelo Projeto Incluir, do CFP/UFCG em parceria com a Ouvidoria<sup>4</sup> da UFCG, um evento denominado “I Encontro de Formação Docente

---

<sup>4</sup> A Ouvidoria da UFCG viu nesse evento a oportunidade de divulgar os direitos do aluno com deficiência na Educação Superior tendo em vista a melhoria das condições de permanência dessa população junto à comunidade acadêmica do CFP/UFCG.

e Inclusão CFP/UFCG: deficiência visual e Ensino Superior”, no dia 26 de agosto de 2014. Infelizmente, dos 110 inscritos, apenas 20 professores compareceram; os demais participantes eram alunos do CFP/UFCG e convidados de outras faculdades da cidade de Cajazeiras/PB. Nesse evento, dos três palestrantes, dois eram deficientes visuais: um exercia o cargo de Procurador Federal do Estado e outra estava como professora da Universidade Estadual da Paraíba/UEPB e ocupava o cargo de presidente do Instituto dos Cegos da cidade de Campina Grande/PB.

A presença do aluno com deficiência visual nas dependências da universidade, de certa maneira, obrigou a instituição a tomar algumas providências pontuais, na tentativa de dar os apoios material, humano e pedagógico necessários, uma vez que tal falta estava prejudicando sua formação acadêmica. Uma das medidas tomadas foi encaminhar ao Projeto Incluir equipamentos mais específicos para a deficiência visual, tais como impressora Braille, reglete e punção, lupas eletrônicas, computadores, entre outros equipamentos de suporte ao aluno. Nesse processo, dois problemas surgiram: a burocracia do serviço público e a falta de pessoal com capacitação para lidar com os equipamentos e, também, com alguma formação na área de inclusão da pessoa com deficiência visual na região.

Essa iniciativa foi muito importante. Esse material, no entanto, não era suficiente para resolver o problema; era necessário, também, haver a contratação de pessoal especializado ou que tivesse, pelo menos, noção de como manejar todo o equipamento - como, por exemplo, a impressora Braille, para que pudesse ser feita a transcrição dos materiais de aula para ser disponibilizado ao aluno. Assim, eu, como mentora e coordenadora do Projeto Incluir, passei a requisitar pessoal técnico e especializado para o Projeto, no intuito de dar suporte ao aluno, que se encontrava praticamente “invisível” na sala de aula e na instituição.

Assim como aponta a literatura pertinente ao assunto, com a chegada do aluno com deficiência a Instituições de Educação Superior, alguns problemas eclodiram devido ao fato de elas não estarem preparadas para atender esses estudantes, tal como aponta o estudo realizado por Soares (2011, p.14) em uma universidade federal do Ceará:

[...] Falta de serviços de apoio ao aluno com deficiência; falta de preparação dos docentes e funcionários; condições pedagógicas de sala de aula inadequadas para o aluno; barreiras pedagógicas, como a falta de acesso ao conteúdo ministrado pelo professor; ausência de políticas inclusivas na

instituição para o atendimento de aluno com deficiência; barreiras arquitetônicas e atitudinais; ausência de ajuda técnica.

A colocação feita pela autora demonstra que o CFP/UFCG também precisava resolver dificuldades semelhantes, sendo a falta de pessoal técnico especializado exemplo de um desses problemas a serem resolvidos – o Projeto, por exemplo, tinha uma impressora Braille que a equipe do laboratório de informática não sabia como configurar nem manusear. Após nos reunirmos, concluímos que deveríamos solicitar ajuda à Comissão de Apoio a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (CAENEE) da UFCG, que fica localizada na sede da UFCG, na cidade de Campina Grande. Por intermédio do CAENEE, conseguimos contato com o Instituto dos Cegos de Campina Grande, que nos encaminhou dois técnicos para auxiliar na configuração da impressora e explicar os procedimentos a serem adotados com relação ao material didático do aluno.

Em relação à Comissão, ela foi instituída, em 20 de julho de 2013, pelo Reitor José Edilson de Amorim. Até a presente data, a UFCG não apresenta um espaço mais abrangente para pensar a situação do aluno com deficiência no todo de sua instituição; o que se tem são iniciativas isoladas e restritas a cada *campus*. A partir das propostas elaboradas pela Comissão, foi aprovada, pelo Colegiado Pleno do Conselho Universitário da UFCG, a Resolução n.º 11/2016, que institui o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) como Órgão Suplementar vinculado à Reitoria da UFCG, com sede em Campina Grande. Cabe ao NAI “[...] o atendimento a pessoas com deficiência física, sensorial, mental ou intelectual, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades – superdotação, conforme disposto na legislação vigente” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE, 2016).

Outro ponto importante observado durante o período em que eu estava na coordenação do Projeto Incluir está relacionado às atividades do professor realizadas em sala de aula e sua relação com o aluno com deficiência. A queixa principal do estudante estava voltada para os professores que preparavam as aulas sem levar em consideração a sua cegueira, fazendo a exposição do conteúdo em *slides* ou por meio de outro objeto iconográfico, sem a devida descrição da cena ou da lâmina exposta em sala de aula. Outra questão apresentada pelo aluno como dificuldade foi a falta do material em Braille para estudar, uma vez que ele não recebia em tempo hábil o material referente a cada aula, para, assim, ter acesso ao conteúdo, assim como seus colegas, e poder fazer uma leitura prévia sobre o tema. Para que isso fosse possível,

fazia-se necessário que o professor encaminhasse o material com antecedência ao Projeto Incluir, para que este fosse transcrito e impresso na impressora Braille e, posteriormente, encaminhado ao aluno.

O Projeto Incluir, como espaço de apoio e acolhimento ao aluno com deficiência, foi crescendo à medida que esse estudante foi permanecendo no curso, pois as lutas pela melhoria do seu ensino e da sua aprendizagem eram constantes. No segundo semestre de 2014, foi integrada ao projeto uma funcionária terceirizada que tinha experiência com o Braille e que sabia como lidar com as especificidades da deficiência visual. Nesse ínterim, junto com a coordenação do curso, buscava sugestões dos professores em relação ao que poderia ser trabalhado, procurando, dessa forma, ajudá-los nos processos de ensino, aprendizagem e inclusão do aluno em sala de aula, levando em consideração as principais dificuldades e propostas.

Entre as propostas sugeridas, a formação dos professores sobre a deficiência visual esteve em destaque, pois muitos deles relatavam não saber como lidar com esse aluno em sala de aula. É interessante observar que a falta de formação dos professores é uma constante nas pesquisas sobre inclusão na escola básica, pois é somente com a chegada do aluno com deficiência à Educação Superior que essa temática passa a ser tônica e um desafio, já que, até então, para muitos dos docentes da Educação Superior essa realidade não existia.

O meu envolvimento com a temática da pessoa com deficiência continua a me inquietar, ainda hoje, em virtude do pouco conhecimento que tinha, até aquele momento, da situação que o aluno vivenciava no âmbito institucional, lidando com a falta de estruturas física, pedagógica e pessoal. Assim, perante essa realidade que se descortinava diante dos meus olhos todos os dias na instituição, busquei priorizar a temática da pessoa com deficiência na Educação Superior, no intuito de melhor compreender esse contexto e de averiguar as condições que a Universidade dispõe para o acesso e permanência desse aluno em seus espaços acadêmicos.

Nesse sentido, Soares (2011), ao abordar os fatores pragmáticos necessários para a efetivação da inclusão na educação, afirma que se faz necessário

[...] criar um ambiente favorável à inclusão; estabelecer estratégias pedagógicas inclusivas; propor mudanças de atitudes sociais em relação à inclusão; formar e valorizar professores, profissionais e técnicos envolvidos no sistema; organizar o espaço escolar (universitário) como um contexto de sala de aula; criar políticas e procedimentos do próprio sistema educacional; propor acessibilidade (física; pedagógica e tecnológica – cujo foco está nas

Tecnologias Assistivas); e oferecer recursos didático-pedagógicos. (SOARES, 2011, p.55).

Um estudo realizado por Castro (2011) sobre o ingresso e a permanência do aluno com deficiência na Educação Superior demonstrou as barreiras pedagógicas vivenciadas por essa população nas instituições pesquisadas. Segundo a autora, existe dificuldade quanto à didática adotada pelo professor, havendo o uso de métodos incompatíveis com as especificidades da deficiência do aluno, a utilização de materiais e dinâmicas de usos inadequados e a falta “[...] de preparo dos professores para perceberem as necessidades dos alunos com deficiência, [e] menos ainda para atuarem diante dessas necessidades” (CASTRO, 2011, p.188).

Logo, o que se observa é uma gama de variáveis que se inter cruzam nos processos de permanência, ensino e aprendizagem do aluno com deficiência na Educação Superior. As políticas públicas voltadas para inclusão procuram garantir o direito desse aluno à educação e apresentam uma série de diretrizes, princípios e ajustes que devem ser cumpridos pelas Instituições de Educação Superior no intuito de oferecer subsídios arquitetônicos e pedagógicos para que o aluno possa fazer as disciplinas do seu curso com equidade, visando ao seu sucesso acadêmico.

Diante do avanço dessas políticas em todo o país, a presente tese buscou responder às seguintes questões de pesquisa:

- Qual foi o impacto das políticas nacionais para garantia do acesso e da permanência dos estudantes com deficiência na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), no âmbito do Centro de Formação de Professores (CFP)?

- Quais foram as ações de inclusão adotadas pela UFCG para garantir o acesso e permanência do estudante com deficiência no CFP/UFCG?

Diante dessas questões e do cenário anteriormente descrito, o presente estudo procurou delinear e cumprir como objetivo geral:

- Compreender o impacto das políticas nacionais para garantia do acesso e da permanência dos estudantes com deficiência na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), no âmbito do Centro de Formação de Professores (CFP).

Em decorrência do objetivo geral, foram delineados e cumpridos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar as políticas institucionais de Educação Inclusiva adotadas pela UFCG;

- Analisar as ações de inclusão adotadas pela UFCG a fim de garantir o acesso e permanência do estudante com deficiência no CFP/UFCG;
- Analisar as ações decorrentes das políticas nacionais de inclusão para o acesso e permanência dos estudantes com deficiência do ponto de vista da gestão, dos docentes e dos próprios estudantes.

Tendo presentes as questões de pesquisa e os objetivos apresentados, organizou-se a tese em cinco capítulos. O primeiro deles faz uma contextualização do campo de pesquisa, levando em consideração a importância das Instituições de Educação Superior para os desenvolvimentos político, social e econômico da cidade de Cajazeiras/PB e região.

O segundo capítulo apresenta o levantamento das pesquisas, nos bancos de teses e dissertações da CAPES e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), voltadas para o estudante com deficiência na Educação Superior no Brasil, tendo por base os princípios do estado de conhecimento (MOROSINI; FERNANDES, 2014). Esses bancos foram escolhidos por contemplarem os diversos programas de Pós-Graduação de todo o país.

O terceiro capítulo aborda a importância das políticas públicas e do direito à educação para o estudante com deficiência frequentar a Educação Superior. Já o quarto capítulo procura fazer uma reflexão sobre o termo inclusão e exclusão e suas perspectivas políticas e históricas.

O quinto capítulo trata das questões metodológicas utilizadas no desenvolvimento da pesquisa, tais como: local da pesquisa, participantes, processo ético, procedimento da coleta de dados e a análise das falas dos entrevistados, entrelaçadas com a literatura pertinente ao assunto.

Para finalizar, têm-se as considerações finais que apresentam os principais pontos de entendimento sobre as políticas públicas e institucionais voltadas para o aluno com deficiência no Centro de Formação Professores (CFP) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), *Campus* da cidade de Cajazeiras/PB.

## 2 ESTUDOS CORRELATOS E PROBLEMATIZAÇÃO

Fazer um estudo sobre a temática do aluno com deficiência na Educação Superior requer também um levantamento das produções já realizadas no campo da pesquisa científica em todo o país. Para este estudo, foram utilizados os princípios do estado de conhecimento, que carrega consigo um instrumental formativo que auxilia “[...] tanto a leitura de realidade do que está sendo discutido na comunidade acadêmica, quanto em relação a aprendizagens da escrita e da formalização metodológica para desenvolvimento do percurso investigativo” (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p.157).

Por meio da análise dessas produções acadêmicas, foi possível averiguar quais foram os principais temas estudados pelos autores, bem como a metodologia utilizada para coleta e análise de dados. Averiguar tais produções é importante, uma vez que estas auxiliam no processo investigativo e viabilizam novas possibilidades, tanto para a criação de bancos de dados que advenham desse *corpus* como para o desenvolvimento de políticas e de ações que venham a dinamizar a inclusão desses alunos na Educação Superior.

Conforme Morosini e Fernandes (2014, p.156), “o *corpus* de análise pode ser constituído a partir de livros – produção amadurecida; teses e dissertações –, produção reconhecida junto aos órgãos de avaliação da produção nacional”. Sendo assim, para a realização do mapeamento, foram utilizados os princípios do estado de conhecimento, os quais auxiliam na sistematização e compreensão do saber científico por meio do processo investigativo nas mais diferentes áreas do conhecimento. Nessa perspectiva, é importante considerar alguns elementos para tal sistematização, como aponta Morosini (2015, p.102),

[...] faz-se necessário considerar que a construção de uma produção científica está relacionada não só à pessoa/pesquisador que a produz, mas a influências da instituição na qual está inserida, do país em que vive e de suas relações com a perspectiva global. Em outras palavras, a produção está inserida no campo científico e, conseqüentemente, em suas regras constitutivas [...].

Nesse sentido, entende-se por ‘estado de conhecimento’

[...] a identificação, registro, categorização que levam à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço e tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p.155).

Para melhor compreender a dimensão do contexto, foi realizado um levantamento junto ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES e à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), entre o período de 2005 e 2016. Esses bancos foram escolhidos por serem fontes de armazenamento e de divulgação das produções acadêmicas dos Programas de Pós-Graduação de todo o país.

Os passos seguidos para a seleção desse material foram os seguintes: primeiramente, foi realizada uma leitura flutuante para identificação e seleção dos resumos dos textos que estavam relacionados à temática. Em seguida, deu-se início ao registro das produções científicas selecionadas, com a construção de uma bibliografia anotada e, posteriormente, sistematizada. Após a organização do material selecionado, foi realizada a análise dos conteúdos dos resumos encontrados, organizando-os em categorias conforme os princípios da Análise de Conteúdo de Bardin (2014). Segundo a autora, a Análise de Conteúdo consiste em

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo as mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2014, p.44).

A escolha de se fazer análise dos resumos ocorreu pelo fato de estes apresentarem uma estrutura acadêmica e conterem a ideia geral do texto, pois “o resumo tem o objetivo de sumarizar, indicar e predizer, em um parágrafo curto, o conteúdo e a estrutura do texto integral que segue” (MOTTA-ROTH; HENDGERS, 2010, p.153).

Tendo presentes esses conceitos, a busca realizada nos bancos de teses e dissertações se deu a partir dos seguintes descritores: “Ensino Superior e deficiência” e “Ensino Superior e Educação Especial”. Com o primeiro descritor, foram selecionados 77 trabalhos e, com o segundo, 23, totalizando assim 100 produções científicas. Desse total, 22 eram teses de Doutorado, 74 dissertações de Mestrado Acadêmico e 04 dissertações de Mestrado Profissional. Observa-se, então, que a maior quantidade de produções está concentrada em nível de mestrado.



O caráter administrativo<sup>5</sup> das instituições nas quais foram produzidos os trabalhos está assim distribuído: 17 instituições privadas com um total de 19 produções, 09 instituições públicas estaduais com 24 trabalhos e 58 instituições públicas federais com 57 produções. Logo, o que se observa é que as produções acerca de tal temática estão concentradas nos Programas de Pós-Graduação das instituições públicas, entre as quais se destacaram, pela quantidade de trabalhos, a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/UNESP, com 09 trabalhos; a Universidade Federal de São Carlos/UFSCAR, com 08 trabalhos; a Universidade de São Paulo/USP, com 06 trabalhos; a Universidade Federal da Paraíba/UFPB, com 06 trabalhos; e as universidades federais do Rio Grande do Norte/UFRN e da Bahia/UFBA, com 05 trabalhos cada. Entretanto, o número de produções sobre a temática elaboradas nos Programas de Pós-Graduação das Instituições demonstra ser insuficiente para o esgotamento da pesquisa na área, visto que o campo, por ser amplo, necessita ser expandido com mais estudos e aprofundamento em todas as regiões do país e em diversas áreas do conhecimento.

Com relação à temática do aluno com deficiência na Educação Superior, ela incide diretamente na área da Educação, da qual parte a maioria das produções, totalizando 82 dos 100 trabalhos selecionados. Outras áreas do conhecimento, todavia, também estão pesquisando sobre o assunto: foram encontradas produções nas áreas de Políticas Públicas, Gestão, Administração e Direito, com 07 trabalhos; Estudos Culturais, com 01; Engenharia e Engenharia de Produção, com 02; Ciências da Saúde e do Comportamento, com 07; e Biotecnologia, com 01. Embora o número de trabalhos em outras áreas seja tímido, a sua existência demonstra a amplitude da temática e a riqueza do campo da pesquisa.

No que toca ao enfoque metodológico, 81 produções fizeram uso da abordagem qualitativa; 02, da abordagem quantitativa; 12 definiram que fariam uso da abordagem qualitativa e quantitativa e, por fim, 05 utilizaram, em seus trabalhos, o enfoque bibliográfico ou documental. Com isso, observa-se que as produções têm um enfoque majoritariamente qualitativo, pois é uma das características das pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

---

<sup>5</sup> Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394/96, Art. 45, a natureza jurídica ou administrativa das instituições de Educação Superior está dividida em públicas e privadas, justificando-se assim o uso de tais termos. Segundo a mesma Lei, as públicas se dividem em federais, estaduais e municipais, e as privadas em particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas.

Neste ponto é importante observar que

O lugar dos métodos qualitativos nas Ciências Humanas e Sociais é peculiar e não coincide com o dos métodos quantitativos. Eles ressaltam os efeitos de situação, as interações sociais sob coação, o papel do imaginário ou a relação dos atores com as normas sociais. No entanto, o recorte qualitativo torna menos visíveis, em termos probatórios, os efeitos de pertença social. Da mesma forma, tudo o que decorre da correlação estatística neles está ausente, ainda que os efeitos de estrutura se mantenham bastante presentes. (ALAMI; DESJEUX; GARABUAU-MOUSSAOUI, 2010, p.18).

Os mesmos autores, ao discorrerem sobre a pertinência metodológica da abordagem qualitativa, afirmam que

Os métodos qualitativos não são nem mais nem menos pertinentes do que os métodos quantitativos. A pertinência de um método deve ser avaliada à luz do objetivo da pesquisa. Ela depende de seu contexto de utilização, dos objetivos determinados para a pesquisa e, mais globalmente, da questão a ser tratada. (ALAMI; DESJEUX; GARABUAU-MOUSSAOUI, 2010, p.19).

Conforme Gatti (2004, p.13), na área da pesquisa educacional, “poucos estudos empregam metodologias quantitativas”, embora estas sejam importantes para o entendimento, a difusão e a compreensão da totalidade da pesquisa, uma vez que “[...] há problemas educacionais que para sua contextualização e compreensão necessitam ser qualificados através de dados quantitativos” (GATTI, 2004, p.13).

A autora também afirma que os dados quantitativos e qualitativos são importantes para o enriquecimento do campo de pesquisa, pois “a combinação deste tipo de dados [quantitativos] com dados oriundos de metodologias qualitativas pode vir a enriquecer a compreensão de eventos, fatos, processos” (GATTI, 2004, p.13). Logo, cabe ao pesquisador fazer a pergunta certa para a eficácia do trabalho e para o tratamento dos dados, pois “as duas abordagens demandam [...] o esforço de reflexão do pesquisador para dar sentido ao material levantado e analisado” (GATTI, 2004, p.13).

Após essa caracterização das produções, o passo seguinte foi o de organizar os trabalhos por temáticas próximas, de forma manual, com agrupamento e reagrupamento dos textos, analisando suas temáticas, objetivos e público-alvo e averiguando se as produções estavam relacionadas ao tema central do estudo: a pessoa com deficiência na Educação Superior. A partir da leitura flutuante dos resumos, as categorias *a priori* identificadas foram acessibilidade e permanência, educação e serviços de apoio. Dessas, surgiram nove subcategorias, apresentadas na Quadro 1 junto às suas respectivas categorias.

Quadro 1 – Categorias temáticas das produções

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	QUANTIDADE DE TRABALHOS SELECIONADOS	TOTAL DE TRABALHOS SELECIONADOS
<b>1. ACESSIBILIDADE E PERMANÊNCIA</b>	1.1 Acessibilidade arquitetônica/urbanística	05	35
	1.2 Ingresso e permanência	18	
	1.3 Barreiras	08	
	1.4 Tecnologias Assistivas	04	
<b>2. EDUCAÇÃO</b>	2.1 Trajetória escolar	07	29
	2.2 Formação docente	14	
	2.3 Aprendizagem e avaliação	08	
<b>3. SERVIÇOS DE APOIO</b>	3.1 Programas e projetos de apoio de permanência	14	36
	3.2 Políticas de inclusão na Educação Superior	22	
<b>TOTAL</b>		<b>100</b>	

Fonte: Autora (2017).

## 2.1 ACESSIBILIDADE E PERMANÊNCIA

Na categoria Acessibilidade e Permanência, foram encontradas 35 produções, das quais emergiram quatro subcategorias: Acessibilidade Arquitetônica/Urbanística, Ingresso e Permanência, Barreiras e Tecnologia Assistiva. Esses trabalhos foram agrupados nessa categoria por terem seus objetivos direcionados à avaliação das condições oferecidas pelas Instituições de Educação Superior em relação à acessibilidade e aos meios que viabilizam a autonomia do aluno com deficiência no processo de ingresso na Educação Superior, nas condições humanas e pedagógicas de sua permanência e no seu livre trânsito nos espaços urbanísticos e arquitetônicos.

### 2.1.1 Acessibilidade Arquitetônica/Urbanística

No intuito de melhor compreender essa categoria, buscou-se, na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, n.º 13.146/2015, o conceito de acessibilidade que melhor a descrevesse:

Art. 23º: I - **acessibilidade**: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2015).

Observa-se que, no conceito fornecido pela Lei, está implícita a viabilidade para a permanência da pessoa com deficiência nos ambientes por ela frequentados; no entanto, na maioria das vezes, na Educação Superior, a realidade do aluno com deficiência não está de acordo com as normas legais. Estudos como os de Marques (2010), Guerreiro (2011), Castro (2011), Santos (2012) e Baú (2015) apontam que, normalmente, as condições de mobilidade de tais estudantes são prejudicadas, e isso, muitas vezes, pode incidir sobre o processo de aprendizagem por envolver, por exemplo, aspectos como o tempo de locomoção para o cumprimento de suas atividades acadêmicas, causando desconforto físico e emocional.

Nessa categoria, por exemplo, o trabalho de Guerreiro (2011) procurou demonstrar a preocupação em avaliar a satisfação do aluno com deficiência na Educação Superior quanto à estrutura física, à prática pedagógica, às relações interpessoais e aos recursos pedagógicos disponíveis.

As condições de acesso e permanência do aluno com deficiência no ensino superior não implica apenas construções de espaços acessíveis, mas recursos pedagógicos (livros, equipamentos, instrumentos etc.), informações para a comunidade técnico-administrativa, instrução e/ou capacitação aos professores e apoio institucional. Portanto, há que se proporcionar uma mudança no *modus operandi* de uma instituição no seu fazer tradicional, tanto no ensino, na pesquisa e na extensão, quanto na infraestrutura oferecida a toda a comunidade docente, discente e administrativa. (GUERREIRO, 2011, p.25).

Outro exemplo da dificuldade em relação ao acesso e à permanência enfrentada, em todo o país, pelo aluno com deficiência na Educação Superior é demonstrado pelo estudo de Marques (2010), realizado na cidade de Manaus (AM) De acordo com a autora,

A trajetória da acessibilidade do aluno com deficiência no Ensino Superior, no município de Manaus, ainda se realiza de forma pontual, ou seja, depende mais do aluno buscar o acesso a este nível de ensino. Nas universidades públicas investigadas, observa-se a ausência de projetos, programas e ações que possam garantir a acessibilidade dos alunos com deficiência nos bancos acadêmicos das instituições. (MARQUES, 2010, p.48).

Castro (2011), seguindo na mesma direção, propõe, em sua tese, uma análise sobre as condições de acesso e permanência do aluno com deficiência em 13 universidades públicas, nas regiões Nordeste, Sudeste, Sul e Centro-Oeste do país. Segundo a autora, durante o desenvolvimento de sua pesquisa, questões do cotidiano passaram a ter outro significado, como, por exemplo, o fato de perceber que um simples objeto ornamental no caminho, que, antes, para ela, era algo natural, pode se configurar como um grande obstáculo para os alunos com deficiência. A autora, a partir de tais reflexões, também demonstra que uma simples atividade, planejada com antecedência, pode ter um grande impacto na aprendizagem do aluno:

[...] Agora, todo esse cenário é sensível aos nossos olhos, como, por exemplo, a falta de sensibilidade dos professores em atender pequenas solicitações dos alunos (antecipação de material), as rampas mal projetadas ou ausência delas, o excesso de degraus pelos caminhos e os “objetos decorativos” (para as pessoas com deficiência visual, leia-se obstáculos) pelos corredores. (CASTRO, 2011, p.221).

Baú (2015), ao fazer sua análise da acessibilidade no *Campus* Medianeira, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), observa que houve avanços nos aspectos estruturais desse *Campus* e que os alunos entrevistados demonstraram estar satisfeitos com a instituição, apesar da existência de alguns obstáculos, como as rampas que possuem inclinação fora dos padrões recomendados. De acordo com a autora, a universidade, do ponto de vista dos estudantes, atende às eventuais necessidades deles relacionadas à acessibilidade, e, devido a isso, “[...] os participantes foram unânimes em mencionar que nunca pensaram em abandonar o curso por causa das barreiras físicas e atitudinais” (BAÚ, 2015, p.110).

A acessibilidade urbanística e arquitetônica faz parte das exigências da Portaria MEC de n.º 3.284/2003, que dispõe sobre os processos de autorização, reconhecimento e credenciamento de cursos nas Instituições de Educação Superior. Essa normatização é importante, porque contribui para que o aluno com deficiência tenha igualdade de condições dentro do espaço acadêmico e, ainda, visa coibir qualquer tipo de discriminação e constrangimento para com esse estudante. No entanto, a pesquisa realizada por Santos (2012) demonstra que a acessibilidade física

acontece, mas ainda não é uma realidade em muitos dos ambientes acadêmicos frequentados por estudantes com deficiência física.

Portanto, o que se verifica nessa categoria é que o acesso e permanência estão atrelados ao processo de inclusão do aluno com deficiência na Educação Superior. As instituições precisam desenvolver uma organização pedagógica e de mobilidade que favoreça o êxito acadêmico do aluno com deficiência em seus espaços. Diante desse processo, as subcategorias 'Ingresso e Permanência', 'Barreiras' e 'Tecnologias Assistivas' se tornam importantes porque passam a ser linhas práticas da normatização legal nas instituições.

### **2.1.2 Ingresso e Permanência**

O processo de ingresso e de permanência, assim como a estrutura física, são elementos que fazem parte do suporte necessário para o bom desempenho dos estudantes com deficiência em sua trajetória acadêmica. Estudos como os de Albino (2010), Soares (2011), Santos (2012b), Freitas (2015) e Rocha (2015) elucidam pontos significativos sobre as formas de ingresso na Educação Superior, tais como a importância de espaços físicos e de tempo adicional para a realização da prova; a disponibilidade de profissional (intérprete de Libras e leitor) para acompanhar o aluno no decorrer da prova; a atenção sobre os critérios de correção das provas, entre outros aspectos que estão descritos nos documentos legais nacionais, como, por exemplo, a Lei n.º 9.394/1996, o Aviso Circular n.º 277/1996 e a Portaria n.º 3.284/2003.

Vale salientar que a Lei 13.409/2016 dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência na Educação Superior, assim como para pretos, pardos e indígenas. Assim como Soares (2011) e Freitas (2015), Santos (2012, p.108) afirma que "o processo seletivo de ingresso à graduação é a primeira etapa na inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior, sendo assim, os apoios oferecidos no concurso devem se estender durante a permanência do aluno na IES". Seguindo na mesma direção, Soares (2011) afirma que o ingresso do estudante com deficiência na Educação Superior acontece por seleção, sendo ele submetido às mesmas condições que os demais alunos, exceto pelo uso de recursos didáticos que vão ao encontro das especificidades de cada deficiência, conforme quem os solicita.

O ingresso é a primeira etapa para o candidato no processo de entrada em um curso de graduação na Educação Superior; a etapa que corresponde à permanência

no curso escolhido pelo candidato requer da instituição o suporte disponibilizado na primeira etapa. No entanto, estudos realizados por Fortes (2005), Alcoba (2008), Negry (2012), Daroque (2011), Santos (2013), Tartuci (2014), Zampar (2015), Freitas (2015), Araújo (2015) e Urban (2016) apontam que esse apoio precisa ser melhorado – ou, muitas vezes, criado, pois é inexistente –, para poder garantir a permanência do aluno com deficiência no processo de formação do curso de sua escolha.

O estudo realizado por Zampar (2015), em uma universidade pública do estado de São Paulo, com cinco estudantes de graduação, demonstrou que os desafios enfrentados por eles estão relacionados à inadequação de espaços físicos, que prejudicam o trajeto até a sala de aula; à falta de materiais adaptados e a práticas pedagógicas que não viabilizam a aprendizagem do aluno.

Negry (2012) também aponta, em seu estudo, que as duas instituições que foram pesquisadas fizeram mudanças pontuais que não atenderam, no entanto, às necessidades do estudante com deficiência, pois persistiu a falta de capacitação de professores e de funcionários e também de tecnologias assistivas, elementos necessários para a garantia da permanência desse aluno na instituição.

Tartuci (2014), ao discorrer sobre sua pesquisa no Campus Catalão, pertencente à Universidade Federal de Goiás, afirma que

As dificuldades encontradas no processo de inclusão vão além dos editais de ingresso, da acessibilidade física, da acessibilidade pedagógica, da acessibilidade atitudinal ou do preconceito verificado no interior da universidade. Por vezes, as dificuldades estão relacionadas à burocracia existente na instituição e ao atendimento às demandas surgidas no dia a dia; ou estão relacionadas à falta de dados relativos a alunos com deficiência e à prática pedagógica (TARTUCI, 2014, p.137).

A burocracia é um aspecto importante apontado pela autora, porque, muitas vezes, ela emperra o processo de melhorias no atendimento ao aluno com deficiência, resultando na perda de conteúdos importantes para a sua formação profissional. Além do mais, esse aluno pode ser reprovado nas disciplinas pelo fato de não poder acompanhá-las devido à falta de recursos humanos e pedagógicos adequados para o seu assessoramento.

Os trabalhos até aqui citados são exemplos de pesquisas que demonstram que as Instituições de Educação Superior parecem, ainda, ter uma longa trajetória percorrer para que os dispositivos legais, voltados para inclusão do aluno com deficiência, sejam de fato cumpridos. Como bem lembra Araújo (2015, p.68), “[...] acessibilidade no sentido mais amplo garante ambiente de educação com qualidade.

Tal característica deve abarcar não apenas salas de aula, mas também os espaços do entorno das edificações, que recebem estudantes com deficiência [...]”.

A educação de qualidade é uma questão de equidade e justiça devido à sua natureza diversa. Para Freitas (2015, p.115):

Possibilitar que todos tenham uma educação de qualidade se constituiu como um desafio para o Estado e sociedade, diante das desigualdades que excluem aqueles que vivem em situações socioeconômicas adversas, pessoas negras, mulheres e pessoas com deficiência. Dessa maneira, a educação não pode ter um caráter homogeneizador; as instituições educacionais, em todos os níveis, devem prezar pelo reconhecimento da diversidade de seus estudantes e ter o compromisso com a equidade e a justiça.

Logo, a Educação Superior deve ser promotora de uma educação de qualidade que viabilize a permanência do aluno em seus espaços. Nessa perspectiva, Freitas (2015), ao discorrer sobre as condições de permanência promovida pela UFBA, aponta algumas ações adotadas pela universidade, tais como a criação de novos pavilhões com salas de aulas acessíveis; a existência de uma Pró-Reitoria voltada para os assuntos estudantis, que abre editais de seleção com bolsa para apoio ao estudante com necessidades educativas especiais (pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação); e a existência do Núcleo de Apoio à Inclusão do Aluno com Necessidades Educacionais Especiais (NAPE).

Portanto, para que o estudante com deficiência prossiga sua jornada na Educação Superior, fazem-se necessárias ações que promovam não só o acesso, mas também a sua permanência, tendo em vista a eliminação das barreiras que se impõem no seu dia a dia.

### **2.1.3 Barreiras**

Ao fazer o levantamento sobre o ingresso e a permanência do aluno com deficiência na Educação Superior, observou-se que a maioria das produções científicas pesquisadas, de uma forma ou de outra, trazem no seu bojo as diversas barreiras que esse aluno encontra e tem de enfrentar para trilhar seu percurso acadêmico. Trabalhos como os de Mazzoni (2003), Guedes (2007), Gonsales (2007), Santana (2013), Silva (2014), Corrêa (2014), Ribeiro (2016) e Braga (2016) são exemplos disso, ao discorrerem sobre as diversas barreiras que o estudante com



deficiência na Educação Superior enfrenta, sejam elas em relação à estrutura física ou pedagógica, sejam em relação às atitudes de colegas, funcionários e professores.

O trabalho de Corrêa (2014), por exemplo, sobre a acessibilidade na Educação Superior como instrumento para avaliação da permanência e da satisfação dos alunos com deficiência, é ilustrativo disso, uma vez que o autor examina a acessibilidade e analisa as condições de permanência em oito instituições de Ensino Superior do estado de São Paulo. Essa avaliação demonstrou, entre outros pontos, a importância das acessibilidades arquitetônica e pedagógica, porque “[...] a ausência de boas condições de acessibilidade pode comprometer ou impedir que esse aluno tenha uma formação acadêmica de qualidade” (CORRÊA, 2014, p.13).

Essa ausência de condições se transforma em barreiras porque passa a ser um obstáculo a ser superado, ou não, pela pessoa com deficiência. Os movimentos sociais<sup>6</sup> de luta pela inclusão da pessoa com deficiência reivindicam a remoção das barreiras já existentes e recomendam que elas sejam evitadas e impedidas de ser criadas. Conforme a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, n.º 13.146/2015, em seus Art. 27, inciso IV, entende-se como sendo barreira

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.

Segundo Silva (2014), quando os direitos da pessoa com deficiência são respeitados, a sua qualidade de vida melhora, pois não há barreiras atitudinais, arquitetônicas, informacionais, comunicacionais e pedagógicas que a impeçam de alcançar seus objetivos pessoais e acadêmicos. No entanto, Corrêa (2014), Mazzoni (2003) e Braga (2016) demonstram, em seus trabalhos, que as instituições pesquisadas ainda precisam fazer adaptações físicas, curriculares, pedagógicas, entre outras, para que o aluno com deficiência frequente a Educação Superior e permaneça nela com equidade.

Ao discorrer em seu trabalho sobre as barreiras atitudinais, Ribeiro (2016) chama atenção para o seguinte aspecto:

---

<sup>6</sup> Conforme Cabral Filho e Ferreira (2013, p.105) “Os movimentos sociais de pessoas com deficiência, como tantos outros da sociedade civil brasileira, foram decorrentes do florescimento da participação social e se baseavam nos laços de identidade e pertencimento, em busca do reconhecimento da sua cidadania”.

No contexto empírico investigado, nota-se que as barreiras de atitude estão presentes na interação entre discentes com e sem deficiência, de tal modo imbricadas numa rede de sentidos que expressam as percepções sociais em torno da deficiência, a deficiência associada a *déficit*, diferença, desvio; logo a pessoa torna-se desacreditada, passando a ser tratada como tal, surgem então os comportamentos de rejeição, menos valia, superproteção. Até mesmo quando se expressa a barreira atitudinal de exaltação do modelo, parte-se desse pressuposto, é modelo porque não se espera tal desenvolvimento e tais competências de uma pessoa com deficiência, então, ela passa a ser exemplo de superação. (RIBEIRO, 2016, p.93).

O que se nota é que há um descrédito histórico com relação à capacidade da pessoa com deficiência, pois, na maioria das vezes, ela é vista na perspectiva da benevolência, a qual demanda atitudes de piedade e de assistencialismo (GUEDES, 2007). Conforme Sasaki (1997), a pessoa com deficiência tem capacidade de construir sua autonomia e independência no seio da sociedade e, para tanto, ela precisa ter equiparação de oportunidades para exercer sua cidadania como qualquer outra pessoa.

Leite, Ribeiro e Costa Filho (2016), ao se referirem à acessibilidade como direito a partir da perspectiva do Estatuto da Pessoa com Deficiência, afirmam que

A acessibilidade constitui-se num direito fundamental, afinal, sem acesso aos equipamentos urbanos, às escolas, aos postos de saúde, aos transportes públicos as pessoas com deficiência não podem exercer, plenamente, a sua cidadania. Não se pode falar em inclusão social se não há ambiente acessível. (LEITE, RIBEIRO; COSTA FILHO, 2016 p.244).

Um documento importante que visa à eliminação de barreiras físicas e à viabilização da acessibilidade nas Instituições de Educação Superior é a Portaria do Ministério da Educação n.º 3.284, de 07 de novembro de 2003, que dispõe sobre os requisitos de acessibilidade para pessoas com deficiências na Educação Superior e instrui sobre os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições. Assim, deve-se, segundo a mesma Portaria, considerar “a necessidade de assegurar aos portadores de deficiência física e sensorial condições básicas de acesso ao ensino superior, de mobilidade e de utilização de equipamentos e instalações das instituições de ensino” (BRASIL, 2003).

É sabido que os aspectos físicos são importantes para maior independência e autonomia do estudante com deficiência, mas é preciso estar atento às demais barreiras, como as pedagógicas e as atitudinais. Segundo Santana (2013), “uma universidade que se quer inclusiva tem que romper muito mais que as barreiras arquitetônicas, mas engendrar igualmente esforços para o rompimento das barreiras

atitudinais, tendo o docente, importante papel nesse contexto” (SANTANA, 2013, p.139). Com relação às barreiras pedagógicas, Ribeiro (2016) observa que:

Na relação pedagógica também se constatou a presença das barreiras de atitude que se manifestam por meio do pseudotratamento igualitário em sala de aula, no qual se desconsideram as especificidades educacionais dos discentes com deficiência, negando-lhes a adequação de metodologia e recursos didáticos. (RIBEIRO, 2016, p.97).

Portanto, as barreiras se caracterizam como obstáculos de natureza física ou psíquica que impedem o aluno com deficiência de exercer sua cidadania com autonomia e independência, preservando ao máximo sua privacidade e dignidade humana, sem depender de outras pessoas (SASSAKI, 1997). As Instituições de Educação Superior, a partir dos estudos observados, têm muito o que avançar, principalmente, na eliminação das barreiras atitudinais, que reverberam nas barreiras físicas, pedagógicas, comunicacionais, entre outras, porque se influenciam mutuamente e incidem diretamente no processo de aprendizagem e permanência do estudante com deficiência.

#### **2.1.4 Tecnologias Assistivas**

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) evoluem constantemente e em ritmo acelerado, sendo os investimentos nessa área constantes e altos. As tecnologias são compreendidas como um “[...] conhecimento aplicado para a fabricação de objetos que satisfaçam alguma necessidade humana. [...]. Está em todos os objetos fabricados pelo homem” (SOUZA, 2014, p.81), dentre os quais se destacam o caderno, o computador, o teclado, o papel em que se escreve ou se imprime algo, a lupa, o carro, entre outros.

Na perspectiva educacional, as tecnologias estão sendo utilizadas para auxiliar nos processos de ensino e aprendizagem em muitas escolas e Instituições de Educação Superior; entre as quais se faz uso também das Tecnologias Assistivas, tidas como uma ferramenta que facilita o acesso do aluno com deficiência aos conteúdos em sala de aula e nos espaços fora dela. Entre os equipamentos, destacam-se, a título de exemplo, o desenvolvimento de *softwares*, lupas eletrônicas, leitores portáteis, impressoras e teclados Braille, *scanners*, computadores, cadeiras de rodas motorizadas, bengalas eletrônicas, aparelhos auditivos, elevadores etc. No intuito de compreender melhor essa temática, pesquisadores como Passos (2010),

Souza (2014), Vigentin (2014) e Santos (2015) buscaram averiguar o uso, as contribuições e a utilização das Tecnologias Assistivas como ferramenta de apoio, de ensino e de aprendizagem.

A pesquisa de Souza (2014), por exemplo, procurou investigar as contribuições das Tecnologias Assistivas de acesso à *Web* na facilitação do acesso autônomo do aluno com deficiência visual na universidade. Por sua vez, Vigentin (2014) buscou descrever e analisar os ambientes físicos e suas adequações arquitetônicas, bem como os produtos de Tecnologias Assistivas disponíveis para pessoas com deficiência visual (cegueira e baixa visão), em três universidades públicas do estado de São Paulo.

Passos (2010), logo na introdução de seu trabalho, chama atenção do leitor para um dilema que a sociedade contemporânea enfrenta em meio a tantos avanços tecnológicos: “o do excesso das imagens e a impossibilidade de se enxergar, de fato, em meio a tanta informação” (PASSOS, 2010, p.1). Mesmo diante de tal informação, o autor não nega a importância das tecnologias para o processo de ensino e aprendizagem, mas procura demonstrar propostas para que alunos com deficiência visual na Educação Superior possam desenvolver suas pesquisas, competências e habilidades para lidar com tantas informações disponíveis na Internet, as quais podem auxiliar na aprendizagem.

Conforme Santos (2015), é preciso que as universidades invistam em pesquisas voltadas para as Tecnologias Assistivas, pois o seu uso proporciona e estimula a aprendizagem, a independência, a autonomia e a qualidade de vida das pessoas com deficiência.

Assim, sendo as IES um pilar diferencial e relevante para o desenvolvimento tecnológico do país, nada mais coerente do que o desenvolvimento de recursos ou serviços em Tecnologias Assistivas para auxiliar essa clientela no acesso e permanência durante a vida acadêmica. Apesar dos iniciais investimentos do governo brasileiro na aquisição desses recursos, produtos e serviços nessa área, desde 2010, no momento, muitos alunos abandonam a graduação por não terem acesso aos instrumentos ou sistemas, assim como às ações práticas que minimizam as barreiras, *a priori*, da comunicação e da informação, principalmente visual e tátil ou sonora, no processo de ensino-aprendizagem. (SANTOS, 2015, p.13).

Para melhor compreender a importância das Tecnologias Assistivas para o aluno com deficiência, tomou-se como definição a proposta por Vigentin (2014, p.41), que afirma que:

Tecnologia Assistiva é um conceito que se refere a qualquer item, equipamento, produto, sistema ou serviços, que ajude no desenvolvimento das atividades das pessoas com limitações físicas, sensoriais, motoras e com outras disfunções ou restrições, que dificultem a autonomia nas atividades do cotidiano. Trata-se de meios e alternativas que possibilitam às pessoas com deficiência resolver as dificuldades sem perder o desempenho nas atividades, com segurança e o máximo de independência possível, prezando pela dignidade humana, tanto na vida diária, como locomoção, aprendizagem, comunicação, quanto na vida escolar, lazer e no trabalho.

Esse conceito vai ao encontro do que está definido no Estatuto da Pessoa com Deficiência de 2015, em seu Art. 3º:

III - tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

Vigentin (2014), em seu trabalho, demonstra que, apesar do reconhecimento da importância dessas tecnologias para a superação de barreiras e limites encontrados pelas pessoas com deficiência no seu cotidiano escolar, a fim de garantir sua melhor qualidade de vida, “[...] há o desafio de consolidar as pesquisas e sistematizar o conhecimento da tecnologia assistiva para nortear melhor as ações e políticas dentro e fora das IES” (VIGENTIN, 2014, p.42).

Para Santarosa (1997), podemos dividir as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) relacionadas às Tecnologias Assistivas em quatro áreas: a) as TICs como sistemas auxiliares ou prótese para a comunicação; b) as TICs para controle do ambiente; c) as TICs como ferramentas ou ambientes de aprendizagem; c) TICs como meio de inserção no mundo do trabalho profissional. Essas áreas se intercomunicam e auxiliam tanto na aprendizagem quanto na independência e na qualidade de vida da pessoa com deficiência.

Portanto, esses autores, mesmo tendo realizado pesquisas diferentes, apresentam pontos de conexões entre seus trabalhos, tais como a importância das Tecnologias Assistivas na Educação Superior para o estudante com deficiência, tema ainda pouco abordado em pesquisas; os baixos investimentos em Tecnologias Assistivas para pessoas com deficiência, por parte tanto das Instituições de Educação Superior como do governo; a falta de investimentos em pesquisas para a criação de novas ferramentas e equipamentos voltados para a área da inclusão. Por fim, vale salientar que as Tecnologias têm como um de seus objetivos o de “[...] proporcionar um intrincado instrumental de equipamentos, métodos e serviços, que possam auxiliar

e promover o alcance para as PCDs [Pessoas com deficiência] nas mais variadas atividades, incluindo as acadêmicas” (VIGENTIN, 2014, p.107).

## 2.2 EDUCAÇÃO

No que toca à inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior, não se poderia deixar de se refletir sobre o processo educacional. Nesse sentido, a categoria ‘Educação’ emerge, na análise aqui proposta, por conta de ser a educação um fator importante na trajetória do estudante com deficiência e no seu processo de formação profissional para o mundo do trabalho. Nesse contexto, percebe-se a importância da avaliação das políticas educacionais e a recorrente necessidade da formação de professores para atuarem com esses alunos na Educação Superior. Essa categoria faz parte da discussão central de todas as produções voltadas para a temática do estudante com deficiência na Educação Superior. Os trabalhos selecionados nessa categoria foram organizados em três subcategorias, assim dispostas: a) Trajetória escolar; b) Formação docente; c) Aprendizagem e avaliação.

No intuito de melhor caracterizar essa categoria, recorreu-se, como respaldo, à Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, n.º 13.146/2015, segundo a qual,

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

Pelo artigo da Lei, observa-se que a Educação é uma categoria muito complexa, que contempla tanto o direito do aluno de frequentar uma Instituição da Educação Superior, quanto o de desenvolver suas habilidades pessoais e profissionais. Nesse horizonte, os trabalhos procuram ressaltar a trajetória escolar dos estudantes com deficiência até o seu acesso a Instituições de Educação Superior.

### 2.2.1 Trajetória Escolar

No processo educacional do estudante com deficiência, é interessante perceber e pesquisar a sua trajetória educacional até chegar à Educação Superior, notando seus desafios, possibilidades e barreiras. Estudos como os de Lima (2007),

Rossetto (2009), Barbosa (2009), Ferreira (2010), Silva Júnior (2013), Carvalho (2015) e Mesquita (2015) demonstram a importância de tal trajetória para o percurso acadêmico desse estudante e a relevância do apoio da família ou de alguém mais próximo para o alavancar a aprendizagem e a conquista de novas oportunidades dentro das Instituições de Educação Superior.

Para Mesquita (2015), estudar a trajetória na Educação Superior é ter presente o conflito histórico de exclusão social pelo qual a pessoa com deficiência passou ao longo do tempo. É, também, refletir sobre suas condições de acesso, permanência e aprendizagem tendo em vista sua formação para o mundo de trabalho.

Conforme Silva Júnior (2013), os níveis de ensino que antecedem a Educação Superior são importantes porque interferem no desenvolvimento do aluno e na qualidade da aprendizagem. Ao discorrer sobre as entrevistas que fez com estudantes cegos, o autor afirma:

Durante o processo de coleta de dados, quando, no início das entrevistas, destacava-se o mote da discussão que se seguiria, os sujeitos frisaram que, antes de se fazerem comentários sobre a educação superior, deveria haver um diálogo sobre o que ocorreu no período de formação na educação básica, já que, segundo sua compreensão, a qualidade das aprendizagens na educação básica interfere no rendimento, dos alunos cegos, na educação superior. (SILVA JÚNIOR, 2013, p.148).

Ao refletir sobre os seus achados quanto à importância da escola básica para a inclusão, Silva Júnior (2013) versa:

[...] a educação inclusiva na educação básica revela-se, aqui, como um elemento fundamental a se considerar a inclusão na educação superior, já que, em ambos os espaços de escolarização, há necessidade de se repensar, conjuntamente, estratégias de inclusão de cegos. (SILVA JÚNIOR, 2013, p.156).

Ferreira (2010), ao abordar a trajetória escolar dos seus entrevistados no contexto universitário, demonstrou que muitas das dificuldades enfrentadas pelos estudantes cegos e com baixa visão foram superadas por meio do apoio da família, de instituições especializadas e, até mesmo, das escolas pelas quais passaram. Isso demonstra a dificuldade das Instituições de Educação Superior em receber esses estudantes em suas instalações devido à falta de adaptações físicas, materiais e pedagógicas. Ao tratar da adaptação de materiais para o estudante com deficiência visual em suas considerações, a autora aponta que:

Uma questão reiterada ao longo deste trabalho foi a adaptação de materiais de acordo com as necessidades dos alunos com deficiência visual, que deve

ser feita observando-se suas particularidades visuais. Com efeito, a adaptação é fundamental para o melhor desempenho nos estudos; todavia, a adaptação por si só não garante a inclusão. Para isso, é preciso primeiro aceitar internamente a inclusão para que as transformações necessárias possam de fato acontecer. (FERREIRA, 2010, p.126).

Para que a inclusão aconteça na instituição de Educação Superior, Ferreira (2010), Rossetto (2009) e Barbosa (2009) propõem, como encaminhamentos a serem dados pelas Instituições, a adoção de políticas inclusivas que visem apoiar e acompanhar os alunos com deficiência, para que estes se sintam sujeitos autônomos, capazes e responsáveis por sua aprendizagem e caminhada acadêmica.

Rossetto (2009) afirma que o processo de inclusão ainda enfrenta muitas resistências em todos os seus níveis:

[...] sabemos que o processo de inclusão escolar não tem sido implementado de forma tranquila, totalmente pensado, discutido ou bem estruturado em nosso sistema de ensino. Ao contrário, ele tem sido resultado de vários fatores em conjunto, dentre os quais: as iniciativas no plano legal, por meio de decretos e políticas de inclusão; campanhas a favor de uma educação para todos e respeito à diversidade, veiculadas em todos os meios de comunicação; sensibilização feita com pais, familiares e simpatizantes do movimento inclusivo; mas, sobretudo, devido às reivindicações das próprias pessoas com deficiência, que ultimamente têm tomado cada vez mais consciência de seus direitos, unindo-se em associações de classe, sindicatos, etc., fazendo valer seu papel de verdadeiros atores dentro desse processo. (ROSSETTO, 2009, p.223).

Carvalho (2015) complementa a reflexão realizada por Rossetto (2009) afirmando que os serviços oferecidos pelas Instituições de Educação Superior precisam ter melhores qualidade e divulgação, devendo também os professores ser melhor preparados e mais engajados no acolhimento desses alunos. Para tanto, sugere uma maior fiscalização por parte dos órgãos competentes desses serviços, para que as leis sejam cumpridas de fato, pois há um aumento real do número de alunos com deficiência que estão buscando o nível superior.

### **2.2.2 Formação Docente**

O processo educacional é constituído de vários elementos, como a comunidade, a escola, a família, os funcionários, a gestão, os alunos e os professores, tendo cada um o seu papel no processo de fazer com que os prédios frios e vazios ganhem vida e sejam produtores de sonhos e de perspectivas de futuro. Nesse cenário, o professor passou a ser um dos principais condutores desse processo junto aos alunos, embora a sua função de ensinar não anule o seu desejo de aprender, pois



“[...] toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico [...]” (FREIRE, 2001, p.77).

Trabalhos como os de Oliveira (2007), Santos (2009), Macedo (2010), Santos (2011), Cerchiari (2011), Brando (2011), Ribeiro (2011), Moraes (2011), Jesus (2012), Coutinho (2013), Ausec (2013), Vidal (2013), Torquato (2015), Matos (2015) e Ingles (2015) procuram demonstrar que, para que o processo de inclusão na Educação Superior aconteça na sua magnitude, a formação e a participação do professor é muito importante, porque “[...] o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do *movimento* do seu pensamento [...]” (FREIRE, 2001, p.97).

Para ilustrar algumas das dificuldades que o aluno com deficiência enfrenta ao chegar à Educação Superior, recorreu-se a um trecho da análise de Santos (2009, p.89-90):

A universidade ainda está pouco preparada para receber alunos com deficiência, e os docentes universitários, igualmente pouco preparados para formarem professores que atuem no movimento de educação inclusiva, o que necessita mudar, fato reconhecido pelos participantes da pesquisa. Assim, não estando preparados para atenderem alunos com deficiência, por vezes o seu possível fracasso escolar é decorrente da sua deficiência, o que pode não ser correto, visto que, sem adaptação, alguns alunos podem não ter contato com a matéria exposta pelo docente.

Torquato (2015), ao abordar a formação do professor da Educação Superior, chama atenção para a falta de formação pedagógica desses docentes, mesmo atuando no magistério superior,

[...] existem alguns professores que atuam no ensino superior por apresentarem domínio em um determinado campo de conhecimento, sem formação pedagógica para lecionar nesta modalidade de ensino. O que contribui para um despreparo didático-pedagógico desses docentes universitários no exercício profissional, ocasionando uma lacuna em sua formação, o que pode prejudicar o ensino de seus alunos. (TORQUATRO, 2015, p.119).

Ainda conforme o autor, a falta de formação pedagógica pode contribuir para um processo de ensino e aprendizagem com muitas brechas, por ser baseado apenas no conhecimento técnico e científico adquirido em sua área de conhecimento. Essa falta de formação para o magistério superior se agrava quando o ensino é voltado ao trabalho com alunos da área da Educação Inclusiva (EI), que exige certo conhecimento básico da peculiaridade de cada deficiência. Sobre isso, Torquato percebeu que,

[...] ao investigar a formação didático-pedagógica dos docentes universitários no âmbito da EI, a maioria dos entrevistados não possui formação específica para lecionar nesse âmbito, onde desconhecem as NEE [Necessidades Educativas Especiais] que seus alunos universitários apresentam, não sabem identificá-los e nem tão pouco, tem informações necessárias sobre esses alunos. O que reafirma o despreparo por parte desses docentes, comprometendo o desenvolvimento acadêmico desses alunos. (TORQUATRO, 2015, p.119-120).

Santos (2011), ao fazer sua reflexão sobre a formação e a prática docente na Educação Superior, faz uma comparação com a formação do professor da Educação Básica:

Os professores da educação básica, de modo geral, passam por um processo de formação pedagógica, desenvolvido no âmbito do Curso de Licenciatura. Nesta, os professores cursam, entre outras, as disciplinas: Psicologia da Educação, Didática e Prática de Ensino, que têm por objetivo formá-los para o desempenho das atividades docentes. O mesmo não ocorre com os professores do ensino superior. Ainda que, muitas vezes, possuindo títulos como os de Mestre ou de Doutor, os professores que lecionam nas Instituições de Ensino Superior (IES), na maioria dos casos, não passaram por qualquer processo sistemático de formação pedagógica. (SANTOS, 2011, p.18).

Vale salientar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de n.º 9.394/96, em seu Art. 66, afirma que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996) – ou seja, delega aos programas de pós-graduação o compromisso da preparação de professores que atuarão na Educação Superior. Ressalta-se, no entanto, que a maioria dos programas de pós-graduação está mais preocupada em formar pesquisadores do que professores.

A LDB, em seu Art. 43, determina como finalidades da Educação Superior as seguintes diretrizes:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; VII - promover a extensão, aberta à

participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares. (BRASIL, 1996).

Observa-se, através desses dispositivos legais, que há uma grande preocupação com o desenvolvimento da pesquisa, porque ela impulsiona a produção de conhecimento, contribui para o desenvolvimento científico e instiga a busca pelo saber. Mas a Lei é falha quanto à formação desses profissionais ao afirmar, em seu Art. 65, que “A formação docente, **exceto** para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas” (BRASIL, 1996, grifo nosso). O ideal para o professor do magistério superior seria saber integrar os dois campos de atuação, pois “a formação docente para o Ensino Superior envolve, dentre vários aspectos e saberes, a administração do ensino e da pesquisa através de atividades que requerem um planejamento coerente às ações desenvolvidas” (TORQUATRO, 2015, p.58).

A formação pedagógica do professor da Educação Superior, conforme Santos (2011), é uma preocupação recente no Brasil, porque a universidade sempre teve autonomia, organização e hierarquia interna, não sendo questionada nem pela comunidade acadêmica nem pela sociedade.

Profissionalizar a universidade e desenvolver a formação profissional dos que nela atuam é uma preocupação relativamente recente, especialmente no Brasil. Até há muito pouco tempo, percebia-se a docência universitária, exclusivamente, estabelecida a partir de saberes dos campos profissionais e científicos dos professores. A autoridade dos professores era respaldada por uma hierarquia inquestionável existente nas instituições que, por sua vez, legitimavam a cultura estabelecida. A universidade representava um perfil definido, atendendo às expectativas tácitas das classes sociais que nela interagiam. Ela não permitia questionamentos sobre seu estatuto de credibilidade. (SANTOS, 2011, p.19).

De acordo com Coutinho (2013), o professor do magistério superior também não se sente preparado para desenvolver suas atividades pedagógicas com o estudante com deficiência. Ao se deparar com esse aluno em sua sala de aula, apresenta as mesmas queixas alegadas pelos professores da Educação Básica, que consistem na falta de preparação para lidar com esses estudantes em sala de aula e fora dela. Tendo presente essa problemática, Macedo (2010) lembra que a formação do professor deve ser considerada contínua e que essa é uma das condições inerentes ao desenvolvimento das atividades docentes, por conta de o professor estar

constantemente desenvolvendo atividades que levam à construção, produção e socialização de conhecimento. Corroborando tais autores, Santos (2011, p.18) afirma que os professores que têm em suas turmas estudantes com deficiência “[...] devem aprender a trabalhar com a diversidade e com o desenvolvimento de apoios pedagógicos, para que o seu aluno possa dar vazão às suas potencialidades e ter um desenvolvimento positivo”.

Ao discorrer sobre a formação do professor, Ingles (2015, p.32) afirma que

[...] O professor ainda experimenta imensa dificuldade em compartilhar abertamente seus conhecimentos e ignorâncias, e esta postura em nada contribui para a inclusão. É preciso que cada professor saia do âmbito de sua disciplina em favor de uma construção coletiva das práticas pedagógicas.

Outras dificuldades que surgiram ao longo de tais trabalhos estão relacionadas à falta de material didático específico para trabalhar com o aluno com deficiência. As produções de Santos (2009), Ribeiro (2011), Brando (2011), Matos (2011), Moraes (2011) e Vidal (2013), dentro de suas peculiaridades, demonstram que a falta de material pedagógico adequado e adaptado, que vá ao encontro das especificidades da deficiência do aluno, bem como a falta de capacitação e formação para manejá-los nas Instituições de Educação Superior, interferem no processo de ensino e aprendizagem dessa população, impedindo seu desenvolvimento e sucesso acadêmico.

Portanto, observa-se que a Educação Superior necessita implementar medidas que não somente se preocupem com os aspectos físicos da acessibilidade, mas que também procurem desenvolver políticas institucionais que estejam voltadas para a formação dos professores. Com investimento nessas formações, a prática pedagógica beneficiará todos os alunos, tanto na formação pessoal como na profissional, e o professor, então, saberá como planejar e desenvolver suas atividades, respeitando as peculiaridades do aluno com deficiência que se encontra na sala de aula.

### **2.2.3 Aprendizagem e Avaliação**

A presença do estudante com deficiência na Educação Superior questiona a universidade sobre quais recursos de que ela dispõe para a viabilização, com qualidade, da aprendizagem desse estudante em sala de aula, e quais recursos que

serão por ela usados para avaliar se essa aprendizagem está ocorrendo de fato. Autores como Raposo (2006), Mariante (2008), Comaru (2012), Torres (2015), Bortolazzo (2015), Tesser (2015), Oliveira (2015) e Mendes (2015) demonstram as diversas variáveis intervenientes no processo de aprendizagem (que podem favorecer ou atrapalhar a construção do conhecimento), bem como a oferta de um ensino de qualidade.

Tesser (2015), por exemplo, ao desenvolver seus estudos sobre a importância do intérprete de Libras no processo de ensino e aprendizagem do estudante surdo na Educação Superior, demonstra a relevância desse profissional para o desenvolvimento acadêmico do estudante.

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

A autora, em suas considerações e a partir de seus achados, recomenda aos intérpretes de Libras maiores preparação e conhecimento dos níveis linguísticos do estudante surdo, para poder interagir melhor com ele e com o professor da disciplina. Para tanto, o intérprete deve procurar conviver com a comunidade surda para se apropriar de padrões linguísticos e da cultura que lhe são próprios, porque “[...] a construção de sentidos e a mediação ocorrem por meio da linguagem e [...] essa exerce papel fundamental na mediação da aprendizagem” (TESSER, 2015, p.110).

Oliveira (2015), ao desenvolver seu estudo acerca das representações sociais de alunos surdos sobre a atuação do intérprete de Libras na Educação Superior, observa que a prática do intérprete educacional (IE), além de ser de fundamental importância para o processo de inclusão educacional do estudante surdo, também “[...] interfere diretamente no seu processo de ensino-aprendizagem, na medida em que a aprendizagem só é efetiva e satisfatória para o educando surdo quando o IE se faz presente e atua diretamente no seu ensino” (OLIVEIRA, 2015, p.200).

Raposo (2006), baseado nos pressupostos teóricos e metodológicos da Psicologia Sócio-Histórica, faz uma discussão da aprendizagem escolar, compreendendo-a como um processo único e singular para o sujeito que aprende, o qual tem mantida a sua dimensão subjetiva e social. A formação do professor, sob

essa perspectiva, passa a ser de muita relevância, porque, se ela não for adequada, também não há aprendizagem de qualidade.

Conforme Raposo (2006), Comaru (2012), Torres (2015) e Mendes (2015), as políticas de inclusão foram consequência da criação de várias leis e programas de ações afirmativas que contribuíram para o aumento do número de vagas nas Instituições de Educação Superior, redesenhando, assim, o perfil socioeconômico, cultural, de gênero e de etnia dos estudantes com deficiência e sem deficiência que passaram a frequentá-las.

Tendo presente esse novo contexto das instituições e reportando-se ao estudante com deficiência, Torres (2015, p.46) afirma que:

A garantia de condições de ingresso é uma das etapas do processo de inclusão, porém sabemos que sua legitimação torna-se efetiva à medida que ocorre a garantia da permanência no decorrer de sua graduação, o que é uma barreira ainda a ser enfrentada, uma vez que demanda investimentos das Universidades para adequações de acesso ao currículo e a preparação de professores e funcionários para atendimento a tais estudantes. Ao se falar na questão da permanência do estudante, um dos elementos que contribuem para que isso ocorra é o papel do professor. Pois o mesmo precisa de formação que garanta o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos necessários a uma atuação segura frente a esses estudantes. (TORRES, 2015, p.46).

Mariante (2008), ao analisar o processo de avaliação da aprendizagem de estudantes com deficiência na Educação Superior, observou que tal processo segue o padrão tradicional, com provas tecnicistas, não levando em conta o nível de aprendizagem do estudante nem a igualdade de condições apregoada no Direito, pois esta é uma ilusão em muitas Instituições de Educação Superior. Conforme a autora,

A análise dos relatos, com base nos referenciais teóricos sobre avaliação e inclusão, permite identificar uma prática docente ainda um tanto empirista, individualista, pode-se dizer, demonstrando não estar incorporada a uma “cultura” propriamente dita de educação inclusiva. Quanto aos estudantes, manifestam o reconhecimento de sua condição de “diferentes” e uma noção muito clara daquilo que esperam dos professores e da instituição que os acolheu. (MARIANTE, 2008, p.97).

Bortolazo (2015), ao fazer seu estudo sobre as estratégias psicopedagógicas na Educação Superior e os meios de acessibilidade que facilitam o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência, observa, entre outras questões, que

Quanto à relação dos docentes com esses estudantes, conclui-se que ela não é considerada preponderante, ou um fator que indique sua permanência na área acadêmica e que interferissem em sua aprendizagem. No entanto, uma relação flexível com os professores facilita esse processo, destacando que a

relação professor e aluno foi referenciada no sentido de que os docentes poderiam perceber mais os estudantes, compreendendo o que existe nesse processo de aprendizagem, em como o estudante aprende, que relações estão implicadas nesse meio. Quanto aos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência, ressalta-se que as relações constituídas entre estudantes e professores repercutem em seu processo de aprendizagem, que o desejo pelo aprender perpassa por uma relação flexível, que a escuta seja atenta e o olhar para o outro um elemento que integra esse processo. (BORTOLAZZO, 2015, p.86).

Torres (2015) também aponta avanços no processo de inclusão na Educação Superior que reverberam, direta ou indiretamente, no processo de ensino e aprendizagem ao ressaltar que:

[...] ao nos referirmos às condições de acessibilidade, não podemos deixar de relatar que houve alguns avanços em termos de apoios didático-pedagógicos e tecnológicos, bancas especiais para candidatos com deficiência no período do processo seletivo para o ingresso nas Universidades e das provas de concursos. Porém todas estas medidas precisam configurar em atitudes políticas e educativas como um projeto de transformação social. (TORRES, 2015, p.48).

Mendes (2015) reitera a reflexão de Torres (2015) ao afirmar que as instituições devem disponibilizar as devidas condições de aprendizagem para não correrem o risco de “[...] desenvolver a chamada ‘inclusão excludente’, no sentido de que todos entram na universidade, mas dentro deste contexto as pessoas com deficiência permanecem excluídas” (MENDES, 2015, p.51).

Daí a importância dos diversos trabalhos de pesquisa já apresentados, os quais fazem um levantamento da realidade dos estudantes com deficiência na Educação Superior nas diversas regiões e instituições de todo o país. A partir dessas produções, o que se observa é que está havendo um movimento contínuo em prol da melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem do aluno com deficiência, que vem se dando concomitantemente, com a criação de projetos e implantação de políticas públicas.

### 2.3 SERVIÇOS DE APOIO

As produções sobre o estudante com deficiência na Educação Superior suscitam várias indagações e reflexões que se inter cruzam nos diferentes enfoques dados pelos estudiosos, como, por exemplo, os serviços de apoio oferecidos a esses alunos, provenientes tanto dos diversos programas e projetos de apoio como são advindos das políticas de inclusão direcionadas para o nível superior. Sendo assim, entre as produções pesquisadas para essa categoria, foram selecionados 36

trabalhos, divididos em duas subcategorias: a) Programas e projetos de apoio e permanência; e b) Políticas de inclusão na Educação Superior, que serão abordadas separadamente.

### **2.3.1 Programas e Projetos de Apoio e Permanência**

Essa subcategoria surgiu a partir dos trabalhos de pesquisadores como Haiduke (2006), Pereira (2007), Oliveira (2009), Rocha (2011), Melo (2011), Martins (2012), Ferreira (2012), Ramalho (2012), Silva (2013a), Souza (2012), Silva (2013), Saraiva (2015) e Ciantelli (2015), que apontaram para a importância dos grupos de trabalhos (GTs), dos projetos, dos núcleos de acessibilidade e dos programas voltados para dar suportes táticos, dentro das Instituições de Educação Superior, aos estudantes com deficiência, e também na oferta de serviços pedagógicos e de orientação a professores e funcionários.

Entre esses serviços de apoio, tem-se o exemplo do trabalho desenvolvido pela Comissão Permanente de Apoio aos Estudantes com Necessidades Especiais (CAENE), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), analisado pelo trabalho de Melo (2011):

A criação do CAENE foi a proposta formal de apoio de maior relevância que observei durante o processo. Esse grupo vem desenvolvendo intervenções junto aos departamentos e cursos que tenham alunos com necessidades educacionais especiais. Ações tais como o oferecimento de cursos de formação de professores para professores da UFRN, como, por exemplo, o curso "Atendimento educacional de estudantes com deficiência visual no Ensino Superior", com o objetivo de dar subsídios aos docentes para melhor atenderem a diversidade desse alunado. (MELO, 2011, p.126).

O trabalho de Saraiva (2015) procura fazer uma análise das ações dos núcleos de acessibilidade das universidades federais da região Nordeste do Brasil, pois, segundo a autora, tais núcleos são "[...] os responsáveis pelo cumprimento da legislação vigente e das orientações pedagógicas emanadas pela política de inclusão no ensino superior" (SARAIVA, 2015, p.26). No entanto, apesar dos avanços proporcionados pela existência dos núcleos, ao averiguar a realidade nas universidades, a pesquisadora constatou que muitas das ações que os núcleos deveriam realizar esbarram nos escassos recursos financeiros e humanos, na falta de formação profissional para atuar na área da inclusão, na falta de sensibilização da comunidade acadêmica e na inexistência de uma rede colaborativa entre os núcleos.



Os grupos, formados por professores, funcionários e alunos que se dedicam a fomentar as ações inclusivas dentro das Instituições de Educação Superior, além de se configurarem como um ponto estratégico para a instituição prestar assistência pedagógica aos alunos, também auxiliam os demais professores em suas atividades acadêmicas com relação ao aluno com deficiência, oferecendo subsídios para que o docente lide com as especificidades de cada caso.

Ciantelli (2015), em seu estudo sobre as contribuições da Psicologia para as ações dos núcleos de acessibilidade, observou que o aumento do número de matrículas de estudantes com deficiência na Educação Superior se deve “[...] às legislações criadas com medidas protetoras que visam à garantia do direito ao acesso e à permanência [...]” (CIANTELLI, 2015, p.176). Outro dado importante trazido pela autora com relação aos núcleos de acessibilidade se refere ao cumprimento da função para a qual foram designados:

Verificou-se com o estudo que os núcleos e/ou comitês de acessibilidade estão viabilizando ações em todos os âmbitos de acessibilidade (arquitetônica, comunicacional, instrumental, metodológica, programático e atitudinal). Esse dado é importante, pois um âmbito interfere no outro e, se somadas, essas diferentes barreiras podem impedir a acessibilidade em sua totalidade, refletindo na não participação no contexto universitário [...]. Assim a oferta de acessibilidade em todos os âmbitos pelos núcleos é necessária para uma efetiva participação do estudante com deficiência no Ensino Superior. (CIANTELLI, 2015, p.177).

De acordo com Haiduke (2006), Ramalho (2012), Silva (2013a) e Ciantelli (2015), a formação de equipes multiprofissionais no contexto educacional é de suma importância, não só para o estudante com deficiência, mas também para toda a comunidade acadêmica (docentes e funcionários), para que seja possível disponibilizar acompanhamento e desenvolver ações adequadas, que contribuam com a remoção do preconceito e do estigma de “incapaz” que historicamente acompanha essa população.

Conforme Souza (2012) e Ferreira (2012), as ações dos núcleos, dos projetos e dos programas (INCLUIR, REUNI, PNAES) voltados para o acesso e permanência do estudante com deficiência são complexas, requerendo das instituições medidas que devem ir além da simples construção de rampas e da aquisição de material; faz-se necessário o desenvolvimento de estratégias de enfrentamento da discriminação e dos preconceitos cultural e social com relação ao estudante com deficiência e à sua capacidade de aprender e conviver com a comunidade acadêmica, como ficou explícito em um dos achados de Oliveira (2009, p.194) ao se reportar às suas análises:

Os depoimentos são, de modo geral, impregnados de vivências de invisibilidade, solidão, medo, impotência, isolamento, insegurança dentro da Universidade. Preconceito, estigma e falta de conhecimento geram invisibilidade e, por isso, são fatores que dificultam o processo de discussão sobre o portador de deficiência na educação superior.

Pereira (2007), ao fazer sua exposição sobre a discussão que há sobre o sistema de cotas nas universidades, aponta que, nesse debate, existe diferença ao se falar de cotas para negros e para deficientes. Conforme a autora:

É possível perceber como essa discussão tem sido associada ao preconceito e à discriminação, principalmente em torno do debate das cotas para alunos negros nas universidades. Parece que, em relação às pessoas com deficiência, isso passa a ter outra conotação, de compaixão, de pena ou de piedade. Podemos observar o quanto o preconceito está presente no cotidiano, manifestado não apenas naquilo que se diz, mas também, no silêncio, na não manifestação, na ignorância e, sobretudo, na diferença. (PEREIRA, 2007, p.69).

Rocha (2011), Martins (2012), Pereira (2007) e Silva (2013), ao avaliarem as políticas de cotas para o ingresso de pessoas com deficiência nas universidades públicas, demonstraram que elas são importantes para o processo de inclusão desses alunos, porque vão ao encontro da igualdade de oportunidades ressaltada no âmbito da Lei, pois “[...] o sistema de cotas é um mecanismo de ações afirmativas” (PEREIRA, 2007, p.68), que visa corrigir e reduzir as desigualdades sociais sofridas pelos grupos minoritários existentes no país. Além do mais, os autores defendem que não basta a adoção do sistema de cotas para essa população, sendo preciso garantir a sua permanência por meio de políticas públicas governamentais e institucionais.

### **2.3.2 Políticas de Inclusão na Educação Superior**

Com base nos estudos correlatos até aqui apresentados percebe-se que as Instituições de Educação Superior têm realizado alguns avanços, mas ainda há muito a ser feito e construído em termos de políticas públicas e institucionais para atender às reais necessidades dos alunos com deficiência, sem que isso fique restrito apenas a ações pontuais das instituições analisadas por essas teses e dissertações. Estudos como os de Veronezi (2011), Silva (2010), Oliveira (2011), Borges (2011), Cruz (2012), Azevedo (2012), Silveira (2012), Santos (2012a), Nascimento (2012), Sousa (2013), Cabral (2013), Mesquita (2013), Santos (2013), Breda (2013), Miranda (2014), Almeida (2014), Reis (2015), Matos (2015), Alves (2015), Galdino (2015), Carregosa

(2015) e Monteiro (2016), cada um a seu modo, relatam a necessidade da implementação das políticas institucionais com a finalidade de criar condições permanentes de ações afirmativas nas instituições para uma melhor promoção, não só do acesso, mas também da qualidade da permanência do estudante com deficiência até a conclusão do curso.

Para tanto, as Instituições de Educação Superior precisam investir em recursos humanos, técnicos, tecnológicos, materiais e estruturais, além de criar legislações que reconheçam que esse estudante também faz parte da comunidade acadêmica e possui necessidades específicas para o desenvolvimento de sua aprendizagem e capacitação profissional (OLIVEIRA, 2011; BORGES, 2011; SANTOS, 2012a). As instituições têm de estar dispostas a romper com as diversas barreiras existentes em seus espaços, sejam elas físicas, comunicacionais, pedagógicas, atitudinais, visando à criação de núcleos de acessibilidade e meios de combate às práticas excludentes por parte de colegas, funcionários e professores.

O estudo de Azevedo (2012), por exemplo, apresenta algumas propostas para as instituições viabilizarem a permanência dos estudantes na academia – no caso específico do autor, aqueles que sejam cegos ou deficientes visuais:

- a) Incluir no currículo de formação de professores práticas pedagógicas que contemplem os AcNEE [Alunos com Necessidades Educativas Especiais], como, por exemplo, a introdução do Sistema Braille, no caso de DcDV [Deficiente Cego e Deficiente Visual]; LIBRAS – língua de sinais – para os alunos com Deficiência Auditiva (DA) – a utilização de meios – equipamentos – específicos para os discentes com deficiência física etc; b) Tornar o *campus* mais acessível, eliminando barreiras atitudinais, pedagógicas e arquitetônicas, garantindo ao aluno o direito de se locomover de forma independente, pois a mobilidade, além de ser um direito democrático, é uma necessidade inalienável do ser humano. c) Utilizar metodologias acessíveis e recursos humanos especializados. d) Instrumentalizar os professores com uma formação continuada, necessária para atender o DcDV, a fim de lhe proporcionar condições favoráveis para a sua inclusão educacional e social. e) Converter os textos e demais leituras que são solicitadas pelos professores para formatos acessíveis – braille, áudio, arquivo de computador – f) Providenciar salas de aulas acessíveis – de forma que facilite o deslocamento do DcDV sem riscos de sofrer acidentes. (AZEVEDO, 2012, p.131).

Autores como Galdino (2015), Veronezi (2011), Cabral (2013), Silva (2010), Cruz (2012) e Mesquita (2013) corroboram essas propostas, acrescentando outras proposições oriundas de seus trabalhos, tais como acolhimento e acompanhamento do aluno no processo de transição da escola para a universidade; orientação profissional com planejamento e participação do aluno na resolução de problemas; acompanhamento da transição da universidade para o mercado de trabalho; incentivo

à participação em projetos de pesquisa, ensino e extensão; disponibilidade de informações técnico-administrativa para alunos com deficiência; organização de eventos de conscientização voltados para eliminação de barreiras atitudinais e construção de espaços acessíveis que promovam a convivência entre pessoas com e sem deficiência.

As políticas públicas e os direitos da pessoa com deficiência praticamente são temas que perpassam todas as produções apresentadas neste trabalho, mas é importante salientar que a conquista de tais direitos demanda quebras de paradigmas e muita coragem para reivindicá-los dentro de uma sociedade que se acostumou a enxergar a pessoa com deficiência como um ser incapaz de ter sentimentos e de exercer sua cidadania dentro de um círculo social com relações de poder já estabelecidas, como na academia.

A pesquisa desenvolvida por Reis (2015) sobre professores surdos na Educação Superior demonstra as relações de poder estabelecidas no espaço acadêmico e a dificuldade enfrentada por tais professores em um ambiente acadêmico construído historicamente para docentes ouvintes. Essa tensão fica evidente na experiência de vida profissional da pesquisadora, que coincide com a de seus entrevistados:

A minha experiência em ser professora surda na universidade, às vezes me sentia angustiada, me sentia submissa, excluída, às vezes não fui ouvida, ou ainda, sentia que há certa preferência em se ter ouvintes como professores de Língua de Sinais Brasileira, pois, assim, não há a necessidade de intérpretes no espaço acadêmico. Um fato relacionado a este último aspecto citado e que me chocou nessa história e que me marcou, foi quando uma professora ouvinte foi aprovada em concurso público para ser professora de Língua de Sinais Brasileira, em uma assembleia geral onde foram convocados professores ouvintes e alguns surdos a diretora do departamento da Faculdade de Educação parabenizou-a pela sua posse e disse em público a seguinte frase: “Parabéns pela aprovação, temos uma nova colega na universidade e ainda bem que ela não precisa de intérpretes”. Senti-me ofendida nessa história como se eu estivesse dando trabalho para a universidade ao cobrar e exigir que se cumprisse o direito de se ter vários intérpretes no espaço acadêmico. (REIS, 2015, 19).

Ao discorrer suas considerações sobre os elementos que colheu na pesquisa de campo junto a cinco professores surdos da Educação Superior, entre outros pontos, a autora destaca:

O contemporâneo se apresenta para que nós, os professores surdos, construamos nossos direitos na Educação Superior. A ação pelos professores surdos contra um *status* que nos parece injusto no sentido que nos discrimina, subalterniza e prejudica na Educação Superior mostra que nossa posição é de atores a exercer papéis próprios, atores agentes de

mudanças. Professores surdos que podem e devem ser líderes voltados para questões urgentes e necessárias de políticas a serem gestadas no próprio espaço de negociação. No entanto, se não agirmos, pode significar realizar atos contrários. Somos sujeitos do processo. Existe uma dinâmica, uma força conjunta entre os professores surdos. Força interna da cultura surda, os movimentos de embates que os professores surdos estão fazendo. Luta surda que constrói. Importante construir pelos espaços de negociação, romper com possíveis meta-narrativas cristalizadas da subalternidade e fazer valer nossos direitos às políticas diferenciadas necessárias entre professores surdos e ouvintes. (REIS, 2015, p.218).

Sendo assim, o que se observa, nas diversas produções aqui selecionadas, é que os desafios para a prática inclusiva de pessoas com deficiência na Educação Superior se apresentam de forma contínua, tanto para alunos quanto para professores e funcionários. Conforme Carregosa (2015, p.104),

É evidente que não se muda uma realidade, sem mudar a forma de pensar sobre ela, sem mudar as atitudes em relação a ela, principalmente quando já se tomou consciência das bases conceituais em que ela está fundamentada. Além disso, é necessário também planejamento, uma estruturação específica, para sua concretização.

Ao refletir sobre a importância da educação para o processo de conscientização política, Silveira (2012, p.122-123) afirma que “[...] a educação, assim como as outras políticas sociais, é espaço contraditório que expressa a luta das classes por direitos e a interferência do sistema capitalista, de manutenção da ordem hegemônica”. Ela oferece espaços e elementos que auxiliam na possibilidade da quebra de paradigmas já estabelecidos, proporcionando novas maneiras de pensar, de se comportar, de se emancipar, de se relacionar e de agir dentro da sociedade.

A educação é um direito básico, e negar o acesso a esse direito, ao conhecimento e aos bens culturais “[...] é desrespeitar o princípio constitucional da dignidade da pessoa humana, conforme o artigo 5º e incisos da Constituição Federal” (MONTEIRO, 2016, p.13). Além do mais, Nascimento (2012), tendo por base a Constituição de 1988, faz a seguinte colocação:

[...] A instituição de ensino superior é convocada para cumprir o seu papel social e contribuir para eliminação de desigualdades históricas existentes no meio acadêmico e romper com a cultura de exclusão e a ideia da hegemonia do saber no contexto acadêmico. (NASCIMENTO, 2012, p.22).

Seguindo a tendência das discussões, Sousa (2013), Miranda (2014), Almeida (2014) e Alves (2015), sobre a inclusão da pessoa com deficiência como direito básico e constitucional, apresentam os Artigos 205 e 206, demonstrando que esses dispositivos garantem não só a educação como direito de todos e a igualdade de

condições para o acesso e permanência na escola, mas também a liberdade de aprender, de ensinar e de pesquisar. Respeitando a supremacia das normas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394/96, em seu Artigo 3º, reafirma o que a Constituição de 1988 já referendara nos artigos supracitados.

Miranda (2014) chama atenção para a importância da implementação da lei, demonstrando uma grande preocupação entre o que está escrito e a realidade do estudante com deficiência na Educação Superior, ao afirmar que:

Proteção legal para o direito das pessoas e mudanças para um sistema educacional inclusivo estão postas no teor de dispositivos legais. Todavia, a implementação de mudanças não é restrita apenas às determinações legais, exigem, da mesma forma, políticas que determinem estratégias e ações de inclusão, pois há distância entre a letra da lei e a realidade. (MIRANDA, 2014, p.159-160).

Para Almeida (2014), a gestão das Instituições de Educação Superior é determinante e de suma importância para o sucesso da implantação e da implementação de políticas públicas voltadas para a inclusão do estudante com deficiências, porque “[...] os gestores são os responsáveis mais diretos por decisões administrativas, mudanças estruturais, gestão da equipe e as relações com a comunidade” (ALMEIDA, 2014, p.18).

O que se observa, todavia, por meio do levantamento dos estudos analisados anteriormente, é a existência de um hiato entre o que as políticas públicas apontam como medidas concretas para o acesso e permanência do aluno com deficiência na Educação Superior e o que a realidade oferece de concreto a esses alunos diariamente nas instituições. Não se pode negar que, entre as barreiras que emergiram nas pesquisas, também apareceram ações que procuravam viabilizar esse processo, como a existência dos serviços de apoio (Núcleos, GTs, projetos, comissões), e que desenvolviam intervenções relevantes junto aos diversos setores das instituições, na tentativa de efetivar o que está disposto na Lei para a inclusão da pessoa com deficiência na Educação Superior.

### 3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Para tratar das políticas públicas da Educação Superior voltadas para a pessoa com deficiência, convém, primeiramente, fazer algumas considerações sobre a concepção de Estado e políticas públicas, que, enquanto termos complexos, atraem sobre si opiniões e teorias divergentes no campo da política, da economia, da sociologia, da filosofia, entre outras áreas do conhecimento que os tomam como objetos de estudos. A delimitação das políticas públicas como área de conhecimento voltada para a educação ajuda a estabelecer um campo menor de estudo, o que auxilia em sua compreensão, embora, conforme Mondin (1980, p.114), “[...] o menor dos atos humanos e qualquer realidade, por minúscula que seja, estão envolvidos num regime social político que os dirige e os compenetra por toda parte”. Em outras palavras, Estado e política pública se complementam a partir de um sistema organizacional de interesse público que se estende sobre a vida do cidadão e de toda a sociedade.

Para Höfling (2001), é importante diferenciar Estado e governo. Segundo a autora:

[...] é possível se considerar Estado como o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo; e Governo, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período (HÖFLING, p.31).

Para a autora, esses diferentes aspectos que se coadunam no âmago das decisões e intervenções realizadas por um determinado governo direcionam o modo de ser e de agir do conjunto de suas instituições. A partir disso, as políticas públicas vão tomando forma, na medida em que o Estado implanta “[...] um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade” (HÖFLING, 2001, p.31). Ao complementar essa reflexão, Secchi (2016, p.5) afirma que a “[...] Política Pública é um conceito abstrato que se materializa com instrumentos concretos como, por exemplo, leis, programas, campanhas, obras, prestação de serviço, subsídios, impostos, entre outros”.

Políticas públicas, conforme Dias e Matos (2012, p.12), consiste em:

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

Sendo assim, a função do governo, para Dias e Matos (2012), está na direção ou no processo de administração do Estado, assegurando e aplicando as leis e as políticas públicas do Estado por meio dos poderes Executivo e Judiciário e, quando necessário, empreendendo reformas e ajustamentos através do poder Legislativo, em vistas ao bem comum. Conforme esses autores, o conceito de bem comum, que tem sua origem na teologia católica de São Tomaz de Aquino (1225-1274), constitui um *status* a partir do qual se atinge a satisfação e o desejo de todos os membros da comunidade. O bem comum, portanto “[...] não é o bem de todos – como se *todos* fossem uma unidade real – mas o conjunto de condições apropriadas para que todos – ‘grupos intermediários’ e pessoas individuais – alcancem seu bem *particular*”. (DIAS e MATOS, 2012, p.8-9, grifo dos autores).

Dessa forma, segundo Abad (2003), para que exista política pública, faz-se necessária a existência de situações coletivas que precisem de intervenção do Estado e que impulsionem o projeto governamental. Para tanto, a política pública

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

Ainda conforme o autor, para transformar uma demanda ou um conflito em um problema político, é preciso conjugar algumas condições, sejam elas de maior ou menor proporção:

- Que exista uma mobilização de recursos de poder por parte de grandes ou pequenos grupos, ou de atores individuais, estrategicamente situados.
- Que o estado de conflito ou demanda constitua uma situação de crise, calamidade ou catástrofe.
- Que o problema seja uma situação de oportunidade para que os atores sociais adquiram ou incrementem seu capital político (ABAD, 2003, p.15-16).

Höfling (2001), ao refletir sobre as políticas públicas e o Estado, chama atenção para a burocracia pública e afirma que o Estado não pode ser reduzido ao simples cumprimento desta. Apesar disso, as políticas públicas são de responsabilidade do Estado no que toca à “[...] implementação e manutenção a



partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada” (HÖFLING, 2001, p.31). Para a autora, as políticas públicas, mesmo sendo de responsabilidade do Estado, não podem ser restritas a políticas estatais, mas devem ser colocadas no âmbito público, a serviço do cidadão e de sua cidadania na amplitude da sociedade. Para que as políticas sejam consideradas públicas, “[...] é preciso considerar a quem se destinam os resultados ou benefícios, e se o seu processo de elaboração é submetido ao debate público” (TEIXEIRA, 2002, p.2).

Dias e Matos (2012, p.14) ainda lembram que

O termo público, associado à política, não é uma referência exclusiva ao Estado, como muitos pensam, mas, sim, à coisa pública, ou seja, de todos, pertencente ou destinado ao povo, sob égide de uma mesma lei e o apoio de uma comunidade de interesse. De modo geral, as políticas públicas são reguladas e na maioria das vezes providas pelo Estado, mas elas também envolvem preferências, escolhas e decisões privadas, e, nesse caso, podem e devem ser controladas pelos cidadãos.

Para Ball e Mainardes (2011), as políticas estão relacionadas à organização das necessidades da sociedade. Como estas não são fixas e imutáveis, podem estar sujeitas a interpretações e traduções sendo afetadas por interesses econômicos e, ainda, vistas como respostas aos problemas da prática e do cotidiano. Nesse sentido, Lopes e Fabris (2016, p.80) afirmam que

[...] É possível perceber uma constante que é a preocupação com o governo da população, da vida das pessoas de uma nação. As políticas públicas atendem a princípios de um governo e como tal buscam certa permanência. Elas mudam conforme os regimes e formas de governo. Mas geralmente expressam a conquista de movimentos sociais e de classe. Uma política pública que foi importante durante o período das pestes não será reeditada de forma igual no período da AIDS, embora mantenham algumas tramas constitutivas que as unem, são processos diferenciados. Percebemos que o tempo e o espaço são coordenadas importantes na elaboração das políticas públicas e de suas análises.

As políticas públicas são consideradas meios de consolidação dos direitos codificados nas leis de âmbitos nacional, estadual e municipal, cabendo ao poder Judiciário, na figura dos juízes, a prerrogativa de julgar, de acordo com as normas legais, a justa ou injusta aplicação da lei, seja por parte dos cidadãos, seja da própria administração pública (SECCHI, 2016). Conforme Bucci (2008), a “Constituição não contém políticas públicas, mas direitos cuja efetivação se dá por meio de políticas públicas” (BUCCI, 2008, p.254). A Constituição Federal de 1988,

em seu Art. 6º, denomina como direitos sociais “a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados” (BRASIL, 2016).

Souza (2006), ao fazer uma discussão sobre as políticas públicas a partir de uma revisão de literatura dos clássicos às publicações contemporâneas, apresenta e discute os diferentes modelos<sup>7</sup> e definições que se debruçam sobre a análise dessa temática, extraindo uma síntese de seus principais elementos, que vão ao encontro das reflexões realizadas até então. Segundo a autora,

- A política pública permite distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato, faz.
- A política pública envolve vários atores e níveis de decisão, embora seja materializada através dos governos, não se restringindo necessariamente a participantes formais, já que os informais são também importantes.
- A política pública é abrangente e não se limita a leis e regras.
- A política pública é uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados.
- A política pública, embora tenha impactos no curto prazo, é uma política de longo prazo.
- A política pública envolve processos subsequentes após sua decisão e proposição, ou seja, implica também implementação, execução e avaliação. (SOUZA, 2006, p.36).

Conforme Teixeira (2002), para se poder definir o tipo de atuação possível frente à formulação e à implementação das políticas públicas, têm de ser levados em conta vários critérios, dos quais o autor destaca:

**Quanto à natureza ou grau da intervenção:**

- a) estruturais – buscam interferir em relações estruturais como renda, emprego, propriedade etc.
- b) conjunturais ou emergenciais – objetivam amainar uma situação temporária, imediata.

**Quanto à abrangência dos possíveis benefícios:**

- a) universais – para todos os cidadãos
- b) segmentais – para um segmento da população, caracterizado por um fator determinado (idade, condição física, gênero etc.)
- c) fragmentadas – destinadas a grupos sociais dentro de cada segmento.

**Quanto aos impactos que podem causar aos beneficiários, ou ao seu papel nas relações sociais:**

- a) distributivas – visam distribuir benefícios individuais; costumam ser instrumentalizadas pelo clientelismo;

---

<sup>7</sup> Os modelos e definições que são explicativos para o estudo das políticas públicas mapeados pela autora são: a) Tipo de política pública desenvolvida por Theodor Lowi; b) Incrementismo; c) O ciclo da política pública; d) O modelo “*garbage can*”; e) Coalizão de defesa; f) Arenas sociais; g) Modelo do “equilíbrio interrompido”. Esses modelos não serão desenvolvidos na sua complexidade, por não serem o foco de estudo deste trabalho. Para maiores detalhes, ver Souza, C. Políticas públicas: Uma revisão de literatura (2006), disponibilizado em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>>.

- b) redistributivas – visam redistribuir recursos entre os grupos sociais: buscando certa equidade, retiram recursos de um grupo para beneficiar outros, o que provoca conflitos;
- c) regulatórias – visam definir regras e procedimentos que regulem comportamento dos atores para atender interesses gerais da sociedade; não visariam benefícios imediatos para qualquer grupo. (TEIXEIRA, 2002, p.3, grifo nosso).

Nesse processo de criação e implantação de uma política pública, é igualmente importante a função desempenhada por um ou mais de um ator social. Conforme Secchi (2016, p.99), “os atores são aqueles indivíduos, grupos ou organizações que desempenham um papel na arena política. [...] [Eles] têm a capacidade de influenciar, direta ou indiretamente, o conteúdo e os resultados da política pública”. O autor distingue dois tipos de atores: individuais (políticos, burocratas, magistrados etc.) e coletivos (partidos políticos, meios de comunicação, associações, organizações nacionais e internacionais etc.).

Outro ponto relevante se refere às formas de poder subjacentes aos processos de elaboração, implementação e resultado das políticas públicas. O poder faz parte de uma relação que envolve vários atores, quer individuais, quer coletivos, com projetos e interesses diferentes e contraditórios; por conta disso, a fim de chegar a um resultado que beneficie o bem comum, “há necessidade de mediações sociais e institucionais, para que se possa obter um mínimo de consenso e, assim, as políticas públicas possam ser legitimadas e obter eficácia” (TEIXEIRA, 2002, p.2). Daí a importância da presença da sociedade civil na publicização e organização de movimentos que venham a pressionar os governantes em função de um interesse geral.

A sociedade civil, no entanto, também é composta por mecanismos internos diferentes, na medida em que também ela é formada por uma diversidade de interesses e de visões divergentes sobre determinado problema ou conflito. Muitas das decisões políticas podem gerar desconforto em grupos contrários à de políticas públicas voltadas para determinados grupos sociais, a exemplo das políticas de cotas para pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência. Implementadas nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino (Lei n.º 12.711 de 2012; n.º 13.409/2016), suscitaram muitos debates políticos e ações no poder Judiciário que se contrapunham ao seu estabelecimento.

Com a institucionalização da Lei 13.409/2016, que altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, denominada de Lei de Cotas, fica estabelecido que os cursos

técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino, terão que reservar um percentual de vagas de acordo com o número da “população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE” (BRASIL, 2016). Logo, para Dias e Matos (2012, p.40), “[...] qualquer que seja a política a ser seguida, poderá sempre haver aqueles que se opõem, e ela somente poderá ser implementada se houver o maior apoio possível entre os diferentes interesses envolvidos”.

A esse respeito, Teixeira (2002), ao conceituar sobre política pública, apresenta aspectos técnicos de forma substancial e objetiva. Para o autor,

‘Políticas públicas’ são diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado. São, nesse caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamentos) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos. Nem sempre, porém, há compatibilidade entre as intervenções e declarações de vontade e as ações desenvolvidas. Devem ser consideradas também as ‘não-ações’, as omissões, como formas de manifestação de políticas, pois representam opções e orientações dos que ocupam cargos. (TEIXEIRA, 2002, p.2, grifos do autor).

Tendo presentes esses elementos do processo de elaboração e implantação das políticas públicas, é importante observar que as políticas inclusivas, mais especificamente aquelas voltadas para as pessoas com deficiência na Educação Superior, bem como seus rumos e mudanças, também estão no âmbito das reflexões aqui levantadas e fazem parte do conjunto de medidas ou ações provenientes do Estado. As pessoas com deficiência estão situadas em um determinado contexto, dentro de um processo histórico, cultural e social que foi construído em cima da desigualdade, do estigma e de um parâmetro de normalidade que não permitia que usufríssem do convívio e dos bens da sociedade. Após muitas lutas, embates, reivindicações dos atores políticos (individuais e coletivos), ao longo do tempo, as suas reivindicações foram sendo colocadas nas agendas e nas arenas políticas, tendo como resultado a promulgação das políticas públicas voltadas para essa população.

### 3.1 POLÍTICA PÚBLICA, EDUCAÇÃO SUPERIOR E PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Historicamente, a pessoa com deficiência esteve situada nos grupos ou entre os sujeitos que sofrem diferentes discriminações, sendo estigmatizada,

vulnerabilizada e até mesmo ignorada pelo fato de boa parte dessa população se encontrar em condições de pobreza, possuir alguma “anomalia” física ou cognitiva, entre outras questões. Para Silva (1987, 21), “a sobrevivência das pessoas com deficiência aqui no Brasil e em boa parte do mundo, na grande maioria dos casos, tem sido uma verdadeira epopeia”. O autor, ao falar sobre a diferença que há naturalmente entre os seres humanos, afirma que

[...] na verdade, ser diferente é bem próprio da natureza humana e as diferenças são de caráter universal. No entanto, há vagos limites de tolerância para essas diferenças individuais entre os homens, a tal ponto e de tal maneira que o grupo social poderá chegar mesmo a bloquear aquele seu membro “excessivamente diferente”, colocando-o de lado. (SILVA, 1987, p.363-364).

Para pensar as questões inerentes às diferenças, faz-se necessário observar a importância do papel das políticas públicas voltadas para as pessoas com deficiência no Brasil e no mundo. Ao longo dos anos, aconteceram conquistas no âmbito da saúde, da renda mínima, da assistência social, da habitação, do trabalho, da acessibilidade arquitetônica, da mobilidade urbana e da educação; entretanto, é preciso que a sociedade civil, os atores sociais estejam atentos para a implantação e execução dessas políticas.

No bojo dessas políticas, estão aquelas ligadas à educação, que assume aspectos e diretrizes específicas voltadas para as questões escolares envolvidas na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio) e na Educação Superior. Cabe à União, aos Estados, aos Municípios e ao Distrito Federal, em regime de colaboração, a responsabilidade pela garantia de organizar, gerenciar, financiar e articular os diferentes níveis de ensino, conforme o Art. 211 da Constituição Federal de 1988.

Segundo Brandão (2005), a educação perpassa toda a estrutura da sociedade, estando fundamentada sobre os códigos sociais de inter-relação entre os seus membros e entre outras sociedades. O poder de atuação da educação versa sobre a vida e o crescimento da sociedade no sentido do desenvolvimento de suas forças produtivas e de seus valores culturais. Além do mais, segundo Garcia e Michels (2011), as políticas educacionais da década de noventa foram constituídas tendo como princípios básicos a democracia, a liberdade e o respeito à dignidade humana. Ao se referir à Educação Especial, as autoras fazem a seguinte síntese dos princípios:

[...] A Educação Especial, em meados dos anos 1990, orientava sua ação pedagógica por princípios específicos, quais sejam: normalização (que pode ser considerada a base filosófico-ideológica da integração); integração (que se refere a valores como igualdade, participação ativa, respeito a direitos e deveres); individualização (que pressupõe a adequação do atendimento educacional a cada portador de necessidades educativas especiais, respeitando seu ritmo e características pessoais); interdependência (envolve parcerias entre diferentes setores); construção do real (para atender as necessidades do alunado); efetividade dos modelos de atendimento educacional (envolve três elementos: infraestrutura, hierarquia do poder e consenso político em torno das funções sociais e educativas); ajuste econômico com a dimensão humana (valor que se deve atribuir à dignidade dos portadores de necessidades especiais como seres integrais); legitimidade (participação direta ou indireta das pessoas portadoras de deficiência na formação de políticas públicas, planos e programas). (GARCIA; MICHELS, 2011, p.107).

Com o decorrer do tempo e após muitos debates para o amadurecimento lexical dos termos adotados por parte dos grupos, movimentos de pais e das próprias pessoas com deficiências, associações e estudiosos da Educação Especial mobilizaram-se em prol de políticas públicas que promovessem medidas de inclusão em todos os âmbitos da sociedade: social, político, educacional, esportivo, familiar, do trabalho, da saúde, do lazer, entre outros. Para tanto, esses grupos perceberam que seria também importante a adoção de novos conceitos para promover a diversidade humana e, assim, fazer uma melhor análise das práticas e ações sociais. Conforme Sasaki (1997, p.27):

Os conceitos são fundamentais para o entendimento das práticas sociais. Eles moldam nossas ações. E nos permitem analisar nossos programas, serviços e políticas sociais, pois os conceitos acompanham a evolução de certos valores éticos [...].

Sasaki (1997), ao se referir aos novos paradigmas da inclusão, divide esses conceitos em dois: a) conceitos pré-inclusivistas, aqueles que estão amparados no modelo médico da deficiência, indo da integração social e da normalização até o *mainstreaming*; e b) conceitos inclusivistas, que são ligados à autonomia, independência, *empowerment*, e à equiparação de oportunidades. Estes últimos trazem consigo o princípio da igualdade de oportunidade para todos, inclusive para a pessoa com deficiência, tendo como parâmetro o modelo social. Segundo Leite, Ribeiro e Costa Filho (2016, p.45):

O modelo social frisa o impacto do ambiente na vida da pessoa com deficiência e determina que este seja considerado, sempre. Pode-se dizer que essa positivação da mudança de enfoque conceitual e de olhar passa da lente do *modelo médico e assistencial* para a lente do *modelo social da deficiência baseado nos direitos humanos*. (Grifo dos autores).

Mantoan (2006, p.17), ao se referir aos conceitos de integração e de inclusão, afirma que existe confusão em seu uso. Apesar de esses conceitos terem significados parecidos, “[...] são empregados para expressar situações de inserção diferentes e se fundamentam em posicionamentos teóricos-metodológicos divergentes”. Para esclarecer suas especificidades, a autora assim os diferencia:

**Integração** refere-se mais especificamente à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, mas seu emprego dá-se também para designar alunos agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiência, ou mesmo em classes especiais, grupos de lazer ou residências para deficientes.

**Inclusão** implica uma mudança de perspectiva educacional, porque não atinge apenas os alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. (MANTOAN, 2006, p.18-19, grifo nosso).

Conforme a mesma autora, embora muitos, ainda, tomem tais definições como parâmetros para estudos e debates, já há indícios de um movimento para uma evolução da compreensão desses termos: o debate que se busca, na atualidade, é sobre o de “garantir o direito à diferença na igualdade de direitos à educação” (MANTOAN, 2017, p.25). Nesse sentido, a autora complementa que, “quando nos referimos à igualdade de direitos à educação, estamos falando de direitos iguais e não de alunos igualados e reduzidos a uma identidade que lhes é atribuída e definida de fora”. Conforme Leite, Ribeiro, Costa Filho (2016) o princípio da isonomia ou da igualdade reconhece o ser humano como sujeito de direito iguais perante a lei, sem eximi-lo dos direitos de ter uma identidade própria e de ser diferente.

A esse respeito, os debates internacionais, após a década de noventa, ajudaram a normatizar as premissas inclusivas no Brasil, pois a política nacional incorporou um conjunto de ideias e diretrizes que foram configurando o sistema de ensino e que regularam e concretizaram a Educação Especial, a qual é, no Brasil, fruto de vários movimentos contra a segregação e o preconceito socialmente estabelecido em um mundo historicamente pensado para os que não têm deficiência (MANTOAN, 2006; LEITE, RIBEIRO e COSTA FILHO, 2016).

Além do mais, as políticas públicas educacionais que estão sendo desenvolvidas junto às escolas têm sido influenciadas por organismos internacionais (Banco Mundial, Organização das Nações Unidas pela Educação – Unesco, Banco Interamericano para o Desenvolvimento – BID, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE) que, por meio de conferências e reuniões internacionais com os países-membros, entre eles o Brasil, orientam e influenciam as

políticas educacionais, os currículos, os objetivos e as funções da escola (LIBÂNEO, 2016, p.40). Com relação às orientações das políticas públicas educacionais provenientes dos organismos internacionais multilaterais, Libâneo (2016, p.42) faz o seguinte esclarecimento:

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

A educação é, nesse sentido, vista como um ponto estratégico para a promoção do desenvolvimento de políticas sociais, para o desenvolvimento econômico e progresso do país, para a justiça social e para o alívio da pobreza e de todas as formas de exclusão. Conforme Libâneo (2016), para o Banco Mundial, por exemplo, a educação tem a função de prevenir problemas decorrentes da expansão capitalista, como a marginalidade e a pobreza.

Seguindo essa mesma linha na perspectiva da Educação Especial, Muniz e Arruda (2007, p.272) afirmam que,

Ao olhar para a história da educação especial, no Brasil, se constata que essa é o registro vivo de que as pessoas com algum tipo de deficiência se tornaram, por longas décadas, “os esquecidos do sistema educacional”, apesar de estar previsto o seu atendimento educacional, na legislação federal, desde 1961, mas efetivamente só recebeu o respaldo merecido, por parte dos órgãos governamentais, após a aprovação da Constituição de 1988 e, com maior ênfase, após as conferências internacionais.

Para os autores, a gênese do movimento da Educação Especial no Brasil está localizada temporalmente nas décadas de cinquenta e sessenta do século XX, tendo sido promovida principalmente pela iniciativa privada em parceria com o governo federal. Na década de cinquenta, essas ações foram realizadas pelo desenvolvimento de campanhas destinadas ao atendimento educacional e/ou assistencial do surdo brasileiro (1957) e do deficiente visual (1958), à educação dos cegos (1960) e à reabilitação de deficientes mentais (1960). Com relação aos anos sessenta, há a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 4.024/61, artigos 58 e 59, que garantem o direito à educação para o excepcional<sup>8</sup>, no sistema

---

<sup>8</sup> O termo ‘excepcional’ foi mantido por ser o utilizado na época e para não alterar o texto original. Conforme Mazzotta (2005), a Portaria CENESP/MEC n.º 69, de 28 de agosto de 1986, usa a expressão “educando com necessidades especiais” em substituição ao termo “aluno excepcional”. Segundo o autor, daí em diante, o termo ‘excepcional’ foi abolido dos textos oficiais.



geral de educação, e ficando o estado comprometido a financiar a iniciativa privada no tratamento especial dessa população. Dez anos depois, a redação é alterada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de n.º 5.692/71, que, em seu artigo 9º, declara que “os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial [...]”. Conforme Galdino (2015), o artigo 9º da LDB de 1971 contraria o Artigo 58 da Lei n.º 4.024/61, sendo considerado um retrocesso legal, porque favorece o retorno dos alunos com deficiência às escolas especiais, embora a inserção desses alunos nas escolas comuns não tenha acontecido de fato durante as épocas citadas.

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

No que toca às legislações que antecederam o século XXI, estas foram importantes, porque abriram caminhos para ampliação das políticas educacionais voltadas para a Educação Especial. Com relação à Educação Superior, a LDB de 1961 e a de 1971 não fazem referência a essa população. Nesse período, o que competia às universidades era o desenvolvimento de pesquisas e técnicas para o atendimento do excepcional<sup>9</sup> e, conseqüentemente, o preparo e a qualificação dos profissionais que iriam atuar junto a essa população, conforme Parecer 848/72, do Conselho Federal de Educação (MAZZOTTA, 2005).

Essa realidade foi sendo modificada na medida em que os alunos com deficiência foram avançando no processo de escolarização, superando as barreiras externas que incidiam sobre sua deficiência por meio da conquista de políticas públicas voltadas para o seu acesso e para a sua permanência nas Instituições de Educação Superior. Como bem lembra Moreira (2005, p.2), “o fato é que, além das

---

<sup>9</sup> Para manter fidelidade às épocas em que foram redigidos os documentos, optou-se em manter a terminologia ‘excepcional’.

barreiras próprias da deficiência, esses estudantes foram excluídos do direito à escola básica, o que, em grande escala, restringiu e, na maioria das vezes, impossibilitou sua chegada à universidade”.

Conforme Galdino (2015, p.55):

[...] Considerando que esses alunos foram destinados às escolas/classes especiais durante anos, pouco se cogitava a possibilidade de ingressarem na educação superior. A pessoa com deficiência que ingressava nesse nível de ensino era considerada uma exceção, e talvez por isso, não se considerasse relevante a criação de políticas que facilitassem o acesso dessas pessoas na educação superior.

Entre as várias mudanças ou transformações que ocorreram no sistema educacional brasileiro e sob influência dos organismos internacionais, está a concepção da educação inclusiva que orienta as atuais políticas educacionais e os marcos normativos e legais que garantem o acesso aos diferentes níveis de ensino em todo o território nacional. Conforme Abenhaim (2005), com a educação atingindo níveis insuportáveis de baixa qualidade no ensino, no acesso e na permanência, em 1990, a UNESCO realizou a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, a qual gerou a Conferência Geral da UNESCO, em 1991, dando origem, em março de 1993, à Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, presidida por Jacque Delors, que divulgou um relatório, tornado posteriormente em livro, intitulado “Educação: um tesouro a descobrir”, cujo objetivo “[...] era ser a referência mundial para os governos definirem as políticas públicas em educação e os agentes financiadores, principalmente o Banco Mundial, desenvolverem suas propostas de ajuda financeira aos países em desenvolvimento [...]” (ABENHAIM, 2005, p.44).

Entre as conferências<sup>10</sup>, têm-se a Conferência Mundial sobre Educação para Todos promovida pela UNESCO na Tailândia, em 1990, e a Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais, na cidade de Salamanca, na Espanha, em 1994. Nesta, é ratificado o compromisso firmado na Conferência sobre a educação para todos, afirmando-se que esse direito deve ser assegurado, com urgência, no sistema comum de educação, a todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais, independentemente das diferenças ou dificuldades individuais, das condições sensoriais, motoras, sociais, emocionais, culturais e intelectivas da pessoa humana (BRASIL, 2006).

---

<sup>10</sup> É importante ressaltar a ocorrência de encontros internacionais importantes que colaboraram com o desenvolvimento das políticas de educação inclusiva no Brasil, mas optou-se por se destacar as de maior repercussão legislativa.

Conforme a Declaração de Salamanca, o termo “necessidades educacionais especiais” refere-se a todas as crianças ou jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou dificuldade de aprendizagem, pois “[...] muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, apresentam necessidades educacionais especiais, em algum momento de sua escolarização”. As crianças a que a Declaração se refere são crianças com deficiência, com superdotação, trabalhadoras, de rua, de população nômade, de minorias linguísticas, desfavorecidas ou marginalizadas.

A perspectiva inclusiva da Declaração de Salamanca contemplou uma diversidade de sujeitos que não tinham visibilidade social e econômica, estando, por conta disso, fora do sistema educacional brasileiro. No entanto, como apontam Veiga-Neto e Lopes (2007), há um risco de se fazer confusão nas políticas públicas quando se trata a diferença como diversidade, porque elas parecem ignorar as diferenças e podem, com isso, gerar a exclusão ao invés da inclusão. Nesse cenário, para Garcia e Michels (2011), a generalização do termo “necessidades educativas especiais”, trazido pela Declaração de Salamanca, demonstrou que as políticas voltadas para pessoa com deficiência precisavam ser mais específicas e contemplar as necessidades dessa população. Essa mudança ocorre na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, por meio da Lei Complementar de n.º 12.796/2013, que altera a redação do Art. 58. Nesse artigo, onde se lia “educando com necessidades especiais”, passou-se a ler “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. Logo, a Educação Especial, a partir de 2013, ficou assim definida na LDB, nos termos da lei:

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

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

- I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;  
IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;  
V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (BRASIL, 1996).

Essas foram conquistas que decorreram da Declaração de Salamanca, mas que precisavam ser atualizadas para dar embasamento à Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n.º 13.146/2015), que tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Conforme Leite, Ribeiro e Costa Filho (2016, p.41),

[...] A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, juntamente com seu Protocolo Facultativo, passou a ser o primeiro tratado internacional de direitos humanos adotado pelo Brasil após a emenda constitucional n.º 45/2004 com equivalência formal a uma emenda constitucional. Como parâmetro de validade das normas e políticas no Brasil pela constitucionalidade de seus termos no ordenamento jurídico nacional, o tratado tem a mais alta relevância jurídica, política e social.

É importante salientar que a Constituição Federal de 1988, em seu Art. 205, proclama que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. No Artigo 206, determina que o ensino deverá ser ministrado com base nos princípios de “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Ela também assegura, em seu Art. 207, o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 2016).

A educação do aluno com deficiência vai muito além de sua matrícula ou permanência na escola. A educação, para ser inclusiva, requer “[...] um SISTEMA EDUCACIONAL INCLUSIVO, compreendendo todas as ações a serem desenvolvidas para que as pessoas com deficiência possam exercer seu direito à educação” (LEITE; RIBEIRO; COSTA FILHO, 2016, p.155, grifo dos autores). Tais ações abarcam desde o fornecimento de transporte adaptado, prédios escolares sem barreiras arquitetônicas, capacitação do corpo docente e qualificação dos funcionários, até a promoção de eventos de sensibilização e de conscientização com o objetivo de eliminar preconceitos e estereótipos sociais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96), em seu Art. 4º, afirma que é dever do Estado garantir o atendimento educacional especializado e gratuito na rede pública “aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996).

Com relação à Educação Superior, a Declaração de Salamanca, em seus dispositivos, recomenda aos países-membros:

- Universidades possuem um papel majoritário no sentido de aconselhamento no processo de desenvolvimento da educação especial, especialmente no que diz respeito à pesquisa, avaliação, preparação de formadores de professores e desenvolvimento de programas e materiais de treinamento. Redes de trabalho entre universidades e instituições de aprendizagem superior em países desenvolvidos e em desenvolvimento deveriam ser promovidas. A ligação entre pesquisa e treinamento neste sentido é de grande significado. Também é muito importante o envolvimento ativo de pessoas portadoras de deficiência em pesquisa e em treinamento para que se assegure que suas perspectivas sejam completamente levadas em consideração.
- Cooperação internacional deveria fornecer apoio a seminários de treinamento avançado para administradores e outros especialistas em nível regional e reforçar a cooperação entre universidades e instituições de treinamento em países diferentes para a condução de estudos comparativos bem como para a publicação de referências documentárias e de materiais instrutivos (BRASIL, 1994).

Pelos dispositivos mencionados na Declaração, observa-se que o papel da universidade passa a ser estratégico nesse processo, uma vez que cabe a ela proporcionar formação aos professores, treinamento e assistência técnica, bem como elaborar projetos e pesquisas voltadas para as escolas de Ensino Fundamental e Médio na área da Educação Especial, a fim de proporcionar resultados mais efetivos e de qualidade. A universidade é vista como ponto de apoio à efetivação das estratégias descritas pela Declaração, pois algumas de suas características principais são a produção de conhecimento e a formação de pessoas para atuação em pontos essenciais da sociedade. Conforme a Convenção, cabe ainda à Educação Superior seguir algumas recomendações no âmbito da igualdade de direitos, como a adaptação curricular:

- A legislação deve reconhecer o princípio de igualdade de oportunidades, de crianças, jovens e adultos com deficiências, no ensino primário, secundário e superior, ensino ministrado, sempre que possível, em centros integrados.
- O currículo para estudantes mais maduros e com necessidades educacionais especiais deverá incluir programas específicos de transição, apoio de entrada para a educação superior, sempre que possível, e

subsequente capacitação profissional, que os prepare a funcionar independentemente enquanto membros contribuintes em suas comunidades, após o término da escolarização. Tais atividades deverão ser executadas com o envolvimento ativo de conselheiros vocacionais, oficinas de trabalho, associações de profissionais, autoridades locais e seus respectivos serviços e agências. (BRASIL, 1994).

Outro evento internacional muito importante para as políticas inclusivas brasileiras ocorreu em 2006, na cidade de Nova Iorque: a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a qual foi incorporada à legislação brasileira em 2008, pelo Decreto de n.º 6.949/2009. No que se refere à Educação Superior, a Convenção estabelece, em seu Art. 24, que os Estados assegurem às pessoas com deficiência o acesso a esse nível de ensino e à formação profissional e continuada. Essa Convenção igualmente estabelece que os Estados participantes efetivem o direito à educação dessa população sem discriminação, em igualdade de oportunidades, em todos os níveis de ensino e ao longo de toda a vida (BRASIL, 2009, Art. 24).

Assim como as demais políticas públicas, a educação tem o seu papel no desenho universal do processo de inclusão das pessoas com deficiência, de forma a garantir os direitos de cidadania para todos, levando em consideração a importância de sua função no contexto social, cultural e econômico. Tendo presente esse contexto tão amplo que envolve as políticas educacionais, Ball e Mainardes (2011, p.13) chamam atenção para que realidade elas foram pensadas:

As políticas, particularmente as políticas educacionais, em geral são pensadas e escritas para contextos que possuem infraestrutura e condições de trabalho adequadas (seja qual for o nível de ensino), sem levar em conta variações enormes de contexto, de recursos, de desigualdades regionais ou das capacidades locais.

Variações como clima, região do país, nível socioeconômico, cultura e o perfil do aluno são muito importantes, porque passam a intervir na aprendizagem e no tipo de educação que está sendo pensada, não só para o país, mas para cada comunidade em específico. Dentre essas variáveis, encontra-se o aluno com deficiência, pois ele é um exemplo de estudante que, historicamente, não fazia parte dos contextos e planos pensados para as classes comuns do ensino regular, principalmente nos ambientes da Educação Superior.

### 3.2 O DIREITO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA À EDUCAÇÃO SUPERIOR

Um dos grandes desafios do aluno com deficiência, na Educação Superior, é desenvolver sua vida acadêmica dentro de uma instituição de ensino que esteja preparada para recebê-lo. Para tanto, a instituição deve estar atenta às adequações pedagógicas e físicas, levando em consideração as normas previstas pela Lei 10.098/00, que estabelece as regras gerais para promoção da acessibilidade urbanística, arquitetônica, de transporte e de comunicação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96), no Artigo 59, estabelece que os sistemas de ensino deverão assegurar currículo, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às necessidades dos alunos, bem como professores com especialização adequada em nível médio ou superior, educação para o trabalho, acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais disponíveis para o respectivo nível de ensino, entre outros.

Na Educação Superior, o atendimento educacional especializado deve se dar por meio da implantação de núcleos de acessibilidade, conforme descrito no Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011, Art. 5º, Inciso VII. Ainda conforme o Decreto, no mesmo artigo, parágrafo quinto, cabe aos núcleos de acessibilidade das instituições federais de Educação Superior a função de “eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência” (BRASIL, 2011).

Segundo Moreira (2005), foi a partir da década de 90 que as discussões mais efetivas acerca da educação de pessoas com necessidades especiais na Educação Superior entraram na pauta dos debates das políticas educacionais, com a instituição de legislações que amparavam essa questão. Para a autora, a primeira iniciativa foi por parte do MEC/SEESP, ao emitir a Portaria n.º 1.793/1994, que, em seu Art. 1º, dispõe:

Recomendar a inclusão da **disciplina** ASPECTOS ÉTICO-POLITICO-EDUCACIONAIS DA NORMALIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE NECESSIDADES ESPECIAIS, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas (BRASIL, 1994, grifo do autor).

Além desses cursos, a Portaria, em seu Art. 2º, também recomenda “a inclusão de conteúdos” nos cursos do grupo das Ciências da Saúde, no curso de Serviço Social e nos demais cursos da Educação Superior, não ficando restrita apenas à área de

humanas. Entretanto, não há claramente uma obrigatoriedade de implementação, visto que existe diferença na redação dos artigos: enquanto no primeiro é recomendada a “inclusão da disciplina”, no segundo, é recomendada para os demais cursos citados apenas a “inclusão de conteúdos”, deixando a cargo de cada curso averiguar em que disciplina tal conteúdo será melhor encaixado ou adaptado.

Em 1996, o então Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, expede um Aviso Circular n.º 277/MEC/GM, direcionado aos Reitores, recomendando ajustes nas estratégias utilizadas pelas instituições no atendimento aos alunos com deficiência, para que eles venham a alcançar níveis mais elevados de desenvolvimento acadêmico. Para tanto, são necessários ajustes em três momentos distintos no processo de seleção:

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

Vale salientar que os motivos inerentes às recomendações do Ministério da Educação refletiam o quadro que estava se desenhando na realidade brasileira com relação às reivindicações no âmbito social e educacional das pessoas com deficiência no país, como fica expresso no seguinte trecho do Aviso Circular n.º 277/MEC/GM:

Os levantamentos estatísticos no Brasil não têm contemplado o atendimento educacional aos portadores de deficiência, dificultando, assim, a exposição de dados sobre o número de alunos que concluem o 2º grau e o número daqueles que ingressaram no ensino superior. É, no entanto, elevado o número de solicitações – tanto dos pais, dos alunos portadores de deficiência, quanto das próprias instituições de ensino superior – no sentido de que seja viabilizado o acesso desses candidatos ao 3º grau, razão pela qual o tema acesso e permanência do educando portador de deficiência na instituição de ensino superior está sendo objeto de estudos pela maioria das IES. (BRASIL, 1996).

Como se observa, o eixo central do Aviso Circular n.º 277/MEC/MG determina que as recomendações do Ministério da Educação sejam cumpridas pelas Instituições de Educação Superior devido às pressões dos movimentos sociais e para que o acesso dos alunos com deficiência à Educação Superior se



torne realidade, a partir de instituições que empreendam “[...] no sentido de adequar-se, estruturalmente, para criar condições próprias, de forma a possibilitar o acesso desses alunos ao 3º grau” (BRASIL, 1996).

Para assegurar as condições básicas de acesso à Educação Superior do aluno com deficiência, o governo emite a Portaria MEC de n.º 1.679/1999, a qual foi posteriormente revogada pela Portaria MEC n.º 3.284/2003, “que instrui sobre a responsabilidade das universidades públicas e privadas de assegurar as condições básicas de acesso e permanência aos alunos com NEE e sensoriais” (BRASIL, 2003) e que trata sobre os processos de autorização, de reconhecimento de cursos de graduação e de credenciamento das instituições.

Nesse conjunto de leis, tem-se o Decreto n.º 3.298/1999, que regulamenta a Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989, a qual dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Com relação à Educação Superior, em seu Art. 27, a Política determina que:

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

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

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

O Decreto citado procura contemplar as dificuldades inerentes à deficiência ao determinar a adaptação das provas, o tempo adicional para a sua realização e o apoio necessário para que esse aluno possa desenvolver seu potencial acadêmico – apoio este que deve existir desde o processo seletivo até a conclusão do curso escolhido, sendo garantida, assim, a sua permanência.

Entre os marcos legais, está a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Em seu Art. 4º, estabelece que os sistemas de ensino educacional federal, estadual, municipal e do Distrito Federal devem garantir a inclusão da Libras nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior – como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), conforme legislação vigente. A Lei ressalta que “A Língua Brasileira de Sinais – Libras – não poderá

substituir a modalidade escrita da língua portuguesa”, amparando legalmente a educação bilíngue para o surdo (BRASIL, 2002).

Em 2005, a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, é regulamentada pela Lei n.º 5.626/2005, a qual, em seu Art. 23, determina que as instituições federais de ensino, de Educação Básica e Superior propiciem aos alunos surdos serviços de tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, além de equipamentos e tecnologias que proporcionem o acesso à comunicação, à informação e à educação. Ainda nesse mesmo artigo, parágrafo primeiro, ressalta-se que “deve ser proporcionado aos professores acesso à literatura e a informações sobre a especificidade lingüística do aluno surdo” (BRASIL, 2005).

De acordo com Dorziat (2011, p.27),

Quando se trata de inclusão, a valorização da língua de sinais para os surdos é questão essencial, como possibilidade de igualdade de condições de desenvolvimento entre as pessoas. Contudo, para que a prática pedagógica se dê, visando a viabilizar a formação na sua globalidade, a abordagem da língua deve ser a relacional, contextual, e não apenas informacional, restrita a códigos e padrões predeterminados.

Ao fazer sua reflexão acerca da inclusão e da educação do surdo, Dorziat (2011, p.26) afirma que “é impensável a inclusão escolar de surdos que não considere a língua de sinais”. Contudo, de acordo com a autora, é preciso ter um olhar apurado sobre as práticas pedagógicas, porque tratar de língua de sinais é referir-se ao uso da língua como fator de desenvolvimento global dos surdos, e não como um recurso acessório a tais práticas. Para Dorziat (2011), a inclusão não pode se restringir apenas ao ingresso dos alunos com deficiência nas escolas regulares; é preciso, igualmente, incluí-los no debate geral da Educação, desburocratizando as práticas inclusivas e desvelando a segregação que está sob o manto do discurso da inclusão.

Dando continuidade aos caminhos legais, em 2006, a Secretaria dos Direitos Humanos, juntamente com os Ministérios da Educação e da Justiça e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), lançaram o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. O documento vislumbra que as Instituições de Educação Superior desenvolvam ações afirmativas de acesso e de permanência relativas não só às pessoas com deficiência, mas também àquelas que são “alvo de discriminação por motivo de

gênero, de orientação sexual e religiosa, entre outros, e seguimentos geracionais e étnico-raciais na Educação Superior” (BRASIL, 2007).

No ano seguinte, em 2007, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que visa melhorar a educação no país em todas as suas etapas, no prazo de 15 anos, e reduzir as desigualdades concernentes às oportunidades educacionais, começando a contar pelo ano de seu lançamento. No contexto da Educação Inclusiva, o documento aponta como eixos a “formação de professores para educação especial, a implementação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e permanência das pessoas com deficiência na educação superior” (BRASIL, 2007).

No ano posterior, é implementado o Decreto n.º 6.571/2008, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e prevê a estruturação de núcleos de acessibilidade nas Instituições de Educação Superior. Vale salientar que esse Decreto foi revogado pelo Decreto n.º 7.611/2011, o qual manteve, entretanto, o dispositivo sobre os núcleos de acessibilidade, conferindo a estes uma função ao afirmar que “os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência” (BRASIL, 2008, Art. 5º, § 5º). Para tanto, segundo os objetivos do AEE, disposto no Decreto n.º 7.611/2011, Art. 3º, nos incisos I e III, faz-se necessário:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

[...]

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem. (BRASIL, 2011).

Para garantir a realização financeira dos dispositivos desse documento, o Artigo 5º do Decreto n.º 7.611/2011 afirma que

A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular. (BRASIL, 2011).

Todavia, no mesmo documento, duas ressalvas em relação ao apoio financeiro por parte do governo chamam a atenção: a primeira se encontra no Artigo 6º, que delega ao Ministério da Educação a execução, os procedimentos e os critérios para a estruturação das ações pautadas no documento para o atendimento educacional especializado, ao afirmar que “o Ministério da Educação disciplinará os requisitos, as condições de participação e os procedimentos para apresentação de demandas para apoio técnico e financeiro direcionado ao atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2011). A segunda se refere ao Art. 9º, que restringe os investimentos aos fundos destinados ao Ministério da Educação, ao afirmar que “as despesas decorrentes da execução das disposições constantes deste Decreto correrão por conta das dotações próprias consignadas ao Ministério da Educação” (BRASIL, 2011). Esse artigo é um dispositivo que incide na realidade de todos os programas e projetos desse Ministério, pois os investimentos na educação podem diminuir ou aumentar conforme a determinação, organização ou ajustes nas contas públicas da União, que são feitas anualmente pela presidência da república e pela equipe econômica do governo. Em momentos de crises econômicas, esses investimentos podem diminuir ou até mesmo ser extintos.

No ano de 2008, o Ministério da Educação/Secretaria da Educação Especial organizou um Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial, que elaborou e publicou o documento denominado “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, a qual busca orientar e divulgar junto aos sistemas de ensino os marcos políticos, legais e pedagógicos, com a finalidade de assegurar o êxito educacional da inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação desde a Educação Infantil até a Educação Superior, nas instituições de ensino de todo o país. Segundo o documento:

Na educação superior, a transversalidade da educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e organização de recursos e serviços para a promoção arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008).

Conforme Galdino (2015), no Brasil, o número de políticas de inclusão que vislumbram o processo de escolarização (da Educação Básica à Educação

Superior) do aluno com deficiência é insuficiente. Segundo a autora, a Educação Superior não é vista como um espaço de acesso, mas como promotora da formação profissional dos profissionais que vão atuar na Educação Básica. Além do mais, ao se fazer um levantamento da legislação, fica perceptível o direcionamento desta para a escola básica, cabendo à universidade o papel da promoção da pesquisa e do acompanhamento dessas políticas na Educação Básica, por meio da formação dos profissionais e do desenvolvimento de projetos que auxiliem na prática pedagógica. Galdino (2015), Carvalho (2015) e Soares (2011) chamam atenção para o fato de as universidades perceberem a inclusão da pessoa com deficiência como sendo algo distante, fora do seu sistema e que só acontece na educação básica.

No entanto, faz-se necessário que a Educação Superior reconheça, em seus espaços, a presença do aluno com deficiência para, assim, criar condições de acesso e permanência na perspectiva de eliminar as barreiras que lhe são colocadas na vida acadêmica, que vão desde as precárias condições de acessibilidade arquitetônica até as pedagógicas, atitudinais e comunicacionais. Para tanto, em 2005, o Governo Federal, via Ministério da Educação e Secretaria de Educação Superior, publicou o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (INCLUIR), cujos objetivos são promover a inclusão de estudantes com deficiência e garantir as condições de acessibilidade e permanência na Educação Superior, através da criação dos Núcleos de Acessibilidade.

Conforme o documento Orientador do Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior (BRASIL, 2013), o Programa Incluir foi criado em 2005 e, até 2011, foi se sedimentando através de chamadas públicas<sup>11</sup> realizadas pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) e pela Secretaria de Educação Superior (SESU), por meio das quais as instituições apresentaram projetos de criação e consolidação dos Núcleos de Acessibilidade. Conforme o mesmo documento,

No período de 2005 a 2010, as chamadas públicas concorrenciais contemplaram as seguintes ações de acessibilidade: a) Adequação arquitetônica ou estrutural de espaço físico reservado à instalação e funcionamento na instituição; b) Adequação de sanitários, alargamento de portas e vias de acesso, construção de rampas, instalação de corrimão e

---

<sup>11</sup> A UFCG teve dois projetos aprovados: um pelo Edital n.º 05, de 31 de julho de 2009 (Projeto: Trilhando caminhos rumo à igualdade: proposta de acessibilidade e permanência na universidade) e o outro pelo Edital n.º 08, de 6 de julho de 2010 (O desafio da Inclusão: caminhos a serem trilhados).

colocação de sinalização tátil e visual; c) Aquisição de mobiliário acessível, cadeira de rodas e demais recursos de tecnologia assistiva; d) Formação de profissionais para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas e para o uso dos recursos de tecnologia assistiva, da Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros códigos e linguagens. (BRASIL, 2013, p.14).

A partir de 2012, o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI), passou a apoiar projetos das Instituições de Educação Superior “[...] com aporte de recurso financeiro, diretamente, previsto na matriz orçamentária das Instituições, com a finalidade de institucionalizar ações de política de acessibilidade na educação superior” (BRASIL, 2013, p.13). Os Núcleos de Acessibilidade devem estar estruturados nos seguintes eixos: a) infraestrutura (projetos arquitetônicos e urbanísticos com base no desenho universal); b) currículo, comunicação e informação (disponibilização de materiais didático-pedagógicos acessíveis, disponibilidade de equipamentos de tecnologia assistiva e de serviços de guia-intérprete, tradutores e intérpretes de Libras); c) programas de extensão (promoção de projetos que estimulem a participação da comunidade, caracterizando o compromisso da instituição com a construção de uma sociedade inclusiva); d) programa de pesquisa (desenvolvimento de pesquisa básica e aplicada que promova a inovação com a área da tecnologia assistiva e o avanço da inclusão social das pessoas com deficiência).

Ao fazer uma análise sobre o Programa Incluir, nos anos de 2005-2009, Souza (2010, p.154) afirma que,

Em linhas gerais, o Programa surge com o objetivo inicial de incentivar programas ou projetos de ensino, pesquisa e extensão universitária para garantia do acesso de sujeitos com deficiência à Educação Superior e pôr em prática políticas de ação afirmativa. Posteriormente passou a integrar as ações propostas pelo PDE (2007) no que diz respeito ao fortalecimento da inclusão educacional. Nos demais editais, o foco passa a ser a construção e o fortalecimento dos Núcleos de Acessibilidade nas Instituições de Educação Superior, previstos pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Além do mais, a autora, ao confrontar o texto oficial publicado pelo Ministério da Educação com a realidade das Instituições de Educação Superior, observou que somente a implantação do Núcleo de Acessibilidade não garante a qualidade do acesso e, sobretudo, da permanência do aluno com deficiência nas instituições – é preciso que haja investimento em recursos financeiros e humanos.

Em 2010, por meio do Decreto n.º 7.234/2010, foi criado o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que visa ampliar as condições de permanência

aos estudantes de baixa renda na rede pública de Educação Superior através do oferecimento de moradia estudantil, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, apoio pedagógico, entre outros. O PNAES também deve oferecer “acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimentos e superdotação” (BRASIL, 2010, Art. 3º, §1º, inciso X) por meio do seu acompanhamento e orientação, evitando, assim, a retenção e a evasão desses estudantes.

Após muito debate e mobilizações por todo o país, foi promulgado o Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015, que “organiza numa única lei nacional temas que estavam dispersos em outras leis, decretos e portarias” (LEITE; RIBEIRO e COSTA FILHO, 2016, p.42). Além disso, de acordo com os autores, o Estatuto também regulamenta a Convenção sobre os Direitos das Pessoas<sup>12</sup> com Deficiência e temas de direitos humanos que não foram contemplados pela legislação brasileira: organizado em 127 artigos, também altera legislações em vigor como, por exemplo, o Código Civil Brasileiro, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), as leis do sistema Tributário e Previdenciário, entre outros.

Essa Lei é considerada uma conquista e um avanço muito importante porque amplia os direitos das pessoas com deficiência em todo o território nacional e em todas as áreas e setores da sociedade, uma vez que passa a reconhecer, perante a sociedade, a pessoa com deficiência como uma pessoa que possui capacidade legal, não devendo ser tratada como incapaz. Ademais, tal documento também afirma que “toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação” (BRASIL, 2015). Nesse horizonte, o Estatuto igualmente garante que a pessoa com deficiência não deixa de exercer a sua cidadania, pois a deficiência “não afeta a plena capacidade civil da pessoa” (BRASIL, 2015, Art. 6º), podendo ela

- I – casar-se e constituir união estável;
- II – exercer direitos sexuais e reprodutivos;

---

<sup>12</sup> Conforme o Estatuto da Pessoa com Deficiência, Art. 1º, Parágrafo único: “Esta Lei tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificados pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, em conformidade com o procedimento previsto no § 3º do art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil, em vigor para o Brasil, no plano jurídico externo, desde 31 de agosto de 2008, e promulgados pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, data de início de sua vigência no plano interno” (BRASIL, 2015).

III – exercer o direito de decidir sobre o número de filhos e de ter acesso a informações adequadas sobre reprodução e planejamento familiar;  
IV – conservar sua fertilidade, sendo vedada a esterilização compulsória;  
V – exercer o direito à família e à convivência familiar e comunitária; e  
VI – exercer o direito à guarda, à tutela, à curatela e à adoção, como adotante ou adotando, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. (BRASIL, 2015)

No âmbito da Educação, o Estatuto segue os princípios constitucionais e os que estão na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 9.394/96, ao afirmar que

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

No intuito de prevenir e de eliminar as barreiras que se apresentam no cotidiano da pessoa com deficiência no Brasil, o Estatuto, em seu Art. 28º, de certa forma, cobra a efetiva fiscalização do poder público, por meio da implementação, estímulo, avaliação e acompanhamento do sistema educacional brasileiro relativamente à efetivação dos direitos garantidos nos termos da Lei, dos quais se destacam os seguintes incisos:

I – sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;  
II – aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;  
III – projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;  
IV – oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas. (BRASIL, 2015, Art. 28).

Como se percebe, o Estatuto compreende aspectos compatíveis com a vida diária da pessoa com deficiência desde a escola básica até a Educação Superior, considerando que os problemas enfrentados nesses níveis de ensino são congruentes entre si. Nesse sentido, os princípios apontados pelo documento vão ao encontro das necessidades e realidades vivenciadas pela pessoa com deficiência, independentemente do nível de ensino em questão, sendo a partir dele, então, que a



pessoa com deficiência busca o respeito e a efetivação de seus direitos nas instituições escolares públicas e privadas.

Vale salientar que a Lei n.º 13.146/2015 garantiu à pessoa com deficiência, além do respeito às suas diferenças, o cumprimento da salvaguarda do direito à sua dignidade humana, uma vez que altera o regime civil das incapacidades impostas por lei ao deficiente, com prejuízo à sua autonomia e à sua dignidade. Sendo assim, o Estatuto garante a equiparação de oportunidades entre pessoas com e sem deficiência, apregoada pelo Artigo 5º, da Constituição Federal, e pela Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, ratificada no Brasil pelos Decretos Legislativo n.º 186/2008 e n.º 6.949/2009. Conforme Oliveira (2015a), a Convenção Internacional sobre o Direito das Pessoas com Deficiência (2009) faz parte do ordenamento jurídico brasileiro, o qual consiste no conjunto de normas que organizam os elementos constitutivos do país. Segundo o autor,

No Brasil, o ordenamento jurídico é formado pela Constituição Federal de 1988 e pelo Dec. 6.949/2009 (Convenção Internacional sobre o Direito das Pessoas com Deficiência), e no plano infraconstitucional, pelos demais tratados de direitos humanos (normas supralegais) pelas Constituições Estaduais dos 26 Estados-membros, pelas Leis Orgânicas dos Municípios e do Distrito Federal, bem como por todos os demais tipos de normas. (OLIVEIRA, 2015a, p.113).

A referida Convenção, em seu Art. 1º, apresenta como um de seus propósitos os seguintes princípios universais:

[...] (dignidade, integralidade, igualdade e não discriminação) em que se baseia e define as obrigações gerais dos Governos relativas à integração das várias dimensões da deficiência nas suas políticas, bem como as obrigações específicas relativas à sensibilização da sociedade para a deficiência, ao combate aos estereótipos e à valorização das pessoas com deficiência. (BRASIL, 2009).

Dentro dos princípios consagrados na Constituição Federal de 1988, Art. 3º, inciso IV, encontra-se como objetivo fundamental a promoção do “[...] bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Para tanto, a Constituição, em seu Art. 24, inciso XIV, atribui à “União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar correntemente sobre: [...] a proteção e integração social das pessoas portadoras de deficiência” (BRASIL, 2016). No âmbito da assistência social e da educação, a Constituição salvaguarda esses direitos afirmando que

Art. 203. A assistência social será prestada a quem dela necessitar, independentemente de contribuição à seguridade social, e tem por objetivos: IV - a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária;

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 2016).

O Estatuto da Pessoa com Deficiência, já no seu artigo primeiro, explicita o promulgado pela Constituição de 1988:

É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (BRASIL, 2015).

Observa-se nesse artigo que, entre os objetivos do Estatuto, está o de incluir e viabilizar as condições básicas para a pessoa com deficiência, em condição de igualdade, devendo esta usufruir perante a lei dos mesmos direitos das pessoas sem deficiência, do ponto vista tanto material quanto formal.

Logo, o Estatuto apresenta por meio de seus dispositivos um novo paradigma:

No lugar da exigência de normalidades biomédicas, sob a ótica dos direitos humanos, passa a prevalecer a abordagem biopsicossocial a partir da visão de que pessoas com deficiência são, antes de mais nada, seres humanos, e, como tais, o exercício de seus direitos depende não apenas de sua limitação funcional, mas do meio onde estão inseridas. (LEITE; RIBEIRO; COSTA FILHO, 2016, p.43).

Esse novo paradigma outorga à pessoa com deficiência o direito do exercício da cidadania, sem barreiras ou quaisquer impedimentos que possam obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas, em igualdade de oportunidades e não sofrer nenhum tipo de discriminação (BRASIL, 2013, Art. 2º e 4º). Assim, as limitações funcionais do corpo humano em si não incapacitam a pessoa com deficiência, mas “[...] é a própria sociedade que tira a capacidade do ser humano com suas barreiras e obstáculos, ou com a ausência de apoio” (LEITE; RIBEIRO; COSTA FILHO, 2016, p.44).

No tocante ao direito básico à educação, o Estatuto segue o ordenamento jurídico ao reafirmar, no Art. 27, o que declara a Constituição Federal de 1988, em seu Art. 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno

desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2016). O mesmo sentido está expresso no Art. 2º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9394/96). Em um capítulo alusivo à Educação Especial, em seu Art. 58, a LDB afirma que a educação especial é uma modalidade de educação escolar que deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino. Logo, o aluno com deficiência, assim como os demais, está apto a frequentar os cursos de graduação e pós-graduação de qualquer instituição, pública ou privada.

No tocante à Educação Superior, o Estatuto apresenta, no Art. 28 e 29, alguns incisos relacionados a esse nível de ensino que devem ser cumpridos pelo poder público e privado para assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, entre os quais se destacam:

- II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;
- IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;
- X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;
- XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;
- XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;
- XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;
- XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;
- XVI - acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino. (BRASIL, 2015).

O artigo 30 da Lei n.º 13.146/2015 remete às regras básicas que devem ser obedecidas, durante o processo seletivo, para o ingresso e permanência de pessoas com deficiência nas instituições tecnológicas e de Educação Superior, sejam elas públicas, sejam privadas. Ao estabelecer tais regras, a lei busca dar tratamento igualitário a todos os candidatos, visando respeitar a deficiência, quando

esta se apresenta, de forma com que ela não interfira diretamente no resultado do processo seletivo. Para tanto, a instituição deve disponibilizar:

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

Observa-se, portanto, uma evolução no âmbito das políticas públicas direcionadas para a Educação Especial no Brasil; a maioria delas, porém, está voltada para a Educação Básica, pois, na Educação Superior, continua havendo um *déficit* nas ações que incluem o atendimento ao aluno com deficiência em seus quadros, embora já se observem delimitações legais no que se refere ao acesso, à acessibilidade e à criação de núcleos que venham a favorecer a permanência dessa população nas Instituições de Educação Superior.

Para garantia desses dispositivos, a avaliação na Educação Superior, que é realizada por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), possui diretrizes específicas para assegurar as condições plenas para o acesso e permanência do estudante com deficiência na Educação Superior. Tais diretrizes estão presentes no documento orientador para avaliação *in loco* denominado “Referenciais de acessibilidade na Educação Superior e avaliação *in loco* do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)”.

Tal documento apresenta algumas recomendações quanto à responsabilidade social das instituições, ao afirmar que uma instituição socialmente responsável é aquela que

1. identifica as potencialidades e vulnerabilidades sociais, econômicas e culturais, de sua realidade local e global a fim de promover a inclusão plena;
2. estabelece metas e organiza estratégias para o enfrentamento e superação das fragilidades constatadas;
3. pratica a intersectorialidade e a transversalidade da educação especial;

4. reconhece a necessidade de mudança cultural e investe no desenvolvimento de ações de formação continuada para a inclusão, envolvendo os professores e toda a comunidade acadêmica; e
5. promove acessibilidade, em seu sentido pleno, não só aos estudantes com deficiência, mobilidade reduzida ou necessidades educacionais especiais, mas aos professores, funcionários e à população que frequenta a instituição e se beneficia de alguma forma de seus serviços. (BRASIL, 2013a, p.11).

Conforme o documento dos referenciais de acessibilidade e avaliação *in loco* do SINAES (BRASIL, 2013a), o avaliador, ao realizar seu trabalho na instituição à qual foi designado, deve estar atento a esses requisitos sociais, uma vez que o estudante com deficiência precisa de recursos adicionais para viabilizar seu processo de aprendizagem nos espaços educacionais. Por meio do processo de avaliação *in loco*, o avaliador pode analisar a qualidade dos cursos de graduação, utilizando, como subsídio para a análise, o PDI, o PPC, o formulário eletrônico (FE) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Conforme o SINAES,

A qualidade do curso é verificada em três dimensões: organização didático-pedagógica, corpo docente e infraestrutura, por meio de instrumento matricial contemplando todos os atos autorizativos quais sejam: autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento. (BRASIL, 2013, P.36).

A partir dessas dimensões, são observadas pelos avaliadores as ações da instituição com relação aos “espectros de acessibilidades”, os quais visam à promoção da acessibilidade atitudinal, arquitetônica, metodológica, programática, instrumental, digital, de transporte e de comunicação, tendo em vista a remoção das barreiras que não promovem a inclusão.

Ainda dentro do processo avaliativo, o documento também leva em consideração a organização Didático-Pedagógica e a Infraestrutura. Com relação à primeira, são observados os seguintes indicadores: contexto educacional, estrutura curricular, conteúdos curriculares, metodologias, apoio ao discente, atividades de tutorias, tecnologias de informação e comunicação (TICs) nos processos de ensino e de aprendizagem, material didático institucional e procedimentos de avaliação.

Na infraestrutura, por sua vez, são utilizados, como indicadores para avaliação da instituição, os seguintes itens: gabinetes de trabalho para professores, Tempo Integral (TI), sala de professores, salas de aula e laboratórios didáticos especializados.

Além desses itens, cabe também aos avaliadores averiguar a existência dos núcleos de acessibilidade, pois “[...] é um aspecto importante no cuidado da IES com

as questões relacionadas à inclusão educacional na perspectiva da responsabilidade social proposta pelo Sinaes” (BRASIL, 2013a, p.45).

Portanto, as avaliações realizadas pelo SINAES procuram garantir melhores condições de acesso e de permanência para o estudante com deficiência na Educação Superior, além de fazer com que essas instituições adequem as suas estruturas arquitetônicas e pedagógicas para o acolhimento da diversidade, em igualdade de condições, sem discriminação.

#### 4 EXCLUSÃO E INCLUSÃO E SEU CARÁTER SOCIAL E EDUCACIONAL

O termo 'exclusão social' comporta, em sua essência, uma variedade de conceitos, sendo dependente, então, do paradigma filosófico, político e sociológico adotado para se analisar o objeto a ser investigado. Zioni (2006) afirma que os sociólogos contemporâneos têm dificuldades em definir tal termo pelo fato de ele estar ligado ao enfraquecimento de análises globais sobre a coesão social. A perspectiva da literatura brasileira, no entanto, tende a situar o termo em uma base estrutural mais voltada para a desigualdade. Nesse sentido, ainda conforme a autora, "o aparecimento dessa categoria como tema de debate estaria muito relacionado ao mal-estar das sociedades atuais exemplificado pelo desemprego, pelo crescimento da pobreza" (ZIONI, 2010, p.24).

Na perspectiva mais histórica do termo 'exclusão social' na literatura, Zioni (2006), assim como a maioria dos autores que estudam a temática, coloca como obra principal o livro *Os excluídos, um francês em cada dez*, de René de Lenoir, de 1974, pelo fato de ele adotar o sentido mais próximo do modo contemporâneo de inadaptação social, deslocando a culpa do sujeito (que sofre a ação) para a estrutura da organização social. Para a autora, as obras que antecederam a de Lenoir, como a de Pierre Massé, *Les dividendes du progrès*, de 1960, e a de Jean Kanfler, *L'exclusion sociale*, de 1965, também utilizavam o termo na França; entretanto, essas produções eram inspiradas nos paradigmas voltados para as questões sociais de pauperização e baseadas nos princípios psicologizantes e liberais de sujeições sociais, os quais culpavam o indivíduo pela sua condição de pobreza econômica, sem haver nenhum apontamento de melhorias sociais, e ainda promoviam ações políticas descompromissadas com o sofrimento do outro – desresponsabilizando, portanto, o Estado do seu papel de regulador do vínculo e da coesão social.

Zioni (2006) recorre ao livro *La sociologie de l'exclusion*, de 1999, de Fretigné, para demonstrar a história do referido termo, apresentando-o em quatro etapas: a) explicação psicológica, condições de moradia e pobreza – período situado depois da II Guerra Mundial, localizado em meados da década de 1950; b) Os irreduzíveis: inaptos para o progresso – período situado por volta de 1955, quando se considerava que os pobres, residentes de conjuntos habitacionais de moradia transitória, eram pessoas mentalmente desequilibradas e irrecuperáveis socialmente; c) Deficientes ou marginais – de 1945 a 1970, época em que se atribuía ao pobre a responsabilidade

pelo desvio social e pela situação em que se encontrava; d) Os novos pobres e a consolidação do termo 'exclusão social' – período de 1980 até os dias atuais, em que a variável econômica passa a ser o ponto central nas discussões sobre salário, emprego e desemprego.

Wanderley (2001) faz uma síntese de outros autores franceses contemporâneos, como Paugam, Gaujelac e Leonetti e Robert Castel, os quais fazem uma reflexão sobre o termo 'exclusão', demonstrando sua fragilidade e criam outras denominações, consideradas por eles mais adequadas e consistentes para seus estudos e análises da realidade social. Segundo a autora, Paugam usa o termo *desqualificação social*, que está relacionado ao fracasso da integração social e da pobreza como produto social; Gaujelac e Leonetti, por sua vez, fazem uso do termo *desinserção social*, para questionar a existência das pessoas enquanto indivíduos sociais e o papel da dimensão simbólica nos fenômenos de exclusão. Por fim, Wanderley (2001) também apresenta o conceito elaborado por Robert Castel, que trata da *desfiliação*, caracterizada como um processo de ruptura do pertencimento da coesão social, com a perda do vínculo societal.

Para Oliveira (1997), o termo, ao cair no domínio público, sofreu uma diluição retórica, o que causou a perda de sua especificidade e a generalização de seu significado. Conforme o autor,

[...] assim é que têm sido chamados de excluídos os segmentos sociais mais diversos, caracterizados por uma posição de desvantagem e identificados a partir de uma pertinência étnica (negros e índios), comportamental (homossexuais), ou qualquer, como é o caso dos deficientes físicos, por exemplo. Na maior parte dos casos, esses segmentos constituem grupos tradicionalmente chamados de 'minorias', designação que permanece, a meus ver, mais apropriada. (OLIVEIRA, 1997, p.50).

Xiberras (1993) afirma que há formas de exclusão que ela denomina como 'visíveis e perceptíveis', porque "não excluem nem materialmente, nem simbolicamente: os excluídos estão simplesmente ausentes ou invisíveis" (p.19). Segundo a autora, a reflexão vai além do termo, mas também incide no objeto. Daí a importância de definir o espaço de referência, o tempo e o período histórico, pelo fato de existirem várias formas de produção de exclusão e de rejeição e múltiplas maneiras pelas quais elas ocorrem:

Existem, pois, formas de exclusão que não se veem, mas que se sentem, outras que se veem, mas de que ninguém fala e, por fim, formas de exclusão completamente invisibilizadas, dado que nós nem sonhamos com a sua



existência, nem possuímos *a fortiori* nenhum vocábulo para designá-las. (XIBERRAS, 1993, p.20, grifo do autor).

Sendo assim, na perspectiva da autora, o fenômeno da exclusão social é vasto e permeado por múltiplas facetas. Diante de tal complexidade, Xiberras (1993) apresenta dois problemas: um de ordem epistemológica e o outro de ordem metodológica. No primeiro, ela afirma que é “impossível delimitá-lo face à hiperescolha que existe, das fronteiras mais estreitas aos horizontes mais vastos” (XIBERRAS, 1993, p.22). Dando continuidade à sua reflexão sobre esse ponto, a autora faz uma conceituação do “excluído”, afirmando que ele é aquele “[...] rejeitado para fora dos nossos espaços, dos nossos mercados materiais e/ou simbólico, para fora dos nossos valores” (p.22).

Relativamente ao segundo problema, a autora faz o seguinte questionamento: “poderemos nós associar nesta categoria todos os exemplos sociais que se constroem à volta da exclusão?” (XIBERRAS, 1993, p.22). Em seguida, ela nomeia alguns desses exemplos:

A saber, os processos de exclusão por representação estigmatizante, por denegação ou desconhecimento, por angústia colectiva ou ódio atávico. As práticas sociais de hostilidade, de rejeição, mesmo de conflito. As populações permanecendo de fora, na margem, e aquelas excluídas por dentro (guetos, reclusão). (XIBERRAS, 1993, p.22-23).

Ainda sobre as complexas formas de exclusão, Xiberras (1993) assinala que, além da esfera econômica, há exclusão nas esferas da educação nacional, das relações familiares, conjugais e intrapessoais e da identidade nacional. Todas estas seguem representações normalizantes e são propostas adotadas como parâmetros da sociedade, sendo, então, aqueles que não se enquadram nesse modelo normalizante fadados ao insucesso ou ao fracasso social.

Ao discorrer sobre as múltiplas formas de exclusão, Xiberras (1993) faz uma reflexão demonstrando que a semelhança entre essas formas reside na ruptura dos laços e do vínculo simbólico, os quais são importantes porque mantêm os atores ligados uns aos outros e às representações que lhes são comuns. Em uma breve síntese, os laços são assim distribuídos: laços sociais; econômicos (pobreza e desemprego); institucional (insucesso escolar); laços domésticos (insucesso conjugal ou familiar); laços psicológicos (insucesso na imagem competitiva de si e na autoimagem); e laços simbólicos (valores).

Segundo Fonseca (2014), o termo 'exclusão social' se destacou no Brasil a partir da década de 1990, em virtude das políticas públicas de combate à pobreza adotadas no país, as quais ganharam força a partir de 2003, com a propagação dos programas sociais em todo o território nacional. Outros meios de difusão do termo são a mídia, os discursos políticos e os planos e programas governamentais, que acabam por torná-lo familiar nas diferentes camadas sociais do país e nas mais diversas populações mundiais, sem haver uma preocupação com o seu uso acadêmico (WANDERLEY, 2001).

Frigotto (2010), ao discorrer sobre o termo exclusão social, traz presente o seu embate ideológico, político e epistemológico. Quanto aos dois primeiros, ele afirma que a exclusão social “expressa, certamente, o diagnóstico e a denúncia de um conjunto amplo, diverso e complexo de realidades em cuja base está a perda parcial ou total de direitos econômicos, socioculturais e subjetivos” (FRIGOTTO, 2010, p.419). Já em relação aos seus conceitos epistemológicos, o autor faz a seguinte colocação: “[...] a exclusão social não se constituiria num conceito. Vale dizer, não apreenderia as *mediações* constitutivas da materialidade histórica atual da forma capital, cujo escopo é de ampliação e radicalização da sua natureza intrínseca – a desigualdade” (FRIGOTTO, 2010, p.419, grifo do autor). Frigotto, ainda, chama atenção para o uso abusivo do termo e demonstra certa preocupação com esse ponto, devido à possibilidade de se ater apenas ao sintoma e às consequências das formas que assumem as relações sociais capitalistas na atualidade, o que pode conduzir a uma postura reformista e conservadora, restringindo-se a uma questão técnica e política. Tendo presentes os vários pontos de vista e os debates em torno do termo 'exclusão social', afirma:

Assim, poderíamos dizer que a exclusão social é uma categoria que vai sendo assumida nos embates políticos tanto para explicitar questões de gênero e etnia, como, e especialmente, para designar problemas de perda de direitos que, no contexto da mundialização do capital, assumem uma magnitude e uma gravidade sem precedentes. (FRIGOTTO, 2010, p.422).

Logo, com a entrada do capital e das políticas neoliberais no atual sistema de globalização, o capitalismo tende a ser mais destrutivo e agressivo com os direitos dos trabalhadores, havendo precarização da mão de obra e degradação das condições de vida dos trabalhadores. Nesse contexto, a 'exclusão social' explicita a situação de diversos grupos que estão em situação de marginalização social, econômica, religiosa, racial e étnica.

Para Xiberras (1993), o termo ‘exclusão’, na obra de René Lenoir, de 1974, refere-se a diferentes categorias, tais como idosos, deficientes, jovens, pais solteiros e incapazes de manter a sobrevivência da família, suicidas, drogados, alcoólicos, desempregados, entre outras categorias visíveis ou imperceptíveis, ausentes ou invisíveis, rejeitadas e fora do universo geográfico, material e mental. Conforme Zioni (2006), essas categorias surgem para René Lenoir a partir da

[...] urbanização incontrolada produtora de segregações sociais e raciais, distanciamento geográfico crescente que enfraquece as solidariedades familiares, êxodo rural, inadaptação do sistema escolar, perenidade e crescimento das desigualdades de renda, de acesso aos cuidados [...] (ZIONI, 2006, p.18).

Ao discorrer sobre a conjuntura da aceitação de tal termo, Fonseca (2014) afirma que

Essa nova conotação do termo exclusão emplaca numa conjuntura europeia recessiva, quando a crise do Estado de Bem-Estar Social sacudiu as referências políticas e sociais. Intelectuais e políticos que, até então, conseguiam explicar o peso das expropriações promovidas pelo capital como uma carga projetada apenas sobre diferentes, os estrangeiros e os inadaptados, foram obrigados a admitir esse peso visivelmente recaindo sobre contingentes de trabalhadores até então absolutamente integrados. (FONSECA, 2014, p.233).

Sawaia (2001) destaca que o uso abusivo do termo ‘exclusão’ acaba gerando ambiguidades e diversas possibilidades de sentido, tornando-o impreciso, polissêmico e vazio de significados devido ao seu uso indiscriminado. Seguindo uma linha de reflexão acerca do termo similar à de Sawaia (2001), Wanderley (2001, p.17) afirma que “a concepção de exclusão continua ainda fluida como categoria analítica, difusa, apesar dos estudos existentes, e provocadora de intensos debates”. Contudo, a autora ressalta que o termo vai além do significado como sinônimo de pobreza, carência, precariedade, ausência de renda, estando vinculado “às desigualdades existentes e especialmente à *privação de poder de ação e representação* e, nesse sentido, exclusão social tem que ser pensada a partir da democracia” (WANDERLEY, 2001, p.23, grifo da autora).

Conforme aponta Xiberras (1993), a exclusão, de forma autônoma, define seu espaço de referência por provocar a rejeição de diversas maneiras: pela pobreza, pela etnia, pela deficiência, entre outros. Nas sociedades do *Homo Economicus*, por exemplo, a pobreza e o desemprego afastam da esfera dos bens e serviços todos aqueles que não têm condições de participar da troca material e de consumo. Para a

autora, a exclusão perpassa as representações normalizantes da sociedade moderna, pois há uma série de requisitos a serem atingidos ou em torno dos quais se devem adequar, e que ficam “[...] aquém dos quais os indivíduos não parecem habilitados a participar do modelo normativo, isto é, do que é *bem, belo, conveniente* ou *competitivo* [...]” (XIBERRAS, 1993, p.29, grifo do autor).

Ao fazer suas colocações sobre a questão em torno do uso de ‘exclusão social’ no Brasil, Fonseca (2014, p.235-236) faz as seguintes considerações:

Além de grande imprecisão e ambiguidade, o termo tem também longevidade. Sobreposto à problemática da pobreza, é usado em situações e Circularidade perversa da exclusão-inclusão no Brasil contemporâneo, em contextos os mais diferentes, apontando situações específicas de privações e estigmatizações diversas, englobando noções de carência e vulnerabilidade. De uma forma mais elaborada, é abordado como um processo que expressa contradições do desenvolvimento da sociedade capitalista que impede ou dificulta a integração de certos grupos da população.

A estigmatização é observada na sociedade através dos usos dos parâmetros normatizantes, que delimitam a fronteira entre a normalidade e a anormalidade, excluindo todos os que não se encaixam nos fatores que foram estabelecidos como um padrão para dada comunidade. Segundo Silva (1987, p.260), “para todos os efeitos, ‘ser diferente’ é ser ‘colocado de lado’, o que, em linguagem de relações interpessoais, pode significar rejeição”. Sendo assim, os excluídos ou rejeitados fazem parte de um grupo de pessoas que está fora da norma, pois esta não lhe permite o acesso aos bens de consumo por serem formados por desempregados, pobres, negros, deficientes; além do mais, “o processo social contemporâneo atribuiria, de maneira perversa, a responsabilidade pelas inadequações aos próprios excluídos” (ZIONI, 2006, p.21-22), transformando-os em seres marginalizados, descartáveis, vítimas de práticas discriminatórias (WANDERLEY, 2001). Nesse sentido, conforme apontam Lopes e Fabris (2016, p.42), “[...] a norma age tanto na definição de um modelo tomado *a priori* aos próprios sujeitos quanto na pluralização dos modelos que devem ser referências para que todos possam se posicionar dentro de limites locais, e uns em relação aos outros”.

Fonseca (2014) chama atenção, nesse debate, para o uso do termo ‘inclusão social’, o qual, embora se apresente como uma forma aparentemente inversa à da exclusão, também traz consigo a lógica da superação da pobreza, sem levar em consideração as dificuldades estruturais existentes no sistema capitalista. No binômio exclusão-inclusão, está implícita a lógica de exploração e de dominação do capital em

um círculo fechado e autorregulador; assim, “[...] não existe oposição entre os termos, pois, na lógica que constitui o binômio, eles são absolutamente complementares – a mesma circularidade perversa do movimento do capital” (FONSECA, 2014, p.237).

Vale salientar que as reflexões aqui empreendidas não visam aprofundar-se teoricamente no âmbito da Sociologia, mas tentam desenhar e contextualizar os termos ‘inclusão’ e ‘exclusão’ dentro de um contexto social macro, que abrange toda a estrutura social em que a pessoa com deficiência também se encontra. Sendo assim, pensar no binômio inclusão-exclusão é refletir sobre uma parte da sociedade que, sem seus direitos e sem ser vista como cidadã, é desvalorizada e desassistida:

Estudar a desqualificação social ou, em outros termos, o descrédito daqueles que, à primeira vista, não participam plenamente da vida econômica e social significa estudar a diversidade dos status que os definem, as identidades pessoais, ou seja, os sentimentos subjetivos acerca da própria situação que esses indivíduos experimentam no decorrer de diversas experiências sociais, e, enfim, as relações sociais que mantêm entre si e com o outro. (PAUGAM, 2003, p.47).

É sabido que a pessoa com deficiência, ao longo da sua história, foi desqualificada e estigmatizada socialmente. Segundo uma análise realizada por Goffman (1988, p.12) sobre o estigma e os usos sociais das deficiências, “a sociedade estabelece meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias”. Logo, a pessoa com deficiência, além de possuir características diferentes, encontra-se fora dos padrões de normalidade definidos pela sociedade e, muitas vezes, inabilitada para exercer seu papel de sujeito no âmbito social.

O estigma se apresenta de três maneiras diferentes, conforme Goffman (1988): 1) abominações do corpo, que são as deformidades físicas (deficiência física, visuais, amputações, entre outras); 2) culpas de caráter individual, que estão associados a distúrbios mentais, de sexualidade, de vícios, de toxicodependências, ou ainda a questões como desemprego, entre outras; 3) estigmas tribais de raça, que estão relacionados à pertença da pessoa a raças, religiões e nações. Essas diferenças apresentadas pelo autor vão ao encontro do sentido original atribuído pelos gregos, para quem ‘estigma’ se referia a sinais expressos no corpo que manifestavam algo de extraordinário sobre o *status* moral de quem os carregava. Esses sinais “[...] eram feitos por cortes ou fogo no corpo e avisavam que o portador era um escravo, um criminoso ou traidor – uma pessoa marcada, ritualmente poluída, que devia ser evitada, especialmente em lugares públicos” (GOFFMAN, 1988, p.6). O estigmatizado

é uma pessoa que traz no corpo as marcas da discriminação, do preconceito e do estereótipo, o que acaba por fortalecer a imagem do indivíduo moralmente perigoso e contaminado por uma doença proveniente de um defeito sensorial ou físico – sendo reforçada, assim, a categoria da desqualificação social de Paugam (2003).

Silva (1987), ao fazer sua reflexão sobre as causas da marginalidade das pessoas com deficiência, demonstra que, na história da sociedade dos homens, a exclusão é uma constante, pois as atitudes discriminatórias e preconceituosas existem pelo simples fato de haver aqueles que são diferentes dos demais, porque “[...] preconceitos e medidas discriminatórias existem concretamente contra quase todos os tipos de ‘anormalidade’ ou de ‘anomalias’, muito embora essas atitudes apresentem tonalidades de ênfase diferente [...]” (SILVA, 1987, p.260). As pessoas percebem o diferente como uma fraqueza, como um defeito e como uma desvantagem, situando o indivíduo em uma categoria socialmente prevista, que ressalta seus atributos indesejáveis ou incongruentes com o estereótipo previamente configurado na imagem mental de cada um (GOFFMAN, 1988).

No processo que vai da exclusão à inclusão, observa-se que um dos desafios ou paradigmas com que se deve trabalhar na educação é o preconceito histórico que existe com relação à pessoa com deficiência. É preciso ir além das crenças e pensamentos preconcebidos, porque o “conceito de inclusão envolve um repensar radical da política e da prática e reflete um jeito de pensar fundamentalmente diferente sobre as origens da aprendizagem e as dificuldades de comportamento” (MITTLER, 2003, p.24). Nesse sentido, as políticas inclusivas ajudam a compreender e a mudar a realidade por meio de leis e de forma jurisprudencial, mas, mais do que isso, é necessário que a sociedade também se organize para acolher a diversidade em suas instituições públicas e privadas, em todos os níveis de ensino, na perspectiva de oferecer o princípio básico de uma educação para todos.

Conforme Leite, Ribeiro e Costa Filho (2016), historicamente a pessoa com deficiência foi tida como invisível e incapaz, estando sujeita a todas as formas de discriminação e não sendo incluída em termos como “todos”. De acordo com tais autores, “historicamente, a lei brasileira categorizou a deficiência segundo critérios médicos, sendo a clássica divisão feita em ‘tipos de deficiência’, quais sejam, deficiência física, visual, auditiva, mental e múltipla” (LEITE; RIBEIRO; COSTA FILHO, 2016). Como reflexo, o poder público e demais setores da sociedade tomavam medidas assistencialistas e caritativas, sem reconhecer, nas pessoas com

deficiências, suas capacidades, inerentes a qualquer sujeito. Com isso, tais pessoas “teria[m] que se adequar aos ditames da maioria, o que desobrigaria o Estado e a sociedade de assumirem dever a esse respeito” (LEITE; RIBEIRO; COSTA FILHO, 2016). Esse mesmo processo assistencialista permeou a educação brasileira:

[...] A concepção assistencialista/caritativa se revela a partir da criação de instituições especializadas para a educação das pessoas com deficiência e da defesa de que sejam os únicos ambientes favorecedores do desenvolvimento e da aprendizagem desta população. Tais concepções demarcam o imaginário social, ocasionando resistência da sociedade em relação à participação plena das pessoas com deficiência no contexto econômico, político e cultural. (FREITAS, 2015a, p.223).

No entanto, com o novo paradigma social da deficiência, que tem como fundamento os direitos humanos e, conseqüentemente, o reconhecimento de tais indivíduos como sujeitos de direitos, a sociedade passa a ser corresponsável pela inclusão da pessoa com deficiência nos mais diversos setores: educação, saúde, política, esporte, lazer, entre outros, assim como qualquer outra pessoa, com equiparação de direitos.

Portanto, a conquista das políticas nacionais voltadas para a garantia dos direitos da pessoa com deficiência tornou aqueles que eram invisíveis em visíveis. Agora, o desafio é fazer com que essas políticas sejam cada vez mais efetivas, especialmente, no sistema educacional, e que essa população tenha não só o direito de entrar na Educação Superior, mas o de permanecer e o de sair dela, tendo em vista a sua absorção pelo mercado de trabalho.

## 5 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Este capítulo apresenta o desenho geral do processo metodológico que delinea o presente trabalho, levando em consideração o local da pesquisa e os aspectos éticos implicados no trabalho, bem como os procedimentos de coleta e de análise dos dados.

O processo investigativo de um trabalho de pesquisa instiga o pesquisador a levantar questões sobre a problematização da questão que se deseja analisar e estudar. Partindo disso, este trabalho se pautou nas seguintes questões norteadoras: 1) Qual foi o impacto das políticas nacionais para garantia do acesso e da permanência dos estudantes com deficiência na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), no âmbito do Centro de Formação de Professores (CFP)? e 2) Quais foram as ações de inclusão adotadas pela UFCG para garantir o acesso e permanência do estudante com deficiência no CFP/UFCG?

Para tanto, foi traçado, como objetivo geral do trabalho, compreender o impacto das políticas nacionais para garantia do acesso e da permanência dos estudantes com deficiência na Universidade de Campina Grande (UFCG), no âmbito do Centro de Formação de Professores (CFP). Desse objetivo, derivaram-se também os seguintes objetivos específicos: identificar as políticas institucionais de Educação Inclusiva adotadas pela UFCG; analisar as ações de inclusão adotadas pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) a fim de garantir o acesso e permanência do estudante com deficiência no Centro de Formação de Professores (CFP), da cidade de Cajazeiras (PB); analisar as ações decorrentes das políticas nacionais de inclusão para o acesso e permanência do estudante com deficiência, do ponto de vista da gestão, dos docentes e dos próprios estudantes.

Para, então, responder a essas questões e alcançar os objetivos propostos, foi importante pensar em um caminho que propusesse o melhor entendimento sobre o tema proposto, pois a metodologia consiste em um percurso organizado e sistematizado, a partir do qual se procura compreender a realidade a ser pesquisada. O caminho a ser trilhado no desenvolvimento de um trabalho científico é muito importante para o delineamento dos objetivos propostos, e, por conta disso, deve-se atentar aos procedimentos e às técnicas adotadas para se fazer a coleta e a análise dos dados.



A pesquisa, segundo Minayo (2010), diferentemente da arte e da poesia, consiste em ser um saber sistematizado, que a autora denomina de “labor artesanal”, porque “[...] se realiza fundamentalmente por uma linguagem fundada em conceitos, proposições, métodos e técnicas, linguagem esta que se constrói com um ritmo próprio e particular” (MINAYO, 2010, p.25).

Minayo (2000) chama atenção para a complexidade da metodologia e afirma que, nessa parte do trabalho científico, o pesquisador deve ter muito cuidado, pois a metodologia é “mais que uma descrição formal dos métodos e técnicas a serem utilizados, indica as opções e a leitura operacional que o pesquisador fez do quadro teórico” (MINAYO, 2000, p.27). Ao discorrer sobre as etapas do procedimento de uma investigação científica, Quivye e Campenhoudt (2013) afirmam que

Um procedimento é uma forma de progredir em direção a um objetivo. Expor o procedimento científico consiste, portanto, em descrever os princípios fundamentais a pôr em prática em qualquer trabalho de investigação. Os métodos não são mais que formalizações particulares do procedimento, percursos diferentes concebidos para estarem mais adaptados aos fenômenos ou domínios. (QUIVY; CAMPENHOUDT, 2013, p.25).

Haja vista a importância da escolha do método no desenvolvimento do trabalho, esta pesquisa adotou a abordagem qualitativa e de campo, do tipo descritivo, tendo como característica o Estudo de Caso, o qual visa “[...] fornecer o conhecimento aprofundado de uma realidade delimitada que os resultados atingidos podem permitir e formular hipóteses para o encaminhamento de outras pesquisas” (TRIVIÑOS, 1987, p.111). A pesquisa qualitativa também proporciona informações detalhadas que auxiliam no processo de conhecimento do fenômeno em estudo; nesse horizonte, cabe ao pesquisador o papel de considerar a participação “[...] do sujeito como um dos elementos de seu fazer científico, apoiar-se em técnicas e métodos que reúnam características *sui generis*, que ressaltem sua implicação e da pessoa que fornece a informação” (TRIVIÑOS, 1987, p.38).

Nesta mesma perspectiva, Minayo (2000) destaca a importância da relação que o pesquisador estabelece com o sujeito, porque os atores sociais vivenciam uma realidade singular que é própria de um contexto histórico-social. Daí a importância do trabalho de campo, pois ele proporciona a possibilidade de “[...] conseguirmos não só uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também de criar um conhecimento, partindo da realidade presente no campo” (MINAYO, 2000, p.51). Nesse sentido, conforme Triviños (1987, p.22), “o ambiente, o contexto no qual

os indivíduos realizam suas ações e desenvolvem seus modos de vida fundamentais, tem um valor essencial para alcançar das pessoas uma compreensão mais clara de suas atividades”. Compreender o contexto do ambiente a ser investigado é muito importante para a apreensão dos fenômenos que nele ocorrem, pois tomar os sujeitos situados em um tempo e em um espaço determinados proporciona elementos que auxiliam na sistematização, na análise e no entendimento dos resultados do estudo.

## 5.1 PASSO 1: PESQUISA DE CAMPO

O campo de investigação desta pesquisa foi o Centro de Formação de Professores (CFP), *Campus* da cidade de Cajazeiras (PB), pertencente à Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), localizado no sertão da Paraíba, a 346 quilômetros da cidade de Campina Grande e a 468 quilômetros da capital do estado, João Pessoa. A UFCG é uma instituição pública federal *multicampi* com sede localizada em Campina Grande (PB). O CFP oferece cursos do nível superior com formação em: a) licenciaturas em Ciências Biológicas, Física, Matemática, Química, Geografia, História, Letras (com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa) e Pedagogia; b) bacharelados em Medicina e Enfermagem.

O Centro é formado por 226 professores, 64 funcionários técnico-administrativos efetivos e 2.163 alunos ativos na graduação, dos quais seis são alunos com deficiência, a saber, quatro com deficiência física e dois com deficiência auditiva. Nesse mesmo *Campus*, funciona a Escola Técnica de Saúde de Cajazeiras/PB (ETSC), que oferece cursos técnicos em Enfermagem e em Saúde Bucal, além do Ensino Médio. Vale ressaltar, todavia, que não há interesse, nesta pesquisa, em trabalhar com a população da Escola Técnica de Saúde de Cajazeiras, pelo fato de este estudo estar com os seus objetivos voltados para a Educação Superior.

O CFP foi escolhido para o desenvolvimento deste trabalho por ser um Centro que possui vários cursos de licenciaturas e por estar voltado para a formação de professores de toda a região, fazendo com que seja necessário que o *Campus* esteja atento para as políticas inclusivas, tanto para a formação de seus alunos, como para a sua inclusão. O Centro se localiza em uma região fronteira que recebe alunos de vários estados do Brasil, com destaque para os estados do Ceará, Rio Grande do Norte e Pernambuco, que fazem fronteira com a Paraíba. Além desses motivos, a escolha deste local como foco de pesquisa decorre igualmente do fato de o CFP estar

construindo um movimento histórico e social junto a pessoa com deficiência, na reivindicação da efetivação das políticas inclusivas em todo o *Campus*.

## 5.2 PASSO 2: SUJEITOS DA PESQUISA

Conforme Minayo (1994), a pesquisa qualitativa não se restringe aos critérios numéricos para definir a sua representatividade. Segundo a autora, “[...] a amostragem boa é aquela que possibilita abranger a totalidade do problema investigado em suas múltiplas dimensões” (MINAYO, 1994, p.43).

Os sujeitos da pesquisa compreenderam um total de 14 pessoas, das quais quatro são gestores, cinco, professores e cinco, alunos. Sendo assim, como o objetivo da pesquisa está voltado para compreender o impacto das políticas públicas para pessoa com deficiência e sua contribuição para o acesso e permanência na Educação Superior, mais especificamente, no CFP/UFCG, fez-se necessário buscar os sujeitos que estivessem em consonância com os objetivos deste trabalho, sendo proporcionada a possibilidade de captar a percepção de gestores, professores e alunos a respeito do estudo em questão.

Considerando a facilidade de acesso aos sujeitos, eles foram selecionados por conveniência, sendo que, para a seleção dos professores, também foi utilizado o critério de eles terem trabalhado ou desenvolvido alguma atividade pedagógica em sala de aula com o aluno com deficiência no *campus*. Em relação à gestão, buscou-se a representação da Reitoria (Reitor e Pró-Reitor de Ensino da UFCG), o Diretor do CFP e um Coordenador Administrativo que acompanhou administrativamente o processo de inserção de um aluno com deficiência visual na sua Unidade. Essas pessoas foram escolhidas igualmente pelo fato de serem os responsáveis pelas linhas de ação do Centro e na instituição. Por fim, foram entrevistados quatro dos seis alunos com deficiência devidamente matriculados nos cursos do CFP, sendo dois com deficiência auditiva e dois com deficiência física. Foi entrevistado também um aluno cego que desistiu do curso e que foi um dos primeiros estudantes com deficiência a ingressar no CFP; a sua participação se justifica, mesmo não fazendo mais parte do corpo discente da instituição, por ele ter sido citado por alguns dos entrevistados e por ter sido um dos primeiros estudantes com deficiência a estudar no CFP/UFCG.

### 5.3 PASSO 3: PROCEDIMENTOS ÉTICOS DA PESQUISA

No processo de realização, organização e sistematização do estudo, é muito importante atingir os objetivos da pesquisa sem ferir as recomendações constantes na Resolução n.º 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, que está em vigor no país, a qual regulamenta as normas aplicáveis às pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Nesse sentido, é essencial ter presente, durante o planejamento da metodologia e do trabalho de tese, as diretrizes que asseguram aos participantes da pesquisa, entre outras prescrições, o direito à confidencialidade e à privacidade e o respeito à imagem das instituições que foram envolvidas no trabalho.

Por conta disso, foi apresentado aos participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A, B e C), que consiste na anuência do participante da pesquisa, contendo os objetivos, as justificativas, os métodos e a proposta da pesquisa, assim como a garantia do sigilo e do anonimato, a garantia de risco mínimo para integridade do participante e a sua livre escolha de se retirar da pesquisa se achar necessário. Esse termo foi entregue aos participantes antes do início da entrevista, no formato impresso e em duas vias, para ser assinado por eles, confirmando, assim, a sua participação na pesquisa. Desde já fica informado que, no processo de análise, os nomes dos entrevistados foram substituídos por códigos, no intuito de evitar a identificação dos sujeitos, garantindo o sigilo das informações que foram obtidas e a confidencialidade dos dados coletados.

Em relação à instituição pesquisada, foi emitido um documento (Anexo I) solicitando a permissão para desenvolver a pesquisa nos espaços do CFP/UFCG, tendo o cuidado de não ferir a sua privacidade, materialidade e imaterialidade, no intuito de contribuir com o seu crescimento institucional e acadêmico.

Vale salientar que a Resolução n.º 510, de 07 de abril de 2016 apresenta algumas diretrizes que dão a possibilidade da não submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), cujos procedimentos metodológicos, de antemão, não oferecem riscos de identificação, tampouco quaisquer outros riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana. No entanto, entende-se que esse não é o caso do presente estudo, uma vez que ele se ancora em uma perspectiva metodológica qualitativa e conta com a participação de alunos com deficiência na Educação Superior como sujeitos de pesquisa, os quais

fazem parte de uma comunidade escolar específica, que também foi foco de análise. Para tanto, foi apresentado o projeto de pesquisa, que foi submetido à análise e aprovação da Comissão Científica da Escola de Humanidades da PUCRS, e, posteriormente, encaminhado para a avaliação do CEP/CONEP. Esses procedimentos foram realizados após o projeto de tese ter sido submetido à banca de qualificação no Programa de Pós-graduação em Educação da PUCRS e aprovado (Anexo II).

Considerando esses aspectos e após ter passado pela aprovação dos setores competentes via sistema CEP/CONEP (Anexo III), foi dado início aos contatos com os sujeitos da pesquisa. Ressalta-se, porém, que, mesmo antes da apresentação deste projeto à banca de qualificação, ocorreu uma sondagem para apresentação formal do Projeto de Pesquisa junto à direção do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), que demonstrou interesse, abertura e viabilidade para a realização deste trabalho em seus espaços.

#### 5.4 PASSO 4: PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

O desenvolvimento da pesquisa, no tocante à coleta e à análise de dados, deu-se em dois momentos concomitantes: um com o levantamento dos documentos – Estatuto da UFCG, Regimento Geral da UFCG, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Regulamento Geral do Ensino de Graduação – que estão disponíveis na página da UFCG na Internet<sup>13</sup>, e outro com o convite junto aos professores, alunos e gestores para participarem da pesquisa, os quais aceitaram prontamente. Vale salientar que os documentos auxiliaram e contribuíram na contextualização e compreensão do objeto em estudo, pois são normativas jurídicas que respaldam as ações e medidas tomadas pela instituição. Assim, foram utilizados os princípios da análise documental para organizar e analisar os textos dos documentos supracitados.

Para a segunda etapa da coleta de dados, foi realizada uma entrevista semiestruturada com cada um dos sujeitos, com horário e local pré-agendados. Para Minayo (2000), a entrevista semiestruturada é um dos procedimentos mais utilizados

---

<sup>13</sup> Esses e outros documentos oficiais da UFCG encontram-se disponíveis na sua página na Internet, em Documentos: <<http://www.ufcg.edu.br/>>.

pelo pesquisador no processo de trabalho de campo para obter informações contidas na fala dos atores sociais. Foram elaborados roteiros de entrevistas para os administradores, professores e alunos, roteiros estes que se encontram nos apêndices (A, B, C) deste trabalho.

A entrevista semiestruturada possibilita que os pontos de vista dos sujeitos sejam expressos, já que conta com um planejamento relativamente mais aberto, se comparado ao de uma entrevista padronizada ou ao de um questionário (FLICK, 2004). Conforme Minayo (2000), as entrevistas podem ser de três tipos: entrevista estruturada, não-estruturada e semiestruturada. No primeiro tipo, o entrevistado segue um roteiro previamente estabelecido com perguntas previamente formuladas; no segundo tipo, o entrevistado aborda livremente o tema em questão, e, no terceiro, ocorre a articulação dos dois tipos anteriormente mencionados.

Como se trata de um trabalho científico, cabe ao pesquisador planejar a entrevista tendo em vista os objetivos da pesquisa, preocupando-se em elaborar questões que respeitem o não-direcionamento das respostas. Por conta disso, a pergunta deve ser formulada de maneira que o entrevistado dê a sua resposta sem que esta seja induzida pela pergunta do pesquisador, evitando que “[...] o sistema de referência do entrevistador seja imposto sobre os pontos de vista do entrevistado” (FLICK, 2004, p.90).

As perguntas que norteiam o roteiro de entrevista tiveram por base as questões levantadas e a literatura pertinente ao tema em estudo, visando ao alcance dos objetivos propostos – afinal, a entrevista tem, como um de seus propósitos, o de tornar o conhecimento implícito do entrevistado mais explícito (FLICK, 2004). Sendo assim, por meio da entrevista, “[...] o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do fato principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa” (TRIVIÑOS, 1987, p.146).

Nesse sentido, as entrevistas foram estruturadas levando em consideração os objetivos desta investigação, sendo organizados de acordo com o modelo demonstrado pelo quadro a seguir.

Quadro 2 – Modelo de quadro estruturante das entrevistas

Objetivo geral:	
Compreender o impacto das políticas nacionais para garantia do acesso e da permanência dos estudantes com deficiência na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), no âmbito do Centro de Formação de Professores (CFP).	
Objetivo específico	Questões da entrevista
Identificar as políticas institucionais de Educação Inclusiva adotadas pela UFCG.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. A UFCG possui alguma legislação específica voltada para o estudante com deficiência? Quais são?</li> <li>2. A UFCG possui políticas institucionais voltadas para a inclusão de alunos com deficiência?</li> </ol>
Analisar as ações de inclusão adotadas pela UFCG a fim de garantir o acesso e a permanência do estudante com deficiência no CFP/UFCG.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. A UFCG possui ações (recursos, serviços/atendimento especializado) para o aluno com deficiência?</li> </ol>
Analisar as ações decorrentes das políticas nacionais de inclusão para o acesso e a permanência do ponto de vista da gestão, dos docentes e do estudante.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. A UFCG possui ações (recursos, serviços/atendimento especializado) para o aluno com deficiência?</li> </ol>

Fonte: A autora (2017)

Em relação aos sujeitos entrevistados, os contatos com os professores, alunos e o diretor do CFP foram feitos pessoalmente, pois todos se encontravam na cidade de Cajazeiras/PB. Com relação ao Reitor e ao Pró-Reitor, o convite se deu via e-mail, em função de eles desenvolverem seus trabalhos no *Campus* sede, que está localizada na cidade de Campina Grande/PB. Após a confirmação de suas disponibilidades, foram agendados os encontros. A entrevista com o Pró-Reitor foi realizada na cidade de Campina Grande e a com o Reitor, na cidade de Sousa/PB. Ao todo, as entrevistas duraram, em média, 50 minutos com cada sujeito.

Após a realização das entrevistas, que foram gravadas, foi realizado o procedimento de transcrição e análise, seguindo os princípios da Análise de Conteúdo, de Bardin (2014). Segundo a autora, a Análise de Conteúdo é uma técnica de investigação que visa à descrição objetiva e sistemática do conteúdo manifesto da comunicação, o que permite avançar na compreensão dos fenômenos estudados. Essa técnica possibilita o tratamento das mensagens explícitas e latentes contidas

nos discursos dos entrevistados, proporcionando, de maneira lógica, a dedução das ideias emitidas por meio delas.

Dando prosseguimento à análise, o conteúdo manifesto nas entrevistas e nos documentos passou pelas seguintes fases, baseadas em Bardin (2014): 1) pré-análise; 2) exploração do material; 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A primeira fase consistiu na organização e na sistematização das ideias iniciais respeitando as suas três missões: “a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das *hipóteses* e dos *objetivos* e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final” (BARDIN, 2014, p.121, grifo da autora). A segunda fase versou sobre a aplicação sistemática das decisões tomadas na fase anterior, consistindo, segundo a autora, “essencialmente em operações de codificação, decomposição e enumeração, em função das regras previamente formuladas” (BARDIN, 2014, p.127). Por fim, na terceira fase, os dados, após serem trabalhados e refinados, passaram a ser significativos e organizados em categorias e subcategorias, as quais foram relacionadas com outras descobertas provenientes da literatura pertinente ao assunto, que serão discutidos posteriormente no ponto referente às análises dos dados. Para auxiliar nesse processo, foi utilizado o *software* NVivo 11 Pro para Windows, programa desenvolvido para auxiliar nas análises em pesquisa qualitativa que possibilitou a melhor visualização dos dados coletados nas entrevistas, bem como o seu agrupamento e a geração dos resultados na forma de diagrama e de agrupamentos, os quais auxiliaram na identificação das categorias de análise, pois o *software*

[...] é particularmente útil na administração e síntese das ideias do pesquisador, permitindo que se realizem mudanças nos documentos com que se está trabalhando, sendo possível acrescentar, modificar, ligar e cruzar dados, ou ainda, registrar ideias. (GUIZZO, KRZIMINSKI, OLIVEIRA, 2003, p.54).

Conforme Bardin (2014, p.119), o processo de categorização “[...] é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”. Ao fazer uma explanação sobre a técnica de Bardin, Minayo (2010, p.317) afirma que as categorias são “[...] expressões ou palavras significativas em função das quais o conteúdo de uma fala será organizado”.



## 5.5 PASSO 5: ANÁLISE DOS DADOS

Este ponto está organizado em duas etapas: na primeira, é apresentada a análise documental, com uma breve contextualização da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), da sua estrutura organizacional e missão, bem como suas principais diretrizes e a relação destas com o tema proposto neste trabalho, tomando, como documentos para a análise, o Regimento Geral (2005), o Estatuto da UFCG (2005), o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Regulamento Geral do Ensino de Graduação (Resolução nº 26 de 2007). Na segunda etapa, são apresentadas as categorias de análise mediante Análise de Conteúdo, provenientes das entrevistas realizadas com os alunos com deficiência, com os professores e com os gestores da UFCG, juntamente com seus desdobramentos teóricos.

### 5.5.1 Análise Documental

O Estado da Paraíba conta com quatro Instituições públicas de Educação Superior, sendo três federais e uma estadual, a saber, a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), o Instituto Federal da Paraíba (IFPB), a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). As sedes das duas primeiras estão situadas na capital, João Pessoa, e as demais, na cidade de Campina Grande, interior da Paraíba. O sistema privado de Educação Superior da Paraíba é composto por 41 instituições, presente em suas várias regiões, do litoral ao sertão do Estado.

Entre as Instituições de Educação Superior do Estado da Paraíba está a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), criada a partir do desmembramento da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), pela Lei n.º 10.419, de 09 de abril de 2002, levando consigo toda uma estrutura *multicampi* proveniente das cidades de Campina Grande, Patos, Sousa e Cajazeiras. Essa estrutura, na época da sua reorganização, era composta por 29 cursos de graduação e 8 Programas de Pós-Graduação (13 mestrados e 9 doutorados).

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)<sup>14</sup> de outubro de 2014 (e com vigência de 2014 a 2019), durante todo o ano de 2002, ano de criação da UFCG, esta foi dependente da UFPB, pois “[...] permaneceu utilizando o arcabouço normativo da universidade da qual se originou pelo tempo necessário à elaboração do seu próprio Estatuto, Regimento Geral e demais documentos” (UFCG, 2014, p.14). A equipe gestora procurou fazer esse processo de transição de forma não abrupta, visto que o desmembramento também envolvia questões econômicas, políticas, organizacionais, além da construção de uma série de marcos normativos que incidia diretamente no processo de reorganização da estrutura administrativa, da dotação orçamentária da instituição e da construção de sua identidade.

Aproveitando o processo das políticas de expansão, reestruturação e interiorização das universidades públicas, por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)<sup>15</sup>, a UFCG expandiu seus *Campi* e cursos. Atualmente, a instituição possui 11 Centros de Ensino; 7 *Campi* em várias regiões do estado da Paraíba (Cajazeiras, Sousa, Pombal, Patos, Cuité, Sumé, Campina Grande); 103 cursos de graduação com aproximadamente 15.800 alunos ativos; 28 Programas de Pós-Graduação, os quais possuem 11 doutorados, 25 mestrados acadêmicos, 4 mestrados em rede<sup>16</sup> profissional operacionalizados por EAD (Profissional em Letras-PROFLETRAS; Profissional em Matemática-PROFMAT, Profissional em Administração Pública-PROFIAP; Profissional em Filosofia-Prof-filo) e 2 mestrados profissionalizantes (Engenharia Elétrica e Sistemas Agroindustriais). Desde 2008, a instituição adota o Exame

---

<sup>14</sup> Segundo o documento do Ministério da Educação, respaldado pelo Decreto n.º 5.773, de 09 de maio de 2006, denominado “Formulário do **Plano de Desenvolvimento Institucional**”, o PDI “consiste num documento em que se definem a missão da instituição de ensino superior e as **estratégias** para atingir suas metas e objetivos. [...] deverá contemplar o cronograma e a metodologia de implementação dos objetivos, metas e ações do Plano da IES, observando a coerência e a articulação entre as diversas ações, a manutenção de padrões de qualidade e, quando pertinente, o orçamento”. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, disponível em: < [http://www2.mec.gov.br/sapiens/Form\\_PDI.htm](http://www2.mec.gov.br/sapiens/Form_PDI.htm)>, grifo do autor).

<sup>15</sup> Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que tem como principal objetivo ampliar o acesso e permanência na Educação Superior. (BRASIL, 2017)

<sup>16</sup> A diferença do Mestrado Profissional para o Mestrado em Rede é que o primeiro é ofertado por uma só instituição, enquanto que, no segundo, são várias instituições oferecendo o mesmo programa. Cada Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) que integra a Rede Nacional, composta pelos seus *campi*, é denominada “Instituição Associada”, sendo seus cursos fortemente operacionalizados por EAD, por meio do consórcio UAB. (BRASIL, 2017 <<http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8521-mestrado-em-rede-nacional-abre-467-vagas>>).

Nacional de Ensino Médio (ENEM) como processo seletivo de ingresso, tendo passado também a utilizar, a partir de 2014, o Sistema de Seleção Unificado (SISU).

De acordo com o seu Estatuto, publicado em 2002, a UFCG apresenta a seguinte estrutura geral administrativa: a Reitoria é composta por um Reitor e um Vice-Reitor, mais cinco Pró-Reitorias, a saber: Pró-Reitoria de Ensino; Pró-Reitoria de Pós-Graduação; Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão; Pró-Reitoria de Gestão Administrativo-Financeira e Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários, além dos Conselhos Deliberativos Superiores, tais como o Colegiado Pleno do Conselho Universitário e Câmaras Superiores de Ensino, de Pesquisa e Extensão e de Gestão Administrativo-Financeira<sup>17</sup>. Cada Centro de Ensino é administrado por um Diretor e um Vice-Diretor, que são auxiliados por assessores. Nos Centros de Ensino, também há as Coordenações Administrativas de cada Unidade Acadêmica, compostas por Coordenador Administrativo, Coordenadores de Curso, de Pós-graduação e de Pesquisa e Extensão, assim como os Conselhos Administrativos (CONSAD) e o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE). Assim, de acordo com documento PDI, a “sua organização e funcionamento se regem pelas normas do Sistema Federal de Ensino, pelos seus Estatutos e Regimento Geral e por normas complementares” (UFCG, 2014, p.104).

Como instituição, a UFCG estabeleceu, no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), como missão

[...] sua inserção no desenvolvimento regional socialmente comprometido, sem perder de vista o contato com o mundo contemporâneo, em seu contexto global, preservando fundamentos e princípios como a manutenção do espaço onde a ética, a coerência e a democracia são os balizamentos para as atividades de ensino, de pesquisa e de extensão. (UFCG, 2014, p.17-18).

Para tanto, a instituição definiu os seguintes referenciais para o seu cumprimento no PDI:

- Respeito à pessoa enquanto indivíduo, cidadão, membro da Instituição e da comunidade externa;
- Respeito à diversidade de pensamento, assegurando a pluralidade de opiniões;
- **Convivência na diversidade, de tal modo que sejam respeitadas as diferenças e as divergências;**
- Disseminação de todas as formas de conhecimento pertinentes à Instituição, democratizando continuamente o acesso;

<sup>17</sup> Vale salientar que também fazem parte do processo administrativo da UFCG e que não foram aqui incluídos órgãos deliberativos como Conselhos Universitários, Câmaras, Prefeituras e Subprefeituras, Ouvidoria, Secretarias, entre outros. O Estatuto da UFCG e o Regimento Geral são documentos que disciplinam o funcionamento e a organização dos vários setores, órgãos e serviços da instituição, por isso eles serão usados como base no processo de análise dos dados.

- Produção e inovação de conhecimentos científicos e tecnológicos que respondam a demandas sociais;
- Compromisso com a sua missão e os seus objetivos, privilegiando-a em detrimento de interesses particulares individuais ou de grupo;
- Meritocracia. (UFCG, 2014, p.18, grifo nosso).

A partir desse referencial aqui destacado, nota-se que a “convivência na diversidade” refere-se às inúmeras realidades (culturais, religiosas, científicas, étnicas, sociais, pessoas com ou sem deficiência, entre outras) que compõem o universo dessa Instituição de Educação Superior. Além do mais, esse ponto vai ao encontro do Art. 5º da Constituição Federal de 1988, que estabelece que todos são iguais perante a lei e garante a “inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”. O texto constitucional, em seu Art. 3º, inciso IV, também estatui que se deve “promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 2016).

Observa-se também que, no conjunto dos referenciais presentes no PDI que primam pelos princípios humanísticos, a UFCG apresenta elementos teóricos e administrativos que podem gerar políticas institucionais voltadas para pessoas com deficiência, de forma a contribuir com o sucesso acadêmico dessa população, tanto nas áreas da aprendizagem, da socialização, da liberdade de ir e vir, bem como em suas estruturas físicas e humanas.

No entanto, o último ponto desses referenciais, que se refere ao termo “Meritocracia”, contradiz o sentido de pertença grupal, por se tratar de um modelo que incentiva a competição e enfatiza o desempenho individual. Conforme Barbosa (2003, p.22), meritocracia, no nível ideológico, consiste em ser “[...] um conjunto de valores que postula que as posições dos indivíduos na sociedade devem ser consequências do mérito de cada um. Ou seja, do reconhecimento público da qualidade das realizações individuais”. Valle e Ruschel (2010), ao fazerem uma análise lexical da palavra meritocracia para melhor compreendê-la, apresentam também os conceitos de ‘ter mérito’ e de ‘quem é merecedor’, pois, segundo as autoras:

[...] Ter mérito supõe ser digno de recompensa, elogio, prêmio, estima, apreço. É merecedor quem tem valor, quem apresenta um conjunto de qualidades intelectuais e morais reconhecidas (capacidade, habilidade, inteligência, talento, aptidão, dom, vocação) e tudo faz para ser digno delas. (VALLE; RUSCHEL, 2010, p.76).

Diferentemente dos demais pontos que possuem uma descrição de sentido, o termo aparece no PDI de forma isolada, deixando seu sentido livre a diversas interpretações, positivas ou não. Para o presente trabalho, foi realizada uma busca da palavra ‘meritocracia’ em quatro importantes documentos da instituição: o Estatuto da UFCG, o Regimento Geral, a Regulamento Geral do Ensino de Graduação e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), porém ela foi localizada apenas no PDI, no tópico a respeito da missão da instituição, nos “[...] referenciais que embasam o cumprimento da Missão” (UFCG, 2017, p.18).

Outro ponto a ser considerado é que a meritocracia está presente no sistema educacional brasileiro, e a universidade não se encontra fora dele. O processo seletivo realizado para o ingresso nas Instituições de Educação Superior é um dos exemplos a ser considerado, pois é a primeira etapa de demonstração das capacidades de conhecimento individual realizada pelos candidatos a algum curso de graduação. O processo seletivo está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n.º 9.394/96), em seu artigo 44, junto a outros dispositivos que regulam a seu respeito, abrangendo os cursos de graduação e os programas de pós-graduação. A UFCG, como instituição pública federal, faz parte desse sistema regular de ensino e, como tal, determina, por meio do seu Regulamento Geral do Ensino de Graduação (2007, Art. 9º), que “O ingresso nos cursos de graduação da UFCG far-se-á mediante: I – concurso vestibular; II – transferência; III – admissão de graduado; IV – reingresso; V – reopção; VI – programas acadêmicos específicos”.

Uma vez que o sistema meritocrático está legal e ideologicamente atrelado ao sistema democrático, surgem, nesse cenário, políticas de inclusão e de ações afirmativas (PROUNI e a Políticas de Cotas<sup>18</sup>), que visam a minorias sociais a equidade de oportunidades de acesso à Educação Superior, garantindo, assim, que os fatores socioeconômicos, étnicos, raciais, sexuais e culturais, assim como as deficiências, não se transformem em obstáculos na concorrência por uma vaga na universidade. Segundo Felicetti e Morosini (2009, p.11), equidade de acesso “[...] só ocorre a partir do momento que todos têm as mesmas condições de competir, isto é,

---

<sup>18</sup> Em respeito à Lei, o ProUni oferece bolsas de estudos integrais e parciais em instituições privadas para Pessoas com deficiência; Indígenas; Pardos e Pretos, pois visa apoiar o ingresso e a permanência nas universidades dos estudantes historicamente desfavorecidos, conforme a Lei n.º 13.409/2016, que altera a Lei n.º 12.711/2012. Para mais informações ver o site do ProUni (<<http://prouniportal.mec.gov.br/>>).

quando o ensino anterior ao Ensino Superior é oferecido em qualidades iguais a todos”.

Além do mais, o Estatuto da UFCG (2002), em seu Art. 11, IV, apresenta, entre as suas finalidades, a promoção da paz e da solidariedade e a defesa dos direitos humanos. Complementando esse ponto, a alínea X do mesmo artigo afirma que é necessário “envidar esforços para que o conhecimento produzido na Instituição seja capaz de se transformar em políticas públicas de superação das desigualdades”.

Com relação aos alunos, o mesmo documento, no seu Art. 76, parágrafo único, salienta que “A UFCG proporcionará, aos discentes, condições necessárias ao desempenho das suas atividades, consignando recursos para o atendimento desse objetivo”. Logo, o documento não faz distinção entre os alunos nem alusão ao estudante com deficiência, mas infere-se que a instituição concede ao estudante o direito de reivindicar a superação das possíveis dificuldades que possam surgir durante o processo de permanência na instituição, como a superação das barreiras urbanísticas, arquitetônicas, atitudinais, pedagógicas, tecnológicas, de informação e de comunicação.

Já em relação, especificamente, ao estudante com deficiência, a UFCG possui dois documentos que fazem alusão a ele: o PDI e a Resolução n.º 11/2016, que “Cria o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão, como Órgão Suplementar vinculado à Reitoria, e dá outras providências”. O primeiro documento consiste em um plano de metas de curto, médio e longo prazo desenvolvido pela UFCG, a partir do qual se estabelecem ações e estratégias para o benefício de toda a instituição. Com relação às demandas voltadas para a pessoa com deficiência, no tópico referente ao “Projeto pedagógico institucional”, encontram-se a reestruturação física e organizacional da Pró-Reitoria de Ensino (PRE) e a implantação de novos serviços com a máxima eficiência, entre os quais estão ações voltadas ao “[...] atendimento aos portadores de necessidades especiais, educação a Distância” (PDI, 2014, p.44). Infelizmente, esse documento não deixa claro o tipo de serviço que será oferecido nem estabelece prazos para a sua realização.

Dando continuidade ao PDI, no tópico relacionado ao “Projeto pedagógico institucional”, há um subtópico denominado “Plano diretor de acessibilidade”, que aponta quatro ações, a saber:

**1 Ação: Implantação da Comissão de Acessibilidade e Necessidades Especiais**

Criação da Comissão de Acessibilidade e Necessidades Especiais, juntamente de seu regimento e de uma política de acessibilidade específica para cada campus, bem como diretrizes para o atendimento de pessoas com necessidades especiais.

**2 Ação: Acessibilidade no Campus – Infraestrutura**

Obras estruturais com base no relatório da Comissão de Acessibilidade para adequação dos equipamentos existentes.

**3 Ação: Implantação do Núcleo de Atenção Psicopedagógica**

O núcleo de atenção psicopedagógica atende aos portadores de necessidades especiais auxiliando com o processo de adaptação da vida no Campus e instruindo o corpo docente dos procedimentos que podem ou devem ser adotados em virtude das dificuldades demonstradas. Esse núcleo também é responsável por aconselhar o discente e o corpo docente nos casos de dificuldade de aprendizagem.

**4 Ação: Avaliação permanente das condições de Acessibilidade**

A comissão de acessibilidade avalia permanentemente as condições de acessibilidade nos Campi para a sugestão ou solicitação de alterações que se façam necessárias. (PDI, 2014, p.50).

Nota-se, pelas descrições, uma sequência de ações que devem ser orquestradas por uma Comissão que se responsabilizará pela inclusão na UFCG. Para tanto, faz-se necessário que a instituição ofereça meios e apoio administrativo para que essa Comissão possa agir conforme descrito nas quatro ações apontadas no “Plano diretor de acessibilidade”.

Embora o PDI seja um documento de 2014, a UFCG tem uma Comissão de Apoio a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (CAENNE) desde 2013, conforme Portaria n.º 2.329/2013, da UFCG. Essa Comissão foi responsável pela elaboração da Resolução de n.º 11/2016, primeiro documento institucional voltado para essa população, que cria o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI), cujo objetivo é o de acolher, orientar e acompanhar os alunos, funcionários e professores com necessidades especiais. O NAI, segundo a Resolução n.º 11/2016, é um órgão da administração superior vinculado à Reitoria e “[...] tem por finalidade o atendimento a pessoas com deficiência física, sensorial, mental ou intelectual, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades – superdotação, conforme disposto na legislação vigente” (UFCG, 2016, Art. 2º).

Como órgão da administração superior, o NAI terá a sua sede na cidade de Campina Grande, e sua estrutura de funcionamento é de responsabilidade da Reitoria,

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

O NAI, conforme escrito no Art. 4º da Resolução n.º 11/2016, deveria entrar em funcionamento no prazo de 06 (seis) meses a partir da data da aprovação da

Resolução – ou seja, 31 de maio de 2016. No entanto, esse projeto ainda está em fase de implantação, tendo havido apenas a implementação legal do núcleo sede no *Campus* da cidade de Campina Grande, para posterior organização desses núcleos nos demais *Campi*.

No tocante às políticas de atendimento aos discentes, o documento a fazer referência ao estudante com deficiência é o PDI, no tópico em que se remete ao “Programa de atendimento aos portadores de necessidades especiais”. Neste, a instituição reconhece que há um número reduzido de estudantes com deficiência e que as ações adotadas pela universidade voltadas para essa população são fragmentadas e de acordo com a necessidade de cada unidade ou *Campus*. Para reverter esse quadro, ela dispõe que

A ampliação das ações de assistência estudantil, pautada no oferecimento de condições de permanência na Universidade com qualidade e dignidade, com acesso aos programas, baseado na justiça, equidade e acompanhamento do desempenho acadêmico, passa necessariamente por programas de apoio pedagógico e financeiro, por estímulo à permanência e pela organização estudantil. (UFCG, 2014, p.123).

Observa-se, diante da normativa até aqui analisada, o quanto ainda são tímidas as iniciativas da UFCG voltadas para as políticas educacionais inclusivas para a pessoa com deficiência, uma vez que, dos documentos avaliados, as únicas normativas que fazem alguma referência ao estudante com deficiência são o PDI, que apresenta o Plano Diretor de Acessibilidade, e a Resolução n.º 11/2016, que trata da criação do NAI. Para os casos mais específicos, os estudantes têm de recorrer à legislação de âmbito nacional, pois o Regimento Geral (2005), o Estatuto da UFCG (2005), o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Regulamento do Ensino de Graduação (2007) tornam-se insuficientes devido à complexidade de cada caso.

Desses documentos, o Regulamento Geral do Ensino de Graduação (Resolução n.º 26, de 2007), faz uma referência ao estudante com deficiência em seu Capítulo VI, Art. 149, que se refere à prorrogação de prazos para conclusão de curso. Desses dispositivos, destaca-se o seguinte ponto:

Poderá ser concedida prorrogação de prazo a alunos que não puderem concluir o curso no prazo máximo de integralização curricular fixado pela Resolução do Curso, nas seguintes situações:

I – portadores de **deficiência física** ou de **afecção** que importe em limitação da aprendizagem;

§ 1º A limitação da aprendizagem de que trata o inciso I deverá ser devidamente comprovada por Junta de Especialistas instituída pela Pró-Reitoria de Ensino,



composta de, pelo menos, um médico, um psicólogo, um pedagogo, e, quando necessário, outros técnicos servidores da Instituição. (UFCEG, 2007, grifo nosso).

Considerando o dispositivo citado da Resolução n.º 26/2007, percebe-se que ela apresenta necessidade de adequação à legislação federal vigente, pois pode ser restrita ao atendimento de apenas uma deficiência ao enfatizar a deficiência física, deixando de fora as de natureza mental, intelectual ou sensorial. Porém, se levado em consideração o Parágrafo primeiro, que considera que a avaliação da limitação de aprendizagem seja realizada por Junta de Especialistas, a qual deve ser composta, também, por um pedagogo, pode-se conceber a deficiência para além da ótica do modelo médico, pois se pondera o uso da palavra 'afecção' como desdobramento para as demais deficiências.

O uso da palavra 'afecção', no entanto, destacou-se, porque ela traz consigo o sentido de doença: conforme o dicionário Houaiss (2009), afecção, na medicina, consiste em "qualquer alteração patológica do corpo", enquanto que, na perspectiva da psicologia, significa "estado de morbidez; anormalidade psíquica". Logo, uma das interpretações possíveis é que o dispositivo tenha sido elaborado a partir da ótica do modelo médico da deficiência, o qual sustenta que a deficiência, que torna a pessoa inútil e incapaz perante a si e à sociedade, é um problema a ser analisado e tratado por uma equipe de saúde especializada (SASSAKI, 1997).

Vale salientar que o Estatuto da Pessoa com Deficiência de 2015 (Lei n.º 13.146/15) considera que a avaliação da pessoa com deficiência, quando necessária, deva ser realizada a partir da perspectiva biopsicossocial, por uma equipe multidisciplinar e interdisciplinar, devendo considerar quatro pontos importantes: "I – os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo; II – os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais; III – a limitação no desempenho de atividades; IV – a restrição de participação" (BRASIL, 2015, Art. 2.º).

Nesse sentido, a Resolução n.º 26, de 2007, é passível de diferentes interpretações quando especifica apenas a deficiência física, deixando as demais a cargo da livre interpretação do que englobaria a palavra 'afecção'. Tal inexatidão pode abrir precedente para o suporte a apenas uma deficiência, o que denota o quão é necessário revisitar a documentação da normativa institucional para atender o estudante com deficiência e, mais, para seguir plenamente o que diz a própria normativa, quando do pleno atendimento às condições de permanência na Universidade com qualidade, dignidade e equidade.

Portanto, percebeu-se, até aqui, que as normativas da UFCG voltadas para a inclusão dos estudantes com deficiência são quase inexistentes, estando mais voltadas para uma perspectiva de futuro, conforme está disposto no PDI da instituição. Como tal documento é um plano de metas, sendo dependente de políticas externas, inclusive orçamentárias do governo, ele está sujeito a percalços orçamentário e administrativo. No entanto, a própria instituição reconhece no PDI que o seu arcabouço normativo precisa passar por uma reavaliação, revisão e atualização para estar em consonância com as novas demandas legais, sociais e acadêmicas. Entre essas mudanças, está a revisão do Regulamento de Ensino de Graduação, o qual pode inserir dispositivos que contemplem situações, direitos e deveres voltados para o estudante com deficiência.

### **5.5.2 Análise das Entrevistas**

Partindo da perspectiva qualitativa da pesquisa, que considera a contextualização do sujeito um aspecto importante para a análise dos dados, são feitas a descrição do perfil sociodemográfico dos entrevistados e, em seguida, a apresentação das categorias *a priori* e emergentes, acompanhadas da análise dos dados das entrevistas realizadas.

#### **5.5.2.1 Caracterização dos sujeitos**

Para situar o leitor e apresentar um panorama geral sobre os objetivos da pesquisa, serão descritos os perfis dos sujeitos entrevistados, que, no contexto deste trabalho, estão distribuídos nos seguintes grupos: gestão, professor e estudante, cada qual sendo apresentado separadamente, com a finalidade de melhor explicitar as suas características enquanto sujeitos pertencentes a um determinado grupo. Para isso, os sujeitos tiveram seus nomes substituídos por letras em combinação a números ordinais, de acordo com o grupo a que pertencem (Gestão – G1, G2..., Professor – P1, P2... e Estudantes – E1, E2...), em respeito à Resolução 510/16, do Conselho Nacional de Saúde, que rege os procedimentos éticos na pesquisa, garantindo, assim, o anonimato dos sujeitos.

O grupo dos gestores entrevistados, apresentado na Tabela 2, é constituído por quatro professores que ocupam cargos administrativos na instituição: um

Coordenador Administrativo de Unidade; um Diretor de Centro; um Pró-Reitor de Ensino e um Reitor. O tempo de atuação deles na UFCG varia entre 12 a 25 anos. Todos são do gênero masculino, com idades entre 42 a 58 anos. Com relação ao estado civil, três são casados e um é solteiro. Possuem formação inicial nos cursos de Letras, História, Farmácia e Engenharia Química. Todos concluíram o doutorado em áreas e cursos diferentes entre si, a saber: a) dois em Ciências Humanas: um em Língua Portuguesa e Linguística e outro em História; b) um na área das Ciências Médicas: Bacteriologia Médica; e, por fim, c) um na área de Engenharia: Engenharia Química.

Tabela 2 – Caracterização dos gestores

**PERFIL DE GESTOR**

<b>Participante</b>	<b>G1</b>	<b>G2</b>	<b>G3</b>	<b>G4</b>
<b>Idade</b>	50	47	42	58
<b>Estado civil</b>	Casado	Casado	Solteiro	Casado
<b>Gênero</b>	M	M	M	M
<b>Tempo de UFCG</b>	24	19	12	25
<b>Formação acadêmica</b>	Licenciatura Plena em Letras	Licenciatura em História	Farmacêutico Químico	Engenharia Química
<b>Titulação</b>	Doutorado em Língua Portuguesa /Linguística	Doutorado em História	Doutorado em Bacteriologia Médica	Doutorado em Engenharia Química

Fonte: Autora (2017).

O grupo dos professores, apresentado na Tabela 3, é formado por cinco docentes que desenvolveram suas atividades junto a um estudante com deficiência no Centro de Formação de Professores. Destes, três são do gênero feminino e dois do gênero masculino. No que toca ao estado civil, três são casados e dois são solteiros, com idades variando entre 40 e 62 anos. O tempo de atuação dos participantes no magistério superior é de 04 a 35 anos. Da formação inicial, dois possuem graduação em Pedagogia e Licenciatura Plena em Letras; dois apenas em Licenciatura Plena em Letras e um em Bacharelado em História. No que diz respeito à titulação, quatro realizaram doutorado na área de Ciências Humanas, sendo um em História e três em Língua Portuguesa; o quinto professor possui título de mestre em Língua Portuguesa.

Tabela 3 – Caracterização do professor  
**PERFIL DE PROFESSOR**

<i>Participante</i>	<b>P1</b>	<b>P2</b>	<b>P3</b>	<b>P4</b>	<b>P5</b>
<i>Idade</i>	43	40	45	62	53
<i>Estado civil</i>	Casado	Casada	Casada	Solteira	Solteiro
<i>Gênero</i>	M	F	F	F	M
<i>Tempo de UFCG</i>	8	7	4	35	23
<i>Formação acadêmica</i>	Bacharelado em História	Licenciatura Plena em Letras	Pedagogia e Licenciatura Plena em Letras	Pedagogia e Licenciatura Plena em Letras	Licenciatura Plena em Letras/Língua Inglesa
<i>Titulação</i>	Doutorado em História	Doutorado em Língua Portuguesa /Linguística	Doutorado em Língua Portuguesa	Doutorado em Língua Portuguesa /Linguística	Mestre em Língua Portuguesa /Linguística

Fonte: Autora (2017).

O grupo dos estudantes, apresentado na Tabela 4, é composto por cinco entrevistados, com idades variando de 21 a 43 anos, sendo dois do gênero feminino e três do gênero masculino. Destes, quatro são solteiros e um é casado. Com relação à escolaridade dos pais, um tem pais analfabetos, três têm pais com Ensino Fundamental incompleto e um tem pais com Ensino Médio completo. Três têm suas trajetórias escolares realizadas em escola públicas, e dois em escola privada. No que se refere aos tipos de deficiência apresentados pelos estudantes, um tem cegueira, dois têm perda auditiva moderada e dois têm deficiência física. Dos cinco alunos, três ingressaram na instituição em 2014, um em 2013 e um em 2012, sendo o turno de realização do curso diurno. No momento da pesquisa, três se encontravam no sexto período de seus cursos de graduação; um no nono período e um desistiu no quarto período. Todos os estudantes buscaram cursos de graduação na área de Ciências Humanas, a saber: dois no curso de História; dois em Ciências Biológicas e um no curso de Letras/Inglês.

Tabela 4 – Caracterização do estudante  
**PERFIL DE ESTUDANTE**

Participante	E1	E2	E3	E4	E5
Idade	43	21	23	22	21
Estado civil	Casado	Solteira	Solteira	Solteiro	Solteiro
Gênero	M	F	F	M	M
Trajatória escolar	Toda em escola pública	Toda em escola particular	Toda em escola particular	Toda em escola pública	Toda em escola pública
Escolaridade dos pais	Analfabetos	Mãe: até 4ª ano Pai: falecido	Os pais têm o ensino médio completo	Mãe: até 4ª ano Pai: até o 2ºano	Mãe: Fundamental incompleto Pai: EJA (3ºano fundamental incompleto)
Tipo de deficiência	Cegueira	Paralisia Cerebral que atingiu a parte motora física, lado direito	Paralisia Cerebral que atingiu a parte motora física, lado esquerdo	Perda auditiva moderada	Perda auditiva moderada
Ano de Ingresso na Educação Superior	2013	2014	2014	2014	2012
Turno	Diurno	Diurno	Diurno	Diurno	Diurno
Semestre em que se encontra	Desistiu no 4º Período	6º	6º	6º	9º

Fonte: Autora (2017).

### 5.5.2.2 Categorização das entrevistas

A análise das entrevistas foi realizada a partir dos princípios da técnica de Análise de Conteúdo, de Bardin (2014). A categorização foi sendo construída na pesquisa por meio de um processo gradual, mas não-linear, de agrupamento dos elementos-chave latentes e convergentes nas entrevistas e contidos no escopo deste trabalho. Esses elementos foram sistematizados e organizados em categorias e subcategorias, selecionadas a partir daquelas já presentes nos objetivos do trabalho, constituindo, assim, as categorias *a priori*. A escolha das categorias e subcategorias de análise *a posteriori* emergiu das falas dos sujeitos, respeitadas as três etapas da análise temática descritas por Bardin (2014): a) pré-análise; b) exploração do material e c) tratamento dos resultados obtidos e interpretação, conforme anteriormente descrito.

Passadas essas etapas e com as categorias *a priori* definidas, os dados foram organizados no software NVivo<sup>19</sup>, programa que gerencia e organiza os dados qualitativos, auxiliando em sua análise. Após ser feita a análise cuidadosa das entrevistas com o auxílio do software, os dados foram reorganizados em três grandes categorias, sendo duas *a priori*, Políticas e Ações de Inclusão, e uma *a posteriori*, Atuação Docente. Além disso, para cada categoria, foram selecionadas subcategorias, descritas no decorrer da análise, visando ao melhor entendimento e organização dos conteúdos das entrevistas.

Nesse sentido, para melhor compreensão das categorias, a seguir serão apresentados os seus conceitos e a sua importância na estrutura do trabalho. Ademais, serão contextualizadas de acordo com a literatura pertinente ao tema e conforme as falas de cada sujeito entrevistado.

#### 5.5.2.2.1 Políticas

Nas últimas décadas, a questão da inclusão voltada para as pessoas com deficiência ganhou espaço e força em âmbito nacional e internacional, passando a ser inserida nas agendas políticas governamentais. Nesse contexto, houve a conquista de direitos que possibilitaram a constituição de políticas públicas que garantiram, por sua vez, igualdade de condições perante a Lei e aos bens culturais e serviços destinados à população, como saúde, educação, esporte e lazer.

As políticas públicas educacionais voltadas para inclusão na Educação Superior têm oportunizado a chegada do estudante com deficiência em seus espaços, configurando novas demandas e necessidades. É por meio de tais políticas que as Instituições de Educação Superior devem implementar meios de acesso e permanência desse aluno em seus ambientes, abarcando desde a estrutura física e a formação dos professores até as atividades pedagógicas desenvolvidas em sala de aula ou fora dela.

Nesse sentido, as políticas consistem, também, em meios de consolidação dos direitos adquiridos pelos sujeitos, uma vez que tais direitos passam a estar codificados

---

<sup>19</sup> NVivo é um software que suporta métodos qualitativos e variados de pesquisa. Ele é projetado para ajudar você a organizar, analisar e encontrar informações em dados não estruturados ou qualitativos como: entrevistas, respostas abertas de pesquisa, artigos, mídia social e conteúdo web. Disponível em: <<http://www.qsrinternational.com/nvivo-portuguese>>

no âmbito das leis – no caso específico dos estudantes com deficiência, garantindo a sua participação no contexto da Educação Superior. Por esse motivo, na perspectiva deste trabalho, as Políticas ganham peso de categoria, justamente por abarcarem e envolverem todas as ações e discussões existentes em torno da inclusão do estudante com deficiência no contexto universitário brasileiro.

Tal categoria é subdividida em Políticas Nacionais e Políticas Institucionais: aquelas, de caráter mais geral, apresentam os eixos norteadores para a execução de ações em nível institucional ou local; estas, por sua vez, baseadas nas políticas nacionais, proporcionam medidas que regulam internamente as ações e decisões voltadas para as pessoas com deficiência na instituição. Assim, as Políticas Nacionais e Institucionais coexistirem, inter-relacionarem-se e, em certa medida, subsidiarem-se, elas são aqui tomadas como subcategorias da categoria Política, pois, embora possam ser criadas Políticas Institucionais diferentes, em alguns aspectos, das Políticas Nacionais, elas não devem divergir; mas apenas operacionalizar, em nível local e institucional, as particularidades relacionadas ao contexto de execução.

#### *5.5.2.2 Políticas Nacionais*

As Políticas Nacionais de educação voltadas para a pessoa com deficiência ficam mais evidentes a partir da década de 90, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96), com a qual se torna possível realizar mudanças no sistema educacional de todo o país, nos seus diferentes níveis e modalidades de ensino, ao consolidar e nortear diretrizes à proposta de uma educação inclusiva, com igualdade de oportunidades para todos (MIRANDA, 2014). Essa e outras leis passaram a pautar o conjunto de regulamentos que normatizam as diversas ações no sistema educacional brasileiro e nas Instituições de Educação Superior. Um dos impactos diretos de tais medidas é a presença dos estudantes com deficiência nas instituições de ensino, pois os documentos oficiais, especialmente a Constituição de 1988, garantem para todas as pessoas o direito de acesso à educação e de permanência nas instituições de ensino.

Essas políticas nacionais são tão importantes para a concretização de tais direitos que se fazem presentes em vários momentos nas falas dos 14 entrevistados, pois, na análise dos dados, foram registradas, com o apoio do software NVivo, 73 referências a essa subcategoria, quer pela concretização desses direitos, quer não.

Na perspectiva mais positiva da Lei, o gestor G1 faz uma referência importante ao denotar a relevância das políticas nacionais, pois estas permitiram a presença da pessoa com deficiência no espaço da universidade, realidade inimaginável por muitos há algumas décadas, pois a Educação Superior brasileira, ao longo de sua trajetória, foi marcada por ser um lugar a que poucos tinham acesso, principalmente os “[...] estudantes das camadas menos favorecidas e de alguns segmentos da sociedade, tais como mulheres, negros e pessoas com deficiência” (MIRANDA, 2014, p.31). Conforme o entrevistado:

*Elas [as Políticas Nacionais] contribuem. Primeiro, porque, hoje, eu acho que antes nem o ingresso era permitido. Era cerceado até esse direito de ingressar na universidade, um aluno ingressar com necessidades especiais, um professor ingressar com necessidades especiais.... Hoje nós já vivenciamos a questão de o aluno ingressar, e nós temos um professor com necessidades especiais. (G1).*

O professor P5 concorda com o G1 ao argumentar que a universidade também é um espaço ao qual o estudante deve ter acesso:

*Mas eles têm que estar aqui dentro também. Nós, a Nação, temos esse dever de incluir essas pessoas, e nós, professores, de recebermos de braços abertos, não é?! As pessoas precisam trabalhar, precisam aprender, precisam adquirir conhecimento. (P5)*

Seguindo a mesma perspectiva, a entrevistada P2 chama atenção para garantia do acesso do aluno previsto pelas normativas nacionais, mas aponta para a existência de um hiato entre a lei e a sua aplicação na Instituição.

*[...] apesar de a gente saber que tudo no papel está lá disposto, né, quando direito dele, está tudo lá [...]. Então a lei permite, então a lei permitiu que ele [estudante] chegasse a nós, talvez também esse tenha sido um dos fatores, a entrada de impacto dele, é uma hipótese minha, mas a lei garante. No papel está tudo lindo, tudo maravilhoso: a questão da igualdade, da equidade, da acessibilidade, de tudo, do acesso ao direito dessas pessoas, só que na minha visão é a de que a universidade ainda não está preparada. (P2).*

A esse respeito, Sasazawa (2005) demonstra que

*[...] as políticas públicas, pela sua legalidade, asseguram o direito de acessibilidade às pessoas com necessidades especiais à educação, porém não adquiriram legitimidade, uma vez que ainda não se desenvolveu a consciência para o atendimento deste direito por parte das instituições de ensino superior. (SASAZAWA, 2005, p.96).*

Poder-se-ia pensar, pela época da declaração da autora, que seu estudo esteja desatualizado em relação aos dias atuais; no entanto, pesquisas mais recentes, como, por exemplo, a de Castro (2011), Miranda (2014), Galdino (2015) e Urban (2016)



demonstram que, mesmo com o passar dos anos, tais políticas ainda estão em processo de construção em muitas Instituições de Educação Superior, inclusive na instituição em estudo, conforme demonstra a já citada fala do entrevistado G1.

Nesse debate sobre a efetivação e a importância das políticas públicas de educação voltadas para a educação inclusiva, o gestor 2 (G2) chama atenção para o fato de o Brasil ainda ser “extremamente limitado e conservador” com relação à execução e implantação dessas políticas na Educação Superior. A esse respeito, ele complementa a sua reflexão ao afirmar que “[...] *As políticas nacionais de inclusão voltadas para a educação superior são tímidas. Eu acho que o Brasil não tem coragem de ousar muito na educação por ser um país conservador*” (G2). Ratificando a fala do gestor, Miranda (2014) percebe que o processo histórico da Educação Superior no Brasil demonstra ter um caráter tradicional, sendo sempre voltado para a elite econômica e intelectual do país. No entanto, esse quadro foi se modificando por influência de grupos sociais e organizações não governamentais, que promoveram movimentos de conscientização a partir dos quais se possibilitou a promoção de políticas voltadas para a educação da população com deficiência. Embora de forma lenta, esse processo de transformação está em curso ao longo dos anos (CASTRO, 2011).

Segundo o estudante E1, as leis, mesmo estando no papel, não foram sentidas em sua totalidade na prática do seu dia a dia na universidade, pois, ao se referir às políticas nacionais, ele afirma que

*[...] as políticas nacionais são como toda a Constituição: é bem bonita, bem escrita, mas tem muitas brechas, muitas interpretações diferentes que nos levam no final de conta a não nos dar o direito cabível, merecido. Assim também são as políticas nacionais: são tão bonitas. Tenho pouco conhecimento e estudo sobre elas. Mas, quanto à praticidade, eu acho que falta muito. Faltam pessoas, eu diria que qualificadas, para fazer, pessoas que fossem mais humanas até. (E1).*

O estudante, que é o sujeito que recebe os benefícios ou não das políticas, deixa transparecer o hiato existente entre o direito adquirido na forma da lei e a sua execução por parte da instituição, que tem de seguir a normativa designada pelo Estado. Segundo o gestor G4, o processo administrativo de uma instituição como a UFCG requer do gestor certa flexibilidade e atenção, porque as políticas de inclusão são muito recentes. Por conta disso e para que a legislação seja cumprida pelos órgãos públicos, “[...] *o mantenedor (no caso é o MEC), ele não responde. A norma é*

*aprovada (pode ser uma lei, um decreto...), é aprovada e a gente não recebe condições mínimas de dar provimento àquela norma” (G4).*

Ao se referir às condições financeiras da instituição e à sua relação com as políticas nacionais, G4 faz a seguinte afirmação:

*É, a lei determina, mas devia determinar que nós recebêssemos as condições mínimas do mantenedor, que é o MEC, para que a gente possa prover, também para quem está cursando, alguma resposta. Então, como falta de um lado, também falta do outro. (G4).*

Conforme o mesmo entrevistado, o Ministério Público, enquanto órgão fiscalizador, vem exigindo da instituição o cumprimento legal das políticas nacionais voltadas para a inclusão, mas é preciso, também, que o Estado ofereça provisões para que a necessidade dessa demanda seja atendida. Os recursos financeiros são importantes, porque implicam a compra de material pedagógico adaptado e de equipamentos, a reorganização do espaço físico e a contratação de pessoal especializado, como intérpretes, professores de Libras, transcritores de Braille, entre outros. Todas essas especificidades estão respaldadas pela Lei, mas, segundo o entrevistado G4, cabe à universidade a sua implantação e execução.

A partir das falas dos entrevistados, percebe-se a importância dessa subcategoria para o processo de acesso e permanência do estudante com deficiência na Educação Superior, pois, ao averiguar os excertos destacados e organizados com o auxílio do software NVivo, na categoria Políticas, as palavras que apareceram com maior recorrência foram Política, Aluno e Universidade. Essas palavras podem ser observadas na Figura 1, que ilustra a nuvem de palavras da categoria ora analisada.



A política nacional tem a função de ser um parâmetro geral, ao prever o direito do aluno acessar e frequentar a Educação Superior, após ser aprovado no devido processo seletivo. Essas políticas, portanto, norteiam as ações das Instituições de Educação Superior de todo o país, independentemente da sua realidade ou peculiaridade, gerando, para as instituições, a demanda de um público que requer atendimentos específicos, por conta da especificidade de cada deficiência.

Assim, a presença do estudante com deficiência na universidade pode ser considerada como um dos impactos iniciais das políticas nacionais de inclusão no Centro de Formação de Professores e, conseqüentemente, em toda a UFCG, o que, por conseguinte, faz surgir outras demandas que precisam ser atendidas, como, por exemplo, ajustes na acessibilidade arquitetônica e urbanística, criação de núcleos de acessibilidade e adequação dos currículos, entre outros. Portanto, para que as políticas voltadas para a inclusão da pessoa com deficiência sejam efetivas, faz-se necessário um olhar mais atento para as ações observadas e desenvolvidas pelos entrevistados no âmbito da instituição, refletindo sobre o quanto essas ações influenciam diretamente na vida dos estudantes, no cotidiano da sala de aula e no processo normativo da UFCG – aspectos apresentados na análise da próxima subcategoria, Políticas Institucionais.

#### *5.5.2.2.3 Políticas Institucionais*

As políticas nacionais voltadas para a inclusão do estudante com deficiência na Educação Superior têm o papel de apontar os caminhos que as instituições devem seguir, garantindo, assim, que o direito desse estudante seja respeitado, inclusive nas suas especificidades, tendo em vista a educação ser um direito fundamental garantido pela Constituição Federal de 1988. Logo, cabe às instituições a função de operacionalizar as normativas nos seus espaços, para tornar possível a sua aplicabilidade junto aos estudantes com deficiência, de acordo com a realidade em que a instituição está inserida e com o perfil do aluno com que ela está lidando. Daí a importância desta subcategoria: para o entendimento da operacionalidade das políticas nacionais no contexto local.

Em geral, as políticas nacionais são diretivas e amplas, pois devem abarcar todo o território nacional, que é, além de vasto, muito diverso. Outrossim, a diretriz

nacional pode ficar distante do cotidiano e da realidade, principalmente, da sala de aula, pois, de um modo geral, a preocupação com o cumprimento da legislação fica a cargo dos dirigentes e dos responsáveis pela administração, distanciando-se, dessa forma, do atendimento e da prática do dia a dia. Nesse sentido, parece importante verificar o que, em nível local, é legislado, na forma de política institucional, para não somente garantir o cumprimento da legislação nacional, mas também atender com qualidade às demandas do estudante com deficiência em todas as esferas da universidade.

Considerando esses aspectos, o que se nota, no entanto, é que o processo de aplicação de tais políticas nas instituições ocorre de forma lenta, uma vez que a legislação brasileira, como aponta Menicucci (2007, p.3), “contém um marco legal bastante avançado em termos de garantia de direitos às pessoas com deficiência, embora muito ainda se encontre no campo das letras e não no âmbito da concretização”. Muitas vezes, essas implantações vêm por meio jurídico, como o observa Atique e Zaher (2009, p.1608):

A jurisdição é, sem dúvida, elemento de inclusão social e mecanismo integrador e concretizador dos princípios e normas estabelecidos como fundamentais pela Constituição do Estado. Assim, a defesa do direito fundamental à educação inclusiva se dá, num último apelo, com a atividade integradora do Poder Judiciário, através da tutela individual do mandado de segurança e do mandado de injunção, e da tutela coletiva através do mandado de segurança coletivo, do mandado de injunção coletivo e da ação civil pública. Logicamente essa não é a melhor solução, pois o Estado deve se antecipar a essa situação extrema de conflito jurisdicional, proporcionando o acesso universal à educação superior.

Ao analisar os instrumentos jurídico-normativos que orientam as Instituições de Educação Superior, Santos (2013) demonstra que as políticas são mais indicativas do que prescritivas, não possibilitando aos executores as devidas ações necessárias para a “[...] efetivação e operacionalização prática das medidas indicadas por falta de conceitos claros, metas delimitadas e dotação orçamentária e financeira para sua execução” (SANTOS, 2013, p.131).

Nesse sentido, o gestor G4, ao se referir à legislação nacional voltada para a inclusão do estudante com deficiência, afirma que “*o Brasil tem que pensar na hora de criar a norma, tem que dotar as instituições de recursos de qualquer natureza, seja orçamentária ou de recursos humanos, para a gente prover e cumprir a norma (G4)*”. Segundo o mesmo gestor (G4), a instituição tem procurado atender às necessidades dos alunos, conforme determina a política nacional, mas, para tanto, faz-se necessário

que a instituição remaneje recursos e, muitas vezes, um quadro de pessoal de outros setores, o que ele denominou como “teoria do cobertor curto”, ou seja,

*[...] a gente está instalando esses setores, esses órgãos com a nossa própria capacidade. O que, ao fazer isso, a gente cobre um santo e descobre outro. O cobertor é curto. Então, a gente está comprometendo alguns setores para dar provimento a outro. (G4).*

Nesse processo de transição entre a normatização da Lei e a sua aplicação na instituição de Educação Superior, observa-se que há toda uma conjuntura que deve ser observada de acordo com a realidade da instituição. Ao questionar o gestor G4 sobre as políticas institucionais, ele deu a seguinte resposta:

*Olha, é onde a gente precisa avançar muito. A gente precisa. Eu acho que um dos pontos cruciais disso é a gente aprovar o regulamento de acessibilidade porque aí com certeza ele deve tentar, ao ser aprovado, apresentar para a Reitoria alguma demanda mínima para a gente atender. Ou seja, depois de mapeado, depois de ter feito o censo de atualização, para que a gente possa ter um quadro, pelo menos, se não for o real, o ideal, e o número correto, mais próximo da realidade, para que a gente possa mensurar e prover as condições; para que a gente possa cumprir de fato o que a legislação determina. Com essa informação [se referindo ao número de estudantes com deficiência] também é importante, porque eu posso apresentar ao mantenedor [MEC]: “olha, minha demanda é essa e o orçamento é esse”. Eu não tenho como atender essa demanda, mas a Lei, o Ministério Público está fazendo pressão sobre nós para o cumprimento. (G4).*

Com relação às cobranças encaminhadas pelo Ministério Público Federal, voltadas para o atendimento do estudante com deficiência, o gestor explica que “[...] é preciso também que o Ministério Público e a sociedade também enxerguem que a gente não está recebendo as condições mínimas para a gente prover essa ação [políticas institucionais]” (G4).

Segundo relatos dos entrevistados, um aluno com cegueira recorreu ao Ministério Público para que a UFCG oferecesse condições de atendimento educacional especializado. De acordo com o G1,

*Eu me lembro que E1<sup>20</sup> transferiu e entrou na justiça para poder concluir o curso, então foi por meios judiciais que ele teve que ter atividades complementares para que desse a ele a possibilidade de terminar o curso. (G1).*

Sobre a mesma situação, o Professor P1 comenta:

---

<sup>20</sup> E1 é um estudante cego que frequentou o CFP/UFCG e também fez parte das pessoas entrevistadas nesse trabalho.

*[...] não vou nem falar no aluno que tenha problemas de visão, esse eu diria que não tem mesmo condição, que foi o caso que aconteceu com o aluno passado, esqueci o nome dele, inclusive ele entrou na justiça. (P1).*

Já a professora P4 afirma:

*[...] escuto também já de alunos que foram da UFPB, né, que antigamente sofreram ainda mais, a ponto até de entrarem com processo na justiça contra a universidade e esse discurso também circulou quando o aluno cego estava aqui. Diziam “E1, entre na justiça contra a universidade”, “porque você não está tendo os direitos garantidos”, não é.... A Lei determina. (P4)*

Ainda sobre o mesmo caso, P5 declara:

*A universidade tentou, com o outro menino cego lá de História, não teve material nenhum para ele. Foi aí que ele inclusive entrou na justiça, depois foi embora para o Rio de Janeiro, e a universidade ficou mandando material. Ele lá, e a universidade mandando... [...]. (P5).*

A partir da fala dos entrevistados, observa-se que há uma fragilidade no cumprimento das políticas nacionais junto ao estudante com deficiência, porque, para que ele tenha seus direitos atendidos, precisa recorrer aos instrumentos legais de que a justiça dispõe junto ao Ministério Público, tendo presente que a educação é um direito de todos e “[...] isso significa dizer que o sistema educacional é dirigido a todos os brasileiros sem distinção e objetiva o seu pleno desenvolvimento como pessoa e cidadão” (MADRUGA, 2016, p.228).

Santos (2013), ao fazer uma análise dos dispositivos da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (n.º 9394/96) e da Declaração de Salamanca, faz a seguinte observação com relação à educação da pessoa com deficiência:

*A análise da CF/88, da Declaração de Salamanca e da LDB nos permite afirmar que elas se referem aos aspectos sobre a inserção do aluno com deficiência na rede regular de ensino e à organização da escola na educação básica. No que se refere à educação superior, não traz nenhuma orientação para estruturar e organizar esse nível de ensino para assegurar as condições de acessibilidade visando garantir o acesso e permanência dos alunos com deficiência, apesar de no Art. 59 da LDB indicar, de forma geral, ao falar de ensino: ‘Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades. (SANTOS, 2013, p.135).*

O que se percebe é que as diretrizes voltadas diretamente para as Instituições de Educação Superior são tímidas, dentre as quais se destacam, por exemplo<sup>21</sup>, o

---

<sup>21</sup> Vale salientar que essas e outras regulamentações estão descritas no capítulo referente às políticas de educação voltadas para o estudante com deficiência.

Aviso Circular n.º 277/MEC/GM, que apresenta recomendações ao processo de seleção nos momentos da elaboração do edital, do exame dos vestibulares e da correção das provas. Outro documento importante é a Portaria n.º 3.284/03, a qual substitui a Portaria n.º 1.679/1999, que dispõe sobre os requisitos de acessibilidade da pessoa com deficiência e instrui sobre os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, bem como de credenciamento das instituições. Tem-se, também, o Programa de Acessibilidade ao Ensino Superior (INCLUIR/2005) e o Decreto n.º 7.611/11, que estabelecem a criação e a estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de Educação Superior. Por fim, destaca-se o Decreto n.º 5.626/05, que regulamenta a Lei n.º 10.436/2002, que dispõe sobre a difusão e uso da Língua Brasileira de Sinais e estabelece a obrigatoriedade do seu ensino em todos os cursos de formação de professores e de fonoaudiologia e, optativamente, nos demais cursos da Educação Superior. Esses e outros dispositivos legais ilustram bem a análise realizada por Santos (2013, p.35), para quem a presença desses documentos favorece a elaboração de uma política interna para a instituição e “[...] evita a tomada de decisões paliativas e diferenciadas pelos seus cursos que acabam gerando problemas de natureza administrativa e acadêmica”.

Considerando o que foi exposto, foi observada pelos entrevistados a falta de políticas institucionais voltadas para o estudante com deficiência. Os sujeitos da administração concordam que há essa lacuna na instituição e reconhecem que a assistência que o estudante com deficiência recebe faz parte de ações isoladas de professores ou de grupos que trabalham com a temática, como fica explicitado na fala a seguir:

*Temos [ações de assistência ao aluno com deficiência], mas eu acho que ainda são muito tímidas. Ainda não dão conta de atender a problemática de inclusão de alunos com portadores de necessidades especiais. Aqui nós temos um grupo que tem se movimentado, mas se nós formos ver o que tem de adaptações, o que temos de oferta de serviços especializados de atendimento voltados para esses alunos, eu acho que ainda é muito pouco. [...] existem olhares específicos, mas o Centro está em função dessas questões sendo discutidas em colegiados de cursos, conselhos de centro... acho que ainda precisam de uma atenção mais aprofundada. Inclusive os nossos projetos pedagógicos, nesses documentos que regem os cursos. (G1).*

O gestor G3 também concorda que não existem políticas institucionais na UFCG e, conseqüentemente, no Centro de Formação de Professores, mas chama atenção para a importância de tais políticas:



*Não, pelo que eu saiba não tem uma legislação [...]. Eu acho que a instituição deveria (não só o CFP), mas toda a UFCG, instituir como política mesmo o atendimento ao aluno com deficiência, para melhorar essa questão; não esperando o número porque, se a gente for considerar o número de estudantes com necessidades especiais, não vai ser feita muita coisa, porque são poucos. Mas considerando que esse aluno pode ser e será ... e tem toda condição de ser um profissional e exemplo da nossa instituição.... Então, o que se investe, o que se investir e é pouca coisa que se pode fazer para diferenciar esse aluno dos outros [...]. (G3).*

O gestor G2 concorda que não há dispositivos institucionais para atender as especificidades do estudante com deficiência, mas defende que as normas gerais da instituição conseguem amparar esses estudantes:

*Agora todas as nossas normas gerais (o Regulamento de Ensino de Graduação e as Resoluções gerais da PRE) são instrumentos eficientes para proteção de qualquer pessoa dentro da instituição. Qualquer caso que o aluno tenha que exija um atendimento especial para ele, ele está acobertado. O que nós não temos ainda é uma normativa específica que regule, por exemplo, como deverá ser a dinâmica de sala de aula para um aluno surdo, como deverá ser a dinâmica para um aluno cego... isso ainda não temos. (G2).*

O gestor G4 reconhece que a instituição não tem uma política voltada para o atendimento dessa população, assim como outras instituições que estão passando pelo mesmo processo. Na perspectiva do gestor, ela está em processo de formação:

*Sim, está nascendo ainda, está muito embrionária ainda. Está incipiente. Eu sei que isso não é nenhum débito, no aspecto de que todas as instituições do país de qualquer natureza, não só educacional, já tenha isso tudo. A gente sabe que não tem. Há um débito, e a gente já está passando, inclusive, do tempo de fazer [...]. A política tem sido muito pontual. É mais quando surge a demanda que se apresenta... a gente tem liberado, por exemplo, computadores e também aqueles acessórios para os que têm problema visual; e, a gente já tem feito isso... (G4)*

A ausência de políticas institucionais voltadas para o estudante com deficiência é sentida pelos demais entrevistados, como os professores e os estudantes, pois, quanto menos espaços acessíveis, mais fica visível a falta das políticas institucionais. A esse respeito, destacam-se as seguintes colocações feitas pelos estudantes:

*Não, não conheço nenhuma política institucional, porque, a meu ver, não há. Não conheço nenhum projeto assim diferente, que a gente assim participe, que eu seja participante. Que eu possa levar meu trabalho como contribuição, por exemplo, a minha monografia. Eu tenho muita experiência nessa área de inclusão, de ter estudado em escola normal. Minha mãe nunca quis que eu estudasse em escolas especiais, ela nunca quis... (E3).*

*Olha, para falar a verdade, esse período que passei lá, eu nunca vi, não! De jeito nenhum! Nenhum tipo de política. Nem normas.... Não vi isso não.... Nunca me foi me apresentado. (E1).*

De mesmo modo, os professores afirmam desconhecer a existência de políticas institucionais voltadas para o estudante com deficiência e, além disso, salientam a despreocupação da administração em relação a essa população dentro da universidade:

*Não, não existe nenhum tipo de preocupação por parte do CFP que seja real, de construção de espaços de acessibilidade, preocupação de que um aluno realmente tenha condições de assistir aula, que tenha deficiência física, isso é nítido, não tem. (P1).*

*Não, não vejo, até porque o que chega para gente, chega através das nossas reuniões de Unidade; e eu, até então, na minha Unidade, não vejo nenhuma informação nesse sentido de “ah, novas políticas e elas vão mudar isso...”. Pode até existir, eu estou dizendo que para mim não chegou nada ainda. (P5)*

*Não há uma política de acesso à universidade para nossos alunos e para o acesso deles poder acontecer. Tem, através do processo de seleção, mas aqui, a nossa realidade aqui, eu vejo muito a desejar para os alunos com deficiência. (P4).*

Tais falas demonstram que a universidade necessita organizar a sua política institucional voltada para o aluno com deficiência, porque, a partir dela, poderá haver um maior direcionamento das ações de acesso e permanência, as quais são, atualmente, desenvolvidas pela instituição de forma isolada, dependendo da “boa vontade” de alguns setores, funcionários ou grupos. No entanto, essas ações isoladas são importantes, porque abrem espaços para a formulação, organização e normatização das políticas institucionais, como relatou o gestor G3:

*Olhe, eu não tenho conhecimento se nos outros campi existe essa política. Considero que o campus de Cajazeiras é pioneiro nessa tentativa de inclusão, né, através de um Projeto Incluir [...]. Enfim, a partir dessa experiência, a gente está dando cada vez mais visibilidade a isso em todo o campus, sempre apoiando, porque ver nele um espelho para universidade toda, não só para o campus de Cajazeiras, mas para a universidade toda, a partir da experiência de Cajazeiras. (G3).*

Seguindo essa mesma linha de pensamento, o entrevistado G2 aponta para a importância de valorizar as experiências e iniciativas que já acontecem na instituição para organizar uma política institucional inclusiva. Ele afirma que

*[...] um dos pontos é chamar a comunidade a discutir essa questão de inclusão, não só discutir como está sendo feita a convivência com a deficiência na universidade, mas imediatamente pensar no sentido da construção de uma política acadêmica consolidada para isso. Então a gente tem umas experiências muito pontuais que eu já estou conseguindo mapear. (G2).*

Nesse sentido, as políticas institucionais devem ser formuladas levando-se em consideração a participação do aluno com deficiência, pois este é que pode relatar as maiores dificuldades enfrentadas para permanecer na instituição. Tais dificuldades, de acordo com os estudantes entrevistados, passam sobretudo pela falta de acessibilidade arquitetônica e pela falta de acessibilidade pedagógica. Sobre tais questões, os estudantes E1, E2 e E3 relatam o seguinte:

*A acessibilidade na universidade é péssima. Péssima, péssima... não tem acessibilidade. [...] Não tem... acessibilidade... né... como eu falei, falta de rampas, de adequação, de piso tátil. Falta essas coisas, falta... faltam placas de indicação... Falta de acesso aos conteúdos. Eles [IES] não estavam prontos. Não chegavam na hora certa, chegavam com atrasos. Não chegava o material para o dia da aula. (E1).*

*É assim, para mim isso aqui está muito aquém... Falta muito a questão da acessibilidade. É muita pouca rampa, há muito batente e é provável acontecer um acidente. Qualquer um pode cair aqui. Um cadeirante, se chegar aqui, não estuda porque não tem acessibilidade. Em termos de acessibilidade é muito ruim ainda, há muito pouco acessibilidade. Eles acham que só construindo uma rampinha vão resolver o problema... Só que não é assim. (E3).*

*[...] a questão de mobilidade aqui dentro é horrível; horrível porque desde coisas simples como subir uma escada. Outra questão é a do pessoal dos serviços gerais, lavar a escadaria e não enxugar. Fica aquelas pocinhas de água, aí o risco de você cair ali é horrível. As escadas não têm corrimão. As rampas são muito inclinadas; e aqueles, por exemplo, o carro estacionado no lugar de onde é para passar o pedestre. É tudo isso e um pouco mais... (E2).*

A partir do exposto pelos estudantes, faz-se necessário considerar também o olhar dos professores em relação à falta da acessibilidade física e pedagógica. A esse respeito, o professor P1 aponta:

*No caso da estudante [E3], por exemplo, ela nasceu com paralisia cerebral, então ela tem problemas de locomoção. Ela é perfeita, ela entende tudo, ela é bastante madura, conceitualmente, como pessoa, bastante crítica da própria sociedade que ela vê, que ela vive, mas nitidamente ela tem dificuldades para chegar aqui na sala para ter orientações porque estamos aqui no primeiro andar. [...] a aluna [E2] também precisa de acessibilidade. Ela tem problemas de locomoção, mas consegue muito bem se deslocar no Centro, talvez subir escadas seja o principal problema, mas isso resolve com corrimões. (P1).*

Ainda dentro do contexto da falta de acessibilidades física e pedagógica enfrentadas na instituição, a professora P4, a partir de sua experiência com o estudante com deficiência, complementa a reflexão do professor P1:

*Além da escada, o corrimão e também o próprio degrau, não há assim... Nenhuma tensão maior... é um direito que ele tem de ter um acesso digno para a sala de aula. Aquela escada não oferece segurança. Isso a gente disse... Solicitava nas reuniões; quer dizer, foi uma aflição muito grande na*

*Unidade, por ser a primeira experiência com o aluno com deficiência e também porque a gente não tinha nem como ir resolvendo esses problemas. [...] Além disso, tem a questão pedagógica. No serviço público, e no caso a universidade, para chegar o material, tinha toda uma burocracia. Era uma dificuldade para chegar papel para poder imprimir o material da aula para o aluno [E1]... era um sofrimento. Era algo tão simples e tudo se tornava uma dificuldade... A questão da biblioteca também, outra questão muito séria, porque nós indicávamos a bibliografia, mas e aí? Como é que o aluno iria ter esse material em Braille? ... Como é que o aluno iria ter esse acesso? (P4).*

Com base nos relatos dos estudantes e dos professores, observa-se a importância do olhar da universidade para o desenvolvimento de políticas estratégicas que facilitem o cotidiano do estudante com deficiência nos espaços da instituição e contribuam para a sua permanência, pois a falta de material didático e a inadequação metodológica e de acessibilidade arquitetônica também impossibilitam o processo de ensino e de aprendizagem.

No entanto, é importante ressaltar que a UFCG encontra-se em um processo embrionário de criação de políticas institucionais voltadas para inclusão, tendo aprovado, em maio de 2016, junto ao Colegiado Pleno, a Resolução n.º 11/2016, que cria o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI). Contudo, para que seja efetivado seu funcionamento, falta, conforme explica o gestor G4, “[...] aprovar a regulamentação de funcionamento do núcleo, ainda no Colegiado Pleno”. A respeito disso, o gestor comenta:

*Agora, a gente está torcendo que dê celeridade ao regimento e ao regulamento que vai ser aprovado e já está na pauta do Colegiado Pleno, que é o órgão máximo da universidade. Essa regulamentação é decorrente da criação do Núcleo. O Núcleo, por regra, já está criado, falta a regulamentação, quem é a composição, qual o funcionamento, quais as atribuições desse Núcleo, quais as competências, e aí eu acredito que ele lá estando, depois de instalado, depois da aprovação é mais fácil de eles [membros do NAI] tratarem e apresentarem uma minuta de política de acessibilidade como um todo. E, isso é o que eu vislumbro que eles deverão fazer. (G4).*

A partir da fala do gestor G4, percebe-se que a UFCG deu início a um movimento de organização interna, na tentativa de institucionalizar politicamente as ações, até então isoladas, voltadas para o estudante com deficiência, com a criação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão, por meio da Resolução 11/2016. Tal Núcleo se estenderá para todos os *campi* da instituição, e sua estrutura de “funcionamento será assegurada pela Reitoria, com recursos provenientes do Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES [...]” (UFCG, 2016, Art. 3º).

O gestor G4 também ressalta que, em decorrência das políticas nacionais, a instituição procurou fazer algumas ações que, de alguma forma, pudessem beneficiar os estudantes com deficiência dentro da Instituição, como, por exemplo, a contratação de pessoal:

*Esse ano já contratamos... a gente tem sete vagas de tradutor e intérprete de Libras, nomeamos este ano cinco, e uma já está lá [Cajazeiras] já nomeada, que ela veio por redistribuição para Patos; então está faltando preencher ainda uma vaga para tradutor, intérprete de linguagem de sinais; os dois profissionais, um de transcritor do sistema braille e o outro tradutor de texto Braille, já estão empossados. Como eu disse, o assistente já está todo resolvido, já tomou posse do curso de Libras [...]. (G4).*

Nesse sentido, é a partir de um trabalho conjunto e de múltiplos olhares, que levem em consideração o estudante, o docente e a gestão da instituição, que poderão ser iniciadas, com maior propriedade e aplicabilidade, as políticas institucionais de inclusão. São tais olhares que poderão contribuir para a materialização do que está disposto no próprio Estatuto da UFCG, Art. 11, IV, quando salienta que suas ações e práticas devem “envidar esforços para que o conhecimento produzido na Instituição seja capaz de se transformar em políticas públicas de superação das desigualdades” (UFCG, 2002, p.17).

Assim, o papel das políticas institucionais de inclusão e o seu entrelaçamento com as políticas nacionais evidenciam, como pudemos observar ao longo das análises ora apresentadas, o impacto direto que estas impõem às políticas institucionais, mesmo estando elas em um período embrionário de elaboração e efetivação na UFCG.

Diante do exposto e de forma a completar esta análise, serão apresentadas, na próxima categoria, as ações de inclusão realizadas no âmbito da UFCG, *Campus* de Cajazeiras, quanto ao acesso e à permanência do estudante com deficiência na instituição, considerando o olhar do estudante, do professor e da gestão.

### 5.5.2.3 Ações de inclusão

Todas as políticas voltadas para o estudante com deficiência na Educação Superior, sejam nacionais, sejam institucionais, precisam ser compreendidas, incorporadas e efetivadas pela instituição com o objetivo de se fazer as adequações físicas e pedagógicas adequadas e necessárias para o acesso, a permanência e o sucesso desses estudantes no âmbito da universidade. Para tanto, a Lei deve sair do

campo do entendimento apenas legal e passar para a esfera da ação holística, atingindo, assim, os vários *campi* da instituição. No entanto, o que se percebe é que cada *campus* desenvolve ações isoladas e desencadeadas pela “boa vontade” de um número pequeno de professores ou funcionários, que têm como objetivo dar a melhor assistência possível ao estudante com deficiência na instituição, conforme reconhece o gestor G4 “[...] em cada Campus, tem assim, muitas ações isoladas, de algumas pessoas que, como em Cajazeiras, se dispõem a fazer; e como lá se dispõe a fazer algum núcleo, a gente também tem uma produção mínima”. Para que essas ações sejam mais eficazes em cada *Campus*, ou seja, no todo da universidade, é preciso uma maior organização, tanto na parte física como na dos recursos humanos e financeiros. Um dos gestores afirma, a respeito disso, o seguinte:

*[...] Então a gente teria que ter um quadro de pessoal hoje que fosse concursado para esse fim, porque a gente teria que cobrar os resultados para esse fim e, para cobrar, a gente tem que dá, oferecer minimamente as condições de espaço físico e de apoio para esse serviço. [...]. A pressão chega, a pressão no bom sentido, a exigência, ao cumprimento da Lei, a gente tem que prover nas mínimas condições, porém no próprio orçamento da universidade não veio nenhum recurso destacado para isso. Então nós temos que tira do próprio orçamento da universidade como um todo, que vem para várias ações e várias atividades. (G4).*

A partir da observação do gestor G4, percebe-se a importância da categoria Ações de Inclusão para o processo de análise do presente trabalho, porque, através dela, demonstra-se que a Lei requer ações que viabilizem tanto o acesso<sup>22</sup> como a permanência do estudante com deficiência na Educação Superior. Para tanto, tal categoria pretende apresentar e analisar as ações que são realizadas pelo CFP/UFCG e que foram apontadas pelos entrevistados. Embora seja um movimento isolado e pontual, cabe averiguar como e de que forma essas ações contemplam as necessidades dos estudantes com deficiência na instituição.

Tem-se, como exemplo desse processo, a Lei da Acessibilidade (n.º 10.098/00), que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade em edifícios públicos e privados. No tocante a tal diretriz, poucos itens conseguem ser de fato modificados dentro da instituição por vários motivos, dentre os quais está o financeiro, como bem destaca o gestor G2:

---

<sup>22</sup> No contexto e entendimento deste trabalho, o acesso também engloba a acessibilidade, uma vez que, para o estudante com deficiência ingressar na universidade, este necessita ter as condições mínimas para ir e vir e para ter participação social, o que implica, também, questões arquitetônicas.

*Agora, a gente não tem a acessibilidade boa em grande medida, porque somos uma instituição de prédios muito velhos. Que transformá-los em prédios acessíveis, às vezes fica economicamente inviável. (G2).*

Nesse processo de acessibilidade arquitetônica, os estudantes com deficiência física questionam a estrutura física e citam como exemplo a construção, fora das medidas recomendadas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), das rampas de acesso existentes no Centro de Formação de Professores (CFP) da UFCG, corroborando com a afirmação do gestor G2. Segundo a estudante E3, “as rampas são muito altas e fora do padrão. Eu acho que foi mais uma questão para cumprir as leis”. Nessa mesma perspectiva, a estudante E2 afirma:

*A acessibilidade é muito pouca, porque tipo assim... os prédios que eles estão construindo novos poderiam já ter a rampa, o corrimão dos dois lados da escada. Os prédios antigos têm pelo menos de um lado da escada, e os novos não têm nem nos dois. Assim em relação à estrutura física, acho que é o que eu mais preciso e não vejo que está melhorando. (E2).*

Logo, o que se nota é que a Lei da Acessibilidade não está sendo aplicada, em sua totalidade, pela instituição – as rampas de acesso existentes, por exemplo, foram construídas sem o devido planejamento e observância das normas da ABNT (NBR 9.050/04). Infelizmente, esses “erros” estão sendo sentidos por quem faz uso desses recursos arquitetônicos no seu dia a dia: o estudante com deficiência, cuja cidadania está sendo violada e cujos direitos, desrespeitados. Como bem lembra Guerreiro (2011, p.188), “As barreiras enfrentadas pelo aluno com deficiência são diversas e dependem das características específicas do sujeito e do ambiente”. Ainda segundo a autora, as barreiras de ordem física envolvem também o acesso às informações vitais para a promoção do deslocamento, “o tipo e a infraestrutura dos transportes, o ambiente para pedestres e o planejamento urbano” (GUERREIRO, 2011, p.650).

Ao se referir à acessibilidade arquitetônica, a professora P2 relata que observou mudanças na estrutura física a partir da visita dos avaliadores de cursos de graduação do Ministério da Educação: “[...] a visita do MEC para o reconhecimento do curso novo de Letras, algumas rampas já tinham sido instaladas” (P2). A garantia da acessibilidade, no que diz respeito à mobilidade e às instalações físicas das Instituições de Educação Superior para o estudante com deficiência, “[...] passou a ser deliberado[a] como requisito de avaliação de oferta de cursos e definir a autorização para reconhecimento e o credenciamento da IES, a partir da Portaria n.º 3.284, de 7 de novembro de 2003” (BORGES, 2011, p.55). Ao analisar esse documento, Moreira (2011, p.72) observa que, pela “Portaria n.º 3.284/2003, as

condições mínimas de acessibilidade que deverão estar disponibilizadas ao aluno com deficiência física são de natureza estrutural, estando ausentes as questões operacionais do desenvolvimento acadêmico em sala de aula”. Infelizmente, um dos elementos mais importantes para o processo de aprendizagem do estudante com deficiência é excluído da avaliação.

Conforme Leite, Ribeiro e Costa Filho (2016, p.245), “o acesso a edifícios e logradouros públicos, ao transporte coletivo, às comunicações e a novas tecnologias é regra mínima e básica de cidadania”. Tendo presente a importância da educação para o exercício da cidadania, Nascimento (2012, p.26) ressalta que “[...] ser mantido à margem da educação formal representa ser colocado à margem da possibilidade de cidadania e da vida laboral”.

As ações de inclusão devem estar presentes desde o momento do processo seletivo, o qual viabiliza o ingresso na universidade, caso o estudante seja aprovado. Nesse horizonte, o Aviso Circular n.º 277/MEC/GM, de 1996, recomenda que, no momento do exame, a instituição tenha maior atenção quanto às condições de acesso dos candidatos, sendo providenciadas salas especiais, de acordo com a deficiência, e pessoal técnico capacitado para tal. O processo de ingresso do estudante na UFCG acontece pelo aproveitamento das notas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), tema analisado na subcategoria Acesso, pois, mesmo não sendo objetivo deste trabalho, o assunto emergiu nas falas de alguns entrevistados, em especial os estudantes, que se referiram ao Exame como forma de acesso à universidade.

No caso de aprovação, o candidato com deficiência terá passado, apenas, pelo processo inicial, sendo que os desafios para sua permanência deverão ser suplantados dia após dia. O estudante “[...] terá agora a sua frente o desafio de frequentar o contexto universitário e necessitará de serviços e outras providências das universidades no intuito de garantir sua permanência [...]” (MIRANDA, 2014, p.124).

Ao se referir à pessoa com deficiência, o termo “acesso”, em geral, é entendido como sinônimo de acessibilidade. Na literatura, no entanto, o acesso pode relacionar-se ao ingresso do estudante na universidade. Para Castro (2011), acesso e permanência apresentam as seguintes proposições:

*[...] acesso é compreendido de uma maneira ampla, ou seja, corresponde não só ao ingresso à universidade (por meio de um processo seletivo, justo e atento às necessidades dos alunos com deficiência), mas a permanência desse aluno na instituição (subsídios que garantem condições adequadas para a conclusão com sucesso do curso). Assim, acesso implica processo de*



*mudança, e está relacionada a criar condições legais e direitos iguais.*  
(CASTRO, 2011, p.22, grifo do autor).

Nesse sentido, tanto as ações de acesso quanto as de permanência, que enfocam também as questões pedagógicas, foram consideradas pelos entrevistados, com peculiaridades bem específicas de cada etapa. Assim, serão apresentadas duas subcategorias: Acesso e Permanência, sendo que as ações relacionadas à permanência foram as que apresentaram maior grau de dificuldade para essa população.

#### 5.5.2.3.1 Acesso

O processo de inclusão do estudante na Educação Superior tem seu início na escola básica, quando ele consegue passar pelos níveis de ensino que antecedem a sua entrada na universidade. Segundo Miranda (2011),

A inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior vem ocorrendo gradativamente. Isso decorre, dentre outros fatores, pela pequena parcela da população ter acesso à educação básica e aos serviços de reabilitação, o que indica sua exclusão dos direitos sociais básicos. Associado a isso, é possível afirmar que as restrições de acesso a progressão dessas pessoas na educação superior estão relacionadas às condições socioeconômicas e à própria história de exclusão, peculiar à educação superior no país, com forte tendência à privatização, ao elitismo, como também ao mito de incapacidade creditado à pessoa com deficiência. (MIRANDA, 2011, p.120).

Sendo assim, o que se nota é que a exclusão histórica e social e a marginalização da pessoa com deficiência torna-se uma grande barreira a ser superada pelo estudante, em virtude da falta de condições de igualdade e de oportunidade desde o início de sua escolarização. Essas dificuldades se confirmam, por exemplo, a partir da experiência escolar na Educação Básica vivenciada pela estudante E3, proveniente de uma escola particular, na qual estudou por doze anos. Segundo ela, a barreira predominante no local era a pedagógica: *“Não! Eu fui praticamente uma guerreira. Estudava sozinha naquela coisa toda [escola da Educação Básica] e até hoje ainda tem essa falta de formação pedagógica, que eu vou focar também na minha monografia”* (E3). Ao complementar sua fala sobre a escola, ela faz seguinte afirmação:

*A minha mãe sempre quis que eu fosse para escola regular, independente se iria ter dificuldade ou não. Olha o que a gente sofreu e passou devido aos preconceitos lá dentro da escola [...]. Fomos guerreiras! Nós lutamos para estar lá dentro* (E3).

Já a estudante E2 relata que a sua trajetória escolar, que também foi em uma instituição particular, transcorreu de forma tranquila e destaca que na escola não havia barreiras arquitetônicas, o que facilitava a sua locomoção dentro da instituição. Além disso, a estudante tinha o apoio dos professores e funcionários da escola, demonstrando ser um ambiente acolhedor:

*[...] Não! [existência de barreiras arquitetônica], não em relação à estrutura da escola porque ela é reta, não tem primeiro andar nem nada e não tem muita escadaria, nem escada, nem nada. Então, foi tranquilo em relação à estrutura, só algumas coisas, tipo calçadas. Essas coisas assim que é complicado, mas não tem o que fazer, não dá para mudar a rua. Até porque alguns profissionais da escola me conheciam desde quando eu entrei pela primeira vez. [...]. (E2).*

Com relação à sua trajetória escolar, o estudante E4 conta que o apoio de seus professores foi de suma importância, pois eles procuravam alternativas para lidar com a sua deficiência auditiva no processo de aprendizagem, o que lhe permitiu chegar à Educação Superior:

*No Ensino Fundamental e no Ensino Médio, principalmente, no Ensino Médio, eu tenho bastante a agradecer aos meus professores. Eu tive professores ótimos. Principalmente quando eu tenho dor de ouvido. Porque quando inflama o ouvido, minha audição, ela reduz drasticamente. Eu chego a não ouvir. Mas eu tive professores super atenciosos que me explicava tudo. Eles explicavam, perguntavam se eu estava entendendo, principalmente nos casos de correções de ditados. Quando era ditado, ela [a professora] tentava se adequar, porque sabia que eu não iria acompanhar aquele ditado. Às vezes ela me explicava e passava para eu copiar o texto do livro. Eles [os professores] iam tentando me inserir no processo de ensino. No Fundamental não foi tanto assim, mas no Médio eu tive excelentes professores que eu tenho bastante a agradecer. (E4).*

A partir das falas dos entrevistados, observa-se que pequenas ações por parte da escola e da família do estudante contribuem para a permanência no percurso escolar. Assim, para chegar ao nível superior, o estudante já tem superadas várias barreiras que se formaram em torno de sua aprendizagem e que “podem negar o acesso à escola ou limitar a participação dentro dela” (NASCIMENTO, 2012, p.46, grifo do autor).

Considerar a trajetória escolar vivenciada pelo estudante com deficiência é importante para compreender o seu processo atual na instituição de Educação Superior, uma vez que, sem a estrutura educacional adequada dos níveis de ensino anteriores, esse estudante não teria chegado à universidade. Por conseguinte, “[...] na medida em que o número de alunos com deficiência na escola básica aumenta,

consequentemente, o número de estudantes com deficiência na educação superior também cresce” (SANTOS, 2015, p.67). A respeito disso, nota-se que, dos cinco entrevistados, três frequentaram a escola básica na rede pública e dois em instituições particulares de ensino. Com relação à forma de ingresso na UFCG, todos responderam que ingressaram via Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Conforme Castro (2011), as formas de ingresso mais comuns na Educação Superior no Brasil são o Vestibular, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e a Avaliação Seriada no Ensino Médio. Desses três processos, a UFCG utiliza como forma de ingresso o ENEM, realizado anualmente em todo o território nacional pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e “[...] tem como finalidade precípua a Avaliação do Desempenho Escolar e Acadêmico ao fim do Ensino Médio” (BRASIL, 2017). O exame também visa possibilitar

- 1.8.1 a constituição de parâmetros para a autoavaliação do PARTICIPANTE, com vistas à continuidade de sua formação e a sua inserção no mercado de trabalho;
- 1.8.2 a criação de referência nacional para o aperfeiçoamento dos currículos do Ensino Médio;
- 1.8.3 a **utilização do Exame como mecanismo único, alternativo ou complementar para acesso à educação superior, especialmente a ofertada pelas Instituições Federais de Educação Superior;**
- 1.8.4 o acesso a programas governamentais de financiamento ou o apoio ao estudante da educação superior;
- 1.8.5 a sua utilização como instrumento de seleção para ingresso nos diferentes setores do mundo do trabalho;
- 1.8.6 o desenvolvimento de estudos e indicadores sobre a educação brasileira. (BRASIL, 2017, grifo nosso).

Entre as funções que cabem ao ENEM, exame criado em 1998, estão a de contribuir com o acesso à Educação Superior, como sinalizado na citação anterior, e a de avaliar o conteúdo em articulação com as habilidades e competências dos estudantes provenientes do Ensino Médio. A prova é composta “de 1 (uma) redação em Língua Portuguesa e de 4 (quatro) provas objetivas, contendo cada uma 45 (quarenta e cinco) questões de múltipla escolha” (BRASIL, 2017). A instituição, ao fazer a opção por substituir o Vestibular pelo ENEM, passou a utilizar o Sistema de Seleção Unificado (SISU), que “[...] disponibiliza vagas públicas e gratuitas em cursos de graduação, baseando-se unicamente nas notas obtidas pelo Enem” (GALDINO, 2015, p.68).

Ao discorrer sobre o ingresso na universidade, os estudantes E5 e E1 afirmam a importância de a instituição ter cotas destinadas para as pessoas com deficiência, pois elas podem contribuir para o acesso dessa população na UFCG:

*O problema realmente está na questão do ingresso, por não ter aquelas vagas destinadas para deficientes, todo concurso público, toda forma de ingresso nas universidades, elas abordam já essa forma, mas aqui eu não encontrei esse tipo de forma. (E5).*

*Eu espero que primeiro seja quebrado essa norma de não oferecer vagas para deficientes, porque isso impede que muitas pessoas entrem lá. E a perspectiva que eu tenho de voltar é justamente para fazer isso, para lutar por isso, é por isso que eu quero lutar, pelo outro, não é por mim somente, mas pelo outro, eu quero ver muitas pessoas deficientes estudando e se formando lá. (E1).*

Ao perguntar ao gestor G2 sobre o sistema de cotas para pessoas com deficiência na UFCG, ele afirmou:

*Até agora a gente não tinha obrigatoriedade dessa declaração, porque não se abria a cota para isso. A gente só tinha cota para cor, para questão étnica, para enfim [...]. Agora não, para o SISU, a portaria normativa mais recente coloca lá, tem as cotas sobretudo a dos deficientes. Então, como agora o camarada que tenha alguma deficiência vai poder contar com isso, como um elemento que vai ser agregado à condição dele de ter acesso, é claro que ele vai usar isso. (G2).*

O sistema de cotas para pessoas com deficiência, regulamentado pelo Decreto n.º 9.034, publicado dia 24 de abril de 2017, pelo Diário Oficial da União, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino médio e técnico, altera o Decreto de n.º 7.824, de 11 de outubro de 2012, que regulamenta a Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012. Salienta-se que a Lei 13.409, de 28 de dezembro de 2016, já determinava a disposição de reserva de vagas para a pessoa com deficiência nas instituições federais de ensino superior, médio e técnico. Sendo que, o novo Decreto de 2017 determina em seu Art. 2º:

II - as vagas de que trata o art. 1º da Lei n.º 12.711, de 2012, serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e **por pessoas com deficiência**, nos termos da legislação pertinente (BRASIL, 2017, grifo nosso).

Nesse sentido, a partir da promulgação do Decreto, o estudante com deficiência passa a poder pleitear o seu ingresso na Educação Superior via sistema de cotas. Observa-se, portanto, que esse sistema, recentemente implantado na instituição, é resultado de uma exigência da lei federal e não fruto de uma iniciativa da instituição, porque há universidades que implantaram o sistema de cotas independentemente da Lei, como foi o caso da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Castro (2011), ao mencionar o estudo realizado por Pereira (2007)

na UERGS, entre os anos de 2001 e 2005, sobre a democratização do acesso via sistema de cotas, comenta que:

[...] Os resultados da pesquisa apontaram que o sistema de cotas pode ser visto como facilitador, mas também como um possível sinal de discriminação, porém a existência desse sistema foi um fator determinante para o ingresso à universidade na maioria dos casos dos alunos com deficiência. Mesmo com o sistema de reserva de vagas para os candidatos com deficiência, é imprescindível que sejam oferecidas condições especiais para a realização da prova. (CASTRO, 2011, p.62).

Ao se referir à reserva de vagas para o estudante com deficiência, Pereira (2007, p.164) ressalta que “[...] as cotas não garantem a permanência dos alunos e, nesse sentido, a Universidade precisa desenvolver políticas voltadas para essa demanda institucional, para que realmente se efetive a inclusão desses alunos”.

Cabe salientar que a reserva de vagas deve ser organizada pela instituição, independentemente de o processo seletivo ser realizado por meio do ENEM, cujas provas são organizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). No ato da inscrição para o Exame, o candidato deve informar, caso precise de atendimento especializado, o tipo de atendimento e os recursos necessários, conforme ilustra o relato da estudante E2:

*Eu pedi só para escola que eu estudava que é fácil para acessar; eu pedi só para não ter escadarias grandes e que não fosse nada muito elevado, porque dificulta. Como só tinha duas escolas, aí transferiram para a que eu já estudava, porque era plana. (E2).*

Ao ser questionada sobre quem designou o local para que fizesse a prova, a estudante (E2) afirmou: “[...] na verdade eu acho que é o próprio MEC que vê entre as escolas que são mais acessíveis e qual é a que se encaixa melhor”.

Conforme Soares (2011, p.78),

O ingresso de alunos com deficiência ao ensino superior se faz por seleção dos diferentes candidatos às diferentes carreiras. A pessoa com deficiência concorre ao ensino superior nas mesmas condições que os demais, exceto, pelo uso de recursos didáticos, como fazer prova em braile para quem solicitá-la.

Ao serem questionados sobre se tiveram alguma dificuldade no dia da prova, todos os alunos entrevistados afirmaram não ter tido nenhum problema, pois tudo transcorreu na sua devida normalidade. Dos cinco estudantes, quatro fizeram solicitações no ato da inscrição da prova do ENEM e foram atendidos. E1 solicitou leitor e prova em Braille; E2 e E3, pela deficiência física, solicitaram sala de fácil acesso; E3 também requereu auxílio para transcrição, porque a deficiência a impossibilita de escrever, além de ampliação do tempo para a realização da prova; E5

solicitou um profissional em leitura labial, pois não sabia Libras. Todas essas solicitações estão previstas no Edital de seleção do ENEM, no qual constam as seguintes orientações:

Solicitar, em campo próprio do sistema de inscrição, o auxílio ou o recurso de acessibilidade de que necessitar, de acordo com as opções apresentadas: prova em braille, tradutor-intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras), prova com letra ampliada (fonte de tamanho 18 e com figuras ampliadas), prova com letra superampliada (fonte de tamanho 24 e com figuras ampliadas), guia intérprete para pessoa com surdocegueira, auxílio para leitura, auxílio para transcrição, leitura labial, tempo adicional, sala de fácil acesso e mobiliário acessível, de acordo com as opções apresentadas. (BRASIL, 2017).

Miranda (2014), discorrendo sobre o exame de ingresso na Educação Superior, destaca os seguintes aspectos:

É preciso registrar que o candidato com deficiência pode não apenas desconhecer o seu direito de reivindicação do atendimento diferencial como, às vezes, o faz de forma inadequada, solicitando adaptações que não favorecem o seu desempenho na realização das provas seletivas. Do mesmo modo, solicitação de apoios ou de recursos de outra modalidade que não estão contemplados nas diretrizes referidas, são, na maioria das vezes, desconsiderados pelas IES. (MIRANDA, 2014, p.117).

Cardoso (2015), ao desenvolver sua pesquisa sobre meritocracia e acesso à Educação Superior, demonstra que houve maior democratização e acesso a esse nível de ensino depois da criação do ENEM e das políticas a ele vinculadas. No entanto, a autora chama atenção para o processo de exclusão, ainda muito presente, que se apresenta no Brasil por meio do aumento das Instituições de Educação Superior privadas, da hierarquização dos cursos e das condições de permanência que são oferecidas a esses estudantes.

Enquanto não se adota no país outro processo de ingresso para a pessoa com deficiência na Educação Superior, cabe às instituições, por meio do processo de seleção,

Assegurar a igualdade de oportunidades de acesso ao ensino superior e ofertar oportunidades educacionais a todos [o que] requer em universidades evolução e adaptação, até porque não se trata apenas de garantir a igualdade de tratamento e sim de proporcionar meios adequados e coerentes para o desenvolvimento das potencialidades individuais, respeitando-se as características pessoais. (MIRANDA, 2014, p.121).

Embora os estudantes não tenham apontado nenhum problema referente ao processo do ENEM, o gestor G1 faz algumas considerações a partir de sua experiência em vestibulares:

*Da minha época de experiências de vestibular, eu vi problemas porque tinha o ledor que não era também uma pessoa especializada para atender o candidato ali adequadamente. Eu acho que é muito mais fácil um sistema de ingresso de que o de permanência, mas fácil nesse sentido, da gente ali oportunizar melhores condições. Mas também são condições imediatistas para resolver aquele problema, naquele momento, o que vai acontecer depois fica para além daquele momento.*

*Eu penso que o sistema de ingresso desses alunos deveria ser oferecido em melhores condições. Nós designamos uma sala especial, mas que tipo de sala especial? Os locais onde acontecem a realização das provas são, muitas vezes, locais que passam por todos esses problemas ou até piores do que os nossos. Não há na legislação específica outra forma de ingresso do aluno na universidade que não seja via ENEM. Há problemas com relação também a isso. (G1).*

O professor P5, que também tem experiência no ENEM como ledor, faz a seguinte colocação:

*O acesso de entrada à universidade existe, né. A possibilidade de entrada na universidade existe, claro, a universidade está aí para receber esses alunos. Agora se tem novos mecanismos ou se tem novos meios diferentes de acesso, eu não sei se a universidade está adotando, por exemplo, o ENEM é o principal meio de acesso. [...] Eu fui ler a mesma prova, não tinha braille, não tinha nada. Não sei hoje se já existe provas em Braille. Sabe dizer se existe? O cara tem que ser foda porque você tem que ler e ele imediatamente tem que responder. Uma prova daquela em Braille também deve ser uns três metros de prova né. Ora três metros... (P5).*

A colocação do professor P5 demonstra a dificuldade que o estudante com deficiência enfrenta no dia do exame, o que o deixa em desvantagem, devido às limitações impostas pela própria deficiência. Para melhor compreender a função do ledor nesse processo, a professora P2 também faz um relato de sua experiência ao trabalhar no ENEM:

*Existe a figura do ledor, e eu era a ledora, sempre fui ledora lá, de comissão. Então o que é que eu fazia, para esse aluno, como ele não via o texto e a prova, que também era em Braille para ele. Então eu lia a prova toda para ele e ele dizia as respostas e, em seguida, eu marcava no gabarito. Então havia toda uma confiança nesse sentido, e ele dispunha de uma hora a mais, e para prova de redação era da mesma maneira: a gente lia as instruções propostas, e exercia o papel de escribas. Era para escrever exatamente como ele dizia, considerando todas as... todos os desvios e não desvios que o candidato dissesse para escrever a gente tinha que escrever. Então tinha que ser impessoal e fiel... (P2).*

Soares (2011) aponta o vestibular como mais uma barreira que o estudante com deficiência tem de superar. Nessa mesma perspectiva, Castro (2011) ressalta que os processos seletivos utilizados pelas Instituições de Educação Superior são excludentes, pois têm como objetivo selecionar e eleger por concepção um número definido de candidatos, ao passo que “[...] para as pessoas com deficiência

acrescentam-se, ainda, as dificuldades decorrentes de sua condição” (CASTRO, 2011, p.134).

Assim, passado o exame de seleção, o estudante com deficiência, assim como seus pares, efetua sua matrícula no curso para o qual foi selecionado. A partir de então, começa seu vínculo com a instituição, que deve oferecer condições de acesso e de permanência a esse estudante, além de proporcionar um ensino de qualidade que assegure seu sucesso acadêmico.

Para o acesso do estudante com deficiência, além da matrícula, a instituição também tem de proporcionar acesso as Tecnologias Assistivas, acessibilidade arquitetônica e urbanística, professores e técnicos com formação para lidar com alunos com deficiência em sala de aula, núcleos de apoio, entre outros subsídios expressos nas diversas leis, da quais se destaca o Estatuto da Pessoa com Deficiência, que, em seu Art. 28, inciso II, (n.º 13.146/2015), incube ao poder público:

Aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena. (BRASIL, 2015).

Conforme o gestor G4, para que esses e outros serviços sejam disponibilizados e as necessidades dos alunos com deficiência sejam atendidas após o seu ingresso na instituição, o estudante deve solicitar atendimento especializado: *“o estudante deve tentar, ao ser aprovado, apresentar para a Reitoria alguma demanda mínima para a gente atender”* (G4). De acordo com a fala do gestor, o estudante deve solicitar a demanda, porém, quando diz que este deve “tentar”, abre a prerrogativa de que a demanda pode não ser atendida de imediato. Nesse sentido, para que esses serviços venham a acontecer, é preciso que a instituição identifique esses alunos e saiba onde eles estão, pois o tempo de espera desse atendimento pode prejudicar as atividades acadêmicas do estudante.

Segundo o gestor G4, na instituição falta um setor que faça o processo de conhecimento e reconhecimento deste estudante:

*Não! Veja, a gente não tem um setor. A gente pega esses dados ou colhe esses dados, quando ele [estudante com deficiência] se inscreve no processo seletivo. Aí tem aqueles espaços no processo seletivo que a gente recebe as informações. Tem alguns outros que a informação não vem completa durante o processo do ENEM, da inscrição do ENEM. Quando eles estão na universidade, eles [estudantes com deficiência] vão e nos informam. Muitas vezes a informação vem de livre e espontânea vontade deles [dos estudantes]. (G4).*



É importante ocorrer o processo de identificação do aluno com deficiência no ato da matrícula, para que sejam providenciadas as condições de sua permanência e, ao mesmo tempo, para que sejam disponibilizadas, para o corpo docente, informações que auxiliem no planejamento das aulas e na organização pedagógica. Conforme o gestor G2,

*Se eu não estou enganado, matricularam uma pessoa que tem deficiência auditiva e teve que haver uma adequação. Essa necessidade pontual dessa adequação trouxe aqui o pessoal, não tenho certeza do lugar. O Campus onde o aluno foi matriculado já está usando isso como uma espécie de provocação para uma reflexão mais global sobre como isso pode fazer, para receber, não só essa situação, como outras. (G2).*

Para o estudante chegar à universidade, no mínimo ele necessita ter condições de locomoção dentro da instituição, para, assim, efetivamente ocorrer o seu ingresso na UFCG. No tocante à acessibilidade, um dos gestores afirma que ela é limitada, embora já ocorra, em certa medida:

*O acesso que tem é para o térreo, né, com rampas, com grades, os banheiros adequadamente já preparado para receber aluno com deficiência, com necessidades especiais, enfim, são essas ações que eu considero mínimas, né, é o mínimo que a gente pode fazer ainda. (G3).*

No entanto, o acesso oferecido pela universidade é limitado, porque a maioria de suas salas de aulas fica no primeiro andar, e a estudante que tem deficiência física apresenta dificuldade de chegar nesses ambientes para assistir às aulas. Sobre isso, relata o professor P1 o seguinte:

*Às vezes ela é obrigada a assistir aula em primeiro andar e ela é carregada pelos colegas, ou por funcionários, ou por professores. Nós, agora, nesse semestre passado, estamos identificando alunos com problemas de locomoção e entramos com processo junto à direção para que essas salas sejam realocadas em térreos, e até agora o vice-diretor do Centro está procurando fazer o possível para que nenhum desses alunos sejam prejudicados. (P1).*

Pelo exposto, observa-se que a barreira arquitetônica é uma realidade, mesmo tendo havido a construção de rampas de acesso, consideradas pelo estudante E1 inadequadas e muito inclinadas: “[...] existem calçadas, degraus e as rampas são inclinadas, mas que em vez de a pessoa ir para frente, voltava para trás” (E1).

A esse respeito, o professor P1 reitera a constatação do estudante ao afirmar que a estrutura arquitetônica realizada no Centro foi pró-forma e, de certa maneira,

sem o devido cuidado com o processo real de locomoção do estudante com deficiência:

*Quando se iniciou a tentativa, por parte da antiga direção, de iniciar uma possibilidade de acessibilidade, acho que foi só pró-forma; cavaram um buraco nas entradas das calçadas; fizeram uma rampa com aquele símbolo [símbolo do cadeirante], indicando a cadeirante; colocaram uma placa, mas para entrar numa sala ainda tem outro batente, depois da rampa. Como que ele vai subir naquele batente? (P1).*

Logo, pelas colocações dos entrevistados, observa-se que a universidade precisa fazer uma reavaliação da sua estrutura arquitetônica para receber os estudantes com deficiência em seus recintos e, assim, respeitar o direito de ir e vir desses alunos em todos os ambientes da instituição. A professora P4 discorre nesse mesmo sentido:

*[...] Acessibilidade, sobretudo - se não tem condição de colocar um elevador, que jamais a sala de aula para um aluno com deficiência seja aqui na central de aulas um, porque não tem condição de acesso. Que coloque, pelo menos, na central de aula dois, que tem uma rampa e tem salas no térreo. E no Centro eu acho que precisa de uma política, de uma ação concreta a ser discutida e possa ser uma ação contínua em todos os cursos, e não simplesmente curso 'a' ou 'b' que tenha aquele aluno, naquele período, naquele semestre, ou durante a permanência do aluno aqui. (P4).*

Vale ressaltar que a acessibilidade não está restrita à concepção da estrutura física ou arquitetônica; ela também se encontra no processo pedagógico da instituição e nos procedimentos e atitudes adotadas para com o estudante com deficiência, como relatou o estudante E4:

*Eu acho que da UFCG, em primeiro lugar, a relação com os professores, eles terem conhecimento da necessidade dos alunos; ter, sabe, um planejamento, um comunicado: "Olha, na turma tal existe aluno que tem algum tipo de necessidade. Daria para você adaptar a sua metodologia?" (E4).*

Tais aspectos devem ser observados pela instituição, uma vez que incidem diretamente no processo de permanência dessa população – daí a importância de essas barreiras “[...] serem removidas para possibilitar a inclusão das pessoas com deficiência [...] [enquanto que as] novas devem ser evitadas ou impedidas, com o intuito de deixar de gerar a exclusão” (LEITE; RIBEIRO; COSTA FILHO, 2016, p.45).

Diante do papel social que a universidade cumpre na sociedade, ela também tem o compromisso de gerar pensamento crítico, produzir conhecimento e formar cidadãos que sejam capazes de atuar tanto no mundo do trabalho, como na vida em sociedade. Frente a isso, ela não pode ficar alheia às questões que ocorrem, dentro

de seu próprio espaço, relacionadas ao estudante com deficiência, pois uma de suas funções é mostrar para a sociedade que a inclusão é possível:

A respeito disso é bom destacar a reflexão acerca do papel que a universidade assume na construção de uma educação inclusiva, pois, comprometidas com o ensino, a pesquisa e a extensão têm, sob a sua responsabilidade a produção do conhecimento necessário para efetivação desse processo, além da qualificação dos recursos humanos envolvidos nos demais níveis de ensino, devendo as IES preocupar-se com o processo de inclusão dos estudantes em seu próprio ambiente educacional. (MIRANDA, 2014, p.128).

Nesse sentido, a prática que deveria ser adotada pela instituição de Educação Superior que recebe estudante com deficiência nos seus espaços deveria seguir as seguintes proposições:

Quando a universidade identifica o aluno com deficiência, o serviço funciona a partir das necessidades educacionais apresentadas, a instituição orienta o aluno quando necessário e se comunica com os órgãos de gestão da Universidade e, ou, das Faculdades, para garantir o apoio de qualidade a esse aluno. Na prática, este serviço pode favorecer a inclusão. (SOARES, 2011, p.81).

Portanto, o que se percebe é que a instituição em tela, assim como outras da Educação Superior, sinalizadas no capítulo intitulado *Estudos Correlatos e Problematização*, oferece condições limitadas de acesso para o estudante com deficiência, mas estas não se evidenciam qualitativamente durante a sua permanência na universidade. Sendo assim, o impacto das políticas nacionais no processo do acesso desse estudante é percebido pelo cumprimento dos dispositivos legais durante o ENEM, enquanto que, no momento em que esse estudante se inscreve no processo seletivo e, caso seja selecionado, ingressa na universidade, essas disposições se diluem, ficando o estudante em função da “boa vontade” de algum professor, funcionário ou grupo, que irá interceder por ele.

Quando o estudante oficializa, por meio da matrícula, o seu vínculo com a instituição, esta passa a ser responsável pela qualidade dos serviços a ele prestados. Logo, as necessidades específicas desses alunos precisam ser atendidas, bem como os recursos materiais e humanos disponibilizados, no intuito de subsidiar o seu desempenho acadêmico, pessoal e profissional. Daí a importância da subcategoria a seguir, que abordará as principais ações realizadas pela instituição que auxiliam na permanência e no sucesso acadêmico dos estudantes com deficiência.

### 5.5.2.3.2 Permanência

A permanência do estudante na Educação Superior depende de vários aspectos, tais como a qualidade da educação oferecida, as condições sociais e econômicas do estudante (que muitas vezes tem de dividir seu tempo de estudo com o trabalho) e a flexibilidade do currículo e do processo avaliativo, tendo em vista o bom desempenho escolar. É preciso levar em consideração também que

[...] a condição mais importante que promove a retenção dos alunos é a aprendizagem. Estudantes que aprendem são estudantes que ficam. Instituições bem-sucedidas na construção de ambientes que educam seus alunos são instituições que são bem sucedidas na retenção de seus alunos. (TINTO, 2012, p.6, tradução nossa).

Nesse sentido, é importante que as instituições de Educação Superior levem em consideração o desenvolvimento de políticas que ofereçam suporte material, social e pedagógico para esses estudantes, através de ações estratégicas que os envolvam em atividades acadêmicas, como a sua inserção em projetos de pesquisas e extensão, buscando afastá-los do fantasma da evasão, uma vez que

O fenômeno da evasão envolve uma articulação entre múltiplos fatores, ou seja, as dificuldades individuais podem ser mais bem superadas na presença de um bom suporte institucional, do mesmo modo que as limitações institucionais prejudicam sobremaneira os que carregam as maiores dificuldades. (COSTA; DIAS, 2015, p.54).

O problema da evasão afeta igualmente o estudante com deficiência, para quem as dificuldades já começam na estrutura física da universidade. Após passar pelo processo de acesso, o aluno chega a uma instituição que foi pensada para um público que, aparentemente, não precisava de escadas com corrimões nem de rampas de acesso, de piso tátil ou de placas sinalizadoras em Braille, que facilitassem seu deslocamento entre os ambientes. Em outras palavras, a instituição de Educação Superior não foi estruturada arquitetonicamente para receber pessoas com deficiência, principalmente pelo formato da construção de seus prédios mais antigos:

[...] considerando que a universidade é uma universidade com prédios antigos, com laboratórios com estrutura física antiga. Os novos, os prédios mais recentes, quando foram construídos não foi previsto isso [acessibilidade]; então a partir de agora, cria-se uma política mais voltada para atender essa questão estrutural. (G4).

A UFCG recebeu tal conjunto de prédios no momento de seu desmembramento da UFPB, em 2002 – nem mesmo o prédio em que funciona a Pró-Reitora de Ensino

da instituição, por exemplo, apresenta algum tipo de acessibilidade. Esse problema fica explícito a partir da colocação realizada pelo gestor G2:

*[...] Querer transformá-los em prédios acessíveis, às vezes fica economicamente inviável. Por exemplo, aqui, faz uns 15 dias que chegou um pai, aí ele me disse assim: “eu preciso que a minha filha pá, pá...”. Mas eu disse: “sim, mas a sua filha tem que assinar um termo”. [Resposta do Pai]: “Minha filha não pode subir. Ela é cadeirante. Ela está lá embaixo...”; Quando ele me disse isso eu quase morri de vergonha. Eu disse meu Deus, esse negócio... como é que você cria um prédio que não é... é a Pró-Reitoria de Ensino... que tem como foco os alunos, e não é acessível?! Aí você tem um prédio e esse prédio é antiquíssimo... Mal construído. Foi feito numa época em que não havia essa preocupação. Os prédios novos já há essa preocupação e já há essa vontade de adequação. (G2)*

Conforme Guerreiro (2011), as adaptações arquitetônicas são imprescindíveis, porque a falta de acessibilidade nos prédios limita a área de deslocamento do aluno com deficiência física e com cegueira no *Campus*. Oliveira (2007), nesse sentido, ressalta que os prédios antigos, além de não terem acessibilidade, ainda são difíceis de ser adaptados. Para agravar a situação, os alunos também enfrentam, segundo a autora, outras dificuldades, como a falta de conscientização da comunidade acadêmica, que estaciona em vagas reservadas para pessoas com deficiência; a baixa iluminação em salas de aula; as rampas e os banheiros mal adaptados; a falta de acesso entre os prédios; entre outros.

Sendo assim, ao se referir à acessibilidade dos prédios ou das Centrais de Aulas (CA) do CFP/UFCG, o professor P1 faz a seguinte observação:

*Então o CFP, não é muito diferente não, assim, existem concepções ridículas por parte dos engenheiros daqui, que eles deixam tudo pré-instalado para acessibilidade, tanto que, mais uma vez, contestamos ao engenheiro porque ele não construiu as rampas, e ele informou-nos de que na verdade elas estão previstas no projeto. Esse prédio, inclusive, se você vê, quando a gente subiu, as escadas, existe todo um mosaico de cimento. A ideia é derrubar aquele mosaico, e colocar a acessibilidade atrás dele. No caso, são rampas que deveriam ter sido construídas, mas como não estavam no projeto orçado, inicialmente, elas não foram feitas. Cabe depois à universidade encaminhar essa demanda e a construção dessas rampas. No caso do prédio mais antigo, nunca existiu essa preocupação e também nem existe possibilidade disso, seria mais difícil ainda (P1).*

No entanto, com a criação de políticas educacionais voltadas para a pessoa com deficiência, essa realidade passou a ser vista e questionada pela comunidade acadêmica e, possivelmente, por pessoas externas a ela também. Logo, a universidade, em respeito às políticas voltadas para inclusão e aos movimentos, nas próprias Instituições de Educação Superior, em prol de maior acessibilidade, deverá reestruturar seu espaço arquitetônico para poder receber o estudante com deficiência.

Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, em seu capítulo sobre as diretrizes, fica registrada a seguinte proposição:

Na educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos estudantes. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão. (BRASIL, 2008).

Além do mais, a Lei n.º 13.146/15, em seu Art. 28, inciso XIII, reitera essa garantia ao incumbir ao poder público o dever de assegurar o “acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015).

Para acolher o estudante com deficiência na Educação Superior, algumas transformações passaram a ser necessárias no seio da universidade, tais como a implementação de um sistema educacional inclusivo que leve em consideração as diretrizes das políticas nacionais da educação especial e as singularidades que caracterizam essa população. Para tanto, é necessário que a instituição passe a materializar os recursos necessários para o auxílio no ensino e na aprendizagem de tais alunos, com, por exemplo, a constituição de um núcleo de apoio, a contratação de intérprete de Libras, a construção de rampas e a instalação de elevadores, a aquisição de gravadores e lupas, o investimento em Tecnologias Assistivas, entre outros. Esses e outros elementos compõem um conjunto de ações voltadas para auxiliar na permanência do estudante com deficiência; segundo Castro (2011), tais ações são denominadas “facilitadores da permanência”, que consistem em:

Ações institucionais, ações implementadas pelas universidades em prol dos estudantes com deficiência, os atendimentos diferenciados, os tipos de apoio. São caracterizados por ambientes favoráveis, espaços acessíveis, acesso ao conhecimento. Esses facilitadores permitem que os alunos desenvolvam mais atividades, e de forma melhor, participem mais da vida acadêmica da instituição e sintam-se realmente integrantes da comunidade universitária. (CASTRO, 2011, p.93).

Observa-se, então, que são esses “facilitadores de permanência” que vão garantir, na prática, o direito à educação, diminuindo, assim, as chances de evasão por parte do aluno com deficiência, as quais, muitas vezes, são geradas pela falta de condições físicas, materiais e pedagógicas. A esse respeito, o estudante E1, ao ser questionado sobre o motivo pelo qual abandonou o curso, diz o seguinte:

*Olha, o que me desestimulou e me levou a sair da universidade, primeiro foi a falta de assistência. Eu precisava de uma pessoa que me ajudasse, lá, na locomoção de um lugar para o outro, devido à falta de acessibilidade, e, se não fossem os alunos, eu não tinha. [...] Como já houve um outro aluno antes de mim, que na época eu ouvia dizer que ele sofreu muito, sem ter a assistência devida, então aí, contribui mais para minha desistência, porque era uma coisa que já era decorrente, o que estava acontecendo já era decorrente do outro que já passou lá e que não conseguiu nada. Eu também estava lá e estava tendo a mesma dificuldade. (E1).*

Diante do exposto pelo estudante, nota-se que não houve suporte material e humano, por parte da universidade, para que o aluno pudesse dar prosseguimento aos seus estudos. Oliveira (2007), em sua pesquisa, percebeu motivos semelhantes para o abandono acadêmico pelos estudantes com deficiência: a demanda de trabalho, o cansaço e a falta de apoio e de suporte para a permanência. Frente a isso, o autor afirma que a universidade ainda não está preparada para receber o estudante com deficiência em seus espaços acadêmicos – infere-se, assim, que a instituição aqui estudada não está preparada para atender o estudante E1.

No entanto, a Lei n.º 13.146/2015, no inciso XVI, do Art. 28, estabelece que a inclusão daqueles com deficiência requer

*Acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino. (BRASIL, 2015).*

A mesma lei também determina, no Art. 28, inciso VII, que deve haver

*planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva (BRASIL, 2015).*

Essas ações de planejamento devem ser realizadas independentemente de haver um estudante com deficiência na instituição, pois a lei sinaliza justamente no sentido de que as IES se preparem, antecipadamente, para receber os estudantes com deficiência da melhor maneira possível.

Diferente da opinião de E1, a Estudante E2, ao ser indagada sobre a possibilidade de desistir do curso devido às barreiras arquitetônicas que enfrenta todos os dias, respondeu que:

*Qualquer coisa a gente tenta buscar de outras formas melhorar, desistir não é a saída. Porque não é só uma questão daqui da universidade. É a maioria dos lugares. Para onde você vai, a acessibilidade está ruim. Não é só aqui! Então desistir não é a melhor saída, mas tem hora que dá muita raiva, porque você tem que... por exemplo: no começo do período, a gente não tinha para onde ir para assistir aula, aí tinha que ir lá no laboratório de história oral, que*

*não tem corrimão na escadaria. Eu tinha de subir, mas eu não conseguia ir. Aí eu tinha que esperar alguém sempre para sair ou quando eu quisesse ir beber água. O bebedouro ficava em baixo; tinha que pedir para alguém vir me descer ou então, quando eu queria ir ao banheiro ou até quando a aula terminava... Sempre tinha que está pedindo a ajuda a alguém. É horrível, que você tem que esperar que outra pessoa pare o que ela está fazendo para ir te ajudar. É ruim e deixa a gente meio triste! (E2).*

A reação da estudante E2 com relação às dificuldades enfrentadas no seu cotidiano escolar corrobora os resultados apontados pelos estudos de Guerreiro (2011, p.190):

No que diz respeito às atitudes dos alunos participantes perante os obstáculos encontrados (estruturais, operacionais e psicoafetivos), elas variaram entre os extremos, negativo ou positivo, porém com tendência para o lado positivo, ou seja, existe uma maior tendência para enfrentar as barreiras arquitetônicas, urbanísticas e atitudinais e superá-las. [...] a maioria está determinada a concluir o curso com êxito.

Mesmo que a estudante esteja determinada a superar todas as barreiras para concluir o curso, isso não isenta a universidade de sua responsabilidade de estar atenta às necessidades do aluno, para garantir o seu acesso e a sua permanência nos estudos, inclusive porque a falta de estrutura física e de um planejamento adequado nos ambientes de comum acesso, como trabalho, estudo, lazer, acabam por expor a pessoa com deficiência, em sua vida diária, a situações de constrangimento pelas limitações provenientes da deficiência (MAZZONI,2007).

Aos estudantes E3, E4 e E5 foi perguntado se também pensaram em desistir do curso. Os entrevistados E3 e E5 responderam que não, porque estar na universidade é uma realização pessoal e porque gostam do curso que estão cursando. Como afirma E3, *“Não, porque... assim... eu queria muito está aqui! Então nunca pensei em desistir. Para mim é uma realização. Uma realização de vida, pessoal minha.”* A fala do Estudante E5 segue na mesma direção:

*Não, porque, a partir do momento que eu comecei a usar o aparelho, eu me tornei realmente uma pessoa mais independente e, como pessoa independente, eu também queria ter é uma vida profissional. Essa vida profissional poderia iniciar dentro da UFCG. Eu, atualmente, estou estudando. Estou me preparando para licenciar em ciências biológicas. (E5).*

Além de ser uma realização pessoal, o estudante E5 fez questão de mencionar que ele também conta com o apoio de parentes e amigos para continuar na universidade:

*Na verdade, eu acho que, quando eu entrei nesse mundo diverso que é a universidade, é... Esse aspecto de diversidade, ele foi bastante acolhido,*



*principalmente com relação a minha deficiência. Os colegas, as amigas das pessoas que eu passei a conhecer aqui não se referiam a mim de uma forma abusiva. Eles não xingavam por eu ser deficiente, e o apoio que eles ofereciam era de fundamental importância para eu poder continuar como estudante da universidade. Caso contrário, o meu próprio psicológico teria sido afetado e provavelmente eu teria desistido do curso. Mas, graças a Deus, isso não aconteceu. Assim tive um apoio significativo aqui dentro. Esse apoio veio tanto quanto da parte dos primos da família, como por parte dos amigos que eu fiz e que entraram na minha vida no momento e através da universidade. Eles realmente procuram, quase de todas formas, me ajudar. (E5).*

O mesmo não aconteceu com E4, que pensou em desistir devido a questões financeiras e por não estar no curso desejado:

*[...] Até metade do curso eu pensei em desistir. Primeiro que eu vim para cá... Eu terminei meu ensino, digamos assim, relativamente cedo em questões de ano. Eu saí pelo Enem por volta do segundo ano do ensino Médio para vir para cá para Biológica, mas eu não tinha certeza de que eu queria concluir Biológica; eu não tinha certeza que eu queria esse curso para mim. Meu sonho desde o ensino médio, devido a minha 'perca' auditiva, eu queria ser otorrino. (E4)*

Embora os estudantes tenham mencionado a intenção de abandonar os estudos, o que chama atenção é o fato de os motivos não estarem ligados diretamente com a deficiência ou com as dificuldades dela decorrentes, mas, sim, em função de questões acadêmicas e de escolhas pessoais. A respeito da permanência estudantil, Santos (2015a) discorre o seguinte:

Sinaliza a preocupação e o olhar atento dos estudantes não somente com questões corriqueiras de sala de aula, mas também com os diferentes aspectos que envolvem seus estudos em uma Instituição de Educação Superior (SANTOS, 2015a, p.179).

Quando abordada a questão da permanência do estudante com deficiência na UFCG com os professores, estes reconhecem que a instituição oferece poucas condições de permanência para que o estudante continue seu processo de formação dentro da universidade. Porém, o professor P1 enfatiza a força de vontade de um desses estudantes:

*A estudante E3 me impressiona, porque não há nenhum tipo de possibilidade de E3 permanecer aqui por causa da infraestrutura. É muita força de vontade. Não há, não vejo, assim, como ela conseguirá se manter nesse curso por mais dois anos, ela está agora no sexto período, ela está num curso diurno, ela tem mais um ano e meio, um ano e alguns meses. Ela já está no final do semestre, e eu não sei que força de vontade é essa. Ela acredita muito nela mesma, acho que é isso que a mantém, porque, se for pela preocupação por parte de nós, professores, da direção, da própria reitoria, acredito que teríamos pouquíssimas, como temos, pouquíssimos alunos com problemas de deficiência física. (P1).*

O professor P1 complementa a sua reflexão afirmando que os estudantes com outras deficiências não conseguiriam continuar seu percurso acadêmico devido à falta de acessibilidade na instituição, começando pelo acesso às salas de aula:

*[...] Eu diria que quem tem deficiência auditiva ou deficiência visual não tem condições de assistir uma aula, não teria condições de permanecer. A minha realidade é deslocamento, nossos alunos com deficiência de locomoção, de acessibilidade, e isso é muito mais fácil de se resolver. Agora os outros tipos de deficiência, eu diria que, dentro da minha forma leiga de conhecer o tema, de que eles não teriam como ficar aqui não. Seria muita força de vontade por parte dele e nossa. (P1).*

Ao se referir sobre as questões de permanência, o professor P5 demonstra ser um tanto mais otimista do que P1, porque, para P5, a universidade vai implementar as medidas necessárias para se fazer a inclusão, de acordo com o aluno com deficiência que for ingressando na universidade:

*Eu imagino que, para cada tipo de deficiência, existe as especificidades. De repente a universidade se prepara para uma, que foi o caso do aluno E1, do cego. Se preparou como, digamos... adquiriu uma máquina Braille, fez rampa, adquiriu uma impressora... Aí de repente veio outro problema, agora auditivo. Aí nós já temos os professores de Libras. Então eu acho que isso inclusive já é uma ação positiva da universidade. Temos já dois professores de Libras e mais um tradutor, ou melhor, intérprete. Então isso é uma política, a universidade mostra que a universidade está preocupada com esse problema. É uma exigência da política nacional. Agora, para os outros tipos de deficiência que a gente teve a inexperiência com elas, porque existe diversas. E eu acho que é só quando aparecer que a gente vai saber. Agora a universidade vai se preparando, pelo que me parece ela está se preparando de acordo com a demanda que vem oferecendo, pelo menos aqui no CFP.(P5).*

Assim como evidenciado na análise da categoria políticas, a fala do professor corrobora com a percepção de que a instituição acaba esperando o “problema” aparecer – neste caso, o estudante com deficiência – para realizar alguma ação em prol dessa população. Em outras palavras, os primeiros estudantes abrem caminho para os próximos, mas é preciso verificar a que preço. Quanto de esforço cada um tem de dispensar para que a política nacional seja colocada em prática ou esteja presente na prática cotidiana da instituição? Quanto a qualidade da educação desse estudante sofre em função desse atendimento deficitário? Essas são questões sobre as quais é necessário refletir.

Nesse sentido, a professora P3 também observa que houve, no Centro de Formação de Professores (CFP), uma evolução no atendimento ao aluno com deficiência, pois, à medida que os estudantes foram chegando à universidade, esta

foi se preparando para recebê-los, embora essa evolução tenha acontecido com o sacrifício dos que chegaram no início do processo.

*Com a presença do aluno com deficiência auditiva, eu acredito que agora nós temos esse incentivo à permanência. Eu acredito que é um caminho, é um processo, e, como eu disse no início, nós não tínhamos nenhum professor de Libras e hoje nós temos. Nós não tínhamos um laboratório funcionando, hoje nós temos. Então isso contribui para a permanência; na época de E1, a estrutura era bem mais precária. É, a gente vê essa evolução. É visível a evolução. (P3).*

Ao falar sobre sua jornada e desafios na instituição, a estudante E3 descreve a seguinte trajetória nesse seu processo de permanência na UFCG:

*Eu acho que para mim foi chegar aqui no curso, sem conhecer o curso e acho que aqui ainda não tem infraestrutura de acessibilidade necessária para me receber. O professor é capacitado para lidar com o universo da universidade. Quando eu cheguei, todo mundo sabia que eu não escrevia, mas não tinha contato comigo. Eles nunca tinham tido contato com esse universo. Dos problemas aqui era as pessoas não terem contato com o universo da gente, do portador de deficiência. Eles ficam com medo. Ficam com muito receio por não ter capacidade de acompanhar você. Não sou muito boa de conteúdo, mas tenho uma base para enfrentar as dificuldades. (E3).*

Ao ser questionada sobre quais ações a universidade vem fazendo para que ela permaneça na instituição e sobre se essas ações estão realmente dando o suporte necessário para o seu processo de formação acadêmica, a estudante E3 afirma o seguinte:

*É o projeto Incluir que me ajuda, porque sem isso aqui... É a parte mais importante da universidade para mim, porque, sem o apoio dos funcionários, eu não poderia continuar aqui e ter o meu atendimento individualizado e poder fazer minhas avaliações, meus trabalhos, minha monografia. Então, o projeto Incluir, ele é a ação mais importante que já foi feita aqui, apesar de não ter o devido valor que devia ter. Ele tem uma infraestrutura legal. Tem espaço, tem mais maquinário. A gente tem que abrir para a comunidade também. [...] Então, ele é a única coisa que existe de bom aqui, feita para eu permanecer... (E3).*

Cabe destacar que o Projeto Incluir<sup>23</sup> é um espaço pertencente à Unidade de Educação do CFP criado em 2011 com o objetivo de dar suporte e apoio aos estudantes com deficiência, assim como orientação, quando necessário, aos professores e funcionários. Esse projeto surgiu por meio da submissão ao edital de seleção de 2010 do Programa de Acessibilidade na Educação Superior (INCLUIR), do Ministério da Educação (MEC). Desde então, o projeto busca promover, no âmbito do

---

<sup>23</sup> Para mais informações sobre o Projeto Incluir, ver item “1.1 Onde tudo começou”, do capítulo “Contextualizando a pesquisa”.

CFP, ações que garantam a permanência dos estudantes com deficiência por ele acompanhados, por meio de suporte técnico e pedagógico, na tentativa de executar, na medida do possível, estratégias que venham a eliminar as barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação.

Atualmente o Projeto Incluir é composto por uma equipe formada por um Professor-Coordenador, pertencente à Unidade Acadêmica de Educação (UAE); um Vice-Coordenador da Unidade Acadêmica de Letras (UAL), que é surdo e professor de Libras; uma professora de Libras, que também é integrante da UAL; duas intérpretes de Libras; um transcritor de Braille e uma secretária terceirizada. Vale salientar que essa equipe passou a ter tal composição no ano de 2017, pois, até então, o Projeto era formado apenas por um Professor-Coordenador da UAE, uma professora de Libras da UAL, uma secretária terceirizada e uma transcritora de Braille, também terceirizada.

O Projeto ganhou visibilidade quando o estudante E1 passou a frequentar o CFP, e a peculiaridade de sua deficiência exigia a aquisição de equipamentos e a mobilização de recursos materiais e humanos voltados para o estudante cego, tais como impressora Braille, reglete e punção, máquina Perkins para cego, transcritor de Braille, entre outros. No entanto, à época do ingresso do estudante E1 na universidade, o Projeto ainda estava em processo de estruturação. O suporte para o aluno foi, portanto, muito precário no início, conforme atesta o professor P5:

*O suporte para o aluno E1 inexistiu, porque tinha uma máquina que não funcionava; tinha uma impressora que não funcionava... era a única coisa que a gente tinha era essa impressora... e não funcionava. Depois passou a funcionar, mas faltava papel. Ora não tinha papel, ora não tinha impressora... contrataram pessoas para dar o suporte. Isso foi, a universidade fez isso, contratou pessoas. (E5).*

A burocracia também faz com que a aquisição de material e a contratação de pessoal especializado sejam mais demoradas, tornando o processo ainda mais difícil para o atendimento das necessidades específicas do aluno. Com relação à sua experiência com o Projeto Incluir, o estudante E1 faz o seguinte relato:

*Com um tempo contrataram, em uma vaga de terceirizado, uma transcritora de Braille para o Incluir. Mas não foi de imediato, esperou-se sair uma pessoa para gerar uma vaga para essa mulher vir me dar essa assistência lá. Isso [a demora] desestimula. Isso faz com que se torne péssima a assistência, a acessibilidade. Mesmo que com aquelas coisas que a professora coordenadora do Incluir lutou, que a gente sabe que foi, mesmo com a insistência da gente também, fazendo ameaças, de levar para justiça, aí foi que saiu as coisas [material] lá. [...] Então isso faz com que a acessibilidade*

*torne-se nada, não tem... acessibilidade. Como eu falei, falta de rampas, de adequação, piso tátil... Faltam essas coisas, faltam... faltam placas de indicação, aí, lá, embora tenha conseguido as coisas, como a impressora, o computador que foi reservado pra mim, mas sem o programa porque não compraram também o programa da impressora, porque era caro... era difícil... foi isso que eu soube lá. O programa de computador foi por causa que foi um que eu tinha lá do IF e eu levei para UFCG. Mas ainda bem que a professora coordenadora colocou lá e disponibilizou um computador, que, se não fosse isso, não tinha não. (E1).*

No entanto, com o Projeto Incluir um pouco mais estruturado e, também, a partir da própria experiência com o Estudante E1, o atendimento passou a ser mais qualificado, como afirma a estudante E2:

*[...] sempre que eu preciso de alguma coisa, sempre, até com relação a não precisar subir na sala de informática [que fica no primeiro andar] e poder vir aqui [Projeto Incluir], o pessoal está sempre ajudando. É legal! Tem a estudante E3 também que frequenta o Incluir. Acho que ela precisa mais do que eu, porque ela tem muito mais dificuldade. (E2).*

Conforme as professoras P2 e P4, além do Projeto Incluir, os professores da Unidade do curso no qual o estudante E1 estava matriculado também procuraram se mobilizar na tentativa de promover uma melhor assistência por parte da universidade:

*[...] Por causa da nossa insatisfação, algumas ações foram realizadas, como antes eu te disse, tem que ser uma política do centro, então foi conseguido um gravador para E1. Depois conseguiram um espaço, ali no espaço pedagógico [que é o Projeto Incluir], para ele permanecer quando ele tinha tempo, um computador com um leitor, que realmente ele não... Ele tinha uma rejeição ao leitor, ele não gostava. Mas era o que tinha para oferecer no momento. (P4).*

*As ações de permanência que foram implementadas inicialmente foi a aquisição de alguns equipamentos específicos, dessa máquina específica [máquina Perkins]. Também foi feita a aquisição de gravadores, que são equipamentos também, mas que isso poderia continuar sendo adquirido, para exatamente possibilitar esse acesso, a permanência dele [E1] aqui. Porque realmente o aluno, quando ele chega, se ele não dispõe desses equipamentos, desses recursos humano, então não tem nenhum atrativo, ele encontra realmente barreira para ficar. Então... Em relação a aluno cego, além desses materiais, foi pensado a questão da construção, até a reorganização em relação às salas, estruturalmente, a questão estrutural da sala: onde colocar o aluno para ele ter a sua aula? [...]. (P2).*

A esse respeito, conforme a visão do gestor G3, o Projeto Incluir é uma iniciativa importante, e o seu papel no processo de permanência e apoio ao estudante com deficiência no Centro de Formação de Professores tem demonstrado bons resultados:

*O Projeto Incluir, ele tem aqui uma função que vai além da função dele, que é o de sensibilizar os demais professores, quebrar um pouco as resistências que ainda há em tudo que é novo, em qualquer lugar. Então ele tem uma função extra, além das atividades que ele já executa, que é exatamente isso,*

*é mostrar que é possível a inclusão, é possível, é interessante, é importante e tem resultados positivos. (G3).*

O que se percebe, nesse processo de permanência dos alunos com deficiência na instituição, é que as barreiras arquitetônicas são muito mais visíveis no dia a dia desses estudantes e professores do que as demais, devido às necessidades inerentes ao tipo da deficiência dos alunos entrevistados: um estudante cego, duas estudantes com deficiência física e dois com deficiência auditiva. Os dois estudantes com deficiência auditiva aparentemente não sentem o impacto da estrutura física do CFP, pois não precisam de rampas ou de qualquer estrutura relacionada a essa questão; as suas demandas são, portanto, mais voltadas para a comunicação e para a sua relação com o professor – aspectos que são explorados e apresentados em seguida, na categoria “Atuação docente”.

Com relação ao posicionamento da gestão no que toca à barreira arquitetônica, observa-se que esta reconhece a problemática, mas a solução para a superação dessa barreira é um tanto quanto superficial, faltando ações mais contundentes. A cada semestre, forma-se um jogo de xadrez para encaixar os alunos com deficiência física ou com mobilidade reduzida nas poucas salas existentes no térreo da Central de Aula 2<sup>24</sup> ou nos poucos prédios com salas de aula no térreo. Conforme relato da Estudante E2, a organização dos espaços necessita de uma maior organização e logística. A estudante salienta que

*Poderia ser pensado, tipo assim, de alguma forma ter uma lista ou um negócio assim [...] com todo mundo que tem problema, mais para já ir adiantando, porque depois pode acontecer alguma coisa inclusive, assim, tem as mulheres grávidas que também tem problemas [...]. Acho que tá faltando um pouco, bastante planejamento... assim, porque acho que com planejamento daria tudo certo. (E2).*

Para agravar essa situação, os gestores também se queixam dos cortes realizados no orçamento das universidades públicas de todo o país pelo Governo Federal, limitando ainda mais as ações, pois “[...] *no próprio orçamento da universidade não veio nenhum recurso destacado para isso. Então, nós temos que tirar do próprio orçamento da universidade como um todo que vem para várias ações e várias atividades*” (G4).

---

<sup>24</sup> Os prédios de aula são divididos em Central de Aula 1 e 2. Há outro prédio, cujas salas do térreo são laboratórios, em que ocorrem as aulas dos cursos da área da saúde (Medicina e Enfermagem). Existem também edificações que pertencem à Escola Técnica de Saúde (ETSC), onde funcionam o Ensino Médio e os cursos técnicos. Quando necessário, a Escola sede suas salas do térreo para suprir necessidades de alunos e/ou professores que não podem subir escadas.

As barreiras que surgiram nessa categoria demonstram, portanto, que a instituição está em processo de implantação das políticas nacionais de inclusão, definindo, por meio de uma autoavaliação institucional, suas políticas internas voltadas para inclusão e transformando as dificuldades em metas. Essas políticas vão impactar (direta ou indiretamente) a qualidade dos serviços oferecidos a toda a comunidade acadêmica no processo de ensino, da pesquisa e da extensão.

Na categoria a seguir, serão apresentados, considerando as perspectivas do estudante, do professor e da gestão do CFP e da UFCG, os aspectos pautados pelos entrevistados sobre a atuação docente, em relação tanto à prática pedagógica como à formação dos profissionais para lidar com os estudantes com deficiência.

#### 5.5.2.4 Atuação Docente

As políticas de inclusão alavancaram a possibilidade da população com deficiência fazer parte, também, dos espaços educativos, tendo tornado a sua presença mais constante na Educação Superior a partir dos últimos anos. Assim, ao transpor os estágios de ingresso e as dificuldades enfrentadas em sua trajetória até a chegada à universidade, esse estudante necessita, também, ser atendido com vistas à sua aprendizagem e formação profissional.

Nesse sentido, o estudante também precisa pensar no seu processo formativo, o qual envolve atividades orientadas pelo professor do magistério superior, formado em áreas específicas do conhecimento científico diretamente ligadas ao curso de graduação escolhido pelo estudante. No entanto, a formação do professor da Educação Superior, na maioria das vezes, não abarca uma formação pedagógica que contemple a diversidade de alunos que coexistem na sala de aula – entre eles, o estudante com deficiência.

Sendo assim, a formação proporciona para o professor a “[...] busca pela melhoria dos conhecimentos profissionais, suas habilidades e atitudes na gestão da docência em uma instituição educativa” (VEIGA, 2014, p.330). Pensar, portanto, em uma formação voltada para o professor da Educação Superior é de suma importância, porque isso se reflete no profissional que está no contínuo exercício da formação de outros futuros profissionais. Conforme Isaia (2003, p.242),

Os professores, como sujeitos ativos, são responsáveis pelas ações formativas, por eles mesmos ativadas, a partir de atividades interpessoais, envolvendo alunos,

colegas e comunidade na qual vivem, tendo por horizontes os contextos institucionais específicos em que atuam. Assim, os processos formativos não se esgotam nos professores, mas precisam ir em direção à qualidade da formação que os alunos recebem e reverter em benefícios à comunidade mais ampla, em termos de melhorias educativas, tecnológicas, científicas e artísticas.

Sendo o responsável pela formação de sujeitos ativos, o professor universitário, além de produzir conhecimentos através de estudos e do desenvolvimento de projetos de pesquisa, também integra seu aluno à comunidade com a elaboração e realização de projetos de extensão. Por conta disso, o exercício da docência universitária requer atividades que vão além da sala de aula, embora ainda inseridas no contexto da universidade:

Nesse espaço, os docentes despendem, em média, doze horas semanais para as atividades ligadas ao ensino, podendo distribuir as outras dezoito nas demais atividades inerentes à docência, ou seja, participação e ou coordenação em projetos de pesquisa e extensão, orientação de alunos, comunicações em eventos científicos, publicações, participação em bancas, comissões, consultorias, entre outras. A situação apresentada parece indicar que as condições oferecidas pela instituição são, no mínimo, adequadas à realização das tarefas acadêmicas, sem que, contudo, isoladamente, possam garantir a qualidade e a consistência da produtividade do corpo docente. (ISAIA 2003, p.243).

É nessa conjuntura que o professor universitário recebe, na sala de aula, o estudante com deficiência. A sua função como docente é complexa, porque precisa “[...] reconfigurar saberes, procurando superar as dicotomias entre conhecimento crítico e senso comum, ciência e cultura, educação e trabalho, teoria e prática” (VEIGA, 2014, p.332). Além do mais, o professor que segue a carreira do magistério superior, em geral, não é contemplado por mecanismos formais provenientes da instituição que o auxiliem em uma formação pedagógica para o acompanhamento de seus discentes, muito por conta do calendário acadêmico e da sua ampla carga horária de trabalho.

Assim, a sua formação fica ancorada nos conhecimentos adquiridos nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, “que estão voltados para a formação do pesquisador e não do professor” (ISAIA, 2003, p.243). Nesse sentido, é importante notar o crescente movimento dos mestrados e doutorados profissionais<sup>25</sup> que visam à formação voltada para a atuação profissional – os mestrados nesta modalidade já

---

<sup>25</sup> Segundo o Ministério da Educação “o Mestrado Profissional (MP) é uma modalidade de Pós-Graduação *stricto sensu* voltada para a capacitação de profissionais, nas diversas áreas do conhecimento, mediante o estudo de técnicas, processos, ou temáticas que atendam a alguma demanda do mercado de trabalho”, regulamentada pela Portaria N.º 131, de 28 de junho de 2017 (BRASIL, 2017).



estão em curso, porém os doutorados nesta modalidade ainda estão em período de fixação e discussão. Na área da Educação Superior, essa poderia ser uma oportunidade de formação docente em nível de pós-graduação *stricto sensu*, abarcando uma formação que, sendo mais voltada para a prática da profissão, traria implicações e efeitos positivos na formação acadêmica dos estudantes.

Nesse contexto da Educação Superior, está inserido o estudante com deficiência, que requer um olhar diferenciado para suas especificidades por parte do professor, o qual igualmente necessita conhecer as particularidades existentes para poder lidar com esse aluno, porque a falta de informação e formação também gera no professor insegurança. Essa questão é perceptível no relato do professor P5, ao falar de sua experiência em sala de aula com um estudante cego que fez emergir em si o sentimento de angústia frente à sua prática pedagógica: “[...] *Foi muito angustiante você ver um aluno, querer ajudar e sem saber como*” (P5).

A prática pedagógica a ser adotada pelo docente é importante porque é através dela que os conteúdos das disciplinas são trabalhados e desenvolvidos com os alunos no ambiente da sala de aula. A aula, nesse sentido, pode ser apenas expositiva e/ou contar com o auxílio de algum recurso pedagógico, como quadro negro e giz, projetor de imagem, *internet*, uso de livros e/ou textos relacionados ao assunto, entre outros. Além disso, dependendo da área de conhecimento, as aulas ainda podem ocorrer em laboratórios ou em outros espaços de aprendizagem.

Frente a essas questões, a presente categoria, Atuação Docente, está dividida em duas subcategorias: Prática Pedagógica e Formação Docente. A primeira é relevante porque demonstra, através da prática do professor, que apenas o domínio do conhecimento científico não é suficiente para garantir a aprendizagem dos estudantes com deficiência, assim como a de qualquer outro estudante. Todavia, também é necessário um preparo didático-pedagógico para atuar nesse nível de ensino, principalmente, na perspectiva da educação inclusiva. Nesse sentido, a segunda subcategoria surge para demonstrar a importância dessa preparação para o exercício profissional do magistério superior junto aos estudantes com e sem deficiência, pois a falta de formação pode gerar um desconforto emocional no docente e, também, comprometer o desenvolvimento acadêmico dos estudantes.

Assim, para melhor elucidar a força desta categoria emergente, são apresentados, no Gráfico 1, organizado com o auxílio do software NVivo, a hierarquia

da categoria Atuação Docente em relação às subcategorias e o peso de cada uma delas para a composição categoria.

Gráfico 1 – Hierarquia da categoria Atuação Docente



Fonte: Autora (2017).

Como é possível observar no Gráfico 1, na categoria Atuação Docente, Formação e Prática apresentam praticamente o mesmo número de referências nas entrevistas: na subcategoria Formação, foram encontradas 43 referências, presentes em 13 entrevistas; na subcategoria Prática, as referências foram 39, em 12 entrevistas. Além disso, foram encontradas 10 referências aos sentimentos dos professores em relação à sua formação ou prática, as quais são igualmente descritas na análise das subcategorias. Assim, a categoria Atuação Docente totaliza 92 referências, presentes em 14 entrevistas.

O professor universitário, assim como qualquer outro docente, para tornar seu trabalho eficaz, necessita desenvolver competências pedagógicas compatíveis com a função de educador, o que não exclui nem diminui a importância da pesquisa e da

extensão na sua atuação profissional. Nesse sentido, embora prática e formação estejam entrelaçadas, é importante analisá-las em suas peculiaridades, para demonstrar explicitamente esse entrelaçamento e a importância que a formação tem para a prática e vice-versa, uma vez que ambas coexistem no dia a dia do fazer docente.

#### *5.5.2.4.1 Prática Pedagógica*

As políticas de inclusão voltadas para o estudante com deficiência na Educação Superior não poderiam deixar de fora os professores, que são os responsáveis pelo processo de ensino e de aprendizagem dessa população e de todo e qualquer aluno na instituição. Nesse sentido, Goés e Mancebo (2016, p.1160) afirmam que

Atender à demanda colocada pela política de inclusão educacional sem o enfrentamento dos problemas gerais que envolvem a educação brasileira, como a formação dos professores, pode significar a manutenção da exclusão, inclusive no interior das instituições de ensino, na medida em que os alunos têm a garantia de ingresso, mas não de aprendizado e permanência nas instituições.

Ao discorrer sobre a importância do professor universitário para o funcionamento e a organização da universidade Zabalza, (2004, p.105) faz a seguinte afirmação:

Talvez não haja dúvida nenhuma de que a peça fundamental no desenvolvimento da docência universitária são os professores. Sendo as universidades “instituições formativas”, ninguém deveria desprezar nem o papel dessa função primordial, nem a importância daqueles que a exercem.

Afinal, está manifesto que o professor universitário é “[...] um importante elo entre os estudantes e as situações de aprendizagem, e que este é fundamental para as ações dentro da IES” (SANTOS, 2015a, p.179). Segundo a mesma autora, os estudantes reconhecem a importância desse elo quando as atividades desenvolvidas pelo docente são responsáveis “[...] por parte do engajamento e pertencimento do estudante nas suas atividades acadêmicas” (p.179). Ou seja, a relação estabelecida entre professor e aluno é importante, pois o professor deixa de ser repetidor e transmissor de uma verdade estabelecida, o que abre a possibilidade de novas formas de aprendizagens para si e para os estudantes.

A respeito disso, Zabalza (2004) afirma que o papel da docência, assim como o da universidade, passou por várias transformações ao longo do tempo, pois a “[...]”

a tradicional missão do docente como *transmissor* de conhecimentos ficou relegado a segundo plano, dando espaço ao seu papel como *facilitador* da aprendizagem de seus alunos” (ZABALZA, 2004, p.110, grifo do autor).

Logo, conforme Franco (2011), ter o domínio sobre determinado conteúdo de uma disciplina específica, necessariamente, não torna o professor um profissional de excelência. Quanto a isso, Zabalza (2014) acredita que ter o domínio da disciplina não é suficiente, porque ensinar é uma tarefa complexa; além disso, exige um conhecimento consistente “[...] acerca da maneira como os estudantes aprendem, acerca do modo como serão conduzidos os recursos de ensino a fim de que se ajustem melhor às condições em que será realizado o trabalho, etc.” (ZABALZA, 2004, p.111).

No entanto, conforme sustenta Franco (2011), existem diferentes concepções de prática docente universitária, todavia a predominante é a que está associada à concepção tecnicista, que

[...] considera que a prática docente é uma sucessão de procedimentos metodológicos previamente prescritos e planejados e que devem ser executados pelo professor. Essa concepção considera a aula como uma sucessão de eventos linearmente dispostos, subsequentes, planejados e previsíveis. Para funcionar, esse pressuposto considera que a aula deva ter um caráter informacional, de repasse de informações. Essa concepção considera a prática como uma situação que independe do sujeito que a realiza, organizada pela sequência de fazeres, que o deva adquirir de fora para dentro. A pressuposição é a de que o aluno é neutro, sem reações, e que aprenderá por ouvir e fazer o que o professor solicita. (FRANCO, 2011, p.163).

Infelizmente, prática pedagógica apontada por Franco (2011) também é uma realidade na sala de aula do CFP, visto que, ao ser abordado sobre a prática docente de alguns professores em sala de aula, no contexto do estudante com deficiência, o sujeito E5 faz a seguinte colocação:

*Existem aqueles professores que estão preocupados com o aluno aprender; existem aqueles professores que estão preocupados em apenas dar o conteúdo da disciplina. E essas duas formas de ver já traduz o tipo de professor, se é adaptado ou não a determinada deficiência ou se, pelo menos, se preocupa com que o aluno vai aprender. **Ele vai buscar formas, mecanismos, atitudes que, mesmo que o aluno tenha deficiência, ele possa aprender.** Se o aluno é deficiente ou se o aluno é surdo, por exemplo, ele não consegue ouvir, o professor, **então, vai ter que ir atrás de um intérprete** para que o aluno possa compreender a aula. Se o professor não tem essa atitude de buscar o intérprete, o professor não se preocupa com aprendizagem daquele aluno. Então, logo eu acredito que não seja digno de ser chamado de professor, porque você não leva a sério a sua própria profissão, porque você exclui determinado aluno porque ele tem determinada deficiência. Então, com relação aos professores, existem aqueles que sim,*

*têm capacidade de atender alguns tipos de deficiência, já outros não, vai de acordo com a forma de ser e de ensinar... (E5).*

Pensar na forma e nos mecanismos que auxiliarão na aprendizagem do estudante com deficiência requer organização e planejamento da aula, inclusive, caso necessário, para poder providenciar antecipadamente os recursos materiais e humanos disponíveis na universidade, junto aos setores competentes, como coordenações ou grupos de apoio. No caso do CFP/UFCEG, o professor pode solicitar os serviços do Projeto Incluir, conforme foi mencionado pelo gestor G3: “o Projeto Incluir é que nos ajuda muito nessa identidade desses estudantes, até para dar um suporte a eles. [...] Ele tem aqui uma função que vai além da função dele, que é sensibilizar os demais professores” (G3).

As dificuldades apresentadas pelo estudante E5 se caracterizam como barreiras pedagógicas “evidenciadas na ação docente, nas práticas pedagógicas em sala de aula, na adequação do material didático e nas diferentes formas de acesso ao conteúdo ministrado pelos professores em sala de aula” (CASTRO, 2011, p.183). O relato da experiência do estudante E4 também apresenta a dificuldade de alguns professores em lidar com sua deficiência no contexto de sala de aula, chegando a duvidar até da deficiência do estudante, ao solicitar para ele um atestado médico:

*Eu sinto [dificuldades]. Às vezes o professor, ele fala baixo ou ele fala muito rápido. Existe aqueles professores que eles não gostam de repetir o conteúdo e outros nem acreditam se você disser que tem alguma deficiência. Você vai ter que trazer um atestado para ele poder acreditar que você tem uma deficiência. Então, eu acho o seguinte: ter esse diálogo, acompanhar de perto, porque não sou só eu que ‘tenho’ essa dificuldade aqui; assim como eu, tem outros alunos que têm essa necessidade. Eu acho que aproximação é essencial; capacitação [do professor] melhoraria bastante. (E4).*

Mazzoni (2003), ao se reportar a um caso parecido ao do estudante E4 em seu trabalho, assinala que a solicitação de um atestado médico por parte do professor para um aluno com deficiência é inadequado, caracterizando-se como uma barreira atitudinal, as quais consistem, conforme a Lei n.º 13.146/15, Art. 3º, inciso IV, em “atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas” (BRASIL, 2015).

Devido à sua deficiência auditiva, o estudante E4 aponta também, em sua fala, que, se o professor tivesse mais conhecimento sobre sua deficiência, a relação entre eles “melhoria bastante”. Infere-se, a partir de então, que o estudante atribui a atitude

equivocada do professor com ele e seus colegas à falta de informação e de formação, uma vez que pequenas atitudes por parte do docente universitário podem facilitar o processo de aprendizagem do estudante com deficiência auditiva em sala de aula. Alguns exemplos de tais atitudes são evitar falar rápido, evitar virar-se de costas para o estudante enquanto fala, evitar obstruir o campo visual dos lábios com as mãos, entre outras – ações aparentemente naturais para o ouvinte, mas que dificultam a leitura labial do estudante com deficiência auditiva e com surdez e que prejudicam, conseqüentemente, a compreensão da aula e dos conteúdos ensinados (MAZZONI, 2003).

Assim como o estudante E4 foi questionado pelo professor, em sala de aula, sobre a veracidade da sua deficiência auditiva, a estudante E3 passou por uma situação semelhante com um professor do seu curso de graduação, quando este não queria autorizar que sua prova fosse realizada de maneira oralizada e acompanhada por uma funcionária do Projeto Incluir, devido à sua impossibilidade de escrever:

*Uma vez sim [se sofreu algum preconceito na instituição], por parte de um professor daqui que ele não queria deixar, permitir que eu fizesse a prova com a [funcionária do Projeto Incluir], aí foi a maior confusão. Eu abalei a coordenação, eu abalei todo mundo em função disso, porque ele [o professor] era, e é até hoje, uma criatura antiga. Ele não se atualizou ainda. Devido a esse problema, eu fui até para vice-direção para tentar resolver. Foi um maior escândalo aí. (E3).*

O comportamento desse professor vai ao encontro do que afirma Castro (2011), ao se referir sobre a postura de parte dos docentes:

[...] o ensino de qualidade para os estudantes com deficiência depende da atuação dos professores. Professores dispostos a fazerem flexibilização curricular e que buscam alternativas para facilitar o acesso aos conteúdos, sem dúvida, são os grandes facilitadores da permanência dos alunos com deficiência no ensino superior. Infelizmente, o que se observa é que são poucos os professores com essa postura de facilitadores, bem como são poucos os professores preocupados em atender às necessidades dos alunos. Essas, sem dúvida, são questões que perpassam aspectos relativos a formação do professor. (CASTRO, 2011, p.207).

A falta de formação didático-pedagógica reverbera na prática do docente universitário em sala de aula, porque ele tem de procurar outras alternativas para situações que seriam comuns dentro do seu cotidiano escolar, como, por exemplo, o fato de uma estudante não conseguir escrever devido a limitações geradas pela deficiência física. Um caso como esse foi relatado pela entrevistada E2, que presenciou o conflito entre um professor e uma estudante com deficiência:

*Eu não cheguei [sofrer preconceito], mas a estudante E3 sim...E foi bem grave... A minha questão é, eu consigo escrever a prova, então é tranquilo, eles não implicam muito comigo... Então eu consigo, eu sento e faço uma prova... mas tem professor que implica muito, porque ela não consegue escrever com a mão, aí há um problema sério com ela e com o professor. (E2).*

Ainda sobre a prática pedagógica e a falta de formação do professor para lidar com as especificidades dos alunos com deficiência em sala de aula, os estudantes E4 e E1 afirmaram o seguinte:

*Aí você percebe que tem uma certa carência de preparação; você percebe que é uma carência até em termos de didática para professores com grau de doutorado aqui. Imagine em termos de inclusão. Você percebe que eles não estão preparados. É algo que deveria, porque, por muitas vezes, o professor vem bacharel e não tem aquele contato com sala de aula e a gente sabe que o mestrado, o doutorado não vai preparar você para dar aula – vai preparar mais para o lado da pesquisa. (E4).*

*Muitas das vezes eu me sentia invisível. Dizia “Puxa vida, Deus, parece até que eu não estou aqui... parece até que eu não estou aqui”. Aí, quando eu me sentia invisível, eu me levantava da carteira. Isso quando era no Ensino Médio. Lá na universidade eu fiquei muito educado. Mas lá no Ensino Médio eu me levantava e dizia assim “êh, professor, vou paro bosque, vou passear” e na universidade eu ficava assim, eu me segurava para não sair. Eu não saía porque eu não queria assim constranger mais os professores, porque eu já tinha constrangido muito com minha presença. (E1).*

Tais colocações dos estudantes demonstram que os professores universitários ainda não compreendem as necessidades e as limitações dos alunos com deficiência que estão na sala de aula. Daí a necessidade de esses docentes pensarem na perspectiva da formação continuada, indo além das suas áreas de atuação ou de pesquisa ao levar “[...] em consideração as demandas sociais que emergem no cotidiano das salas de aulas: a presença de alunos com deficiência em sala é uma dela” (CASTRO, 2011, p.188).

Isaia (2003) também chama atenção para o fato de, muitas vezes, a formação do professor universitário ficar restrita à formação *stricto sensu*, o que é reforçado pelas políticas institucionais, que dão maior importância a formação do professor-pesquisador. Segundo a autora,

*Mesmo com a perspectiva de renovação que se delineia na atualidade, a cultura acadêmica continua valorizando as atividades voltadas para a formação dos professores pesquisadores, tanto que em termos de progressão funcional, a tônica está na titulação e na produção, consideradas como garantia para a qualificação docente como um todo. (ISAIA, 2003, p.244).*

Para a autora, a maioria dos professores universitários tem dificuldade de se perceber, ao mesmo tempo, como especialista em seu domínio de conhecimento e como profissional da Educação. Conforme a autora,

[...] essa dificuldade pode ser vista como um dos fatores responsáveis pela separação entre o ato de ensinar e o de produzir conhecimento, comum ao espaço universitário. O divórcio entre esses dois processos, tanto em termo de ênfase e valorização, como no de compreensão equivocada sobre o papel de cada um na educação superior, induz a que o ensino seja, muitas vezes, considerado como uma simples transmissão de conhecimentos elaborados nos diferentes domínios e, portanto, uma atividade secundária. (ISAIA, 2003, p.244).

O que se observa é que, na Educação Superior, há uma dicotomia entre o ser pesquisador e o ser professor e entre o ato de ensinar e o de produzir conhecimento. A separação entre esses elementos tão importantes para a universidade fragmenta a identidade profissional dos docentes, impedindo-os de “[...] que se conscientizem de que são responsáveis pela preparação de futuros profissionais. Não se trata, contudo, de optar por uma função em detrimento de outra, mas, sim, de integrá-las na prática pedagógica universitária” (ISAIA, 2003, p.244).

Seguindo a mesma perspectiva, Santos (2011) afirma que,

Diante disso, é comum encontrarmos alunos que dizem que o professor sabe a matéria/disciplina, porém não sabe como transmiti-la, ou, dizem que o professor não sabe conduzir a aula, indicando-nos que essas situações são tão frequentes que parecem fazer parte da cultura de qualquer instituição de ensino superior. (p.20-21).

A falta de formação pedagógica do professor universitário para lidar com a prática de sala de aula incide diretamente no estudante com deficiência na Educação Superior, gerando barreiras atitudinais e pedagógicas, como fica explícito no relato do estudante E1, que é cego.

*Olha, a experiência mais fantástica foi de um filme. Foi de poder assistir e ouvir o filme de Charles Chaplin, aquele, Tempos Modernos. Eu entendi tudo que tinha no filme, tudo que ele gesticulava, tudo (risos). Não, agora isso é só para ironizar um pouquinho... Mas olha, foi a pior das experiências foi assistir... Foi... quer dizer, assistir não, perceber que os meus colegas de sala estavam assistindo o filme de Charles Chaplin. Era Tempos Modernos. Eu fiquei horrorizado. O que era que eu ia escrever? O que era que eu ia narrar? O que era que eu ia colocar no papel a respeito daquele filme, já que estava pedindo para que a pessoa fizesse uma resenha... Se eu não sabia nada do filme. Eu fiquei o tempo todo do filme na sala. E as pessoas não se tocaram eu não enxergava... Eu só fiz dizer assim: “rapaz eu entendi tudo que estava dizendo”. Mas isso não foi a primeira vez. Foi a segunda vez. Isso foi a segunda vez. A primeira vez foi lá no IF, levaram um filme lá também. Eu não sei qual foi o filme que era... (risos). Mas eu repeti de novo a dose lá na universidade. (E1).*



A atitude do docente expressa pelo estudante E1 reflete a dificuldade do professor de assimilar a possibilidade de ter, na sala de aula, a presença de um estudante cego ou com qualquer outra deficiência, pois “há professores que ainda não estão preparados para receber alunos com necessidades especiais em suas aulas. Não estão atentos às limitações advindas da deficiência visual [...]” (SASAZAWA, 2005, p.82).

Diante desse panorama apresentado pelo estudante, Castro (2011, p.188) faz a seguinte colocação:

Quando um professor tem alunos com deficiência em suas aulas, é necessário adaptar a sua metodologia, seus objetivos e métodos avaliativos, mantendo-se atento ao desenvolvimento dos seus alunos, observando se estão ou não contribuindo para a formação deles.

Sem as devidas adaptações metodológicas, a permanência do estudante com deficiência se torna ainda mais difícil na universidade, principalmente quando o professor do curso se dirige ao aluno de forma preconceituosa ou desacredita em sua capacidade intelectual. Situações como essas foram relatadas pelos estudantes E4 e E2:

*É como se não fosse algo muito importante. Tipo, você fala alto ou baixo. Às vezes o professor quer dar o conteúdo naquele ritmo mais rápido, e ele não quer repetir o conteúdo porque você não ouviu. Eu já cheguei, no caso, a pedi para repetir. No primeiro período, eu não entendi o conteúdo de Física e eu perguntei ao professor se ele poderia repetir novamente, e ele repetiu aquela explicação só que de uma maneira sarcástica, como se quisesse mostrar para você que você não é capaz de aprender, contando histórias de um gatinho; tudo naquele sentido de dizer que você não é capaz. Aí, no final, o professor diz que a metodologia de estimular o aluno. Um pouco contraditório, não? Então, é como eu digo – eles não estão preparados. (E4).*

*[...] Eu não tenho muita dificuldade em relação à compreensão de texto, de leitura, de escrita. Para mim é fácil. Mas assim, eu estudo na mesma sala da estudante E3, às vezes eu vejo as dificuldades dela. Tipo! O professor pega para olhar (eu já vi mesmo), o professor pegar e olhar o texto que ela fez (porque às vezes a mãe dela escreve, devido à deficiência)! Olhar e perguntar se foi ela que fez, assim tipo: “Foi você que fez mesmo? ”, “Sim, foi eu!”. E o professor duvidar que foi ela que escreveu. (E2).*

As situações relatadas e vivenciadas pelos estudantes deixam clara a falta de conhecimento e preparação dos docentes para lidar com as especificidades de suas deficiências na prática da sala de aula. Nesse horizonte, para evitar que esses problemas venham a ser recorrentes na instituição, faz-se necessária a promoção de um trabalho de conscientização, sensibilização e formação voltada para o docente

universitário e para toda a comunidade acadêmica do CFP e da UFCG, conforme relata o professor P1:

*[...] o que deve ser melhorado na instituição não é só a parte burocrática, não é só a parte de gerenciamento, somos nós, somos nós. Quando eu recebo um aluno desses, eu tenho que tentar saber como lidar com ele, eu tenho que passar a exigir da Reitoria, da Direção, toda a infraestrutura necessária para que eu consiga manter esse aluno junto comigo. Está entendendo? Não que se faça valer a lei pela lei, mas que existe uma conscientização de todos da qual esse aluno consiga permanecer comigo. Porque senão ele vai continuar se sentindo marginalizado, é como a estudante E3. Ela faz isso para se mostrar que ela é capaz. É ela contra o mundo. (P1).*

Diante das diversas dificuldades observadas no dia a dia dos estudantes, na instituição, e do comportamento de alguns colegas professores, o entrevistado P1 faz a seguinte colocação:

*Nós todos somos um bando de hipócritas, a verdade é essa. "É muito lindo, meus parabéns, é muito maravilhoso, estou tão feliz em receber essa aluna". "Estou crescendo tanto pessoalmente". É mentira. É mentira. Esse estudante é um problema que ele [professor] tem que resolver. É um problema. Também é um aprendizado pessoal, social, político, burocrático, de gestão. É tanta coisa que envolve... Não é só acessibilidade, não é só um problema... somos nós. Somos nós que não acreditamos no outro e marginalizamos mesmo. (P1).*

O que se observa na colocação do professor P1 é que existe um discurso sobre a inclusão do estudante com deficiência no âmbito da universidade que não se reflete na prática da sala de aula e nos outros ambientes da instituição, a inclusão não acontece de fato. Nesse sentido, é preciso, antes de tudo, ter a coragem de admitir o próprio preconceito com relação a essa população, pois “[...] o preconceito existe, quando as pessoas são julgadas pelo modo de ser e de agir, e é resultado do fato de que as mesmas só tiveram determinada atitude por pertencerem a determinado grupo social” (PEREIRA, 2007, p.58).

Conforme Ferrari e Sekkel (2007), assim como os demais níveis de ensino, a Educação Superior precisa promover debates de conscientização a partir da inclusão, revendo seus objetivos e refletindo sobre modos de avaliação, flexibilização do currículo e outras alternativas para se adequar aos novos desafios que circundam a universidade, uma vez que, de acordo com as autoras, “[...] os alunos marginalmente incluídos tornam-se dados estatísticos de ingresso, mas permanecem desprovidos de atenção mesmo diante de sucessivas retenções nas disciplinas” (FERRARI; SEKKEL, 2007, p.643).

Ao abordar a questão da retenção nas disciplinas, o estudante E1 conta que, no primeiro período do curso, das cinco disciplinas em que esteve matriculado, foi reprovado em quatro, devido a vários fatores, entre eles a falta de preparação dos professores para lidar com as especificidades da cegueira no espaço da sala de aula e a falta de material pedagógico apropriado para que ele pudesse acompanhar as disciplinas.

Segundo Soares (2011, p.73),

Na universidade, os alunos com deficiência, às vezes, enfrentam alguns obstáculos que dificultam o processo de sua formação, como material inacessível ou pouco envolvimento por parte do professor. Apesar destes impedimentos, continuam a desenvolver suas atividades acadêmicas na universidade.

O estudante E1 também relata que teve dificuldade de relacionamento com os colegas, o que, de acordo com ele, configurava-se como uma barreira atitudinal em sala de aula; no entanto, nesse caso, o professor interviu, fazendo com que ele participasse de um dos grupos de preparação para apresentação de um seminário.

*Existia barreira atitudinal, porque os trabalhos que eu fiz de seminário, teve um que foi o professor que me incluiu, porque, sempre quando se reúniam os grupos, eu ficava de fora. Isso daí eu acho que, daqueles que estão na sala de aula, dos acadêmicos, dos formandos, é uma exclusão também. Exclui a pessoa. (E1).*

Diante do que foi exposto, é importante destacar o que afirmam Santos e Dantas (2017), quanto apontam como fundamental que

todos tenhamos consciência da importância da inclusão e do papel de cada indivíduo nessa inclusão, que vai além de questões relacionadas à gestão acadêmica; passa também pela corresponsabilidade dos demais estudantes que fazem parte da comunidade de aprendizagem estabelecida em uma sala de aula. (SANTOS e DANTAS, 2017, p.20)

No que toca às barreiras atitudinais, não foram identificados outros relatos em relação à turma; ao contrário, a estudante E2, ao se referir aos colegas, afirma: “*Não, acho que o pessoal daqui é bem mais conscientizado*”. Na mesma perspectiva, a estudante E3 relata: “*Todo mundo é muito legal, todo mundo quer ajudar e acho isso interessante, principalmente no que se refere à minha locomoção pelo Centro*”. (E2)

Quanto à barreira atitudinal relatada pelo estudante E1, é importante destacar o posicionamento do professor, que procurou intervir a favor do aluno com deficiência, incluindo-o em um dos grupos para a realização da atividade. Tal atitude demonstra que há professores que estão atentos ao estudante com deficiência em sala de aula.

Essa atenção fica evidente quando o estudante fala sobre o esforço de um de seus professores em sala de aula para ajudá-lo. Conforme o estudante E1,

*[...] a única que se aproximou foi a professora P3, ela se aproximou muito, porque também eu acho que ela é pedagoga, e ela se mobilizava, até criar umas coisas lá para me mostrar, umas coisas que ela queria fazer, mostrar para mim. Ela fez, criou, para me mostrar como seria. Então eu fiquei assim, muito assim, surpreso com o que ela fez, com a atitude dela, eu achei muito elogiável a atitude dela. (E1).*

Ao discorrer sobre sua experiência com o estudante com deficiência em sala de aula, a professora P3 se reporta ao trabalho realizado com o estudante E1, indo ao encontro da experiência descrita por ele próprio:

*Olha, inicialmente eu não sabia que iria ter um aluno cego, e aí o estudante E1 chegou na sala de aula, e eu procurei os colegas para ver como era que a gente fazia, e a apostila que eu adotei para turma eu gravei. Ela ficou toda em áudio. Em seguida passei para ele. Ele participava das aulas com suas colocações, contribuindo com o que ele ouvia em casa. Às vezes ele dizia que não tinha tempo de ouvir o áudio. Depois ele me disse que tinha acesso a uma máquina braille lá do IFPB. E aí eu comecei a pedir a ele resumos, fichamentos, respostas discursivas, e ele começou a fazer. E quando eu podia, fazia um gráfico, por exemplo, vou dar um exemplo, com aquele gráfico que Marcuschi que faz da fala para a escrita, informal, formal... Eu fiz um gráfico no papelão e fiz os furinhos, com as letras nos cantos, e aí o estudante E1 podia sentir, acompanhar a explicação que eu estava dando a partir daquele material. (P3).*

É importante, nesse sentido, haver formação dos professores em torno das especificidades da deficiência do aluno que se encontra em sala de aula, pois a formação amplia o olhar do docente e auxilia-o no processo de organização e planejamento de suas atividades. Nessa perspectiva, a LDB/96, no Art. 59, inciso I, estabelece que é dever assegurar aos estudantes com deficiências “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996). Entretanto, dos cinco professores entrevistados, a entrevistada P3 foi a única que afirmou ter tido uma formação em educação inclusiva, quando trabalhava em uma escola de Educação Fundamental, em sua cidade natal.

A professora P2, ao falar da falta de formação para lidar com o estudante com deficiência, relata que, em sala de aula, teve de utilizar a intuição para desenvolver suas atividades didático-pedagógicas:

*[...] eu poderia dizer, foi meio que um pânico que se instalou entre nós professores [ao saber que tinha um aluno com cegueira], porque nós não tínhamos sugestões de como lidar, não tínhamos tido nenhuma formação em nível de instituição de como lidar com esse aluno. E, então, a gente foi*

*fazendo muito intuitivamente, o que é ruim para o curso e o que é ruim para o aluno, porque isso é muito subjetivo. (P2)*

Acerca da mesma problemática, ela faz a seguinte observação:

*[...] o docente do nível superior precisa estar antenado com que faz em sala de aula, quando a gente peca não é porque a gente não queira fazer, é porque a gente não sabe fazer, esse é o grande problema. (P2).*

O professor P5, tratando de sua experiência com o estudante cego, chama atenção para a limitação acadêmica deste e da falta de destreza do professor em trabalhar com todos os alunos na sala de aula:

*Olha, veja bem, em sala de aula, ele [estudante com deficiência] faltava muito. Em sala de aula, você está com a turma de 20 alunos, você não tem como dá tanta atenção a um aluno só. Então com E1, quando eu tentava fazer alguma atividade com ele, como se faz com os outros alunos estimulando a participação em sala de aula, quando chegava nele, digamos, uma atividade, digamos que demorasse um minuto, com E1 o tempo era bem maior e não saía, e aí, tem uma questão todinha do resto da turma, não é... que fica ali, todo mundo ali... a aula precisando fluir, aí você não pode, não pode excluir o cara, você não pode excluir, mas você também não pode perder tanto tempo com uma pessoa porque tem outras 19 na sala de aula esperando. (P5).*

O professor E5 complementa a sua reflexão salientando que a falta de material pedagógico, como, por exemplo, o livro em Braille apropriado para acompanhar a aula, passa a ser mais um elemento prejudicial para a aprendizagem do estudante:

*[...] problema com o estudante E1, era porque ele não tinha material pedagógico apropriado para acompanhar a aula. Como é que ele ia acompanhar? A gente está fazendo um diálogo aqui, que os alunos estão lendo, homens e mulheres, aí ele fica de fora, a atividade de inglês é visual... aí teria que aguçar muito a audição para superar isso. Então eu particularmente me senti muito angustiado, tanto eu quanto outros professores. (P5).*

O gestor G1, que acompanhou o trabalho dos docentes que estavam lidando com o estudante com deficiência no curso de graduação, fez a seguinte observação com relação aos sentimentos deles:

*[...] a angústia deles [professores] por não conseguirem lidar com as situações geradas pela falta de estrutura, pela falta de material, pela falta de pessoa especializada e pela falta de formação para atuar com esses alunos. Nós nos sentimos verdadeiramente impotentes em lidar com a situação. (G1).*

Indo ao encontro da observação de G1, a professora P4 relata a seguinte experiência: “*Pelo menos o que a gente escutava nas reuniões era a aflição geral de como trabalhar com o estudante E1, e como os professores da área iriam superar essa dificuldade*” (P4).

Conforme o gestor G4, não há, na instituição, uma política específica voltada para a formação do professor do magistério superior. A fala da professora P4 esclarece que a formação dos professores é de responsabilidade das Unidades Acadêmicas, caso elas queiram proporcionar algum tipo de ação nas semanas pedagógicas.

*Eu acho que isso [formação] é uma questão muito pontual das Unidades Acadêmicas em si, nas suas semanas pedagógicas. É algo que até dei como proposta. Eu não tenho conhecimento que haja. Eu acredito que tenha um quantitativo mesmo de alunos, um número pequeno de alunos com necessidades especiais. Nunca houve política mesmo de incentivo a esse tipo de atividade, de forma que eu não tenho conhecimento que haja isso de forma permanente, constante, e nem tenho conhecimento que haja neste campus mesmo. Eu acho que não teve nada assim a mais, a não ser um evento que a gente já fez. Mas não é uma política permanente. Não há esse incentivo. (P4).*

Nesse sentido, fica evidente a relevância de uma política institucional que vise à formação continuada dos professores da universidade voltada para a população com deficiência. O que se verifica, a partir dos relatos dos entrevistados, é que a falta de formação para lidar com o estudante com deficiência vai impactar diretamente na prática do professor em sala de aula, gerando transtornos e mal-entendidos que, muitas vezes, aparecem devido à falta de informação ou de conhecimento sobre as especificidades da deficiência e as necessidades desses acadêmicos. Frente a isso, é importante novamente destacar que as subcategorias Prática Pedagógica e a Formação Docente estão muito entrelaçadas, haja vista que uma depende da outra para acontecer.

#### 5.5.2.4.2 Formação Docente

Falar em formação docente universitária é adentrar em um mundo complexo e cheio de desafios, pois, por muito tempo, defendeu-se a ideia de que ensinar é uma arte que se aprende com a prática. Conforme Zabalza (2004), essa é uma visão não profissional do ensino, uma vez que passa a ideia de que não é preciso se preparar para exercer tal ofício na universidade e de que a prática e os conhecimentos adquiridos na pós-graduação *stricto sensu* e através da pesquisa são suficientes para ministrar os conteúdos específicos de determinada disciplina, garantindo assim, a aprendizagem do aluno. No entanto, segundo o autor, ensinar é uma atividade complexa, que requer reciclagem e atualização permanentes dos profissionais, em

relação tanto aos conteúdos como à metodologias que podem vir a ser desenvolvidas em sala de aula. A colocação da professora P2 segue nessa mesma direção:

*Nós, professores, carecemos de uma formação, porque nosso currículo acadêmico, de estudante, de graduação, ele não nos dá, de fato, um alargamento de olhar mais amplo em relação a isso. Então a gente faz, presta o concurso público, vem trabalhar, tá aqui, lida com diversas demandas, mas quando aparece uma demanda específica como essa [de um estudante com deficiência], nós não temos aportes teóricos, metodológicos, epistemológicos, seja lá o que for, para cuidar especificamente com o aluno que está lá, de igual para igual com o outro, de modo que as metodologias, tanto atendam ao aluno que já é regular, que não tem a deficiência, como para esse aluno, então, por isso que houve um grande estranhamento da minha parte. (P2).*

Um estudo realizado por Isaia (2003) com docentes de uma instituição de Educação Superior Federal do Rio Grande do Sul demonstra que muitos dos professores universitários buscaram a carreira universitária tendo em vista, principalmente, a oportunidade de trabalho, não seguindo, necessariamente, uma inclinação pessoal prévia – embora, no transcorrer da carreira, a docência passe a ser o centro de suas vidas profissionais. O professor, ao ingressar na carreira universitária, “[...] passa a exercer a docência respaldada apenas em pendores naturais, saberes e fazeres advindos do senso comum e na experiência passada como alunos universitários” (ISAIA, 2003, p.243), em outras palavras, muitos buscam, na sua trajetória de vida escolar, a base para atuar como docentes da Educação Superior.

Para Franco (2011), a sala de aula do professor universitário apresenta alguns elementos que compõem a sua prática e que vão além dos procedimentos didático-metodológicos utilizados pelo professor. Segundo a autora,

*[...] A prática, não se realiza, apenas, nos procedimentos didático-metodológicos utilizados pelo professor. A prática docente é um trabalho docente que se organiza em vários tempos e espaços. Tempo e espaço de pensar a aula; tempo e espaço de pré-organizá-la; tempo e espaço de propô-la e negociar com as circunstâncias; tempo e espaço formal de aula; tempo e espaço de avaliá-la; tempo e espaço de revê-la; tempo e espaço de reestruturá-la; tempo e espaço de pensar de novo... (FRANCO, 2011, p.163-164).*

Sendo assim, o percurso de preparação da prática docente em sala de aula tem início no momento que o professor começa a planejar a aula em seus pensamentos e se reinicia a cada novo encontro com os alunos. Nessa perspectiva, a formação e a prática docente estão, para a autora, interligadas. Rozek (2010, p.78), nesse mesmo sentido, declara:

Teorizar e praticar; saber agir conjugam-se na formação de maneira indissociável, inseparável à teoria das práticas, as habilidades operativas das concepções teóricas e da ética, na perspectiva dos interesses humanos em emancipação, consensualmente definidos.

No entanto, para que essas habilidades estejam sempre em um *continuum* devir, faz-se necessário que o docente esteja aberto ao processo de formação, pois esta implica um espaço onde os sujeitos possam se mover livremente e tenham a capacidade de ver e acolher situações novas no contexto da universidade. A formação, assim, “numa perspectiva crítico-reflexiva, deve fornecer aos professores os meios de um pensamento autônomo” (ROZEK, 2010, p.80).

Ao discutir sobre a inclusão na Educação Superior, Ferrari e Sekkel (2007) afirmam que os professores do magistério superior devem ser envolvidos no processo de inclusão do estudante com deficiência por meio da promoção de debates, eventos, cursos de pesquisa e extensão, formação continuada, organização de grupos de trabalhos interdisciplinares, entre outras atividades que auxiliem o docente a pensar no processo pedagógico e a lidar com as necessidades desse aluno dentro da academia.

Assim, a formação deveria acontecer de maneira permanente, tendo como objetivo a preparação do professor para enfrentar novas situações que possam surgir na sala de aula. No entanto, o que ocorre de fato no CFP/UFCG é que essas formações podem acontecer, no âmbito das unidades, “*quando surge um aluno com necessidades especiais. Aí sim o professor vai buscar. Mas não são todos. Há uma resistência dos próprios docentes em mudar a metodologia para atender um aluno desse*” (G3).

Para o professor P1 a formação deveria ser obrigatória, ser uma política da própria instituição, a qual deveria “[...] *promover e obrigar os professores a reservar uma carga horária direcionada para a formação de como lidar com esses alunos*”. Ainda conforme o professor,

*[...] era para gente, desde da nossa formação como licenciados, já estarmos prontos para receber e não esperar o problema aparecer para, só depois, a gente aprender a lidar com isso, porque o principal prejudicado vai ser ele [estudante], porque ele passa a ser uma espécie de cobaia para quando vier um próximo eu vou saber lidar melhor. Quando vier outro, vou saber melhor, mas aprendendo a partir da minha própria experiência, isso não é certo. (P1).*

A preocupação do professor é pertinente, uma vez que, por conta da falta de formação e informação do professor, a sala de aula passa a ser um laboratório, e o



estudante com deficiência, cobaia. No entanto, deve-se considerar que o docente nunca está totalmente pronto para a prática, visto que esta se constrói pela convivência com os diferentes sujeitos presentes em uma sala de aula, que possuem conhecimentos, expectativas e pontos de vista diversos – a questão da dificuldade em relação à formação não existe, portanto, exclusivamente no tocante ao atendimento do estudante com deficiência, mas a todos os estudantes. Uma vez que as políticas existem, e o estudante é uma realidade na Educação Superior,

É compreensível a queixa de muitos professores de que não existe uma formação que insira o docente nas práticas didático/pedagógicas que possam auxiliar os docentes nas formas de trabalhar com todas as deficiências. Contudo, é incompreensível que em suas ações no cotidiano, a práxis docente que trabalha para formar docentes ou profissionais críticos para promover uma sociedade democrática e emancipatória, não utilize dos recursos existentes, na busca de conhecer outras formas de ensinar e avaliar e de formação para o desenvolvimento e melhoria da sua própria prática. Muitas vezes, basta ouvir o aluno que ele mesmo indicará propostas e caminhos mais adequados a suas aprendizagens [...]. (RANGEL, 2015, p.106).

Segundo Santos (2011), o estudante com deficiência cultiva dentro de si o desejo de chegar à Educação Superior para obter uma formação, um diploma que o habilite a ingressar no mundo do trabalho, e, assim, tentar diminuir o preconceito e a exclusão vivenciadas na Educação Básica. No entanto, conforme o autor, “quando chegam ao Ensino Superior, deparam-se com algo que já se fazia presente no Ensino Básico: o despreparo de professores em lidar com a diversidade” (SANTOS, 2011, p.15). Esse despreparo fica visível quando o estudante E4 faz a seguinte afirmação ao se referir à formação de seus professores:

*Você percebe que eles não estão preparados. É algo que deveria ter, porque, por muitas vezes, o professor vem bacharel e não tem aquele contato com sala de aula e a gente sabe que o mestrado, o doutorado não vai preparar você para dar aula – vai preparar, mas para o lado da pesquisa. Aí ele entra aqui dentro... Os que não são da área da Educação, para não generalizar. Aí eles entram aqui dentro e eles não têm esse preparo. É um professor que é de anatomia, que é de botânica, que é de fisiologia, biofísica, por aí vai. Mas às vezes eles não têm esse conhecimento; eles têm aquele conhecimento, eles têm aquele conhecimento teórico, mas falta o conhecimento da sala de aula, o do lidar com o ser humano, suas diversidades; falta bastante. (E4).*

A estudante E2 também afirma que seus professores não têm formação para lidar com o estudante com deficiência e, a respeito disso, faz a seguinte proposição: “É! Acho que seria bom uma formação. Mas, já que não dá para entrar em uma formação, pelos menos um curso extra, sei lá... alguma coisa que viesse de fora para ajudar” (E2). O estudante E1, em concordância com a opinião dos demais estudantes

entrevistados, também declara que seus professores precisam de formação: “*Sim, precisa. Precisa sim de formação, eles não sabem lidar com pessoas com deficiência*”.

Mais uma vez, observa-se pelas falas dos entrevistados que a universidade necessita se debruçar sobre suas ações, verificando quais são as ações de inclusão que estão indo ao encontro das apregoadas nas políticas nacionais, porque

[...] não basta que os alunos cheguem à universidade, é urgente que políticas efetivas aconteçam nos ambientes acadêmicos para que as práticas sociais de inclusão sejam uma realidade. É preciso discutir e pensar sobre qual é o papel da universidade. (RANGEL, 2015, p.106).

Galdino (2015) aponta que os papéis atribuídos à universidade no contexto da educação inclusiva são o de investigar o andamento das políticas na Educação Básica e o de ser a provedora de formação profissional e de projetos voltados para essas escolas. Todavia, com a chegada dos estudantes com deficiência nessas instituições, cabe a elas desenvolver um novo olhar sobre si, aplicando essas mesmas proposições em seus próprios espaços acadêmicos.

O estudante E5, além de chamar atenção sobre a formação do professor, cobra igualmente da instituição o seu papel perante as políticas de inclusão:

*E se não fosse possível um curso, que pelo menos o professor tenha uma atitude profissional. O professor que é professor deve tomar uma atitude profissional diante de todo e qualquer aluno, sobretudo com relação à adaptação do aluno que é deficiente. Eu acho que não é o aluno que deve se adaptar à universidade, mas sim a universidade que deve se adaptar a ele, ao aluno. (E5).*

Assim como os demais, a estudante E3 também aponta como uma de suas dificuldades a falta de formação do professor para lidar com o aluno com deficiência. Conforme ela, “*o grande desafio do ensino superior é para mim a falta de formação pedagógica do professor*” (E3). A respeito disso, Santos (2011, p.15) discorre:

Para haver uma educação de qualidade, é necessária uma prática docente preparada para lidar com a diversidade, bem como projetos e ações que favoreçam a inclusão. Para tanto, deve haver uma preparação de todos os professores para que esses exerçam, com autonomia, sua função e, por conseguinte, possam aplicar seus conhecimentos na adaptação do currículo e nas mudanças que se fizerem necessárias para favorecer o aprendizado de seus alunos, independentemente de suas diferenças.

Ao tratar de formação de professores, é de suma importância perguntar ao docente sobre a relevância dessa formação para a sua atuação junto ao estudante com deficiência, pois o profissional, nesse processo, também carrega consigo a responsabilidade de uma situação que ele demonstra ter interesse em resolver,

embora, muitas vezes, não saiba como. Da mesma forma que existem aqueles profissionais que não buscam o aperfeiçoamento pessoal e profissional, há, igualmente, um “[...] grande número de professores universitários que reconhecem a necessidade de conhecimentos e habilidades pedagógicas para o desempenho adequado da função docente” (SANTOS, 2011, p.20). Conforme a professora P4,

*Nesses mais de 30 anos de professora aqui na universidade, realmente, foi uma das experiências mais fortes de limitação da minha parte, porque receber o estudante E1 em sala de aula, sabendo que ele precisava do nosso apoio, do nosso auxílio, e nós, eu, nós da Unidade, todos nós docentes, ficamos numa aflição muito grande, nós não tínhamos a competência, porque não tínhamos a formação. (P4).*

O professor P5 também expõe, em sua fala, inquietação e preocupação ao se referir à falta de formação para trabalhar com esses estudantes:

*Eu acho que nós professores também precisamos de... não sei ... não sei se é treinamento, não sei... eu não sei... eu não me sinto preparado para trabalhar com o pessoal com deficiência visual. Eu não estou preparado para trabalhar com uma pessoa com deficiência auditiva. (P5).*

Nesse sentido, a formação e a prática docente estão interligadas. O professor, para atuar junto ao estudante com deficiência, precisa do auxílio de pessoas, colegas de outras Unidades ou Departamentos que possam contribuir com seu trabalho de sala de aula, como pode ser observado na fala do professor P1:

*Agora, se eu pegasse um aluno, se eu ministrasse uma aula para um aluno com deficiência visual ou deficiência auditiva, sem a ajuda da Unidade Acadêmica de Letras, e de Educação, não poderíamos fazer nada por esses alunos, ficaria apenas no papel a nossa própria tentativa leiga de tentar ajudá-lo. Já tivemos uma péssima experiência em relação a isso. Eu acho que faltou orientação por parte da instituição e também da nossa parte para saber como lidar com esse tipo de aluno. (P1).*

Diante da realidade apresentada, a presença do estudante com deficiência no contexto da universidade muda o paradigma vigente de sala de aula, para o qual os estudantes estão aptos a receber a informação passada pelos professores de maneira igual para todos. Essa representação vai ao encontro do modelo de sala de aula tradicional, no qual o professor fala e os alunos apenas escutam – modelo este, muitas vezes, trazido da formação básica inicial dos próprios docentes. Essa questão fica um tanto quanto visível ao se comparar os processos formativos do professor da Educação Básica e do da Educação Superior, como fez Santos (2011, p.18):

Os professores da educação básica, de modo geral, passam por um processo de formação pedagógica, desenvolvido no âmbito do Curso de Licenciatura. Nesta,

os professores cursam, entre outras, as disciplinas: Psicologia da Educação, Didática e Prática de Ensino, que têm por objetivo formá-los para o desempenho das atividades docentes.

O mesmo não ocorre com os professores do ensino superior. Ainda que, muitas vezes, possuindo títulos como os de Mestre ou de Doutor, os professores que lecionam nas Instituições de Ensino Superior (IES), na maioria dos casos, não passaram por qualquer processo sistemático de formação pedagógica.

Assim, com a chegada do estudante com deficiência, a Educação Superior deixa clara a fragilidade do conhecimento tecnicista que o professor universitário possui diante da realidade que se descortina, desencadeada pelas políticas nacionais de Educação voltadas para a inclusão. Tendo presente a dificuldade do professor universitário para lidar com essa população, Santos (2011, p.19) faz a seguinte recomendação:

Os professores que possuem em sua turma alunos com deficiência devem aprender a trabalhar com a diversidade e com o desenvolvimento de apoios pedagógicos, para que o seu aluno possa dar vazão às suas potencialidades e ter um desenvolvimento positivo.

O que se observou nas entrevistas, entretanto, é que a presença desses estudantes na sala de aula e no espaço universitário desencadeou nos professores diversos sentimentos, entre eles o de impotência e o de angústia por não saber lidar com essa nova configuração da universidade. Tal questão é trazida na fala de todos os docentes:

*Foi muito angustiante você vê um aluno querer ajudar e sem saber como. (P5).*

*[...] mas eu senti muita dificuldade, eu acho que, na minha concepção, não contribuí muito, eu poderia ter feito melhor. (P3).*

*Foi a experiência mais desafiadora, mais frustrante, porque eu me sentia muito limitada, de saber que está ali um aluno, que precisava da minha presença e do meu acompanhamento, e... Não acontecia...(P4).*

*Eu me lembro que eu levei essa inquietação para uma colega minha, professora P4, eu disse: "e agora, o que é que a gente vai fazer?". Aí ela disse "Professora, também... também estou sem prumo, porque para mim é a primeira situação no curso, então... você não pensou em nada"?. (P2).*

*É... é uma insegurança grande ... é um problemão, porque a gente vê como problema "eita, chegou mais trabalho para gente". (P1).*

Pelos sentimentos dos professores ora demonstrados, pode-se inferir que, apesar das dificuldades de lidar com os estudantes com deficiência em sala de aula, os professores não agiram equivocadamente por força do querer, mas por falta de orientação e desconhecimento de como trabalhar com tais estudantes e com suas

especificidades no processo de ensino e de aprendizagem. Diante dessa conjuntura pedagógica, percebe-se que a instituição também não proporcionou uma formação prévia para os professores universitários voltada para essa nova realidade.

*Ele [estudante E1], constantemente, reclamava por esses direitos, e isso não só, e essa reclamação não ficou só em nível de coordenação do curso. Nós levamos isso a todas as instâncias da UFCG, mas... Tinham os colegas da classe que procuravam ajudá-lo da melhor forma possível, mas ainda era uma ajuda precária, porque ninguém tinha formação para atender um aluno com deficiência visual, aqui no Centro. A falta de equipamentos também dificultou muito a vida de do estudante E1, porque ele precisava dos textos traduzidos para Braille. Então a ajuda que alguns professores faziam era de gravar os textos em áudio, os colegas gravavam, e depois conseguiu-se um equipamento emprestado do IFPB, mas, ainda assim, foi muito precário, porque faltava material para atender às exigências de E1. (G1)*

A partir da fala do gestor G1, nota-se que a entrada do estudante E1 mobilizou professores e alunos na tentativa de proporcionar o mínimo de apoio possível para assegurar as condições de permanência do aluno na instituição. Apesar disso, o aluno com deficiência visual (cegueira) precisa de recursos materiais e humanos que atendam às suas necessidades pedagógicas, como texto em Braille e/ou em áudio, infraestrutura arquitetônica, entre outras, que são funções e responsabilidades atribuídas à instituição. Infelizmente, essas falhas institucionais geraram uma série de problemas, que, segundo o gestor G1, incidiram na reprovação do estudante em várias disciplinas:

*Então, nós passamos por muitas dificuldades. Muitas dificuldades mesmo, ao ponto de ele [E1] precisar fazer trancamento de disciplinas, ser reprovado em disciplinas. Os professores reclamavam muito porque não tinham também a devida formação, a devida preparação para atuar com um aluno naquela situação. Então nós encontramos seríssimos problemas. (G1).*

Diante dessa colocação do gestor G1, abre-se a possibilidade de alguns questionamentos: a quem cabe a responsabilidade da formação do professor universitário para lidar, mais especificamente, com o estudante com deficiência? A responsabilidade da formação continuada do professor universitário fica a cargo do próprio professor ou da instituição que recebe o aluno?

É sabido que o professor é a representação da instituição mais próxima ao estudante, sendo a partir da atuação do docente que a formação acadêmica do aluno acontece. Diante dessas indagações, Santos (2011, p.21) faz a seguinte reflexão:

*Ao longo de todo esse percurso, não se sabe a quem compete a tarefa de formação do professor de ensino superior. Talvez porque não seja fácil essa resposta no contexto acadêmico contemporâneo. A tarefa de formação ora foi atribuída ao percurso trilhado pelo professor, ora ao trabalho profissional e docente,*

ou, ainda, a todos os PPGs (PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÕES). Assim, a responsabilidade da formação parece estar diluída em todo o espaço universitário, inclusive, nas IES que acolhem esse profissional para o trabalho.

Ao ser questionado sobre a oferta de formação para os professores, por parte da instituição, voltada para a inclusão do estudante com deficiência na Educação Superior, o gestor G4 afirma o seguinte:

*Não, eu acho que não, quem fazia essa formação era a CGDP, que é um órgão, ou setor, denominado assim, vinculado a SRH, que é coordenação, CGDP (Coordenação e Gestão de Desenvolvimento de Pessoas), ligado a SRH. O que eu sei é que eles estão dando agora o curso para Libras. Porque hoje eles têm um grupo de pessoas que podem ministrar esse curso. É, talvez para outras deficiências visuais não tem ninguém ainda, mas como tem um transcritor, em Cajazeiras, me parece que sim, e um revisor de texto braille em Sousa, eu acho que a gente tem daqui a pouco pelo menos uma pessoa em cada campus que possa ministrar um curso dessa natureza para as pessoas que não têm a deficiência, mas que têm que aprender algo para saber lidar e conviver com quem tem. (G4).*

Já o Gestor G3 aponta para a necessidade específica de cada caso e de cada unidade acadêmica:

*Eu acho que isso [a formação de professores] é uma questão muito pontual das unidades acadêmicas em si, nas suas semanas pedagógicas, é algo que até eu propus; não tenho conhecimento que haja; eu acredito que tenha um quantitativo mesmo de alunos, né, um número pequeno de alunos com necessidades especiais, nunca houve política mesmo de incentivo a esse tipo de atividade, de forma que eu não tenho conhecimento que haja isso de forma permanente, constante, e nem tenho conhecimento que haja neste campus mesmo; acho que não teve nada assim mais, a não ser um evento, que a gente já fez, mas que não é uma política mesmo permanente pra esse incentivo, e acredito que seja por isso. (G3).*

Os gestores G2 e G1, por sua vez, apresentam algumas iniciativas da instituição, mas que são realizadas isoladamente e de forma não sistemática.

*A gente tem Letras-Libras, que é um curso específico, um curso, inclusive, raro, mais o que, curso de formação de professores, a não ser em situações muito esporádicas, há uma semana e se oferece um curso, se oferece uma mesa, mas ainda não temos isso na agenda sistemática, não. (G2).*

*Não. Nós nunca tivemos aqui nenhuma oferta, uma oferta sistematizada... como eu disse a você, as ofertas de curso pra... para esses fins foram ações isoladas de cursos de extensão e também de curtíssima durabilidade. Eu acho que isso requer, que essa questão requer, pensando na formação continuada do professor do ensino superior para lidar com esses alunos, isso requer ações mais substanciais, que não apenas um curso de apenas 10 horas, de 20 horas... Contribuem essas ações, contribuem. Mas muito pouco. (G1).*

Pelas respostas, observa-se que a instituição não oferece formação específica para essa temática, deixando tal tarefa a cargo da “boa vontade” de um grupo ou sob

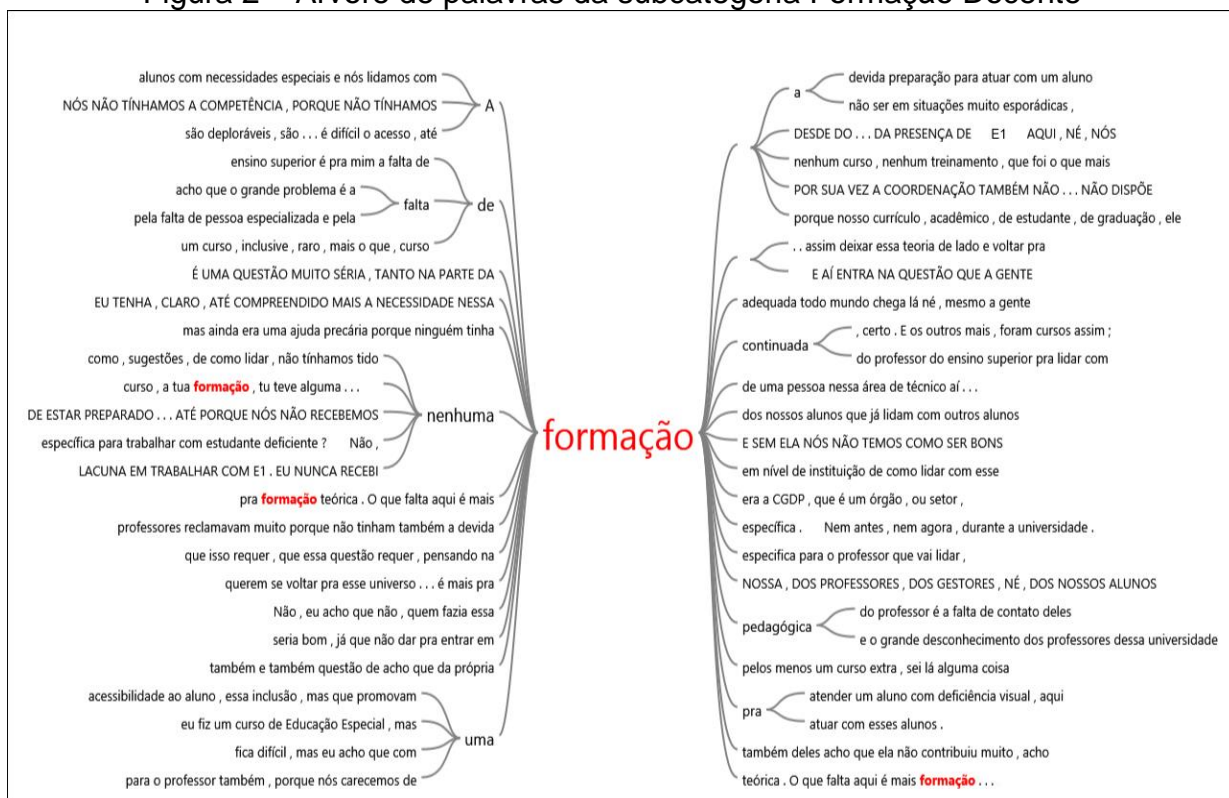
a responsabilidade individual do professor. Todavia, cabe à universidade desenvolver suas políticas institucionais voltadas para o estudante com deficiência, inserindo, entre os seus pontos de ação, a formação de seus docentes no intuito de melhor atender os estudantes e, assim, promover o crescimento pessoal e profissional, tanto dos docentes como dos próprios alunos. Conforme Santos (2011, p.21),

A discussão acerca da docência universitária remete-nos a um grande paradoxo. Para o exercício da docência na educação infantil, fundamental e média, há exigência legal de formação específica. Contraditoriamente, para professores que atuam em cursos de nível superior (dentre estes, os de formação de professores) não há nenhuma formação, nem mesmo exigência legal, que os habilite para tal.

Esse mesmo paradoxo legal é percebido nas políticas voltadas para a educação da pessoa com deficiência na Educação Superior, uma vez que “percebe-se que a maior parte delas discute e prevê a inclusão de alunos com deficiência no nível de educação básica” (GALDINO, 2015, p.55). Além do mais, segundo a autora, o estudante com deficiência que ingressava na Educação Superior era considerado uma exceção, e, talvez por isso, não se considerasse importante a criação de políticas que promovessem o seu acesso e a sua permanência nesse nível de ensino.

Visando verificar as correspondências apresentadas nas entrevistas para a palavra “formação”, buscou-se, com auxílio do software NVivo, visualizar todas as suas correspondências na presente subcategoria. Com isso, observou-se que o termo é recorrentemente associado à sua falta (como explicitado na Figura 2), embora possa se inferir que os três segmentos (gestor, professor e estudante) percebem a necessidade da promoção de formação continuada na instituição.

Figura 2 – Árvore de palavras da subcategoria Formação Docente



Fonte: Autora (2017).

Todavia, essa necessidade parte de perspectivas diferentes: o gestor apresenta a necessidade do ponto de vista da administração, para a resolução dos problemas que emergem das dificuldades enfrentadas pelo estudante na instituição. O professor, por sua vez, sente-se despreparado para lidar com o estudante em sala de aula, enquanto o estudante se sente prejudicado pela falta de formação de seus docentes. Porém, independentemente do ponto de vista, todos caminham para o pleno atendimento do estudante com deficiência na Educação Superior, com vistas à qualidade da sua permanência e ao sucesso em seus estudos.

Portanto, a presente análise da subcategoria Formação Docente demonstrou que é preciso que a instituição desenvolva estratégias de ação tanto para atuar junto ao estudante com deficiência, como para dar assistência pedagógica ao professor universitário, para que as políticas de inclusão possam se efetivar, beneficiando a formação do estudante e fazendo com que este não seja encarado como um “problema” para o docente, no exercício da sua profissão. A atuação docente é, nesse sentido, imprescindível para a presença e a permanência desse estudante na Educação Superior, pois o professor é a interface entre a gestão da instituição e o



aluno, bem como entre o aluno e a construção do conhecimento no âmbito da universidade.

Sendo assim, a atuação docente, levando em consideração a prática e a formação, está intimamente ligada à permanência do estudante na universidade; para que esta atuação seja efetiva, no entanto, a instituição, na figura da gestão, necessita dar condições para que o docente desenvolva seu trabalho e o fazer pedagógico da melhor maneira possível. Nesse horizonte, a formação e a reflexão sobre a prática docente precisam estar nas pautas das reuniões, das ações e das decisões no contexto universitário como um todo, sobretudo quando se trata do atendimento ao estudante com deficiência.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pessoas com deficiência ficaram, por muito tempo, invisíveis na história da Educação. Elas não apareciam, socialmente, como sujeitos ativos e atuantes, ficando restritas ao mundo das escolas especiais, segregadas pelo padrão social do modelo médico (higienista), que categorizava suas limitações funcionais (sensoriais, físicas, mentais e intelectuais) como sendo algo “anormal” e “antinatural” (LEITE, RIBEIRO, COSTA FILHO, 2016). Para essa perspectiva, que percebia a deficiência como uma doença a ser tratada, somente após o tratamento a pessoa estaria apta a se encaixar nos padrões de “normalidade”. Nesse contexto, portanto, tal população era vista como inválida e incapaz de tomar suas próprias decisões, tendo de ficar confinada aos seus espaços familiares, porque as ruas, avenidas e prédios públicos e privados não haviam sido construídos para recebê-la em suas dependências e, muito menos, para garantir a sua mobilidade e o seu direito de ir e vir.

A Constituição Federal de 1988 tem como um dos seus princípios fundamentais a Educação como direito de todos e dever do Estado e da família (BRASIL, 2016). Além do mais, o mesmo documento garante que todos são iguais perante a Lei, sem distinção de qualquer natureza. Tal preceito, que orienta o ordenamento jurídico em todos os estados da federação, visa à equiparação dos bens e serviços para todos os cidadãos, procurando, assim, diminuir as desigualdades nos âmbitos econômico, social, educacional, cultural e político. Nesse horizonte, encontram-se as políticas públicas voltadas para as pessoas com deficiência, tendo como base o Art. 1 da Convenção Americana de Direitos Humanos, que dispõe que “pessoa é todo ser humano”.

Como todo ser humano, a pessoa com deficiência também pode investir na sua formação, pessoal e profissional, por meio do sistema regular de ensino, que abrange desde a Educação Infantil até a Educação Superior e que deveria estar pronto para receber esta população, oferecendo condições de acesso e de permanência, “[...] de forma a alcançar o máximo de desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais [...]” (BRASIL, 2015, Art. Art. 27).

Dessa forma, respondendo ao objetivo geral desta investigação, que buscou compreender o impacto das políticas nacionais para garantia do acesso e da permanência dos estudantes com deficiência na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), no âmbito do Centro de Formação de Professores (CFP), o que se

observou, no decorrer da construção desta tese, é que as políticas públicas voltadas para a pessoa com deficiência na Educação Superior despertam muita atenção, porque a instituição, no momento que este sujeito realiza o processo seletivo e alcança sua aprovação, precisa receber e dar condições mínimas para o seu acolhimento em seus espaços.

Ao se pensar na perspectiva da efetividade da Lei, percebe-se que ela acaba por ter um impacto indireto nas ações institucionais, pois o que move e movimenta a universidade para atender às necessidades dos estudantes com deficiência é a presença de tal população no contexto universitário. Nesse sentido, somente a Lei não garante que as IES se preparem para receber esses alunos, pois é com a sua chegada na instituição que as condições mínimas de acesso e permanência começam a ser viabilizadas – as quais, pela Lei, já deveriam ter sido providenciadas desde a sua promulgação.

Ainda assim, as políticas públicas fazem emergir os possíveis espaços que o estudante pode vir a frequentar em uma instituição, tais como biblioteca, auditório, ambiente dos professores, centros de convivência, áreas administrativas, laboratórios, salas de aula, entre outros. No entanto, como foi percebido no escopo deste trabalho, para o estudante com deficiência, esse processo não transcorre com tanta naturalidade no contexto do CFP/UFCG, pois as estruturas arquitetônicas não foram pensadas para o uso da diversidade de pessoas, como os estudantes com deficiência física, com cegueira e com mobilidade reduzida. A maioria dos prédios da instituição é antiga, tendo havido sua construção antes da promulgação da Lei n.º 10.098/2000, regulamentada pelo Decreto n.º 5.296/2004, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade. Isso, todavia, não justifica a falta de ajustes e adequações necessárias, nos edifícios institucionais e nas vias públicas, para que o estudante possa chegar à sala de aula sem que passe pelo constrangimento de ter de transpor as barreiras urbanísticas e/ou arquitetônicas no processo de seu deslocamento no CFP/UFCG.

Nesse sentido, a realização desta investigação possibilitou perceber o posicionamento dos estudantes com deficiência, bem como dos professores e dos gestores, frente às políticas nacionais voltadas para inclusão e à sua implantação na instituição. A partir do objetivo específico deste trabalho, que visa identificar as políticas institucionais de Educação Inclusiva adotadas pela UFCG, observou-se, com base nas entrevistas com os sujeitos desses três segmentos, que cada um age

isoladamente e de acordo com a sua necessidade, sem que haja um ponto consistente de diálogo entre eles para a elaboração de uma política institucional de curto, médio e longo prazos. Constatou-se ainda, através da análise documental, que a instituição está iniciando a construção de suas políticas institucionais de inclusão, com a aprovação, pelo Colegiado Pleno do Conselho Universitário, da Resolução n.º 11/2016, que cria o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI), de iniciativa da Comissão de Apoio a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais – CAENEE/UFCG.

No entanto, percebe-se que essas políticas são tímidas e que as ações de inclusão que acontecem no CFP são realizadas de forma isolada, sobretudo por parte de professores e funcionários sensibilizados com a situação do estudante com deficiência. Embora o Núcleo de Acessibilidade aprovado pela Resolução n.º 11/2016 ainda não seja uma realidade no âmbito da UFCG e, muito menos, no *Campus* da cidade de Cajazeiras/PB, foi viabilizada, como uma das ações adotadas para garantia do acesso e da permanência do estudante com deficiência na instituição, a contratação, via concurso público, de três funcionários técnico-administrativos, sendo dois intérpretes de Libras e um transcritor do sistema Braille, e de dois professores de Libras para o CFP/UFCG, lotados na Unidade Acadêmica de Letras.

Os três funcionários técnico-administrativo fazem parte do Projeto Incluir, do CFP/UFCG, que surgiu da iniciativa de uma professora da Unidade Acadêmica de Educação, com o apoio da Direção e dos demais setores competentes da instituição, e que funciona como grupo de apoio pedagógico para os estudantes com deficiência e de orientação para os professores que a ele recorrem. Devido à sua atuação junto às atividades relacionadas à inclusão, todas as questões relacionadas a essa temática são encaminhadas ao Projeto Incluir para as devidas providências.

Diante das análises realizadas e das reflexões acerca da temática do estudante com deficiência na Educação Superior, pode-se inferir que, muitas vezes, são encontradas soluções paliativas para problemas que poderiam ser resolvidos de modo permanente, como, por exemplo, o fato de, a cada período, as Unidades sem sala de aula no térreo terem de recorrer à boa vontade da Direção e de outras Unidades para reservar uma sala no piso inferior, atendendo, assim, algum aluno com mobilidade reduzida, decorrente da deficiência física, ou a alguma estudante com gravidez de risco. Para esse problema ser resolvido de forma permanente, é preciso pensar na instalação de elevadores nos edifícios mais antigos ou investir em construção de

rampas que estejam dentro dos padrões recomendados pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT/NBR 9050).

Por isso a importância da elaboração de políticas institucionais que viabilizem as ações voltadas ao atendimento da pessoa com deficiência: a política confere a força de legislar institucionalmente sobre as ações (estruturais, pedagógicas, de atendimento) e seu efetivo cumprimento. As institucionalizações dessas políticas, nesse contexto, poderiam fomentar ações mais coesas no âmbito da UFCG, em detrimento de ações isoladas, realizadas tanto no âmbito do CFP/UFCG como no de outros *Campi* da instituição, principalmente aquelas que se restringem a “apagar incêndios” quando surge um estudante com deficiência.

Ao completar todo o percurso deste trabalho, pode-se afirmar que os objetivos propostos foram alcançados, entre os quais o de analisar as ações decorrentes das políticas nacionais de inclusão para o acesso e permanência do ponto de vista da gestão, dos docentes e dos estudantes. Tal objetivo se entrelaça com aqueles anteriormente analisados, uma vez que as políticas nacionais de inclusão, por meio de seus dispositivos jurídicos, fazem com que a instituição procure meios para atender às necessidades específicas do estudante com deficiência, embora essas ações sejam muito pontuais – tendo ficado praticamente invisíveis no capítulo de análise, na categoria Ações de Inclusão. Nessa análise, o que se destacou foi a falta de ações efetivas que auxiliem no processo de permanência do estudante com deficiência, como a construção de rampas de acesso fora dos padrões da ABNT.

Das ações de permanência, muitas delas resultantes da ação das políticas nacionais no interior da instituição, destacou-se, entre os estudantes e gestores, o trabalho do Projeto Incluir, pertencente à Unidade de Educação, que oferece cursos de extensão de curta duração sobre Libras e Braille e que dá apoio pedagógico aos estudantes com deficiência e orientação e atendimento a professores e funcionários. Como referido, o Projeto não foi mencionado pelos professores, assim inferindo-se que ele precisa ser mais divulgado junto a essa população.

Diante do exposto, em síntese, percebeu-se que os principais impactos decorrentes das políticas nacionais de inclusão voltadas para a Educação Superior provêm da garantia do direito à Educação, o qual conduz o estudante com deficiência à universidade, sendo a sua presença interveniente em várias estruturas da instituição, como arquitetônicas, pedagógicas, administrativas, legal, culturais e orçamentária. Frente a tais questões, a instituição deve refletir em seus três

segmentos (gestor, professor e estudante), a partir das políticas nacionais, a respeito da elaboração de uma política institucional que possa atender às necessidades mais específicas do estudante com deficiência e proporcionar formação continuada para os professores e funcionários voltada para a inclusão.

De um modo geral, o que se observa é que as políticas ainda estão sendo “gestadas” e estão em sua fase “embrionária”. A partir do levantamento e da análise das categorias das entrevistas, elencamos algumas propostas para as políticas institucionais, para que elas tenham força de execução e manutenção. Tais propostas sugerem a:

- Elaboração de uma política institucional que envolva, em sua construção, os estudantes com deficiência, os professores e os gestores;
- Construção de uma rede de apoio interinstitucional e interdisciplinar que proporcione a elaboração de projetos de ensino, pesquisa e extensão articulados. Um dos objetivos dessa rede seria a construção e a troca de conhecimentos e experiências em torno da Educação Inclusiva;
- Formação continuada para os professores que trabalham com estudantes com deficiência em suas salas de aula, com promoção de oficinas e cursos de curta duração, além da reavaliação dos planos de cursos e de aula, visando, a longo prazo, a formação para todos os professores da Instituição;
- Elaboração de um Mestrado Profissional voltado para Educação Inclusiva, visando à formação não só dos professores da universidade, mas de todos os profissionais da educação que se encontram na área de cobertura de Cajazeiras/PB, com o apoio do CFP, da UFCG e da CAPES;
- Promoção de eventos que fomentem debates no universo acadêmico, tendo em vista a eliminação das barreiras atitudinais no *Campus* de Cajazeiras e nos demais *Campi* da UFCG. Tais eventos tratariam à tona tanto questões ligadas ao aprofundamento teórico-metodológico quanto experiências de estudantes com deficiências no que diz respeito às suas necessidades, anseios e fragilidades, na perspectiva de construir estratégias de superação e convivência;
- Reorganização dos espaços arquitetônicos e urbanísticos com o objetivo de promover a acessibilidade das pessoas com deficiência nos diversos ambientes da instituição;
- Investimento em Tecnologias Assistivas tendo em vista a aprendizagem do estudante e o seu sucesso acadêmico;

- Incentivos para desenvolvimento de projetos de pesquisa e de extensão voltados para os estudantes com deficiência na universidade;
- Reserva de financiamento para investimento em projetos de acessibilidade arquitetônica, material adaptado e Tecnologias Assistivas;
- Instalações de núcleos de apoio em todos os *campi* da instituição, respeitando os dispositivos da Resolução n.º 11/2016 da UFCG.

Ainda assim, vale ressaltar que, embora o estudante não tenha sido o objeto principal deste trabalho, ele é o desencadeador, a razão de ser desta pesquisa e da Universidade como um todo. É o olhar do aluno em relação à instituição, bem como suas experiências e desafios, que podem dar subsídio para a criação das políticas institucionais, revisitando, também, as ações desenvolvidas pela IES para atendê-lo em suas necessidades e especificidades. Ao estudante, deve ser destinado o primeiro plano, a tribuna de honra das ações e mediações nas Instituições de Educação Superior, porque a razão de ser de toda instituição de ensino é o estudante. É para ele que todas as atividades na universidade devem estar voltadas, pois, sem a sua presença, a instituição não tem para quem direcionar suas atividades pedagógicas e administrativas – o trabalho só faz sentido, afinal, se o aluno estiver na instituição para dela usufruir, direta ou indiretamente. Nesse sentido, a política nacional abre caminho para o acesso e a política institucional viabiliza a permanência deste estudante na universidade: acesso e permanência, política nacional e institucional, estão, portanto, entrelaçadas em um contínuo movimento de ir e vir. Nesse horizonte, a estrutura da IES, seus professores e funcionários são o pano de fundo para o acesso e permanência do estudante com deficiência no CFP/UFCG.

Figura 3 – Modelo para elaboração da Política Institucional de inclusão do CFP/UFCG



Fonte: Autora (2017).

É sabido que este trabalho não está finalizado, na medida em que enseja várias possibilidades de estudos futuros, que permitirão maior aprofundamento e melhor compreensão do fenômeno estudado. Espera-se que os elementos aqui descritos possam contribuir para o desenvolvimento de políticas institucionais voltadas não só para o estudante com deficiência, mas também para aqueles que possuem transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, proporcionando à comunidade acadêmica, além disso, subsídios para o desenvolvimento de novos estudos e projetos no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão.

Este trabalho proporcionou, apesar do pouco tempo para produzi-lo, um grande crescimento pessoal e profissional. Há três anos, foi dado início à construção deste estudo no Programa de Pós-graduação em Educação da Escola de Humanidades da PUCRS. Tudo começou com o processo de elaboração, amadurecimento e execução de um projeto que me levou a repensar minha caminhada como docente da disciplina de Educação Inclusiva e como coordenadora do Projeto Incluir, do Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Tomar distância da instituição e procurar percebê-la com o olhar de uma



pesquisadora requereu esforço pessoal e consciência de si, para poder considerá-la através das lentes investigativas de um detetive, que busca compreender a realidade a partir da perspectiva dos estudantes com deficiência, dos professores e dos gestores.

Este foi um trabalho solitário e, ao mesmo tempo, em conjunto, porque, junto aos professores das disciplinas, dos amigos e da orientadora, foi-se tecendo os conceitos, traçando os objetivos, buscando os principais teóricos, delineando a metodologia mais adequada para o desenvolvimento da pesquisa, que requer aprofundamento e atualização do estado de conhecimento. Como uma “colcha de retalhos”, que vai sendo montada, com muita atenção, parte por parte, respeitando os métodos e as técnicas que orientam cada costura que liga um fato a outro, uma entrevista a outra, fazendo surgir, da organização dos dados, as categorias de análise do texto, concluo estas considerações – mas não o trabalho em si, porque este sempre estará em processo de construção – com um pensamento da poetisa Cora Coralina:

*Sou feita de retalhos.*

*Pedacinhos coloridos de cada vida que passou  
pela minha e que fui costurando na alma.*

*Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas  
me acrescentam e me fazem ser quem eu sou.*

*Em cada encontro, em cada contato, vou ficando  
maior...*

*Em cada retalho, uma vida, uma lição, um  
carinho, uma saudade...*

*Que me tornam mais pessoa, mais humano,  
mais completo.*

*E penso que é assim mesmo que a vida se faz:  
de pedaços de outras gentes que vão se  
tornando parte da gente também.*

*E a melhor parte é que nunca estaremos  
prontos, finalizados...*

*Haverá sempre um retalho novo para adicionar  
à alma.*

Cora Coralina

## REFERÊNCIAS

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

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

ALAMI, S.; DESJEUX, D.; GARABUAU-MOUSSAOUI, I. **Os métodos qualitativos**. Petrópolis: Vozes, 2010.

ALBINO, I. **Acesso e permanência na Universidade Federal do Rio Grande do Norte sob o ponto de vista do docente e do estudante com deficiência**. 2010. 205fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2010. Disponível em: <[http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/bitstream/123456789/14402/1/lvoneBA\\_DISSERT.pdf](http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/bitstream/123456789/14402/1/lvoneBA_DISSERT.pdf)>. Acesso em: 13 out. 2016.

ALCOBA, S. **Estranhos no ninho: a inclusão de alunos com deficiência na Unicamp**. 2008. 235fls. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2008. Disponível em: <[http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/251874/1/Alcoba\\_SusiedeAraujoCampos\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/251874/1/Alcoba_SusiedeAraujoCampos_D.pdf)>. Acesso em: 13 out. 2016.

ALMEIDA, I. **Um desafio entre o ideal e o real: a implementação das ações de inclusão educacional e o Centro Acadêmico no Agreste**. 2014. 137fls. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife/PE, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.ufpe.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/11781/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20lamara%20Alves%20de%20Almeida.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 13 out. 2016.

ALVES, D. **Inclusão de pessoas com deficiência na educação superior: representações sociais que produzem sentidos e (re)desenham cenários**. 2015. 312fls. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2015. Disponível em: <[http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/19100/1/2015\\_DenisedeOliveiraAlves.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/19100/1/2015_DenisedeOliveiraAlves.pdf)>. Acesso em: 18 out. 2017.

ARAÚJO, E. **Acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência na Faculdade de Direito da UFBA**. 2015. 86fls. Dissertação (Mestrado em Estudos

Interdisciplinares) – Universidade Federal da Bahia, Salvador/BA, 2015. Disponível em:  
<<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/20772/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O-ELIECE%20HELENA%20SANTOS%20ARAUJO%202.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2017.

ATIQUE, M.; ZAHER, H. **Educação inclusiva no ensino superior: políticas públicas e acesso às pessoas portadoras de deficiência.** [ca. 2000], p.1591-1610. Disponível em:<[http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/anais/bh/hugo\\_zaher.pdf](http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/anais/bh/hugo_zaher.pdf)>. Acesso em: 16 nov. 2017.

AUSEC, I. **Capacitação comportamental informatizada para professores universitários: inclusão no ensino superior.** 2013. 135fls. Dissertação (Mestrado em Análise do Comportamento) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina/PR, 2013. Disponível em:  
<[http://www.uel.br/prograd/nucleo\\_acessibilidade/documentos/dissertacao\\_mestrado\\_ingrid\\_ausec.pdf](http://www.uel.br/prograd/nucleo_acessibilidade/documentos/dissertacao_mestrado_ingrid_ausec.pdf)>. Acesso em: 13 out. 2017.

AZEVEDO, M. **Políticas de acesso para discentes com deficiência visual no ensino superior: um estudo de caso.** 2012. 167fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa/PB, 2012. Disponível em: <<http://tede.biblioteca.ufpb.br/bitstream/tede/4663/1/arquivototal.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2017.

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

BARBOSA, F. **Professores com deficiência física no ensino superior: estudo de trajetórias escolares.** 2009. 93fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo/SP, 2009. Disponível em:  
<<http://tede.metodista.br/jspui/bitstream/jspui/2299/1/Frederico%20Kauffmann.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2017.

BARBOSA, L. **Igualdade e meritocracia: a ética do desempenho nas sociedades modernas.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2014.

BAÚ, M. **Avaliação da acessibilidade no ensino superior:** UTFPR – Câmpus Medianeira. 2015. 123fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade

Estadual Paulista, Marília/SP, 2015. Disponível em: <<http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/123889/000832280.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

BENEVIDES, M. Educação em direitos humanos: de que se trata? In: BARBOSA, R. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003. p.309-318.

BORGES, M. **A inclusão de alunos com deficiência em cursos presenciais de graduação da Universidade Federal de Juiz De Fora**. 2011. 147fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente/SP, 2011. Disponível em: <[http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/92368/borges\\_ma\\_me\\_prud.pdf?sequence=1](http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/92368/borges_ma_me_prud.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 30 out. 2016.

BORTOLAZZO, J. **Intervenção psicopedagógica na educação superior: acessibilidade aos estudantes com deficiência**. 2015. 112fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2015. Disponível em: <<http://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/7192/BORTOLAZZO%2c%20JESSICA%20COLPO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 30 out. 2016.

BRAGA, J. **Direito à educação da pessoa com deficiência no ensino superior: um estudo da acessibilidade arquitetônica e nas comunicações nas universidades no Ceará**. 2016. 220fls. Dissertação (Mestrado em Direito Constitucional) – Universidade de Fortaleza, Fortaleza/CE, 2016. Disponível em: <[http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese\\_7267\\_Disserta%E7%E3o\\_Davieli.pdf](http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_7267_Disserta%E7%E3o_Davieli.pdf) <<https://uolp.unifor.br/uolp/conteudosite/F10663420170201093912896826/Dissertacao.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

BRANDÃO, C. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 2005.

BRANDO, A. **A voz de professores universitários com deficiência e a percepção de seus alunos sobre a prática docente de seus professores**. 2011. 139fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, 2011. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/241746910/A-Voz-de-Professores-Universitarios-Com--Deficiencia>>. Acesso em: 13 fev. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão n. 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais n. 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo n. 186/2008. Brasília: Senado Federal, 2016. Disponível em:

<[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf?sequence=1](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 20 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano nacional de educação em direitos humanos**. Brasília: SDH/MEC/MJ/UNESCO, 2007.

Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category\\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 15 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 186, de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jul. 2008.

Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/congresso/DLG/DLG-186-2008.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/congresso/DLG/DLG-186-2008.htm)>. Acesso em: 25 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 3.289, de 29 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 1999. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm)>. Acesso em: 25 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm#art1)>. Acesso em: 15 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de Instituições de Educação Superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.

**Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 maio 2006. Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2006/decreto-5773-9-maio-2006-542125-normaatualizada-pe.html>>. Acesso em: 25 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 set. 2008.

Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm)>. Acesso em: 25 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 ago. 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm)>. Acesso em: 25 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 7.234, de 19 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 jul. 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm)>. Acesso em: 15 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado, em 17 de novembro de 2011. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm)>. Acesso em: 15 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Edital n. 13, de 7 de abril de 2017. Edital dispõe sobre as diretrizes, os procedimentos e os prazos do Enem 2017, regido pela Portaria/MEC n. 468, de 3 de abril de 2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 abr. 2017 Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/edital/2017/edital\\_enem\\_2017.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2017/edital_enem_2017.pdf)>. Acesso em; 26 out. 2017.

\_\_\_\_\_. **Formulário do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI**. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <[http://www2.mec.gov.br/sapiens/Form\\_PDI.htm](http://www2.mec.gov.br/sapiens/Form_PDI.htm)>. Acesso em; 26 out. 2017.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da educação superior 2015**. Brasília: Inep, 2016. Disponível em:

\_\_\_\_\_. Lei n. 10.028, de 19 de outubro de 2000. Altera o Decreto-Lei n. 2.848, de 7 de dezembro de 1940 – Código Penal, a Lei n. 1.079, de 10 de abril de 1950, e o Decreto-Lei n. 201, de 27 de fevereiro de 1967. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 out. 2000. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L10028.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10028.htm)>. Acesso em: 20 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei n. 10.419, de 09 de abril de 2002. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, a partir do desmembramento da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 abr. 2002. Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2002/lei-10419-9-abril-2002-454745-norma-pl.html>>. Acesso em: 23 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm)>. Acesso em: 23 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm)>. Acesso em: 23 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei n. 12.796/2013, de 4 de abril de 2013. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm)>. Acesso em: 11 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei n. 13.146/2015, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)>. Acesso em: 18 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 dez. 2016. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm)>. Acesso em: 15 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei n. 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm)>. Acesso em: 11 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino do 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1971. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm)>. Acesso em: 11 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei n. 7.741, de 20 de março de 1989. Dispõe sobre a criação de uma Escola Técnica Federal, no Município de Cajazeiras, Estado da Paraíba, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 mar. 1989. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1989\\_1994/l7741.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1989_1994/l7741.htm)>. Acesso em: 13 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 out. 1989. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm)>. Acesso em: 23 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei n. 8.948, de 08 de dezembro 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 09 dez. 1994. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8948.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm)>. Acesso em: 20 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.034, de 20 de abril de 2017. Altera o Decreto n. 7.824, de 11 de outubro de 2012, que regulamenta a Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 ago. 2009. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=24/04/2017>>. Acesso em: 14 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 11 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Documento Orientador**: Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior. Brasília: SECADI/SESu, 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category\\_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 22 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Aviso Circular n. 277, de 8 de maio de 1996. Dirigido aos Reitores das IES solicitando a execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades especiais. Brasília, DF,



1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **O plano de desenvolvimento da educação – razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília; MEC/SECADI, 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192)>. Acesso em: 10 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria n. 1.679, de 2 de dezembro de 1999. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 03 dez. 1999. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1\\_1679.pdf](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_1679.pdf)>. Acesso em: 18 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria n. 1.793, de 27 dezembro de 1994. Dispõe sobre complementação do currículo de formação docente e de outros profissionais que interagem com os portadores de necessidades especiais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 dez. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria n. 131, de 28 de junho de 2017. Dispõe sobre o mestrado e o doutorado profissionais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 jun. 2017. Disponível em: <<http://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/30062017-portaria-131-2017.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria n. 3.284, de 07 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 nov. 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria n. 3.284, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 nov. 2003.

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Referências de acessibilidade na educação superior e a avaliação in loco do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)**. Brasília: INEP/DAES/CGACG, 2013a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Saberes e** <<http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 30 maio 2017.

**práticas da inclusão:** recomendações para a construção de escolas inclusivas. Brasília: MEC/Seesp, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/const\\_escolasinclusivas.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/const_escolasinclusivas.pdf)>. Acesso em: 22 jul. 2017.

BREDA, D. **A inclusão no ensino superior:** um estudante surdo no programa de pós-graduação em educação. 2013. 182fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2013. Disponível em: <[http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese\\_7267\\_Disserta%E7%E3o\\_Davieli.pdf](http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_7267_Disserta%E7%E3o_Davieli.pdf)>. Acesso em: 20 jun. 2017.

BUCCI, M. Notas para uma metodologia jurídica de análise de políticas públicas. In: FORTINI, C.; ESTEVES, J.; DIAS, M. (Orgs.). **Políticas públicas:** possibilidades e limites. Belo Horizonte: Fórum, 2008. p.225-260.

CABRAL FILHO, A.; FERREIRA, G. Movimentos sociais e o protagonismo das pessoas com deficiência. **Ser Social**. Brasília, v. 15, n. 32, p.93-116, jan./jun. 2013. Disponível em: <[http://periodicos.unb.br/index.php/SER\\_Social/article/viewFile/9599/7136](http://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/viewFile/9599/7136)>. Acesso em: 08 nov. 2017.

CABRAL, L. **Orientação acadêmica e profissional dos estudantes com deficiência:** perspectivas internacionais. 2013. 218fls. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos e Università Degli Studi Di Roma "Foro Italico", São Carlos/SP, 2013. Disponível em: <[http://www.btdtd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=5842](http://www.btdtd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5842)>. Acesso em: 13 out. 2017.

CARDOSO, C. **Meritocracia e acesso ao ensino superior no Brasil e na França:** faces da desigualdade? 2015. 133fls. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR, 2015. Disponível em: <<http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/40630/R%20-%20T%20-%20CRISTINA%20CARDOSO.pdf?sequence=2&isAllowed=y>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

CARREGOSA, R. **Desafios para uma prática inclusiva na educação superior:** um estudo de caso na Universidade de Brasília. 2015. 258fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador/BA, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/18672/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20Mestrado%20-%20C%C3%A1ssia%20Carregosa.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2016.

CARVALHO, C. **Pessoas com deficiência no ensino superior:** percepções dos alunos. 2015. 95fls. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade) – Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 2015. DOI: 10.11606/D.12.2015.tde-04092015-104118. Acesso em: 29 set. 2016.

CASTRO, S. **Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras.** 2011. 245fls. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2878/3611.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 13 out. 2016.

CERCHIARI, C. **Deficiência visual e ensino/aprendizagem de língua estrangeira:** subsídios para a formação inicial de professores em contexto universitário. 2011. 119fls. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 2011. DOI: 10.11606/D.48.2011.tde-04072011-153946. Acesso em: 13 out. 2017.

CIANTELLI, A. **Estudantes com deficiência na universidade:** contribuições da psicologia para as ações do núcleo de acessibilidade. 2010. 189fls. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru/SP, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/136012/000858523.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 13 out. 2017.

COMARU, M. **A facilitação do acesso de alunos com deficiência visual ao ensino superior na área biomédica:** pesquisa para o desenvolvimento e avaliação de materiais e métodos aplicáveis ao estudo de disciplinas morfológicas. 2012. 126fls. Tese (Doutorado em Ensino em Biociências e Saúde) – Instituto Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro/RJ, 2012. Disponível em: <<https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/6411>>. Acesso em: 13 out. 2017.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Recredenciamento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cajazeiras (FAFIC), com sede no Município de Cajazeiras, no Estado da Paraíba. Parecer n. 334/2012, de 05 de setembro de 2012. Relator: Paschoal Laércio Armonia. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jun. 2013, seq.1, p.16. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11923-pces334-12-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11923-pces334-12-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 04 maio 2016.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Recurso contra decisão da Secretária de Educação Superior que, por meio da Portaria n. 389/2009, indeferiu o pedido de autorização do curso de Enfermagem, bacharelado, pleiteado pela Faculdade São Francisco da Paraíba. Parecer n. 220, de 05 de agosto de 2009. Relator: Paulo Speller. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 08 set. 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pces220\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pces220_09.pdf)>. Acesso em: 04 maio 2016.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução 2007. Resolução n. 510, de 07 de abril de 2016. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>>. Acesso em: 07 nov. 2016.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). Banco de teses. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em: 23 ago. 2016.

CORRÊA, P. **Acessibilidade no ensino superior**: instrumento para avaliação, satisfação dos alunos com deficiência e percepção de coordenadores de cursos. 2014. 281fls. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo/SP, 2014. Disponível em: <[https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/correa\\_pm\\_do\\_mar.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/correa_pm_do_mar.pdf)>. Acesso em: 29 set. 2016.

COSTA, S.; DIAS, S. A permanência no ensino superior e as estratégias institucionais de enfrentamento da evasão. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 9, n. 17 e 18, p.51-60, jan./jun. ago./dez/ 2015. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/38650/28125>>. Acesso em: 14 nov. 2017.

COUTINHO, M. **A construção de saberes docentes para a inclusão das pessoas com deficiência**: um estudo a partir dos professores do curso de pedagogia do Sertão pernambucano. 2013. 145fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife/PE, 2013. Disponível em: <<http://repositorio.ufpe.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/13130/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20Marta%20Callou%20Barros%20Coutinho.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 29 set. 2016.

CRUZ, R. **Inclusão no ensino superior**: um estudo das representações sociais dos acadêmicos com deficiência visual da UFPB. 2012. 127fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa/PB, 2012. Disponível em: <<http://tede.biblioteca.ufpb.br/bitstream/tede/4734/1/arquivototal.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2016.

DANTAS, J. **As cidades médias no desenvolvimento regional**: um estudo sobre Pau dos Ferros (RN). 2014. 260fls. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2014. Disponível em: <[https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/13834/1/JoseneiryRQD\\_TESE](https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/13834/1/JoseneiryRQD_TESE)>. Acesso em: 06 out. 2016.

DANTAS, J.; CLEMENTINO, M. O papel das cidades (inter) médias para o desenvolvimento regional: um estudo a partir dos centros sub-regionais (Pau dos Ferros-RN, Cajazeiras-PB e Sousa-PB). **GeoUERJ**, Rio de Janeiro, ano 15, n. 24, v. 1, p.228-255, 1. sem. 2013. Disponível em: <<http://www.rii.sei.ba.gov.br/anais/g6/o%20papel%20das%20cidades%20inter%20medias%20para%20o%20desenvolvimento%20regional%20um%20estudo%20partir%20dos%20centros%20sub%20regionais%20pau%20dos%20ferros%20rn,%20cajazeiras%20pb%20e%20sousa%20pb.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2016.

DAROQUE, S. **Alunos surdos no ensino superior**: uma discussão necessária. 2011. 92fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba/SP, 2011. Disponível em: <[https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/docs/03062013\\_143934\\_samantha.pdf](https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/docs/03062013_143934_samantha.pdf)>. Acesso em: 29 set. 2016.

DIAS, R; MATOS, F. **Políticas Públicas**: princípios, propósito e processos. São Paulo: Atlas, 2012. Disponível em: <[http://www.bdtd.uerj.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=4976](http://www.bdtd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4976)>. Acesso em: 06 out. 2017.

DORZIAT, A. **Estudos Surdos**: diferentes olhares. Porto Alegre: Mediação, 2011.

FELICETTI, V. Equidade e iniquidade no ensino superior: uma reflexão. **Política Pública em Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p.9-24, jan./mar. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v17n62/a02v1762.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2017.

FERRARI, M.; SEKKEL, M. Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 27, n. 4, p.636-647, dez. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932007000400006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932007000400006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 21 nov. 2017.

FERREIRA, L. **Experiências vivenciadas por alunos com deficiência visual em instituições de ensino superior na cidade de Uberlândia**. 2010. 141fls.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia/MG, 2010. Disponível em:

<[http://www.btdtd.ufu.br//tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=3004](http://www.btdtd.ufu.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3004)>. Acesso em: 26 maio 2016.

FERREIRA, N. **Educação inclusiva no ensino superior: análise de políticas educacionais para a pessoa com deficiência na Universidade Federal do Maranhão**. 2012. 125fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís/MA, 2012. Disponível em:

<<https://tedebc.ufma.br/jspui/bitstream/tede/238/1/DISSERTACAO%20NILMA.pdf>>. Acesso em: 26 maio 2016.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Book, 2004.

FONSECA, Z. Exclusão-inclusão: circularidade perversa no Brasil contemporâneo. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p.231-252, maio/ago. 2014.

Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-77462014000200002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462014000200002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 25 ago. 2016.

FORTES, V. **A inclusão da pessoa com deficiência visual na UFRN: a percepção dos acadêmicos**. 2005. 243fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2005. Disponível em:

<<http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/bitstream/123456789/14200/1/VanessaGGFF.pdf>>. Disponível em: 26 maio 2016.

FRANCO, M. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem. In: PIMENTA, S.; ALMEIDA, M. (Orgs.). **Pedagogia universitária: caminhos para formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011. p.159-187.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREITAS, M. **Equidade e eficácia no ensino superior: o ingresso, permanência e desempenho acadêmico dos estudantes com deficiência**. 2015b. 137fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador/BA, 2015.

Disponível em:

<[https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/18042/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o\\_Meirelen\\_Freitas.pdf](https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/18042/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Meirelen_Freitas.pdf)>. Acesso em: 29 set. 2016.

FREITAS, S. O direito à educação para a pessoa com deficiência: considerações acerca das políticas públicas. In: BAPTISTA, C.; JESUS, D. (Orgs.). **Avanços em políticas de inclusão**: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação, 2015a. p.221-228.

FRIGOTTO, G. Exclusão e/ou desigualdade social? Questões teóricas e político- práticas. **Cadernos de educação**, Pelotas, n. 37, p.417-442, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1593/1479>>. Acesso em: 05 out. 2016.

GALDINO, I. **As políticas de inclusão e as contribuições dos elementos sociais e educacionais marcantes para o acesso de alunos com deficiência na UFPB**. 2015. 128fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa/PB, 2015. Disponível em: <<http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/bitstream/tede/7729/2/arquivototal.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2016.

GARCIA, R.; MICHELS, M. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 – Educação especial da ANPED. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. esp.1, p.105-124, maio/ago. 2011 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382011000400009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382011000400009&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 26 jun. 2017.

GATTI, B. Estudos quantitativos em Educação. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p.11-30, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a02v30n1.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2016.

GÓES, E.; MANCEBO, D. Formação docente e o processo de inclusão educacional da pessoa com deficiência no ensino superior brasileiro. In: SEMINÁRIO NACIONAL UNIVERSITAS, XXIV, 2016, Maringá. **Anais do XXIV Seminário Nacional UNIVERSITAS/BR**. Maringá: UEM, 2016. p. 1157- 1168. Disponível em: <[http://www.ppe.uem.br/xxivuniversitas/anais/trabalhos/e\\_5/5-020.pdf](http://www.ppe.uem.br/xxivuniversitas/anais/trabalhos/e_5/5-020.pdf)>. Acesso em: 23 nov. 2017.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

GONSALES, L. **Atendimento a pessoas com deficiência no ensino superior**: estudo sobre o Centro Universitário Senac. 2007. 150fls. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo/SP, 2007. Disponível em:

<[http://tede.mackenzie.com.br//tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=517](http://tede.mackenzie.com.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=517)>. Acesso em: 13 abr. 2017

GUEDES, L. **Barreiras atitudinais nas instituições de ensino superior: questão de educação e empregabilidade**. 2007. 271fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife/PE, 2007. Disponível em: <[http://repositorio.ufpe.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/4563/arquivo5461\\_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.ufpe.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/4563/arquivo5461_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>. Acesso em: 25 out. 2016.

GUERREIRO, E. **Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior: estudo de caso da UFSCar**. 2011. 229fls. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2886/3990.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 25 out. 2016.

GUIZZO, B.; KRZIMINSKI, C.; OLIVEIRA, D. O software QRS NVIVO 2.0 na análise qualitativa de dados: ferramentas em ciências humanas e da saúde. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v. 54. n. 1. p.53-56, abr. 2003.

HAI DUKE, I. **Inclusão de acadêmicos com necessidades especiais na universidade: a influência do GT-AUNE no acesso ao ensino e aprendizagem**. 2006. 128fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba/PR, 2006. Disponível em: <[http://www.biblioteca.pucpr.br/tede//tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=541](http://www.biblioteca.pucpr.br/tede//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=541)>. Acesso em: 25 maio 2016.

HÖFLING, E. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, p.30-41, nov. 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622001000300003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000300003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 08 nov. 2017.

HOUAISS, A. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

INGLES, M. A. **As políticas educacionais inclusivas e a formação de professores para a inclusão no curso de Licenciatura em Letras / Português da UNICENTRO/Irati**. 2015. 156fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati/PR, 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Dados do Produto Interno Bruto dos municípios, 2013**. Rio de Janeiro: IBGE Cidades, 2013. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=250370>>. Acesso em: 29 set. 2016.



INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico, 2010**: resultados da amostra – pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: IBGE Cidades, 2010. Disponível em:

<<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=250370&idtema=92&se arch=paraiba|cajazeiras|censo-demografico-2010:-resultados-da-amostra-pessoas-com-deficiencia-->>. Acesso em: 15 nov. 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Dados do Produto Interno Bruto dos municípios, 2014**. Rio de Janeiro: IBGE Cidades, 2014. Disponível em: < <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/cajazeiras/panorama>>. Acesso em: 29 set. 2016.

ISAIA, M. Formação do professor do ensino superior: tramas e tessituras. In:

MOROSINI, M. (Org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003. p.241- 251.

JESUS, I. **Analisando a educação inclusiva no curso de Licenciatura em Geografia na Universidade Estadual do Maranhão**. 2012. 98fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís/MA, 2012. Disponível em:

<[http://www.tedebc.ufma.br//tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=795](http://www.tedebc.ufma.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=795)>. Acesso em: 06 out. 2017.

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

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

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742016000100038&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742016000100038&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 15 nov. 2017.

LIMA, O. **A trajetória de inclusão de uma aluna com NEE, Síndrome de Down, no ensino superior**: um estudo de caso. 2007. 84fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2007. Disponível em:

<<http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/3547/1/399734.pdf>>. Acesso em: 06 out. 2017.

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

MACEDO, N. **Formação de professores para a educação inclusiva nos cursos de pedagogia das universidades públicas paulistas**. 2010. 140fls. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3066/3321.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 06 out. 2017.

MADRUGA, S. **Pessoa com deficiência e direitos humanos: ótica da diferença e ações afirmativa**. São Paulo: Saraiva, 2016.

MANICUCCI, M. Núcleo de apoio dos alunos com necessidades educacionais especiais – PUC Minas. In: II ENCONTRO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR INCLUSIVAS, 2007, Belo Horizonte. **Anais Eletrônicos...** Belo Horizonte: PUC, 2007. Disponível em: <[http://www.pucminas.br/nai/docs/anais\\_ii\\_encontro\\_ies.pdf?PHPSESSID=022952e3822e7853670208e540d026](http://www.pucminas.br/nai/docs/anais_ii_encontro_ies.pdf?PHPSESSID=022952e3822e7853670208e540d026)>. Acesso em: 16 nov. 2016.

MANTOAN, M. Diferenciar para incluir ou para excluir? Por uma pedagogia da diferença. In: LUSTOSA, F.; MARIANA, F. **Diversidade, diferença e deficiência: análise histórica e narrativas cinematográficas**. Fortaleza: Edições UFC, 2017. p.25-34.

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

MARIANTE, A. **A avaliação da aprendizagem de estudantes do ensino superior com necessidades educativas especiais [manuscrito]: entre a teoria e a prática docente**. 2008. 120fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2008. Disponível em: <<http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/3565/1/404972.pdf>>. Acesso em: 06 out. 2016.

MARQUES, M. **O acesso da pessoa com deficiência no sistema público de ensino Manaus na percepção dos professores**. 2010. 149fls. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 2010. Disponível em: <[http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-24102013-153936/publico/Maria\\_do\\_P\\_Socorro\\_D\\_Marques\\_doutorado.pdf](http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-24102013-153936/publico/Maria_do_P_Socorro_D_Marques_doutorado.pdf)>. Acesso em: 06 out. 2016.

MARTINS, V. **O REUNI na UFMA e o favorecimento do acesso de alunos com deficiência ao ensino superior:** questões para reflexão. 2012. 204fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís/MA, 2012. Disponível em: <[http://www.tedebc.ufma.br/tde\\_arquivos/11/TDE-2013-05-06T105451Z-771/Publico/DISSERTACAO%20VIVIANNE.pdf](http://www.tedebc.ufma.br/tde_arquivos/11/TDE-2013-05-06T105451Z-771/Publico/DISSERTACAO%20VIVIANNE.pdf)>. Acesso em: 20 jul. 2016.

MATOS, A. **Práticas pedagógicas para inclusão de estudantes com deficiência na educação superior:** um estudo na UFRB. 2015. 192fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador/BA, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/17728/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Alinne%20Pereira%20da%20Silva%20Matos.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

MAZZONI, A. **Deficiência X Participação:** um desafio para as universidades. 2003. 245fls. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2003. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/86084/196801.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

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

MELO, I. **Um estudante cego no curso de licenciatura em Música da UFRN:** questões de acessibilidade curricular e física. 2011. 148fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2011. Disponível em: <[http://www.natal.rn.gov.br/bvn/publicacoes/IsaacSCM\\_DISSERT.pdf](http://www.natal.rn.gov.br/bvn/publicacoes/IsaacSCM_DISSERT.pdf)>. Acesso em: 20 jul. 2016.

MENDES, H.S. F. **A inclusão da pessoa com deficiência na educação superior:** um estudo sobre o acesso, permanência e aprendizagem. 2015. 121fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel/PR, 2015.

MESQUITA, J. **Percursos de escolarização e permanência de acadêmicos surdos no ensino superior.** 2015. 154fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó/SC, 2015. Disponível em: <<http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2016/03/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Jaqueline-Reni-Loss.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2017.

MESQUITA, L. **O acesso do surdo ao ensino superior:** limites e avanços das políticas educacionais de inclusão. 2013. 92fls. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa/PB, 2013. Disponível em: <<http://tede.biblioteca.ufpb.br/bitstream/tede/4763/1/arquivototal.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2017.

MINAYO, M. (Org.). **Pesquisa social**. Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_, M. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2010.

MIRANDA, T. A inclusão de pessoas com deficiência na universidade. In: JESUS, D.; BAPTISTA, C.; BARRETO, M.; VICTOR, S. (Orgs.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2011. p.120-131.

MIRANDA, W. **Inclusão no ensino superior: das políticas públicas aos programas de atendimento e apoio às pessoas com necessidades educacionais especiais**. 2014. 183fls. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília/SP, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/123127/000824840.pdf?sequencia=1>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MONDIN, B. O problema político e social. In: MONDIN, B. **Introdução à filosofia: problemas, sistemas, autores, obras**. São Paulo: Paulus, 1980. p.114-138.

MONTEIRO, R. **A inclusão das pessoas com deficiência: educação no ensino superior brasileiro**. 2016. 120fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba/SP, 2016. Disponível em: <[http://educacao.uniso.br/prod\\_cientifica/alunos/2016/raquel-monteiro.pdf](http://educacao.uniso.br/prod_cientifica/alunos/2016/raquel-monteiro.pdf)>. Acesso em: 28 jun. 2017.

MORAES, C. **A institucionalização da LIBRAS na universidade: representações sociais de alunos e professores do ensino fundamental do segundo segmento de uma escola pública de mesquita sobre o dialeto desses alunos**. 2011. 200fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro/RJ, 2011.

MOREIRA, L. In(ex)clusão na universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 25, p.37-47, ago. 2005. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4902/2939>>. Acesso em: 20 set. 2016.

MOROSINI, M. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 1, p.101-116, jan./abr. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/15822/pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2017.

MOROSINI, M.; FERNANDES, C. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p.154-164, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/te/ojs/index.php/poescrito/article/view/18875/12399>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MUNIZ, E.; ARRUDA, E. Políticas públicas educacionais e os organismos internacionais: influência na trajetória da educação especial brasileira. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 28, p.258–277, dez. 2007. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/28/art17\\_28.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/28/art17_28.pdf)>. Acesso em: 20 jun. 2016.

NASCIMENTO, V. **Quando as “exceções” desafiam as regras: vozes de pessoas com deficiência sobre o processo de inclusão no ensino superior**. 2012. 117fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa/PB, 2011. Disponível em: <<http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/bitstream/tede/4647/1/arquivototal.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

NEGRY, K. **Situação de deficiência: a realidade de instituições de ensino superior do Distrito Federal à luz do atendimento prestado aos jovens estudantes com deficiência visual (cegos)**. 2012. 119fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília/DF, 2012. Disponível em: <[http://www.btdtd.ucb.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=1680](http://www.btdtd.ucb.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1680)>. Acesso em: 20 jun. 2017.

OLIVEIRA, A. **Alunos com deficiência no ensino superior: subsídios para a política de inclusão da UNIMONTES**. 2011. 174fls. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2011. Disponível em: <[http://www.btdtd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=3962](http://www.btdtd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3962)>. Acesso em: 06 out. 2017.

OLIVEIRA, A.; ERVATTI, L.; O'NEILL, M. O panorama dos deslocamentos populacionais no Brasil: PNADs e censos demográficos. In: OLIVEIRA, L.;

OLIVEIRA, T. (Orgs.). **Reflexões sobre os deslocamentos populacionais no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011, p.28-49. (Série Estudos & Análises). Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv49781.pdf>>. Acesso em: 06 out. 2016.

OLIVEIRA, C. **Ações afirmativas e inclusão sustentável de estudantes com limitações por deficiência na educação superior**. 2009. 223fls. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, 2009.

OLIVEIRA, C.; RAMALHO, H. Migração interestadual de retorno e inserção no mercado de trabalho: evidências para o estado da Paraíba. In: ENCONTRO DE ECONOMIA BAIANA, XI., 2015, Salvador. **Anais do XI Encontro de Economia Baiana**. Salvador: UFBA, 2015. Disponível em: <[http://www.eeb.sei.ba.gov.br/pdf/2015/er/migracao\\_interestadual\\_de\\_retorno\\_e\\_insercao\\_no\\_mercado.pdf](http://www.eeb.sei.ba.gov.br/pdf/2015/er/migracao_interestadual_de_retorno_e_insercao_no_mercado.pdf)>. Acesso em: 02 out. 2016.

OLIVEIRA, E. Direito constitucional. In: ARAÚJO JÚNIOR, M.; BARROSO, D. (Orgs.). **Reta final OAB**: revisão unificada. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2015a. p.113-176.

OLIVEIRA, J. **Concepções de deficiência**: um estudo de representações sociais dos professores de Educação Física no ensino superior. 2007. 187fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador/BA, 2007. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/11127/1/Joao%20de%20Oliveira.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2016.

OLIVEIRA, J. **Concepções de deficiência**: um estudo de representações sociais dos professores de Educação Física no ensino superior. 2007. 187fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador/BA, 2007. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/11127/1/Joao%20de%20Oliveira.pdf>>. Acesso em: 06 out. 2017.

OLIVEIRA, L. Os excluídos existem? Notas sobre a elaboração de um novo conceito. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, n. 33, p.49-61, fev. 1997. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/moinhojuridico/images/documentos/texto21.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2016.

OLIVEIRA, W. **Representações sociais de educandos surdos sobre a atuação do intérprete educacional no ensino superior**. 2015. 236fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém/PA, 2015. Disponível em:

<[https://paginas.uepa.br/mestradoeducacao/index.php?option=com\\_rokdownloads&view=file&Itemid=25&task=download&id=693](https://paginas.uepa.br/mestradoeducacao/index.php?option=com_rokdownloads&view=file&Itemid=25&task=download&id=693)>. Acesso em: 06 out. 2016.

PASSOS, J. **A information literacy e os deficientes visuais: um caminho para a autonomia?** 2010. 347fls. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 2010. DOI: 10.11606/T.27.2010.tde-04112010-151448. Acesso em: 06 out. 2016.

PAUGAM, S. **A desqualificação social: ensaio sobre a nova pobreza**. São Paulo: Educ/Cortez, 2003.

PEREIRA, M. **Inclusão e universidade: análise de trajetórias acadêmicas na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul**. 2007. 201fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2007. Disponível em:

<<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/14671/000658671.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 23 set. 2016.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. **Manual de investigação em Ciências Sociais: trajectos**. Lisboa: Gradiva, 2013.

RAMALHO, M. **A inclusão de alunos com deficiência na UEPB: uma avaliação do programa de tutoria especial**. 2012. 174fls. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, 2012. Disponível em: <[http://www.btdtd.uerj.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=5283](http://www.btdtd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5283)>. Acesso em: 23 set. 2016.

RAPOSO, P. **O impacto do sistema de apoio da Universidade de Brasília na aprendizagem de universitários com deficiência visual**. 2006. 164fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2006. Disponível em:

<[http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/2503/1/2006\\_Patr%C3%ADcia%20Neves%20Raposo.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/2503/1/2006_Patr%C3%ADcia%20Neves%20Raposo.pdf)>. Acesso em: 06 out. 2016.

REIS, F. **Professores surdos na educação superior**. 2015. 279fls. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia/MG, 2015. Disponível em:

<<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/17759/1/DocenciaEducacaoSuperior.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2016.

RIBEIRO, D. **Barreiras atitudinais: obstáculos e desafios à inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior.** 2016. 114fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife/PE, 2016. Disponível em: <<http://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/17579/disserta%C3%A7%C3%A3o%20vers%C3%A3o%20final.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 06 out. 2017.

RIBEIRO, E. **Formação de professores de ciências e educação inclusiva em uma instituição de ensino superior em Jataí-GO.** 2011. 107fls. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia/GO, 2011. Disponível em: <[https://mestrado.prpg.ufg.br/up/97/o/Vilela-Ribeiro\\_-\\_Formacao\\_de\\_professores\\_de\\_ciencias\\_e\\_educa.pdf](https://mestrado.prpg.ufg.br/up/97/o/Vilela-Ribeiro_-_Formacao_de_professores_de_ciencias_e_educa.pdf)>. Acesso em: 06 out. 2017.

ROCHA, H. **Políticas de cotas para ingresso das pessoas com deficiência nas universidades públicas e sua consonância com os preceitos da Carta Magna.** 2011. 82fls. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza/CE, 2011. Disponível em: <[http://www.tede.ufc.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=6478](http://www.tede.ufc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6478)>. Acesso em: 06 out. 2016.

ROCHA, L. **O que dizem surdos e gestores sobre vestibulares em Libras para ingresso em universidades federais.** 2015. 126fls. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2015. Disponível em: <[http://w3.ufsm.br/acessibilidade/images/disserta%C3%A7%C3%A3o\\_Luiz\\_Renato.pdf](http://w3.ufsm.br/acessibilidade/images/disserta%C3%A7%C3%A3o_Luiz_Renato.pdf)>. Acesso em: 06 out. 2016.

RODRIGUES, D. A inclusão na universidade: limites e possibilidades da construção de uma universidade inclusiva. **Revista de Educação Especial UFSM**, Santa Maria, n. 23, 2004. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4951/2980>>. Acesso em: 06 out. 2016.

ROSSETTO, E. **Sujeitos com deficiência no ensino superior: vozes e significados.** 2009. 238fls. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2009. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/21375/000736922.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 06 out. 2016.

ROZEK, M. **Subjetividade, formação e educação especial: histórias de vida de professoras.** Porto Alegre, 2010. 177fls. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2010. Disponível em:



<<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/21372/000736903.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 06 out. 2016.

SANTANA, E. **Atitudes de estudantes universitários frente aos alunos com deficiência na UNESP de Presidente Prudente**. 2013. 188fls. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília/SP, 2013. Disponível em: <[http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/102182/santana\\_es\\_dr\\_mar.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/102182/santana_es_dr_mar.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>. Acesso em: 06 out. 2016.

SANTAROSA, L. Escola virtual para a educação especial: ambientes de aprendizagem telemáticos cooperativos como alternativa de desenvolvimento. **Informática Eucativa**, Bogotá/Colômbia, v. 10, n. 1, p.115-138, 1997.

SANTOS, A. **Acessibilidade da pessoa com deficiência física: o caso da Universidade Federal de Sergipe – Cidade Universitária Professor José Aloísio de Campos**. 2012c. 147fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão/SE, 2012. Disponível em: <[http://www.natal.rn.gov.br/bvn/publicacoes/AndrezaSS\\_DISSERT.pdf](http://www.natal.rn.gov.br/bvn/publicacoes/AndrezaSS_DISSERT.pdf)>. Acesso em: 01 nov. 2016.

SANTOS, A. **Educação inclusiva no ensino superior: o docente universitário em foco**. 2009. 162fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia/MG, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13776/1/aAmanda.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2016.

SANTOS, A. **Inclusão de estudantes com deficiência nas instituições de ensino superior da cidade do Natal/RN: análise das condições oferecidas**. 2012b. 137fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2012b. Disponível em: <[http://www.natal.rn.gov.br/bvn/publicacoes/AndrezaSS\\_DISSERT.pdf](http://www.natal.rn.gov.br/bvn/publicacoes/AndrezaSS_DISSERT.pdf)>. Acesso em: 01 nov. 2016.

SANTOS, C. **Políticas de acesso e permanência de alunos com deficiência em universidades brasileiras e portuguesas**. 2013. 389fls. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia/MG, 2013. Disponível em: <[http://www.bdt.d.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=5842](http://www.bdt.d.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5842)>. Disponível em: 01 nov. 2017.

SANTOS, M. **Centro Universitário Metodista do Instituto Porto Alegre: a política inclusiva dos seus planos de desenvolvimento institucional em relação à pessoa**

cega. 2012a. 106fls. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Reabilitação e Inclusão) – Centro Universitário Metodista, Porto Alegre/RS, 2012.

SANTOS, P.; DANTAS, N. Tecnologias assistivas e a inclusão do estudante surdo na educação superior. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 3, n. 3, 2017. Disponível em: <<http://ojs.fe.unicamp.br/index.php/RIESup/article/view/7793/6539>>. Acesso em: 16 nov. 2017.

SANTOS, P.; MOROSINI, M. Permanência estudantil na educação superior: proposições a partir do conceito de educação para cidadania global da Unesco. In: CONFERENCIA LATINOAMERICANA SOBRE EL ABANDONO EM LA EDUCACIÓN SUPERIOR, VI, 2016, Quito. **Congresos CLABES VI**. Quito: Escuela Politécnica Nacional, 2016. Disponível em: <<http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1425/1929>>. Acesso em: 01 nov. 2017.

SANTOS, P. **Permanência na graduação a distância na perspectiva dos estudantes**: um estudo a partir da experiência do projeto Alfa Guia. 2015a. 226fls. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2015a. Disponível em: <[http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/6573/2/TES\\_PRICILA\\_KOHLIS\\_DOS\\_SANTOS\\_COMPLETO.pdf](http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/6573/2/TES_PRICILA_KOHLIS_DOS_SANTOS_COMPLETO.pdf)>. Acesso em: 01 nov. 2017.

SANTOS, R. **Instituições de ensino superior e o desenvolvimento local em Vitória da Conquista-BA**. 2007. 100fls. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus/BA, 2007. Disponível em: <[http://www.uesc.br/cursos/pos\\_graduacao/mestrado/mdrma/teses/dissertacao\\_ronan\\_soares](http://www.uesc.br/cursos/pos_graduacao/mestrado/mdrma/teses/dissertacao_ronan_soares)>. Acesso em: 06 out. 2016.

SANTOS, S. **Autoconfrontação e o processo de inclusão**: (re)vendo a atividade docente na educação superior. 2011. 131fls. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió/AL, 2011.

SANTOS, S. **Prospecção em tecnologia assistiva para alunos com surdez e cegueira no ensino superior**: um estudo de futuro. 2015. 86fls. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão/SE, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/20772/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O-ELIECE%20HELENA%20SANTOS%20ARAUJO%202.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2017.

SARAIVA, L. **Núcleos de acessibilidade e o atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais nas universidades federais do nordeste brasileiro**. 2015. 191fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2015. Disponível em: <[https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/20789/1/LuziaLiviaOliveiraSarai va\\_DISSERT.pdf](https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/20789/1/LuziaLiviaOliveiraSarai%20va_DISSERT.pdf)>. Disponível em: 01 nov. 2017.

SASAZAWA, F. **Ensino superior e educação especial na Universidade Estadual de Maringá**. 2005. 113fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá/PR, 2005. Disponível em: <[http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2005-Fabiana\\_Sasazawa.pdf](http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2005-Fabiana_Sasazawa.pdf)>. Acesso em: 25 out. 2016.

SASSAKI, R. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAWAIA, B. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis Vozes, 2001. p.97-118.

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

SILVA JÚNIOR, B. **Fatores associados à conclusão da educação superior por cegos: um estudo a partir de L. S. Vygotski**. 2013. 287fls. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas/RS, 2013. Disponível em: <[http://repositorio.ufpel.edu.br/bitstream/123456789/1684/1/Bento%20Selau%20da%20Silva%20Junior\\_Tese.pdf](http://repositorio.ufpel.edu.br/bitstream/123456789/1684/1/Bento%20Selau%20da%20Silva%20Junior_Tese.pdf)>. Acesso em: 25 out. 2016.

SILVA, A. **Políticas públicas para inclusão e permanência de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino superior: a experiência da Universidade do Estado do Pará**. 2010. 111fls. Dissertação (Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza/CE, 2010. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp156120.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2017.

SILVA, D. **Adequação curricular para o universitário cego: concepção, prática e desafios**. 2013. 141fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília/DF, 2013. Disponível em: <<https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/bitstream/123456789/1827/1/Danielle%20Sousa%20da%20Silva.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2017.

SILVA, J. **Acessibilidade, barreiras e superação**: estudo de caso de experiências de estudantes com deficiência na educação superior. 2014. 242fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa/PB, 2014. Disponível em: <<http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/bitstream/tede/4801/1/arquivototal.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2016.

SILVA, M. **Caracterização de servidores com deficiência de uma instituição federal de ensino superior**. 2013a. 66fls. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2013. Disponível em: <[http://www.bdttd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=6280](http://www.bdttd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6280)>. Acesso em: 25 out. 2017.

SILVA, O. **A epopéia ignorada**: a pessoa deficiente na História do mundo de ontem e hoje. São Paulo: CEDAS, 1987.

SILVEIRA, M. **A assistência estudantil no ensino superior**: uma análise sobre as políticas de permanência das universidades federais brasileiras. 2012. 137fls. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas/RS, 2012. Disponível em: <<http://tede.ucpel.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/260/1/miri.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2017.

SOARES, A. **A inclusão de alunos com deficiência visual na Universidade Federal do Ceará**: ingresso e permanência na ótica dos alunos, Docentes e administradores. 2011. 240fls. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza/CE, 2011. Disponível em: <[http://repositorio.ufc.br/ri/bitstream/riufc/2771/1/2011\\_tese\\_acsoares.pdf](http://repositorio.ufc.br/ri/bitstream/riufc/2771/1/2011_tese_acsoares.pdf)>. Acesso em: 10 out. 2016.

SOUSA, H. **Para lembrar que você existe**: um estudo de caso sobre as políticas de inclusão para os estudantes com deficiência na Universidade Federal do Espírito Santo. 2013. 148fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2013. Disponível em: <[http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese\\_7222\\_HAILA%20LOPES%20DE%20SOUSA%20rev.pdf](http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_7222_HAILA%20LOPES%20DE%20SOUSA%20rev.pdf)>. Acesso em: 10 out. 2016.

SOUZA, A. **O uso de Tecnologias Assistivas no acesso à web por alunos com deficiência visual da UFS**. 2014. 161fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão/SE, 2014. Disponível em: <[https://bdttd.ufs.br/bitstream/tede/1645/1/ALBERTO\\_DANTAS\\_SOUZA.pdf](https://bdttd.ufs.br/bitstream/tede/1645/1/ALBERTO_DANTAS_SOUZA.pdf)>. Acesso em: 25 out. 2016.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 16, p.20-45, dez. 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-45222006000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222006000200003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 15 nov. 2017.

SOUZA, D. **Política de educação superior e os programas de permanência para universidades públicas** – um estudo da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – 2003 a 2010. 2012. 133fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande/MS, 2012. Disponível em: <<http://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/16294-debora-juliana-correta.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2017.

TARTUCI, T. **Ingresso e permanência de alunos com deficiência na UFG/Campus Catalão**. 2014. 169fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Catalão/GO, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/3924/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20T%C3%A2nia%20Maria%20Tartuci%20-%202014.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2017.

TEIXEIRA, E. O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade. **AATR-BA**, Salvador, 2002. Disponível em: <[http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a\\_pdf/03\\_aatr\\_pp\\_papel.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a_pdf/03_aatr_pp_papel.pdf)>. Acesso em: 20 nov. 2016.

TESSER, C. **Atuação do intérprete de Libras na mediação da aprendizagem de aluno surdo no ensino superior: reflexões sobre o processo de interpretação educacional**. 2015. 117fls. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo/SP, 2015. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/13757/1/Carla%20Regina%20Sparano%20Tesser.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2017.

TINTO, V. **Completing college: rethinking institutional action**. Chicago: The University of Chicago Press, 2012.

TORQUATO, C. **A atuação e a formação do docente universitário para a educação inclusiva: o ensino do alunado com necessidades educacionais especiais não perceptíveis**. 2015. 130fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG, 2015.

TORRES, M. **Avaliação da aprendizagem de pessoas com deficiência no ensino superior: concepções de alunos, professores e coordenadores da FEAAC-UFC**.

2015. 115fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza/CE, 2015. Disponível em:  
<[http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/11772/1/2015\\_dis\\_mgrtorres.pdf](http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/11772/1/2015_dis_mgrtorres.pdf)>.  
Acesso em: 10 out. 2016.

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

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. Conselho Universitário. Aprova proposta da Universidade Federal de Campina Grande. Resolução n. 05/2002, de 04 de outubro de 2002. **Estatuto.** Campina Grande: UFCG, 2004. Disponível em:  
<[http://www.dca.ufcg.edu.br/admin/normas/estatuto\\_ufcg.pdf](http://www.dca.ufcg.edu.br/admin/normas/estatuto_ufcg.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. Conselho Universitário. Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI da UFCG, e dá outras providências. Resolução n. 05/2014, de 09 de outubro de 2014. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI.** Campina Grande: UFCG, 2014. Disponível em:  
<[http://www.ufcg.edu.br/administracao/documentosOficiais/PDI%20da%20UFCG\\_ou tubro%20de%202014.pdf](http://www.ufcg.edu.br/administracao/documentosOficiais/PDI%20da%20UFCG_ou tubro%20de%202014.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. Conselho Universitário. Cria o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão, como Órgão Suplementar vinculado à Reitoria, e dá outras providências. Resolução n. 11/2016, de 31 de maio de 2016. **Secretaria dos Órgãos Deliberativos Superiores.** Campina Grande: UFCG, 2016. Disponível em: <[http://www.ufcg.edu.br/~costa/resolucoes/res\\_12112016.pdf](http://www.ufcg.edu.br/~costa/resolucoes/res_12112016.pdf)>. Acesso em: 10 out. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. Conselho Universitário. Dispõe sobre a criação da Comissão de Apoio a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais da UFCG-CAENEE/UFCG. Portaria n. 2.329, de 20 de julho de 2013. **UFCG.** Campina Grande: UFCG, 2013. Disponível em:  
<[http://www.ufcg.edu.br/~costa/resolucoes/res\\_12112016.pdf](http://www.ufcg.edu.br/~costa/resolucoes/res_12112016.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. Conselho Universitário. Homologa o Regulamento do Ensino de Graduação da Universidade Federal de Campina Grande. Resolução n. 26/2007, de 13 de dezembro de 2007. **Regulamento do Ensino de Graduação.** Campina Grande: UFCG, 2014. Disponível em: <[http://www.cfp.ufcg.edu.br/geo/RESOLUCAO\\_26\\_2007.pdf](http://www.cfp.ufcg.edu.br/geo/RESOLUCAO_26_2007.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. Conselho Universitário. **Regimento Geral**. Campina Grande: UFCG, 2005. Disponível em: <<http://www.ufcg.edu.br/administracao/documentosOficiais/regimentoDaUfcg.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

URBAN, A. **Um estudo de produções científicas**: ingresso e permanência de universitários com deficiência. 2016. 127fls. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara/SP, 2016. Disponível em: <[https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/148733/urban\\_alp\\_me\\_arafcl.pdf?sequence=6](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/148733/urban_alp_me_arafcl.pdf?sequence=6)>. Acesso em: 10 out. 2017.

VALLE, I.; RUSCHEL, E. Política educacional brasileira e catarinense (1934-1996): uma inspiração meritocrática. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**, v. 3, p.73-92, jan. 2010. Disponível em: <<http://www.ujaen.es/revista/reid/revista/n3/REID3art4.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2017.

VEIGA, I. Formação de professores para a educação superior e a diversidade da docência. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 42, p.327-342, 2014. DOI: 10.7213/dialogo.educ.14.042.DS01. Acesso em: 8 nov. 2017

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. Inclusão e governamentalidade. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p.947-963, out. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302007000300015&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300015&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 15 nov. 2017.

VERONEZI, J. **Portadores de necessidades especiais no ensino superior**: ações na Universidade do Planalto Catarinense – Uniplac. 2011. 118fls. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Planalto Catarinense, Lages/SC, 2011.

VIDAL, M. **O processo de Bolonha e as políticas de formação inicial com visitas à educação inclusiva**. 2013. 165fls. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia/MG, 2013.

VIGENTIN, U. **Tecnologia assistiva**: analisando espaços de acessibilidade às pessoas com deficiência visual em universidades públicas. 2014. 123fls. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara/SP, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/115666/000809686.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 25 out. 2016.

WANDERLEY, M. Refletindo sobre a noção de exclusão. In: SAWAIA, B. (Org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis Vozes, 2001. p.19-23.

XIBERRAS, M. **As teorias da exclusão**. 41. ed. Lisboa: Instituto PIAGET, 1993. (Coleção Epistemologia e Sociedade).

ZABALZA, M. **O ensino universitário: seus cenários e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZAMPAR, J. **Integração à universidade na percepção de estudantes com deficiência**. 2015. 106fls. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3180/6577.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 25 out. 2017.

ZIONI, F. Exclusão social: noção ou conceito? **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 15, n. 3, p.15-29, dez. 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010412902006000300003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010412902006000300003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 23 ago. 2016.



## APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Gestor

Prezado(a) Gestor:

Vimos por meio deste convidá-lo(a) a participar da pesquisa intitulada **A Inclusão dos estudantes com deficiência no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande: desafios e possibilidades**, do curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS. Esta pesquisa, que está sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marlene Rozek, tem como objetivo geral compreender o impacto das políticas nacionais para garantia do acesso e da permanência dos estudantes com deficiência na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), no âmbito do Centro de Formação de Professores (CFP).

Sua participação envolve uma entrevista semiestruturada, que será gravada (se assim você permitir). Ela ocorrerá individualmente, apenas com a presença da pesquisadora, e terá a duração relativa ao seu tempo de disponibilidade para responder às questões postas.

A sua participação neste estudo dar-se-á de maneira voluntária, e, se você decidir desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo. Esta pesquisa oferece risco mínimo, e, quando da publicação de seus resultados, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo, sendo omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a).

Esta pesquisa também busca beneficiar a comunidade acadêmica de educação e os campos interdisciplinares que a ela pertencem, além de contribuir para futuras pesquisas voltadas para as políticas da Educação Inclusiva na Educação Superior, relacionadas a pessoa com deficiência, na perspectiva de seu acesso e de sua permanência. Portanto, mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos, pode nos encontrar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue a você.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelas pesquisadoras através dos seguintes contatos: Nozângela Maria Rolim Dantas, telefone: (83) 993625272, e-mail: nozangela@yahoo.com.br; Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marlene Rozek, e-mail: marlene.rozek@puhrs.br.

Você poderá também entrar em contato diretamente com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), localizado na Av. Ipiranga, 6681, Prédio 50, Sala 703 CEP: 90619-900 – Bairro Partenon – Porto Alegre – RS, também disponível pelo telefone: (51) 3320-3345 ou pelo e-mail: cep@puhrs.br, de segunda a sexta-feira, das 8h às 12h e das 13h30min às 17h.

Atenciosamente,

---

Nozângela Maria Rolim Dantas  
Matrícula: 15190478

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marlene Rozek

Cajazeiras/PB, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

**Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.**

---

Nome e assinatura do participante

---

Local e data

## **APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Professor**

Prezado(a) Professor:

Vimos por meio deste convidá-lo(a) a participar da pesquisa intitulada **A Inclusão dos estudantes com deficiência no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande: desafios e possibilidades**, do curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS. Esta pesquisa, que está sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marlene Rozek, tem como objetivo geral compreender o impacto das políticas nacionais para garantia do acesso e da permanência dos estudantes com deficiência na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), no âmbito do Centro de Formação de Professores (CFP).

Sua participação envolve uma entrevista semiestruturada, que será gravada (se assim você permitir). Ela ocorrerá individualmente, apenas com a presença da pesquisadora, e terá a duração relativa ao seu tempo de disponibilidade para responder às questões postas.

A sua participação neste estudo dar-se-á de maneira voluntária, e, se você decidir desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo. Esta pesquisa oferece risco mínimo, e, quando da publicação dos resultados, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo, sendo omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a). Embora os riscos para sua participação no estudo sejam mínimos, caso, ao longo do processo, você demonstre qualquer desconforto ou eventual necessidade de apoio emocional (entre outros apoios), iremos providenciar auxílio de profissionais especializados.

Esta pesquisa também busca beneficiar a comunidade acadêmica de educação e os campos interdisciplinares que a ela pertencem, além de contribuir para futuras pesquisas voltadas para as políticas da Educação Inclusiva na Educação Superior, relacionadas a pessoa com deficiência, na perspectiva de seu acesso e de sua permanência. Portanto, mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos, pode nos encontrar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue a você.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelas pesquisadoras através dos seguintes contatos: Nozângela Maria Rolim Dantas, telefone: (83) 993625272, e-mail: nozangela@yahoo.com.br; Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marlene Rozek, e-mail: marlene.rozek@pucrs.br.

Você poderá também entrar em contato diretamente com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), localizado na Av. Ipiranga, 6681, Prédio 50, Sala 703 CEP: 90619-900 – Bairro Partenon – Porto Alegre – RS, também disponível pelo telefone: (51) 3320-3345 ou pelo e-mail: cep@pucrs.br, de segunda a sexta-feira, das 8h às 12h e das 13h30min às 17h.

Atenciosamente,

---

Nozângela Maria Rolim Dantas  
Matrícula: 15190478

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marlene Rozek

Cajazeiras/PB, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

**Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.**

---

Nome e assinatura do participante

---

Local e data

## **APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Estudante**

Prezado(a) Estudante:

Vimos por meio deste convidá-lo(a) a participar da pesquisa intitulada **A Inclusão dos estudantes com deficiência no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande: desafios e possibilidades**, do curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS. Esta pesquisa, que está sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marlene Rozek, tem como objetivo geral compreender o impacto das políticas nacionais para garantia do acesso e da permanência dos estudantes com deficiência na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), no âmbito do Centro de Formação de Professores (CFP).

Sua participação envolve uma entrevista semiestruturada, que será gravada (se assim você permitir). Ela ocorrerá individualmente, apenas com a presença da pesquisadora, e terá a duração relativa ao seu tempo de disponibilidade para responder às questões postas.

A sua participação neste estudo dar-se-á de maneira voluntária, e, se você decidir desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo. Esta pesquisa oferece risco mínimo, e, quando da publicação dos resultados, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo, sendo omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a). Embora os riscos para sua participação no estudo sejam mínimos, caso, ao longo do processo, você demonstre qualquer desconforto ou eventual necessidade de apoio emocional (entre outros apoios), iremos providenciar auxílio de profissionais especializados.

Esta pesquisa também busca beneficiar a comunidade acadêmica de educação e os campos interdisciplinares que a ela pertencem, além de contribuir para futuras pesquisas voltadas para as políticas da Educação Inclusiva na Educação Superior, relacionadas a pessoa com deficiência, na perspectiva de seu acesso e de sua permanência. Portanto, mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos, pode nos encontrar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue a você.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelas pesquisadoras através dos seguintes contatos: Nozângela Maria Rolim Dantas, telefone: (83) 993625272, e-mail: nozangela@yahoo.com.br; Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marlene Rozek, e-mail: marlene.rozek@pucrs.br.

Você poderá também entrar em contato diretamente com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), localizado na Av. Ipiranga, 6681, Prédio 50, Sala 703 CEP: 90619-900 – Bairro Partenon – Porto Alegre – RS, também disponível pelo telefone: (51) 3320-3345 ou pelo e-mail: cep@pucrs.br, de segunda a sexta-feira, das 8h às 12h e das 13h30min às 17h.

Atenciosamente,

---

Nozângela Maria Rolim Dantas  
Matrícula: 15190478

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marlene Rozek

Cajazeiras/PB, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

**Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.**

---

Nome e assinatura do participante

---

Local e data

## APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista - Estudante



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
ESCOLA DE HUMANIDADE  
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

### ROTEIRO DE ENTREVISTA - ESTUDANTE

#### IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO

**Nome do projeto:** A Inclusão dos estudantes com deficiência no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande: desafios e possibilidades.

**Objetivo:** Compreender o impacto das políticas nacionais para garantia do acesso e da permanência dos estudantes com deficiência na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), no âmbito do Centro de Formação de Professores (CFP).

Doutoranda: Me. Nozângela Maria Rolim Dantas

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marlene Rozek

#### 1. DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

Idade: \_\_\_\_\_ sexo: \_\_\_\_\_

Estado civil: \_\_\_\_\_

Escolaridade inicial (ensino fundamental e médio):

( ) escola pública ( ) escola privada ( ) parte em escola pública e privada

Obs.: \_\_\_\_\_

Escolaridade dos pais:

\_\_\_\_\_

Tipo de deficiência: \_\_\_\_\_

Ano de ingresso na universidade: \_\_\_\_\_

Forma de ingresso: (Vestibular, ENEM, ...): \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_

Turno: \_\_\_\_\_

Semestre em que se encontra: \_\_\_\_\_

## **2. QUESTÕES ESPECÍFICAS**

1. Qual foi o maior desafio enfrentado na Educação Superior?
2. Como você avalia a acessibilidade na Universidade?
3. Em algum momento você pensou em desistir dos estudos universitários? Por quê?
4. Quais foram as ações de inclusão adotadas pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) a fim de garantir o seu acesso no Centro de Formação de Professores (CFP) da UFCG?
5. Quais foram as ações de inclusão adotadas pela UFCG a fim de garantir a sua permanência no CFP/UFCG?
6. Como você avalia a sua permanência na Universidade?
7. Do que você precisaria para continuar estudando no CFP/UFCG?
8. Relate sua experiência na Educação Superior.
9. Qual é a sua opinião sobre as políticas nacionais de inclusão voltadas para a Educação Superior?
10. Você conhece as políticas institucionais de inclusão do estudante com deficiência da CFP/UFCG? Se sim, você é beneficiado por tais políticas?
11. As políticas institucionais contribuem para sua formação e permanência na IES?
12. Em sua opinião, os seus professores estão preparados para receber o estudante com deficiência na Universidade?
13. Relate o seu dia-a-dia em sala de aula.
14. Relate a sua experiência na Educação Superior.

*Agradecemos a sua participação e colaboração!!*



## APÊNDICE E – Roteiro de Entrevista – Professor



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
ESCOLA DE HUMANIDADE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

### ROTEIRO DE ENTREVISTA - PROFESSOR

#### IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO

**Nome do projeto:** A Inclusão dos estudantes com deficiência no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande: desafios e possibilidades.

**Objetivo:** Compreender o impacto das políticas nacionais para garantia do acesso e da permanência dos estudantes com deficiência na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), no âmbito do Centro de Formação de Professores (CFP).

Doutoranda: Me. Nozângela Maria Rolim Dantas

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marlene Rozek

#### 3. DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

Idade: \_\_\_\_\_ sexo: \_\_\_\_\_

Estado civil: \_\_\_\_\_

Tempo que está na instituição: \_\_\_\_\_

Formação acadêmica: \_\_\_\_\_

Quais são as disciplinas e cursos que você ministra no CFP/UFCG?

\_\_\_\_\_

Você tem alguma experiência anterior à Universidade com a pessoa com deficiência?

\_\_\_\_\_

Possui alguma formação específica para trabalhar com o estudante com deficiência? Qual? (Se sim, essa formação foi oferecida pela IES ou foi iniciativa própria?)

\_\_\_\_\_

#### 4. QUESTÕES ESPECÍFICAS

- 1 Como você avalia a acessibilidade na Universidade?
- 2 Quais foram as ações de inclusão adotadas pela UFCG a fim de garantir o acesso do estudante com deficiência no CFP/UFCG?
- 3 Relate sua experiência em sala de aula com o estudante com deficiência no CFP/UFCG.
- 4 Qual foi o maior desafio enfrentado ao trabalhar com estudante com deficiência no CFP/UFCG?
- 5 Qual é a sua opinião sobre as políticas nacionais de inclusão voltadas para a Educação Superior?
- 6 Você conhece as políticas institucionais de inclusão do estudante com deficiência da CFP/UFCG? Se sim, essas políticas auxiliam seu trabalho com o estudante com deficiência na universidade?
- 7 As políticas institucionais contribuem para a permanência do estudante com deficiência na IES?
- 8 Você se sente preparado para receber o estudante com deficiência em sala de aula e trabalhar com ele?
- 9 Você tem algum conhecimento de ações adotadas pelo CFP/UFCG que são decorrentes das políticas nacionais de inclusão voltadas para o aluno com deficiência?
- 10 Em sua opinião, existem aspectos a serem melhorados para favorecer a permanência do estudante com deficiência na Universidade? Comente.

*Agradecemos a sua participação e colaboração!!*

## APÊNDICE F – Roteiro de Entrevista – Gestor



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
ESCOLA DE HUMANIDADE  
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

### ROTEIRO DE ENTREVISTA - GESTOR

#### IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO

**Nome do projeto:** A Inclusão dos estudantes com deficiência no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande: desafios e possibilidades.

**Objetivo:** Compreender o impacto das políticas nacionais para garantia do acesso e da permanência dos estudantes com deficiência na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), no âmbito do Centro de Formação de Professores (CFP).

Doutoranda: Me. Nozângela Maria Rolim Dantas

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marlene Rozek

#### 1. DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

Idade: \_\_\_\_\_ sexo: \_\_\_\_\_

Estado civil: \_\_\_\_\_

Formação: \_\_\_\_\_

Quanto tempo está na instituição: \_\_\_\_\_

Função que ocupa na instituição: \_\_\_\_\_

Quantos alunos a instituição tem na graduação?

\_\_\_\_\_

Destes, quantos têm deficiência?

\_\_\_\_\_

Você saberia informar qual é o tipo de deficiência desses alunos? (Favor especificar o tipo e a quantidade relacionada).

\_\_\_\_\_

Desde quando a universidade atende, em seu quadro de estudantes, alunos com deficiência?

\_\_\_\_\_

Como a UFCG faz a identificação dos alunos com deficiência?

#### 2. QUESTÕES ESPECÍFICAS

1. A UFCG possui alguma legislação específica voltada para o estudante com deficiência? Quais são?
2. A UFCG possui políticas institucionais voltadas para a inclusão de alunos com deficiência? Quais?
3. Essas políticas são decorrentes das políticas nacionais?
4. Há reserva de vagas na instituição para matrícula do aluno com deficiência?
5. Como você avalia a acessibilidade na Universidade?
6. A UFCG possui ações (recursos, serviços/atendimento especializado) para o aluno com deficiência?
7. A UFCG adota ações específicas para garantir o acesso do aluno com deficiência? Quais? (Físicas, estruturais e pedagógicas).
8. A UFCG possui ações voltadas para auxiliar a permanência do aluno com deficiência na instituição? Quais?
9. O CFP/UFCG possui ações voltadas para garantir o acesso e permanência do aluno com deficiência? Como surgiram essas ações?
10. A UFCG oferece algum curso de formação para professores voltado para o desenvolvimento das atividades pedagógicas com o aluno com deficiência?
11. Houve contratação de pessoal especializado para trabalhar com o aluno com deficiência? Em caso afirmativo, para realizar quais atividades?
12. Qual foi o maior desafio enfrentado ao trabalhar com estudante com deficiência no CFP/UFCG?
13. Qual é a sua opinião sobre as políticas nacionais de inclusão voltadas para Educação Superior?
14. Como as políticas institucionais contribuem para a permanência do estudante com deficiência na IES?
15. Em sua opinião, qual é a decorrência, para a IES, das políticas nacionais de inclusão? Tais políticas refletem positivamente no trabalho da IES para promover o acesso do estudante com deficiência?

16. Em sua opinião, existem aspectos a serem melhorados para favorecer a permanência do estudante com deficiência na universidade?

*Agradecemos a sua participação e colaboração!!*

## ANEXO I – Termo de Consentimento da UFCG para Realização da Pesquisa

### TERMO DE CONSENTIMENTO DA PESQUISA

Ilm.º Sr. Prof. Dr.º Antônio Fernandes

Diretor do Centro de Formação de Professores da UFCG

Meu nome é Nozângela M<sup>a</sup> Rolim Dantas, sou doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades, pertencente à Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, da cidade de Porto Alegre. Estou realizando uma pesquisa sob a orientação da professora Dr.<sup>a</sup> Marlene Rozek, cujo objetivo geral é o de Compreender o impacto das políticas nacionais para garantia do acesso e da permanência dos estudantes com deficiência na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), no âmbito do Centro de Formação de Professores (CFP).

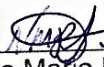
Venho, por meio deste, solicitar a Vossa Senhoria a permissão para desenvolver a pesquisa intitulada **A Inclusão dos estudantes com deficiência no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande: desafios e possibilidades**, no Centro de Formação de Professores (CFP), *Campus* de Cajazeiras/PB, que está sob sua responsabilidade, junto ao gestor (diretor), aos professores e aos alunos com deficiência. Solicito também sua autorização para utilizar documentos da Instituição, como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Estatuto da UFCG, Resoluções, entre outros documentos referentes à temática.

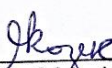
Tendo presente as diretrizes que norteiam a Resolução nº 510, do Conselho Nacional de Saúde, sobre os procedimentos Éticos na Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, ter-se-á o cuidado de não ferir a privacidade da Instituição nem sua materialidade e imaterialidade, no intuito de contribuir com o seu crescimento institucional e acadêmico. Os dados colhidos visam à produção de conhecimento científico e à contribuição com novos dados, os quais possam melhorar as políticas de inclusão já existentes no país e na Instituição voltadas para a pessoa com deficiência na Educação Superior.

Além do mais, fica o compromisso de, assim que a pesquisa for concluída, fazer a devolutiva dos resultados, por meio de evento ou via publicação do trabalho de Tese, que também estará no site da biblioteca da PUCRS na íntegra, após a sua conclusão.

Desde já agradecemos a sua atenção para conosco e contamos com a sua colaboração.

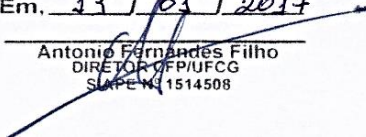
Atenciosamente,

  
\_\_\_\_\_  
Nozângela Maria Rolim Dantas  
Aluna do PPGEDU/PUCRS  
Doutorado em Educação  
Matrícula: 15190478  
E-mail: [nozangela@yahoo.com.br](mailto:nozangela@yahoo.com.br)  
Telefone: (83) 993625272

  
\_\_\_\_\_  
Prof.ª Dr.ª Marlene Rozek  
Professora Orientadora e  
Pesquisadora do PPGEDU/PUCRS  
Doutorado em Educação

Porto Alegre, 13 de  janeiro  de 2017.

**AUTORIZO**  
Em. 13 / 01 / 2017

  
\_\_\_\_\_  
Antonio Fernandes Filho  
DIRETOR FPI/UFCC  
SUPE Nº 1514508



## ANEXO II – Ata de Qualificação (Aprovação)



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
ESCOLA DE HUMANIDADES

### ATA DE DEFESA DE PROPOSTA DE TESE Nº 273

Aos doze(12) dias do mês de janeiro de dois mil e dezessete (2017), no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul foi lavrada esta ata para registrar que a aluna **Nozângela Maria Rolim Dantas** satisfaz os requisitos iniciais exigidos para defesa da Proposta de Tese, sob a orientação da professora Doutora Marlene Rozek. A Proposta de Tese intitulada "**A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**", foi apresentada em sessão pública de defesa perante a Comissão Avaliadora constituída pela Doutora Marlene Rozek, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Presidente da Comissão, pela Doutora Marília Costa Morosini, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Doutora Luciane Torezan Viegas, do Centro Universitário Metodista IPA, e pela Doutora Sabrina Castro, da Universidade Federal de Santa Maria. A candidata foi arguida pelos componentes da Comissão, respondendo a cada examinadora. Encerrada a arguição, as examinadoras reuniram-se para deliberar sobre o resultado e, reaberta a sessão, a Presidente da Comissão comunicou sua **Aprovação**, e logo após, encerrou a sessão pública de defesa e, para constar, lavrou-se esta ata que será assinada pelas integrantes da Comissão Avaliadora e pela Doutoranda.

*Rozek, Viegas, Morosini, Sabrina Castro*  
*Nozângela M. Rolim Dantas.*

**PUCRS** | ESCOLA DE  
HUMANIDADES



## ANEXO III – Carta de Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
PRÓ-REITORIA DA PESQUISA INOVAÇÃO E DESENVOLVIMENTO  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Cajazeiras, 07 de fevereiro de 2016.

Ao  
Comitê de Ética em Pesquisa  
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS

Ilma. Coordenadora do Comitê de Ética  
Profa. Dra. Denise Cantarelli Machado

Declaro que tenho conhecimento e autorizo a realização do projeto de Pesquisa intitulado “**A inclusão dos estudantes com deficiência no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande: desafios e possibilidades**”, proposto pelas pesquisadoras Profa. Dra. Marlene Rozek e pela doutoranda Nozângela Maria Rolim Dantas.

O referido projeto será realizado no **Centro de Formação de Professores/CFP**, *Campus* da Universidade Federal de Campina Grande/UFCG, da cidade de Cajazeiras/PB, e só poderá ter início a partir da apresentação da carta de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS.

Atenciosamente,

**CFP/UFCG**  
**Campus de Cajazeiras**  
Rua: Sérgio Moreira de Figueiredo, S/N  
Bairro: Casas Populares  
Cajazeiras - Paraíba  
CEP: 58.900-000

*Antônio Fernandes Filho*  
Diretor  
CFP/UFCG  
RAPE Nº 1514508

**PUCRS**

**Campus Central**  
Av. Ipiranga, 6681 – P. 50 – sala 703 – CEP 90619-900  
Fone: (51) 3320-3345  
E-mail: [cep@pucrs.br](mailto:cep@pucrs.br)



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
Pró-Reitoria Acadêmica  
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 1 - 3º. andar  
Porto Alegre - RS - Brasil  
Fone: (51) 3320-3500 - Fax: (51) 3339-1564  
E-mail: [proacad@pucrs.br](mailto:proacad@pucrs.br)  
Site: [www.pucrs.br/proacad](http://www.pucrs.br/proacad)