

Acessibilidade e Inclusão no ensino superior

Reflexões e ações em universidades brasileiras

Sobre o e-book

[« Voltar ao ebook](#)

Governo Federal • República Federativa do Brasil • Ministério da Educação

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior • Universidade Federal de Goiás

Universidade Federal de Goiás

REITORIA

Edward Madureira Brasil

PRÓ-REITORIA DE ESQUISA E INOVAÇÃO

Jesiel Freitas Carvalho

COLEÇÃO INCLUSÃO

Media Lab / UFG

Cleomar Rocha - Editor

AUTORES

Ana Claudia Maranhão Sá

Vanessa Helena Santana Dalla Déa

CONSELHO EDITORIAL

Dr. André Gaudreault - Université de Montréal, CA

Dr. Carlos Augusto da Nóbrega - UFRJ, BR

Dr. Cleomar Rocha, presidente do conselho - UFG, BR

Dr. Derrick de Kerckhove - Media Duemilla, IT

Dr. Felipe C. Londoño - Universidad de Caldas, CO

Dra. Heloisa Buarque de Hollanda - UFRJ, BR

Dr. Hugo Nascimento - UFG, BR

Dra. Lucia Santaella - PUC-SP, BR

Dra. Maria Luiza Fragoso - UFRJ, BR

Dr. Michael Punt - Plymouth University, UK

Dra. Mihaela Alexandra Tudor - Université Paul Valéry Montpellier 3, FR

Dr. Óscar Mealha - Universidade de Aveiro, PT

Dr. Paul Hekkert - Delft University of Technology, NL
Dr. Stefan Bratosin - Université Paul Valéry Montpellier 3, FR
Dra. Suzete Venturelli - UnB, BR

Centro Integrado de Aprendizagem em Rede

DIREÇÃO DO CENTRO INTEGRADO DE APRENDIZAGEM EM REDE

Marília de Goyáz

VICE-DIREÇÃO DO CENTRO INTEGRADO DE APRENDIZAGEM EM REDE

Silvia Carla Nunes de Figueiredo Costa

COORDENAÇÃO DE PUBLICAÇÃO

Ana Bandeira

COORDENAÇÃO DE PUBLICAÇÃO MULTIMÍDIA

Wagner Bandeira

COORDENAÇÃO DE SUPORTE TECNOLÓGICO

Amilton Araújo

DESIGN GRÁFICO E DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

Equipe de Publicação CIAR

CRIAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO GRÁFICO

Leandro Luiz de Abreu Pimentel

DESENVOLVIMENTO DE PROJETO E-BOOK

Ana Flávia Cador

Victor Hugo Cesar Godoi

EDITORAÇÃO E DIAGRAMAÇÃO

Pedro Luiz do Amaral Neto

REVISÃO LINGUÍSTICA

Andelaide Lima

CRIAÇÃO E EDIÇÃO DE IMAGENS

Anna Gabriela

Leandro Luiz de Abreu Pimentel

CEGRAF UFG
Goiânia, 2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) GPT/BC/UFG

S111 Sá, Ana Claudia Maranhão

Acessibilidade e Inclusão no ensino superior: Reflexões e ações em universidades brasileiras [Ebook] / Ana Claudia Maranhão Sá, Vanessa Helena Santana Dalla Déa. – Goiânia: Cegraf UFG, 2020.

116 p. : il. – (Coleção Inclusão)

Este e-book foi desenvolvido pela equipe de publicação CIAR (Centro Integrado de Aprendizagem em Rede).

ISBN: 978-65-86422-66-5

1. Educação inclusiva. 2. Pessoas com deficiência - Educação (Superior). 3. Educação Especial. I. Dalla Déa, Vanessa Helena Santana. II. Título.

CDU: 376

Bibliotecária responsável: Amanda Cavalcante Perillo / CRB1: 2870

Este e-book foi desenvolvido pela [Equipe de Publicação CIAR](#).

Todo o conteúdo deste material é de inteira responsabilidade de seus respectivos autores.

Os produtos dispostos aqui podem ser usados e compartilhados por terceiros, inclusive em sala de aula e pesquisas acadêmicas, desde que acompanhados dos créditos de seus autores.

A distribuição é gratuita e o uso comercial proibido.

Acessibilidade e Inclusão no ensino superior

Reflexões e ações em universidades brasileiras

Boas vindas e Apresentação

Página 4

Prof. Dr. Cleomar Rocha

Universidade Federal de Goiás

Há tempos adotamos a acessibilidade como um valor para além da mera obrigação. E é neste espírito de valoração que o livro *Acessibilidade e Inclusão no Ensino Superior: reflexões e ações em universidades brasileiras*, organizado por Ana Claudia Antonio Maranhão e Vanessa Helena Santana Dalla Déa, nos convida a um conjunto de reflexões. Em oito densos capítulos, o livro nos apresenta um panorama sobre acessibilidade em universidades brasileiras. De Norte a Sul do país, especialistas discorrem sobre políticas e práticas voltadas para a inclusão e acessibilidade em universidades públicas e particulares, compondo um precioso quadro geral do tema, um retrato da condição de acessibilidade no ensino superior brasileiro.

Se a história nos relata as lutas e desafios tidos pelas pessoas com deficiência em todos os campos e espaços, é no ensino superior que o desafio encontra um dos cenários de superação e emergência. Como não poderia deixar de ser, pesquisas e desenvolvimento de novos produtos, práticas e políticas de incentivo à acessibilidade têm respondido por uma quase revolução nesse setor, com ações afirmativas que implementam, incentivam e modelam uma gama de realizações para reafirmar o que atualmente parece uma obviedade: é preciso garantir cidadania para todos. E este compromisso inclui a formação superior, mas, mais que isso, inclui um esforço de pesquisa, de proposições e realizações que emerge no contexto universitário, exemplificando todo um potencial que faz ver que, em universidades brasileiras, o tema não é apenas para reflexão, é uma perspectiva social com firmes propósitos atitudinais. Ainda que se esbarre em questões de acessibilidade física e arquitetônica, cujos custos por vezes impedem o amplo atendimento aos princípios modelizados da área, são nítidos os resultados das ações implementadas nas universidades, com repercussão em toda a sociedade. Isso significa dizer que as universidades brasileiras não estão apenas ensinando seus discentes, mas atuam no coração da sociedade, modelando uma nova concepção de cidadania, cada vez mais inclusiva, verdadeiramente.

Os vinte e dois autores que assinam os capítulos deste livro dão mostras de como preocupações se convertem em ações, em transbordamentos do locus institucional, na exata me-

dida em que tais ações têm início na esfera acadêmica, mas ultrapassam esse espaço institucional e, como a própria noção de educação, alcançam a sociedade, provocando mudanças de comportamento social para além das salas de aula, para além dos muros universitários.

Os casos relatados abrangem aspectos específicos, como o comitê de tradução e interpretação de libras/português na UFRN ou as ações afirmativas voltadas para jovens com altas habilidades na UFPR, até questões gerais, como as políticas de inclusão e acessibilidade a partir de bases legais gerais e institucionais.

Talvez por tudo isso não seja descabido dizer que o leitor tem em mãos, ou na tela, o reflexo de um tempo, algo tão especial quanto o próprio tema. Mais que relatos e reflexões, este livro nos ajuda a compreender o espírito de um pensamento convertido em ações. Inquieta e nos desafia a repensar as práticas nas instituições não apenas de ensino superior, mas na sociedade como instituição maior. Oxalá que as palavras registradas neste livro toquem mentes e corações, arrebatando novos guerreiros para uma causa que é nossa, porque todos nós podemos fazer a diferença, todos nós podemos ser, também, especiais.

O transbordamento apontado, de como o tema se converte em ações e ultrapassa a esfera acadêmica, é brilhantemente personalizado nos textos seguintes, que ilustram como o desejo se converte em reflexões e este em ações, as quais são registradas em livro e saltam os muros institucionais para alcançar mentes em vários lugares, suscitando novas ações mundo afora e mentes adentro. Mais que relatos em instituições, o livro faz um convite ao leitor para compreender a realidade social, ainda em construção, sobre um tema carente e urgente para um século que elege a cultura do acesso e do compartilhamento como *zeitgeist*. E é nessa perspectiva que letras, isoladamente ordinárias, se juntam em discursos que se tornam extraordinários: a acessibilidade como valor social. Sejamos todos especiais.

Acessibilidade e Inclusão no ensino superior

Reflexões e ações em universidades brasileiras

Política de Acessibilidade na Universidade Federal de Goiás: da criação do documento à efetivação de ações

Página 5

Autoras:

Ana Claudia Antonio Maranhão Sá ¹ e Vanessa Helena Santana Dalla Dea ²

Introdução

Muitas pessoas com deficiência completaram o ensino superior no Brasil com dificuldades, sem acessibilidade ao material acadêmico, sem acessibilidade comunicacional, em espaços arquitetônicos pouco acessíveis, dependendo da ajuda de colegas, familiares e professores, sem terem inclusão e acessibilidade como um direito efetivado nesse espaço.

Essa realidade vem se modificando muito lentamente, mas a legislação já garante esse direito. No entanto, para que a inclusão e a acessibilidade se efetivem realmente nas universidades, é fundamental que diretrizes e ações institucionais sejam efetivadas. Para isso, as ações não devem ser pensadas de forma isolada, e sim buscando o planejamento criterioso de uma ampla política de inclusão de ingresso e permanência das pessoas com deficiência (SIQUEIRA; SANTANA, 2010).

Para além de direito, a inclusão e a diversidade devem ser entendidas como um valor para a sociedade contemporânea, principalmente para as instituições de ensino superior que deveriam priorizar o ensino de qualidade para todos os alunos, provendo o acesso à formação, informação e conhecimento, aprimorando os sistemas educacionais, visando garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizado (DALLA DÉA; ROCHA, 2016).

Nas últimas décadas, temos vivenciado um aumento significativo no número de discentes com deficiência no ensino superior no Brasil. No entanto, para a permanência e sucesso deles, ainda não temos processos educativos que viabilizem o exercício da cidadania e

combatam a exclusão, preparando o ambiente para receber pessoas com diferentes características, minimizando as lacunas ainda presentes entre os direitos adquiridos e a efetivação do seu acesso e permanência (SIQUEIRA; SANTANA, 2010).

Para além de direito, a inclusão e a diversidade devem ser entendidas como um valor para a sociedade contemporânea, principalmente para as instituições de ensino superior que deveriam priorizar o ensino de qualidade para todos os alunos, provendo o acesso à formação, informação e conhecimento, aprimorando os sistemas educacionais, visando garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizado (DALLA DÉA; ROCHA, 2016).

Nas últimas décadas, temos vivenciado um aumento significativo no número de discentes com deficiência no ensino superior no Brasil. No entanto, para a permanência e sucesso deles, ainda não temos processos educativos que viabilizem o exercício da cidadania e combatam a exclusão, preparando o ambiente para receber pessoas com diferentes características, minimizando as lacunas ainda presentes entre os direitos adquiridos e a efetivação do seu acesso e permanência (SIQUEIRA; SANTANA, 2010).

Página 6

Felicetti e Morosini (2009) destacam que, independentemente de gênero, raça, condições socioeconômicas, idade ou deficiências desses discentes, as instituições de ensino superior devem minimizar e extinguir os obstáculos para acesso, participação e resultados dos discentes.

A sociedade em geral e acadêmica precisam conhecer as diferenças, dividindo espaços com igualdade e diversidade, e a universidade deve propor ações e intervenções que busquem transpor as barreiras e permitir não apenas o acesso, mas também a permanência, provendo condições que visem à aprendizagem desses discentes. Segundo Rocha e Miranda (2009), para que se diminua a exclusão dos discentes com deficiência, as instituições devem considerar seus interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem.

Conforme a Lei Brasileira de Inclusão, acessibilidade refere-se à

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, p. 2)

A inclusão e a acessibilidade devem estar presentes no sistema educacional em todos os níveis e modalidades, da educação básica à educação superior, por meio da transversalidade da educação especial que se efetiva nas ações que promovem o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem desses discentes. Tais ações devem envolver o pla-

nejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, das comunicações, dos sistemas de informação, dos materiais didáticos e pedagógicos. Esses devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2008, p. 16).

Consta no “Documento orientador Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior - SECADI/SESU–2013”, que compete aos gestores da educação superior:

[...] o planejamento e a implementação das metas de acessibilidade preconizadas pela legislação em vigor, bem como o monitoramento das matrículas dos estudantes com deficiência na instituição, para provimento das condições de pleno acesso e permanência. (BRASIL, 2013a, p. 12)

O mesmo documento orienta os gestores da educação superior sobre as universidades criarem políticas de acessibilidade abrangendo as necessidades dos estudantes com deficiência, que incluam, no plano de desenvolvimento da instituição, a acessibilidade de forma ampliada, adequando planejamento e execução orçamentária, quadro de profissionais, reformulação de projetos pedagógicos dos cursos, infraestrutura arquitetônica, os serviços de atendimento ao público, o sítio eletrônico e demais publicações, o acervo pedagógico e cultural e a disponibilização de materiais pedagógicos e recursos acessíveis (BRASIL, 2013a).

Página 7

Assim, este capítulo apresenta o processo de criação da Política de Acessibilidade da Universidade Federal de Goiás, que abrange as diferentes dimensões da acessibilidade no ensino superior. Apresenta também as ações que fazem parte desse documento e ações efetivadas nessa instituição que buscam atender à inclusão e acessibilidade das pessoas com deficiência no ensino superior. Trata-se, pois, de uma investigação descritiva e qualitativa sob a perspectiva de estudo de caso. É descritiva no que diz respeito aos passos e etapas que constituíram a base de escrita do documento, e qualitativa na aproximação crítica do seu resultado.

Panorama geral na Instituição

A Universidade Federal de Goiás é uma instituição de ensino, pesquisa e extensão, criada em 14 de dezembro de 1960, que tem como objetivo produzir, sistematizar e socializar conhecimentos e saberes, formando profissionais e cidadãos comprometidos com a transformação e o desenvolvimento da sociedade. Atualmente, a UFG possui 102 cursos de graduação presenciais e 22 mil estudantes, distribuídos em duas regionais, Goiás e Goiânia. Oferece também 78 cursos de pós-graduação stricto sensu entre mestrados, doutorados e mestrados profissionais, com mais de 4.200 alunos (UFG, 2020).

Desde 2008 a Universidade Federal de Goiás (UFG) vem desenvolvendo sua política de acessibilidade por meio da criação do Núcleo de Acessibilidade, tendo em vista o debate dos valores democráticos nessa instituição e o seu compromisso com a justiça social. Com a necessidade de se efetivar uma política ampla na UFG, em 2014 foi criado o Sistema Integrado de Núcleos de Acessibilidade da Universidade Federal de Goiás – SINAce, do qual fazem parte as pró-reitorias e órgãos da instituição que possuem relação com as diversas dimensões da acessibilidade (arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal), representantes com deficiência dos servidores e discentes e representantes dos núcleos de acessibilidade das regionais da UFG (Goiânia, Jataí, Catalão e Cidade de Goiás) (DALLA DÉA; ROCHA, 2016).

Em 2014, foi criado o SINAce por meio da Resolução 43/2014 do Consuni com representantes de diversos órgãos, pró-reitorias e pessoas com deficiência da instituição.

Em 2019, entre os estudantes de graduação da UFG existiam 296 com alguma deficiência, sendo que 284 estudavam em Goiânia e 12 na cidade de Goiás. O número de ingresso de pessoas com deficiência na graduação dessa instituição já vinha aumentando a cada ano, visto que em 2015 entraram 14, em 2016 foram 28 e em 2017 38. Esse número tem aumentado mais significativamente após a Lei de Reserva de Vagas para pessoas com deficiência nas universidades federais, uma vez que no ano de 2018 entraram 115 estudantes com deficiência nos cursos de graduação e 110 em 2019.

Assim, uma política, metas e ações de acessibilidade tornam-se cada vez mais urgentes não só na UFG, mas em todas as universidades brasileiras.

Criação da Política de Acessibilidade na Universidade Federal de Goiás

Com a preocupação e responsabilidade de criar um documento com metas e ações possíveis de serem efetivadas, considerando a complexidade da acessibilidade, os direitos das pessoas com deficiência no ensino superior e a realidade da nossa universidade, buscamos escrever este documento com a participação das pró-reitorias, dos órgãos, das unidades, das instituições representantes de pessoas com deficiência e com estudantes com deficiência de diferentes áreas e com diferentes especificidades.

Assim, para o processo de criação do documento da Política de Acessibilidade da UFG, foram realizadas ao todo 31 reuniões. Todo esforço de criação do documento foi de fundamental importância para a inclusão e permanência, fomentando o aprendizado das pessoas com deficiência nessa instituição. Por meio dele, iremos valorizar, incentivar e institucionalizar ações dos diversos órgãos da UFG que vão favorecer a acessibilidade nas suas di-

ferentes dimensões. Oliveira, Melo e Elali (2008) relatam que é fundamental que uma Política de Acessibilidade envolva os diferentes setores da universidade.

Assim, para construção deste documento, inicialmente foram criados Grupos de Trabalho relativos a oito eixos, agregando espaços e pessoas que cotidianamente tratam dessas questões em seus órgãos, pró-reitorias e unidades. Desse modo, os eixos foram compostos da seguinte forma:

- Eixo 1 - Acessibilidade: inclusão e permanência, com participação da Pró-Reitoria de Assuntos da Comunidade Universitária, Centro de Seleção e Núcleo de Acessibilidade (NA);
- Eixo 2 - Infraestrutura Acessível, com participação do Centro de Gestão do Espaço Físico, docente com deficiência e NA;
- Eixo 3 - Acessibilidade Pedagógica e Curricular, com reunião envolvendo Pró-Reitoria de Graduação, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicado à Educação, aluno com deficiência e NA;
- Eixo 4 - Acessibilidade Comunicacional e Informacional, com participação do Sistema de Bibliotecas, Faculdade de Letras e Libras, intérpretes da UFG e NA;
- Eixo 5 - Catalogação das Informações sobre Acessibilidade, com reunião envolvendo Centro de Recursos Computacionais, técnico de tecnologias assistivas e NA;
- Eixo 6 - Ensino, Pesquisa e Inovação em Acessibilidade, com participação da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação, Centro Integrado de Aprendizagem em Rede (CIAR), Media Lab e NA;
- Eixo 7 - Extensão e Acessibilidade, com participação da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura e NA;
- Eixo 8 - Recursos Humanos e Financiamento da Política de Acessibilidade, com participação da Pró-Reitoria de Administração e Finanças, Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional e Recursos Humanos, Departamento de Recursos Humanos e NA.

Na época da escrita da Política de Acessibilidade, tínhamos, na UFG, quatro regionais, sendo elas Goiânia, Jataí, Cidade de Goiás e Catalão. E, para contemplar as especificidades dessas regionais, o documento inicial foi apresentado, discutido e modificado em cada uma delas.

Em seguida, o documento foi apresentado, na íntegra, em três rodadas de conversa com alunos da UFG com deficiência física, visual, auditiva e intelectual, para que eles verificassem se as metas e ações sugeridas atendiam as suas necessidades, minimizando assim as barreiras da inclusão, permanência e aprendizado no ensino superior. Após aprovação do documento pelos alunos, o documento foi apresentado em curso de formação de professores e técnico-administrativos da UFG, em conselhos diretores de diferentes unidades

desta instituição, considerando e agregando ao documento todas as sugestões apresentadas. Nesses momentos, pôde-se incorporar ao documento a realidade de ação dos docentes e técnicos da instituição, fazendo as adequações necessárias e cuidando para que o documento agregasse uma política exequível, sem, no entanto, desconsiderar os direitos dos alunos.

Posteriormente, o documento foi apresentado na íntegra para todos os representantes do SINAce, com discussão em três reuniões. Nesse momento, todos tomaram conhecimento do que foi discutido em cada um dos eixos, podendo ainda ponderar e acrescentar elementos.

Ao todo, foram 31 encontros para formulação, revisão e reformulação deste documento. Sendo assim, foi um trabalho minucioso para que estivessem presentes as ações que já existiam na UFG em prol da acessibilidade e ações possíveis de serem realizadas, que atendessem aos direitos legais dos alunos, servidores e comunidade em geral com deficiência.

No texto de introdução da *Política de Acessibilidade* foi apresentado um breve histórico dos órgãos de busca pela acessibilidade na UFG, de pressupostos básicos da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e algumas legislações que consideramos fundamentais para inclusão, permanência e aprendizagem dos discentes com deficiência na UFG, sendo elas: Constituição Federal/1988, Aviso Circular n.º 277/9, Decreto n.º 3.956/01, Lei n.º 10.436/02, Portaria n.º 2.678/02, Portaria n.º 3.284/03, ABNT NBR 9.050/04, Decreto n.º 5.296/04, Decreto n.º 5.626/05, Programa Incluir (2005), Convenção da ONU (2006), PDE (2007), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), Decreto n.º 6.949/09, Decreto n.º 7.234/10, CONEB (2008), CONAE (2010), Decreto n.º 7.611/11, Lei n.º 12764/12 e Lei n.º 13146/15.

Compõem o documento *Política de Acessibilidade* da UFG oito eixos. Cada eixo possui metas e cada meta possui ações. A seguir, apresentaremos cada um desses eixos e as principais ações que têm sido realizadas para efetivação dessa política.

Acessibilidade: inclusão e permanência

O primeiro eixo foi denominado “Acessibilidade: inclusão e permanência”, que foi dividido em três metas. A meta 1 diz respeito à ampliação do número de discentes, docentes e técnico-administrativos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no âmbito da UFG. Nessa meta, foram prospectadas ações que buscassem acessibilidade em curso pré-universitário inclusivo; escrita de um documento ao MEC para efetividade da acessibilidade na prova do Enem; aprimoramento dos procedimentos adotados na confecção, aplicação e correção das provas dos concursos e processos seletivos da UFG; discussão da possibilidade de reserva de vagas às pessoas com as

diferentes deficiências e em todos os cursos da UFG e na educação básica; e cumprimento da Lei de Cotas nos concursos.

Página 10

Segundo Felicetti e Morosini (2009), para proporcionar a igualdade de acesso das pessoas com deficiência ao ensino superior, é preciso oferecer melhores condições no ensino nos níveis anteriores ao ensino superior. Assim, no eixo Extensão, são apresentadas ações de eventos de formação de professores da educação básica, com escolas e instituições que atendem pessoas com deficiência.

Desde 2018, a UFG tem incluído, em seu processo de matrículas dos estudantes da graduação, a reserva de vagas conforme a legislação brasileira. Sobre isso, a Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, alterada pela Lei n.º 13.409, de 28 de dezembro de 2016, dispõe sobre o ingresso/reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. O art. 1º dessa lei dispõe que as instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação por curso e turno, no mínimo cinquenta por cento de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

A UFG, a fim de garantir que as vagas reservadas pela Lei de Reserva de Vagas sejam efetivamente ocupadas por candidatos que atendam aos requisitos previstos, criou as comissões de Escolaridade, de Verificação da Condição de Deficiência, de Análise da Realidade Socioeconômica e de Heteroidentificação para os cursos de graduação, regulamentadas pela Resolução Consuni n.º 32R/2017.

A Comissão de Verificação da Condição de Deficiência tem por objetivo verificar se os candidatos aprovados pela Lei de Reserva de Vagas apresentam documentos coerentes com as características da deficiência, atendendo ao Decreto n.º 3298, de 20 de dezembro de 1999, e a Lei n.º 13.146/2015. Ainda nesse momento, a comissão verifica e analisa as necessidades educacionais especiais desse educando, proporcionando assim uma visão inicial de quais ações serão necessárias para a sua permanência na instituição, e garantindo a acessibilidade e aprendizagem no ensino superior.

A meta 2 deste mesmo eixo de Inclusão e Permanência visa à realização de ações que favoreçam a permanência dos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Estão entre as ações: apresentar formas de avaliação para assistência estudantil que considerem a realidade social e específica das pessoas com deficiência com cotas específicas no número de bolsas e assistências; implementar assistência específica nos restaurantes universitários (acessibilidade arquitetônica e serviço de preparação de prato); buscar melhores condições de transporte público acessível e discutir ações para permanência. As ações ligadas a medidas de apoio e acompanhamento dos alunos de origem socioeconômica podem contribuir significativamente para equidade no ensino superior (FELICETTI; MOROSINI, 2009).

Dentre as ações que envolvem essa meta, os núcleos de acessibilidade têm trabalhado em parceria com a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e a Coordenação de Ações Afirmativas para efetivar assistências estudantis diversas para alunos com deficiência, como bolsas, moradia, alimentação, material pedagógico e tecnológico, atendendo à Lei Brasileira de Inclusão cujo artigo 30 diz que a pessoa com deficiência deve ter prioridade nos serviços oferecidos na universidade.

Página 11

A terceira meta diz respeito ao estabelecimento de convênios com instituições especializadas e/ou representativas e parcerias intrainstitucionais para efeito de prestação de serviços para os alunos com deficiência e assessorias para os serviços prestados na UFG. Entre as ações estão articular reuniões com diversos órgãos federais, estaduais, municipais, empresas, ONGs e entidades representativas de pessoas com deficiência do estado de Goiás para orientar ações de apoio às pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e também estabelecer canais de comunicação com a comunidade universitária com deficiência para orientar a otimização de recursos disponíveis e atendimento prioritário na UFG, tais como: Hospital das Clínicas, Projeto Saudavelmente, Atendimento Clínico do Curso de Psicologia, Centro de Línguas, Centro de Práticas Corporais, entre outros. A Lei n.º 13146 (BRASIL, 2015) relata que nos serviços oferecidos pelas instituições de ensino superior devem ter atendimento preferencial a pessoa com deficiência. Existem na universidade diversos serviços que podem auxiliar na inclusão e permanência dos alunos com deficiência. Como a mesma lei apresenta a necessidade de atendimento educacional especializado para a inclusão da pessoa com deficiência, as instituições especializadas podem ser ótimas parceiras e assessorar o processo de inclusão na universidade. Então, o Núcleo de Acessibilidade da UFG tem contado com a parceria de instituições representantes de pessoas com deficiência física, visual, auditiva, intelectual e com transtorno do espectro autista.

Infraestrutura acessível

O segundo eixo da Política de Acessibilidade da UFG é Infraestrutura Acessível cuja primeira meta é elaborar um programa de construção, reformas e/ou adaptações, manutenção das instalações e equipamentos da UFG, conforme os princípios do desenho universal, visando realizar ações que minimizem barreiras arquitetônicas até que sejam eliminadas. Para atingir essa meta, são planejadas as seguintes ações: realizar levantamento das instalações e equipamentos com restrição da autonomia e obstáculos arquitetônicos; priorizar rampas a elevadores e escadas, sempre que possível; realizar troca de salas de alunos com mobilidade reduzida, a fim de tornar o local das aulas mais próximo; marcar mobiliário e computadores preferenciais para pessoas com deficiência, respeitando sempre a livre escolha, mas garantindo espaço adequado.

A segunda meta é construir as sedes dos Núcleos de Acessibilidade nas regionais da UFG, com ações como verificar disponibilidade de espaços, fazer projeto de sedes para regionais e buscar recursos financeiros para execução.

A terceira meta referente ao eixo de Infraestrutura Acessível é construir rotas acessíveis nos câmpus da UFG. Para alcançar esse objetivo, serão realizadas ações de levantamento das principais rotas de circulação de pessoas com deficiência, projetar e sinalizar rotas acessíveis por meio de mapa tátil.

A quarta meta desse eixo é reservar e sinalizar as vagas de estacionamento da UFG próximas dos acessos de circulação de pedestres para veículos que transportam pessoas com deficiência e mobilidade reduzida, com ações complementares como conscientização do respeito às vagas de estacionamento e liberação de carros de alunos com deficiência devidamente sinalizados em estacionamentos específicos para professores e funcionários.

Página 12

Oliveira, Melo e Elali (2008) relatam que a acessibilidade física é a primeira a ser lembrada em pesquisa com alunos com deficiência no ensino superior e isso se deve à própria condição de mobilidade reduzida. Diminuir essas barreiras é um importante passo para melhoria da acessibilidade.

Apesar de as universidades brasileiras estarem vivenciando uma diminuição progressiva em suas verbas, a UFG tem conseguido melhorar gradativamente seus espaços, tornando-os mais acessíveis. Para isso, por meio dos estudos de caso, temos dado prioridade aos espaços e unidades onde se encontram os estudantes com deficiência, buscando assim que um dia ainda tenhamos uma universidade toda com acessibilidade arquitetônica.

Acessibilidade Pedagógica e Curricular

O terceiro eixo diz respeito à “Acessibilidade Pedagógica e Curricular”. Como essa política refere-se ao meio educacional, esse é um eixo fundamental e amplo considerando o objetivo de permanência e aprendizagem. Fazem parte desse eixo as adaptações e adequações didático-pedagógicas. Para isso, faz-se necessário que o docente tenha informações e suporte e que sejam criadas formas de solucionar os problemas de acessibilidade ao conhecimento dos alunos (SIQUEIRA; SANTANA, 2010; CASTANHO; FREITAS, 2006).

Nesse terceiro eixo, a política tem apenas uma meta bastante ampla e complexa: garantir acessibilidade pedagógica e curricular aos discentes, docentes e técnico-administrativos com deficiência nas atividades administrativas, de ensino, pesquisa e extensão. Estão entre as ações propostas: adquirir e adequar mobiliários para acessibilidade; incentivar publicações de materiais bibliográficos e didático-pedagógicos para a inclusão na UFG e cria-

ção de diferentes Núcleos de Acessibilidade; implementar um projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado; garantir o pleno acesso ao currículo em condições de igualdade e autonomia; buscar, junto ao MEC, vagas para professores de apoio, intérpretes de libras e equipe interdisciplinar para atuarem no ensino superior e na educação básica; garantir adaptações pedagógicas e avaliativas que considerem a singularidade da pessoa com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, tais como: dilatação de tempo de avaliação, prova individualizada, oral, sinalizada, ampliada, em braille, em libras, com recurso de tecnologias assistivas, permanência do professor de apoio ou intérprete de libras em sala, ampliação do tempo de integralização do curso, disponibilização de material pedagógico coerente com os sistemas de computação de acessibilidade, entre outros; implementar projeto de auxílio acadêmico aos estudantes com deficiência realizado por colega/bolsista que atue como mediador das relações entre educador e educando, e apoio nas atividades desenvolvidas; realizar reuniões com docentes e participar de conselhos diretores, a fim de esclarecer o papel do professor como responsável pelo processo de aprendizagem de todos os seus alunos e os professores de apoio e intérpretes como mediadores desse processo; realizar acompanhamento pedagógico aos alunos que utilizam o Laboratório de Acessibilidade Informacional (LAI); estudar e implantar a inclusão de conteúdos curriculares, nos cursos de nível superior, de temas relacionados à pessoa com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; oferecer cursos de extensão (em libras, braille etc.) com a participação de pós-graduandos; desenvolver projetos de pesquisa e extensão em parceria com a Secretaria Municipal de Educação para a implantação de escolas públicas bilíngues em Goiânia e interior; promover reunião com docentes no intuito de orientar e oferecer apoio e suporte pedagógico para o desenvolvimento de “Projetos de Ensino” (Resolução 33/2014), auxiliando nos estudos dos acadêmicos, entre outros. A Resolução Consuni n.º 33/2014 da UFG visa ao incentivo de orientação de alunos com deficiência por professores da UFG com pontuação para progressão na carreira equivalente à pontuação dada a um artigo de Qualis A1.

Página 13

São muitas as ações já realizadas atendendo a esse terceiro eixo, mas gostaríamos de enfatizar duas, uma referente à acessibilidade pedagógica e outra sobre acessibilidade informacional. Para iniciar essas duas ações, são realizados estudos de caso que objetivam conhecer as características e necessidades de cada estudante com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e efetivar ações de atendimento educacional especializado.

Após esse estudo de caso, a psicopedagoga, a pedagoga e o técnico de tecnologia assistiva fazem um relatório que é enviado para o coordenador de curso e para professores indicando quais ações são necessárias para a aprendizagem desse estudante. Esse relatório também pode indicar ações de acessibilidade informacional que serão desenvolvidas com adequação de material pedagógico e disponibilização de tecnologias assistivas pelo Laboratório de Acessibilidade Informacional (LAI).

Acessibilidade Comunicacional e Informacional

O quarto eixo da Política de Acessibilidade da UFG refere-se à Acessibilidade Comunicacional e Informacional. Rocha e Miranda (2009) relatam que as Tecnologias de Informação e Comunicação têm promovido mudanças e avanços significativos na sociedade e nos setores produtivos, porém, o setor educacional ainda tem muito a progredir necessitando de investimentos e estudos.

Esse quarto eixo é composto de três metas: a primeira diz respeito à garantia de acessibilidade informacional com a implantação e implementação do Laboratório de Acessibilidade Informacional (LAI) nas Regionais por meio de ações como: ampliar trabalho no LAI buscando recurso financeiro e estrutural para compra de novos equipamentos; ampliar o número de profissionais efetivos para o atendimento no LAI; buscar a aquisição, desenvolvimento e disponibilização de materiais didáticos/pedagógicos e bibliográficos acessíveis (ex. gravações em libras e audiodescrição), conforme demanda identificada e/ou solicitada; realizar a articulação entre universidades do Brasil para desenvolvimento de sítios eletrônicos para armazenamento e disponibilização de materiais bibliográficos acessíveis já produzidos; implementar o projeto Biblioteca Acessível em parceria com as Bibliotecas Setoriais da UFG (sinalização interna e externa; realocação de espaços individuais e para pesquisa, banco de dados, repositório nacional de material digital – livros, apostilas, aplicativos diversos, entre outros).

Segundo relato de Castanho e Freitas (2006), para que a inclusão aconteça no contexto universitário, o aluno com deficiência precisa de atendimento de suas necessidades educacionais especiais. Para isso, é fundamental que a instituição possua quadro de pessoal, tecnologia assistiva e formação dos professores e demais profissionais.

Página 14

O Laboratório de Acessibilidade Informacional da UFG atualmente oferece diversos serviços de adequação de materiais pedagógicos por meio de digitalização, conversão e ampliação de materiais bibliográficos impressos e digitais. E no espaço amplo na Biblioteca Central da UFG, o LAI conta com computadores adaptados com *softwares* leitores e ampliadores de tela, impressora em braille, lupa ampliadora digital portátil, *scanner* leitor de livros, *scanner* digitalizador de imagens, folheador de páginas, entre outros equipamentos que visam atender o estudante com deficiência na biblioteca e nos espaços onde ele realiza seus estudos.

A segunda meta refere-se à melhoria da acessibilidade aos sítios eletrônicos da UFG, mediante ações como implementar barras de acessibilidade nas páginas e portais da UFG, assim como adquirir e criar ferramentas de acessibilidade utilizando os padrões W3C e eMAG; e implantar um sistema para acessibilidade na web que possibilite a personalização das páginas, tornando-as mais acessíveis para todo e qualquer usuário, considerando o *design* universal. Para essas ações, o Núcleo de Acessibilidade tem trabalhado junto ao Centro de Recursos Educacionais e ao Centro Integrado de Aprendizagem em Rede (CIAR).

A terceira meta tem como objetivo garantir a acessibilidade comunicacional dos discentes, docentes e técnico-administrativos com deficiência nas atividades administrativas, de ensino, pesquisa e extensão da universidade. Para atingir esse objetivo, estão planejadas ações como acompanhar a contratação de intérpretes de libras e docentes para a disciplina de Libras; disponibilizar serviços de guia-intérprete e de tradutores e intérpretes de libras; efetivar a interpretação em libras nos eventos científicos, acadêmicos e comemorativos; disponibilizar a interpretação em libras de textos e conteúdos nos portais da UFG; oferecer serviço de interpretação Libras/Português e vice-versa para estudantes e servidores surdos por intérpretes nos diferentes órgãos, pró-reitorias e biblioteca da UFG; implementar o módulo relativo às necessidades educacionais especiais no Sistema Integrado de Gestão de Atividade Acadêmica para comunicação entre os alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e os Núcleos de Acessibilidade.

Romeiro, Oliveira e Silvério (2014) relatam que a contratação de intérpretes de libras nas universidades federais tem aumentado significativamente, que as demandas vão muito além da sala de aula e que o trabalho desses profissionais junto ao docente é fundamental para a inclusão do surdo nesse ambiente.

Atualmente, a Central de Intérpretes de Libras da UFG localiza-se na Faculdade de Letras onde se encontra a maioria dos estudantes surdos da instituições, contando com 14 intérpretes, sendo 5 efetivos e 9 terceirizados.

Catálogo das Informações sobre Acessibilidade

O quinto eixo trata da Catalogação das Informações sobre Acessibilidade. Para poder atuar adequadamente e criar ações que melhorem a acessibilidade na UFG, é fundamental que se conheça qual a realidade dos alunos e da instituição. Esse eixo engloba três metas: a primeira é aperfeiçoar os sistemas de caracterização das pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação com ações que busquem atualizar o cadastro dos discentes de graduação, dos discentes de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, de docentes, técnico-administrativos e terceirizados e dos discentes da educação básica da UFG. A segunda meta busca catalogar informações sobre a realidade acadêmica de discentes, docentes, técnico-administrativos e terceirizados com deficiência para acompanhar e implementar políticas e ações da UFG buscando conhecer a realidade acadêmica dos discentes, docentes e técnicos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A terceira meta do eixo Catalogação das Informações visa incentivar a criação de um observatório da política institucional de acessibilidade com ações como buscar, junto ao MEC, informações sobre o Sisu para criação de indicador de impacto/quantidade de vestibulandos e matriculados por ano; criar

indicador de meta/quantidade de Núcleos de Acessibilidade implantados na UFG; implantar indicadores de processos/recursos financeiros investidos; materiais didático-pedagógicos disponibilizados; número de projetos elaborados, quantidade de profissionais para inclusão, entre outros.

Ensino, Pesquisa e Inovação em Acessibilidade

O sexto eixo tem como tema o Ensino, a Pesquisa e a Inovação em Acessibilidade. Rocha e Miranda (2009), ao analisar as condições de acesso e permanência do aluno com deficiência numa universidade federal, dizem que é possível verificar o despreparo dos profissionais para proporcionar o atendimento adequado aos alunos com deficiência. Nos relatos de Siqueira e Santana (2010), para que a inclusão de alunos com deficiência aconteça, é preciso que se conheçam as condições, habilidades e dificuldades dessas pessoas. Castanho e Freitas (2006) também afirmam que a capacitação da comunidade universitária é fundamental para que os direitos das pessoas com deficiência no ensino superior sejam efetivados.

O sexto eixo da política de acessibilidade da UFG busca levar conhecimento e desenvolver pesquisas, preenchendo as lacunas da formação na universidade. A primeira meta visa desenvolver cursos sobre temas da acessibilidade; efetivar a realização de cursos de Libras, Braille e Soroban para discentes e servidores da instituição, conforme a demanda identificada e/ou solicitada; planejar cursos de especialização em Libras e em educação inclusiva, semipresencial e/ou a distância; acompanhar a inclusão da disciplina Libras nos projetos pedagógicos de cursos, conforme determina o Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005; apresentar o SINAce, os Núcleos de Acessibilidade, o Laboratório de Acessibilidade Informacional e o Núcleo de Tecnologias Assistivas (NTA); acompanhar e assessorar os projetos pedagógicos dos cursos, contemplando aspectos relativos à diversidade humana, conforme orientações legais da acessibilidade e princípios estatutários da UFG; oferecer suporte didático, pedagógico e tecnológico aos coordenadores e professores das unidades da UFG para facilitar e garantir a inclusão dos discentes com deficiência (ex. disponibilização de livros digitalizados para pessoas com deficiência visual e adaptação dos procedimentos de avaliação do processo ensino-aprendizagem).

O Núcleo de Acessibilidade em parceria com a Pró-Reitoria de Graduação e a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas tem participado de cursos sobre temas da acessibilidade e inclusão no ensino superior para discentes e servidores da instituição com palestras em disciplinas específicas, em Conselhos Diretores nas unidades da UFG, no “Programa Formação para a Docência no Ensino Superior” e no “Seminário de Integração” de novos técnico-administrativos da UFG.

A segunda meta tem como objetivo incentivar a articulação entre grupos de pesquisa em Educação Inclusiva e Acessibilidade, visando ao desenvolvimento de pesquisas colaborativas e a constituição de redes de pesquisa para submissão de propostas às agências de fomento; realizar projetos de pesquisa para detectar as barreiras na UFG; apoiar projetos de ensino e pesquisa inovadores na área de acessibilidade e inclusão; articular professores dos cursos de pós-graduação nos programas de mestrado e doutorado da UFG que discutem a Educação Inclusiva para a criação de um mestrado interdisciplinar na área.

Na terceira meta, o objetivo é implantar um programa de desenvolvimento e transferência de tecnologias assistivas às pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, por meio de ações como apoiar a implementação do Núcleo de Tecnologias Assistivas (NTA) no âmbito da UFG; adquirir equipamentos comunicacionais para o Media Lab e Laboratórios de Acessibilidade Informacional para o desenvolvimento e produção de material didático-pedagógico na perspectiva da acessibilidade.

Extensão e Acessibilidade

O penúltimo eixo diz respeito à Extensão e Acessibilidade. Segundo Castanho e Freitas (2006), o processo de inclusão é complexo e necessita do envolvimento de todos na instituição de ensino superior. Assim, a conscientização e a informação da comunidade, famílias, da própria pessoa com deficiência, dos seus colegas de sala, dos professores e de toda comunidade acadêmica quebram preconceitos e minimizam barreiras. A extensão universitária pode ser uma excelente ferramenta para que esse objetivo seja atingido.

Esse eixo sobre extensão universitária é composto por quatro metas. A primeira diz respeito à implementação de um programa de comunicação com a comunidade universitária para sensibilização e reconhecimento dos valores sociais da convivência na diversidade e no ambiente acessível a todos. Dessa meta fazem parte as ações: divulgar ações de acessibilidade na UFG; implementar o projeto de sensibilização da reserva de vagas nos estacionamentos; implementar o projeto de disseminação da informação e sensibilização da comunidade universitária acerca do convívio com a diferença e da educação como direito de todos. Na segunda meta, busca-se realizar eventos sobre acessibilidade e educação inclusiva e/ou eventos acessíveis às pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. E, por meio de ações, realizar eventos anuais sobre a acessibilidade na educação básica e no ensino superior tendo por objetivo constituir um espaço de interação e diálogo sobre a política institucional de acessibilidade; disseminar, nos eventos científicos da UFG, a discussão da acessibilidade e inclusão; incluir o respeito à diversidade e os requisitos de acessibilidade nos Princípios da Extensão Universitária na UFG; assegurar, em igualdade de condições, o acesso da pessoa com deficiência a jogos e atividades recreativas, esportivas e de lazer na UFG; melhorar a acessibilidade de pessoas com deficiência em ambientes culturais e de conhecimento permanentes na UFG. A terceira meta é incentivar a articulação entre projetos de extensão em Educação Especi-

al/Educação Inclusiva, Acessibilidade e Inclusão por meio de apoio e incentivo para submissão conjunta de propostas às agências de fomento. A quarta meta refere-se ao apoio para participação de representantes do SINAce em eventos acadêmicos e/ou institucionais sobre acessibilidade e educação inclusiva com o objetivo de divulgar as ações dos núcleos de acessibilidade, buscando novos conhecimentos e parcerias, em eventos locais, regionais, nacionais e internacionais, por meio de publicações científicas em periódicos, revistas especializadas, anais e outros afins.

Recursos Humanos e Financiamento da Política de Acessibilidade

O oitavo e último eixo tem como denominação Recursos Humanos e Financiamento da Política de Acessibilidade. Os recursos financeiros e humanos são fundamentais para a melhoria da acessibilidade na instituição de ensino superior. Reformas, construções acessíveis e compra de equipamentos de tecnologia assistiva são elementos que necessitam de recursos financeiros. Oliveira, Melo e Elali (2008) relatam que, para o atendimento educacional especializado no ensino superior, precisa-se da atuação de uma equipe multidisciplinar com profissionais das mais diversas áreas (humanas, saúde, tecnológica). A Lei 13146 (BRASIL, 2015) apresenta a necessidade de que os intérpretes de libras e professores de apoio que irão atuar no ensino superior tenham formação de ensino superior, pois a complexidade neste espaço não permitiria a atuação de um profissional de ensino médio. No entanto, as instituições federais de ensino superior não possuem códigos de vagas para contratação desses profissionais.

Para esse eixo que se refere a recursos financeiros e humanos, foram pensadas as seguintes metas na política de acessibilidade da UFG: definir estratégias para contratação de técnico-administrativos e outros profissionais para atender às demandas da educação inclusiva na UFG por meio de reuniões junto ao MEC; buscar recursos da UFG para infraestrutura, comunicação, informação e atividades de ensino, pesquisa e extensão; e captar recursos junto aos ministérios federais e agências de fomento.

Apesar da diminuição de verbas que vem acontecendo nas universidades, a UFG tem evitado o corte de recursos para inclusão e acessibilidade.

Considerações finais

O número de discentes com deficiência tem aumentado na UFG com maior intensidade após a Lei de Reserva de Vagas. Assim, uma política que efetive ações, serviços e recursos de acessibilidade é urgente.

Como a acessibilidade no ensino superior vai muito além da construção de rampas, a Política de Acessibilidade dessa instituição buscou abranger toda essa complexidade com seus oito eixos.

A escrita da Política de Acessibilidade da UFG foi planejada para ser muito mais que apenas a preparação de um documento, envolvendo todas as partes na discussão sobre inclusão e acessibilidade para pessoas com deficiência na instituição. Nesse momento, foi possível descobrir e discutir muitas ações que já eram realizadas na instituição com esse fim e que eram pouco conhecidas e valorizadas. Foi possível também apresentar para as pró-reitorias, órgãos e unidades da UFG as necessidades, realidades e direitos das pessoas com deficiência que ainda não tinham conhecimento e buscar, juntos, formas de efetivar ações que pudessem atendê-los.

Na Universidade Federal de Goiás, a construção da política de acessibilidade foi um momento muito valioso, visto que muitos atores se dedicaram à discussão das ações, dos direitos e necessidades das pessoas com deficiência, e de como vamos melhorar a acessibilidade nesta instituição. No entanto, o controle e a execução de cada uma das metas e ações serão importantes para que a efetivação da inclusão, permanência e aprendizagem do discente com deficiência aconteçam realmente.

Página 18

Inclusão e acessibilidade são um processo de conscientização e de mudança social, que, no ensino superior, ampliam a visão que as pessoas da sociedade têm sobre a pessoa com deficiência, favorecendo a diminuição do preconceito e do capacitismo.

Certamente, os docentes que se abrem para a inclusão educacional podem colaborar para uma educação de maior qualidade e mais acessível para todos os estudantes independentemente de suas características.

Os colegas que estudam com a pessoa com deficiência aprendem a conviver na diversidade, conhecem as muitas eficiências da pessoa com deficiência e serão profissionais mais humanos.

A sociedade que receberá professores, médicos, engenheiros, entre tantos outros profissionais com deficiência, terá outra visão de suas próprias eficiências e deficiências e teremos uma sociedade mais inclusiva e sensível às diferenças.

Assim, acreditamos que uma universidade mais acessível e inclusiva pode colaborar para uma sociedade onde exista menos discriminação, com igualdade de oportunidades, exercí-

cio dos direitos, proporcionando inclusão social e exercício da cidadania.

Referências

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

BRASIL. **Associação Brasileira de Normas Técnicas NBR 9.050, 2015**. Disponível em: http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_gene_ri-co_imagens-filefield-description%5D_164.pdf. Acesso em: 22/03/2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais n.os 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo n.º 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão n.os 1 a 6/1994. 35. ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

BRASIL. **Decreto n.º 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, DF: DOU, 2001.

BRASIL. **Decreto n.º 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF: DOU, 2004.

BRASIL. **Decreto n.º 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília, DF: DOU, 2010.

BRASIL. **Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: DOU, 2011.

BRASIL. **Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: DOU, 2009.

BRASIL. **Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei n.º 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF: DOU, 2012.

BRASIL. **Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: DOU, 2015.

BRASIL. **Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF: DOU, 2002.

BRASIL. **Aviso Circular n.º 277/MEC/GM, de 8 de maio de 1996.** Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. **Portaria n.º 2.678, de 24 de setembro de 2002.** Aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional. Brasília, DF: MEC, 2002.

BRASIL. **Portaria n.º 3.284, de 7 de novembro de 2003.** Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Brasília, DF: MEC, 2003.

BRASIL. **Programa Incluir - Acessibilidade à Educação Superior.** Brasília, DF: SECADI/SESU, 2013.

CASTANHO, Denise Molon; FREITAS, Soraia Napoleão. **Inclusão e prática docente no ensino superior.** Revista Educação Especial, Santa Maria, n. 27, p. 93-99, 2006.

CONEB. I Conferência Nacional de Educação Básica. **Documento Base Final.** Brasília, DF: MEC, 2008.

CONAE- CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2010. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias; Documento Final.** Brasília, DF: MEC, 2010.

DALLA DÉA, V. H. S.; ROCHA, C. **Política de acessibilidade na Universidade Federal de Goiás: construção do documento.** Polyphonia, Goiânia, v. 28, p. 45-64, 2016.

FELICETTI, Vera Lúcia; MOROSINI, Marília Costa. **Equidade e iniquidade no ensino superior: uma reflexão.** Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 9-24, jan./mar. 2009.

OLIVEIRA, Edja Renata Marques de; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de; ELALI, Gleice Virgínia Medeiros de Azambuja. **Acessibilidade e participação de estudantes com defici-**

ência física na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Revista Educação em Questão, Natal, v. 33, n. 19, p. 63-87, set./dez. 2008.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência Sede das Nações Unidas.** Nova Iorque, 2006. Disponível em: http://www.mpggo.mp.br/portalweb/hp/41/docs/comentarios_a_convencao_sobre_os_dir_eitos_das_pessoas_com_deficiencia.pdf. Acesso em: 22/03/2020.

ROCHA, Telma Brito; MIRANDA, Theresinha Guimarães. **Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior.** Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 22, n. 34, p. 197-212, maio/ago. 2009.

Página 20

ROMEIRO, S. A. L. V.; OLIVEIRA, I. N. SILVÉRIO, C. C. P. **O trabalho do TradutorIntérprete de Libras-Português nas Universidades Federais Brasileiras.** In: CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS EM TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE LIBRAS E LÍNGUA PORTUGUESA, 4., Florianópolis. Anais... Florianópolis: UFSC, 2014.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação.** Revista Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, ano XII, p. 10-16, mar./abr. 2009.

SIQUEIRA, Inajara Mills; SANTANA, Carla da Silva. **Propostas de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiências no ensino superior.** Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.16, n.1, p.127-136, jan./abr. 2010.

Nota de rodapé 1

Docente da Universidade Federal de Jataí, Doutora em Ciências da Saúde - UFG, Diretora do Sistema Integrado de Núcleos de Acessibilidade da Universidade Federal de Goiás. E-mail: anaclaudiaamsa@gmail.com

Nota de rodapé 2

Docente da Universidade Federal de Goiás, Doutora em Atividade Física Adaptada – Unicamp, Coordenadora do Nucleo de Acessibilidade da UFG de 2014 a 2018. E-mail: vanessasantana@ufg.br

Acessibilidade e Inclusão no ensino superior

Reflexões e ações em universidades brasileiras

Pessoas com Deficiência na Educação Superior: o caso UFSCar

Página 21

Autores:

André Henrique de Lima ¹, Miriam Viridiana Verástegui Juárez ², Leonardo Santos Amâncio Cabral ³ e Cristina Broglia Feitosa de Lacerda ⁴

Este capítulo apresenta elementos contextuais e discussões a respeito da acessibilidade voltada à legitimação de direitos de ingresso, permanência, formação e diplomação das pessoas com deficiência na educação superior brasileira, especificamente na região Sudeste, representada aqui pelo cenário da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), no interior do estado de São Paulo.

As conquistas históricas, políticas e sociais, (quase sempre) gradativas e/ou processuais, culminaram na atual “Agenda 2030 para Desenvolvimento Sustentável”, a qual preconiza aos cidadãos das diversas sociedades a equidade nas condições de acesso em todos os níveis de educação e formação profissional, vislumbrando-se o reconhecimento das diferenças das pessoas com deficiência (ONU, 2015, meta 4.3). Essa prerrogativa tem permeado a legislação educacional de diversos países, inclusive no que tange à luta pela inclusão e acessibilidade na educação superior.

No Brasil, sobretudo nas últimas duas décadas, podemos destacar que, à luz da Constituição Federal de 1988, a normatização do ingresso das pessoas com deficiência nas Instituições de Educação Superior (IES) foi reforçada por normativas ⁵ que se configuram como arcabouço legal que respalda o que compreendemos como políticas de ações afirmativas, as quais, conforme Cabral (2018):

[...] apresentam-se como instrumentos alternativos de caráter temporário ou indeterminado os quais, sob perspectivas e interesses sociais, políticos, econômicos e culturais, são destinados ao reconhecimento das diferenças historicamente marginalizadas por critérios econômicos, biopsicossociais, étnicos, raciais, religiosos, de deficiência, de diversidade sexual e de gênero, e tem como escopo atenuar as desvantagens no acesso, na permanência, na plena participação e na formação acadêmica dessas populações,

fomentando ainda a pluralidade das identidades nos contextos universitários, a igualdade formal e substancial de oportunidades e a equidade de direitos. (p. 24)

Nesse contexto, fomentado por essas e diversas outras políticas de ações afirmativas, é possível destacar o aumento exponencial no índice de ingresso de pessoas com deficiência na educação superior brasileira. Quando consideramos o Censo Educacional de 2000, notamos que haviam sido registradas 2.173 matrículas (0,12%) de pessoas com deficiência nesse nível de ensino e, em 2016, no último Censo da Educação Superior, esse número aumentou cerca de 25 vezes (254%), alcançando 50.118 matrículas (0,43%), conforme os microdados referentes ao ano de 2015 (INEP, 2016; CABRAL; SANTOS; MENDES, 2018).

Desse total, segundo os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a região Sudeste é a que apresenta o maior índice de matrículas de pessoas com deficiência nas IES (39%), sendo São Paulo o estado com maior índice nacional (22,3%) (INEP, 2017).

Página 22

É nesse cenário que a UFSCar está inserida e é sobre (e dessa) realidade que nos dedicamos em reunir, sistematizar, analisar e discutir alguns elementos inerentes ao ingresso, à permanência, à formação e à diplomação de seus estudantes com deficiência.

A Educação Especial na UFSCar: contextualização histórica e ações afirmativas

A área da Educação Especial está presente na UFSCar desde a década de 1970, quando o Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH) ofertou, em 1977, um curso de especialização para professores do “ensino especial” da cidade de São Carlos e região. Dessa iniciativa, foi identificada a escassez de profissionais na área da Educação Especial, o que incitou o CECH a assumir a responsabilidade de oferecer oportunidades de formação acadêmica e científica, culminando com a implementação do Programa de Mestrado em Educação Especial (PMEE) que, em 1990, passou a ser o atual Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs) ⁶.

Naquele contexto, a Biblioteca Comunitária (BCo) da UFSCar, em parceria com o PPGEEs e com os universitários com deficiência visual, fundou, em 1996 ⁷, o Programa de atendimento a grupos especiais de usuários: deficientes visuais (PROVER), cujo objetivo era o de proporcionar o acesso a tecnologias informatizadas e a confecção de materiais acadêmicos ⁸. Esta pode ser considerada a primeira ação afirmativa, de âmbito institucional, voltada a pessoas com deficiência usuárias da BCo/UFSCar. Naquele cenário, o que se viu, ao longo dos anos, foram as demandas acadêmicas suscitando servidores, discentes e do-

centes a recorrerem ao PROVER na busca por suprirem suas respectivas demandas (MORAES, 2008; VITORINI, 2015).

Em 2008, a UFSCar foi contemplada pelo edital público n.º 03/2007 ⁹, do Programa Nacional de Acessibilidade na Universidade (INCLUIR), o qual disponibilizou recursos financeiros para o provimento de:

[...] condições de permanência de estudantes com deficiência nas instituições federais de educação superior, quais sejam a adequação arquitetônica, a aquisição de recursos de tecnologia assistiva, mobiliários, material pedagógico acessível, fomentando, dessa forma, a implantação dos núcleos de acessibilidade ou órgãos similares para assumirem, juntamente com os outros setores das instituições, ações que visem ao sucesso acadêmico desses indivíduos. (ANACHE; CAVALCANTE, 2018, p. 116)

Naquele mesmo ano, de acordo com as Diretrizes do Programa do Governo Federal de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (REUNI), foi criado o Curso de Licenciatura em Educação Especial (CLEEsp) ¹⁰ com o objetivo de:

Página 23

[...] formar professores com competências técnicas, políticas e éticas para o ensino de alunos com necessidades educacionais especiais; reiterando os princípios contidos nas atuais políticas educacionais; reiterando, também, os princípios defendidos pela UFSCar, que constam do Plano de Desenvolvimento Institucional. (UFSCar, 2012, p. 13-14)

Nos anos subsequentes à implementação do INCLUIR na UFSCar, do CLEEsp e de diversos outros cursos e campi, houve uma tentativa institucional de se recensear a comunidade acadêmica por meio da autodeclaração de estudantes com deficiência no sistema de matrículas, inclusive como prerrogativa para fomentar justificativas de demandas e continuar concorrendo, nacionalmente, aos editais do referido programa. Como resultados, Zampar (2013) e Ferreira e Batistella (2018), com algumas dificuldades de acesso às informações, puderam identificar os seguintes dados:

Quadro 1 - Dados Censitários de estudantes universitários com deficiência da UFSCar

Período (Ano)	N.º de Estudantes com Deficiência ¹¹	Campi
2008 a 2012	72	São Carlos e Sorocaba
2013	(Sem informação)	(Sem informação)

Período (Ano)	N.º de Estudantes com Deficiência ¹¹	Campi
2014	154	São Carlos, Araras, Lagoa do Sino e Sorocaba
2015	97	São Carlos, Araras, Lagoa do Sino e Sorocaba

Fonte: Dados apresentados a partir dos estudos de Zampar (2013) e Ferreira e Battistella (2018).

A dificuldade de sistematização desses dados é decorrente, inclusive, da então ausência de um setor institucional responsável especificamente pelas políticas e ações afirmativas da UFSCar. Com vistas a responder a essa e a outras demandas da comunidade acadêmica, foi implementada, em 2015, a Secretaria Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade (SAADE), constituída por três coordenadorias ¹², sendo a de Inclusão e Direitos Humanos (CoIDH) a responsável pelas questões inerentes aos servidores e estudantes com deficiência.

Uma vez instituída, a SAADE mobilizou-se com o objetivo de construir coletivamente, ao longo do ano de 2016, a Política de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade da UFSCar. Nesse processo, as comissões representativas de cada campus da UFSCar responsabilizaram-se por conduzir “Seminários Temáticos”, quando discussões sobre questões étnico-raciais, de inclusão, direitos humanos e acessibilidade, de gênero e de diversidade sexual foram fomentadas. As informações provenientes desses encontros foram sistematizadas, colocadas em consulta pública e apresentadas em fóruns temáticos ¹³ para refinamentos e definição das diretrizes da referida política (Figura 1).

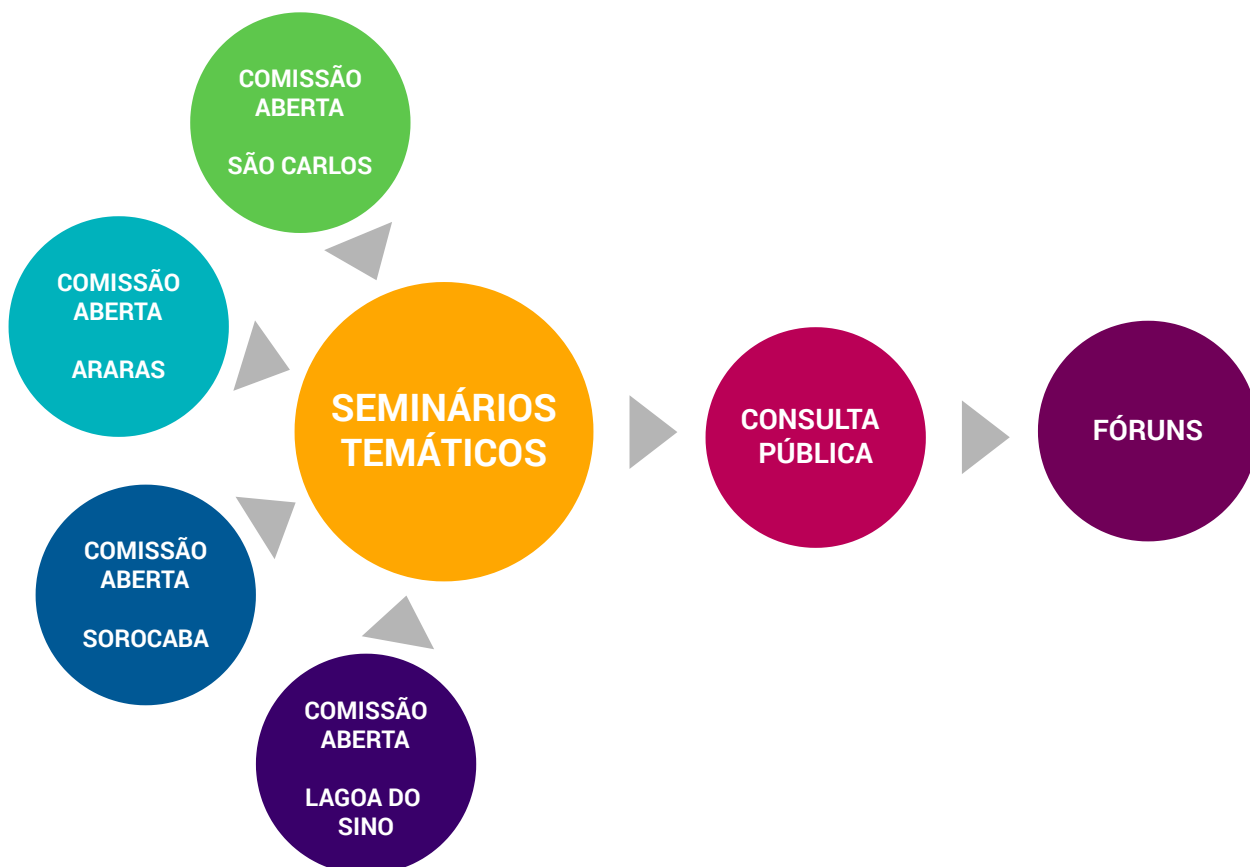


Figura 1 - Etapas do processo participativo e dialógico de construção da política de ações afirmativas, diversidade e equidade da UFSCar
 Fonte: UFSCar (2016).

Como resultado, especificamente no que tange às questões relacionadas às pessoas com deficiência, a política institucional que está em vigência até os dias atuais determinou diretrizes ¹⁴ que contribuem para a promoção da equiparação de oportunidades no ingresso, na participação, na formação, na diplomação, na perspectiva da educação e aprendizagem ao longo da vida ¹⁵ .

É sobre essas temáticas que apresentaremos um retrato atual do contexto institucional da UFSCar, na perspectiva da inclusão e da acessibilidade.

Ingresso: normativas, adequações e bancas de verificação

No âmbito das ações afirmativas de ingresso de pessoas com deficiência nos cursos de graduação e de pós-graduação da UFSCar, são previstas adequações nos exames de admissão, a depender da solicitação dos candidatos na fase de inscrição aos processos seletivos. Como exemplo, podemos fazer referência às seguintes orientações:

Candidatos com deficiência e/ou mobilidade reduzida, que exijam condições especiais para a realização da Prova [...] deverão encaminhar [...] os seguintes documentos: [...] Laudo(s) emitido(s) por especialista(s), que descreva(m), com precisão, a natureza da deficiência, bem como as condições necessárias para a realização das provas. [...]. Anotar no envelope: Especiais. (UFSCar, 2016, item 12)

Página 25

Para além dessas ações afirmativas de ingresso, as determinações da Lei n.º 13.409/2016, do Decreto n.º 9.034/2017 e da Portaria n.º 5, de 9 de maio de 2017, suscitaram a UFSCar, juntamente com as demais Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) brasileiras, a adotar o sistema de reserva de vagas voltado às pessoas com deficiência que cursaram, em sua totalidade, o Ensino Médio em escolas públicas da rede regular de ensino. Tais dispositivos trouxeram consigo uma gama enorme de questionamentos e desafios que abrangeram desde questões conceituais à sua operacionalização de fato no âmbito das IFES.

No âmbito desses movimentos, destacamos um fato: ainda que algumas IFES tenham evidenciado que as ações das bancas de verificação de ingresso seriam respaldadas à luz dos dispositivos da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, ratificados no Brasil pelo Decreto n.º 6.949/09, e transversalizadas pela perspectiva biopsicossocial reforçada pela Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência (BRASIL, 2015), o que se viu, na prática, foi o enquadramento compulsório dessa parte da população a um grupo definido de acordo com critérios estritamente biomédicos, conforme disposto no art. 2º da Lei n.º 13.409/16 e nas categorias discriminadas no art. 4º do Decreto n.º 3.298/1999 (com as alterações introduzidas pelo Decreto n.º 5.296/2004); no §1º do art. 1º da Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Transtorno do Espectro Autista); e, até mesmo, naquelas contempladas pelo enunciado da Súmula n.º 377 do Superior Tribunal de Justiça.

No intuito de proteger os direitos garantidos estritamente às pessoas com deficiência e de evitar processos de judicialização, o esforço da UFSCar 16 foi o de delimitar, em seus editais públicos, os critérios de não elegibilidade para a candidatura a esse sistema, também respaldados pela abordagem biomédica, predominantemente com base na Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID-10) ou *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (ICD)*, a qual fornece códigos relativos à classificação de doenças e de uma grande variedade de sinais, sintomas, aspectos anormais, queixas, circunstâncias sociais e causas externas para ferimentos ou doenças.

Como consequência, os critérios de não elegibilidade limitaram as possibilidades de vários grupos populacionais em concorrer ao sistema de reserva de vagas nas IFES brasileiras, a saber: a) pessoa com transtornos específicos do desenvolvimento das habilidades escolares (CID 10 - F81); b) pessoa com dislexia e outras disfunções simbólicas, não classificadas em outra parte (CID 10 - R48); c) pessoa com transtornos hipercinéticos (CID 10 - F90); d) pessoa com transtornos mentais e comportamentais (F00 - F99); e) pessoa com defor-

midades estéticas e/ou deficiências sensoriais que não configurem impedimento e/ou restrição para seu desempenho no processo ensino-aprendizagem que requeira atendimento especializado; e f) pessoa com mobilidade reduzida (UFSCar, 2017a).

A apuração e a comprovação da deficiência do/a candidato passaram a ser realizadas por uma Comissão Especial de Verificação (CEV) 17 composta por, no mínimo, três representantes com formação em saúde ou educação, preferencialmente atuantes das áreas da Educação Especial, Psicologia, Sociologia, sempre contando com as Comissões de Acessibilidade atuantes nos *campi* da UFSCar.

Página 26

Sobre o funcionamento das bancas de verificação realizadas pela CEV nos processos seletivos, considerando-se a característica de a UFSCar ser uma instituição *multicampi*, para além das discussões presenciais em cada campus, havia um diálogo entre as comissões de modo virtual (chamadas telefônicas; *Skype*, *WhatsApp*, entre outros recursos), para fins de esclarecimentos e orientações intersetoriais e interdisciplinares, sob a perspectiva colaborativa.

Após esses procedimentos, como resultado da implementação do primeiro sistema de reserva de vagas para pessoas com deficiência em todos os cursos de graduação da UFSCar, em 2018, foram deferidas as matrículas de 54 estudantes com deficiência autodeclarados (sendo 35 no Campus São Carlos).

Em 2019, porém, a Portaria n.º 1.117, de 1º de novembro de 2018, determinou que as IFES adotassem a Linha de Corte do Grupo de Washington de Estatísticas sobre Deficiência. Esse critério culminou na redução do índice nacional de pessoas com deficiência de 23,9% para 6,7%. Na Unidade Federativa de São Paulo, esse índice caiu de 24,7% para 7,3%, impactando diretamente sobre o percentual de reserva de vagas nos cursos de graduação, uma vez que esse cálculo é baseado no último Censo Populacional do IBGE 18 de cada unidade federativa (Figura 2).

115108 GESTÃO E ANÁLISE AMBIENTAL		Bacharelado Integral		40	40	20	0	20
40 Vagas autorizadas	40 Vagas no Sisu	Vagas de ingressos no 1º semestre: 40		Vagas para a lei de cotas: 20		Vagas para ações afirmativas: 0		
		Vagas de ingressos no 2º semestre: 0		Vagas para a ampla concorrência: 20				
Vagas no Sisu	Vagas da Lei 12.711/2012	Ações afirmativas	Pesos e notas	Informações adicionais				

Nesta aba você deverá informar os percentuais e confirmar a distribuição de vagas conforme aplicação da lei 12.711/2012 e alterações para este curso.

50,00

%

Percentual de vagas para a lei 12.711/2012 e alterações

Considerar a soma do percentual no SP para pretos, pardos e indígenas de % e para pessoa com deficiência de %.

Considerar separadamente a soma do percentual no SP para indígenas de %, para pretos e pardos de % e para pessoas com deficiência de %.

Distribuir vagas

Figura 2 - Simulação em tela do SiSUGestão, ambiente em que as IFES fazem a assinatura do Termo de Adesão ao Sistema de Seleção Unificada (SiSU) 19
 Fonte: SiSUGestão (UFSCar).

Nesses moldes, uma vez considerados os cálculos com base nesses novos critérios, um curso de 40 vagas, por exemplo, passou a não garantir a reserva de vagas para pessoas com deficiência a partir do SiSU de 2019. Isso ocorreu na maioria absoluta dos cursos da UFSCar, em todos os *campi*, configurando-se como um grande retrocesso em relação ao SiSU de 2018. O número de matrículas deferidas reduziu de 54, em 2018, para 25 estudantes (12 no Campus São Carlos), em 2019.

Para além da redução do número de matrículas, observou-se um retrocesso cultural, gerencial e pedagógico: profissionais de muitos cursos, ainda que veladamente, manifestaram sentir-se “aliviados” pelo fato de terem chances mais reduzidas de receberem alunos com deficiência, por não terem de repensar suas práticas de gestão, de desenvolvimento e/ou adequação de materiais e de estratégias didático-pedagógicas para fins de responderem a possíveis demandas de estudantes com os mais diversos tipos de deficiência que pudessem ingressar via sistema de reserva de vagas.

Ainda assim, os processos de (des)construção de concepções e a ressignificação das práticas puderam ser percebidas ao longo dos últimos anos, no processo de permanência desses estudantes, formação e diplomação.

Permanência e trajetória acadêmica: desafios e perspectivas

Um currículo atento à formação profissional, ao desenvolvimento de competências e habilidades, inevitavelmente implica alteridade, reconhecimento das diferenças do outro (para além do respeito e tolerância), em um envolvimento cooperativo dos profissionais, da comunidade, dos docentes e dos discentes na definição, nos processos de planejamento e definição de objetivos, conteúdos, estratégias e recursos educacionais, em uma perspectiva biopsicossocial (SKLIAR, 2003; LUCHESE; BARROS, 2009; CABRAL; MELO, 2017).

Nesse sentido, o processo de permanência do estudante universitário com deficiência envolve a promoção da acessibilidade, em suas diversas esferas, lançando mão de estratégias de planejamento, de desenvolvimento, de utilização de recursos didático-pedagógicos, de gerenciamento de tempos e espaços e de estratégias de avaliação (REISER, 2001).

Na UFSCar, o planejamento da orientação acadêmica desses estudantes está atrelado às estratégias de identificação, de acesso e de difusão de informações, as quais são reunidas e sistematizadas desde os processos seletivos. Os setores responsáveis pelo ingresso, sobretudo a Pró-Reitoria de Graduação (ProGrad), suas respectivas divisões e a SAADE compreendem a importância de algumas iniciativas: a) convidar os ingressantes com deficiência para dialogar sobre possíveis demandas de permanência (acadêmicas e de subsistência); b) comunicar aos diretores de centro e coordenadores de curso sobre o ingresso de estudantes com deficiência; e c) agendar reuniões com gestores e estudantes para orientações institucionais e planejamentos coletivos, sob a perspectiva colaborativa. Isso porque o planejamento é compreendido como uma necessidade constante em todas as áreas da atividade humana, considerando as condições existentes no contexto, prevendo formas alternativas de ação para superar possíveis dificuldades, de modo a se alcançar os objetivos previstos no processo de formação profissional (CABRAL et al., 2015).

Com base na definição de metas institucionais e de estudantes, parte-se para o desenvolvimento de estratégias, valendo-se de recursos humanos, materiais, tecnológicos, financeiros, estruturais e didático-pedagógicos, sejam eles disponíveis ou a serem ainda desenvolvidos ou alcançados, de acordo com as demandas, sob a perspectiva da promoção da acessibilidade.

Contudo, todas essas pretensões e iniciativas esbarram nas mais diversas barreiras e, concordando com Anache et al. (2014), Bruno (2011), Ferreira (2007), Poker e Milanez (2015), algumas ações passam a ser fundamentais nesse processo, tais como: sensibilização da comunidade universitária; pesquisas sobre concepções de estudantes, professores e técnicos acerca da inclusão; atividades de ensino, pesquisa e extensão; criação de estágios supervisionados com a participação efetiva dessa parte da população como atores; construção de instrumentos de triagem e avaliação para registro, atendimento e acompa-

nhamento dos acadêmicos que procuram o atendimento educacional especializado; avaliação das necessidades educacionais dos estudantes; orientações ao corpo docente e funcionários de diferentes setores da instituição; diagnóstico institucional sobre as condições de acessibilidade; formação continuada de professores; adequação do currículo, assessoria psicopedagógica e produção e adequação de recursos pedagógicos. Soma-se a isso:

[...] a importância de as políticas institucionais estarem respaldadas sob a perspectiva inclusiva e de melhoria do ambiente educacional, traçando objetivos, requisitando professores capacitados para atuarem em áreas específicas e criando uma prática de reconhecimento e respeito mútuo entre estudantes, professores e coordenação em geral, de forma que construam juntos o saber. (CABRAL, 2017, p. 380)

Transversalizando esse processo, está o aspecto fundamental de se promover a equidade e acessibilidade no processo de ensino-aprendizagem no âmbito da educação superior, reconhecendo-se as identidades e diferenças das pessoas com deficiência nesse cenário, promovendo a legitimação dos direitos formais e substanciais dessa população, no acesso ao currículo e na formação profissional, com vistas a se reduzir sua vulnerabilização no cotidiano acadêmico e social (BRASIL, 2008; 2015; EBERSOLD, 2008; LIMA; CABRAL, 2018; ZABALA, 1998).

Nesse sentido, diferentes instâncias da UFSCar se empenharam cooperativamente 20 no sentido de subsidiarem a identificação de estratégias didáticas e de planejamento voltadas ao ensino-aprendizagem e à formação profissional de estudantes universitários com deficiência da instituição, na perspectiva da acessibilidade, particularmente após a implementação do sistema de reserva de vagas para a matrícula desse alunato.

Representando algumas das ações concretas mais recentes, destacamos: em setembro de 2019, o Conselho de Coordenação do Curso de Medicina da UFSCar aprovou uma proposta de "*diferenciação e acessibilidade curricular para estudantes com deficiência*" elaborada em cooperação com o Curso de Licenciatura em Educação Especial. No entanto, ainda que o currículo diferenciado e acessível tivesse sido planejado e implementado de imediato no referido curso, esse deveria ser ratificado por ato normativo da ProGrad/UFSCar, para fins de reconhecimento institucional e futura diplomação do(a) estudante.

Para tanto, a ProGrad/UFSCar solicitou um parecer da Procuradoria Federal junto à Fundação UFSCar sobre a questão, o qual foi concluído em fevereiro de 2020. Nele, é observado que as pessoas com deficiência:

[...] possuem proteção legal e podem ter seus direitos ampliados e regulamentados no âmbito da Universidade, mediante os critérios pedagógicos e acadêmicos a serem estabelecidos pela Coordenação do Curso e o CoG, com articulação pela ProGrad [concluindo que são] legalmente adequadas propostas com a finalidade de adaptação curricular do curso de medicina para pessoas [com] deficiência e necessidades especiais, desde que se faça através dos órgãos colegiados da Universidade, em especial o CoG, nos ter-

mos do artigo 14, II, do Regimento da UFSCar ²¹. (PROCURADORIA FEDERAL DA UNIÃO, 2020)

Uma vez aprovado pela Procuradoria Geral da UFSCar ²², ficou estabelecido, em relação ao currículo diferenciado aos estudantes com deficiência, o seguinte fluxo para sua elaboração no âmbito da instituição, nos seguintes termos:

[...] a proposta de adaptação curricular deve ser construída pelo NDE de acordo com as demandas que foram apresentadas pelos professores; posteriormente aprovada pelo Conselho de Curso, encaminhada para essa Pró-Reitoria, para análise sob o ponto de vista da legislação e normativas internas e finalmente encaminhadas para o CoG. (PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2020)

Com base nesses direcionamentos, ficaram estabelecidos os respaldos legal-institucionais que fundamentam as decisões dos Núcleos Docentes Estruturantes (NDE) dos cursos da UFSCar, bem como do Conselho de Graduação (CoG), no que tange à diferenciação e acessibilidade curricular para estudantes com deficiência da educação superior.

Formação profissional e diplomação: nuances e concepções

As conquistas na UFSCar são fruto, também, de alguns projetos de ensino, pesquisa e extensão que têm sido desenvolvidos para fomentar as discussões a respeito da formação profissional e diplomação dos estudantes com deficiência, dentre os quais podemos citar: a) JobSkills: tecnologia de apoio para o acesso de estudantes universitários com deficiências no mercado de trabalho ²³; b) Estratégias didático-pedagógicas e de gestão no Ensino Superior sob a perspectiva inclusiva ²⁴; c) Pessoas com deficiência e estágio curricular ²⁵; d) Interface entre Educação Especial e Educação Laboral: uma análise integrativa ²⁶; e) Aspectos de inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho ²⁷; f) Suporte de audiodescrição entre pares voltado a estudantes universitários com deficiência visual . ²⁸

Considerando-se os processos de planejamento, desenvolvimento e utilização de recursos, gerenciamento e avaliação do percurso acadêmico dos estudantes universitários com deficiência, espera-se que a legitimação de sua trajetória seja referendada por meio da diplomação, uma vez que, conforme Bourdieu (2007), é “essa certidão de competência cultural que confere ao seu portador um valor convencional, constante e juridicamente garantido” (p.78). Ainda de acordo com esse autor, o reconhecimento de suas competências e de seus conhecimentos teórico-práticos, desenvolvidos na universidade, possuem a potência de possibilitar aos sujeitos egressos de atuarem na sociedade, enquanto cidadãos formados na educação superior.

Contudo, é cada vez mais notória a necessidade da (des)construção sobre o que são “competências” no contexto da educação superior. Esse conceito, infelizmente, ainda está muito contaminado pela perspectiva do capacitismo, “materializada através de atitudes preconceituosas que hierarquizam sujeitos em função da adequação de seus corpos a um ideal de beleza e capacidade funcional” (MELLO, 2016, p. 326).

Sobre isso, acreditamos que, quando esse processo é permeado pela perspectiva da alteridade, da aproximação das identidades e das diferenças, as culturas e concepções tradicionalmente conservadoras das mais diversas profissões irão, paulatinamente, ressignificar-se, de modo a compreender que a deficiência não deve ser, nas diversas sociedades, o fator impeditivo de reconhecimento e exercício de competências profissionais.

Considerações Finais

O panorama apresentado neste capítulo pode possibilitar a compreensão de que os estudantes com deficiência matriculados na UFSCar e sua respectiva comunidade acadêmica ainda enfrentam diversos desafios culturais, didático-pedagógicos, de gestão, de avaliação, de políticas e de financiamento que recaem, diretamente, no ingresso, na trajetória acadêmica desses estudantes e dos demais, em sua efetiva participação, aprendizagem, formação/habilitação profissional, diplomação, a transição para o mercado de trabalho e orientação de seus respectivos projetos de vida.

É necessário, portanto, que o currículo na educação superior seja urgentemente revisto e discutido sob a perspectiva organizacional e programática, considerando-se os estudantes universitários com deficiência no âmbito dos projetos pedagógicos de todos os cursos, com vistas a se superar ideais capacitistas e a se fomentar processos de formação sob a perspectiva biopsicossocial e de acessibilidade, fomentando a motivação e a cooperação entre os atores envolvidos, não somente em atividades teóricas, como nas atividades práticas supervisionadas e estágios curriculares.

Considerando o exposto, espera-se que as discussões deste capítulo fomentem a elaboração de projetos pedagógicos de curso de IES, a gestão educacional, a construção de contextos inclusivos, a avaliação processual dos estudantes universitários com deficiência, os critérios para sua diplomação e, concomitantemente, a construção de uma aproximação entre a universidade e a sociedade para que esse profissional em formação exerça suas aspirações enquanto cidadão legítimo.

REFERÊNCIAS

ANACHE, A. A.; CAVALCANTE, L. D. **Análise das condições de permanência do estudante com deficiência na Educação Superior.** Psicologia Escolar e Educacional, Número Especial, p.115-125, 2018.

ANACHE; A. A.; ROVETTO, S. S. M.; OLIVEIRA, R. A. **Desafios da implantação do atendimento educacional especializado no Ensino Superior.** Revista Educação Especial, Santa Maria-RS, v.27, n. 49, p. 299-312, 2014.

Página 31

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Pierre Bourdieu: escritos de educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 70-79.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: DOU, 1996.

BRASIL. **Lei n.º 11.788, de 25 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Brasília, DF: DOU, 2008.

BRASIL. **Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Subchefia Políticas de Ações Afirmativas para assuntos jurídicos. Brasília, DF: DOU, 2015.

BRASIL. **Lei n.º 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Altera a Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF: DOU, 2016.

BRASIL. **Decreto n.º 9.034, de 20 de abril de 2017.** Altera o Decreto n.º 7.824, de 11 de outubro de 2012, que regulamenta a Lei n.º 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. Brasília, DF: DOU, 2017.

BRUNO, M. M. G. **Políticas Afirmativas para a inclusão do surdo no ensino superior: algumas reflexões sobre o acesso, a permanência e a cultura universitária.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, DF, v. 92, n. 232, p. 542-556, 2011.

BUENO, J. G.S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente.** 2. ed. São Paulo: EDUC, 2004.

CABRAL, L. S. A. **Inclusão do público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior brasileiro: histórico, políticas e práticas.** Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, v. 22, n. 3, p. 371-387, 2017.

CABRAL, L. S. A. **Políticas de ações afirmativas, pessoas com deficiência e o reconhecimento das identidades e diferenças no ensino superior brasileiro.** Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, Arizona, v. 26, n. 57, p. 1-33, 2018.

CABRAL, L. S. A.; MENDES, E. G.; DE ANNA, L.; EBERSOLD, S. **Academic and professional guidance for tertiary students with disabilities: Gathering best practices throughout European universities.** Open Journal of Social Sciences, v. 3, n. 9, p. 48-59, 2015.

CABRAL, L. S. A.; MELO, F. R. L. V. **Entre a normatização e a legitimação do acesso, participação e formação do público-alvo da educação especial em instituições de ensino superior brasileiras.** Educar em Revista, Curitiba, v. 33, n. esp. 3, p. 55-70, 2017.

Página 32

CABRAL, L. S. A.; SANTOS, V.; MENDES, E. G. **Educação Especial na Educação Superior: podemos falar em democratização do acesso?** Revista Educação e Fronteiras On-Line, v. 8, p. 111-126, 2018.

EBERSOLD, S. **L'adaptation de l'enseignement supérieur au handicap: évolution, enjeux et perspectives.** OECD (Org.). L'enseignement supérieur à l'horizon 2030-Démographie. Paris: OCDE, p. 241-261, 2008.

FERREIRA, S. L. **Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais.** Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 13, n. 1, p. 43-60, jan./abr. 2007.

FERREIRA, G. F.; BATTISTELLA, J. **Mapeamento de alunos público-alvo da educação especial na Universidade Federal de São Carlos em 2014-2015.** Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, n. esp., p. 25-32, 2018.

INEP. **Censo da Educação Superior 2016.** Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2016/apresentacao_censo_educacao_superior.pdf. Acesso em: 16 out. 2019.

INEP. **Censo da Educação Superior: 2017 – resumo técnico.** Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 11 out. 2019.

LIMA, A. H.; CABRAL, L. S. A. **Tecnologias, Recursos Humanos, Orientação Acadêmica e Profissional de Universitários com Deficiência.** In: CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 25., CONGRESSO DE INICIAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO TECNOLÓGICO E INOVAÇÃO DA UFSCar, 10., São Carlos. Anais... São Carlos: UFSCar, 2018.

MELLO, A. G. **Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC.** Ciência & Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 21, n. 10, p. 3265-3276, 2016.

MORAES L. S. **Espaço Braille: leitura e informação para a cidadania.** Revista ACB, São José-SC, v. 13, n. 1, p. 251-258, 2008.

ONU-ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Grupo de Washington sobre estadísticas de la discapacidad.** New York: ONU, 2009.

ONU-ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável.** Rio de Janeiro: Centro de Informação das Nações Unidas para o Brasil, 2015.

Página 33

POKER, R. B.; MILANEZ, S. G. C. **Formação do professor e educação inclusiva: análise dos conteúdos dos cursos de pedagogia da Unesp e da USP.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara-SP, v. 10, n. esp., p. 703-718, 2015.

REISER, R. A. **A history of instructional design and technology: Part II: A history of instructional design.** Educational Technology Research and Development, v. 49, n. 2, p. 57-67, 2001.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (Improvável) da Diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2003.

UFSCar. **Política de ações afirmativas, diversidade e equidade da Universidade Federal de São Carlos.** São Carlos: UFSCar, 2016.

UFSCar. Pró-Reitoria de Graduação. **Edital n.º 021, de 22 de dezembro de 2017.** Regulamento da seleção para ingresso em 2018 nos cursos de graduação presenciais. São Carlos: UFSCar, 2017a.

UFSCar. **Curso de Licenciatura em Educação Especial. Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Especial.** São Carlos: UFSCar, 2012.

UFSCar. **Conselho de Graduação. Resolução n.º 124/2017 – CoG.** São Carlos: UFSCar, 2017b.

VITORINI, E. F. **Uso da linguagem documentária na busca da informação em bibliotecas universitárias: a perspectiva dos deficientes visuais.** 86 f. Dissertação (Mestrado em Ci-

ência da Informação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2015.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZAMPAR, J. A. S. **O estudante com deficiência no ensino superior**. In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7., Londrina. Anais... Londrina: UEL, 2013. p. 151-155.

Nota de rodapé 1

Universidade Federal de São Carlos. Departamento de Psicologia. Licenciatura em Educação Especial. Grupo de Pesquisa Identidades, Deficiências, Educação & Acessibilidade (GP-IDEA). E-mail: andrehdelima@gmail.com.

Nota de rodapé 2

Universidade Federal de São Carlos. Departamento de Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Escolarização da Pessoa com Deficiência (GEPEPD). E-mail: verasteguijv@gmail.com.

Nota de rodapé 3

Universidade Federal de São Carlos. Departamento de Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Laboratório de Estudos sobre Deficiência e Educação (LEDE). Grupo de Pesquisa Identidades, Deficiências, Educação & Acessibilidade (GP-IDEA). E-mail: prof.leonardocabral@gmail.com.

Nota de rodapé 4

Universidade Federal de São Carlos. Departamento de Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Grupo de Pesquisa Surdez e Abordagem Bilíngue. E-mail: cbflacerda@gmail.com

Nota de rodapé 5

Dentre as diversas normativas que compõem as políticas de ações afirmativas na educação superior, destacam-se: a Portaria n.º 3.284/03; o Decreto n.º 5.296/04; o Decreto n.º 5.626/05; o Programa Incluir (2005 a 2017); a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008; a Lei n.º 13.146/15, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, de 2015; e a Lei n.º 13.409/16; e o Decreto n.º 9.034/17.

Nota de rodapé 6

A aprovação da Capes para a abertura do doutorado foi conquistada em 1999, 21 anos após o início do mestrado. Disponível em: <http://www.ppgees.ufscar.br/programa/historico>. Acesso em: 9 jun. 2020.

Nota de rodapé 7

Mesmo ano em que a legislação, por meio do Artigo 58 da Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional, regulamenta a Educação Especial em nosso país (BRASIL, 1996).

Nota de rodapé 8

Impressoras e materiais em Braille; materiais ampliados em formato impresso e digital; leitores de tela; e outros tipos de materiais e equipamentos necessários à promoção de acessibilidade às pessoas com deficiência visual (baixa visão e cegueira).

Nota de rodapé 9

Resultado disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/191-secretarias-112877938/sesu-478593899/13380-programa-incluir-edital-e-resultados>. Acesso em: 9 jun. 2020.

Nota de rodapé 10

Resolução ConsUni n.º 588, de 19 outubro de 2008. Disponível em: http://www.soc.ufscar.br/consuni/2008/arquivos/extraordinaria-19082008/deliberacoes_consuni_19_08.pdf. Acesso em: 12 jun. 2020.

Nota de rodapé 11

Esses dados tendem a apresentar fragilidades, uma vez que, pelo fato de o sistema de matrículas da UFSCar adotar (ainda) o termo “necessidades especiais”, culmina na imprecisão da autodeclaração da população, muitas vezes por falta de conhecimento da Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e da Lei Brasileira de Inclusão.

Nota de rodapé 12

Coordenadoria de Relações Étnico-Raciais (CRE); Coordenadoria de Diversidade e Gênero (CoDG); Coordenadoria de Inclusão e Direitos Humanos (CoIDH).

Nota de rodapé 13

Os fóruns contaram com a participação de graduandos, pós-graduandos, docentes, servidores técnico-administrativos e funcionários terceirizados, membros do Conselho de Ações Afirmativas e da comunidade externa.

Nota de rodapé 14

São 19 diretrizes, a saber: avaliar e encaminhar ações para assegurar acessibilidade, trocando experiências entre especialistas e alunos com deficiência para gerar projetos que a garantam; difundir ações para a plena inclusão nos processos seletivos de graduação, pós-graduação, para contratação de servidores, docentes, técnico-administrativos e serviços terceirizados; promover formação e orientação aos professores e técnico-administrativos; garantir intérprete de LIBRAS, apoiar na elaboração de materiais didáticos acessíveis, ofertar apoio e acolhimento no ingresso e permanência na universidade, incluindo a criação de equipe interdisciplinar que contribua com o atendimento; promover a participação dos alunos nos órgãos colegiados e conselhos da universidade (UFSCar, 2016).

Nota de rodapé 15

Consultar Lei n.º 13.632, de 6 de março de 2018.

Nota de rodapé 16

A UFSCar foi a primeira instituição no Brasil a delimitar e adotar publicamente em edital os “critérios de não elegibilidade” para a candidatura ao sistema de reserva de vagas para pessoas com deficiência. Subsequentemente, após discussões em grupos de trabalhos interinstitucionais nacionais, os critérios foram adotados por outras IFES brasileiras.

Nota de rodapé 17

Essa comissão é indicada pela SAADE, por meio da CoIDH e designada pela Pró-Reitoria de Graduação (UFSCar, 2017b).

Nota de rodapé 18

No Censo Populacional do IBGE, o entrevistado é convidado a avaliar suas dificuldades em relação a enxergar, ouvir, caminhar ou subir escadas, a partir de uma escala que contém os seguintes itens: “nenhuma dificuldade”, “alguma dificuldade”, “muita dificuldade” e “não consegue de modo algum”. Na margem de corte anterior, foram contadas as pessoas que responderam ter alguma dificuldade em pelo menos um dos quesitos. A proposta atual é que sejam agrupadas apenas as pessoas que têm “muita dificuldade” ou “não conseguem de modo algum”. (ONU, 2009).

Nota de rodapé 19

O SiSUGestão é o ambiente que se configura como documento em que se estabelece toda a distribuição de vagas, obedecendo a legislação vigente.

Nota de rodapé 20

Desde o início de 2018, o Curso de Licenciatura em Educação Especial tem atuado junto ao Curso de Medicina, à Secretaria de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade (SAADE) e a Pró-Reitoria de Graduação (ProGrad) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) com esse propósito.

Nota de rodapé 21

Parecer n.º 00025/2020/CONS/PFFUFSCAR/PGF/AGU, de autoria da Procuradora Federal Marina Define Otávio.

Nota de rodapé 22

Em 16 de abril, o Procurador Geral na UFSCar, Dr. Marcelo Antônio Amorim Rodrigues, aprovou o parecer (Despacho de Aprovação n.º 00045/2020/CONS/PFFUFSCAR/PGF/AGU) e, em 28 do mesmo mês, o Prof. Dr. Ademir Donizeti Caldeira, Pró-Reitor de Graduação da UFSCar, encaminhou-nos o parecer favorável da Procuradoria (Despacho n.º 34/2020/ProGrad).

Nota de rodapé 23

Pesquisa em Andamento (2017-Atual). Apoio: CNPq (Universal: Processo n.º 431096/2016-3).

Nota de rodapé 24

Pesquisa em Andamento (2019-Atual). Apoio: CNPq (PIBIC).

Nota de rodapé 25

Pesquisa Concluída (2017-2018). Apoio: CNPq (PIBIC)

Nota de rodapé 26

Pesquisa Concluída (2017).

Nota de rodapé 27

Pesquisa em Andamento (2019- Atual).

Nota de rodapé 28

Projeto Concluído (2018). Apoio: UFSCar (ProEx).

Acessibilidade e Inclusão no ensino superior

Reflexões e ações em universidades brasileiras

Políticas de Inclusão e Acessibilidade nas Universidades: Reflexões sobre as bases legais e trajetória do NAIA/UNIFESSPA

Página 34

Autores:

Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo 29

INTRODUÇÃO

A discussão aqui delineada centra-se na análise dos pressupostos legais que orientam a criação, estruturação e funcionamento de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior a partir da experiência do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão Acadêmica (NAIA) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), que representa uma das várias experiências e formatos adotados no Brasil.

Debates, eventos e produções científicas têm se intensificado na última década, em especial questionamentos sobre que bases legais, para serem asseguradas a defesa e a institucionalização de um setor nas universidades que colabore para a coordenação de ações, no âmbito do ensino, pesquisa e extensão, de uma política de inclusão e acessibilidade, com vistas a implementar a transversalidade da educação especial na educação superior. Este é um direito que assiste às pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação.

É notório que o Brasil é um dos países mais avançados na elaboração legal sobre os direitos das pessoas com deficiência 30, e grupos de superdotados. Contudo, quando analisamos muitos desses documentos legais e diretivos, ainda é muito tímida a menção da abordagem de como os núcleos de acessibilidade deverão funcionar, ser mantidos financeiramente, estruturar-se com profissionais especializados que possam construir um trabalho pedagógico de prestação de serviços em educação especial, produtor de conhecimentos científicos no âmbito da pesquisa e desenvolver ações extensionistas que, numa dinami-

dade e articulação coerente, qualificaria ainda mais o trabalho dos núcleos e, portanto, a qualidade do processo de inclusão educacional.

A trajetória de criação, estruturação e funcionamento do NAIA/Unifesspa orienta-se criticamente mediante o arcabouço legal e firma-se numa tradição de ações desenvolvidas ainda como Campus Universitário de Marabá da Universidade Federal do Pará (UFPA) ³¹, com importantes projetos e programas de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidos.

Em junho de 2013, depois de um longo processo de preparação, foi criada a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) ³². Com o contexto de criação da Unifesspa associado à presença de cinco universitários com deficiência identificados na instituição, revelou-se premente a implantação de um setor que se responsabilizasse pelo conjunto de ações, buscando garantir, de modo institucionalizado, a transversalidade da educação especial na educação superior e o cumprimento dos preceitos legais existentes no ordenamento jurídico brasileiro sobre os direitos das pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação.

Que decisões institucionais urgentes deveriam ser tomadas? Que políticas? Que trajetórias são propícias à obtenção de êxito nas ações e políticas e inclusão e acessibilidade? Essas são questões iniciais a provocar reflexões e ações nas Instituições de Educação Superior (IES).

Pressupostos legais e as diretrizes para a criação e estruturação dos núcleos

A necessidade de institucionalização de um núcleo ou setor correspondente na educação superior, além de ser um imperativo ético, moral e de direito humano do público-alvo da educação especial, garante o acesso à educação em todos os níveis e modalidades da educação que está presente na Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988). Soma-se a isso um conjunto de legislações e documentos diretivos que funciona como determinações jurídicas a serem cumpridas com prazos especificados.

A exigência de que os cursos de graduação contemplassem nos currículos a formação docente e de outros profissionais que atuam diretamente com o público com deficiência e superdotação aparece na Portaria n.º 1.793, de dezembro 1994 (BRASIL, 1994), a qual sinaliza a necessidade de que os projetos pedagógicos dos cursos de graduação insiram temáticas relacionadas ao trabalho e interações com pessoas com deficiência dos mais variados perfis e existência de um núcleo de acessibilidade. Assume-me assim a responsabilidade de estabelecer diálogos e orientações a respeito da presença da educação especial

em cursos de licenciatura e de conteúdos sobre inclusão, direitos da pessoa com deficiência e acessibilidade em cursos de bacharelado.

Outro documento publicado em 1996, no formato de Aviso Circular n.º 277 do MEC (BRASIL, 1996a), delega às universidades a responsabilidade de promover uma política educacional voltada para o público até então denominado de “portadores de necessidades especiais”, assim como orienta para uma “adequação estrutural das IES”.

Nesse âmbito, a ideia da transversalidade da educação especial na educação superior desenvolve-se em duas linhas centrais: uma seria a contemplação de temas voltados para os direitos das pessoas com deficiência nos cursos de graduação e pós-graduação, assim como em programas e projetos de extensão e pesquisa; a segunda vertente representaria o desenvolvimento de uma política educacional na perspectiva inclusiva, além de comprovar como as universidades fariam transformações estruturais abrangendo as múltiplas dimensões da acessibilidade: arquitetônica, física, tecnológica, programática, atitudinal, pedagógica, na comunicação e informação e instrumental.

No mesmo ano, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN n.º 9.394/96 (BRASIL, 1996b) é aprovada dedicando um capítulo inteiro à Educação Especial, o qual fornece premissas fundamentais para o desenvolvimento de sistemas de ensino inclusivos. As universidades se inserem nesse cenário, apropriando-se de legislações voltadas para a seguridade de direitos mais amplos como a Lei n.º 10.048/2000, que versa sobre a prioridade de atendimento às pessoas com deficiência, a Lei n.º 10.098/2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade para pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Mais detidamente, a Lei n.º 10.436/2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais-Libras (BRASIL, 2002), funciona como componentes jurídicos norteadores para a criação de núcleos de acessibilidade, definição de seu papel, campo de atuação, objetivos, linhas de ações, público-alvo, serviços em educação especial e acessibilidade na perspectiva inclusiva.

Em 2003, a Portaria do MEC n.º 3.284 (BRASIL, 2003) dispôs a respeito dos requisitos de acessibilidade de pessoas “portadoras de deficiências”, com vistas a orientar sobre processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições de educação superior. Esses condicionamentos e exigências, progressivamente, mesmo que ainda de forma tímida, determinam iniciativas das universidades públicas federais a buscar institucionalizar políticas de acessibilidade e inclusão. Os parâmetros avaliativos de padrões de acessibilidade passam a reger processos de avaliação para autorizar e reconhecer cursos, assim como credenciar o funcionamento das universidades, avanço importante que provoca ações institucionalmente.

Adicionalmente, cumpre destacar que a Lei n.º 10.845, de 5 de março de 2004 (BRASIL, 2004a), instituiu o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência. Essa lei apresenta componentes diretivos que

impactavam a oferta de serviços em educação especial a alunos com deficiências, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação, aplicáveis à educação superior e que deveriam constituir uma das diversas linhas de ação dos núcleos de acessibilidade.

Com a Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004 (BRASIL, 2004b), foi instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes (Regulamentado pelo Decreto n.º 9.235, de 15 de dezembro de 2017), o qual consolida critérios de acessibilidade e prestação de serviços de apoio especializados aos universitários com deficiência como um requisito decisivo nas avaliações dos cursos. A esse respeito, considera-se que há várias orientações direcionadas aos avaliadores, que terminam por funcionar como indicadores importantes de papel e linhas de ação/atuação para as equipes dos núcleos de acessibilidade. Apesar de sua finalidade estar voltada para o olhar dos avaliadores nos processos de avaliação e reconhecimento dos cursos e credenciamento das universidades, este documento, em duas diferentes versões (SINAES, 2013, 2016d), serviu de base para se pensar a atuação do NAIA/Unifesspa, desde a construção do seu projeto de criação 33, sua implementação, estruturação e funcionamento.

Os núcleos de acessibilidade poderão fundamentar-se nos parâmetros do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Apesar de não haver orientações formais voltadas para os núcleos para este uso, a experiência desenvolvida pelo NAIA/Unifesspa revela seu potencial, inclusive para que os diferentes setores das universidades, no âmbito da pesquisa, ensino e extensão, setores de infraestrutura, tecnologia da informação e comunicação e trabalho pedagógico docente possam compreender a importância do núcleo de acessibilidade e seu papel na coordenação do processo de construção da política de inclusão e acessibilidade na universidade.

Na abordagem aqui realizada, tem-se o Decreto n.º 5.296/2004 (BRASIL, 2004), que, ao regulamentar as Leis 10.048/2000 e 10.098/2000, lança luz sobre o direito à prioridade e critérios centrais no tocante à acessibilidade que precisamos adotar como instituição pública. Nesse caso específico, urge a necessidade de um núcleo de acessibilidade para divulgar, orientar e prestar consultorias aos diferentes setores da universidade, pois sua atuação é transversal e precisa compor a estrutura institucional de uma universidade. Mas onde precisa estar situado o núcleo de acessibilidade de uma universidade? As evidências científicas têm apontado experiências de sucesso no país apontando que sua vinculação direta à reitoria mostra-se como modelo que implica melhores resultados para implementar a política de inclusão e acessibilidade. Torna-se assim um setor de atuação transversal, de reconhecimento de referência institucional, dotado de autonomia de gestão e financeira, com dotação orçamentária prevista nas instâncias decisórias dos conselhos superiores.

Por seu turno, o Decreto n.º 5.626/2005 (BRASIL, 2005) regulamentou a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Isso implicou para as universidades públicas a implementação da formação de profissionais em língua de sinais, guias intérpretes, profis-

sionais especialistas em Braille, viabilizando a comunicação e trazendo uma dimensão importante para a atuação dos núcleos de acessibilidade nas orientações aos projetos pedagógicos dos cursos de graduação e também de pós-graduação, incentivando formação na área de Libras, difusão da Libras, desenvolvimento de pesquisas e de tecnologias e inovação na área.

Página 37

Os núcleos de acessibilidade têm um protagonismo no processo, tanto na promoção de programas e projetos de extensão que contemplem formação em Libras quanto na colaboração com pesquisas. No âmbito do ensino, orientam as unidades e subunidades das faculdades/institutos dos diferentes cursos de graduação neste sentido: a) Licenciaturas ofertarem disciplinas de Libras obrigatoriamente; b) Bacharelados ofertarem essas disciplinas no formato optativo. No âmbito dos recursos humanos, orientam Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas sobre os direitos dos servidores com deficiência, política de cotas e atendimento especializado nos concursos públicos. Sobre a difusão da Libras, orientam sobre a necessidade de contratação de professores de Libras e de tradutores e intérpretes de Libras respaldada legalmente.

Em muitos aspectos, encontramos, na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), um conjunto de direitos que nos orienta para discutirmos, institucionalmente, a condição de prioridade de atendimento às necessidades específicas das pessoas com deficiência, reconhecimento de seus direitos de escolhas, convivência, educação, inclusão social, cultural, pedagógica, articulação política, organização social e pleno gozo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais. Para essa seguridade e divulgação deste documento legal entre outros aqui apresentados, os núcleos de acessibilidade assumem um papel importante de sensibilização da comunidade universitária para reconhecer a deficiência como uma forma diversa de ser no mundo e atuar na supressão de barreiras que geram impedimentos que ferem os direitos das pessoas com deficiência.

Para tanto, é crucial pontuar a necessidade de que os núcleos de acessibilidade tenham essa autonomia de transitar com diálogos junto aos setores das universidades, ter autonomia de gestão e de aplicação de recursos financeiros voltados para a política de inclusão e acessibilidade. Esse tem sido um dos temas mais demandados em contexto de debates em eventos nacionais: II Congresso Nacional de Inclusão na Educação Superior e Educação Profissional Tecnológica ³⁴, I Fórum Nacional de Coordenadores de Núcleos de Acessibilidade das IFES ³⁵ e II Fórum Nacional de Coordenadores de Núcleos de Acessibilidade das IPESPTec ³⁶, nos quais foram tematizados mais diretamente as realidades, experiências e desafios das instituições de educação superior (universidades e institutos tecnológicos).

Institucionalização, gestão e financiamento para atuação dos núcleos de acessibilidades

É possível analisar que na legislação brasileira (BRASIL, 1996, 2008, 2011), no tocante à implementação da política de educação inclusiva, as ações de materialização são mais diretas na educação básica. Apesar de haver uma seguridade do direito da pessoa com deficiência à educação superior (BRASIL, 2011, 2008, 2009; ONU, 2006; BRASIL, 2005, 2004), o apoio financeiro e o desenvolvimento de iniciativas institucionais ainda se mostram restritas para institucionalização e desenvolvimento da Política de Acessibilidade e inclusão acadêmica nas Instituições Federais de Educação Superior – (IFES).

O Programa Incluir (MEC), que oferecia apoio financeiro do governo federal na forma de chamadas públicas em edital específico, lançado em 2005, perdurou nesse formato até 2011. Nesse contexto, cabe a crítica, pois poucas universidades eram contempladas. Assim, configurou-se como uma política restrita e que não se estendia às universidades das diversas regiões brasileiras. Conforme descrito no Documento de Orientações Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior Secadi/SESu-2013:

Página 38

A partir de 2012, o MEC, por intermédio da SECADI e da SESu, passa a apoiar projetos das IFES, 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, por meio dos Núcleos de Acessibilidade. (BRASIL, 2013, p. 13)

Nesse documento, identificam-se algumas orientações e concepções sobre o significado da inclusão da pessoa com deficiência à educação superior, requerendo a seguridade “do direito à participação na comunidade com as demais pessoas, as oportunidades de desenvolvimento pessoal, social e profissional, bem como não restringir sua participação em determinados ambientes e atividades com base na deficiência” (BRASIL, 2013, p. 11).

A esse respeito, Anache (2018, p. 116) esclarece:

A Secretaria de Educação Continuada e Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e a Secretaria de Ensino Superior (SESU), desde 2005, propuseram o Programa Incluir, com o objetivo de oferecer recursos financeiros que proporcionem condições de permanência de estudantes com deficiência nas instituições federais de educação superior, quais sejam a adequação arquitetônica, a aquisição de recursos de tecnologia assistiva, mobiliários, material pedagógico acessível, fomentando, dessa forma, a implantação dos núcleos de acessibilidade ou órgãos similares para assumirem, juntamente com os outros setores das instituições, ações que visem ao sucesso acadêmico desses indivíduos.

A garantia de todas as condições de acessibilidade e inclusão acadêmica dos alunos público-alvo da educação especial cabe às instituições de educação superior (IES) proverem recursos e serviços em todas as atividades acadêmico-científicas e administrativas. O papel das IES é clarificado no documento do Programa Incluir (BRASIL, 2013). Nessa direção, um dos aspectos centrais para a efetividade e garantia de condições de funcionamento dos núcleos de acessibilidade refere-se à dotação orçamentária a ser executada anualmente. Sobre o qual fica reiterado que

O financiamento das condições de **acessibilidade deve integrar os custos gerais com o desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão**. As IES devem estabelecer uma política de acessibilidade voltada à inclusão das pessoas com deficiência, contemplando a acessibilidade no plano de desenvolvimento da instituição; no planejamento e execução orçamentária; no planejamento e composição do quadro de profissionais; nos projetos pedagógicos dos cursos; nas condições de infraestrutura arquitetônica; nos serviços de atendimento ao público; no sítio eletrônico e demais publicações; no acervo pedagógico e cultural; e na disponibilização de materiais pedagógicos e recursos acessíveis. (BRASIL, 2013, p. 12-13, grifos meus)

É importante compreender que, apesar de o MEC destinar, via Programa Incluir, recurso financeiro diretamente na matriz orçamentária das IES com a finalidade de institucionalizar as ações de política de inclusão e acessibilidade através de seus núcleos de acessibilidade, este se constitui apenas parte de financiamentos que precisam ser aplicados e gestados pelos núcleos. Desse modo, verbas dos custos gerais envolvendo financiamentos para o ensino, pesquisa e extensão deverão ser destinadas para as ações de inclusão e acessibilidade. Essa compreensão e leitura não parecem claras em muitas IES, pois um dos problemas mais destacados em reuniões dos Fóruns Nacionais de Inclusão na Educação Superior consiste na interpretação de que o irrisório valor advindo do Programa Incluir seria suficiente para fazer funcionar os núcleos de acessibilidade. Considera-se que o papel de destaque dos núcleos institucionalmente e o conjunto complexo de ações, políticas, atividades, disponibilização de recursos, equipamentos e serviços devem garantir condições aos alunos com deficiência, transtorno do espectro autista e superdotação no sentido de acessarem, permanecerem, desenvolverem-se academicamente, aprendendo com sucesso, a fim de que possam conquistar a conclusão de sua formação com a qualidade a que todos e todas têm direito.

Página 39

Nos tempos hodiernos, a questão de destinação de recursos financeiros está imbricada na implementação do Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, criado pelo Decreto n.º 7.234, de 19 de julho de 2010 (BRASIL, 2010), com a finalidade de propiciar e fortalecer condições para permanência de jovens na educação superior pública federal, diminuindo os impactos das desigualdades sociais e regionais até a conclusão do curso.

E ainda, em seu Art. 3º, o PNAES deverá ser implementado de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, visando ao atendimento de estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensi-

no superior por meio da promoção de ações que lhes prestem assistência em várias áreas, a saber:

I - moradia estudantil;

II - alimentação;

III - transporte;

IV - atenção à saúde;

V - inclusão digital;

VI - cultura;

VII - esporte;

VIII - creche;

IX - apoio pedagógico; e

X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

(BRASIL, 2010, p. 1-2).

Considerando que pobreza e deficiência têm uma relação intrínseca, conforme dados da ONU, entre as pessoas mais pobres do mundo 20% têm algum tipo de deficiência ³⁷, assim como informado na “Agenda 2030 para Desenvolvimento Sustentável” ³⁸, a qual reitera dados sobre índice de 80% da população com deficiência no mundo viverem na pobreza. Essa realidade se replica no Brasil, especialmente em região como o Norte do país e mais detidamente em estados como o Pará, em que os dados revelam baixo IDH (Índice de Desenvolvimento Humano).

Depreende-se que o financiamento para garantir a permanência dos alunos com deficiência nos cursos de graduação, em parte, é atendido pelo recurso PNAES; por outro lado, um conjunto de condições de acessibilidade e práticas inclusivas precisa ser garantido dentro do orçamento mais amplo da instituição, incluindo setores responsáveis pelo ensino, pesquisa e extensão. Esse diálogo é interno e precisa ser discutido e deliberado nas instâncias decisórias da instituição e se constituir uma política que integra a cultura da universidade: diversa, plural e inclusiva.

Da inclusão acadêmico-científica: acesso, permanência e conclusão do curso

A seguridade do direito à educação, no Brasil, tem se fundamentado através de políticas de ações afirmativas que, segundo Santos (1999, p. 25), visam:

[...] eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidades e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discrimina-

ção e marginalização, decorrentes de motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros.

A ação afirmativa teria a função de

discriminação. Seu objetivo é, portanto, o de fazer com que os beneficiados possam vir a competir efetivamente por serviços educacionais e por posições no mercado de trabalho. (CONTINS; SANT'ANA, 1996, p. 210)

Com esse pressuposto conceitual, no Brasil articularam-se movimentos sociais e representatividades de grupos populares historicamente marginalizados, dentre os quais se encontram as pessoas com deficiência. O movimento político e social dessa população possibilitou inúmeras conquistas e progressiva visibilidade e reconhecimento nas legislações brasileiras, culminando com a política de cotas nas universidades.

Apesar das condições desiguais e opressoras vividas por pessoas com deficiência no Brasil, com todo o debate a respeito de seu direito à educação, essas chegaram de modo tímido até as universidades públicas. Conforme dados do Inep, vimos uma concentração demasiada deste público de alunos nas faculdades de ensino privado num lastro temporal de 2003 a 2013. Desse modo, tem-se:

[...] em 2003, foram registradas 665 matrículas de estudantes com deficiência auditiva, sendo 41 em instituições públicas e 624 em instituições privadas. Em 2013, foram registradas 7.194 matrículas, sendo 1.539 em instituições públicas e 5.655 em instituições privadas, significando um crescimento de 982%. (BRASIL, 2016a, p. 103)

Diante desse cenário, é aprovada a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 10), destacando-se entre os objetivos centrais a "Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior". Os significados dessa transversalidade precisam ser compreendidos com maior apuro para a implementação da política institucional de acessibilidade e inclusão. Indica-se considerar duas questões: Como ofertar condições de acesso, permanência, participação com aprendizado no ensino superior? Como contribuir para a formação de profissionais nos cursos de graduação e pós-graduação contemplando temáticas sobre direitos humanos, deficiência e acessibilidade? A experiência na gestão e atuação do NAIA na Unifesspa, de 2014 a 2020, foi direcionada para essas linhas de atuação. Na Política Nacional de Educação Especial sob a perspectiva da Educação Inclusiva:

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, p. 12)

De modo complementar, o Decreto n.º 7.611/2011 (BRASIL, 2011), que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado, dando outras providências, delimita vários aspectos sobre o papel e linhas de ação dos núcleos, especialmente na prestação de serviços em educação especial. Especifica ainda que caberá à União prestar apoio técnico-financeiro a todos os sistemas de ensino, assim como “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, p. 2). Esse tipo de apoio destinará financiamento e orientações técnicas, entre outras ações, para “VII - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior” (BRASIL, 2011, p. 2).

Identificamos uma correlação direta entre políticas de permanência e financiamento direcionados às políticas de inclusão e acessibilidade. Não há como desenvolver um trabalho de qualidade nos núcleos de acessibilidade e, portanto, nas IES, que inclua a todos e todas, sem investimento e formação da comunidade universitária para as questões de acessibilidade e práticas inclusivas no contexto da universidade.

Referente ao acesso, mais tardiamente, esse debate chega no cenário das políticas de ações afirmativas no Brasil. Inicialmente, em 2012, a Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012 (BRASIL, 2012), dispôs sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e outras providências. Quatro anos depois, foi alterada pela Lei 13.409/2016 (BRASIL, 2016b), que finalmente especificou sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. No cenário brasileiro, até então havia algumas experiências de adoção de cotas, bastante irrisórias, considerando a magnitude do país e a população com deficiência.

A Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012), que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o § 3º do art. 98 da Lei n.º 8.112, de 11 de dezembro de 1990, passam a ser regulamentadas pelo Decreto n.º 8.368, de 2 de dezembro de 2014, propiciando os mesmos direitos das pessoas com deficiência e, portanto, direito às cotas, atendimentos especializados e políticas de permanência e acessibilidade pedagógica no contexto do ensino universitário.

Com a publicação do Documento Orientador Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior Secadi/SESu-2013 (BRASIL, 2013), foi possível balizar alguns aspectos sobre a inclusão de alunos com deficiência na educação superior, negligenciados em outros documentos diretivos e legais. Para estruturar os núcleos, definir seu papel, objetivos, linhas de ação, organização e funcionamento, este documento auxilia, mas não é suficiente.

Com a publicação da Lei 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), é possível explorar algumas metas específicas que dão

sustentação para o trabalho pedagógico dos núcleos de acessibilidade: tanto no apoio ao ensino, desenvolvimento de pesquisas, especialmente na área de tecnologias assistivas e de análises do processo de inclusão de alunos com deficiência na educação superior, bem como ações extensionistas, essenciais para a formação de recursos humanos capazes de favorecer a superação de barreiras atitudinais em especial.

Página 42

Com a Lei 13.146, de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), que aprova a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência-LBI, há um avanço compreensivo em questões terminológicas sobre deficiência, inclusão e acessibilidade. Avança-se em diretrizes a serem cumpridas pelas IES, fortalecendo ainda mais o papel dos núcleos de acessibilidade e reflexões que suscitam necessidades urgentes da composição de equipe multidisciplinar para atuar no núcleo. E respalda a realização de uma avaliação biopsicossocial da deficiência por uma equipe multidisciplinar interdisciplinar que oriente a implantação de Bancas de Verificação no processo de acesso às vagas reservadas para pessoas com deficiência.

Ao lado da dotação orçamentária, o funcionamento dos núcleos de acessibilidade só é possível mediante o trabalho de uma equipe e divisões internas com setores com funções bem definidas. A contratação de profissionais especializados como tradutores e intérpretes de Libras, guia-intérprete, brailistas, especialistas em educação especial, psicólogos, terapeutas ocupacionais, profissionais de apoio/cuidadores, assistentes sociais, técnicos em assuntos educacionais, técnico da área de engenharia da computação, audiodescritores, leitores e transcritores, entre outros, dependendo do conjunto de atribuições dos núcleos, requer uma diversidade de outros profissionais.

Do ponto de vista do acesso a cursos de pós-graduação, em 11 de maio de 2016, foi publicada uma Portaria Normativa n.º 13 (BRASIL, 2016c), que dispôs sobre a indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação e outras providências, relacionadas às cotas estendidas à pós-graduação. As IES teriam 90 dias, a contar da data de publicação, para apresentar ao MEC um plano de adoção de ações afirmativas também nessa modalidade de formação superior.

Ainda sobre as cotas na graduação, a Lei 13.409/2016, que determinava a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino, deflagrou muitos debates no país e necessidade de melhores esclarecimentos por parte do MEC. Assim, é aprovado o Decreto n.º 9.034/2017, que alterava o Decreto n.º 7.824, de 11 de outubro de 2012, e regulamentava a Lei n.º 12.711, que fora alterada pela Lei 13.409/2016. Contudo, como o texto legal ainda se mostrava difuso, com a Portaria Normativa n.º 9, de 5 de maio de 2017, que também alterou a Portaria Normativa MEC n.º 18, de 11 de outubro de 2012, e a Portaria Normativa/MEC n.º 21, de 5 de novembro de 2012, foi possível clarificar sobre a aplicação das cotas nas instituições federais de educação superior e ensino médio tecnológico.

Como diretriz legal sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino, é publicado o Decreto n.º 9.235, de 15 de dezembro de 2017, que aborda também questões de acessibilidade e critérios para funcionamento e processos de avaliação das instituições públicas federais e de seus cursos. Os requisitos de acessibilidade são um dos pilares que precisam ser reconhecidos institucionalmente.

Há cerca de dois anos foi publicada a Portaria n.º 1.117, de 1º de novembro de 2018 (BRASIL, 2018), que alterou a Portaria Normativa MEC n.º 18, de 11 de outubro de 2012, e a Portaria Normativa MEC n.º 21, de 5 de novembro de 2012 - dando uma nova redação à Portaria Normativa MEC n.º 18, de 11 de outubro de 2012, que nos auxilia no processo de acesso, constituição de bancas de verificação e compreensão da condição da deficiência.

Página 43

Das diretrizes legais à trajetória do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão Acadêmica

O NAIA foi criado a partir da elaboração de um projeto ³⁹ apresentado à administração superior que aderiu à proposta, nomeando, em abril de 2014, uma coordenação por meio da Portaria n.º 109 (BRASIL, 2014). Esta coordenação passou a acompanhar e colaborar com a política de oferta da educação especial no ensino superior da Unifesspa, prestando atendimento às necessidades educacionais específicas dos alunos com deficiência que demandavam apoios especializados e para implementar ações em regime de colaboração com os setores da universidade, em prol de garantia de condições de acessibilidade arquitetônica, física, atitudinal, na comunicação e informação e pedagógica.

Considerando a esteira histórica das legislações e diretrizes aprovadas nacionalmente no Brasil, esse projeto foi se remodelando à medida que as experiências foram sendo desenvolvidas pelo NAIA. Concernente às políticas de ações afirmativas para o acesso, foram aprovadas duas resoluções. A primeira Resolução n.º 22, de novembro de 2014 (UNIFESSPA, 2014), assegurava duas vagas em cada curso de graduação da Unifesspa; e a segunda, em 2015, manteve o texto original da anterior, apenas vinculando o ingresso ao Sistema de Seleção Unificada-SISu:

Art. 1 fica aprovado a reserva de 2 (duas) vagas nos cursos de graduação da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), as pessoas com deficiência no Processo Seletivo (PS) para ingresso nos cursos de graduação da Unifesspa. (UNIFESSPA, 2015, p.1)

Sobre o acesso com as políticas de ações afirmativas, vimos o impacto na política de ações afirmativas com a reserva de vagas: um incremento progressivo de 2014 a 2020 na

quantidade de alunos com deficiência, transtorno do espectro autista, evidenciado no quadro abaixo.

Quadro 1 - Quantitativo de discentes com deficiência

ANO	QUANTIDADE DE DISCENTES COM DEFICIÊNCIA
2014	13
2015	16
2016	38
2017	60
2018	80
2019	99
2020	139

Fonte: Dados de Relatórios – NAIA/Unifesspa (2020).

A Unifesspa realiza, no processo de acesso, Bancas de Verificação com equipe multiprofissional e interdisciplinar. Realiza entrevista sobre o perfil, uso de recursos de tecnologias assistivas e requisitos de acessibilidade necessários a seus estudos e na orientação e mobilidade.

Página 44

O núcleo é constituído pela coordenação e mais cinco departamentos **40**: uma Secretaria Executiva – com uma técnica assistente administrativo e duas bolsistas; um Departamento de Acessibilidade – duas técnicas tradutora e intérprete de Inglês que trabalha com a produção em Braille e uma tradutora e intérprete de Libras; um Departamento de Atendimento Educacional Especializado – uma técnica pedagoga e biblioteconomista; um Departamento de Inclusão Acadêmica – um técnico assistente social e um Departamento de Formação Inclusiva – sob a responsabilidade da coordenação do NAIA. Somam-se à equipe mais duas bolsistas de extensão, duas bolsistas de pesquisa, uma bolsista de monitoria, dois bolsistas de apoio à produção e revisão Braille (discentes cegos) e vinte e cinco bolsistas apoiadores de inclusão e acessibilidade, totalizando uma equipe de quarenta pessoas.

Do ponto de vista da gestão e financiamento, o núcleo conta com dotação orçamentária anual para além do valor que anualmente o governo federal destinava via Programa Incluir

– acessibilidade na educação superior que provinha na ação 4002 - Assistência a Estudante de Graduação. Assim, com o respaldo da legislação e documentos orientadores, foi possível ampliar o recurso sendo direcionadas verbas do recurso mais amplo da Unifesspa e de outras Pró-Reitorias. Analisa-se que a vinculação do núcleo à reitoria possibilita um maior reconhecimento do protagonismo do núcleo e apoio de setores institucionais. Compreende-se, ainda, que é uma inversão aceitável sobre a verba PNAES, de onde provém parte do recurso dos núcleos, no qual muitas IES no Brasil têm vinculado seus núcleos ou setores correspondentes à assistência estudantil ou Pró-Reitorias de Extensão. Avalia-se que este procedimento pode reduzir a autonomia do núcleo, bem como a compreensão de seu papel no apoio à inclusão do aluno com deficiência.

Prestar assistência ao discente nas questões de acessibilidade remete à disponibilização de equipamentos, recursos didático-pedagógicos acessíveis, a serviços especializados, à aprendizagem de conteúdos específicos, como o código Braille, Libras, Comunicação Alternativa Aumentativa, Orientação e Mobilidade, entre outros que os discentes necessitam ter acesso, além do desenvolvimento da acessibilidade pedagógica, que requer o diálogo entre a especialidade da educação especial e a área de ensino, conteúdos de cada atividade curricular. Assim, o núcleo oferece apoio especializado ao ensino e aprendizagem, realiza pesquisas, inclusive sobre o desenvolvimento do próprio trabalho do núcleo, emprego de recursos e tecnologias e promove espaços formativos para a comunidade interna e externa à universidade.

A articulação entre ensino, pesquisa e extensão é necessária através de parcerias com esses setores na instituição. Na extensão, tem-se assistência estudantil com bolsa permanência específica para pessoas com deficiência, gerenciada pela Pró-Reitoria de Extensão e Assistência Estudantil. Na pesquisa, tem-se um edital específico para estimular projetos de pesquisas que beneficiem públicos vinculados às políticas de ações afirmativas. No ensino, tem-se o apoio direto aos docentes, com realização de orientações e espaços formativos diversos sobre inclusão, deficiência e acessibilidade. Existe o Programa de Bolsa Apoiador de Inclusão e Acessibilidade, no qual bolsistas realizam o processo de acessibilização dos materiais didáticos, encaminhando, junto ao Departamento de Acessibilidade, os materiais para estudos no formato solicitado por cada estudante com deficiência visual. Existem apoios prestados diretamente em sala de aula para auxílio na locomoção, na descrição de imagens, vídeos, registros didáticos, transcrição, escriba, mediação comunicativa para os alunos com paralisia cerebral e os colegas e docentes. Outro programa de destaque é o Edital de disponibilização de recurso para a aquisição de Material Pedagógico e/ou Recursos e Equipamentos de Tecnologias Assistivas, destinado ao discente com deficiência para aquisição de recursos e/ou equipamentos que o auxiliem nas atividades curriculares de sua formação acadêmica.

Da acessibilidade arquitetônica e física, existe uma parceria e comunicação permanente com a Secretaria de Infraestrutura (SINFRA) da Unifesspa, que muito tem favorecido essas dimensões de acessibilidade. Na Comunicação e Informação, houve avanço progressivo

para se garantir a acessibilidade na informação. Para tanto, a ampliação da equipe técnica é premente.

A acessibilidade pedagógica seria a dimensão de maior desafio, pois perpassa a participação dos docentes em espaços de formação continuada. E a adesão ainda se mostra incipiente. São inúmeros os espaços propiciados pelo núcleo, mas um número ainda muito restrito de docentes participa. Existem experiências de inclusão em turmas e cursos que incorporaram, como cultura, princípios inclusivos, especialmente o convívio com os discentes com deficiência e seus professores desenvolvendo projetos de ensino, pesquisa e extensão na área da educação especial e acessibilidade. Nas formações e espaços de encontros dialógicos sobre práticas pedagógicas inclusivas, o trabalho tem sido sob a perspectiva do Desenho Universal de Aprendizagem-DUA (CAST, 2013), uma experiência em curso no processo de inclusão acadêmica e aperfeiçoamento na prática pedagógica dos professores cujos resultados estão sendo analisados cientificamente.

Considerações finais

A criação, estruturação e funcionamento dos núcleos de acessibilidade possuem um respaldo legal que lhes dão sustentação, desde que analisados de forma sistêmica e sempre correlacionando com os pressupostos das políticas públicas para a educação.

O NAIA/Unifesspa desenvolveu sua trajetória com base na análise de experiências de outros núcleos no país e avaliando, especialmente, o que foi exitoso e o que não funcionou em outras realidades. O Programa Bolsista Apoiador de Inclusão e Acessibilidade, em nossa experiência, tem se constituído uma iniciativa de sucesso, pois é centrado na perspectiva de que a deficiência não está associada a dificuldades de aprendizagem. Essas até poderão existir na vida de discentes com e sem deficiência, mas o alvo da atuação do NAIA é a prestação de serviços em educação especial com o apoio dos bolsistas. Ao mesmo tempo, persegue-se a destinação de vagas para realização de concursos públicos para profissionais especializados para atuar no núcleo.

Nesse transcurso de análise jurídica, destaca-se um ponto controverso, os documentos elaborados pelo Sinaes para orientar os avaliadores de cursos das IES fornecem-nos mais subsídios para organizar o trabalho dos núcleos que o próprio Documento Orientador do Programa Incluir elaborado em 2013. Mas por que, decorridos sete anos de sua divulgação, não foi proposto um documento robusto, consistente, orientador sobre o funcionamento dos núcleos de acessibilidade?

Considera-se, a partir desta análise, que a formação continuada de docentes para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas exige dos núcleos e de programas institucionais de capacitação modificar estratégias formativas. Atualmente, está em sistematização um programa de formação para que docentes trabalhem com casos de ensino 41 com

estratégias que possibilitem um processo interativo, crítico-reflexivo, significativo e de produção criativa dos docentes universitários.

Página 46

Conclui-se que a organização dos núcleos em departamentos, seções ou secretarias possibilita uma melhor distribuição de responsabilidades ao mesmo tempo em que favorece a colaboração intersetor na dinâmica de trabalho. É necessário refletir sobre modelos dessa estruturação que varia de um núcleo para outro a partir da concepção de trabalho, do papel, do público-alvo com o qual se atua, da formação da equipe e do reconhecimento da gestão superior.

Por fim, cumpre defender a vinculação do núcleo de acessibilidade à instância máxima da instituição, uma vez que a nossa experiência tem mostrado inúmeras conquistas, diálogos e a seguridade dos direitos das pessoas com deficiência como prioridade na Unifesspa. A administração superior compromete-se com as políticas de ações afirmativas e busca, de forma articulada com o núcleo, fontes de financiamento para as ações de acessibilidade arquitetônica, física, atitudinal, na comunicação e informação, tecnológica, pedagógica, atitudinal, programática e pedagógica para que, progressivamente, consolidem-se ações de inclusão envolvendo discentes com deficiência, assim como políticas específicas de inclusão de servidores com deficiência.

Referências

ANACHE, A. A.; CAVALCANTE, L. D. **Análise das condições de permanência do estudante com deficiência na Educação Superior**. Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, número especial, p.115-125, 2018.

BRASIL. **Portaria n.º 1.117, de 1º de novembro de 2018**. Altera a Portaria Normativa MEC n.º 18, de 11 de outubro de 2012, e a Portaria Normativa MEC n.º 21, de 5 de novembro de 2012. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. **Lei n.º 12.824, de 5 de junho de 2013**. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA, por desmembramento da Universidade Federal do Pará - UFPA, e dá outras providências. Brasília, DF: DOU, 2013.

BRASIL. **Decreto n.º 9.235, de 15 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Brasília, DF: DOU, 2017a.

BRASIL. **Decreto n.º 9.034, de 20 de abril de 2017**. Altera o Decreto n.º 7.824, de 11 de outubro de 2012, que regulamenta a Lei n.º 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. Brasília, DF: Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2017b.

BRASIL. **A consolidação da inclusão escolar no Brasil (2003-2016)**. Brasília, DF: MEC, 2016a.

BRASIL. **Lei n.º 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei n.º 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. Brasília, DF: DOU, 2016b.

Página 47

BRASIL. **Documento Orientador das Comissões de Avaliação *in loco* para Instituições de Educação Superior com enfoque em acessibilidade**. Documento construído em parceria entre o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Brasília, DF: MEC, 2016d.

BRASIL. **Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com deficiência). Brasília, DF: DOU, 2015.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: DOU, 2014.

BRASIL. **Documento Orientador do Programa Incluir- Acessibilidade na Educação Superior**. Brasília, DF: MEC/Secadi, 2013.

BRASIL. **Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012 (2012a)**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: DOU, 2012.

BRASIL. **Decreto n.º 7.612, de 17 de novembro de 2011**. Institui Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. Brasília, DF: DOU, 2011.

BRASIL. **Decreto n.º 7.234, de 19 de julho de 2010**. Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília, DF: MEC, 2010.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/Secadi, 2008.

BRASIL. **Decreto n.º 5.296, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002. Brasília, DF: DOU, 2005.

BRASIL. **Lei n.º 10.845, de 5 de março de 2004.** Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência e dá outras providências. Brasília, DF: DOU, 2004a.

BRASIL. **Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília, DF: DOU, 2004b.

BRASIL. **Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Lei da Acessibilidade. Brasília, DF: DOU, 2000.

BRASIL. **Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF: DOU, 2002.

BRASIL. **Lei Federal n.º 9.394, de 20 de dezembro 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: DOU, 1996b.

Página 48

BRASIL. **Aviso Circular n.º 277, de 8 de maio de 1996.** Brasília, DF: MEC/GM, 1996a.

BRASIL. **Portaria n.º 1.793, de dezembro 1994.** Brasília, DF: DOU, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

CAST, UDL. **Book Builder.** Massachusetts Department of Elementary & Secondary Education, NEC Foundation of America. The John W. Alden Trust, and the Pinkerton Foundation, 2013. Disponível em: <http://bookbuilder.cast.org/>. Acesso em: 16 jan. 2013.

CONTINS, M.; SANT'ANA, L. C. **O Movimento negro e a questão da ação afirmativa.** Estudos Feministas, IFCS/UFRJ-PPCIS/Uerj, v. 4, n. 1, p. 209-220, 1996.

ONU. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável.** Rio de Janeiro: Centro de Informação das Nações Unidas para o Brasil, 2015.

SANTOS, H. *et al.* **Políticas públicas para a população negra no Brasil.** ONU, 1999. [Relatório ONU].

Nota de rodapé 29

Docente do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará/Unifesspa. Doutora em Educação Especial pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar. Coordenadora do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão Acadêmica/NAIA/Unifesspa. E-mail: luceliaccr@unifesspa.edu.br

Nota de rodapé 30

O uso deste termo, aqui neste trabalho, abrangerá também o grupo de pessoas com transtorno do espectro autista.

Nota de rodapé 31

O campus foi criado em 1987 como política multicampi da UFPA.

Nota de rodapé 32

Lei n.º 12.824, de 5 de junho de 2013.

Nota de rodapé 33

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante. Projeto de Criação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão Acadêmica da Unifesspa. Marabá, 2013.

Nota de rodapé 34

Evento realizado em Natal (RN), em novembro de 2017. Para mais informações, consultar: <http://2cnienssup.ufrn.br/index.php>.

Nota de rodapé 35

Realizado em Natal (RN), em novembro de 2017. Para mais informações, consultar: <http://2cnienssup.ufrn.br/index.php/programacao-cientifica>.

Nota de rodapé 36

Realizado durante o VIII Congresso Brasileiro de Educação Especial e o XI Encontro Nacional de Pesquisadores da Educação Especial (XI ENPEE), no período de 14 a 17 de novembro de 2018. Para mais informações, consultar: <http://www.cbee-ufscar.com.br/>.

Nota de rodapé 37

Dados disponíveis em: <https://nacoesunidas.org/acao/pessoas-com-deficiencia/>.

Nota de rodapé 38

Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>.

Nota de rodapé 39

O projeto foi idealizado e elaborado por uma técnica pedagógica da Unifesspa, que cursou mestrado e doutorado na área de Educação Especial no ano de 2013.

Nota de rodapé 40

Disponível em: <https://naia.unifesspa.edu.br/>.

Nota de rodapé 41

Para um maior aprofundamento conceitual, consultar tese: RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante. *Casos de ensino como estratégia de formação continuada de professores do atendimento educacional especializado*. 2016. 304 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

Acessibilidade e Inclusão no ensino superior

Reflexões e ações em universidades brasileiras

Acesso de estudantes público-alvo da educação especial nas Universidades Federais de Mato Grosso do Sul

Página 49

Autores:

Etiene Paula da Silva Diniz ⁴², Aline Maira da Silva ⁴³, Luana Rigotti Caiano Costalonga ⁴⁴, Washington César Shoiti Nozu ⁴⁵

O debate sobre a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) ⁴⁶ no ensino superior vem se intensificando ao longo dos últimos anos, sobretudo a partir de 1990, quando políticas públicas se voltaram para a promoção do ingresso, da permanência e do sucesso acadêmico desse segmento populacional (CABRAL, 2018).

Esse processo é resultante de um considerável movimento de lutas sociais dessas pessoas, de seus familiares, de profissionais atuantes da área de Educação e de áreas afins, pela garantia de direitos que resultem em equiparação de oportunidades. Sobre esses deslocamentos coletivos, Cury (2005, p. 22) ressalta que “[...] os atores sociais sabem da importância que o saber tem na sociedade em que vivem, o direito à educação passa a ser politicamente exigido como arma não-violenta de reivindicação e de participação política”.

Ainda que positivados, a concretização dos direitos das pessoas com deficiência e a inclusão do PAEE na sociedade e, particularmente, nas esferas educacionais, enfrentam resistências e barreiras que precisam ser superadas (COUTINHO, 2011; TARTUCI, 2014).

Diante desse cenário, o objetivo do presente capítulo é analisar o acesso de estudantes PAEE nas universidades públicas federais de Mato Grosso do Sul, nomeadamente a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

Metodologicamente, a pesquisa caracteriza-se como documental e de levantamento (COZBY, 2003). A pesquisa documental teve como fontes principais os editais dos processos seletivos dos anos de 2017, 2018 e 2019, na modalidade de ingresso por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISu), chamados de termos de adesão, da UFGD e da UFMS, tendo em vista a promulgação da Lei n.º 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que incluiu as pessoas com deficiência no percentual de reserva de vagas, determinado pela Lei n.º 12.711/06, nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

A pesquisa de levantamento teve a participação de 15 universitários PAEE atendidos pelo núcleo ou divisão de inclusão e acessibilidade das duas universidades públicas federais de Mato Grosso do Sul, que, após o contato e explanação da pesquisa, apresentaram sua anuência. Como técnica de coleta de dados foi utilizado o grupo focal. Conforme explica Morgan (1997), o grupo focal é uma técnica de pesquisa por meio da qual são coletados dados de natureza verbal que emergem das interações grupais na discussão de um tema sugerido pelo pesquisador. Como procedimento de análise de dados, foi utilizada a análise de conteúdo (BARDIN, 2016).

O capítulo está organizado em três seções. Na primeira seção, será abordado o contexto do estudo, por meio da apresentação de dados censitários de Mato Grosso do Sul, em comparação com dados do cenário nacional no que diz respeito à Educação Superior, bem como uma breve caracterização da UFGD e da UFMS e de seus órgãos destinados à inclusão do PAEE. Em seguida, na segunda seção, serão apresentados dados quantitativos referentes às vagas reservadas para os estudantes com deficiência da UFGD e da UFMS, nos editais de 2017, 2018 e 2019. Finalmente, na terceira seção, serão abordados dados qualitativos sobre a inclusão nas universidades federais de Mato Grosso do Sul, a partir da perspectiva dos estudantes PAEE.

Contexto do estudo: do macro ao micro

O estudo foi conduzido tendo como recorte de coleta e análise dos dados o estado de Mato Grosso do Sul. Contudo, importa contextualizá-lo em um cenário nacional, particularmente com base nos dados censitários da Educação Superior, no que tange ao número de matrículas de estudantes PAEE no Brasil, na região Centro-Oeste e no estado de Mato Grosso do Sul, assim como ao número de matrículas por tipo de deficiência ou necessidade específica.

Em uma perspectiva comparativa, considerou-se a importância de apresentar um paralelo entre os dados sobre as mesmas variáveis nacionais e os dados referentes ao estado da região Centro-Oeste.

Quanto ao número de matrículas dos estudantes PAEE nas Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) brasileiras, na região Centro-Oeste e no Mato Grosso do Sul, por esfera administrativa, conforme evidencia o Gráfico 1, nos cursos de graduação (presenciais e a distância) nas IPES no Brasil, no ano de 2017, foi registrado um total de 14.293 matrículas, sendo 10.667 nas instituições federais, 3.385 nas estaduais e 241 nas municipais (INEP, 2017).

Observa-se que o número de matrículas de estudantes PAEE em IPES no Brasil ainda é pequeno quando comparado à população geral, já que apenas 0,69% das matrículas foram destinadas a esse público, conforme dados coletados no ano de 2017.

No que se refere ao número de matrículas de estudantes PAEE em IPES na região Centro-Oeste, em 2017, foram registradas 1.213 matrículas desses estudantes, sendo 984 na esfera federal, 202 na estadual e 27 na municipal, conforme também pode ser observado no Gráfico 1. Especificamente em relação ao estado de Mato Grosso do Sul, em 2017, registraram-se 522 estudantes PAEE matriculados nas IPES (492 em federais e 30 na estadual) (INEP, 2017).

Considerando os dados apresentados, “[...] não podemos nem devemos nos acomodar no discurso de que a inclusão na universidade só ocorrerá se os estudantes universitários PAEE se autodeclararem”, é preciso criar e implementar mecanismos que possibilitem a identificação desses alunos durante a sua permanência no ensino superior (CABRAL; SANTOS, 2017, p. 109).

Gráfico 1 - Matrículas dos estudantes PAEE nas IPES brasileiras, no Centro-Oeste e no Mato Grosso do Sul

Fonte: Diniz (2019), com base nos dados do Inep (2017).

Página 51

No que diz respeito ao número de matrículas dos estudantes PAEE por tipo de deficiência ou necessidade específica, a Tabela 1 apresenta um panorama do Brasil, da região Centro-Oeste e do estado de Mato Grosso do Sul. Em 2017, entre as matrículas dos estudantes PAEE no Brasil, prevalecia a deficiência física (4.842), seguida pela baixa visão (4.832) e deficiência auditiva (1.884). Em relação à região Centro-Oeste, em 2017, havia um número maior de estudantes com baixa visão (472), seguido pela deficiência física (341) e pela deficiência auditiva (166). No estado de Mato Grosso do Sul, em 2017, havia maior incidência de estudantes com baixa visão (324), seguida pela deficiência física (71) e deficiência auditiva (47) (INEP, 2017).

Tabela 1 - Matrículas dos estudantes por deficiência ou necessidade específica nas IPES no Brasil, no Centro-Oeste e no estado de Mato Grosso do Sul

Deficiência ou necessidade específica	Brasil	Centro-Oeste	MS
Deficiência física	4842	341	71
Baixa visão	4832	472	324
Deficiência auditiva	1884	166	47
Cegueira	771	27	7
Surdez	692	84	35
Deficiência intelectual	562	62	20
Superdotação	392	40	23
Deficiência múltipla	198	15	1
Autismo infantil	142	4	2
Síndrome de Asperger	141	22	2
Transtorno desintegrativo da infância	117	3	1
Surdocegueira	45	4	-
Síndrome de Rett	40	-	-

Fonte: Diniz (2019), com base nos dados do Inep (2017).

Percebe-se que as deficiências sensoriais (baixa visão e deficiência auditiva) e a deficiência física predominam na estatística do Inep, conforme já indicava o estudo de Cabral, Santos e Mendes (2018). Martins, Leite e Lacerda (2015, p. 1005) apontaram em seu estudo que o número de matrículas dos estudantes com deficiência visual, física e auditiva tem aumentado no decorrer da última década, visto que “Os dados referentes às condições de acessibilidade permitem estabelecer uma conexão direta com o tipo de deficiência dos estudantes com o maior número de matrículas em IES”.

Na sequência, delimitando a ênfase do estudo, serão apresentadas algumas informações contextuais sobre a UFGD e a UFMS, indicando os setores institucionais responsáveis pela inclusão do PAEE.

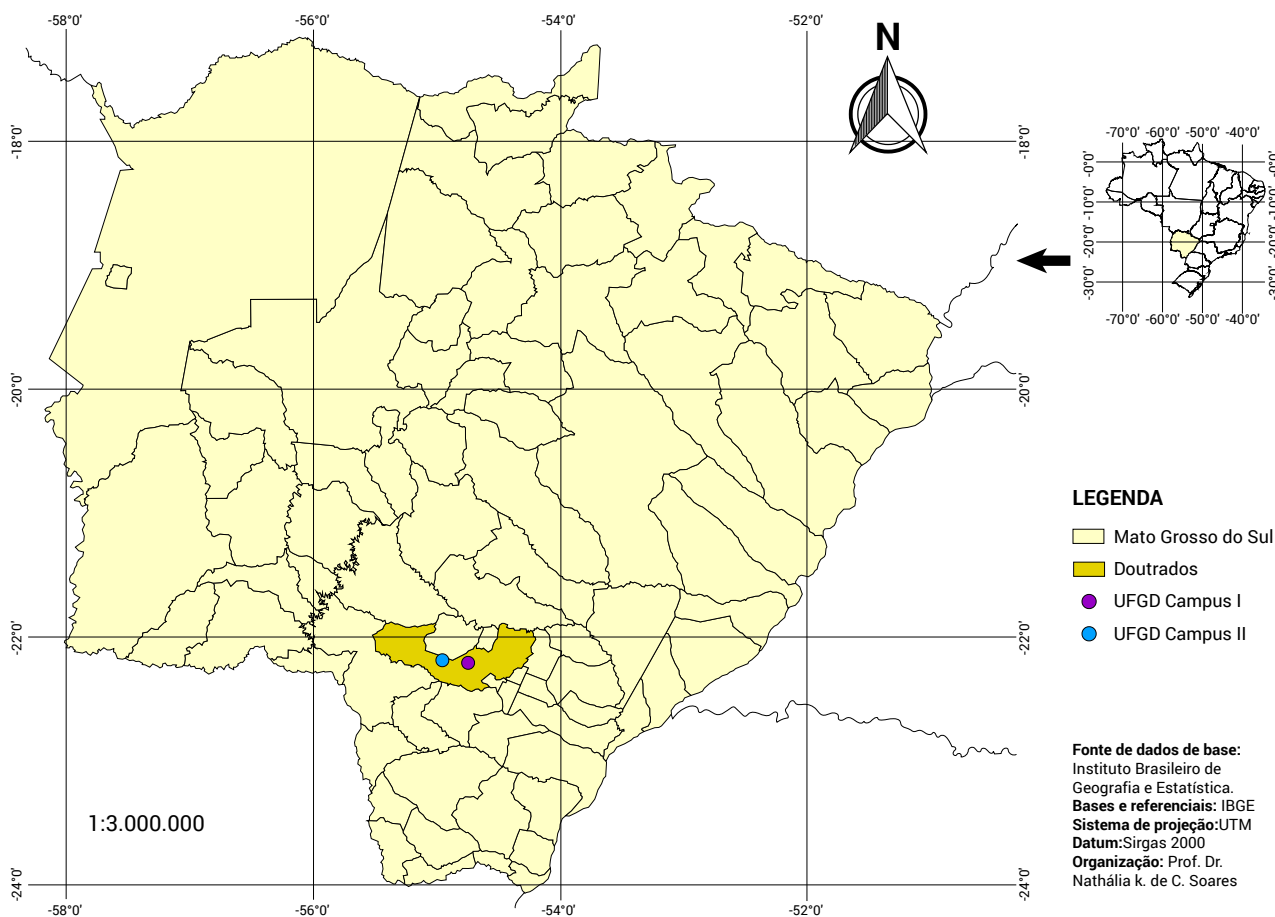


Figura 1 - Espacialização geográfica dos campus da UFGD

Fonte: Costalonga (2019).

A UFGD encontra-se situada na cidade de Dourados. Foi criada em 2005 em decorrência da grande demanda regional e do Programa de Expansão das Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil (UFGD, 2019a). Para atenção à inclusão do PAEE, possui o Núcleo Multidisciplinar para Inclusão e Acessibilidade (NuMIAC), “órgão suplementar à Reitoria visando à implementação organizacional de um serviço de orientação acadêmica e profissional a ser oferecido especificamente aos estudantes universitários com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação” (UFGD, 2019b, [n.p.]). Além disso, o NuMIAC busca orientar os professores e a comunidade em geral, por meio de ações que promovam a acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, garantindo não só o acesso, mas a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes PAEE (NOZU; BRUNO; CABRAL, 2018; UFGD, 2017).

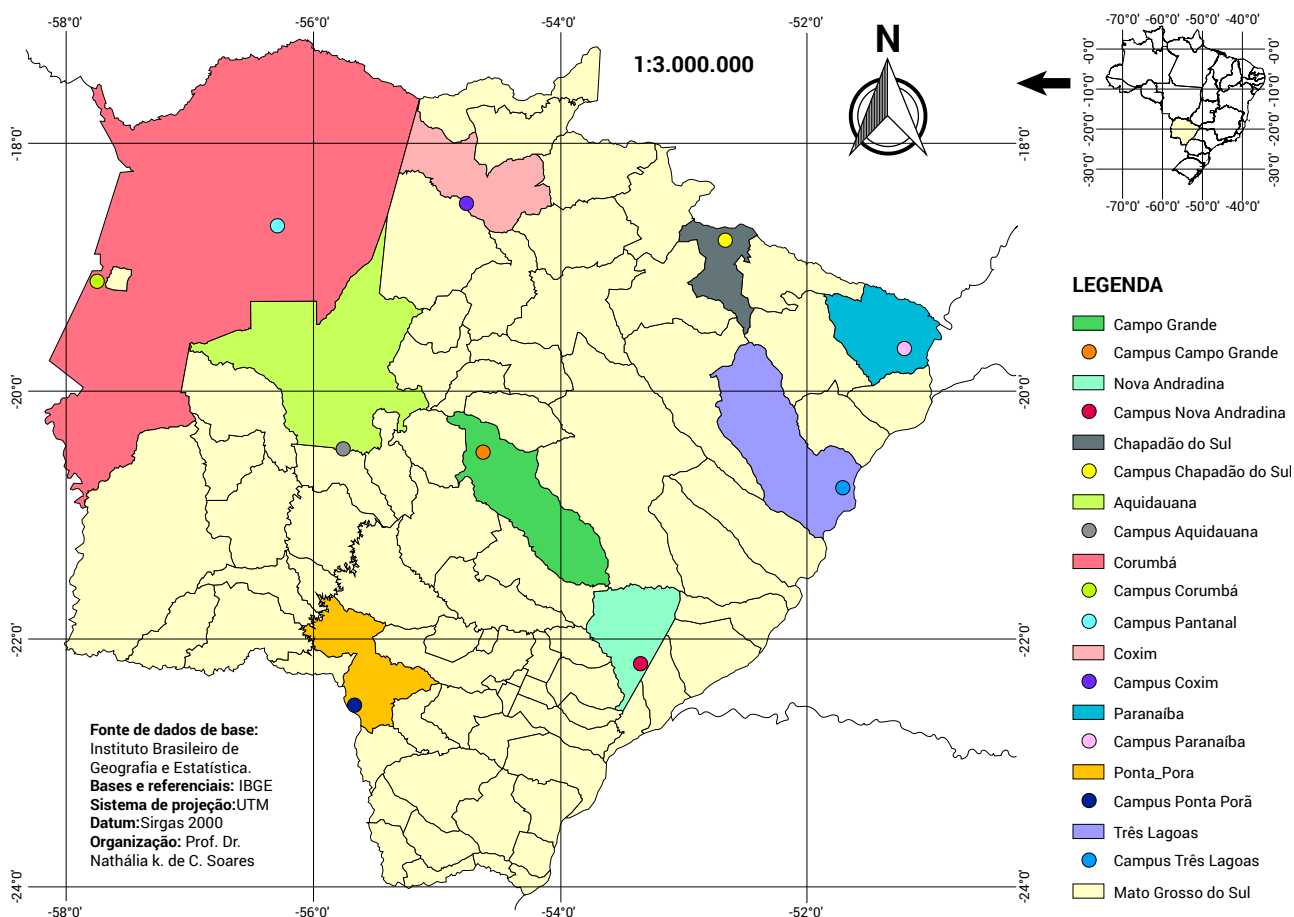


Figura 2 - Espacialização geográfica dos campus da UFMS

Fonte: Costalonga (2019).

Por sua vez, a UFMS “teve sua origem em 1962, com a criação da Faculdade de Farmácia e Odontologia de Campo Grande, na cidade de Campo Grande, que seria o embrião do ensino superior público no sul do então Estado de Mato Grosso” (UFMS, 2019a, [s.p.]). Além da sede em Campo Grande, a UFMS mantém campus em Aquidauana, Chapadão do Sul, Corumbá, Coxim, Naviraí, Nova Andradina, Paranaíba, Ponta Porã e Três Lagoas, descentralizando o ensino para atender aos principais polos de desenvolvimento estadual. Para a **execução e acompanhamento da política de acessibilidade e de políticas afirmativas no âmbito da universidade**, a UFMS conta com a Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas (DIAAF), subordinada à Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis. A DIAAF tem o papel de realizar avaliação das necessidades específicas dos estudantes PAEE, orientar e organizar o atendimento aos mesmos, entre outros (SANTANA, 2016; UFMS, 2017).

Editais de Processos Seletivos da UFMS e da UFGD: número de vagas e procedimentos de comprovação da

deficiência

As universidades federais devem, por força da Lei n.º 13.409/16, a partir de 29 de dezembro de 2016, reservar metade das vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, distribuídos entre autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, além de serem obrigadas a adotar medidas de acessibilidade nos processos seletivos para ingresso e permanência (BRASIL, 2016).

As universidades que optarem pelo Sisu estão obrigadas a adotar o chamado termo de adesão, documento responsável por especificar os cursos que serão oferecidos, a quantidade de vagas ofertadas e os documentos necessários para matrícula. Todavia, esse documento não dispõe sobre as condições de realização das provas, as quais ficam a cargo do edital do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Na sequência, o Quadro 1 informa a nomenclatura adotada nos termos de adesão do Sisu das universidades estudadas para classificar a reserva de vagas prevista pela Lei n. 12.711/2012 (BRASIL, 2012), quais sejam: AC, L1, L2, L5, L6, L9, L10, L13 e L14, sendo que estas quatro últimas (L9, L10, L13 e L14) são relacionadas às pessoas com deficiência (e adicionadas a partir da Lei n. 13.409/2016).

Quadro 1. Legenda do Sistema de Reserva de Vagas do Sisu

Total	Total de vagas ofertadas pelo Sisu
AC	Ampla Concorrência – Sisu
Lei n. 12.711	Total de vagas reservadas em decorrência da Lei n. 12.711/16, distribuído entre L1, L2, L3, L5, L6, L9, L10, L13 e L14.
L1	Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei n. 12.711/2012).
L2	Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei n. 12.711/2012).
L5	Candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa n. 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei n. 12.711/2012).

Total	Total de vagas ofertadas pelo Sisu
L6	Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa n. 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei n. 12.711/2012).
L9	Candidato de escola pública com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um e meio) salário-mínimo per capita e que seja pessoa com deficiência.
L10	Candidato de escola pública com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um e meio) salário-mínimo per capita que se autodeclarar Preto, Pardo ou Indígena e que seja pessoa com deficiência.
L13	Candidato de escola pública com renda familiar bruta superior a 1,5 (um e meio) salário-mínimo per capita e que seja pessoa com deficiência.
L14	Candidato de escola pública com renda familiar bruta superior a 1,5 (um e meio) salário-mínimo per capita que se autodeclarar Preto, Pardo ou Indígena e que seja pessoa com deficiência.

Fonte: Costalonga (2019) (grifamos).

Em 2017, os termos de adesão da UFGD e da UFMS não trouxeram o sistema de reserva de vagas para as pessoas com deficiência, mas somente as chamadas “cotas sociais” instituídas pela Lei n. 12.711/2012, conforme demonstrado na Tabela 2:

Tabela 2. Quantitativo de vagas ofertadas nos termos de adesão de 2017 das universidades federais de MS

IFES	Total de vagas	AC	Lei 12.711	L1	L2	L5	L6	L9	L10	L13	L14
UFGD	969	477	492	103	156	89	144	0	0	0	0
UFMS	4.575	2.279	2.279	520	653	480	643	0	0	0	0

Fonte: Costalonga (2019).

Os termos de adesão de 2017 das universidades foram elaborados no início de dezembro de 2016, ou seja, quando ainda não havia a inclusão da população com deficiência, ocorrida no dia 28 de dezembro de 2016, pela Lei n. 13.409. Em virtude dessa não obrigatoriedade legal no período em que foram elaborados, as universidades não previram a reserva de vagas a esse público, mas tão somente para candidatos de escola pública distribuídos entre os autodeclarados preto, pardo ou indígena.

Em 2018, na vigência da Lei n. 13.409/2016, as universidades estudadas reservaram vagas aos sujeitos com deficiência oriundos de escolas públicas, conforme demonstra o quantitativo a seguir:

Tabela 3. Quantitativo de vagas ofertadas nos termos de adesão de 2018 das universidades federais do MS

IFES	Total de vagas	AC	Lei 12.711	L1	L2	L5	L6	L9	L10	L13	L14
UFGD	969	477	492	71	120	71	108	32	36	18	36
UFMS	3.674	1.809	1.865	320	424	320	392	105	101	102	96

Fonte: Costalonga (2019).

Com a Portaria n. 1.117, de 1º de novembro de 2018, o MEC passa a adotar a Linha de Corte do Grupo de Washington **47** para o sistema de reserva de vagas. Nessa direção, o quantitativo de vagas nas universidades federais de Mato Grosso do Sul reduziu consideravelmente em 2019, chegando a não haver reserva de vagas na UFGD **48**, como indica a Tabela 4.

Tabela 4. Quantitativo de vagas ofertadas nos termos de adesão de 2019 das universidades federais do MS

IFES	Total de vagas	AC	Lei 12.711	L1	L2	L5	L6	L9	L10	L13	L14
UFGD	909	477	462	97	147	82	136	0	0	0	0

UFMS	3.646	1.796	1.950	357	461	452	428	65	61	65	61
Total											
Fonte: Costalonga (2019).			Lei	L1	L2	L5	L6	L9	L10	L13	L14
IFES	va-	AC	12.711								

A portaria que estabelece como parâmetro a Linha de Corte do Grupo de Washington identifica como pessoa com deficiência apenas os indivíduos que tenham muita dificuldade ou que não conseguem de modo algum executar as questões apresentadas no Censo de 2010. Dessa forma, a leitura acerca do quantitativo das pessoas com deficiência altera, pois o que antes representava 23,9% da população brasileira agora representa 6,7% com a aplicação da linha de corte recomendada.

O último Censo Demográfico apontou que o estado de Mato Grosso do Sul possui 2.449.024 habitantes, desses, 525.979 pessoas diziam ter pelo menos uma das deficiências investigadas, representando 21,47% da população (IBGE, 2010).

Por meio da análise do quantitativo de vagas ofertado, em 2018, houve a reserva de vagas para as pessoas com deficiência na proporção respectiva dessa população da Unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último Censo do IBGE (2010), conforme demonstra a Tabela 5. Todavia, em 2019, esse percentual reduziu em razão da adesão à Linha de Corte do Grupo de Washington.

Tabela 5. Comparativo entre o percentual reservado às pessoas com deficiência nos processos seletivos, via Sisu, da UFGD e da UFMS, em 2018 e 2019

IFES	Percentual reservado às PcD em 2018	Percentual reservado às PcD em 2019
UFGD	24,76%	0%
UFMS	21,66%	12,82%

Legenda: PcD – pessoas com deficiência

Fonte: Costalonga (2019).

Para a comprovação da condição de deficiência, conforme pode ser observado no Quadro 2, o termo de adesão da UFGD de 2018 exigiu apenas o laudo médico, não trazendo maiores especificações. Em 2019, não trouxe requisitos para a matrícula dessa população em razão de não reservar vagas a essa categoria. Por sua vez, os termos de adesão da UFMS, tanto o de 2018 quanto o de 2019, exigiram laudo médico e a autodeclaração. Todavia,

quanto ao curso de Educação Física, esse laudo deveria ser específico, de modo a comprovar que o candidato aprovado e convocado se encontrava apto para o desenvolvimento das atividades concernentes ao curso, sendo que a data desse atestado não poderia ser anterior há mais de trinta dias da data da matrícula.

É importante ressaltar que as duas universidades possuem como requisito o laudo médico balizado pela CID-10 e o enquadramento da deficiência no que dispõe o artigo 4º do Decreto n. 3.298/1999. Mas, quanto ao prazo, esses laudos se diferem: a UFMS dispôs sobre o prazo de 30 dias para o atestado médico exigido para matrícula no curso de Educação Física, não estabelecendo prazos para os laudos dos outros cursos, enquanto a UFGD estabeleceu o prazo máximo de 24 meses de emissão em 2018, não delimitando prazos no ano seguinte.

Quadro 2 - Requisitos para comprovação da condição de pessoa com deficiência presentes nos termos de adesão do Sisu de 2018 e 2019 da UFGD e da UFMS

IFES	Requisitos
UFGD	Laudo médico.
UFMS	Atestado médico de aptidão para o curso de educação física; laudo médico e autodeclaração.

Fonte: Costalonga (2019).

Chama atenção o fato de os termos de adesão da UFMS, tanto o de 2018 quanto o de 2019, possuírem a seguinte peculiaridade em relação aos outros editais: “atestado médico que comprove que o candidato aprovado e convocado para o Curso de Educação Física encontra-se apto para o desenvolvimento das atividades concernentes ao curso” (UFMS 2018, 2019b). Ou seja, se o sujeito que optar pelo curso de Educação Física tiver uma deficiência incompatível com as atividades do curso, ele está *a priori* e expressamente excluído desse sistema, escancarando o preconceito institucional.

Para compreender os desdobramentos qualitativos da temática abordada neste estudo, também foram levantados dados sobre o acesso dos estudantes PAEE à universidade, a partir da perspectiva dos mesmos, que serão tratados na seção seguinte.

A partir do tratamento dos dados levantados por meio das reuniões de grupo focal com os estudantes PAEE da UFGD e da UFMS, foi possível identificar e analisar o processo de inclusão do público em questão nas universidades federais sul-mato-grossenses, no que diz respeito: ao 1) processo seletivo para o acesso nas IPES; e ao 2) acesso à informação sobre direitos do PAEE e serviços de apoio. É importante explicar que os 15 universitários PAEE que participaram da pesquisa de levantamento foram organizados em três grupos (A, B e C), junto aos quais foram realizadas as reuniões de grupo focal.

Processo seletivo para o acesso nas IPES

Quanto à primeira categoria, os participantes discorreram sobre sua participação no processo seletivo para o ingresso nas universidades. A partir das falas dos estudantes, foi possível constatar que uma parte deles não solicitou nenhum tipo de apoio durante o processo seletivo, seja por avaliar como desnecessário, por medo de dizer que tinha a deficiência e não ser aceito, ou ainda pela falta de informação sobre o direito de receber tal apoio. Uma das participantes afirmou não ter necessitado do apoio, mas explicou que havia feito a solicitação e que não foi atendida. Os relatos a seguir ilustram a categoria.

Eu não. Eu não quis mesmo. Eu não, eu não quis porque, as opções para mim seriam, uma hora a mais, mas eu consigo fazer a prova mais rápido, eu acabo rápido a prova normalmente, por isso eu não precisei de uma hora a mais (Grupo A).

Eu não pedi, porque na minha visão, quando eu chegasse na universidade era que se eu falasse da minha deficiência eu não ia entrar. O meu foi por conta do medo mesmo, e aí eu falei assim, eu não vou falar né [...] (Grupo A).

Eu também não. Eu não solicitei porque eu não sabia se eu poderia (Grupo A).

Eu não/Não solicitei. Não precisei [...] [...] na minha inscrição eu não coloquei nenhum tipo de apoio [...] (Grupo B).

Eu não precisei. Não me fez falta/Eu também não. Não precisei, mas eu havia solicitado, mas a mulher na hora de eu fazer a prova falou que não tinha como fazer [...] /Eu não precisei do apoio, no vestibular que eu prestei também não precisei de nenhum suporte, porque eu tenho deficiência auditiva, então na escrita não atrapalha, deu para eu fazer, e na hora de me inscrever, fazer a matrícula foi normal também. /Eu entrei pelo ENEM, no momento eu não precisei fazer, eu não solicitei, porque eu não tinha, eu não via necessidade naquele momento de solicitar apoio, eu consegui fazer normalmente a prova, sem dificuldade (Grupo C).

No estudo de Garcia, Bacarin e Leonardo (2018), as autoras também apontaram que dois participantes da pesquisa não solicitaram qualquer apoio para a realização da prova por considerar desnecessário.

No presente trabalho, os demais estudantes que solicitaram o apoio tiveram seu pedido atendido e realizaram a prova de acordo com suas necessidades específicas, seja com apoio de leitor/transcritor, intérprete de língua de sinais, material ampliado, com mobiliário adequado e/ou acessibilidade arquitetônica, sempre em uma sala separada, com a presença de outros candidatos PAEE ou individualmente, possibilitando a inclusão e acessibilidade dos mesmos.

Eu solicitei ajuda para transcrever a minha prova, por conta do meu AVC, eu não tinha a prática de escrever com a mão esquerda [...] aí como recurso que tinha no ato da inscrição, eu pedi o auxílio de um transcritor (Grupo A).

[...] Eu precisei só da intérprete mesmo para entender com clareza e todos os detalhes da prova na leitura e contextualizar também algumas palavras, mas só para isso (Grupo B).

Tais resultados indicam que os mecanismos facilitadores se fizeram presentes desde o momento do processo seletivo para o ingresso na universidade, pois os estudantes PAEE, que solicitaram algum tipo de apoio, mencionaram que as solicitações realizadas de acordo com cada necessidade específica foram atendidas. No estudo de Garcia, Bacarin e Leonardo (2018), as autoras também apontaram que os alunos PAEE que solicitaram apoio para a realização das provas tiveram suas solicitações atendidas, no que diz respeito aos recursos necessários de acordo com as suas especificidades. As autoras citam como exemplos de recursos e apoios disponibilizados: leitor, redator, computador com programa DosVox e máquina Braille.

Tartuci (2014) identificou que a UFG disponibilizava atendimento diferenciado no vestibular (sala especial, leitores, escriba) como facilitadores do processo de ingresso dos estudantes PAEE no ensino superior. Na pesquisa de Nozu, Silva e Anache (2018), dados censitários sobre as universidades federais da região Centro-Oeste indicaram que acima de 91% dos cursos de quatro das universidades investigadas estavam garantindo, no processo de ingresso dos estudantes PAEE, a efetivação das solicitações de acordo com as necessidades específicas desses estudantes.

No estudo de Calheiros e Fumes (2016), foi evidenciado o oposto, ou seja, o não atendimento da solicitação de um intérprete de Libras para a realização da prova para o ingresso de um candidato.

Acesso à informação sobre direitos do PAEE e serviços de apoio

Também foram coletados dados referentes ao acesso à informação sobre direitos do PAEE e serviços de apoio, após o ingresso dos referidos estudantes na universidade. Segundo

os relatos obtidos, a menor parte dos participantes relatou ter conhecimento sobre a possibilidade de solicitar algum tipo de apoio/recurso. Foi mencionado, como exemplo, a solicitação de um professor de apoio para acompanhá-los durante as aulas. Também foi apontado que, apesar de saber sobre o direito de receber o apoio, nem todos fizeram tal solicitação por não julgarem ser necessário. Os trechos a seguir ilustram a categoria em questão.

Bom, eu já sabia que eu tinha direitos né, a gente sempre tem [...] (Grupo A).

Bom, desde o ensino fundamental já falaram na questão do itinerante, mas eu nunca senti a necessidade dessa pessoa, por enquanto [...] (Grupo B).

Outros estudantes relataram que, quando ingressaram na universidade, não sabiam que a instituição deveria ofertar qualquer tipo de apoio aos estudantes PAEE. Um dos participantes afirmou ainda que achava que os alunos não tinham direito a nada, conforme mostram as falas ilustrativas a seguir.

Não conheço nenhum apoio (Grupo B).

Eu quando eu entrei, não sabia que as pessoas na faculdade tinham direitos acadêmicos, achava que não tinham direito nenhum [...] aí eu me animei, com ele junto, porque eu não sabia que tinha isto, não sabia que tinha direitos, não sabia que podia receber apoio da faculdade, eu estava por fora, porque não é muito divulgado isso para o pessoal dos cursos [...] (Grupo A).

Não. Foi a primeira vez que alguém falou comigo sobre isso/Não (Grupo A).

No que diz respeito especificamente ao conhecimento dos universitários PAEE sobre a existência do núcleo de acessibilidade, alguns estudantes relataram que conheceram o núcleo de acessibilidade logo que ingressaram na universidade e o/a coordenador/a do núcleo então, após entrevista com os mesmos, orientou os professores sobre as necessidades específicas desses estudantes, e os tipos de apoio e recursos que poderiam ajudar a favorecer a permanência dos mesmos com êxito na universidade.

Para mim foi logo que eu vim fazer a matrícula, já me falaram que tinha o núcleo e se eu precisava de alguma ajuda, pelo fato de eu não escutar direito e foi quando me encaminharam para o núcleo para passar pela entrevista, perguntaram se eu precisava de alguma ajuda em relação aos professores [...] então foi aí que o núcleo me ajudou a conversar com a coordenação e os professores. Desde o começo do ano, o primeiro contato com o núcleo já foi decisivo [...] (Grupo C).

Eu no momento da matrícula, a mulher que estava fazendo a matrícula ela já me apresentou o núcleo, e falou dele, então depois o núcleo fez uma entrevista comigo para ver se eu precisava de algum recurso, alguma coisa [...] /Eu também, na matrícula já passei pelo núcleo, eu acho que fui bem atendida, não estou precisando de nada (Grupo C).

[...] e logo que falaram que tinha um núcleo de acessibilidade, eu não imaginava que ia ter um núcleo para atender isso, me mostraram diversas coisas que eu poderia ter, diversos tipos de ajuda, auxílios, me ajudam muito, e inclusive a coordenadora do núcleo me perguntou se eu queria que deixasse um professor reserva, se eu queria que ela conversava com os professores [...] (Grupo C).

Quando eu ingressei aqui na faculdade, eu sabia do núcleo, mas não procurei. [...] eu procurei agora este ano o núcleo só para ter conhecimento mesmo, para saber o que fazia (Grupo B).

Alguns estudantes PAEE relataram que tomaram conhecimento sobre a existência do núcleo algum tempo depois do início do curso, por meio de professores da graduação que perceberam a dificuldade desse estudante em sala e/ou por meio do coordenador do núcleo. Inclusive, uma das participantes relatou a importância de ter tido a disciplina de Educação Especial em seu curso, pois foi por meio dessa disciplina que ela tomou coragem de falar sobre sua deficiência e foi orientada pelo professor responsável a procurar o núcleo.

Quando eu entrei na faculdade, ninguém falou nada não, passado o tempo que os professores falaram para eu ir lá [...] (Grupo C).

Quando eu entrei eu não sabia que tinha o núcleo, aí eles me mandaram um e-mail (Grupo B).

Eu fiquei sabendo por que no primeiro semestre foi ofertada a disciplina de Educação Especial, então isso foi muito importante porque foi quando eu soube que existia o núcleo, por meio de um professor que veio de fora dar a aula, e eu tomei coragem de falar para ele [...] (Grupo A).

Após ficarem sabendo do núcleo, alguns estudantes solicitaram o apoio de recursos humanos (como, por exemplo, um guia intérprete de língua de sinais e um professor de apoio para acompanhá-los durante as aulas) e de recursos de acessibilidade física (como um carro para cadeirante, por exemplo) para facilitar a locomoção dentro do campus.

Quando eu comecei, eu não conhecia o núcleo, mas eu já tinha visto alguns eventos deles sobre acessibilidade, algo assim, aí eu solicitei devido a minha baixa visão pois eu precisava de um guia intérprete para me acompanhar nas aulas, nas atividades enfim, nesse sentido [...] (Grupo C).

Eu também vim procurar o núcleo para conseguir o carro para cadeirante [...] (Grupo B).

É importante destacar que um dos participantes relatou ter conhecido o núcleo apenas no final do seu curso de graduação, também por meio de professores. Outra estudante ainda ficou sabendo do núcleo após ter sofrido um acidente que a deixou com limitação motora, e então ela sentiu a necessidade de solicitar um professor de apoio.

Ah, eu soube já no final da licenciatura, quando a coordenadora do núcleo solicitou uma reunião com os alunos das faculdades, e foi nos procurar para realizar a reunião, até então eu não sabia, sabia assim que tinham os núcleos, mas não que a faculdade dava assistência aos alunos, pensei que era só para pesquisa, a princípio [...] / Não. No começo do meu curso eu não sabia do núcleo. Foi ano passado, aí quando eu terminei a licenciatura/[...] que nem eu, foi no último ano da licenciatura, que eu soube do núcleo (Grupo A).

Os dados encontrados convergem para os resultados descritos por outros estudos. Segundo os resultados obtidos nos estudos conduzidos por Castro (2011) e Ciantelli e Leite (2016), algumas ações dos núcleos favoreceram a acessibilidade comunicacional, com a disponibilização de tradutores/intérprete de Libras, monitores/bolsistas e o guia-intérprete.

Ciantelli e Leite (2016) e Ciantelli, Leite e Nuernberg (2017) também mencionaram, como resultados de seus estudos, a importância das ações dos núcleos de acessibilidade para a inclusão dos estudantes PAEE no ensino superior. Entre as ações, foram destacadas a formação e a sensibilização da comunidade acadêmica em relação às necessidades específicas dos estudantes PAEE.

No estudo de Castro (2011), o núcleo e/ou setor responsável pela acessibilidade foi apontado como o facilitador mais recorrente nos relatos sobre os serviços de apoio. Segundo a autora, “os recursos necessários, os apoios e as adaptações são relacionadas às necessidades de cada deficiência, porém, alunos com o mesmo tipo de deficiência podem ter necessidades diferentes, podem precisar de recursos e adaptações diferentes” (CASTRO, 2011, p. 204). Assim, a universidade deve estar atenta à necessidade de cada aluno PAEE, promovendo ações concretas a fim de diminuir as barreiras existentes e excludentes, que obstruem o acesso ao conhecimento e o sucesso acadêmico dos universitários.

Considerações finais

Evidenciou-se que obstáculos para o acesso dos estudantes PAEE nas universidades pesquisadas estão presentes nos editais de seleção, nos processos seletivos, nos momentos de matrícula e de recepção dos calouros, que trazem implicações para a permanência desses universitários. Entre as barreiras identificadas, quanto aos editais de seleção, observou-se diminuição no percentual de vagas reservadas às pessoas com deficiência em 2019 e os requisitos exigidos para matrícula, como os prazos dos laudos e aptidão específica. Por sua vez, no que diz respeito à permanência, a menor parte dos participantes relatou conhecer seu direito de solicitar serviços de apoio.

No entanto, avanços também foram observados, como, por exemplo, a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos editais a partir de 2018, em decorrência da Lei n. 13.409/16, a disponibilização de leitor/transcritor durante o processo seletivo, assim como intérprete de língua de sinais, material ampliado, mobiliário adequado e acessibilidade arquitetônica. Tais modificações, que estão ocorrendo paulatinamente, são imprescindíveis para a efetivação do direito de acesso, participação, aprendizado e permanência desses estudantes no ensino superior.

Em face do exposto, conclui-se que o processo de inclusão dos estudantes PAEE na universidade demanda uma atenção contínua e ao longo de todo o processo: desde o edital de seleção e a realização das provas, percorrendo o ato de matrícula e de disponibilização de informações de serviços especializados, desdobrando-se na permanência e na aprendizagem acadêmica, alcançando a conclusão bem sucedida do curso de nível superior e, quiçá, a inserção dessa população no mundo do trabalho e nas mais variadas atividades sociais e cidadãs. Trata-se, portanto, de um desafio a ser enfrentado e compartilhado pela Academia, pela Sociedade e pelo Poder Público.

Referências

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo: Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA**. Sinopse Estatística da Educação Superior 2016. Brasília, DF: Inep, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 26 abr. 2018.

BRASIL. **Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: DOU, 2012.

BRASIL. **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 técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF: DOU, 2016.

BRASIL. **Portaria n. 1.117, de 1º de novembro de 2018**. Altera a Portaria Normativa MEC n. 18, de 11 de outubro de 2012, e a Portaria Normativa MEC n. 21, de 5 de novembro de 2012. Brasília, DF: DOU, ed. 212, seção 1, 05 de novembro de 2018.

CABRAL, L. S. A. **Políticas de ações afirmativas, pessoas com deficiência e o reconhecimento das identidades e diferenças no ensino superior brasileiro**. Arquivos Analíticos de

Políticas Educativas, v. 26, n. 57, 2018.

CABRAL, L. S. A.; SANTOS, V.; MENDES, E. G. **Educação especial na educação superior: podemos falar em democratização do acesso?** Revista Educação e Fronteiras On-Line, Dourados, v. 8, n. 23, p.111-126, maio/ago. 2018.

Página 63

CABRAL, L. S. A; SANTOS, B. C. **Instrumentos informatizados institucionais para a identificação de necessidades educacionais de estudantes universitários.** Inc. Soc., Brasília, v. 11, n. 1, p. 105-117, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4084>. Acesso em: 10 mar. 2018.

CALHEIROS, D. S.; FUMES, N. L. F. **A inclusão de universitários com deficiência em cursos de Educação Física na cidade de Maceió/AL.** Avaliação, Campinas; Sorocaba, v. 21, n. 2, p. 523-539, jul. 2016.

CASTRO, S. F. de. **Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras, 2011.** 278 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

CIANTELLI, A. P. C.; LEITE, L. P.; MARTINS, S. E. S. O. **Inclusão no Ensino Superior: mapeamento e análise da matrícula de alunos com deficiência e/ou mobilidade reduzida na Unesp.** In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Orgs.). Educação Especial Inclusiva: legados históricos e perspectivas futuras. São Carlos: ABPEE, 2015.

CIANTELLI, A. P. C.; LEITE, L. P.; NUERNBERG, A. H. **Atuação do psicólogo nos “núcleos de acessibilidade” das universidades federais brasileiras.** Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 303-311, maio/ago. 2017.

CIANTELLI, A. P., C.; LEITE, L. P. **Ações exercidas pelos núcleos de acessibilidade nas universidades federais brasileiras.** Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 22, n. 3, p. 413-428, jul./set. 2016.

COSTALONGA, L. R. C. **Sistema de reserva de vagas para sujeitos com deficiência nas universidades federais do Centro-Oeste brasileiro.** 2019. 123 f. Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos) – Programa de Pós-Graduação em Fronteiras e Direitos Humanos, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019.

COUTINHO, M. M. A. **A inclusão da pessoa com deficiência visual na Educação Superior e a construção de suas identidades.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2011.

COZBY, P. C. **Métodos de pesquisa em ciências do comportamento**. São Paulo: Atlas, 2003.

CRUZ, R. A. S.; GONÇALVES, T. G. G. L. **Políticas Públicas de Educação Especial: o acesso de alunos com deficiência, da educação básica ao ensino superior**. In: CAIADO, K. R. M. (Org.). Trajetórias escolares de alunos com deficiência. São Carlos: EdUFSCar, 2013. p. 242.

CURY, C. R. J. **Os fora de série na escola**. Campinas: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2005.

DINIZ, E. P. da S. **Perspectivas de estudantes público-alvo da Educação Especial sobre facilitadores e barreiras nas universidades públicas de Mato Grosso do Sul**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019.

GARCIA, R. A. B.; BACARIN, A. P. S.; LEONARDO, N. S. T. **Acessibilidade e permanência na educação superior: percepção de estudantes com deficiência**. Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, n. especial, p. 33-40, 2018.

Página 64

IBGE. **Censo demográfico 2010 - características gerais da população, religião e pessoas com deficiência**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

JESUS, D. M.; EFFGEN, A. P. S. **Formação docente e práticas pedagógicas: conexões, possibilidades e tensões**. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A (Orgs.). O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

MARTINS, D. A.; LEITE, L. P.; LACERDA, C. B. F. **Políticas públicas para acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior brasileiro: uma análise de indicadores educacionais**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 23, n. 89, p. 984-1014, out./dez. 2015.

MOREIRA, L. C. **Políticas Inclusivas no Ensino Superior: da implantação à concretização**. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.). Dimensões Pedagógicas nas práticas de inclusão escolar. Marília: ABPEE, 2012.

MORGAN, D. **Focus group as qualitative research**. Qualitative research methods series. London: Sage Publications, 1997.

NOZU, W. C. S.; BRUNO, M. M. G.; CABRAL, L. S. A. **Inclusão no Ensino Superior: políticas e práticas na Universidade Federal da Grande Dourados**. Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, n. especial, p. 105-113, 2018.

NOZU, W. C. S.; SILVA, A. M. DA; ANACHE, A. A. **Permanência do aluno com deficiência no ensino superior: dados censitários sobre as universidades federais da região Centro-Oeste.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 13. n. esp. 2, p. 1421-1435, set. 2018.

PEREIRA, M. M. **Ações afirmativas e a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior.** Ponto de Vista, Florianópolis, n. 10, p. 19-38, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/20567>. Acesso em: 10 fev. 2019.

PLETSCH, M. D.; MELO, F. R. L. V. de. **Estrutura e funcionamento dos Núcleos de Acessibilidade nas universidades federais da região Sudeste.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 12, n. 3, p. 1610-1627, jul./set. 2017.

ROCHA, T. B.; MIRANDA, T. G. **Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior.** Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 22, n. 34, p. 197-212, 2009. Disponível em: . Acesso em: 10 fev. 2019.

SANTANA, L. L. S. **Acesso e permanência na Educação Superior – Estratégias e Ações da Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas/DIAAF na UFMS, 2016.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016.

SANTOS, S. D. G.; FUMES, N. de L. F. **A inclusão da pessoa com deficiência na educação superior: um olhar sobre formação e a prática docente.** In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.). Dimensões pedagógicas nas práticas de inclusão escolar. Marília: ABPEE, 2012.

TARTUCI, T. M. **Ingresso e permanência de alunos com deficiência na UFG/Campus Catalão.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2014.

Página 65

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS (UFGD). **Institucional.** Histórico. Dourados, 2017. Disponível em: <https://www.ufgd.edu.br/reitoria/aufgd/historico>. Acesso em: 25 ago. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS (UFGD). **Histórico da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.** Disponível em: <https://www.ufgd.edu.br/reitoria/aufgd/historico>. Acesso em: 12 mar. 2019a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS (UFGD). **Núcleo Multidisciplinar para inclusão e acessibilidade.** Disponível em: <https://www.ufgd.edu.br/setor/numiac/index>. Acesso em: 12 mar. 2019b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (UFMS). **Institucional. Universidade. Histórico. Campo Grande, 2017.** Disponível em: <https://www.ufms.br/universidade/historico/>. Acesso em: 25 ago. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (UFMS). **Termo de adesão 1ª edição de 2018.** Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Superior, 2018. Disponível em: <http://concursos.ufms.br/front/news/view/1787>. Acesso em: 12 mar. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (UFMS). **Histórico.** Disponível em: <http://www.ufms.br/universidade/historico/>. Acesso em: 12 mar. 2019a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (UFMS). **Termo de adesão 1ª edição de 2019.** Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Superior, 2019b. Disponível em: https://ingresso.ufms.br/files/2018/12/sisu2019v_termo_adesao.pdf. Acesso em: 18 mar. 2019b.

Nota de rodapé 42

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGEdu/UFGD). E-mail: etienediniz@ufgd.edu.br

Nota de rodapé 43

Doutora em Educação Especial e Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGEdu/UFGD). E-mail: alinesilva@ufgd.edu.br

Nota de rodapé 44

Mestra em Fronteiras e Direitos Humanos pela Universidade Federal da Grande Dourados. Advogada. E-mail: luanacostalonga@gmail.com

Nota de rodapé 45

Doutor em Educação e Professor no Programa de Pós-Graduação em Fronteiras e Direitos Humanos da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGFHD/UFGD). E-mail: wcsn1984@yahoo.com.br

Nota de rodapé 46

No presente estudo, será adotada a definição de PAEE que engloba os estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, de acordo com a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI) (BRASIL, 2008).

Nota de rodapé 47

Conforme o Art. 2º, VIII, da Portaria do MEC n. 1.117, de 1º de novembro de 2018: Linha de Corte do Grupo de Washington de Estatísticas sobre Deficiência, vinculado à Comissão de Estatística da Organização das Nações Unidas - ONU, metodologia utilizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE para a produção de indicadores referentes às pessoas com deficiência, e que compreende os indivíduos que responderam ter "Muita dificuldade" ou "Não consegue de modo algum" em uma ou mais questões apresentadas no questionário do Censo 2010 referente ao tema, em consonância com o disposto no art. 2º da Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015 - Estatuto da Pessoa com Deficiência. (NR) (BRASIL, 2018).

Nota de rodapé 48

Durante a pesquisa, não obtivemos explicações para a ausência de vagas destinadas às pessoas com deficiência na UFGD.

Acessibilidade e Inclusão no ensino superior

Reflexões e ações em universidades brasileiras

O custo da oportunidade de acesso e permanência ao ensino superior quando se tem uma deficiência: o caso da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Página 66

Autora:

Márcia Denise Pletsch 49

Introdução

Nenhuma batalha pedagógica pode ser separada da batalha política e social.

Mario Alighiero Manacorda

Desde os anos noventa, têm sido ampliadas as políticas de inclusão educacional de pessoas com deficiências na Educação Básica e, mais recentemente, no Ensino Superior. De maneira geral, essas políticas seguem pressupostos internacionais que tomam como base o discurso em prol dos direitos educacionais e sociais dessa população. Sem dúvida, a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) 50, que visa assegurar a inclusão dos alunos públicos da Educação Especial 51 desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, essas mudanças se acentuaram. As diretrizes sobre inclusão educacional contidas neste documento seguem os princípios da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, de 2006, que foi incorporada pelo Brasil como Emenda Constitucional em 2009 pelo Decreto 6.949/2009 da Casa Civil. Tais princípios também foram incorporados na Lei Brasileira de Inclusão de 2015 (LBI) ou Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015), que entrou em vigor em janeiro de 2016.

Sobre o ensino superior, a LBI traz, em seu artigo 30, um conjunto de diretrizes em relação aos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas institui-

ções de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, como se pode ver no trecho coligido a seguir:

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;

Página 67

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).

Outra iniciativa importante sobre o acesso das pessoas com deficiências ao Ensino Superior é a Lei nº 13.409, sancionada em 2017, de 28 de dezembro de 2016, que altera a Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. É a chamada lei de cotas para pessoas com deficiências (BRASIL, 2012, 2016).

Em nossa perspectiva, a política de educação inclusiva é polissêmica, mas temos defendido que a análise da mesma a partir dos princípios dos direitos humanos amplia sua compreensão e assegura aos sujeitos com deficiência o acesso à educação, participação das atividades e aprendizagem/desenvolvimento. Nesta perspectiva, a inclusão implica a combinação de três elementos: desenvolvimento dos sujeitos, pluralidade cognitiva e convivência com a diversidade cultural, numa escola/universidade com todos e para todos.

Tomando como pano de fundo as mudanças ocorridas em termos legais, objetivamos, neste capítulo, apresentar, mesmo que de forma sucinta, uma discussão sobre a proposta de educação inclusiva na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) a partir de políticas nacionais envolvendo a temática. Igualmente, pretendemos problematizar, a partir do relato por meio de entrevistas semiestruturadas de dois sujeitos com deficiência **52**

(os discentes Marcos e Paulo) matriculados em diferentes cursos de graduação, as condições sociais e de vida que impactam o acesso e permanência deles na Universidade. Também foram analisados documentos institucionais sobre o tema da inclusão no ensino superior. Em termos metodológicos, seguimos os pressupostos qualitativos para a coleta e análise dos dados.

Antes de dar continuidade é importante sinalizar que nos últimos 15 anos cresceu significativamente o ingresso de discentes público-alvo da Educação Especial no ensino superior nacional, sobretudo em decorrência da criação de novas instituições de ensino superior (IES) e da implantação de ações governamentais que estimulassem o acesso de minorias sociais, como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), do Programa de Financiamento Estudantil (FIES). Tais iniciativas repercutiram positivamente nas matrículas nesse nível de ensino, pois, de acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais Anísio Teixeira (INEP), tivemos um crescimento de 85,35% de matrículas entre os anos de 2004 a 2014 (MELO, 2015; MELO; MARTINS, 2016; PLETSCH; MELO, 2017; PLETSCH; LEITE, 2017; CABRAL, 2018).

Em termos específicos no que se refere a pessoas com deficiências, os dados mostram que o aumento foi expressivo, algo em torno de 520%, atingindo 33.377 matrículas. Todavia, esse crescimento ainda está longe do ideal. Em 2018, segundo o Censo da Educação Superior, do total de matrículas somente 0,52% (43.633 matrículas) é de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2018). Essas matrículas estão distribuídas conforme quadro a seguir.

Quadro 1. Distribuição das matrículas do público da Educação Especial no Ensino Superior 53

Categoria	Quantitativo de matriculas
Deficiência física	15.647
Baixa Visão	12.751
Deficiência auditiva	5.978
Deficiência intelectual	2.755
Cegueira	2.537
Surdez	2.235
Altas habilidades/superdotação	1.486

Categoria	Quantitativo de matrículas
Deficiência múltipla	906
Autismo infantil	633
Síndrome de Asperger	489
Transtorno Degenerativo da Infância	235
Síndrome de Rett	182
Surdocegueira	132
Total	43.633

Fonte: Elaborado para fins deste capítulo a partir de dados do Inep (BRASIL, 2018).

Como podemos observar, ocorreu um avanço de 2017 para 2018. Os avanços também foram sinalizados nos indicadores analisados por Martins, Leite e Broglia (2015) e Pletsch e Leite (2017), a partir de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais Anísio Teixeira (INEP). As autoras indicam que houve um crescimento de 85,35% de matrículas entre os anos de 2004 e 2014.

No entanto, em que pesem os avanços legais e o crescimento nas matrículas, a participação dessa população não atinge atualmente um por cento da participação no ensino superior ao montante de estudantes que se encontram nessa condição. Esperamos, contudo, que, a partir de 2017, com a Lei de Cotas de pessoas com deficiências no ensino superior, esses indicadores sejam ampliados e com isso as IES serão desafiadas a elaborar propostas para garantir o acesso, a permanência e a plena participação nas atividades de ensino, pesquisa e extensão desse grupo social.

O custo da oportunidade: o caso da inclusão de pessoas com deficiências na UFRRJ

A Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) iniciou suas atividades como Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária (Esamv), criada em 20 de outubro de 1910 pelo Decreto 8.319, tornando-se Universidade em 1963 (UFRRJ, 2019). Atualmente, a estrutura da UFRRJ é multicampi, com cerca de 23 mil alunos de graduação nos seus mais de 50 cursos e 1.300 estudantes nos 24 Programas de Pós-Graduação.

Recente pesquisa da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) e o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assistência Estudantil (Fonaprace) mostrou que a maioria dos estudantes da UFRRJ (78%) tem renda familiar mensal per capita de até 1,5 salário mínimo, o que corresponde a R\$ 1.431. Ainda de acordo com os dados, 32% dos estudantes participam ou participaram de programas de assistência estudantil, a maioria como beneficiário do auxílio-alimentação (16,2%) e do auxílio-moradia (14,9%). A pesquisa mostrou que a maioria dos estudantes é do sexo feminino com 63,9% enquanto que a média nacional é de 54,6%. Do total de alunos da UFRRJ, 54,7% se declaram não brancos. A maioria é formada por jovens, pois 63,3% têm até 24 anos de idade. Quanto à orientação sexual, 21,4% não se declaram heterossexuais (UFRRJ, 2019). No caso de discentes com alguma deficiência, em 2013, os registros da Instituição mostravam que havia um aluno. Desde as cotas tivemos o ingresso de 52 alunos da Educação Especial, subdivididos em 7 discentes com deficiência visual (baixa visão e cegueira), 2 com deficiência múltipla, 5 com deficiência intelectual, 33 com deficiência física, 5 com deficiência auditiva. Antes da Lei de cotas eram apenas 14 estudantes com deficiência na UFRRJ.

Em termos históricos, é importante sinalizar que a discussão da educação inclusiva especificamente dirigida para a população da Educação Especial na UFRRJ iniciou-se em 2009 quando a Universidade foi contemplada pelo edital Incluir do Ministério da Educação (MEC). Desde então, inúmeras discussões e ações têm sido tomadas para ampliar não apenas a discussão interna, mas para garantir o acesso e a permanência dos discentes com deficiências nas diferentes atividades acadêmicas. É importante sinalizar que somente em 2008 a UFRRJ realizou concurso público para contratar professores da área de Educação Especial.

Em 2009, foi apresentada ao Conselho Superior da Universidade uma proposta de deliberação para aprovar ações institucionais sobre a inclusão de pessoas com deficiências no ensino superior. A deliberação proposta foi aprovada somente em 12 de junho de 2012, contendo diretrizes pedagógicas, em especial, focando suporte aos estudantes para participarem das atividades curriculares previstas em seus cursos e denominou que o setor responsável pelas ações seria Núcleo de Inclusão no Ensino Superior (NIES). Todas essas ações eram ainda pontuais e atendiam a exigências de editais específicos, não fazendo parte de uma política institucional mais ampla e articulada voltada para garantir direitos dessa população. Paralelamente, a UFRRJ já havia assumido cotas e ações afirmativas para outras minorias sociais, mas nunca havia contemplado o público com deficiência. É como se ele não existisse apesar de, aproximadamente, 24% da população brasileira, como mostram os dados de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

A partir de 2013, foi instituída uma comissão sobre inclusão e acessibilidade e o Nies (como era chamado na época) ficou vinculado à Pró-Reitoria de Graduação. Essa comissão era composta por diferentes docentes e técnico-administrativos da UFRRJ. Esses pro-

fissionais reuniam-se pontualmente, uma vez que não havia em sua jornada de trabalho uma carga horária específica para as atividades na comissão.

Somente em 2019, foi regulamentada, por meio da Portaria 395 da Reitoria, na qual o Nies passa a ser chamado de Núcleo de Acessibilidade e Inclusão. Nesse documento, o NAI da UFRRJ passa a ter uma estrutura organizacional, com coordenação com carga horária de 16 horas semanais, uma comissão permanente com pelo menos cinco membros efetivos e uma comissão colaboradora. As suas atribuições são assim definidas:

Página 69

I - Acompanhar e avaliar o ingresso, o acesso, a permanência e a conclusão do público-alvo da Educação Especial que ingressa na UFRRJ pela Lei 13.409/2016 – altera a Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiências nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

II - Levantar e acompanhar o status da estrutura da UFRRJ no que diz respeito a acessibilidade, propondo, sempre que necessário, modificações e ajustes.

III - Apoiar a oferta de capacitação para formação dos discentes e servidores da UFRRJ sobre o tema (UFRRJ, 2019).

Desde então, algumas ações têm sido estruturadas pela Coordenação do NAI, dentre as quais destacamos a organização de uma equipe de trabalho permanente, com secretaria executiva, um técnico administrativo e quatro bolsistas de residentes (duas de Pedagogia e duas de Psicologia) por meio de uma parceria com a Pró-Reitoria de Extensão a partir do Programa Bolsas de Residência em Iniciação Profissional na Área de Gestão Aplicada a Projetos Educacionais. Também aprovamos o edital de aquisição de equipamentos de acessibilidade e mantivemos o edital de auxílio/bolsa acessibilidade. Paralelamente, iniciamos, por meio da comissão de apoio, a estruturação da política de inclusão no ensino superior da UFRRJ, em discussão, focando temas como o acolhimento dos discentes, acessibilidade curricular e física, estágio obrigatório e não obrigatório, ações de comunicação e informação, entre outros, necessários para consolidar a proposta de educação inclusiva na universidade. Além desse debate, temos nos debruçado em apoiar pedagogicamente os estudantes a partir do levantamento de suas demandas individuais, assim com temos apoiado os colegiados de cursos que nos procuram para o apoio/suporte em provas e outras atividades acadêmicas por meio do programa de tutoria que foi implementado em 2018.

Para problematizar sobre os desafios e as perspectivas colocadas para a inclusão no ensino superior na UFRRJ, trazemos as falas dos discentes Marcos e Paulo (nomes fictícios). Ambos não nasceram com deficiências, mas se tornaram. São negros e moradores da periferia, vindos de escolas públicas. Marcos sofreu um acidente e Paulo foi alvejado após ser confundido com um traficante. Vejamos, em suas palavras:

Marcos

- Eu me acidentei no ano de 2010 trabalhando numa obra da construção civil aos 17 anos, tive um TCE (traumatismo crânio encefálico). Me tornei paraplégico do lado direito prejudicando a visão e a audição, assim como a marcha e mais a questão da fala... Fiquei 45 dias internado no Hospital sendo que desses 45 dias, 2 em coma induzido. Eu não me lembro muito do que aconteceu no dia do acidente, atualmente também não tenho capacidade de guardar memória recente, me perco.

Página 70

Então eu basicamente fiquei um tempo internado, foi muito difícil, duro para minha família, porque minha família vem de uma realidade em que os homens, cada vez mais jovens começam a produzir. Produção quando eu digo é ajudar a família financeiramente, e eu me via na posição em que eu era um peso financeiramente para minha família. Minha família é muito humilde e também não soube lidar de uma forma correta, eu também tive algumas outras perdas como seqüela motora, cognitiva e sensorial. Também tive perdas relacionais nesse processo e isso me afetou muito.

[...] Esse acidente mexeu muito com minha vida. De modo a testar os meus limites. Ficar sem movimento durante um tempo, sem andar para poder ir e vir foi duro. Ingressei na fisioterapia de segunda a sexta-feira de uma universidade que fez todo um trabalho de reabilitação comigo. Esses profissionais são tão importantes quanto, os profissionais como neuros, ortopedistas. Os psicólogos e fisioterapeutas me fizeram reviver, então eu me animei a tentar estudar. Com muita dificuldade e com amor de outras pessoas que fui conhecendo ao longo do caminho, eu consegui entrar no pré-vestibular social chamada PVS, recebi todo o carinho possível, carinho este que nunca tinha recebido e comecei a estudar a contragosto da minha família. No finalzinho de 2012 eu já tinha feito ENEM. Passei com uma nota muito alta que me daria entrada na UFRRJ ou na UNIRIO, mas escolhi a Rural, sabe-se lá porquê. Atualmente lidar com a seqüela do TCE é fácil, mas, também é difícil.

O fácil é porque eu consegui criar um mecanismo dentro de mim, olho pro meu lado e vejo que pessoas passam coisas piores e conseguem dar a volta, o difícil é superar as perdas. Eu entendi que eu não posso mais jogar bola... e me dar a chance de me amar de uma ótica melhor de uma forma livre. Então atribuo ganhos e perdas ao acidente. Ganhos é estar no fim do curso, ter fundado um coletivo na UFRRJ de pessoas com deficiências e simpatizantes, ajudar meu próximo. Mas as perdas são lidar com o meu emocional, quando eu vejo que hoje eu tenho poucos amigos, abdiquei de tantas coisas... eu tenho bloqueios mentais que não me deixam tocar muito nesse tema, é muito difícil para mim eu acho que para qualquer pessoa que sofre um acidente traumático difícil falar sobre ele... Nossa cultura não nos ensina a perder. Nossa cultura só nos ensina a ganhar, eu faço parte de uma cultura que eu aprendi só ganhar e o perder veio da forma mais traumática possível. Eu tentei o suicídio por três vezes, uma foi cortando os pulsos com uma faca de serrar, as duas outras vezes foi tomando doses excessivas de medicamento.

Na universidade, no início pensei que agindo de uma forma impositiva, autoritária, conseguiria garantir os meus direitos como aluno deficiente. Porém, me senti numa luta solitária. A partir do momento que o Núcleo de Inclusão passou a fazer parte da minha vida acadêmica, passei a vê-la com mais possibilidades. Vários questionamentos foram resolvidos. Hoje posso contar com a presença de uma mediadora que me acompanha em sala

durante as aulas e desta forma me auxilia na conclusão dos trabalhos propostos. Sinto-me mais seguro com a utilização de alguns objetos que facilitam a minha rotina na sala de aula, como o gravador. Mas também sei que ainda terei muitos desafios a enfrentar até o final da graduação.

Eu já fiquei muitas vezes sem pegar livro na biblioteca, você pede ao colega ele diz que não pode pegar, pede ao outro colega, ele também diz que não pode pegar, aí você chega na biblioteca pede ao funcionário ele responde que não pode sair do setor. Então dessa forma para mim a biblioteca continua inacessível por problemas de acessibilidade física. Não tem elevador e rampa e o acesso é por escadas.

Página 71

Paulo

- Sou aluno de letras, estou no meu primeiro período acadêmico. Minha história se inicia aos 18 anos para os 19 anos de idade, fui ao trabalho e acabei sendo confundido por uma pessoa que se envolvia no mundo da criminalidade. Por esse motivo acabei sendo alvejado, tomei quatro tiros, um tiro atingiu a minha cabeça, outro tiro atingiu uma parte do meu corpo. E naquele mesmo instante que eu me deparei com aquela realidade. Eu fiquei sem chão, até porque não tinha nenhum envolvimento com drogas, não fumava, não bebia. Sendo confundido daquela forma foi algo que mexeu muito com a estrutura da minha família, mexeu muito com a estrutura do meu bairro, com as pessoas que me amavam, com as pessoas que conhecem o meu caráter, minha personalidade.

Muito cedo a minha trajetória foi parada. Eu tinha um sonho muito grande de um dia atuar na área militar, e quando eu me deparei com toda aquela realidade eu fiquei sem saber exatamente eu queria fazer, porque eu não tinha ciência de como seria a vida de uma pessoa com deficiência. Hoje em cima dessa cadeira de rodas, eu digo que a vida é bem diferente.

Existem muitas barreiras vários obstáculos. Uma das conquistas que tive foi passar no Enem e ingressar na universidade Rural e não foi fácil porque a Rural- no campus de Seropédica não tem acessibilidade nenhuma. Eu tive muitas dificuldades, precisei de muita ajuda, principalmente da minha noiva que me levava constantemente. As ruas não são acessíveis e por isso cheguei a sofrer um tombo no primeiro período. Devido ao tombo tive que parar. Por essa razão eu não consegui dar continuidade aos meus estudos. Havia tirado notas boas, mas, devido a essa fatalidade que sofri, a cadeira quebrou, e isso causou uma lesão no meu calcanhar, bati a coluna, e a cabeça no chão. Foi uma história muito ruim, muito triste. Há uma necessidade de uma acessibilidade maior na universidade Rural.

Tanto Marcos quanto Paulo falam dos seus acidentes e das dificuldades cotidianas que enfrentam em termos pessoais e na universidade. Destacam uma variedade de barreiras vivenciadas na universidade para a sua locomoção. É importante sinalizar que, no caso do Campus da UFRRJ de Seropédica, os prédios são tombados pelo Instituto Estadual do Patrimônio Cultural, o que dificulta obras de acessibilidade. Mas os prédios, segundo os entrevistados, não são os únicos obstáculos. A universidade apresenta um conjunto de de-

mandas de acessibilidade como nos caminhos que ligam os prédios não há piso tátil para cegos, por exemplo.

No caso do Instituto Multidisciplinar, Campus de Nova Iguaçu da UFRRJ, apesar do prédio ser recente, não é inteiramente acessível. Por exemplo, o piso tátil foi colocado somente no prédio da pós-graduação e a biblioteca não é acessível, pois não tem elevador, como destacado por Marcos: “[...] temos a biblioteca aqui que não conseguimos acessar, eu não consigo acesso”.

No entanto, ambos destacam que a acessibilidade física não é um dos maiores problemas, mas as barreiras atitudinais, sobretudo com alguns professores, pois muitos não entendem que precisam rever suas práticas para atender as especificidades de seus alunos. Segundo relatado por Marcos, há também colegas que acham que, por terem apoio, são privilegiados. Por exemplo, em seu caso, em função de não escrever durante as avaliações, o NAI assegura um escriba, o que nem sempre é bem visto pelos colegas.

Página 72

Após esses breves relatos dos discentes Marcos e Paulo, é possível verificar os desafios que a UFRRJ tem pela frente para garantir uma plena participação dessa parcela da população. Para tal, algumas medidas têm sido implementadas e que têm surtido efeitos positivos para ampliar as possibilidades de inclusão desses discentes na universidade, como, por exemplo, a criação da bolsa de acessibilidade e o programa de tutoria de apoio pedagógico, criados em parceria com as Pró-Reitoria de Graduação e Estudantil.

Igualmente, ressaltamos que, para os próximos anos, um conjunto de ações está previsto no Planejamento de Desenvolvimento Institucional (PDI) para ampliar as ações e apoio aos estudantes com deficiências na UFRRJ. Destacamos como importantes as seguintes ações: a) Formação e instituição da equipe que irá compor o NAI-RURAL, considerando - além de membros docentes e de técnico-administrativos - os profissionais especializados necessários para implantação de política de acessibilidade de pessoas com deficiência no ensino superior (intérprete de libras, pedagogo, estagiários, tutores, bolsistas, áudio descritores, entre outros necessários para atender as demandas dos discentes), sendo necessário que esses profissionais tenham sua carga horária integral voltada para as demandas no NAI-RURAL; b) Elaboração de política de acessibilidade institucional contemplando as pessoas com deficiência na comunidade UFRRJ, considerando entre essa política o apoio às ações relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão para a promoção da acessibilidade e inclusão na UFRRJ; c) Estabelecer comunicação efetiva e eficiente de todos os setores da comunidade acadêmica da UFRRJ e das Pró-Reitorias com NAI-RURAL; d) Garantir espaço físico acessível com aquisição de recursos de tecnologia assistiva para atender as demandas de acessibilidade curricular dos discentes público da Educação Especial (PDI/UFRRJ, 2018-2021).

Essas ações são necessárias e urgentes para garantir maiores condições de suporte aos 26 discentes que atualmente estudam na UFRRJ, os quais ingressaram na modalidade de

reserva de vagas de pessoas com deficiências, 13 em 2017/2 e 13 em 2018/1. Desse total, mais de 50% se enquadram, também, nas cotas raciais.

Se o “custo da oportunidade” para os jovens pobres e negros da Baixada Fluminense já é alto, mais ainda o é para aqueles que apresentam também alguma deficiência.

Considerações finais

Este capítulo teve como objetivo apresentar uma breve discussão sobre a inclusão de pessoas com deficiências no ensino superior, tomando como base o caso da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Página 73

Nossa discussão mostrou diferentes problemas no que diz respeito à acessibilidade. Em especial, chamaram nossa atenção os dados relativos à acessibilidade atitudinal. Do mesmo modo, verificamos que a acessibilidade pedagógica, arquitetônica e nos transportes merece cuidadoso debate na Instituição. Também não podemos deixar de evidenciar a falta e carência de profissionais especialistas como intérpretes, tradutores e instrutores de Libras, assim como de revisores e transcritores em Braille. Sabemos que essa demanda depende de liberação de vagas pelo Ministério do Planejamento e de recursos para contratos, aspecto já presente nos debates sobre inclusão e acessibilidade em seu Plano de Desenvolvimento Institucional.

Diante do exposto, esperamos que as reflexões aqui apresentadas, a partir dos casos de Marcos e Paulo, assim como as nossas inferências, possam contribuir com informações e reflexões para que a UFRRJ e outras IFES possam avançar e melhorar as condições de acesso, permanência e participação da população com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades nas atividades acadêmicas. Esperamos que o compromisso assumido pelo poder público, a partir da promulgação da Lei de Cotas, implique também aumento do orçamento para as instituições.

Entendemos que ampliar a acessibilidade ao ensino superior exige mais investimentos financeiros, mas também pesquisas que privilegiem o tema e suas dimensões frente às políticas de inclusão. Sem pesquisas empíricas que analisem as formas sob as quais essa política educacional se traduz no ensino superior, não há como identificar e problematizar as experiências bem ou mal sucedidas, assim como as reais demandas colocadas para efetivar tal processo.

É importante sinalizar, ainda, que, apesar das dificuldades e problemas enfrentados pela UFRRJ, sobretudo no que diz respeito à carência de recursos humanos capacitados em áreas específicas para o suporte e apoio pedagógico, a implementação do NAI em diálogo

com os diferentes setores da Universidade tem ampliado a participação dos discentes nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Por fim, nunca é demais lembrar que, como já dissemos anteriormente (PLETSCH, 2020), a educação inclusiva é um processo dinâmico, cujas fronteiras se movem de acordo com as visões de inclusão em disputa e as lutas dos agentes políticos, econômicos e sociais envolvidos. Isto é, as convenções sobre o que é ou não “inclusivo”, até onde a inclusão pode chegar, por quais caminhos e recursos e quem tem direito ou não a ela mudam conforme fatores contingentes.

Nesse sentido, mudanças na agenda científica são necessárias. Pesquisas que alarguem a compreensão sobre o caráter multifacetado da deficiência enquanto experiência social que envolve dimensões como classe, raça e gênero têm de ser levadas em conta na elaboração de políticas institucionais de inclusão no ensino superior. Eis um dos grandes desafios das universidades públicas para avançar em propostas de educação inclusiva que contribuam com os esforços por uma sociedade mais democrática, justa e solidária.

Referências

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Brasília, DF: DOU, 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm. Acesso em: 16 jun. 2017.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC/SECADI, 2008.

Página 74

BRASIL. **A consolidação da inclusão escolar no Brasil (2003-2016).** Brasília, DF: MEC, 2016.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Brasília, DF: DOU, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 13 jun. 2017.

BRASIL. **Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012 (2012a).** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: DOU, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 2 jun. 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com deficiência). Brasília, DF: DOU, 2015. Dispo-

nível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 2 jun. 2017.

BRASIL. **Lei nº. 13.409, de 28 de dezembro de 2016 (2016b)**. Altera a Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF: 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm. Acesso em: 6 jun. 2017.

BRASIL. **Censo da Educação Superior de 2018**. Brasília, DF: Inep, 2019.

CABRAL, L. S. A. **Políticas de ações afirmativas, pessoas com deficiência e o reconhecimento das identidades e diferenças no ensino superior brasileiro**. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 26, n. 57, 2018. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/3364/2062>. Acesso em: 18 maio 2018.

MARTINS, D. A.; LEITE, L. P.; BROGLIA, C. **Políticas públicas para acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior brasileiro: uma análise de indicadores educacionais**. Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 23, n. 89, p. 984-1014, nov. 2015. ISSN 1809-4465. Disponível em: <http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/772>. Acesso em: 7 set. 2016.

MELO, F. R. L. V. de. **O Programa Incluir na Universidade Federal do Rio Grande do Norte: conquistas e desdobramentos institucionais**. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Orgs.). Educação Especial Inclusiva: legados históricos e perspectivas. Marília: Unesp, 2015. p. 273-286.

MELO, F. R. L. V. de; MARTINS, M. H. **Legislação para estudantes com deficiência no Ensino Superior no Brasil e em Portugal: algumas reflexões**. Revista Acta Scientiarum, Maringá, v. 38, p. 259-269, 2016.

Página 75

MOREIRA, S. C. P. C. **A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino superior: um estudo sobre a implementação do Núcleo de Inclusão no IM/UFRRJ./2015**. Monografia (Curso de Pedagogia) - Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

MOREIRA, S. C. P. C. **Inclusão de alunos com deficiência no ensino superior: uma análise da região Sudeste**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

PLETSCH, M. D.; LEITE, L. P. **Análise da produção científica sobre inclusão no ensino superior.** Educar em Revista, Curitiba, v. 33, p. 87-106, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602017000700087&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 10 mar. 2018.

PLETSCH, M. D.; MELO, F. R. L. V. de. **Estrutura e funcionamento dos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais da Região Sudeste.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 12, n. 3, p. 1610-1627, jul./set. 2017. Disponível em: <http://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10354/6733>. Acesso em: 12 abr. 2018.

PLETSCH, M. D. **O que há de Especial na Educação Especial Brasileira?** Artigo aprovado para ser publicado na Revista Momento-Diálogos em Educação da Furg, Rio Grande (RS), 2020.

RAMALHO, N. de S. **A história de vida de pessoas com deficiência no Ensino Superior.** 2017. Monografia (Curso de História) - Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2017.

SILVA, M. C. da; BATISTA, G. de F. ; RAMOS, A. da R. **Aspectos legais e proposições educacionais para os sujeitos com Transtorno do Espectro do Autismo.** In: PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F. de. Observatório de Educação Especial e Inclusão Escolar: balanço das pesquisas e práticas na Baixada Fluminense. São Carlos: Editora M& M/ABPEE, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO. **Deliberação 112, de 12 de junho de 2012.** Seropédica: UFRRJ, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), 2018-2021.** Seropédica: UFRRJ, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO. **Portaria n.º 395, de 29 de abril de 2019.**

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO. **Dados estudantis.** Disponível em: <https://portal.ufrj.br/maioria-de-estudantes-e-preta-ou-parda-vem-de-escola-publica-e-tem-renda-baixa/>. Acesso em: 4 ago. 2019.

Nota de rodapé 49

Doutora em Educação. Professora Associada do Departamento Educação e Sociedade e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Jovem Cientista da Faperj e Pesquisadora do CNPq- Nível 2. Contato: marciadenisepletsch@gmail.com

Nota de rodapé 50

O Conselho Nacional de Educação através da Comissão das Diretrizes da Educação Especial da Câmara de Educação Básica (CEB) tem desenvolvido um conjunto de ações e fóruns para revisar e estabelecer novas Diretrizes Nacionais da Educação Especial. Porém, até o momento, essa revisão não tem considerado o acúmulo das pesquisas na área de Educação Especial, assim como tem ignorado a participação das universidades e associações científicas como Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (AB-PEE) e o GT 15 em Educação Especial na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

Nota de rodapé 51

O público-alvo se caracteriza por pessoas com deficiência intelectual, deficiência sensorial, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Neste artigo, não é nosso objetivo discutir este tema que merece ampla análise, inclusive contrapondo os avanços e os dilemas vivenciados por outros países.

Nota de rodapé 52

As entrevistas foram sistematizadas pelas discentes Saionara Corina Pussenti Coelho Moreira (2015) e Naira de Sousa Ramalho (2017) para as suas respectivas monografias de conclusão do Curso de Pedagogia e de História do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ de Nova Iguaçu, as quais foram por mim orientadas. Agradeço a ambas pela autorização em usar dados coletados durante a pesquisa monográfica.

Nota de rodapé 53

Segundo o documento, um mesmo aluno matriculado pode se enquadrar em mais de um tipo de deficiência. Aqui também chamamos a atenção para a diversidade de termos usados para se referir ao público com Transtorno do Espectro Autismo (TEA) que aparece no documento como autismo infantil, Síndrome de Asperger, Transtorno Degenerativo da Infância e Síndrome de Rett. Para maiores informações sobre as mudanças no conceito e nas nomenclaturas, sugerimos ver Silva, Batista e Ramos (2015).

Acessibilidade e Inclusão no ensino superior

Reflexões e ações em universidades brasileiras

Implementação do comitê de tradução e interpretação de Libras/Português na Universidade Federal do Rio Grande Do Norte: garantias e direitos linguísticos no ensino superior

Página 76

Autores:

Gisele Oliveira da Silva Paiva ⁵⁴ e Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo ⁵⁵

Introdução

As duas últimas décadas foram marcadas por grandes conquistas legais, especialmente no que se refere à acessibilidade para pessoas surdas. Podemos dizer que, por meio das políticas linguísticas implementadas em nosso país, possibilitou-se, de fato, a abertura das portas das universidades para a chegada do surdo nesse nível de ensino, uma vez que adentrar espaços como esses foi considerado, pela Comunidade Surda, um ganho imensurável.

Santos (2015) explica sobre a importância de se debater o tema da implementação dos serviços de tradução e de interpretação de Língua Brasileira de Sinais (Libras) para o Português em nosso país. Além disso, reforça a necessidade tanto da ampliação quanto do aprofundamento das discussões acerca do campo da interpretação comunitária, também chamada - em alguns países - de interpretação em serviços públicos.

No Brasil, observamos que o termo “interpretação comunitária” raramente tem sido empregado no contexto das pesquisas sobre interpretação, quer seja de línguas orais ou de sinais. Destacamos que é possível encontrar algumas pesquisas que tratam do cenário comunitário, voltadas principalmente para o âmbito educacional, conforme Albres e Lacerda (2013), Santos (2013) e Pereira (2010). Porém, essas pesquisas lançam mão de outros ter-

mos que não contemplam, em sua totalidade, as especificidades de tal trabalho de interpretação.

Essa conjuntura de escassa utilização do termo ora citado, aliada a pesquisas ainda incipientes voltadas para essa temática, demonstra que existe um importante caminho a ser percorrido no tocante à organização e profissionalização dos serviços de interpretação Libras/Português que estão surgindo nas universidades públicas do nosso país.

Políticas linguísticas e a chegada dos tradutores/intérpretes de Língua Brasileira de Sinais no ensino superior

O termo “community interpreting” (interpretação comunitária) é definido como uma interpretação que “permite que pessoas não fluentes na(s) língua(s) oficial(is) de um país possam se comunicar com provedores de serviços públicos de forma a facilitar acesso igual e integral a serviços legais, médicos, educacionais, governamentais e serviços sociais” (SANTOS, 2015, p. 115). Segundo Carr et al. (1995), Baker e Saldanha (2009) e Ozolins (2010), o campo da interpretação comunitária é atravessado pelas políticas linguísticas adotadas em um determinado país. Isso demonstra a relevância em considerar tal contexto para discutirmos o serviço de interpretação.

Página 77

Desse modo, identificamos - especialmente nos anos 2000 - as primeiras ações legais voltadas para acessibilidade linguística de surdos sendo implementadas, a começar pela Lei n.º 10.098/2000, conhecida como Lei da Acessibilidade (BRASIL, 2000). Segundo Oliveira e Paiva (2014), essa lei veio estabelecer normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ⁵⁶ ou com mobilidade reduzida e dá outras providências, ou seja, não trata apenas de especificidades relativas às pessoas surdas. Destacamos, como importante avanço, a garantia da acessibilidade comunicacional para o surdo, uma vez que, para esses sujeitos, a primordial condição de acessibilidade é o uso de sua Língua, a Libras.

Apesar de a Lei 10.098/2000 (BRASIL, 2000) preconizar que os surdos possuem direito às informações por meio da “linguagem de sinais”, o fato de sua forma de comunicação não ser reconhecida legalmente como uma língua ainda atravança muitos caminhos. Pois, para a comunidade majoritária ouvinte, os sinais não passavam de um conjunto restrito de gestos produzidos de forma assistemática, incapaz de ultrapassar o âmbito concreto das informações.

A compreensão da acessibilidade comunicacional para o surdo, nesses termos, resultou no fortalecimento do movimento em prol da valorização e reconhecimento da Língua de Sinais como língua e não meros gestos ou mímicas. Diante desse cenário, dois anos mais

tarde ocorreu a aprovação da Lei n.º 10.436, de 2002, que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua natural da Comunidade Surda e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua (BRASIL, 2002). Oliveira e Silva (2013) afirmam, inclusive, que, para os surdos, a sua forma de comunicação sempre cumpria o papel de língua porque, de fato, ela era uma língua desde sempre.

De acordo com Oliveira e Silva (2013), as Leis n.º 10.098 e 10.436 (BRASIL, 2000, 2002) não discorrem extensivamente sobre a acessibilidade do surdo ou sobre a Libras, elas colaboram, de maneira geral, com o processo de inclusão e dão orientações gerais. Porém, só posteriormente, com o Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005, é que se teve acesso às determinações que seriam executadas de forma mais pontual, especificamente sobre o aspecto comunicacional para o sujeito surdo. O Decreto é, antes de tudo, prova de como a Lei de Libras representou avanço significativo nas leituras e nas pesquisas sobre os surdos, pois,

[...] no Decreto, a pessoa surda é definida não como "aquela que não escuta", ou "aquela que tem perda auditiva" somente, mas como "aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras". (OLIVEIRA; SILVA, 2013, p.17)

Ainda segundo Oliveira e Silva (2013), cinco anos após a promulgação do Decreto n.º 5.626/2005 (BRASIL, 2005), mais uma conquista pôde ser contada pela comunidade surda brasileira: o reconhecimento da profissão do tradutor-intérprete de Libras, conhecido como TILS, a nível federal.

Conforme visto anteriormente, o trabalho desse profissional constitui-se condição para a acessibilidade do surdo, tanto no âmbito educacional (desde o ensino fundamental ao nível superior), quanto nas mais diversificadas instâncias sociais de que o surdo participa. (OLIVEIRA; SILVA, 2013, p.19)

Página 78

Conforme as autoras, tal ação refletiu de modo muito positivo na educação dos surdos no Brasil, pois, anteriormente à Lei em questão, a Federação, os Estados e Municípios não contratavam esses profissionais como "Tradutores-Intérpretes de Libras", mas como auxiliares administrativos, técnicos de assuntos educacionais ou professores. Isso acontecia devido à inexistência de um cargo condizente com as especificidades do serviço de interpretação. Atualmente, a profissão e o cargo já são reconhecidos em vários estados e municípios brasileiros, o que aguçou o interesse da sociedade para a formação nessa área que ainda está em construção, mas que tem se tornado bastante atrativa e promissora.

No que concerne aos avanços legais, destacamos a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão n.º 13.146/2015, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015). Esse dispositivo legal, entre outras questões, trata, no Capítulo II, da acessibilidade à informação e comunicação. A aplicação dessa lei fortalece a importância do

trabalho do tradutor-intérprete de Libras para que sejam minimizadas barreiras que impossibilitem ou dificultem a expressão e o recebimento de informações.

No campo laboral, o tradutor/intérprete foi reconhecido, em nível federal, pela aprovação da Lei n.º 12.319/2010, que o define como um profissional com competência para realizar interpretação nas duas línguas, de maneira simultânea ou consecutiva, e a proficiência em tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa (BRASIL, 2010). Quadros (2004) descreve a profissão e aponta que o tradutor/intérprete deve ser fluente no par linguístico com que trabalha: língua de sinais e a língua falada do país. Essa é considerada a qualificação mínima para desempenhar a função.

Além de dominar as duas línguas, precisa ter conhecimento do processo de tradução e interpretação, envolvendo os modelos, estratégias e técnicas que são fundamentais para realizar as escolhas mais adequadas à clareza comunicativa. Isso implica dizer que interpretar é um ato cognitivo-linguístico complexo, envolvendo línguas fonte e alvo. Santos (2015) afirma que o profissional traduz sentidos entre as línguas fonte e alvo, de maneira que é relevante considerar as variáveis culturais, espaço do evento de tradução, interpretação e o nível de ensino dos sujeitos surdos.

A autora ainda discorre sobre a importância do tradutor/intérprete, visto que, em sala de aula, pode favorecer a aprendizagem dos estudantes surdos, possibilitando-lhes o acesso ao conhecimento. Corroborando esta afirmação, Lacerda (2006) discorre sobre a importância da presença do intérprete de língua de sinais em sala de aula e como isso pode reduzir alguns aspectos dos problemas relacionados à inclusão de surdos nesses espaços, favorecendo, em geral, uma melhor aprendizagem dos conteúdos acadêmicos pelo aluno que teria, no mínimo, acesso aos conteúdos trabalhados, se conhecesse a língua de sinais ou pudesse adquiri-la.

É diante desse cenário complexo que o tradutor e intérprete de Libras começa atuar atendendo diferentes demandas, com diferentes níveis de atuação e exigências. Assim, torna-se premente problematizar, no contexto da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), como poderíamos gerenciar um serviço que atendesse efetivamente, de forma igualitária e imparcial, as solicitações dos usuários nesta instituição.

Implementação do Serviço de Tradução e Interpretação de Libras/Português da UFRN

Por meio do Plano de Desenvolvimento Institucional (2010-2019), a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2010) propôs a ampliação de sua política de inclusão através de ações afirmativas como a “formação de instrutores de Libras e treinamento de professores bilíngues (Libras/Língua Portuguesa)”. Com o intuito de iniciar tais ações, no ano de 2012,

a universidade tornou pública à comunidade acadêmica a abertura do Curso de Graduação em Letras com habilitação Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e em Língua Portuguesa.

Página 79

Com o intuito de viabilizar a formação das primeiras turmas, em 2012 foi divulgado um edital ⁵⁷ para a contratação de técnico-administrativos que teriam a função de intérpretes de Libras. Tais profissionais foram divididos em nível superior e médio, designados para a atuação em diferentes frentes do curso, de forma a atender, por meio da acessibilidade linguística, os surdos que chegavam à instituição, conforme observamos no projeto:

Inicialmente, o MEC disponibilizará para a UFRN 08 (oito) códigos de vagas para técnico-administrativos como suporte para a demanda advinda com a criação do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Brasileira de Sinais/ Língua Portuguesa. Contará com 08 (oito) técnico-administrativos, sendo 02 (dois) com nível superior e 06 (seis) com nível médio. Os funcionários atuarão nos laboratórios (Acessibilidade, Sala Ambiente e Laboratório de Apoio Didático) e no setor da Biblioteca Central voltado para o público Surdo. Para isso, os dois funcionários de nível superior devem possuir respectivamente graduação em Ciências da Computação (ou área afim) e Biblioteconomia e proficiência em LIBRAS (obtida por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação). Os funcionários de nível médio deverão possuir o Ensino Médio Completo e proficiência em LIBRAS (obtida por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação). Um dos funcionários atuará na secretaria do curso de Letras, como auxiliar de Administração, outro como assistente de alunos e os demais, como intérpretes de LIBRAS. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2013, p. 91)

A lotação dos profissionais ficou organizada da seguinte maneira: Comissão de Apoio a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais - CAENE ⁵⁸ (2), Centro de Ciências, Letras e Artes – CCHLA (8), Centro de Educação (2) e Centro de Ensino Superior do Seridó - CERES (1). Dessa forma, um acordo foi estabelecido entre os gestores a fim de encaminhar tais servidores para atender da melhor forma as demandas da instituição naquele momento. Para tanto, em 2016, ocorreu a primeira formação para os tradutores/intérpretes de Libras da instituição, ministrada pela professora Silvana Aguiar dos Santos ⁵⁹, que, além de trabalhar questões específicas com a equipe de TILS, possibilitou que se vislumbrasse um espaço político de atuação e construção de pensamento de grupo. Tal postura até então não era possível, uma vez que não existia um documento que regulamentasse o serviço de interpretação, como, por exemplo, os aspectos referentes às solicitações, aos atendimentos e negativas, além do estabelecimento acerca de o trabalho ser executado em dupla/equipe.

Ademais, outra questão apresentava-se como um desafio: esquadrihar os meandros dos entraves existentes com relação ao acesso e à permanência do candidato surdo nos programas de pós-graduação no que tange ao exame de seleção e proficiência em segunda língua. Assim, constituiu-se uma parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), instituição de referência para auxiliar nesse processo. Então, foi realizada uma visita técnica a essa universidade, que foi considerada um “divisor de águas” para o trabalho

dos intérpretes da UFRN, pois foi possível perceber que o processo de construção do formato para o atendimento à pessoa surda estava no caminho certo. Ações como essas reforçam a importância de cooperações institucionais a fim de que, por meio de visitas e outras formas de convênios, se estabeleçam parcerias para que a comunidade usuária possa se beneficiar com o avanço na qualidade do atendimento.

Diante do exposto, contando com o apoio dos professores efetivos da área de Libras e com o apoio da Comissão Permanente de Apoio a Estudantes com Necessidades Especiais (CAENE), o atendimento ao surdo na UFRN começa a tomar formas institucionais e a garantia da acessibilidade linguística do surdo passa a ser reconhecida pela universidade por meio da criação do Comitê de Serviços de Tradução e Interpretação, publicado em Portaria n.º 1.157/17-R, de 12 de junho de 2017 (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2017).

Página 80

Gestão do serviço de tradução e interpretação Libras/Português

Um novo formato de serviço implementa-se na instituição, organizado por meio de um comitê composto por um coordenador, um vice-coordenador, um representante dos tradutores/intérpretes de Libras e um consultor surdo. Nesse novo modelo, todos os TILS passaram a ter sua lotação na mesma unidade – CAENE -, o que proporcionou uma organização e dinamismo à forma como as solicitações passaram a ser atendidas.

Evidentemente que, com a chegada dos surdos ao ensino superior, sobretudo por meio do curso de Letras Libras/Língua Portuguesa, as demandas relacionadas às solicitações por serviços de tradução e interpretação da língua de sinais tornaram-se mais recorrentes. Até dezembro de 2018, contávamos com a presença de 56 surdos nessa instituição, sendo 47 estudantes e 9 docentes que se distribuíam entre os centros (Centro de Educação-CE, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes – CCHLA e Centro de Ensino Superior do Seridó - CERES).

Com o objetivo de otimizar o atendimento às demandas, semanalmente, todas as solicitações que chegam ao comitê são compiladas e distribuídas por meio de uma escala que as divide por turnos, nível, demandas de plantãoos Santos 60 e demandas de tradução. Então, com as solicitações em mãos, escalas semanais são construídas. Vale ressaltar que os trabalhos de tradução e interpretação vão desde a educação infantil à pós-graduação, passando pelos três eixos da instituição, o ensino, a pesquisa e a extensão.

Toda essa mudança só foi possível à medida que os surdos começaram a chegar ao ensino. É justamente pela presença deles que a universidade precisou se adequar a essa nova realidade linguística, o que levou à reorganização do serviço, melhorando a gestão dos atendimentos que lhe são ofertados.

Nessa perspectiva, para o gerenciamento das demandas, o comitê realiza um trabalho primoroso e caminha sempre na busca de atender com qualidade todas as demandas de tradução ou de interpretação circulantes na instituição. Anualmente, são realizadas em média cento e vinte cinco atividades de tradução, nas quais podemos observar um avanço significativo nesse tipo de serviço. Ressaltamos ainda que os registros dessas atividades são de extrema importância, uma vez que servirão de referência para as próximas atividades e de apoio linguístico aos intérpretes que poderão consultar, *a posteriori*, o trabalho realizado pelo colega.

Para além do gerenciamento das demandas, a equipe conta com parte da sua carga horária destinada a estudos e preparação de material. Esse tempo é precioso para que o profissional consiga realizar consultas, buscar sinais, estudar o material a ser traduzido e interpretado etc. Sem esse tempo de preparação, o trabalho de tradutor/ intérprete é prejudicado, visto que ele não domina todas as áreas pelas quais é solicitado e precisa lançar mão desses conhecimentos.

Alcançar esse lugar só foi possível por meio de parcerias realizadas entre a CAENE, o Comitê e outros setores da instituição, uma vez que o trabalho do tradutor/intérprete de Libras/Português exige não só conhecimento linguístico, mas também espaço físico para a gravação em Libras e profissionais especializados em audiovisual, por exemplo.

Página 81

Outro avanço importante refere-se às traduções que denominamos de “presenciais”, cujo objetivo é atender ao surdo no momento da solicitação e na presença dele, seja docente ou discente da instituição, na tradução de textos da Libras para a Língua Portuguesa escrita ou vice-versa. Para essas demandas fixas, ou seja, aquelas em que, na política de atendimento ao surdo aprovada na instituição, aparecem como prioridades de atendimento as disciplinas da graduação. Após a implementação do comitê, foi possível termos esse registro, sendo anualmente uma média de trinta disciplinas atendidas, o que exige da coordenação do serviço a construção de escalas que contêm, no mínimo, dois intérpretes por solicitação.

A importância desse cuidado em atender esta normatização, garantindo o revezamento, promoverá assim um trabalho de qualidade ao usuário da Libras, bem como irá prevenir possíveis adoecimentos, como sugere a Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-Intérpretes de Língua de Sinais (2017).

Para que o leitor tenha uma ideia geral dos atendimentos realizados na instituição, apresentaremos um quadro abaixo no qual são sistematizadas as principais solicitações aten-

didadas no ano de 2018.

Quadro – Quantidade de atendimento prestado pelo Comitê por tipo de solicitação no ano de 2018

Tipo de Solicitação	Total
Reuniões	15
Plenárias de departamentos	24
Demandas de plantão	149
Eventos	40
Colação de grau	2
Defesas de mestrado e doutorado	2

Fonte: Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2018).

Além dessas ações, a universidade tem se preocupado em garantir formação continuada aos profissionais da instituição. Ainda no ano de 2016, por meio de uma parceria entre a CAENE e a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGESP) foi instituído o primeiro curso de formação continuada dos TILS/UFRN. Em seu aspecto global, a formação inicial e continuada é concebida como uma oferta educativa, específica da educação profissional e tecnológica, com vistas a favorecer a qualificação, a requalificação e o desenvolvimento profissional de trabalhadores nos mais variados níveis de escolaridade e de formação. Nessa perspectiva, essa oferta veio atender as demandas de aperfeiçoamento em tradução e interpretação para tradutores/intérpretes da Língua Brasileira de Sinais, na modalidade presencial, por entender a necessidade de contribuir para a elevação da qualidade dos serviços prestados à comunidade surda na UFRN, bem como à sociedade através de um processo de apropriação e de produção de conhecimentos científicos e tecnológicos da área.

O Curso de Aperfeiçoamento em Tradução e Interpretação para Tradutores/intérpretes da Língua Brasileira de Sinais, na modalidade presencial, teve como objetivo geral aperfeiçoar o tradutor/intérprete da Língua Brasileira de Sinais, evidenciando um caráter ético, profissional, dinâmico, flexível, com suporte para atuar em vários campos da tradução educacional e outros. Para a realização desse curso, contamos com profissionais de diferentes instituições como Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Além disso, foi possível abordar temas distribuídos em diferentes áreas do conhecimento como relações interpessoais e criatividade aplicada ao trabalho do tradutor intérprete, estudos da tradução e da interpretação em Libras, introdução sobre

sistema de transcrição das línguas de sinais, história e estética da montagem de filmes e edição de vídeo.

Outras ações como estas foram implementadas nos anos seguintes por meio de parcerias interinstitucionais, o que possibilitou a vinda do professor Tiago Coimbra Nogueira, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tal capacitação veio colaborar para o entendimento da prática interpretativa em equipe, bem como nortear trabalhos que estariam sob a orientação de uma coordenação. Nessa formação, os intérpretes puderam vivenciar de forma teórica e prática, durante o período de capacitação, técnicas de apoio e monitoramento muito utilizadas no exercício diário do tradutor e intérprete de Libras, com a finalidade de aprimorar conhecimentos prévios e agregar novos procedimentos para a eficácia e a fluidez das atividades profissionais inerentes ao cargo de intérprete de Libras.

Este processo formativo, bem como sua continuidade, foi primoroso para que, de forma precisa, os intérpretes pudessem entender a importância do trabalho em equipe, as responsabilidades de cada um no papel de atuação e o objetivo final, que é a qualidade do trabalho de maneira a possibilitar uma visibilidade positiva perante a comunidade surda e também a comunidade universitária em geral.

Considerações Finais

A UFRN tem investido e acreditado na proposta do comitê, buscando atender as solicitações desse setor por entender que quem o compõe são profissionais da área, habilitados, e que buscam se atualizar constantemente para sempre ofertar o melhor serviço ao usuário surdo.

Registrar os caminhos percorridos e as ações implementadas na instituição, neste livro, tornou-se uma forma de reavaliarmos nosso trabalho e medir o quanto já avançamos e o quanto ainda precisamos melhorar. Nosso objetivo ainda é que novos direcionamentos se construam e a acessibilidade para surdos se fortaleça, não apenas em cursos de graduação, mas em todos os espaços da instituição. Certamente, temos muito o que avançar para concretizar uma inclusão real e efetiva das pessoas surdas.

Para que isso ocorra, é notório que ações como estas se espalhem por todas as universidades brasileiras, registrando, documentando e normatizando, a partir da sua realidade, o trabalho do tradutor/ intérprete de Libras no serviço público.

Para finalizar, acreditamos que este registro trouxe ainda várias indagações e problemáticas importantes que revelam para os pesquisadores da área a necessidade urgente de buscar estudos, ainda pouco explorados, no campo da tradução e da interpretação comu-

nitária, formação continuada a TILS, com vistas a fortalecer e aprimorar as melhorias no atendimento a surdos nesse nível de ensino.

Referências

ALBRES, N. A; LACERDA, C. B. F de. **Interpretação educacional como campo de pesquisa: estudo bibliométrico de publicações internacionais e suas marcas no campo nacional.** Cadernos de Tradução, Florianópolis, v. 1, n. 31, p. 179-204, 2013.

BAKER, Mona; SALDANHA, Gabriela. **Routledge encyclopedia of translation studies.** 2nd. ed. London: Routledge, 2009.

BRASIL. **Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Lei da Acessibilidade. Brasília, DF: DOU, 2000.

BRASIL. **Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF: DOU, 2002.

Página 83

BRASIL. **Decreto n.º 5.296, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o Art. 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: DOU, 2005.

BRASIL. **Lei n.º 12.319, de 1º de setembro de 2010.** Regulamenta a profissão de tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais. Brasília, DF: DOU, 2010.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Estatuto da pessoa com deficiência. Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência. Brasília, DF: DOU, 2015.

FEDERAÇÃO BRASILEIRA DAS ASSOCIAÇÕES DOS PROFISSIONAIS TRADUTORES E INTÉRPRETES E GUIAS-INTÉRPRETES DE LÍNGUA DE SINAIS. **Nota Técnica 01: a atuação do tradutor, intérprete e guia-intérprete de libras e língua portuguesa em materiais audiovisuais televisivos e virtuais.** [s.l.], 2017.

LACERDA, C. B. F. **A inclusão escolar dos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência.** Cadernos Cedes, Campinas, v. 26, n. 69, p.1-16, maio/ago. 2006.

OLIVEIRA, L. N. S.; SILVA, G. O. **Atualidade da Educação de Surdos no Brasil: aula 3.** Natal: IFRN, 2014.

SANTOS, Silvana Aguiar dos. **A implementação do serviço de tradução e interpretação de Libras-Português nas universidades federais.** Cadernos de Tradução, Florianópolis, v. 35, n. esp. 2, p. 113-148, jul./dez. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras: Libras/ Língua Portuguesa da UFRN.** 2013. Disponível em: [file:///C:/Users/Letras%20Libras/Downloads/PPC_LIBRAS_CONSEPE %20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Letras%20Libras/Downloads/PPC_LIBRAS_CONSEPE%20(3).pdf). Acesso em: 9 maio 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Relatório Anual da Comissão Permanente de Apoio ao Estudante com Necessidade Educacional Especial – CAENE, 2018.** Natal: UFRN, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Portaria n.º 1.157/17-R, de 12 de junho de 2017.** Natal: UFRN, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Plano de Desenvolvimento Institucional: 2010 - 2019.** Natal: UFRN, 2010.

Nota de rodapé 54

Docente do curso de Letras Libras/Língua Portuguesa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN. giseleoliveira.psi@gmail.com

Nota de rodapé 55

Professor associado do Departamento de Fisioterapia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN. Campus Natal, RN, Brasil. ricardolins67@gmail.com.

Nota de rodapé 56

Termo usado na legislação brasileira.

Nota de rodapé 57

Para mais informações, acesse o sítio:
http://www.comperve.ufrn.br/conteudo/concursos/ufrn201316/documentos/Edital016_20130605.pdf. Acesso em: 19 abr. 2019.

Nota de rodapé 58

Transformada em 2019 em Secretaria de Inclusão e Acessibilidade.

Nota de rodapé 59

Docente da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

Nota de rodapé 60

Demandas de plantão: são solicitações rápidas que não necessitam de agendamentos como reuniões curtas, consultas de urgência, orientação a alunos etc.

Acessibilidade e Inclusão no ensino superior

Reflexões e ações em universidades brasileiras

Ações afirmativas para inclusão no ensino superior de jovens com altas habilidades/superdotação: em foco a Universidade Federal Do Paraná

Página 84

Autoras:

Laura Ceretta Moreira ⁶¹ e Tatiana Izabele Jaworski S. Riechi ⁶²

Introdução

É a partir da década de 1990, por meio de movimentos, sobretudo, da sociedade civil organizada, que os princípios da igualdade e do respeito à diferença passam a influenciar de forma mais direta o arcabouço legal destinado à efetivação de políticas e práticas educacionais inclusivas, que visam à democratização do acesso, da permanência e da transversalidade educacional do público-alvo da educação especial.

Mesmo que, legalmente, o direito ao tratamento especializado aos estudantes com altas habilidades/superdotação tenha sido apontado na Lei n.º 5.692/1971, ⁶³ encaminhamentos educacionais de maior alcance nacional são observados, apenas, com a promulgação da LDB 9.394/1996 - que possui nova redação pela Lei n.º 12.796/2013 - com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI), em 2008, e o Plano Nacional de Educação (2014 a 2024), que se tornou a Lei n.º 13.005/2014.

A nova redação da LDB 9.394/96, em seu art. 59, assegura aos sistemas de ensino a aceleração de estudos e reitera o caráter suplementar da educação especial. A PNEEPI (2008), além de reafirmar o caráter da educação especial na transversalidade educacional, incluir os estudantes com altas habilidades/superdotação como público-alvo da educação especial, instituiu as salas de recursos multifuncionais como o serviço de apoio, que atenderá também esse alunado.

Já o PNE (2014-2024) propõe, como uma de suas estratégias, assegurar em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos estudantes com altas habilidades (BRASIL, 2014). Em síntese, esses documentos ratificam, considerando seu período/contexto histórico, a importância da identificação, do atendimento educacional especializado, do enriquecimento curricular e da aceleração de estudos para essa demanda. Observamos que, apesar das dificuldades de identificar esses estudantes e, conseqüentemente, retirá-los da invisibilidade nos sistemas de ensino, a educação básica, os NAAHS (Núcleo de Atendimento as Altas Habilidades/Superdotação) e as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) oferecem caminhos para o enriquecimento curricular desses estudantes. Os NAAHS foram criados em 2005 como uma política pública de caráter nacional, voltados para identificação, atendimento, estimulação do potencial dos alunos da educação básica da rede pública de ensino, enquanto que as SRM se evidenciam na PNEEPI (2008) e são espaços localizados em escolas de educação básica onde se realiza o atendimento educacional especializado (AEE) para os alunos identificados como público-alvo da educação especial.

No intuito de exemplificar esse atendimento no estado do Paraná, por meio da rede estadual de ensino e da rede municipal da cidade de Curitiba (PR), apontamos que o AEE aos estudantes com AH/S se dá através do NAAHS 64, de 140 Salas de Recursos Multifuncionais para Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) 65, ligadas à rede estadual de ensino e de cinco Salas de Recursos para Altas habilidades/Superdotação vinculadas à rede municipal de ensino de Curitiba 66. Esses serviços, apesar de relevantes, não asseguram quantitativamente o atendimento especializado necessário a essa demanda, porém, revelam que é possível construir um projeto educacional que atenda ao princípio da transversalidade na educação especial, conforme reza o ordenamento jurídico para sua efetivação.

Página 85

Pesquisa realizada por Martelli (2017) demonstra que o caráter transversal da educação especial na área das AH/S apresenta uma ruptura na continuidade da oferta de atendimento educacional especializado destinado aos estudantes com AH/S, notadamente no que tange ao fluxo do ensino médio para o superior. Somado a esses aspectos, estudo de Titon (2019) relativo às trajetórias de estudantes universitários com AH/S aponta o quanto esses estudantes são invisibilizados e carecem de políticas e práticas que concretizem o atendimento às suas necessidades e, conseqüentemente, assegurem a legitimidade de sua condição de estudante público-alvo da educação especial.

Posto isso, trazer à tona a temática dos estudantes com AH/S na universidade é uma forma de demonstrar a importância de retirá-los da invisibilidade, que, de forma mais acentuada, se verifica no ensino superior, visto a quase inexistência de programas e políticas institucionais destinadas a essa demanda.

Dessa feita, este estudo versa sobre a trajetória que a Universidade Federal do Paraná (UFPR) vem instituindo para demarcar ações de acessibilidade, aqui entendidas como a eliminação de barreiras que impeçam o cumprimento do direito à identificação, à participação e à defesa das especificidades educacionais dos estudantes com AH/S. Como forma

de delimitação do tema, o estudo traz, de forma mais específica, a prática e os principais achados, entre 2017-2019, do NEPAHS (Núcleo de Estudos e Práticas em Altas Habilidades/Superdotação) e dos projetos a ele agregados.

O Núcleo de estudos e práticas em altas Habilidades/Superdotação (NEPAHS) no contexto das políticas e práticas Inclusivas Da UFPR

As políticas afirmativas na Universidade Federal do Paraná iniciam em 2004, quando é aprovado o Plano de Metas de Inclusão Racial e Social, por meio da Resolução do COUN 37/04, que se destina aos estudantes pretos, pardos e indígenas. No mesmo ano, é criado o NEAB (Núcleo de Estudos Afro-brasileiros), em 2006 se dá a estruturação do Napne (Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais) e no ano de 2010 o NUEI (Núcleo Universitário de Educação Indígena). Esses três núcleos fizeram parte da CEPIGRAD (Coordenação de Estudos e Pesquisas Inovadoras na Graduação) de 2008-2018, vinculada à PROGRAD. Dada a importância que espaços articuladores de políticas e práticas inclusivas trabalhem de forma mais orgânica e, por conseguinte, colaborem para a institucionalização de um projeto de políticas afirmativas que congreguem a universidade a atuar de forma mais inclusiva, no ano de 2018, é instituída a SIPAD ⁶⁷ (Superintendência de Inclusão, Políticas Afirmativas e Diversidade), que visa ao fortalecimento e à concretização de políticas que promovam a igualdade e a defesa de Direitos Humanos (UFPR, 2019).

No que se refere às ações afirmativas para as Altas Habilidades/Superdotação, é por meio principalmente do Napne que surgem as primeiras iniciativas de ensino, pesquisa e extensão na UFPR. Esse movimento se efetivou por grupos de estudos; parcerias com a rede pública de ensino (municipal e estadual); acompanhamento pedagógico e psicológico aos estudantes com AH/S que buscavam o Napne; realização de inúmeros eventos científicos que se deram do nível local ao internacional ⁶⁸. Importante salientar, também, a contribuição do Programa de Pós-graduação em Educação, que foi o pioneiro na UFPR na concretização de pesquisas em nível de mestrado e doutorado na área de altas habilidades/superdotação.

É nesse contexto que em 2016 foi criado o Núcleo de Estudos e Práticas em Altas Habilidades (NEPAHS), que até o ano de 2019 atuou em parceria com a Pontifícia Universidade Católica do Paraná. O NEPAHS, além de se constituir num projeto de extensão, também se estabelece num ambiente administrativo dentro da universidade, fazendo parte do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais, atualmente situado na Superintendência de Inclusão, Práticas Afirmativas e Diversidade (SIPAD), conforme já referido. É constituído por professores dos setores de Educação e Humanas, e conta com a participação de alunos de graduação e pós-graduação, educadores e profissionais colaboradores da comu-

nidade. O NEPAHS foi criado para fortalecer o histórico de ações que a UFPR possui na área de Altas Habilidades/Superdotação desde 2006 e, sobretudo, para desenvolver ações de política institucional para o evidenciamento das AH/SD na universidade, garantindo um espaço de reflexão e discussão sobre a temática e, assim, desenvolvendo projetos e ações geradoras de visibilidade e inclusão desse alunado na universidade, uma vez que os mesmos apresentam demandas pedagógicas diferenciadas e peculiares.

A partir das experiências concretizadas no NEPAHS, no período de 2017-2020, apresentaremos aspectos que observamos durante as reuniões entre os estudantes e suas famílias, orientações evidenciadas aos professores, encaminhamentos realizados pelos grupos de trabalho dos estudantes e no próprio processo de avaliação para AH/S, que permite conhecer de forma mais sistematizada esses estudantes e apontar características iniciais que podem ser elucidadas por meio de perfis de estudantes com AH/S, de seus professores e da família.

Perfil dos estudantes universitários com AH/SD

No Brasil, atualmente, a realidade dos jovens com altas habilidades/superdotação no ensino superior beira ao obscurantismo. O aluno é diluído no sistema e submerge num processo enrijecido e estático de práticas educacionais que parecem estar mais a serviço da exclusão do que, propriamente, da inclusão e da acessibilidade.

Na tentativa de se adaptar ao sistema, o aluno acaba por minimizar suas expectativas, regulá-las pela turma e pelo professor, na esperança de que em algum momento e por basicamente iniciativas isoladas tenha oportunidades que elevem seu desempenho, criatividade e conhecimento. Para o estudante com AH/S, frequentemente o conteúdo apresentado em sala de aula é um conteúdo já muito dominado. Infelizmente, a vivência permanente da aprendizagem frustrada é uma realidade que o acompanha, desde os primórdios da sua escolarização, e na maioria das vezes se mantém no ensino superior. O início da vida universitária para os jovens com AH/SD no Brasil ocorre, frequentemente, com idades entre 16 e 18 anos, recentemente em alguns casos e já vivenciado pela própria UFPR, a partir da regulamentação da aceleração curricular com 13 e 14 anos.

As novas experiências acadêmicas, então, são somadas às incertezas inerentes à própria fase da adolescência, baixa autoestima e autoconfiança, instabilidade de humor, quebras de parâmetros e o gosto pelo desafio, assim como com a proximidade das novas exigências da vida adulta, muitas vezes, com grande competitividade e cobrança individual social. Diante desse quadro, foi possível constatar, por meio das vivências já sinalizadas anteriormente com os estudantes que apresentam AH/S na UFPR, os seguintes tipos de perfis.

O primeiro perfil do aluno com AH/S está relacionado ao jovem que não tem conhecimento, nem do que seja AH/SD e nem que possa ser um aluno com potenciais diferentes dos demais. Relata ser consciente da diferença de desempenho tanto acadêmico como comportamental, mas não sabe explicá-la. Por vezes, essa vivência pode gerar um subdesempenho, ou seja, o aluno responde o mínimo possível às demandas de aprendizagem, muitas vezes beirando ao rendimento mediano. As vivências acadêmicas podem gerar uma sensação de incerteza e instabilidade emocional geradora de desmotivação, ansiedade e abandono do curso.

No segundo perfil do aluno com AH/SD está o jovem que sabe da sua condição de necessitar uma aprendizagem diferenciada, normalmente possui uma avaliação e/ou um histórico de acompanhamento pelo sistema básico de ensino. Esse perfil de aluno inicia a universidade motivado, com alto nível de expectativa e uma grande esperança de crescimento. Seu desempenho inicial é marcado por grande comprometimento com a aprendizagem, com as disciplinas e com o professor. Questionador, participante, inicia demandando dos professores e da instituição muita atenção e apoio. Porém, com o passar do tempo, vai se frustrando, e se desmotivando, até o ponto de que pode passar a se sentir inadequado e inoportuno diante de tantos feedbacks negativos. Relata não se adaptar ao sistema de regras e normas, subprodutivo, se equipara com a média de desempenho discente, termina o curso de graduação com um bom desempenho, mas com a sensação de que poderia ter produzido muito mais.

No terceiro perfil do aluno com AH/SD encontramos o jovem que sabe da sua condição especial, assim como do seu potencial criador diferenciado, normalmente possui uma avaliação e/ou um histórico de acompanhamento no sistema básico de ensino e, ao ingressar na universidade, acaba por encontrar e envolver-se em atividades de ensino, pesquisa e extensão, convivendo com professores e projetos desafiadores. É engajado em questões e movimentos sociais e comunitários, vincula-se a causas justas e igualitárias, que se agregam a alto rendimento acadêmico e em satisfação pessoal. Frequentemente, é um aluno que produz muita pesquisa, publica com seu grupo e professores, contribui para a geração de produtos técnicos, vivencia experiências de monitoria e participação em eventos científicos, e se prepara para a pós-graduação.

O Perfil dos Professores do aluno com AH/SD

O primeiro perfil do Professor do aluno com AH/SD aponta, na maioria das vezes, um docente que não sabe o que seja AH/SD, não acredita que alunos com grande capacidade de criatividade e alto rendimento possam existir nas suas turmas. Esse professor é movido pelo sentimento de descrédito ao discente. Frequentemente, é o professor que não conhece seus alunos, não sabe reconhecer potencialidade e desconhece totalmente a necessidade de identificar e tornar suas aulas acessíveis, sobretudo, àqueles estudantes que apresentem qualquer necessidade mais específica de aprendizagem.

No **segundo perfil do Professor do aluno com AH/SD**, está o docente que aceita a afirmação da existência de um conjunto de alunos que demanda mais atenção e conhecimento, sabe identificar esses alunos como curiosos, criativos e questionadores, porém, os entende como aborrecidos, que verdadeiramente atrapalham suas aulas, desorganizam o programa sugerido e, normalmente, se assustam com o alto grau de interesse e/ou domínio sobre determinados temas, muitas vezes indo além do que o próprio professor. Esse cenário faz com que o docente se sinta intimidado e inseguro, assim, muitas vezes, acaba por responder ao aluno com condutas de evitamento, negação e/ou desvalorização, como forma de autoproteção do seu suposto papel de especialista. Dessa forma, anula o conhecimento explicitado pelo aluno com AH/SD, neutralizando e classificando-o, muitas vezes, como mal educado, intrusivo, insubordinado e ativista.

Página 88

O **terceiro perfil do Professor do aluno com AH/SD** está assentado por atitudes agregadoras, que entendem a conduta criativa e questionadora do estudante. As perguntas e colocações do aluno são desafiadoras ao professor, estimulam a busca pelo conhecimento e um movimento de renovação e reinvenção do professor, que se adapta e constrói atividades enriquecedoras e estimulantes complementares ao proposto pelo programa regular. Conduz o professor a novos projetos e temáticas, incitando o aluno ao compartilhamento e engajamento nos demais braços da universidade, como a pesquisa e a extensão.

Perfil das famílias dos alunos com AH/SD

Foi possível constituir os perfis das famílias, por meio dos dados constatados através das falas dos estudantes, tanto no processo de identificação/avaliação dos mesmos como no decorrer das reuniões organizadas com o grupo de pais de estudantes com AH/S.

Os sistemas familiares que embasam o aluno do ensino superior com altas habilidades/superdotação também apresentam um leque diversificado de estilos próprios de funcionamento. A forma de processamento familiar identificada, no momento do ingresso na universidade, veio se formando ao longo do desenvolvimento do jovem aluno, que chega exitoso à universidade, com muitas vivências laureadas, fortes lembranças do vultoso desempenho acadêmico e/ou esportivo e/ou musical, mas que ao mesmo tempo, por vezes, também insurgem cicatrizes, memória sempre baseadas na díade, expectativa *versus* resultados.

O **primeiro perfil da família de alunos com AH/SD** é o mais frequentemente encontrado, o de pais e/ou responsáveis preocupados e orgulhosos de seu filho(a), que se orgulham em relatar as vitórias e facilidades ao longo da história de desenvolvimento do(a) filho(a). O conjunto destas vivências gera um grau de expectativa e ansiedade bastante elevado. A família vê no estudante com AH/SD uma forma de crescimento familiar, com possível manutenção ou ascensão do status financeiro e social. E o aluno absorve e assume o papel de

mola propulsora da família, o que lhe resulta em elevados graus de cobrança pessoal e baixa tolerância ao erro. As expectativas de mobilidade social da família ficam atreladas ao bom resultado profissional especificamente do(a) filho(a) com AH/SD. Os níveis de cobrança pessoal são proporcionais às expectativas depositadas no aluno com AH/SD pela família, francamente transferidas para todo o sistema universitário. Para essas famílias, a entrada no ensino superior é a continuidade de uma escalada para o sucesso e bem-estar pessoal e profissional.

No segundo perfil da família de alunos com AH/SD, as necessidades educacionais especiais do(a) filho(a) até foram percebidas pela educação básica, porém, não contribuíram para a sensibilização do potencial e da riqueza da diferença. Quando o aluno com AH/SD ingressa no ensino superior, perpetua-se a relação fragmentada da família, que os percebe como causadores de problemas, complexos e pouco produtivos, como lunáticos, pessoas esquisitas, de uma outra forma, ainda podem ser compreendidas como diferentes dos demais membros, por terem trocado a prevista entrada no mercado de trabalho, para contribuição no auxílio da subsistência da própria família, pela escolha incerta da continuidade dos estudos. Para os membros dessa família, o ingresso na universidade é um equívoco, um luxo pessoal, que onera financeiramente toda a família. As divergências também podem vir não pelo ingresso no ensino superior, mas diretamente relacionadas à escolha de certos tipos de cursos e carreiras profissionais. Nesses casos, o curso escolhido pelo jovem aluno é entendido como desviante do imaginário dos pais e uma escolha equivocada. Escolhas profissionais pessoais dos jovens alunos quanto ao curso de graduação desejado, porém, que divergem dos planejados ou eleitos pelos pais, e que, dessa forma, não só limitam a credibilidade nos estudos do jovem aluno, mas, também, a rede de apoio necessária para o seu bem-estar e produtividade.

Página 89

No terceiro perfil da Família de alunos com AH/SD, a neutralidade também pode ser encontrada como modelo de relacionamento familiar diante das AH/SD. Pais e/ou responsáveis que nunca viram seus filhos como diferentes, do ponto de vista acadêmico, relativizam as especificidades da curiosidade e da demanda por aprendizagem que esses jovens demonstram. Como uma forma de negação da realidade, furtam-se do direito da diversidade, não reconhecendo as diferenças. Ademais, frequentemente incentivam seus filhos a equipararem seus desempenhos e anseios com a média dos demais alunos, desincentivando suas especificidades de aprendizagem e estimulando-os ao anonimato das suas habilidades. O preconceito de que o diferente é ruim, e a crença errônea de que o adequado é ser igual aos demais sempre.

Programa de Evidências Globais em Altas Habilidades/Superdotação (PEGAHSUS)

O PEGAHSUS, um programa de ação educacional inclusiva, ocorre na UFPR, mas pode se efetivar em qualquer universidade brasileira. Esse programa foi elaborado pela equipe do

Núcleo de Estudos e Práticas em Altas Habilidades/Superdotação (NEPAHS) e seu objetivo é desenvolver ações de política institucional na universidade que contribuam para o evidenciamento das Altas Habilidades/Superdotação; oportunizar a sensibilização, a discussão e o aprofundamento sobre o tema AH/SD na comunidade universitária; identificar jovens estudantes universitários com indicadores de AH/SD; desenvolver novas tecnologias de ensino e aprendizagem; promover ações de intervenção e acompanhamento psicoeducacional junto aos estudantes com AH/SD e ao corpo docente e, por fim, suscitar conhecimento baseado em evidências e pesquisas na temática AH/SD, mediante a prática colaborativa entre os envolvidos nesse processo.

Ações para a identificação do estudante com AH/SD do PEGHASUS

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008,

Estudantes com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL, 2008, não paginado)

O grupo de pesquisadoras(res) do NEPAHS, ciente da importância de levar em conta as áreas isoladas ou combinadas de potencial levantado no conceito da PNEEPI (2008); das contribuições de Gardner (1995) ao apresentar as oito capacidades mentais universais, que fazem parte da Teoria das Inteligências Múltiplas, entre elas algumas que não podem ser aferidas por testes de inteligência, mas são observáveis a partir do desempenho das pessoas em determinadas tarefas, considerando os diferentes sistemas inteligentes; dos estudos de Sternberg (1985, 2008), que definem a inteligência como "[...] a capacidade de aprender a partir da experiência, usando os processos metacognitivos para melhorar a aprendizagem e a capacidade de se adaptar ao ambiente." (STERNBERG, 2008, p. 451), ao apresentar a Teoria Triárquica; da Teoria dos Três Aneis de Renzulli (2014), que sustenta o comportamento de superdotação resultante da habilidade acima da média, de altos níveis de comprometimento com a tarefa e de altos níveis de criatividade, considerou que iniciaria seu processo de identificação de estudantes com AH/SD no universo de mais de 40.000 mil alunos matriculados na UFPR levando em consideração dados quantitativos e qualitativos, conforme relatado a seguir.

Etapas do Processo para Identificação de Estudantes da UFPR com AH/SD

2.5.1 Etapa I: Levantamento realizado junto à PROGRAD, onde foi solicitado ao NC (Núcleo de Concursos) a nota dos 10 (dez) primeiros classificados no processo seletivo da UFPR (concurso vestibular); solicitação de disciplinas e cursos que apresentassem grupos de alunos com alto Índice de Rendimento Acadêmico (IRA) e com indicadores de AH/SD. Esta etapa consiste num parâmetro inicial para, inclusive, observar em que medida esses resultados podem impactar os resultados do processo de avaliação dos estudantes com AH/S.

2.5.2 Etapa II: Contato via telefone e/ou e-mail com as coordenações de curso de graduação da UFPR para apresentação do projeto e solicitação de indicação de um(a) professor(a) para receber a equipe do NEPAHS em sala de aula.

2.5.3 Etapa III: Anuência e assentimento do(a) professor(a) e dos(as) estudantes sobre o projeto, realização de uma visita técnica em sala de aula para apresentação do projeto e solicitação do preenchimento **69** de dois inventários, que visam ao levantamento de indicadores de AH/SD. A solicitação de preenchimento é feita aos estudantes e ao (à) professor(a) da disciplina. O questionário para identificação da expressão da inteligência (QIEI) visa à indicação de canais expressivos e socioadaptativos da inteligência. No QIEI, os(as) estudantes apontam cinco colegas que mais se destacam na sua turma. O(A) professor(a) da turma, também, indica cinco estudantes que se destacam durante as aulas. É solicitado ao(à) professor(a) o preenchimento da ficha de identificação na prática pedagógica em AH/SD (FIPP AH/SD), que visa conhecer dados sobre a prática e encaminhamentos dos(as) alunos(as) com relação à temática das AH/S.

2.5.4 Etapa IV: Levantamento e análise do cruzamento das informações obtidas acerca de indicadores de AH/SD nas etapas I e II do processo de identificação.

2.5.5 Etapa V: Contato com os(as) alunos(as) apontados em dois indicativos das etapas anteriores para avaliação multidisciplinar para AH/SD composta de: Avaliação Psicoeducacional AH/SD (pedagógica, cognitiva, intelectual e emocional).

2.5.6 Etapa VI: Envio da carta-convite para avaliação psicoeducacional de AH/SD e de termo de aceite de inclusão no programa AH/SD;

2.5.7 Etapa VII: Avaliação Psicoeducacional.

Figura 1 - Quadro de Instrumentos que compõem o Protocolo de Avaliação Psicoeducacional para identificação de estudantes da UFPR com AH/SD

Protocolo Estruturante Avaliação Psicoeducacional	
Anamnese 70	Modelo versão experimental elaborado pelo NEPAHS

Protocolo Estruturante Avaliação Psicoeducacional	
Inventário Cognitivo Modular para Jovens e Adultos (ICMJA) versão reduzida eletrônica; 71	Modelo versão experimental elaborado pelo NEPAHS
Escala de Inteligência Wechsler (WAIS III)	Avaliação Psicológica
Inventário pedagógico para Altas Habilidades/ Superdotação (IPAHS)	Avaliação Pedagógica
Teste dos cinco dígitos (FDT)	Avaliação Psicológica
Teste de atenção concentrada (TEACO)	Avaliação Psicológica
Questionário de habilidades contextuais (QHC) 72	Modelo versão experimental elaborado pelo NEPAHS

Fonte: NEPAHS/ UFPR (2019).

Após o término do processo de avaliação, é realizada devolutiva dos resultados para alunos e/ou responsáveis, no caso de estudantes menores de idade.

Ações do NEPAHS/UFPR para o Acompanhamento de Estudante com AH/S

1. Projeto GO PEGHASUS: Caracteriza-se pela formação de grupos operativos de alunos com alta performance acadêmica nas diversas áreas do conhecimento, de várias instituições de ensino superior, com reuniões quinzenais para desenvolvimento de habilidades sociais e promoção de espaço terapêutico de reflexão e discussão sobre temas afetivo-sociais de interesse dos(as) estudantes e coordenado por um grupo de psicólogos extensionistas participantes do PEGASUS;
2. Acompanhamento Psicológico Individual: Encaminhamento para profissionais da psicologia externos à universidade, colaboradores para acompanhamento psicológico individual, sempre que necessário;
3. Orientação Familiar: realizada, a pedido da família, para pais dos(as) estudantes, assim como por meio das solicitações que são desencadeadas nas reuniões do ROCAHS;

4. Orientação Institucional: orientação para professores(as) e coordenação dos cursos da universidade;
5. Projetos de Inclusão social: Grupo de comunicação virtual para troca de informações acadêmicas e atividades sociais;
6. Apoio a projetos de pesquisa e extensão inter e intrauniversidades;
7. Projetos ROCAHS PEGAHSUS: Caracteriza-se pela promoção de um espaço itinerante entre os *campi* da UFPR, aberto a estudantes, professores, técnicos e comunidade em geral para discussão e auxílio de políticas públicas voltadas a AH/SD;
8. Elaboração de um jornal eletrônico: A Voz do PEGHASUS de produção mensal;
9. PEGHASUS GHATERING: reuniões semestrais acadêmico-científicas, mediante convite de profissionais, pesquisadores, egressos em instituições nacionais e internacionais de interesse dos estudantes do grupo PEGAHSUS com AH/SD, como forma de enriquecimento curricular;
10. Parceria do PEGAHSUS com a entidade MENSA de AH/SD: os estudantes do ensino superior identificados com AH/SD mediante o PEGAHSUS/UFPR são aceitos como associados, recebendo alguns benefícios de permanência na entidade;
11. Projetos de Enriquecimento Curricular Individualizado: Essa etapa está sendo construída pelo NEPAHS, sobretudo, apontando parcerias entre as instituições de ensino superior para acolhimento de estudantes que desejam adensar conhecimentos em terminadas áreas do conhecimento; discutindo com os(as) estudantes estratégias que colaborem com suas trajetórias curriculares; apoiando o “Projeto Turma Honors,” 73 de enriquecimento curricular, que é coordenado pelo departamento do curso de matemática.

Considerações Finais

A universidade que institui políticas afirmativas e/ou inclusivas destinadas aos estudantes com deficiência e transtorno do espectro do autismo necessita também inserir os(as) estudantes com altas habilidades/superdotação no conjunto de seus princípios e metas. Esses estudantes, também, estão alicerçados pelo ordenamento jurídico inclusivo, precisam ser respeitados na sua pluralidade de construir conhecimentos e valorizados nas suas especificidades de aprendizagem.

A UFPR, por meio de inúmeras iniciativas destinadas à área das altas habilidades/superdotação, que sem dúvida precisam ser mais adensadas e ampliadas, vem buscando alicerçar conhecimentos nesta área, principalmente, acolhendo projetos de pesquisas, ações extensionistas e institucionalizando espaços, como é o caso do Napne e, mais recentemente, do NEPAHS. O grupo de pesquisadoras(es), colaboradoras, estudantes de graduação e pós-graduação do NEPAHS, desde o ano de 2016, vem aprofundando reflexões sobre teóricos ligados à área de AH/S; discutindo a avaliação de jovens adultos com AH/S, por meio das importantes, porém escassas, pesquisas nacionais nessa área; refletindo sobre propostas de identificação, avaliação e de enriquecimento curricular utilizadas em universidades estrangeiras e refletindo principalmente sobre diferentes concepções de aprendizagem, inteligência e criatividade. Esses estudos apontaram a necessidade de construir itinerários e protocolos experimentais destinados à avaliação de AH/S em jovens e adultos universitários, assim como avaliar escalas e testes já existentes para fazer parte do Protocolo Estruturante de Avaliação Psicoeducacional. Portanto, não se trata de uma proposta finalizada, visto que estamos em constante processo de investigação sobre a trajetória avaliativa construída.

Dentre os resultados obtidos pelas ações realizadas pelos NEPAHS, e de modo específico pelo PEGAHSUS/UFPR, entre os anos de 2017 a 2019, destacamos que 1169 estudantes universitários passaram pela fase de rastreamento de indicadores de AH/S. Desses, 164 estudantes foram indicados para Avaliação Psicoeducacional para identificação de AH/SD, sendo que 98 deles confirmaram a condição de AH/SD a partir do Protocolo Estruturante de Avaliação Psicoeducacional.

Apontamos, por fim, que a articulação entre os conhecimentos científicos, advindos das diversas áreas do conhecimento, tais como da psicologia, do direito, da sociologia, da filosofia, da estatística e das neurociências, precisa ser considerada quando se busca romper com perspectivas educacionais excludentes, que desconsideram e invisibilizam aqueles estudantes que fogem do falso padrão da homogeneização, ou seja, é preciso considerar os diferentes itinerários de aprendizagem. É com esse olhar que reafirmamos a importância do caráter transversal das altas habilidades/superdotação no percurso educacional e o compromisso da universidade brasileira em identificar esses estudantes e assegurar encaminhamentos curriculares, que valorizem os diferentes potenciais, tão presentes e intensos nos(as) estudantes com altas habilidades/superdotação.

Referências

BRASIL. **Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. Brasília, DF: DOU, 1971. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>. Acesso em: 25 nov. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 9.394/1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: DOU, 1996. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2019.

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

BRASIL. **Lei Federal nº 13.005/ 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: DOU, 2014. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 1 dez. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.234/2015**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. Brasília, DF: DOU, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13234.htm. Acesso em: 21 maio 2019.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MARTELLI, A. C. C. P. **Políticas educacionais para estudantes com altas habilidades/superdotação: um estudo sobre a transversalidade**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

PARANÁ. **Secretaria de Educação. Quinze anos de atendimento a alunos com superdotação**. Reportagem, 2019. Disponível em: <https://www.curitiba.pr.gov.br/servicos/cidadao/atendimento-especial-a-pessoas-em-situacao-de-rua-acolhimento-institucional/22>. Acesso em: 28 nov. 2019.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA. **Centros Municipais de Atendimento Educacional Especializado**. 2019. Reportagem. Disponível em: <https://www.curitiba.pr.gov.br/servicos/cidadao/atendimento-especial-a-pessoas-em-situacao-de-rua-acolhimento-institucional/22>. Acesso em: 28 nov. 2019.

RENZULLI, J. S. **A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa**. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (Org.). Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade. Campinas: Papyrus, 2014. p. 219-264.

STERNBERG, R. J. **Beyond IQ: a triarchic theory of human intelligence**. New York: Cambridge University Press, 1985.

STERNBERG, R. J. **Psicologia Cognitiva**. 4. ed. Porto Alegre: Atmed, 2008.

TITON, E. R. **Estudantes com altas habilidades/superdotação na universidade: análise de itinerários pedagógicos**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR). **Conselho Universitário. Resolução n.º 37/200**. Estabelece e aprova Plano de Metas de Inclusão Racial e Social na Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2004. Disponível em: <http://www.ufpr.br/soc/>. Acesso em: 4 dez. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR). **Conselho de Planejamento e Administração**. Resolução n.º 33/17-COPLAD Altera a Resolução 15/91-CA que estabelece o Regimento da Reitoria da Universidade Federal do Paraná, criando a Superintendência de Inclusão, Políticas Afirmativas e Diversidade (SIPAD) da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2017. Disponível em: <http://www.ufpr.br/soc/>. Acesso em: 6 dez. 2019.

Nota de rodapé 61

Professora Associada da UFPR, no Setor de Educação no Departamento de Planejamento e Administração Escolar e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Coordenadora o NAPNE (Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais) na UFPR. Vice-coordenadora do NEPAHS (Núcleo de Estudos e Práticas em Altas Habilidades/Superdotação); Membro da Diretoria do ConBraSD (Gestão 2019-2020). Coordenadora de Inclusão e Diversidade da UFPR; Líder do Grupo de Pesquisa Educação Inclusiva/ Educação Especial: Políticas, Práticas e Processos de Desenvolvimento Humano.

Nota de rodapé 62

Professora Associada da UFPR, no Setor de Ciências Humanas, no Departamento de Psicologia e no Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Coordenadora no NEPAHS (Núcleo de Estudos e Práticas em Altas Habilidades/Superdotação) na UFPR; Coordenadora do Laboratório de Neuropsicologia da UFPR.

Nota de rodapé 63

A Lei 5692/71, em seu artigo 9º, ao apontar para o tratamento especializado aos estudantes da educação especial, incluiu os superdotados (nomenclatura utilizada na Lei) e definiu aos Conselhos de Educação, federal, estaduais e municipais a fixação de normas de funcionamento.

Nota de rodapé 64

Está localizado na cidade de Londrina (PR).

Nota de rodapé 65

Dados disponíveis em: <https://www.curitiba.pr.gov.br/servicos/cidadao/atendimento-especial-a-pessoas-em-situacao-de-rua-acolhimento-institucional/22>

Nota de rodapé 66

Dados disponíveis em: <https://www.curitiba.pr.gov.br/servicos/cidadao/atendimento-especial-a-pessoas-em-situacao-de-rua-acolhimento-institucional/22>

Nota de rodapé 67

Dentre os objetivos da SIPAD, está o desenvolvimento de ações afirmativas; o reconhecimento da diferença e da diversidade; o atendimento aos direitos de pessoas com necessidades especiais, com eficiência, altas habilidades/superdotação, surdos/as, negros/as, indígenas, quilombolas, comunidades tradicionais, povos do campo, mulheres, LGBTIs, migrantes, refugiados/as, solicitantes de refúgio ou portadores/as de acolhida humanitária, apátridas e outros grupos histórica e socialmente subalternizados, no âmbito acadêmico, pedagógico e institucional da comunidade da UFPR.

Nota de rodapé 68

I Congresso Internacional sobre Altas Habilidades no Brasil, no ano de 2010, que congregou mais de 1.200 participantes.

Nota de rodapé 69

Por meio do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - TALE, aprovado pelo Comitê de Ética, que esclarece os critérios e dá ciência sobre a livre participação na pesquisa.

Nota de rodapé 70

Elaborado por pesquisadoras da UFPR e PUC/PR.

Nota de rodapé 71

Elaborado por pesquisadoras da UFPR e PUC.

Nota de rodapé 72

Elaborado por pesquisadoras da UFPR e PUC.

Nota de rodapé 73

A Turma Honors são turmas especiais planejadas para atender estudantes com excelente raciocínio lógico, curiosidade matemática, organizadas no Departamento de Matemática da UFPR. O intuito é aumentar a qualidade das aulas e o rendimento dos estudantes.
<http://www.mat.ufpr.br/honors/index.html>

Acessibilidade e Inclusão no ensino superior

Reflexões e ações em universidades brasileiras

A Cátedra em Acessibilidade Indra-Unijorge (2014-2018)

Página 96

Autores:

Anderson Sampaio Carapiá, Larissa Ribeiro Bastos, Ana Terse Soares, Alessandra Argolo ES Carvalho, Márcio Renê Brandão Sousa e Guilherme Marback Neto
Centro Universitário Jorge Amado - UNIJORGE guilherme.marback@unijorge.edu.br

O Brasil e as políticas públicas que contribuíram para a inclusão de pessoas com deficiência

É fato que em muitos países e, especificamente, no Brasil vêm se modificando as relações com as pessoas com deficiência – o que de modo significativo tem contribuído para tornar cada vez mais efetiva a atenção social de que elas necessitam em termos de saúde, educação, acessibilidade etc. Trata-se do resultado tanto das lutas mantidas por essas pessoas, que se organizaram em movimentos sociais, quanto por entidades que as representam. Entretanto, ainda há muito a se refletir e construir para que o respeito e a dignidade façam parte do cotidiano brasileiro no âmbito dessas relações. No Brasil, 23,9% da população declararam ter alguma deficiência, segundo o Censo de 2010 do IBGE. Isso perfaz um total de 45,6 milhões de pessoas com deficiência.

Também é fato que, no Brasil, o aumento da inclusão escolar das pessoas com deficiência se deve, em grande parte, à redemocratização do país a partir de 1985. O próprio Ministério da Educação (2007) reconhece as mudanças conquistadas, as quais, como assinala, são

[...] concomitantes àquelas porque passa a sociedade em geral, [porque] supõem uma abertura à pluralidade e à diversidade das pessoas que convivem nos espaços educativos, dirigindo o foco dos conteúdos, dos métodos e das relações humanas para a aprendizagem dos estudantes e não apenas para o ensino de temáticas descontextualizadas da sociedade contemporânea e de suas vidas. (BRASIL, 2007)

De acordo com Mantoan (2002), os antecedentes históricos da educação especial no Brasil têm início no século XIX, quando os serviços dedicados à população com deficiência foram adotados por cidadãos que se dispunham a organizar e implementar ações individualizadas, inspirados por experiências norte-americanas e europeias. Essas iniciativas não estavam integradas às políticas públicas de educação à época e somente cerca de um século depois a educação especial passou a ser uma das componentes do sistema educacional brasileiro. A autora também observa que, no início dos anos 1960, essa modalidade de ensino foi instituída, oficialmente, com a denominação de “educação dos excepcionais”.

Ao se traçar uma linha do tempo no curso dos eventos e marcos legais relacionados à deficiência, percebe-se o que, até a primeira década do ano 2000, contribuiu significativamente para a formação de uma consciência nacional do problema e a articulação de ações de combate à segregação social, do que veio a resultar, em 2015, na aprovação da Lei de Inclusão Brasileira (Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei n.º 13.146), conforme a Figura 1.

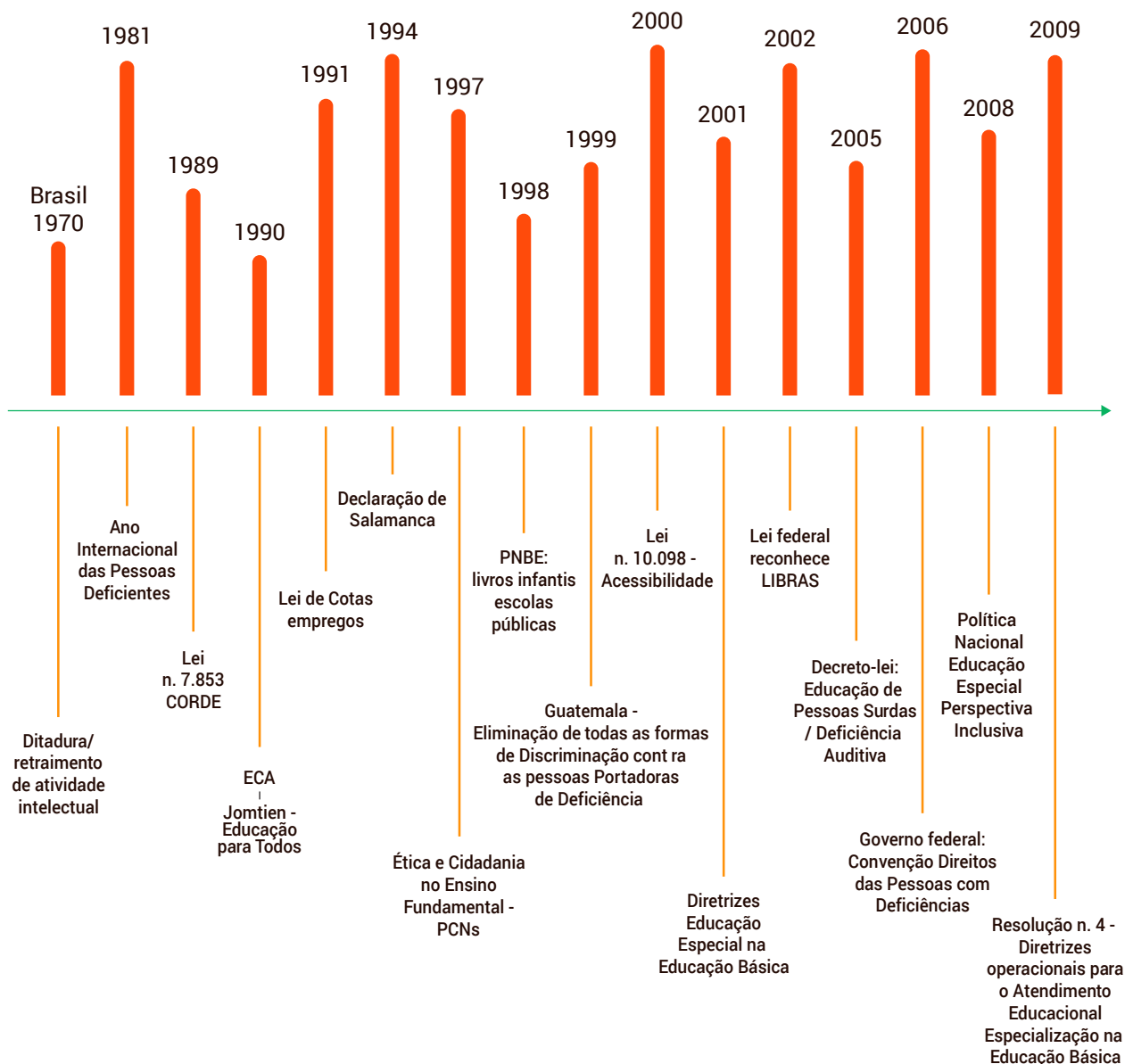


Figura 1 - Eventos e marcos legais relacionados à deficiência
 Fonte: Barros (2015).

Ao longo do tempo, os serviços de Educação Especial se desenvolveram e se caracterizaram por grandes períodos que estabeleceram variações e visões conceituais distintas. Mantoan (2002) assinala que, em seu início, os serviços eram eminentemente assistencialistas, pois visavam apenas ao bem-estar da pessoa com deficiência; posteriormente, foram incorporados e priorizados os aspectos médicos e psicológicos. Em seguida, o atendimento aos deficientes chegou às instituições de educação escolar e, depois, à integração da educação especial no sistema geral de ensino. A autora chama atenção para o fato de o conceito de Educação Especial ter sofrido variações historicamente, causando, inclusive, o entendimento equívoco de seu significado, fronteiras e atravessamentos:

Essas transformações têm alterado o significado da educação especial e deturpado o sentido dessa modalidade de ensino. Há muitos educadores, pais e profissionais inte-

ressados que a confundem como uma forma de assistência prestada por abnegados a crianças, jovens e adultos com deficiências. Mesmo quando concebida adequadamente, a educação especial no Brasil é entendida também como um conjunto de métodos, técnicas e recursos especiais de ensino e de formas de atendimento escolar de apoio que se destinam a alunos que não conseguem atender às expectativas e exigências da educação regular. (MANTOAN, 2002, p. 03)

A Educação Especial surge na política educacional brasileira no final da década de 1950. Porém, apenas na década de 1980 é possível identificar ações efetivas que aprofundam a discussão sobre o tema. Cumpre ressaltar que a Constituição Federal em vigor, promulgada em 1988, representa um passo importante para as ações inclusivas ao estabelecer que a educação é um direito de todos e, em consequência, um direito humano e social. Só após esse reconhecimento e o que pode assegurar, as políticas públicas brasileiras se fortalecem. Na década de 1990, o país avança significativamente no enfrentamento dos problemas relativos às pessoas com deficiência, entendidos como coletivamente relevantes.

Página 98

Para Fontana (2015), duas declarações em contexto mundial resultaram de convenções internacionais que serviram de referência para o desenvolvimento de políticas voltadas para a educação especial no Brasil: a primeira, em 1990, foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida na Tailândia, que resultou na Declaração Mundial de Educação para Todos, e a segunda, em 1994, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e permanência, realizada em Salamanca na Espanha, que originou a Declaração de Salamanca. Esta constitui um dos documentos mais importantes na história da Educação Inclusiva, pois apresenta os procedimentos operacionais padrão das Nações Unidas (ONU) para a equalização de oportunidades para pessoas com deficiência. Em todo o mundo, serve como documento orientador para inclusão social desde então, juntamente com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990).

A Declaração de Salamanca reafirmou que a educação é para todos e que a educação para jovens e crianças com necessidades educacionais especiais deve ser oferecida e desenvolvida em ambiente regular de ensino. No mesmo ano em que ocorreu a Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais em Salamanca, o Brasil publicou a Política Nacional de Educação Especial. O documento condicionou o acesso à classe regular de ensino àqueles que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo dos alunos ditos normais” (MEC/SEESP, 1994, p.19). Sobre a década de 1990, Fontana acrescenta:

Podemos considerar que a década de 1990 foi marcada pela compreensão da diversidade existente em diferentes sociedades e culturas, por esforços para atender as heterogeneidades presentes no ambiente educacional e pelo avanço nas legislações que priorizavam um atendimento mais humanitário às pessoas com deficiência. Ainda, nessa década, organismos internacionais elaboraram documentos que nortearam as políticas públicas aprovadas no contexto nacional, que vêm para reforçar o contexto da Influência (BALL e BOWE, 1992) em que há uma espécie de imigração de políticas internacionais que são implantadas em diferentes países através do Contexto da Produção

de Texto que adapta os textos políticos de acordo com os interesses do público específico daquela política. (FONTANA, 2015, p. 02).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional n.º 9.394/96 (LDB) é sancionada e dedica um capítulo à Educação Especial, estabelecendo critérios para a matrícula de alunos com deficiência no país. O documento define a Educação Especial como “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para os educandos portadores de necessidades especiais”. Para Fontana (2015), dois pontos positivos merecem destaque no documento: 1. a Educação Especial passa a ser considerada uma modalidade de educação escolar e 2. o local de tal atendimento deve ocorrer na rede regular de ensino, juntamente com os demais alunos. Segundo a autora, a LDB preconiza que os sistemas de ensino reorganizem-se de forma a assegurar aos alunos “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades”. Acrescenta que a LDB define, como responsabilidade do poder público, a efetivação das matrículas para os educandos com necessidades especiais na rede regular de ensino e oferecimento, quando necessário, do serviço de atendimento educacional especializado (AEE).

No final da década de 1990, deve-se destacar a Convenção da Guatemala, realizada em maio de 1999, que previu a eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas com deficiência, bem como o favorecimento pleno de sua integração à sociedade. A Convenção definiu, ainda, a discriminação como “toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, ou em seus antecedentes, consequências ou percepções, que impeçam ou anulem o reconhecimento ou exercício, por parte das pessoas com deficiência, de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais”. A Convenção foi ratificada pelo Brasil no Decreto n.º 3.956, de 8 de outubro de 2001.

Página 99

Na primeira década de 2000, há uma discussão mais aprofundada sobre os direitos das pessoas com deficiência e novos documentos regulatórios surgem desse movimento. A Lei de Acessibilidade n.º 10.098, de 19 dezembro de 2000, é um dos documentos importantes desse período. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências. Em 2001, o Ministério da Educação define as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, representando um avanço na perspectiva da universalização do ensino, bem como estabelece um novo marco fundacional que contempla a atenção à diversidade na educação brasileira. O documento adota o conceito de necessidades educacionais especiais e implica mudanças significativas no sistema educacional brasileiro visando à construção coletiva das condições para atendimento e acolhimento da diversidade dos estudantes.

Em 2008, o Brasil ratificou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela ONU, bem como seu Protocolo Facultativo, que obteve equivalência de emenda constitucional, valorizando a atuação conjunta entre sociedade civil e governo. O documento representou mais um passo importante para a consolidação das políticas públicas

e firmou avanços significativos, como a alteração do modelo médico para o modelo social, o qual esclarece que o fator limitador é o meio em que a pessoa está inserida e não a deficiência em si, o que remete à Classificação Internacional de Funcionalidades (CIF). A abordagem esclarece que as deficiências não indicam, necessariamente, a presença de uma doença ou que o indivíduo deva ser considerado doente (BRASIL, 2008).

Em outubro de 2009, o Brasil instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial – que representou a operacionalização do AEE na educação infantil, no ensino fundamental e médio, estabelecendo parâmetros para atuação das instituições de ensino. Deve-se ressaltar, entretanto, que o Ensino Superior não está contemplado nessas diretrizes e até hoje não existe um documento orientador equivalente. Nesse sentido, as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica representam uma referência fundamental para a transposição das práticas e ações de inclusão no Ensino Superior.

Em 6 de julho 2015, instituiu-se a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI (Estatuto da Pessoa com Deficiência), n.º 13.146. A LBI representa mundialmente o documento regulatório mais sofisticado e completo para garantia dos direitos das pessoas com deficiência. Certamente, pode ser considerada como uma vitória para a população brasileira. Trata-se de mais um recurso valioso para garantir que todos os direitos do cidadão com deficiência sejam respeitados e permite, finalmente, que a pessoa com deficiência possa defender-se de todas as formas de exclusão, discriminação, do preconceito e da ausência de acesso real em todos os setores.

Um dos pontos mais importantes da LBI diz respeito à inclusão nas escolas, conforme está destacado no parágrafo único do Capítulo IV: “É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação”. Nos termos da LBI, constitui crime, com pena de reclusão de dois a cinco anos e multa, conforme seu Artigo 8º, “recusar, cobrar valores adicionais, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, em razão de sua deficiência”.

A Educação Superior e as novas tecnologias como fatores de inclusão

Nas décadas de 1970 e 1980, vários movimentos sociais dedicaram-se à elaboração de políticas, anteprojetos de leis e portarias que foram uma contribuição ao Executivo para a definição de ações nos setores de saúde e educação, os primeiros a aceitar a inclusão. Os serviços para pessoas com deficiência eram desenvolvidos, até então, por entidades bene-

ficentes com recursos privados e públicos. A ideia inicial era a de integração dos setores, mas houve muitas insatisfações. Quando as entidades beneficentes já acumulavam um saber específico sobre cada deficiência, o setor público apenas começava a lidar com a complexidade do problema, diante do qual, além de compreendê-lo em sua especificidade, seria necessário implementar ações integradas que se traduzissem na efetiva inclusão social da pessoa deficiente.

No setor educacional, por exemplo, há ainda muito desconhecimento de como programar ações integradas. Os gestores e docentes demonstram vontade de fazer, mas faltam recursos, inclusive tecnológicos, para as atividades. Outra situação que se constata: apesar de todo esforço dos profissionais de educação, as famílias dos alunos regulares reagem a essa integração com receio de “atrasar” os filhos, por causa da concorrência no mercado profissional, atualmente em crise. Sem dúvida, o investimento inicial deve priorizar a sensibilização da sociedade para superar o preconceito. Só a conscientização ampla de que todos são iguais em direitos e oportunidades, mas diferentes, poderá contribuir para o êxito que se espera de propostas inclusivas. Respeitar as diferenças é fazer a diferença. Essa meta poderá ser alcançada preparando adequadamente comunidades, famílias, escolas, empresas, professores, gestores, desenvolvedores de tecnologias assistivas e outros atores sociais.

O desejo e o impulso nesta direção já vêm acontecendo, o que se constitui em enorme desafio para toda a sociedade. Entretanto, a integração das pessoas com deficiência em escolas regulares adota procedimentos conflitantes com os de políticas que priorizam a manutenção de escolas especiais.

No Brasil, após a promulgação da Constituição de 1988, o Congresso Nacional passou a elaborar leis complementares específicas e, embora muitos esforços estejam sendo empreendidos, o atual ambiente escolar ainda não acolhe as crianças e adolescentes com a regularidade necessária. O que se tem oferecido até o momento não é suficiente, pois não prepara adequadamente as pessoas com deficiência para enfrentar as exigências do mercado de trabalho e, de alguma forma, possibilitar-lhes a independência de que tanto necessitam. As leis em vigor ainda estão longe de sua prática na vida cotidiana.

As leis são importantes porque contribuem para a regulação e vigilância das ações públicas. Os espaços físicos, por exemplo, passaram a ser observados e hoje são muito criticados os gestores que não atendem às determinações quanto às adaptações, tendo em vista a chamada inclusão arquitetônica.

Página 101

Dos desafios citados acima, o que mais chama atenção é o da inclusão atitudinal. A esse respeito, Rocha (2018, p.19) sublinha:

[...] Nas bases informacionais, como websites, aplicativos para smartphones e tablets, TVs, bibliotecas e assemelhados, é preciso prover acessibilidade, garantindo o direito

de acesso a todos. Mas talvez o prejuízo maior que o tema enfrenta sejam as barreiras atitudinais, responsáveis pelo preconceito generalizado e culturalmente instalado em nossa sociedade. Derivam dessa barreira as condições de tratamento diferenciados, indo do medo à piedade, da compaixão à rejeição.

Há estudos com o mapeamento de instituições que desenvolvem softwares ou hardwares para maior acessibilidade e inclusão das pessoas com deficiência e oferecem capacitação para profissionais ou familiares que lidam com essas pessoas, a fim de que possam usar devidamente os recursos e auxiliar de fato os que necessitam dessa atenção. Este aspecto é importante, pois a tecnologia pode apenas reproduzir situações que não propiciem a inclusão. Além disso, com a adoção de novas formas de aprendizagem, a pessoa com deficiência poderá ter melhor convivência social, ao se expressar de maneira que contribua também para o entendimento de que todos têm algum tipo de limitação, seja ela física, emocional, intelectual e/ou motora. Daí a necessidade de se compreender que limitações poderão se manifestar ao longo da vida, ou naturalmente, em consequência do processo de envelhecimento, ou devido a traumatismos de todo tipo, aos quais todos estão sujeitos.

As universidades e instituições de ensino superior, em geral, como resultado de suas pesquisas, já começaram a ampliar a inclusão mediante desenvolvimentos tecnológicos capazes de facilitar diversos tipos de acesso aos ambientes do mundo contemporâneo.

Em 2006, foi instituído, pela Portaria n.º 142, o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), estabelecido pelo Decreto n.º 5.296/2004, no âmbito da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, na perspectiva de, ao mesmo tempo, aperfeiçoar, dar transparência e legitimidade ao desenvolvimento da Tecnologia Assistiva no Brasil. Ajudas Técnicas é o termo anteriormente utilizado para o que hoje se convencionou designar Tecnologia Assistiva (TA). Eis como o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT, 2007) o conceitua:

[...] uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (BRASIL – SDRHPR – Comitê de Ajudas Técnicas – ATA VII)

Página 102

Sabe-se que esse é um fator crucial para fortalecer a inclusão de pessoas com deficiência, a despeito de gestores que ainda não entendem o processo e muitas vezes dificultam sua implantação. É necessário, pois, que as instituições tanto contemplem em suas prioridades/diretrizes a necessidade de capacitar seus trabalhadores/professores, pesquisadores e técnicos quanto invistam em equipamentos. Trata-se de uma proposta de mudança cultural para o setor público e empresas no sentido de incorporar não somente o que requer a legislação, mas também o que se pode fazer para atender as diversidades.

O desenvolvimento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) vem colaborando muito para a inclusão. Além de uma atenção universalizada, com as TIC criam-se possibili-

dades multissensoriais centradas no aluno/aprendente. Nesse caso, torna-se muito importante a escuta (de diversas formas) desse aluno para criar ou ampliar as TIC já existentes e que podem contribuir melhor para a aprendizagem.

Com o auxílio das tecnologias assistivas, em qualquer área do conhecimento a pessoa com deficiência poderá se tornar capaz de conviver normalmente em sociedade e qualificada para desempenhar funções e/ou tarefas muitas vezes complexas e que exigem habilidades criativas. É o que ressalta Radabaugh (apud BERSCH, 2017): “[...] para as pessoas sem deficiência a tecnologia torna as coisas mais fáceis. Para as pessoas com deficiência, a tecnologia torna as coisas possíveis”.

Bersch (2017) entende que geralmente se considera a tecnologia educacional como equivalente à tecnologia assistiva. Para essa pesquisadora, “qualquer aluno, tendo ou não deficiência, ao utilizar um software educacional está se beneficiando da tecnologia para o aprendizado”. O que se verifica é um benefício altamente relevante com a implantação da TA: criar condições reais para o aluno desenvolver suas competências e ter mais autonomia em suas ações.

A consciência da necessidade de inclusão é ainda um processo em curso, o que já sinaliza para a busca dos meios – sociais, educacionais e tecnológicos – que propiciem a todas as pessoas com deficiência o desenvolvimento das ações e sem a ocorrência de retrocessos.

A situação da atenção educacional às pessoas com deficiência não pode ser avaliada sem contextualizá-la na realidade socioeconômica do país, o que envolve os direitos e princípios elementares da cidadania.

As ações devem ser interdisciplinares, como, por exemplo, as que exigem a capacitação de todos os profissionais para atuar na orientação às comunidades e às famílias diante dos problemas práticos encontrados e que interferem na vida cotidiana individual e coletiva.

Página 103

No que concerne à atenção tecnológica e à utilização das TIC, as equipes devem ser capacitadas para discernir os casos e orientar os indivíduos e as comunidades/famílias para buscar o que existe de melhor para a inclusão das pessoas com deficiência. A forma de acesso deve fazer parte das capacitações.

Os produtos de Tecnologia Assistiva (TA) integram um conjunto amplo de possibilidades e recursos. Galvão Filho (2012) assinala que qualquer ferramenta, adaptação, dispositivo, equipamento ou sistema que favoreça a autonomia, atividade e participação da pessoa com deficiência ou idosa é efetivamente um produto de TA.

É possível detectar um crescimento exponencial da demanda de Tecnologia Assistiva, o qual pode ser explicado por influência de diferentes fatores, como as mudanças que vêm ocorrendo na sociedade atual, cada vez mais permeável à diversidade humana, a partir de uma nova cosmovisão inclusiva em evidência: além de questionar seus mecanismos de segregação, permite vislumbrar novos caminhos de inclusão social de todas as pessoas, entre as quais as pessoas com deficiência e pessoas idosas, que são o principal alvo da TA (INSTITUTO DE TECNOLOGIA SOCIAL, 2012, p.8).

A Tecnologia Assistiva viabiliza, portanto, o acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação e possibilita um meio concreto de inclusão e interação no mundo (LÉVY, 1999), o que pode contribuir para o processo de aprendizagem.

Na medida em que as TIC vêm se tornando, de forma crescente, importantes instrumentos a serviço da cultura e sua utilização é cada vez mais ampliada no processo de aprendizagem, os recursos de TA relacionados à ciência da computação também apresentam avanços importantes, pois abrem novas possibilidades às Pessoas com Deficiência, especialmente na Educação a Distância (EaD) e no Ensino Híbrido, em que a dependência tecnológica funciona como fator impeditivo ao acesso.

Labidi et al. (2013) ressaltam que tornar acessível a Educação a Distância é de importância decisiva para se promover e garantir a inclusão digital de alunos com deficiência. Perry (2004) também compartilha desse entendimento: sustenta que a acessibilidade à EaD garante que os recursos possam ser usados por todos os alunos, independentemente de restrições ambientais ou tecnológicas porque permite que estilos e preferências individuais de aprendizagem sejam disponibilizados, o que personaliza o processo de aprendizado.

Mais recentemente, com a perspectiva de mudança da Educação Presencial para modelos híbridos, com inclusão de objetos de aprendizagem on-line e modelos colaborativos (JOHNSON et al., 2014), a acessibilidade é novamente chamada em causa.

Página 104

Nesse sentido, enquanto as TIC são de extrema importância para a organização e funcionamento de todos os setores da vida na sociedade contemporânea, é imperioso – e não apenas desejável – que, no processo de reconfiguração dos sistemas educacionais de ensino, os meios e modos de acessibilidade sejam incorporados pelas Instituições de Ensino Superior (IES), a fim de propiciar a inclusão de Pessoas com Deficiência.

Cátedra em Acessibilidade na Educação Superior

A Rede Ilumno, criada em 2005 como Whitney University System, está presente em sete países da América Latina – Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Panamá e Para-

guai – e integra cerca de 200 mil alunos, 56 mil dos quais (28%) no Brasil.

A partir da condição de instituição acadêmica que entende a ciência como meio para o desenvolvimento da sociedade e, considerando o crescimento da oferta de cursos superiores a distância como elemento que contribui para a democratização do acesso à educação superior, a criação da Cátedra em Acessibilidade pela Rede Ilumno e INDRA propôs-se ao desenvolvimento e implementação de Tecnologia Assistiva com fins de aprendizagem, permitindo a inclusão de pessoas com deficiência em cursos de graduação no âmbito de suas instituições.

Com parte dos recursos aportados pela INDRA, empresa de consultoria e tecnologia presente no Brasil desde 1996 e principal empresa de tecnologia do País, a Cátedra foi desenvolvida por professores e alunos da Rede Ilumno durante o período de quatro anos cuja etapa final foi conduzida exclusivamente pelo Centro Universitário Jorge Amado – UNIJORGE.

Assim, na abordagem sistêmica da educação *on-line*, a Cátedra teve como propósito viabilizar combinações adequadas de conteúdo, mídia e tecnologias oferecidas de forma a garantir maior alcance e acessibilidade aos conteúdos disponíveis.

A acessibilidade em objetos de aprendizagem apresenta-se, portanto, como um aspecto integrante do processo de ensino-aprendizagem, e não de modo estanque ou como uma atividade adicional. Nesse contexto, esta foi a hipótese norteadora da Cátedra: “o desenvolvimento e adoção de Tecnologia Assistiva em *Ambientes Virtuais de Aprendizagem* oportuniza a inclusão de pessoas com deficiência em cursos de formação superior”.

A abordagem metodológica consistiu de estudo exploratório que compreendeu, durante o período de 2014-2018: levantamento e análise dos marcos legais no contexto da acessibilidade na educação superior em cada um dos países em que a Rede Ilumno atua, análise demográfica da população de cada um dos países, bem como das IES que integram a Rede e, a partir dos dados, elaboração de produto de Tecnologia Assistiva para a principal deficiência encontrada.

Acessibilidade na América Latina e na Rede Ilumno

A legislação que regula a acessibilidade na educação superior nos dezenove países pesquisados apresenta grande variação, que compreende a abrangência e especificidade dos instrumentos legais, já que em alguns países o tema é apenas mencionado na Constituição, enquanto em outros há leis específicas, conforme a Tabela I.

Tabela 1 - Marcos legais da acessibilidade na Educação Superior na América Latina

País	Legislação em matéria de acessibilidade na educação superior
Argentina	Lei 26.206 de 2006
Bolívia	Lei 070 de 2010
Brasil	Lei 13.146 de 2015
Chile	Lei 20.422 de 2010
Colômbia	Dec. 1618 de 2013
Costa Rica	Lei 7600 de 1996
Cuba	Constituição da República de Cuba de 1976
El Salvador	Dec. 917 de 1996
Equador	Lei orgânica de deficiência de 2012
Guatemala	Dec. 12 de 1991
Haiti	Lei sobre Integração das Pessoas com Deficiência de 2012
México	Lei Geral para a Inclusão das Personas com deficiência de 2011
Nicarágua	Lei 763 de 2011
Panamá	Lei 25 de 2007
Paraguai	Lei 1264 de 1998
Peru	Lei 29973 de 2014
Rep. Dominicana	Lei 139-01 de 2013
Uruguai	Lei 18.651 de 2010
Venezuela/td>	Lei para as Pessoas com Deficiência de 2007

Fonte: Elaboração Própria.

A acessibilidade é tratada de maneira geral em países como Guatemala, Panamá, Bolívia e El Salvador. Em nenhum dos países, a Acessibilidade na Educação a Distância foi tratada em legislação específica, a despeito das especificidades que a modalidade exige.

Página 107

Outro aspecto relevante foi a diferença terminológica e conceitual adotada entre os países, pois varia o entendimento sobre quem é a pessoa com deficiência. Alguns países adotam a Classificação Internacional de Impedimentos, Deficiências e Desvantagens (CIIDD), de 1980, da Organização Mundial da Saúde (OMS), enquanto outros utilizam a Classificação Internacional de Funcionalidade, Deficiência e Saúde (CIF), também da OMS, publicada em 2001.

As diferenças conceituais, bem como os períodos nos quais os censos demográficos são realizados pelos países e as variações de metodologia influenciam o índice da população de PdC, o que torna difícil o cálculo de sua estimativa. Nesse cenário, o Brasil se destaca apresentando 22,8% de sua população com deficiência, conforme a Figura 2.

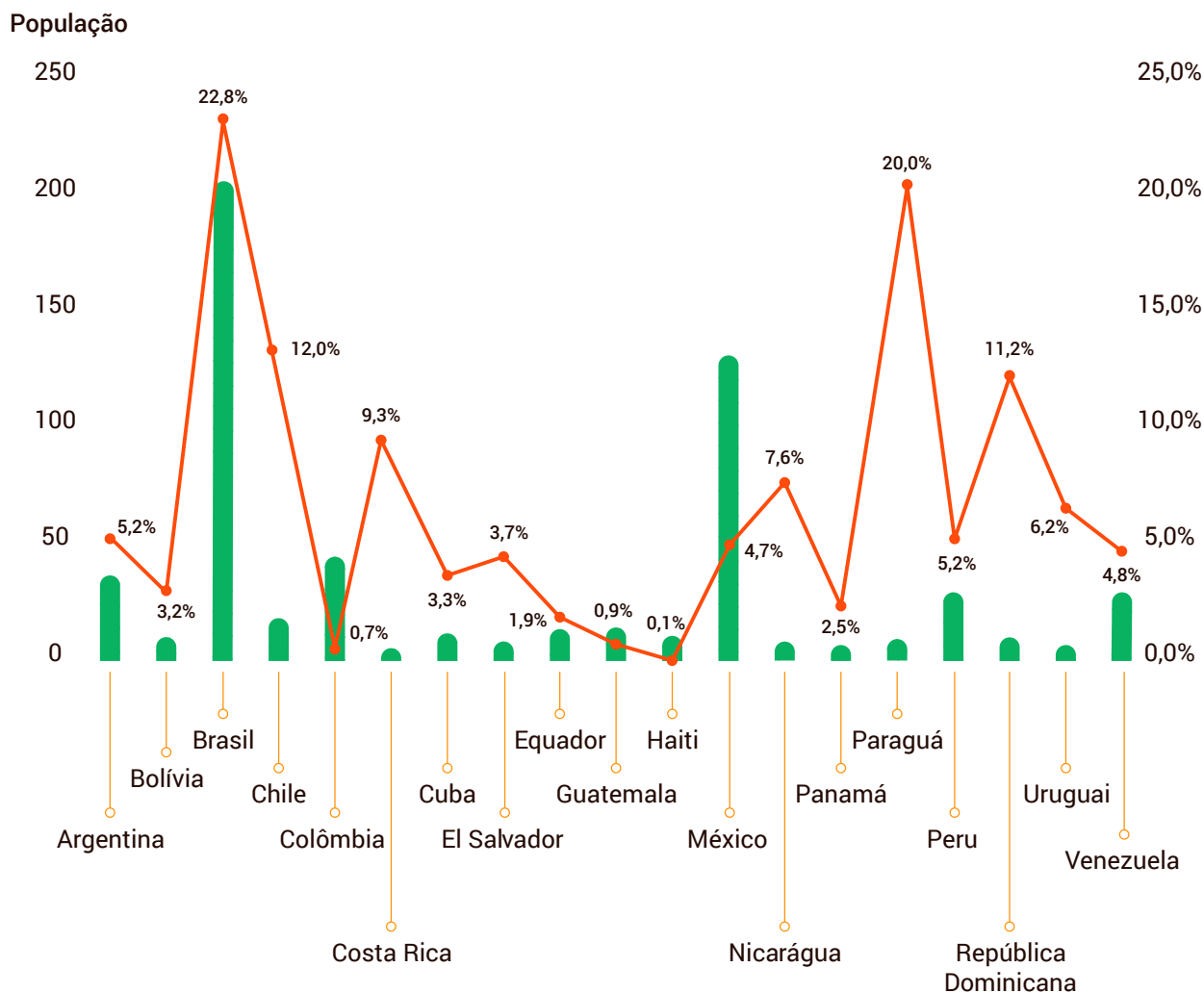


Figura 2 - Distribuição do número de pessoas com deficiência na América Latina (Dados censitários coletados no ano de 2014)

Fonte: Elaboração Própria.

A deficiência e sua percepção social, que evoluem historicamente, variam de uma sociedade para outra e de um tempo para outro. As classificações da OMS baseiam-se no princípio de que a deficiência é uma gama universalmente aplicável de seres humanos e não um identificador único de um grupo social. O princípio do universalismo implica que os seres humanos têm de fato ou potencialmente alguma limitação em seu funcionamento corporal, pessoal ou social associado a uma condição de saúde. De fato, há um *continuum* de níveis e graus de funcionalidade. A deficiência, em todas as suas dimensões, é sempre relativa às expectativas do comportamento das pessoas (o que é esperado ou não).

Parece possível uma compreensão mais universal da deficiência. Entretanto, ao mesmo tempo, quando se considera o aspecto das atitudes sociais em relação à deficiência em si e às pessoas com deficiência, o que inclui o modo pelo qual diferentes indivíduos percebem essa condição e seu discurso a respeito da gravidade que ela representa, evidencia-se uma grande variação entre as culturas.

Alguns estudos parecem ser contrários à possibilidade de uma classificação de incapacidade universal e transcultural, à luz das classificações da OMS. Argumentam seus autores que a suposição de que definições universais e classificações de deficiência são possíveis é em si um ponto de vista culturalmente determinado, com um forte pressuposto biomédico universalista, por um lado, e concepções individualistas de personalidade, por outro.

Segundo a OMS, 10% da população mundial têm algum tipo de deficiência e 80% das quais vivem em países em desenvolvimento. Na América Latina e no Caribe, esse percentual corresponde a cerca de 85 milhões de pessoas.

Na Rede Ilumno, a população de Pessoas com Deficiência correspondeu a 589 alunos com idade entre 19 e 25 anos no ano de 2016, sendo a maioria matriculada na modalidade de Educação Presencial. Mesmo a Educação a Distância contabilizando a minoria, a Cátedra considerou o desenvolvimento de meios e recursos que promovessem o estabelecimento de interfaces com indivíduos de ambas as modalidades, conforme mencionado, a dependência tecnológica é um fator impeditivo do acesso e da inclusão. De todo modo, parece pertinente considerar que, em determinadas situações, a comodidade de estudar em casa pode dar acesso àquele aluno com dificuldades de deslocamento.

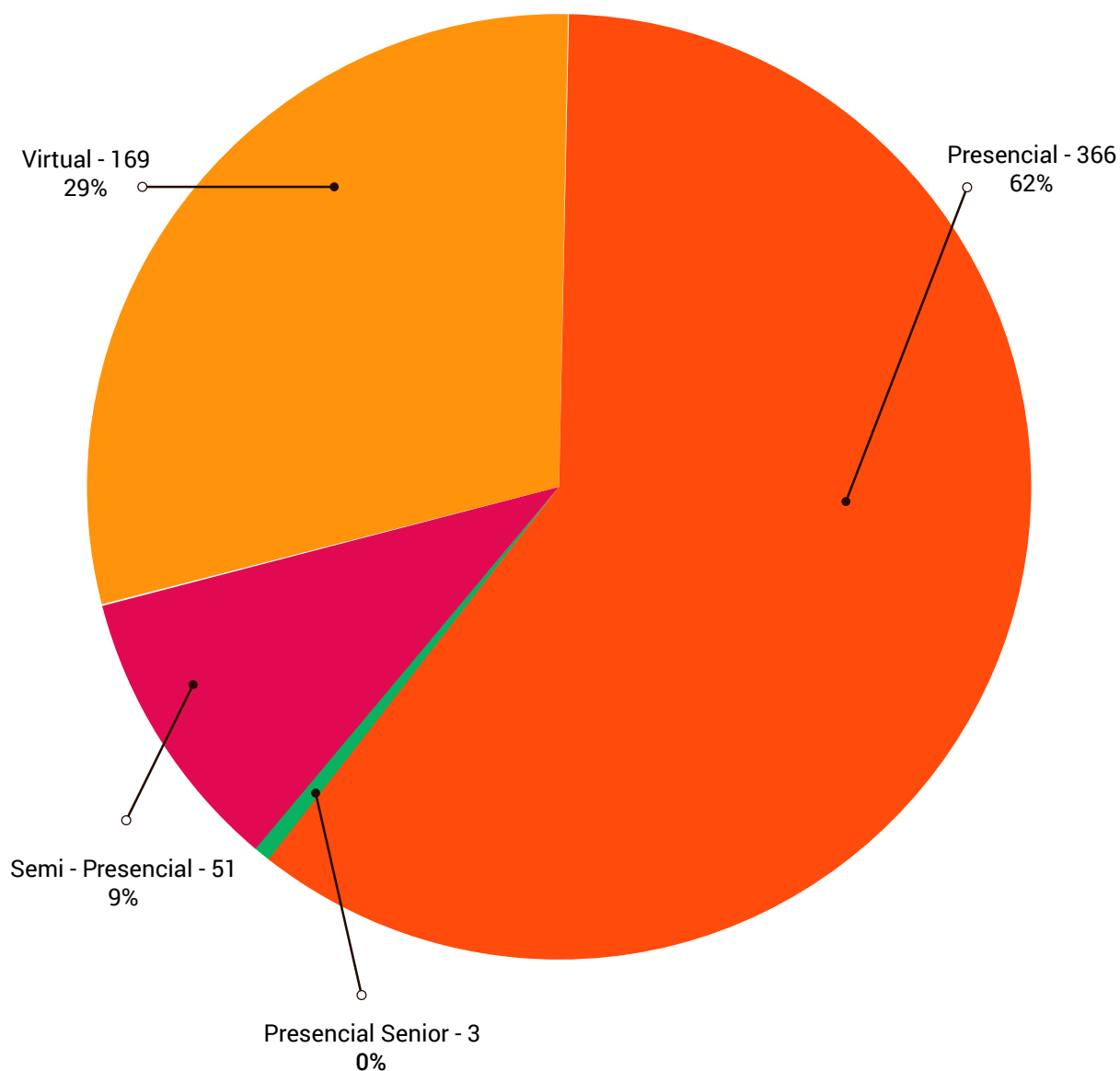


Figura 3 - Distribuição da população de alunos com deficiência da Rede Ilumno nas modalidades de ensino.

A prevalência na população estudada na Rede Ilumno foi da deficiência visual ou baixa visão, seguida da deficiência física ou mobilidade reduzida e deficiência auditiva ou baixa audição. Estas categorias corresponderam a 77,9% da população e serviram de elemento norteador para o desenvolvimento do produto de Tecnologia Assistiva. Os cursos mais procurados pelos alunos com deficiência foram: Administração, Psicologia, Direito e Contabilidade, contemplando 28% da preferência discente e indicando interesse por cursos mais teóricos (Rede Ilumno, 2015).

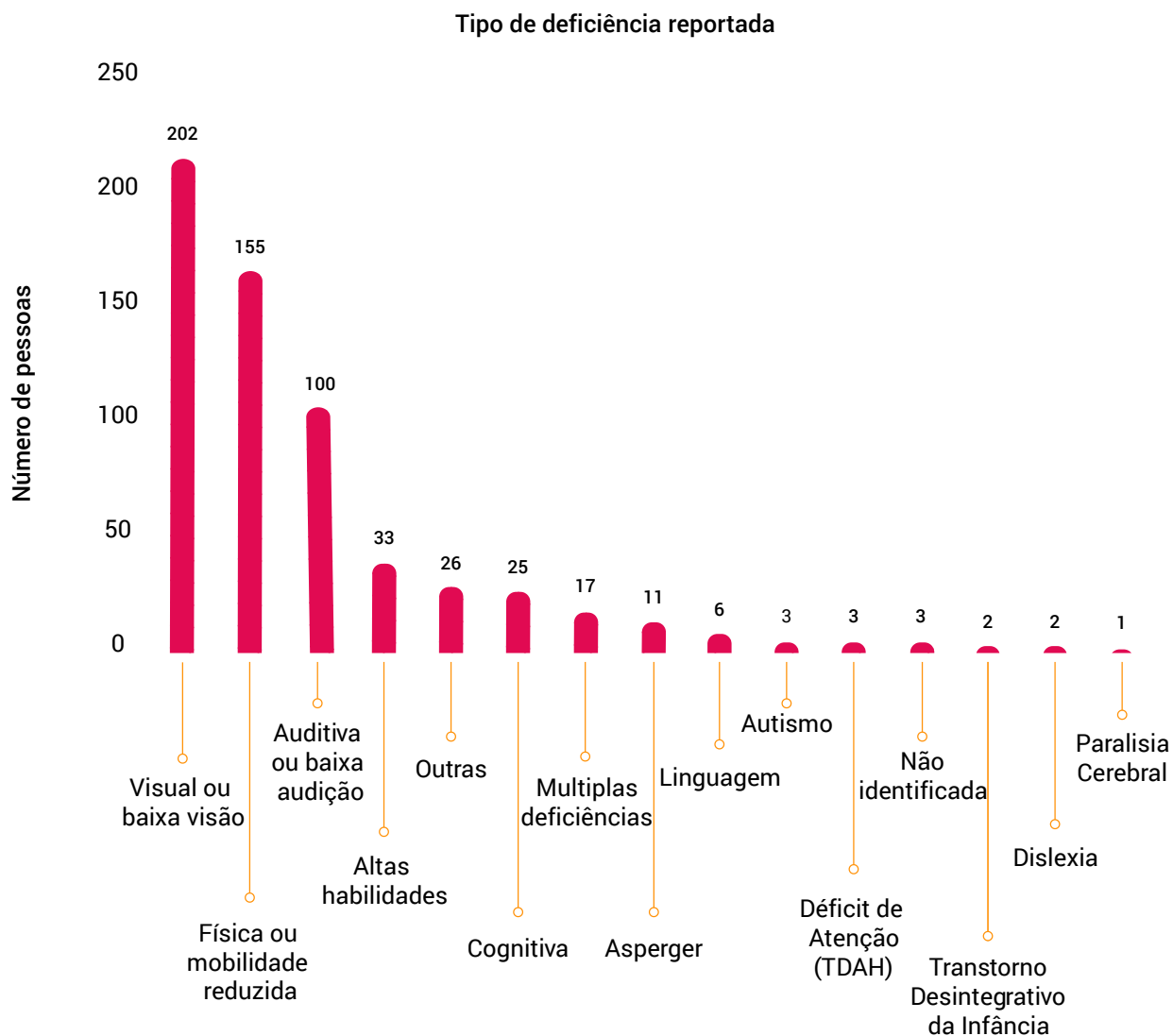


Figura 4 - Distribuição da população de alunos por deficiência na Rede Ilumno.
 Fonte: Elaboração Própria.

Produto de Tecnologia Assistiva

Diante do cenário acima exposto, desenvolveu-se uma solução computacional cujo principal objetivo é servir de ferramenta de acessibilidade para pessoas com deficiência visual, seja com baixa visão ou cegueira (maior prevalência entre as pessoas com deficiência), na navegação em um ambiente virtual de aprendizagem de uma instituição de ensino superior (IES).

Para tal fim, foi construído um protótipo, cuja primeira versão permite ao aluno o acesso e a navegação em duas importantes funcionalidades do ambiente virtual de aprendizagem e do portal acadêmico do Centro Universitário Jorge Amado, em Salvador (BA), que são: o

acesso às informações sobre o seu desempenho acadêmico e às notícias veiculadas nesse portal.

O protótipo compõe-se de óculos de realidade virtual genéricos e a eles acoplado (na sua parte frontal) um dispositivo de *smartphone*, conforme pode ser visto na Figura 5. A saber, realidade virtual é uma tecnologia que permite a criação de espaços tridimensionais por computador, os quais simulam a realidade, com a possibilidade de inserção de elementos virtuais (BURNLEY, 2007).

A versão atual do protótipo possibilita o uso de *smartphones* na plataforma Android.



Figura 5 - Exemplo de óculos de realidade virtual

À primeira vista, pode parecer paradoxal o uso de óculos de realidade virtual para pessoas com deficiência visual. Contudo, a escolha do uso desses óculos deveu-se a duas razões: 1. a possibilidade de permitir a navegação pelos conteúdos do ambiente virtual de aprendizagem e do portal acadêmico tão somente por meio da movimentação da cabeça em direção a “Botões virtuais”, posicionados ao seu redor, nas quatro direções (superior, inferior,

esquerda e direita) e guiando-se através de sons e locuções; 2. a solução computacional também possibilita a apresentação de imagens com alta resolução, úteis para pessoas com baixa visão.

Para o correto funcionamento do protótipo, o *smartphone* utilizado precisa ter o aplicativo denominado *Unijorge Acessível* instalado e estar conectado à internet. No primeiro acesso, o aluno deve informar, de forma autônoma ou assistida, seu CPF e senha cadastrada no portal acadêmico da UNIJORGE. Em seguida, encaixar o celular no compartimento dos óculos, opcionalmente colocando fones de ouvido, caso queira ter uma experiência auditiva mais imersiva, e começar a navegar.

Inicialmente, o *menu* virtual principal aparece na tela do aplicativo (Figura 6) e a partir de então, ao mover a cabeça para cima, o aluno ouvirá um sinal sonoro (*beep*) e, em seguida, uma locução, informando que a seção de boas-vindas do aplicativo foi alcançada. Nesta seção, são descritas as funcionalidades básicas do aplicativo, principalmente no que se refere à navegabilidade. Essa mensagem tem como principal objetivo orientar o aluno quanto à relação entre a movimentação da cabeça e o acesso às seções do aplicativo.

Conforme sua visualização na Figura 6, os conteúdos da locução são também exibidos na tela do dispositivo com uma ampliação grande, regulável e de alto contraste. Esta funcionalidade tem por objetivo auxiliar os alunos com baixa visão.

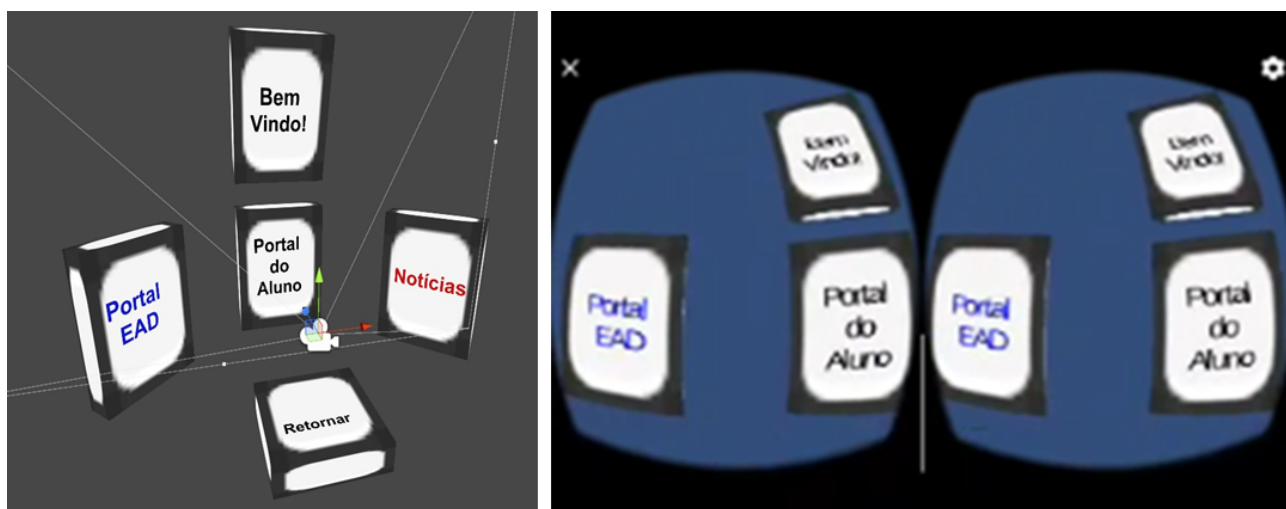


Figura 6 - À esquerda, visão completa do *menu* virtual principal do aplicativo *Unijorge Acessível*. À direita, a visão do mesmo *menu*, através das lentes do óculos de realidade virtual.

Partindo do *menu* virtual principal, ao mover a cabeça para a direita, um sinal sonoro é emitido, informando que o usuário acessou a seção de notícias do portal acadêmico da UNIJORGE, conforme desenho esquemático da Figura 7. A partir desse momento, o usuário encontra-se no *submenu* de notícias e, portanto, cada vez que ele movimentar a cabeça para a direita e esquerda, uma notícia do portal é acessada em tempo real, apresentada na tela do aplicativo e, posteriormente, lida.



Figura 7 - Desenho esquemático com a relação entre a movimentação da cabeça para a direita e o acesso a notícias no portal acadêmico da UNIJORGE.

A partir do *menu* virtual principal, ao mover a cabeça para a esquerda, um sinal sonoro é emitido, informando que a seção contendo as notas das disciplinas foi acessada. Em seguida, uma locução informa os nomes e as médias obtidas em todas as disciplinas cursadas pelo aluno, conforme desenho esquemático da Figura 8.

Figura 8 - Desenho esquemático com a relação entre a movimentação da cabeça para a esquerda e o acesso ao boletim de notas do portal acadêmico da UNIJORGE.

Deve-se observar que, em qualquer ponto da navegação, quando o usuário mover a cabeça para baixo e ouvir o sinal sonoro (*beep*), a aplicação retornará ao *menu* anterior, interrompendo também qualquer locução que estiver sendo executada.

Duas tecnologias são essenciais neste projeto. Uma é a Text-To-Speech (TTS), que traduz texto em áudio e é imprescindível para todo aplicativo de acessibilidade para pessoas com deficiência visual. Na atualidade, essa tecnologia é disponibilizada por vários fornecedores e no protótipo aqui desenvolvido optou-se por utilizar a tecnologia TTS do Watson, plataforma cognitiva da IBM, pela clareza da locução e pela possibilidade de alterar o tom de voz, deixando-a mais suave, lenta ou até mais animada, para torná-la mais natural.

A outra tecnologia é a *web scraping* (raspagem web), que permite ler dinamicamente os códigos de páginas na web, procurar e extrair dados não estruturados ali presentes e convertê-los em dados estruturados. Justifica-se seu uso neste projeto porque o protótipo aqui proposto precisa acessar em tempo real os códigos das páginas da seção de notícias do portal acadêmico (Figura 9) e da seção de notas do ambiente virtual de aprendizagem da UNIJORGE, extrair e apresentar as informações úteis para o aluno.

Página 112

A Figura 9 apresenta um pequeno recorte de uma página da seção de notícias do portal acadêmico da UNIJORGE. Pode-se perceber que a página possui um grande conjunto de elementos de marcação, que são essenciais para o seu funcionamento, mas não são compreendidos pelos usuários. No exemplo mostrado, apenas a linha que informa *Parceria Unijorge com a HUB SCHOOL SALVADOR* apresenta algum significado direto para os usuários.

Portanto, a ferramenta aqui proposta necessita realizar buscas ao longo dos códigos das páginas do portal da UNIJORGE em tempo real, a fim de identificar os trechos que representam informações importantes para serem apresentadas para os usuários, descartando os outros trechos.

```
<link rel="stylesheet" type="text/css" href="http://sgc002.clickinterativo.com.br/Scripts/colorbox/colorbox.css"/>
<script type="text/javascript" src="http://sgc002.clickinterativo.com.br/Scripts/jquery.min.js"></script>
<script type="text/javascript" src="http://sgc002.clickinterativo.com.br/Scripts/colorbox/jquery.colorbox-min.js">

<link rel="stylesheet" type="text/css" href="http://www.unijorge.edu.br/noticias/css/est_006_not_exi.css">
<title>Parceria Unijorge com a HUB SCHOOL SALVADOR - Notícias | Unijorge</title>
<meta name="description" content="" />

<link rel="stylesheet" type="text/css" href="http://www.unijorge.edu.br/noticias/css/est_006_not_des_003.css" />
<link rel="stylesheet" type="text/css" href="http://www.unijorge.edu.br/menu/css/est_001_men_men_ul.css" />
```

Figura 9 - Exemplo de parte do código da página do portal de notícias da UNIJORGE.

Após a finalização da versão atual do protótipo, foi realizada uma sequência de testes com quatro pessoas que possuem deficiência visual, sendo três delas cegas (duas desde o nascimento) e uma com baixa visão. Cada pessoa usou o protótipo durante cerca de 15 minutos e, em seguida, respondeu a algumas perguntas e relatou suas percepções.

O procedimento se deu da seguinte forma: cada uma das quatro pessoas teve o auxílio dos pesquisadores na colocação dos óculos e orientação para acessar a seção de boas-vindas do aplicativo, através da movimentação da cabeça para cima. A partir deste ponto, elas deveriam, por conta própria, acessar e ouvir uma notícia do portal acadêmico e também as médias que obtiveram nas disciplinas. Todas elas assim o fizeram.

Quanto ao feedback em relação ao uso da ferramenta, elas demonstraram grande satisfação em poder navegar nos conteúdos de um portal na internet com a simples movimentação da cabeça, sem a necessidade do uso de outras partes do corpo, como as mãos, o que lhes propiciou maior autonomia.

Em contrapartida, um dos alunos reclamou do peso dos equipamentos utilizados no teste. Ele considerou que o peso dos óculos acrescido ao do *smartphone* pode acabar dificultando o uso regular e constante da ferramenta. Contudo, na atualidade, encontra-se no mercado uma grande variedade de opções de óculos de realidade virtual, com tamanhos e pesos distintos. Há, inclusive, alguns feitos de papelão, que podem contribuir para a redução do peso da ferramenta.

Página 113

O mesmo aluno também observou que o uso dos óculos de realidade virtual pode ficar limitado a ambientes mais restritos, não sendo adequado, por exemplo, em ambientes como ônibus, metrô, entre outros, em países como o Brasil, por causa da possibilidade de furtos e roubos.

Quanto ao áudio utilizado no protótipo, mais especificamente em relação à voz que se usou na locução, houve 100% de aprovação. Todos elogiaram bastante a voz e relataram que ela parece mais natural e não gera desconforto sonoro, como em várias outras aplicações que costumam utilizar.

Os alunos relataram também grande satisfação quanto à autonomia em acessar as médias das disciplinas. Isto porque, na atualidade, eles precisam do auxílio de algum familiar ou amigo para obter essa informação.

Por fim, todos criticaram o desconforto causado pela grande movimentação (angulação) que precisaram fazer com a cabeça para ter acesso às seções do aplicativo. Providenciou-se, logo após os testes, um ajuste na ferramenta, a fim de reduzir a angulação necessária para ter acesso às suas funcionalidades.

Considerações finais

O conhecimento e o desenvolvimento de meios e recursos acessíveis que promovam o estabelecimento de interfaces com PcD e que, em consequência, fomentem os processos de inclusão são de fundamental importância nas instituições de ensino, especialmente em função do seu papel social.

Na área educacional, a incorporação da Tecnologia Assistiva vem se tornando, cada vez mais, uma realidade, possibilitando a inclusão e contribuindo para os processos de aprendizagem e desenvolvimento de alunos com deficiência. Desse modo, tanto o conhecimento do arcabouço legal dos países que integram a Rede Ilumno quanto a população de pessoas com deficiência foram cruciais na definição de estratégias de atuação para a Cátedra em Acessibilidade.

A Cátedra desenvolvida pela Rede Ilumno e INDRA, primeira no Brasil apoiada pela empresa, contribuiu para a ampliação do conhecimento acerca da população de pessoas com deficiência na Rede, para a formação de pessoal qualificado (docentes e alunos vinculados ao projeto) e gerou um produto de TA que pode ser incorporado às IES da Rede, ampliando o acesso aos ambientes virtuais de aprendizagem.

A ferramenta de acessibilidade, proposta para pessoas com deficiência visual, utilizou a tecnologia *web scraping*, que permitiu, em tempo real, acessar, buscar, extrair e fornecer ao aluno informações importantes do ambiente virtual de aprendizagem e do portal acadêmico do Centro Universitário Jorge Amado. Utilizar tão somente a movimentação da cabeça é o diferencial dessa tecnologia, que possibilita às pessoas com deficiência visual navegar nas ferramentas *on-line* citadas. Adquire-se com isso maior autonomia em seu uso.

Página 114

Após os experimentos com o protótipo, percebeu-se a necessidade de aperfeiçoar a ferramenta a fim de ampliar suas funcionalidades, como, por exemplo, possibilitar tanto a realização de download dos materiais disponibilizados pelos professores quanto de upload dos materiais elaborados pelos alunos.

Entretanto, ainda há muito para se avançar em acessibilidade na Educação Superior, cuja realidade é complexa porque se configura pela presença de pessoas com diferentes deficiências, bem como por fatores e variáveis que influenciam diretamente o processo de apropriação das tecnologias assistivas.

Na medida em que essas tecnologias são mediadoras do processo de ensino-aprendizagem, cumpre ressaltar um dos grandes desafios que se apresentam ao Ensino Superior: a ausência de critérios e diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado. Ainda não há documentos regulatórios que orientem as atividades do AEE no Ensino Superior, e, em consequência, faltam parâmetros para que as IES possam balizar o serviço de forma efetiva. Deve-se também considerar outra grande lacuna: a das práticas de adaptação nas avaliações e nos currículos, bem como nos parâmetros para mensuração do desempenho acadêmico.

Urge, pois, que se aperfeiçoem os meios e modos de acessibilidade do estudante com deficiência ao Ensino Superior porque, após essa etapa, ainda há de se avançar significativamente em seu processo de inclusão no mercado de trabalho e na vida social para que suas competências sejam afinal reconhecidas.

Referências

BARROS, Alessandra Santana Soares e. **Quarenta anos retratando a deficiência enquadres e enfoques da literatura infantojuvenil brasileira**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 20, n. 60, p.167-193, 2015. Disponível em: . Acesso em: 10 mar. 2019.

BERSCH, Rita. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Assistiva. Tecnologia e Educação. Porto Alegre: 2017. Disponível em: <http://www.assistiva.com.br>.

BRASIL. **Declaração de Salamanca: Linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: CORDE, 1994a.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília, DF: DOU, 1996.

BRASIL. **Resolução n.º 41, de 31 de outubro de 2018**. Dispõe sobre as diretrizes para a organização dos cuidados paliativos, à luz dos cuidados continuados integrados, no âmbito Sistema Único de Saúde (SUS). Brasília, DF: DOU, 2018.

Página 115

BRASIL. MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: SEESP/MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducoespecial.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais, v. 4**. 3. ed. Brasília, DF: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física, v. 7**. 3. ed. Brasília, DF: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos Temas Transversais, v. 8**. 3. ed. Brasília, DF: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ambiente e Saúde, v. 9**. 3. ed. Brasília, DF: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. **Saberes e Práticas da Inclusão**. Introdução. Educação Infantil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial – reimpressão. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2004.

BURNLEY, Stephen. **The use of virtual reality technology in teaching environmental engineering**. Engineering Education [online], v. 2, 2007. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.11120/ened.2007.02020002#.VzFmvmLSUk>. <https://doi.org/10.11120/ened.2007.02020002>. Acesso em: 12 mar. 2019.

FONTANA, Evelline Cristhine. **Políticas educacionais inclusivas: contexto internacional e nacional (1990-2000)**. EFDeportes.com, Buenos Aires, Año 20, n. 205, 2015.

LAABIDI, M., JEMNI, M. **Personalizing accessibility to e-learning environments**. In: The 10th IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies, Sousse, Tunisia, July 5–7, 2010.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

GALVÃO FILHO, Teófilo A.; DAMASCENO, Luciana L. **As novas tecnologias e a tecnologia assistiva: utilizando os recursos de acessibilidade na educação especial**. Fortaleza. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3., 2002, Fortaleza (CE). Anais... Brasília, DF: MEC, 2002.

GARCÍA, Jesus Carlos Delgado; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **Pesquisa Nacional de Tecnologia Assistiva**. São Paulo: ITS BRASIL/MCTI-SECIS, 2012.

MOHSEN, Laabidi; MOHAMED, Jemni; BEN AYED, Leila; BEN BRAHIM, Hejer; BEN JEMAA, Amal. **Learning technologies for people with disabilities**. Computer and Information Sciences, Tunisia, n. 26, p. 29-45, 2014.

Página 116

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar**. Campinas: Unicamp, Faculdade de Educação. Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade LEPED/UNICAMP, 2002. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm>. Acesso em: 8 mar. 2018.

PERRY, S. **Accessibility Guidelines and Specifications for e-Learning**. Accessibility Special Interest Group (SIG) Co-ordinator, Centre for Educational Technology Interoperability Standards (CETIS), 2004.

ROCHA, Cleomar; SANTANA, Vanessa. In: _____. (Org.). **Acessibilidade: práticas culturais e tecnologia assistiva para a cidadania**. Goiânia: Gráfica UFG, 2018.

UNESCO (1990). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000108.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2019.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Brasília, DF: CORDE, 1994.

