



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

MURIEL PAULINO COSTA

INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR? PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES COM
DEFICIÊNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – CAMPUS
CAMPINA GRANDE

JOÃO PESSOA - PB

2021

MURIEL PAULINO COSTA

**INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR? PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES COM
DEFICIÊNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – CAMPUS
CAMPINA GRANDE**

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

Orientador: Prof. Dr. Swamy de Paula Lima Soares

JOÃO PESSOA – PB

2021

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

C837i Costa, Muriel Paulino.

Inclusão no ensino superior? percepções dos estudantes com deficiência da Universidade Federal de Campina Grande ? campus Campina Grande / Muriel Paulino Costa.

- João Pessoa, 2021.

168 f. : il.

Orientação: Swamy de Paula Lima Soares.

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE.

1. Pessoas deficientes. 2. Inclusão - Educação superior. 3. Política de Inclusão. I. Soares, Swamy de Paula Lima. II. Título.

UFPB/BC

CDU 378-056.26(043)

MURIEL PAULINO COSTA

**INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR? PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES COM
DEFICIÊNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – CAMPUS
CAMPINA GRANDE**

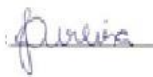
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior – Mestrado Profissional – MPPGAV, da Universidade Federal da Paraíba. Linha de Pesquisa em Políticas Públicas de Gestão e Avaliação, como requisito para a obtenção do título de mestre.

Aprovada em: 10 de março de 2021.

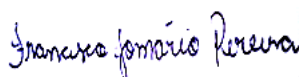
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Swamy de Paula Lima Soares (MPPGAV/ UFPB)
Presidente/Orientador



Prof.ª Dr.ª Uyguaciara Veloso Castelo Branco (MPPGAV/UFPB)
Titular interno



Prof. Dr. Francisco Jomário Pereira (UEPB)
Titular externo

Dedico esta pesquisa ao meu sobrinho
Henrique, que ressignificou e coloriu o
nosso mundo de azul.

AGRADECIMENTOS

Ao concluir esta jornada linda, de expansão, de crescimento, de partilha com colegas de profissão, só posso pensar em uma única palavra: gratidão. Gratidão pela vida de cada um da turma cinco, do MPPGAV, que me marcou de maneira surpreendente e significativa ao dividirmos os nossos conflitos e atividades diárias. Uma turma arretada de linda, apaixonante, carismática. Ouso dizer que a turma cinco foi a melhor turma que o MPPGAV já teve. Sinto e sentirei muitas saudades de todos.

Gratidão ao corpo docente do programa, que, de forma singular, nos proporcionou um espaço de construção de saberes, de vivências, de valores e de amadurecimento intelectual que carregarei com muito carinho.

Gratidão às secretárias do MPPGAV, que tinham uma paciência de Jó e estavam sempre disponíveis a nos ajudar. Gratidão a Nice, que, com sua alegria e jeito exuberante, sempre nos surpreendia ao levar o lanche. Eram momentos leves, de muita risada e descontração com a presença de Nice.

Gratidão ao Professor Dr. Swamy, que, dentro de sua disponibilidade, orientou-me como foi possível. Ao Professor Dr. Jomário, que me deu o suporte sempre que precisava. À Professora Dra. Uyguaciara, que enriqueceu a minha pesquisa com as suas considerações. E ao Professor Gerson, que me auxiliou com a submissão do projeto para apreciação do Comitê de Ética.

Gratidão ao querido Professor Patrício, Diretor do Centro de Ciências Biológicas da Saúde – CCBS, e ao corpo docente da Unidade Acadêmica de Psicologia, que, cientes da importância e dos benefícios que agrega um servidor motivado e capacitado ao ambiente de trabalho, autorizaram o meu afastamento para que eu pudesse me capacitar, desenvolver-me academicamente e profissionalmente.

Gratidão a Bruno Vianna Leal, que me ajudou na construção do projeto que submeti ao programa do mestrado em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação do Ensino Superior – MPPGAV, da UFPB, e que vibrou comigo na aprovação em cada etapa desta seleção.

Gratidão ao servidor João, colega do CCBS, já aposentado, mas o grande responsável por plantar a ideia de retomar a vida acadêmica, não apenas como possibilidade de conquistar uma ascensão na nossa carreira, mas como forma de me superar, de crescer, de ampliar os horizontes de novas possibilidades de atuação dentro e fora do meu trabalho.

E, por fim, gratidão aos meus pais, Josélia Macedo dos Santos e Expedito Costa, e em especial à minha mãe, por proporcionar a mim e aos meus irmãos a realização do que era o seu sonho, de sermos “alguém” através da educação.

Todos tiveram e têm uma importância muito grande na realização e concretização dessa jornada e por isso eu sou grata, pois me vejo como uma mulher privilegiada e abençoada por tanto afeto em palavras de incentivo, de motivação, por tantas pessoas maravilhosas que me influenciaram até aqui.

Obrigada, Deus!

RESUMO

A presente pesquisa abordou a temática Políticas de Inclusão na educação superior, direcionada para a inclusão dos estudantes com deficiência na Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. Teve como objetivo principal analisar o processo de implementação das Políticas Nacionais de Inclusão e Permanência dos alunos com deficiência na UFCG, sob a perspectiva dos alunos assistidos pelo NAI. Para tanto, foi necessário identificar as Políticas Institucionais de Educação Inclusiva, adotadas pela UFCG e analisar as percepções do corpo discente com deficiência envolvidos no processo de inclusão na Universidade. Para uma melhor compreensão, tecemos as considerações acerca das políticas e concepções a partir de autores como Sassaki (1997), perpassando a história das políticas públicas de inclusão no contexto educacional brasileiro e realizando uma síntese dos marcos legais para a inclusão da pessoa com deficiência na educação superior, para, então, discorrermos sobre o percurso histórico da UFCG, relacionando a suas ações às políticas nacionais de inclusão da educação superior. Contemplaram-se ainda autores como Silva (1987), Aranha (2001), Mazzotta (2005), Burity (2011), Mendes (1994) e Januzzi (2004). Para tanto, foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa, com caráter exploratório descritivo, documental e bibliográfico, que apresentou como técnica de coleta de dados o grupo focal, realizado com o corpo discente com deficiência e monitores. Por fim, foi realizada uma análise da efetivação da educação inclusiva a partir da verificação de dados solicitados à Pró-Reitoria de Ensino, através do Controle Acadêmico e Coordenação de Estágios; dos estudos de documentos institucionais, como a Resolução n.º 11/2016, que criou o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão, além da identificação de quem são e as percepções dos estudantes com deficiência envolvidos no processo da educação inclusiva na UFCG. Para complementação, também foram analisados documentos e dados solicitados ao Núcleo de Acessibilidade e Inclusão. A análise dos dados coletados no grupo focal foi fundamentada na Análise de Conteúdo, de Laurence Bardin, com embasamento crítico a partir de Foucault. Os resultados das análises foram organizados em quatro categorias: percepções a respeito da inclusão, acessibilidade, barreiras e ações de melhoramento para uma inclusão eficaz. Como resultado deste estudo, foi observado que através do NAI, a UFCG tem desenvolvido ações pontuais de assistência aos estudantes com deficiência. Compreende-se também que a instituição não está estruturada para receber estudantes com deficiência no ambiente acadêmico. Portanto, os estudos subsidiaram como proposta de produto, a criação, pela instituição, de um aplicativo para IOS e Android, como ferramenta de acompanhamento e avaliação das ações da Universidade para o acesso e a permanência do corpo discente com deficiência. Em vista disso, anseia-se que o presente estudo seja capaz de contribuir para o desenvolvimento da política institucional de inclusão, de forma a auxiliar na construção de uma universidade mais democrática, física e subjetivamente, bem como subsidiar pesquisas ou ações futuras relacionadas ao tema.

Palavras-chave: Pessoas com deficiência. Educação Superior. Política de Inclusão.

ABSTRACT

This research addressed the theme of Inclusion Policies in higher education, aimed at the inclusion of students with disabilities at the Federal University of Campina Grande - UFCG. Its main objective was to analyze the implementation process of the National Policies for Inclusion and Permanence of students with disabilities at UFCG, from the perspective of students assisted by NAI. Therefore, it was necessary to identify the Institutional Policies for Inclusive Education, adopted by UFCG and analyze the perceptions of the student body with disabilities involved in the inclusion process at the University. For a better understanding, we weave the considerations about policies and conceptions from authors like Sassaki (1997), going through the history of public inclusion policies in the Brazilian educational context and making a synthesis of the legal frameworks for the inclusion of people with disabilities in higher education, so that we can discuss the historic history of UFCG, relating its actions to national policies for the inclusion of higher education. Authors such as Silva (1987), Aranha (2001), Mazzotta (2005), Burity (2011), Mendes (1994) and Januzzi (2004) were also contemplated. For this purpose, a qualitative research was carried out, with an exploratory, descriptive, documentary and bibliographic character, which presented the focus group as a data collection technique, carried out with the disabled student body and monitors. Finally, an analysis of the effectiveness of inclusive education was carried out based on the verification of data requested from the Dean of Education, through Academic Control and Coordination of Internships; studies of institutional documents, such as Resolution No. 11/2016, which created the Accessibility and Inclusion Center; in addition to identifying who they are and the perceptions of students with disabilities involved in the inclusive education process at UFCG. In addition, documents and data requested from the Accessibility and Inclusion Center were also analyzed. The analysis of the data collected in the focus group was based on Content Analysis, by Laurence Bardin, with a critical basis based on Foucault. The results of the analyzes were organized into four categories: perceptions about inclusion, accessibility, barriers and improvement actions for effective inclusion. As a result of this study, it was observed that through the NAI, UFCG has developed specific actions to assist students with disabilities. It is also understood that the institution is not structured to receive students with disabilities in the academic environment. Therefore, the studies supported as a product proposal, the creation, by the institution, of an application for IOS and Android, as a tool for monitoring and evaluating the actions of the University for access and permanence of the student body with disabilities. In view of this, it is hoped that the present study will be able to contribute to the development of the institutional inclusion policy, in order to assist in the construction of a more democratic university, physically and subjectively, as well as subsidize research or future actions related to the theme.

Keywords: People with disabilities. College education. Inclusion Policy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: UFCG – Campus Campina Grande – 1952.....	27
Figura 2: Campi da UFCG.....	27
Figura 3: UFCG – Campus Campina Grande (2019).....	28
Figura 4: Classificação Universitária Mundial - (Center for World University Rankings - CWUR).....	29
Figura 5: Fluxo de Procedimentos adotados na pesquisa.....	30
Figura 6: Pessoas com deficiência no Brasil.....	52
Figura 7: Estrutura do NAI.....	79
Figura 8: Composição do setor de apoio local.....	79
Figura 9: Organograma do NAI.....	80

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: identificação dos sujeitos que serão entrevistados.....	25
Quadro 2: Percurso temporal da legislação brasileira para alunos com deficiência.....	44
Quadro 3: Marco normativo referente ao acesso e permanência de alunos com deficiência.....	50
Quadro 4: Relatório de alunos assistidos pelo CAENEE.....	60
Quadro 5: Ações desenvolvidas pelo CAENEE.....	60
Quadro 6: Tipos de deficiência.....	78
Quadro 7: Acompanhamento individual por deficiência.....	82
Quadro 8: Acompanhamento individual por deficiência.....	83
Quadro 9: Formações realizadas pelo NAI (2017-2018).....	86
Quadro 10: Outras atividades/ações desenvolvidas pelo NAI.....	87
Quadro 11: Ações do NAI em 2019 (jan – maio).....	89
Quadro 12: Ações realizadas até a sua designação.....	93
Quadro 13: Ações desenvolvidas ou em Andamento para acesso e permanência dos estudantes com deficiência na UFCG.....	97

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Orçamento das Universidades Federais referente ao PNAES.....	56
Gráfico 2: Orçamento Programa Incluir.....	59
Gráfico 3: Quantitativo dos alunos com deficiência na UFCG por período.....	65
Gráfico 4: Percentual das pessoas com deficiência em todos os campi da UFCG.....	66
Gráfico 5: Quantitativo de pessoas com deficiência por campus.....	67
Gráfico 6: Percentual das pessoas com deficiência por campus.....	67
Gráfico 7: Percentual das pessoas com deficiência em Campina Grande.....	68
Gráfico 8: Quantitativo de pessoas com deficiência autodeclarada por curso.....	69
Gráfico 9: Quantitativo de estudantes cotistas por curso.....	70
Gráfico 10: Percentual dos tipos de deficiência no curso de Medicina.....	72
Gráfico 11: Período de ingresso das pessoas com deficiência no curso de Medicina.....	73
Gráfico 12: Tipos de deficiência nos cursos de Letras.....	74
Gráfico 13: Percentual dos tipos de deficiência nos cursos de Letras.....	75
Gráfico 14: Período de ingresso das pessoas com deficiência no curso de Letras....	76
Gráfico 15: Quantitativo das pessoas com deficiência no curso de Psicologia.....	76
Gráfico 16: Tipos de deficiência e quantitativo no curso de Psicologia.....	77
Gráfico 17: Quantitativo de estudantes com deficiência por período de ingresso no curso de Psicologia.....	78

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Censo Escolar 2018.....	49
Tabela 2: Matrícula na educação superior de Alunos com deficiência.....	53
Tabela 3: Tipos de deficiência dos estudantes autodeclarados no curso de Medicina e seu quantitativo.....	71
Tabela 4: Tipos de deficiência dos estudantes cotistas no curso de Medicina e seu quantitativo.....	71
Tabela 5: Distribuição das pessoas com deficiência nos cursos de Letras.....	74
Tabela 6: Ações necessárias e o impacto orçamentário.....	94
Tabela 7: Quantitativo dos estudantes acompanhados pelo NAI SEDE (Campina Grande) em 2019.1.....	102
Tabela 8: Quantitativo geral dos estudantes acompanhados pelo NAI em 2019. 1 por tipo de deficiência.....	103
Tabela 9: Quantitativo dos estudantes acompanhados pelo NAI SEDE (Campina Grande) em 2019.2.....	104
Tabela 10: Quantitativo dos estudantes acompanhados pelo NAI em 2019. 2 por curso.....	105
Tabela 11: Quantitativo geral dos estudantes acompanhados pelo NAI em 2019. 2 por tipo de deficiência.....	105
Tabela 12: Quantitativo dos estudantes acompanhados pelo NAI em 2020.1.....	106
Tabela 13: Quantitativo geral dos estudantes acompanhados pelo NAI em 2020.1 por tipo de deficiência.....	107
Tabela 14: Quantitativo dos estudantes atendidos pelo NAI em 2020.3.....	108
Tabela 15: Quantitativo geral dos estudantes acompanhados pelo NAI em 2020.3 por tipo de deficiência.....	109
Tabela 16: Quantitativo dos estudantes acompanhados pelo NAI em 2020.1 e 2020.3 por curso.....	110
Tabela 17: Quantitativo de evasão dos estudantes com deficiência por período.....	111

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CENESPE – Centro Nacional de Educação Especial

CNE – Comitê Nacional de Educação Especial

CONADE – Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência

CORDE – Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência

FACE - Faculdade de Ciências Econômicas

FENAPAES – Federação Nacional da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

FENASP – Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi

FONAPRACE – Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis

FUNDEB – Fundo de Manutenção de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

IBC – Instituto Benjamin Constant

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICG – Índice Geral de Cursos

IES – Instituições de Ensino Superior

IFES – Institutos Federais

INCLUIR – Programa de Acessibilidade na Educação Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

LBi – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NAI – Núcleo de Acessibilidade e Inclusão

NARC – National Association for Retarded Children

ONU – Organização das Nações Unidas

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PIB – Produto Interno Bruto

PNAES – Plano Nacional de Assistência Estudantil

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEE – Política Nacional de Educação Especial

POLI – Escola Politécnica da Paraíba

PROUNI – Programa Universidade para Todos

REUNI – Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SENEB – Secretaria Nacional de Educação Básica

SESPE – Secretaria de Educação

SESU – Secretária de Educação Superior

UFCG – Universidade Federal de Campina Grande

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 Delimitação do problema	21
1.2 Objetivos	22
1.2.1 <i>Objetivo Geral</i>	22
1.2.2 <i>Objetivos Específicos</i>	22
1.3 Estrutura do trabalho	22
2 PROPOSTA METODOLÓGICA	24
2.2 Tipificação da pesquisa	24
2.2 Espaço da pesquisa	28
2.3 Fluxo dos procedimentos da pesquisa	31
3 TRAJETÓRIA DA INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO	33
3.1 Compreendendo o paradigma da deficiência	34
3.2 Contextualização Histórica das Políticas Públicas para Educação da Pessoa com Deficiência	40
3.3 Marcos Legais e a Educação Inclusiva no Ensino Superior	46
3.4 Políticas de Acesso e Permanência	56
3.4.1 Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)	57
3.4.2 Lei de Cotas	57
3.4.3 Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)	58
3.4.4 Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior	60
4 ANÁLISE DOCUMENTAL	66
4.1 Coleta e análise dos dados	67
4.2 Dados obtidos na Pró-Reitoria de Ensino (PRE)	67
4.3 Núcleo de Acessibilidade e Inclusão – NAI	81
4.3.1 Ações e outras atividades desenvolvidas pelo NAI	86
4.4 Evasão dos estudantes com deficiência	113

4.5 Grupo focal.....	115
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
REFERÊNCIAS.....	140
APÊNDICE A: ROTEIRO DE ENTREVISTAS.....	147
APÊNDICE B: ENTREVISTA PARA ALUNO MONITOR.....	147
APÊNDICE C: TCLE.....	149
APÊNDICE D - CARTA DE ANUÊNCIA.....	153
APÊNDICE E – AUTORIZAÇÃO DE USO DE DADOS	154
ANEXO A - PLANILHA DE GASTOS PARA IMPLEMENTAÇÃO DE UM ESPAÇO ACADÊMICO INCLUSIVO.....	155

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa proposta, que tem como tema as percepções dos estudantes com deficiência da Universidade Federal de Campina Grande – Campus Campina Grande acerca da inclusão no ensino superior, aflora a partir do interesse originado na pesquisadora, enquanto Secretária Executiva, ao receber a primeira aluna com deficiência visual do curso de Psicologia.

No dia três de janeiro de 2011, esta pesquisadora iniciou no serviço público como Secretária Executiva, do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde – CCBS. Na época, o Centro disponibilizava os cursos de Medicina, Enfermagem e Psicologia. O trabalho consistia em auxiliar nas atividades das coordenações de Medicina, Enfermagem, no Departamento de Pesquisa e Extensão e na Coordenação de Psicologia.

O curso de Psicologia foi criado por meio da Resolução n.º 27/2009, sendo implantado a partir de 2010.1, como bacharelado, no período noturno, como resultado da proposta da UFCG, em 2005, ao Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI.

Em 2013, por meio da Resolução n.º 02/2013, foi criada a Unidade Acadêmica de Psicologia, onde a pesquisadora trabalhou como Secretária Executiva até a publicação da Portaria n.º 664, de 08 de março de 2019, que lhe concedia o afastamento para participar do programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior – MPPGAV, da Universidade Federal da Paraíba.

Durante os sete anos de atividade no CCBS, o Centro nunca havia recepcionado nenhuma pessoa com deficiência em seus cursos de graduação. Esse quadro foi modificado com a publicação da Lei n.º 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Somou-se a isso a nova política de inclusão no Ensino Superior, em 2018.

Após a implantação dessas medidas, o curso de Psicologia recebeu a primeira pessoa com deficiência visual, beneficiada pela política de cotas. Até então, segundo os dados de matrículas ativas apresentados pela PRE, há registro de pessoas autodeclaradas com deficiência na UFCG anterior ao ano de 2018, e de cotistas a

partir de 2017, antes mesmo de iniciar as atividades do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão. No entanto, a primeira pessoa com deficiência visual cotista que provocou a atenção do corpo técnico e docente ingressou no ano de 2018 no curso de Psicologia.

Inevitavelmente, com a sua chegada, surgiram novas demandas e desafios para os servidores técnico-administrativos e docentes e, a partir disso, o anseio da pesquisadora por contribuir com estudos nessa temática, assim como analisar as políticas públicas e ações adotadas pela UFCG direcionadas às pessoas com deficiência.

A problemática da educação inclusiva, pressupondo que seja essa uma educação com um processo de ensino-aprendizagem que respeite as diferenças e proporcione as condições necessárias para adequação e adaptação, respondendo às necessidades de aprendizagem dos indivíduos, é um tema atualmente bastante discutido no âmbito acadêmico, como um desafio educacional, social e político, promovendo uma reflexão sobre o papel das universidades quanto à inserção dos alunos com deficiência e as barreiras que esses discentes enfrentam em busca da sua formação acadêmica.

A reafirmação de que a educação superior é um bem público, sob responsabilidade dos Governos, discutida na Conferência Mundial de 2009, concebeu o estabelecimento de princípios e diretrizes norteadoras para as políticas públicas nacionais de educação, em consonância com os parâmetros mundiais.

Dentre o rol de ações, nenhuma delas logrou tantos avanços quanto a garantia da igualdade de acesso aos grupos insuficientemente representados por intermédio das políticas de inclusão ao Ensino Superior, uma vez que o Brasil assumiu o compromisso de desenvolver um sistema educacional inclusivo, respaldado pelos princípios da Constituição Federal.

Indiscutivelmente, a promulgação da Constituição representou um importante avanço, no que concerne ao resguardo da dignidade dos direitos e das liberdades dos cidadãos e à normalidade do funcionamento das relações jurídicas decorrentes. Todavia, compreendemos que não foi capaz de conferir eficácia à implementação das políticas públicas inclusivas no Ensino Superior. Mais que isto, é possível afirmar que o processo de democratização da educação superior no Brasil não foi eficiente o bastante para que a sociedade e os governos civis atingissem parâmetros satisfatórios para a consagração da inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior.

Para Dantas (2017, p. 28), as políticas públicas voltadas para a inclusão

procuram garantir o direito desse aluno à educação e apresentam uma série de diretrizes, princípios e ajustes que devem ser cumpridos pelas instituições de educação superior no intuito de oferecer subsídios arquitetônicos e pedagógicos para que o aluno possa fazer as disciplinas do seu curso com equidade, visando ao seu sucesso acadêmico.

Isso posto, torna-se importante compreender a diferenciação entre acesso e acessibilidade. Segundo o dicionário on-line de Português Dicio, acesso é concebido como ingresso; capacidade ou aptidão para obter algo relativamente difícil: acesso ao ensino superior. E acessibilidade como qualidade do que é acessível, do que tem acesso, facilidade na aquisição, propriedade do material confeccionado, para que qualquer pessoa tenha acesso, consiga ver, usar, compreender, principalmente o material que se destina à inclusão social de pessoas com deficiência.

Para Mazzotta (2005), a acessibilidade vai além do direito de acesso aos ambientes como empresas. Ela se amplia ao direito de participação ativa ao meio social, com a cidadania ou a inclusão social. O Brasil procurou corrigir anos de exclusão cultural das classes menos favorecidas e, por isso, propôs a democratização do acesso e permanência nas universidades por meio de políticas de educação superior que promovam a construção de uma sociedade em que os direitos da pessoa com deficiência sejam respeitados.

Apesar das leis, muitas dessas instituições ainda “não promoveram a quebra de barreiras arquitetônicas, atitudinais e de aprendizagem visando à permanência com sucesso deste aluno na educação superior” (MAGALHÃES, 2006, p. 40). É significativo frisar, também, que democratizar o acesso ao ensino superior não significa necessariamente que foi democratizada a inclusão. Acesso e inclusão são conceitos distintos.

Segundo Ristoff (2008, p. 45), “a democratização, para acontecer de fato, precisa de ações mais radicais, ações que afirmem os direitos dos historicamente excluídos, que assegurem o acesso e a permanência a todos os que seriamente procuram a educação superior, desprivatizando e democratizando o campus público”. Ou seja, democratizando o ensino, assegura-se o direito de todos à educação, como condição para o desenvolvimento de um país que assumiu o compromisso de criar um sistema educacional inclusivo.

Essa responsabilidade é um desafio às instituições de ensino superior no município de Campina Grande, à medida que o número de matrículas de alunos com

deficiência cresce gradativamente, devido à implementação de políticas públicas que democratizaram o acesso e a inclusão à educação superior e por estar localizada no estado que concentra a terceira maior taxa de pessoas com deficiência do país.

Campina Grande é um importante centro universitário, contando com vinte e uma universidades e faculdades, sendo três delas públicas. É a cidade com o maior número proporcional de doutores do Brasil, 1 para cada 590 habitantes, seis vezes a média nacional, segundo o Planos de Vida da Rede Brasileira de Comercialização Solidária – REDE COMSOL.

Localizada nesse município, a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) é uma instituição de ensino superior, pública e federal, fundada em 2002 com o seu desmembramento da UFPB. É considerada um dos polos de desenvolvimento científico e tecnológico do Nordeste. Possui 95 cursos de graduação, distribuídos em sete campi, localizados nas cidades de Campina Grande(sede), Pombal, Patos, Sousa, Cajazeiras, Cuité e Sumé, no interior do estado.

A UFCG é considerada a melhor Universidade de porte médio do Nordeste e a 11^a melhor do país, conforme levantamento realizado pelo Ranking Universitário da Folha (RUF 2019). Na última avaliação do Ministério da Educação, realizada em 2018, obteve conceito 4 (de um máximo de 5) no Índice Geral de Cursos (IGC), o que a credencia como uma das mais prestigiadas instituições de ensino superior do país. Além de ensino superior, o município é destaque também em centros de capacitação para o nível médio e técnico, com o segundo maior PIB entre os municípios paraibanos, representando 15,63% do total das riquezas produzidas na Paraíba.

Em contrapartida, a Paraíba está no ranking nacional com a terceira maior concentração de pessoas com deficiência do país. O Censo Demográfico de 2010 aponta que 1.045.962 paraibanos possuem algum tipo de deficiência, segundo dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Os números mostram que 27,7% da população paraibana tem algum tipo de deficiência visual, auditiva, motora ou mental, em diferentes graus de severidade. Em Campina Grande, a proporção de pessoas que disseram ter algum tipo de deficiência foi de 23%. A deficiência visual foi a que mais incidiu sobre a população paraibana. A deficiência motora foi o segundo tipo de deficiência que mais incidiu sobre a população – 320.805 pessoas declararam ter dificuldade de locomoção, representando 8,5% da população paraibana.

O percentual da população com deficiência auditiva foi de 6,1%, ou seja,

230.140 pessoas. Enquanto isso, 62 mil paraibanos têm deficiência mental/intelectual. Compulsadas pelas pressões dos direitos humanos, políticos e sociais demandados por uma agenda internacional, foram implementadas, a partir dos anos 2000, as políticas públicas que favoreceram a democratização e inclusão ao Ensino Superior, como, por exemplo, o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (INCLUIR), que objetivava promover a inclusão de pessoas com deficiência e garantir as condições de acessibilidade e permanência na educação superior por meio de Núcleos de Acessibilidade.

Esses Núcleos seriam responsáveis pela infraestrutura (projetos arquitetônicos e urbanísticos com base no desenho universal), currículo, comunicação e informação, programas de extensão, programa de pesquisa (desenvolvimento de pesquisa básica e aplicada, que promovesse a inovação com a área da tecnologia assistiva e o avanço da inclusão social das pessoas com deficiência).

Com isso, em 2016, por meio da Resolução n.º 11/2016, a UFCG instituiu o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) como Órgão Suplementar vinculado à Reitoria da UFCG, com sede em Campina Grande, responsável pelo atendimento a pessoas com deficiência física, sensorial, mental ou intelectual, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades – superdotação. Porém, somente em 2018 a Universidade Federal de Campina Grande recebeu seus primeiros alunos com deficiência cotistas.

Dessa forma, o desenvolvimento da pesquisa nasce do interesse em avaliar essa realidade, a partir da necessidade e das percepções das pessoas com deficiência, no ambiente acadêmico no qual estão inseridos. Vale destacar que a eficácia na implementação de uma política de inclusão dá-se através do trabalho conjunto, composto por diversos atores, na promoção de ações que contemplem e acolham todos os discentes de forma isonômica.

Ainda cabe salientar a relevância científica e social do estudo, uma vez que pretende apresentar uma pesquisa com caráter científico, a julgar a extensão do que se propõe, contribuindo consideravelmente, através dos resultados apresentados, com a sugestão de criação do produto proposto e a ampliação da discussão sobre o processo de inclusão na Universidade Federal de Campina Grande.

1.1 Delimitação do problema

Diante dos desafios para o Ensino Superior, indagamos como ocorreu o

processo de implementação das Políticas Nacionais de Inclusão e Permanência dos alunos com deficiência na Universidade Federal de Campina Grande, campus Campina Grande.

1.2 Objetivos

A partir desse questionamento, e considerando a relevância da implementação das políticas públicas de inclusão no Ensino Superior, propomo-nos a investigar os objetivos expostos a seguir.

1.2.1 Objetivo Geral

Analisar o processo de implementação das Políticas Nacionais de Inclusão e Permanência dos estudantes com deficiência na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), com a finalidade de propor a criação de um aplicativo Android e IOS, para acompanhamento e avaliação das ações para pessoas com deficiência.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Identificar as políticas institucionais de Educação Inclusiva adotadas pela UFCG;
- Analisar as percepções do corpo discente com deficiência, assistidos pelo NAI, no processo de inclusão na universidade.

1.3 Estrutura do trabalho

A estrutura deste trabalho originou-se a partir do processo de inclusão na Universidade Federal de Campina Grande, e, a partir deste, se propôs a desenvolver uma análise das percepções dos alunos com deficiência atendidos pelo Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI).

O presente trabalho foi estruturado em cinco capítulos, sendo o primeiro deles a Introdução, em que apresentamos as motivações, a problemática, questões norteadoras, a relevância da abordagem, os objetivos da pesquisa e a estrutura do trabalho.

O segundo capítulo, nominado de Proposta Metodológica, abordou como foi desenvolvida a pesquisa, discorrendo sobre a tipologia de pesquisa adotada, o espaço escolhido para o desenvolvimento da dissertação, bem como o fluxo dos procedimentos empregados.

Em seguida, ao longo do terceiro capítulo, foram apresentados os autores que versam sobre a temática da inclusão, sendo estes Sassaki (1997), Aranha (2001), Mazzotta (2005), Januzzi (2012), Burity (2011), Dantas (2017), dentre outros. A pesquisa examinou ainda as normas e legislações que versam sobre a matéria, além dos documentos institucionais.

No penúltimo capítulo, os dados coletados na UFCG, no NAI e no grupo focal com os estudantes com deficiência e monitores foram apresentados. E, com base no resultado da análise e interpretação dos dados obtidos no decorrer da pesquisa, foi sugerida a elaboração pela instituição, de um aplicativo que possa minimizar o distanciamento entre o processo de inclusão real e o ideal.

Por fim, as considerações finais da pesquisa foram expostas, de modo que possam auxiliar no melhoramento quanto ao atendimento das demandas geradas pelo processo de implementação da política de inclusão na Universidade Federal de Campina Grande, por meio do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão.

2 PROPOSTA METODOLÓGICA

2.2 Tipificação da pesquisa

Para Gil (2008, p.42), a pesquisa tem um caráter pragmático, é um “processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”.

Este estudo foi desenvolvido em caráter qualitativo, uma vez que atribui grande importância ao contexto do universo investigado, possibilitando a compreensão das contradições presentes para interpretar e explicar a dinâmica das relações sociais. Segundo Garnica (1997), a pesquisa qualitativa é concebida como uma trajetória circular em torno do que se deseja compreender, não se preocupando única e/ou aprioristicamente com princípios, leis e generalizações, mas voltando o olhar à qualidade, aos elementos que sejam significativos para o observador-investigador. Essa ‘compreensão’, por sua vez, não está ligada estritamente ao racional, mas é tida como uma capacidade própria do homem, imerso num contexto que constrói e do qual é parte ativa.

A estrutura deste estudo foi composta por pesquisas bibliográficas com base em artigos, dissertações e teses publicados sobre o tema trabalhado – inclusão no ensino superior de pessoas com deficiência – com o propósito de compreender o contexto político, econômico e social que motivou a criação de políticas públicas de inclusão direcionadas à educação superior e, conseqüentemente, a criação dos Núcleos de Acessibilidade e Inclusão.

Caracteriza ainda o percurso metodológico percorrido o uso da pesquisa documental para aprofundar a análise com o intuito de alcançar os objetivos propostos, visto que permanecemos em constante diálogo com as leis, decretos, resoluções, portarias e plano de desenvolvimento institucional, que instituem, amparam e resguardam os direitos das pessoas com deficiência na educação superior, desde o seu acesso e permanência à sua conclusão do curso de graduação.

Destaca-se que, segundo Gil (2008, p.51), a pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa

documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.

Ainda reitera Gil (2008, p.147) que essas fontes documentais são capazes de proporcionar ao pesquisador dados em quantidade e qualidade suficiente para evitar a perda de tempo e o constrangimento que caracterizam muitas das pesquisas em que os dados são obtidos diretamente das pessoas. Sem contar que, em muitos casos, só se torna possível realizar uma investigação social por meio de documentos. Dessa forma, a pesquisa prosseguiu com a investigação do que já estava disponível na literatura sobre inclusão no ensino superior, para subsidiar a análise da implementação da política de inclusão na UFCG.

No que concerne ao procedimento metodológico, para uma melhor compreensão da implementação da política de inclusão da pessoa com deficiência nas instituições de ensino superior, particularmente na UFCG, destacamos o estudo de caso, uma vez que essa instituição de ensino é o lócus de investigação do objeto, e o NAI e os discentes com deficiência atendidos por este núcleo constituem a delimitação de amostragem.

De acordo com Yin (2005, p.32), o estudo de caso é um estudo empírico que investiga um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas e no qual são utilizadas várias fontes de evidência.

Gil (2008 p.18) parte do princípio de que o estudo de um caso em profundidade pode ser considerado representativo de muitos outros ou mesmo de todos os casos semelhantes. Esses casos podem ser indivíduos, instituições, grupos, comunidades. Yin (1981 apud GIL, 2008, p. 58) afirma que o estudo de caso vem sendo utilizado com frequência cada vez maior pelos pesquisadores sociais, visto servir a pesquisas com diferentes propósitos, tais como: a) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos; b) descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação; e c) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos.

A pesquisa de campo foi realizada na Universidade Federal de Campina Grande, campus Campina Grande, e teve como sujeitos da investigação os estudantes com deficiência atendidos pelo Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) no período de 2018 a 2020. Desse modo, com o objetivo de descrever como o

processo de inclusão se apresentou na UFCG, a partir de políticas nacionais e institucionais que favoreceram o acesso e permanência dos estudantes com deficiência, assim como traçar o perfil dos estudantes e identificar todos os atores envolvidos nesse processo, foram realizadas entrevistas com os discentes com deficiência atendidos pelo NAI e com os monitores.

Logo, podemos dizer que o desenvolvimento desta pesquisa ocorreu em dois momentos concorrentes. O primeiro consistiu no levantamento de documentos e dados disponíveis na página da UFCG e solicitados via processo SEI, e, com a anuência e autorização da pesquisa pelo NAI, o convite aos estudantes com deficiência e aos monitores. É salutar destacar que os documentos contribuíram para a compreensão do objeto de estudo e para a contextualização deste trabalho. O segundo momento se concretizou pela coleta de dados, que foi realizada através de grupo focal. Para tanto, foi elaborado um roteiro de entrevista, conforme consta no Apêndice A, com questões que contemplavam pontos sobre inclusão, acessibilidade, barreiras e ações de melhoramento para uma política de inclusão eficaz.

Com o intuito de representar os participantes/sujeitos da entrevista e preservar o sigilo das informações, atribuímos a cada sujeito da pesquisa letras e números, como elaborado no quadro abaixo.

Quadro 1: identificação dos sujeitos que serão entrevistados

EM1, EM2, EM3	Monitores do NAI	03
ED1, ED2, ED3...	Estudantes com deficiência atendidos pelo NAI	05

Fonte: Elaborado pela autora, 2020

Os sujeitos da pesquisa compreenderam um total de oito pessoas, das quais cinco foram estudantes com deficiência, sendo três estudantes cegos, um com visão reduzida e um com deficiência física, todos atendidos pelo NAI; e três foram monitores. O contato com os sujeitos participantes foi realizado por telefone, por meio de grupo de WhatsApp, criado para fins de realização desta pesquisa.

Devido ao contexto pandêmico, não foi possível realizar o grupo focal presencialmente, o que interferiu no desenvolvimento e resultado desta pesquisa, visto que nem todos os estudantes têm internet ou computador em casa. Porém, vale ressaltar que o grupo focal virtual é uma realidade já adotada por vários pesquisadores. Segundo Murray (1997, p.543), grupos focais eletrônicos podem ser

conduzidos de modo síncrono ou assíncrono. Sessões síncronas são em tempo real, isto é, todos os integrantes participam simultaneamente, o que pode ser feito por meio de uma sala de bate-papo, ou de qualquer outra forma de conferência on-line. As sessões assíncronas geralmente usam listas ou grupos de discussão ou troca de e-mails, de forma que os participantes possam ler os comentários postados por outros e contribuir com suas próprias colocações a qualquer momento, não necessariamente quando algum outro integrante do grupo esteja participando.

A data e horário para realização do grupo foi definida conjuntamente, de acordo com a disponibilidade da maioria dos estudantes, e os grupos foram realizados em dias distintos. Foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que trata da anuência do participante da pesquisa, no qual constam o método e a proposta da pesquisa, além da garantia do sigilo e anonimato. É importante frisar que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética, do Centro de Ciências da Saúde, da Universidade Federal da Paraíba – CCS/UFPB. Logo, considerando este aspecto, e após anuência e autorização da pesquisa pelo Núcleo de Acessibilidade e Inclusão, foi dado início aos contatos com os sujeitos da pesquisa.

Para análise dos dados coletados no grupo focal, utilizamos as orientações da análise de conteúdo (BARDIN, 2009). Assim, foi realizada uma pré-análise, em que ocorreu a transcrição do grupo; posteriormente, foi processada a categorização do material, conforme os objetivos propostos; e, por fim, foram concretizadas as inferências, através da interpretação do conteúdo em categorias que permitiram a análise dos resultados com embasamento crítico a partir de Foucault (FOUCAULT, 2007), a fim de identificar as percepções dos sujeitos sobre inclusão, acessibilidade, barreiras e ações de melhoramento para uma política de inclusão eficaz.

Compreendemos a análise de conteúdo como uma técnica de investigação que propõe a descrição objetiva e sistemática do conteúdo exposto. Enquanto o processo de análise discursiva, segundo Mutti e Caregnato (2006, p.680), tem a pretensão de interrogar os sentidos estabelecidos em diversas formas de produção, que podem ser verbais e não verbais, bastando que sua materialidade produza sentidos para interpretação; podem ser entrecruzadas com séries textuais (orais ou escritas), imagens (fotografias) ou linguagem corporal (dança).

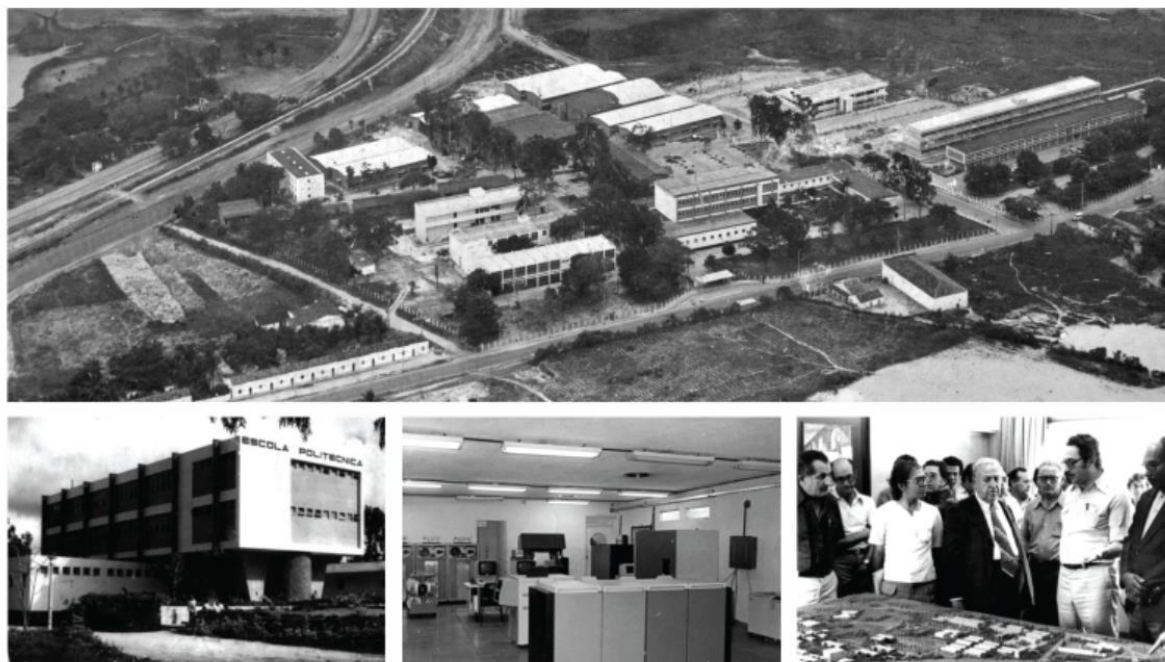
A pesquisa teve como propósito direcionar as adversidades enfrentadas pelos estudantes com deficiência à instituição, para que esta, por meio de parcerias, desenvolva um aplicativo para acompanhamento e avaliação das ações, a partir das

percepções dos estudantes com deficiência, que os auxiliem no acesso e permanência, contribuindo para a qualidade dos serviços prestados.

2.2 Espaço da pesquisa

A pesquisa foi realizada na Universidade Federal de Campina Grande – Campus Campina Grande. Por isso, de forma sucinta, abordamos a história da UFCG, para uma melhor compreensão dos fatos. A origem da UFCG vem desde a fundação da Escola Politécnica da Paraíba (Poli), em 1952, com o curso de Engenharia Civil. O surgimento da escola promoveu mudanças econômicas, sociais, culturais e urbanas na cidade de Campina Grande. Em 1973, a faculdade de Ciências Econômicas (Face) foi integrada à Universidade Federal da Paraíba (UFPB) como o campus II. E somente em 2002, pela Lei n.º. 10.419 de 09 de abril, a partir do desmembramento da Universidade Federal da Paraíba, foi criada a Universidade Federal de Campina Grande.

Figura 1: UFCG – Campus Campina Grande – 1952

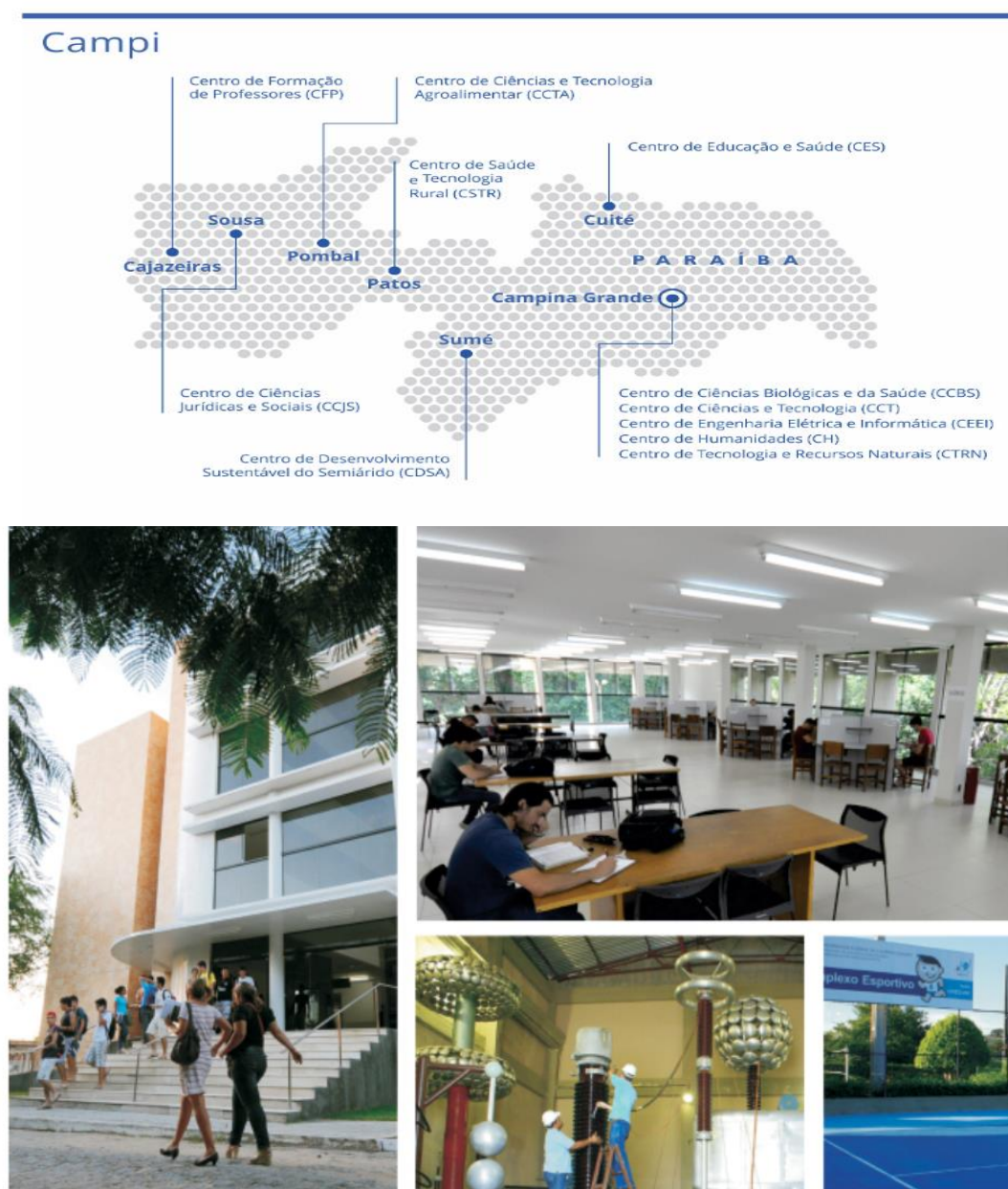


Fonte: Portal UFCG

Atualmente, a UFCG conta com 07 campi, 11 centros de ensino, 02 hospitais universitários, 01 hospital veterinário, 02 fazendas experimentais, 03 museus, 77 cursos de graduação, 33 cursos de mestrado, 12 cursos de doutorado, 1.527 docentes

e 1.374 técnico-administrativos. Na figura abaixo, é possível visualizar a distribuição dos campi da UFCG.

Figura 2: Campi da UFCG



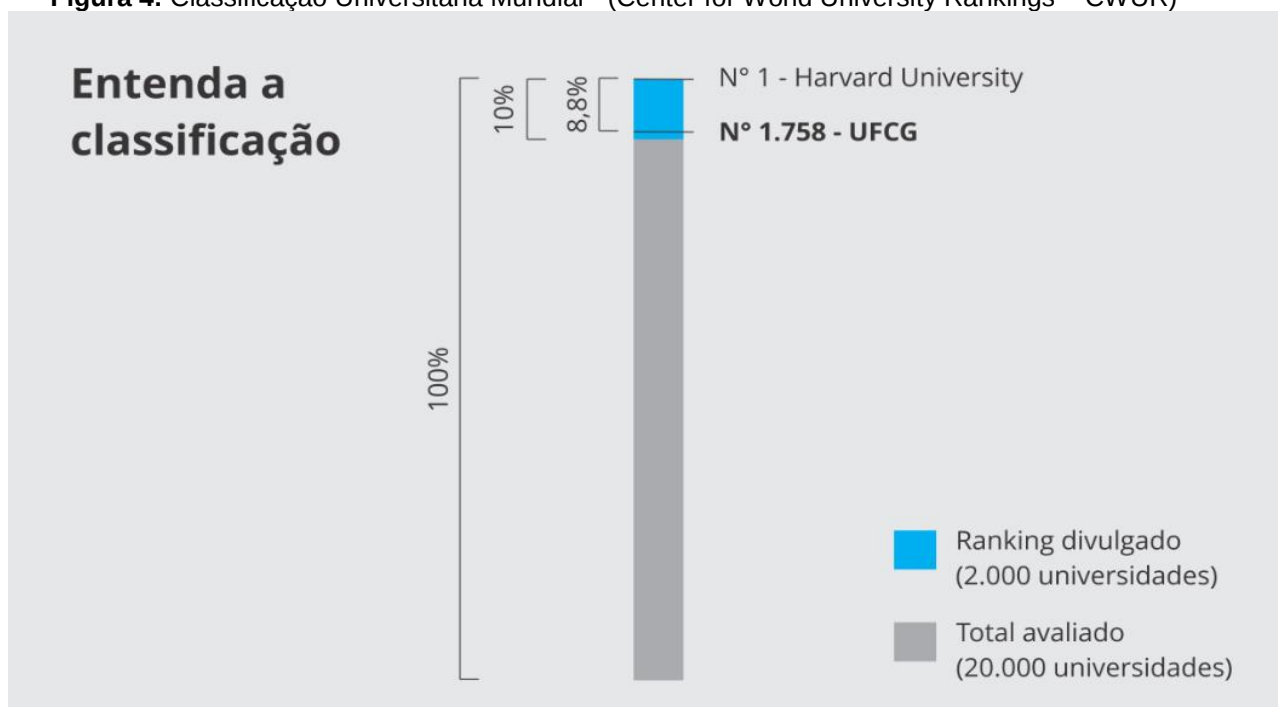
Fonte: Portal UFCG

A UFCG busca ser reconhecida como instituição pública de excelência nacional e internacional em Ensino, Pesquisa e Extensão, consolidando a sua atuação de forma integrada com a sociedade e comprometida com o desenvolvimento sustentável, com a promoção da democracia, da cidadania, dos direitos humanos, da justiça social e da ética ambiental e profissional. No presente momento, a UFCG está

entre as melhores universidades do mundo, segundo classificação publicada pelo Centro de Classificações Universitárias Mundiais (Center for World University Rankings – CWUR). Na posição 1.758, entre as 20 mil universidades avaliadas, o que a coloca entre as universidades top 8,8% do planeta.

Quando o item avaliado é a qualidade da pesquisa, a classificação é ainda melhor, com a UFCG entre as 8,4% melhores do mundo. Lidera a classificação mundial a Universidade de Harvard, nos EUA, seguida pelo Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT) e pela Universidade de Stanford, também norte-americanas. No Brasil, as três instituições mais bem avaliadas são as universidades de São Paulo (USP), Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e a Unicamp. A UFCG ocupa a 46ª posição nacional. Dentre os indicadores avaliados, estão a qualidade da educação, a empregabilidade de ex-alunos, a qualidade do corpo docente, o desempenho da pesquisa e a qualidade das publicações científicas. Para melhor compreensão, segue figura abaixo.

Figura 4: Classificação Universitária Mundial - (Center for World University Rankings – CWUR)



Fonte: Portal UFCG: <https://portal.ufcg.edu.br/ultimas-noticias/1122-ranking-internacional-coloca-a-ufcg-entre-as-9-melhores-universidades-do-mundo.html>.

Em nível regional, a UFCG está como a melhor universidade de porte médio do Nordeste, além de liderar o registro de patentes no Brasil, de acordo com os dados apresentados pelo Instituto Nacional da Propriedade Industrial (INPI).

Apresentada a instituição onde foi realizado o estudo, o cerne desta pesquisa foi analisar a política de inclusão praticada pela UFCG, por meio das percepções dos estudantes com deficiência atendidos pelo Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI), de modo que conseguíssemos avaliar a eficácia das ações adotadas para promoção do acesso e permanência da pessoa com deficiência, além de tecer reflexões acerca do papel da Universidade como um agente de inclusão, em conformidade com a sua responsabilidade social.

Posto isto, torna-se apropriado conceituar e diferenciar, mesmo que brevemente, a eficiência e a eficácia que, apesar de serem conceitos relacionados, são díspares. A eficiência está associada ao desempenho, referindo-se aos custos envolvidos, com menor tempo ou menos desperdício. Enquanto a eficácia relaciona-se ao alcance dos objetivos, independente dos custos, à realização do que foi proposto.

Chiavenato (2003) reforça que a eficácia é uma medida do alcance dos resultados, enquanto a eficiência é uma medida da utilização dos recursos nesse processo.

2.3 Fluxo dos procedimentos da pesquisa

A Figura 5, a seguir, ilustra o que foi exposto acerca do fluxo do procedimento de pesquisa.

Figura 5: Fluxo de Procedimentos adotados na pesquisa

Fonte: Elaborado pela autora, 2020

3 TRAJETÓRIA DA INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

Ao introduzir a temática da educação inclusiva no ensino superior, faz-se necessário esclarecer anteriormente os conceitos de deficiência, que surgiram a partir de um modelo médico, no qual a deficiência era entendida como uma limitação do indivíduo, para um modelo social e mais abrangente, que compreendia a deficiência como resultado das limitações e estruturas do corpo, mas também da influência de fatores sociais e ambientais do meio no qual estava inserida.

Muitas críticas foram dirigidas à sua conotação, que estabelecia uma relação causal e unidirecional entre deficiência – incapacidade – desvantagem, que se centrava nas limitações “dentro” da pessoa e apenas nos seus aspectos negativos. Não contemplava, portanto, o papel determinante dos fatores ambientais.

É importante destacar que a mudança conceitual da deficiência foi estabelecida pela Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, proclamada pela ONU em 2007, que, em seu artigo 1º, dispõe:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interações com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas

Da mesma forma, a Lei Federal n.º 13.146/2015, que regulamenta internamente as disposições da Convenção da ONU, prevê, em seu artigo 2º:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Portanto, não é a pessoa que apresenta uma deficiência, mas a sociedade e o meio. Assim, se faz necessária a promoção de mecanismos de eliminação das barreiras existentes para a inclusão dessa pessoa. Frente a isso, demonstra-se a necessidade de investimento em acessibilidade, por meio de projetos adaptados, de tecnologia assistiva, de comunicação alternativa, entre outros mecanismos, de modo que a sociedade disponha dos meios adequados para a interação e a participação em igualdade de condições pelas pessoas com deficiência.

Além disso, a expressão “portador de deficiência” pode se tornar um estigma

por meio do qual a deficiência passa a ser a característica principal da pessoa em detrimento de sua condição humana, o que não é compatível com um modelo inclusivo, que visa à promoção da igualdade e não discriminação. A expressão "pessoa com deficiência" mostra-se mais humanizada ao ressaltar a pessoa à frente de sua deficiência, valorizando-a, independentemente de suas condições físicas, sensoriais ou intelectuais.

Vale ressaltar que as expressões "deficiente" ou "portador de necessidades especiais" tornaram-se obsoletas e inadequadas, uma vez que não mais correspondem ao novo paradigma adotado pelo Estado brasileiro ao ratificar a Convenção da ONU e, deste modo, foram substituídas acertadamente pela terminologia "pessoa com deficiência", que, ao adotar uma perspectiva mais humanizada, considera que esses indivíduos são, antes de mais nada, pessoas. Diante de tais esclarecimentos, destaca-se a necessidade de empregar a terminologia correta e adequada nesta pesquisa, pois não a fazer significa dar margem à perpetuação da exclusão e estigmatização destes sujeitos.

3.1 Compreendendo o paradigma da deficiência

A trajetória histórico-cultural da deficiência, cercada por rejeições e preconceitos, permite-nos a possibilidade de compreendermos a complexa relação entre a sociedade e o sujeito com deficiência, ao longo dos anos. Há uma grande dificuldade em reconhecer o diferente como legítimo, visto que a deficiência física está carregada de estigmas e coloca a pessoa com deficiência à margem da sociedade.

Contextualizar a história da pessoa com deficiência é imprescindível para o desenvolvimento da temática desta pesquisa, que aborda a inclusão no ensino superior, além de nos propor uma atitude mais consciente acerca de valores que muitas vezes podemos reproduzir sem o devido questionamento crítico.

Logo, torna-se importante compreendermos os paradigmas da inclusão e a sua relação no contexto educacional para que possamos assumir uma postura mais reflexiva e crítica a respeito do significado da deficiência e dos avanços em nossa sociedade, como a intensificação dos movimentos sociais por paradigmas inclusivos diante das lutas contra a discriminação no século XXI, incluindo a cidadania das pessoas com deficiência

A ideia de paradigma é definida por Kuhn (1970, p. 13) como “[...] as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência”. Ainda, segundo Kuhn (1970, p. 35), as práticas científicas guiam-se por modelos. Portanto, na ausência de um paradigma, todos os fatos significativos são pertinentes ao desenvolvimento de uma ciência.

Dessa forma, podemos compreender que o paradigma pode ser constituído pela combinação de conceitos, ideias, estratégias e, por conseguinte, podemos conceituar a inclusão como um paradigma em estruturação, na composição de uma educação para todos e em todos os níveis de instrução.

Sassaki (1997) dividiu os paradigmas da deficiência em quatro aspectos: a Exclusão, a Segregação Institucional, a Integração e a Inclusão. No primeiro paradigma, o da exclusão, as pessoas com deficiência eram perseguidas ou consideradas demônios. No Império Romano, as leis não eram favoráveis aos que nasciam com deficiência. De acordo com o pensador e filósofo Sêneca (Lucius Annaeus Seneca - 4 a.C. a 65 d.C.), os recém-nascidos com deformidades físicas eram mortos por afogamento, e assim justifica:

matamos os fetos e os recém-nascidos monstruosos; se nascerem defeituosos e monstruosos, afogamo-los; não devido ao ódio, mas à razão, para distinguirmos as coisas inúteis das saudáveis (apud SILVA, 1987, p.88).

O infanticídio era naturalizado e concedido aos pais como um direito, e, quando não realizado, as pessoas com deficiência eram utilizadas para mendicância ou como “bobos da corte”. No caso das meninas e moças cegas, segundo Silva, (1987, p.89) eram utilizadas como prostitutas. A exploração da imagem do sujeito com deficiência, como meio para gerar capital está presente até hoje em nossa sociedade. É natural encontrar nos sinais de trânsito, feiras ou em peregrinações religiosas, a exposição de pessoas com deficiência com o objetivo de despertar/provocar o sentimento de compaixão, solidariedade, empatia ou até mesmo culpa em terceiros, que compensarão o seu sofrimento com dinheiro. Isto se deve à associação da deficiência com a mendicância, por vezes também utilizada pelos meios de comunicação, como a televisão, por exemplo, para aumentar a audiência.

Kanner (1964) relatou que “a única ocupação para os retardados mentais

encontrada na literatura antiga é a de bobo ou de palhaço, para a diversão dos senhores e seus hóspedes” (apud ARANHA, 2001, p.03). Consoante Gugel (2007), Platão, no livro *A República*, e Aristóteles, no livro *A Política*, trataram do planejamento das cidades gregas, indicando as pessoas nascidas “disformes” para a eliminação, seja pelo abandono, ou ainda atiradas do aprisco de uma cadeia de montanhas chamada Taygetos, na Grécia.

Apesar do pensamento de Platão em relação aos princípios da educação estar à frente de seu tempo, ele tinha uma concepção excludente em relação aos sujeitos com deficiência; na verdade, um sentimento comum à sua época. Platão, em seu livro “*República*”, propõe a morte das crianças de corpo mal organizado e o cuidado dos que receberam da natureza corpo são e alma formosa. Aristóteles no livro “*Política*” sugere a proibição de alimentar toda criança “disforme”. Também, segundo ele, era inútil o Estado investir na educação da pessoa surda, pois “o pensamento é impossível sem a palavra”. Posteriormente, criou-se a ideia de que as pessoas com deficiência eram endemoniadas (CASTRO, 2013, p.2).

Sobre o tema, Aranha (2001) aborda com mais detalhes a relação social com a pessoa com deficiência, afirmando que, na Idade Antiga, a prática de uma organização sociopolítica é fundamentada no poder absoluto de uma minoria numérica associada à absoluta exclusão da maioria das instâncias decisórias e administrativas da vida em sociedade. A pessoa com deficiência, nesse contexto, como qualquer outra pessoa do povo, também parecia não ter importância enquanto ser humano, já que sua exterminação (abandono ou exposição) não demonstrava ser problema ético ou moral.

O período da exclusão subsistiu até o surgimento do Cristianismo, após o nascimento de Jesus. O ensinamento de amar ao próximo, de ser caridoso, modificou a conduta da sociedade sobre os sujeitos com deficiência, e estes, a partir de então, foram reconhecidos como filhos de Deus. Segundo Gugel (2007), o Cristianismo foi uma nova doutrina, orientada para a caridade e o amor entre as pessoas.

Os ensinamentos cristãos condenavam várias práticas, dentre elas, a morte de crianças não desejadas pelos pais devido a deformações. Nesse momento, todos passaram a ser igualmente considerados filhos de Deus, merecedores do respeito à vida e de um tratamento caridoso. Silva (1987) elucida que, sob o advento e o fortalecimento do Cristianismo, um grande impulso foi dado às diversas formas de assistência aos necessitados, por ser a caridade a própria essência da nova religião.

O segundo paradigma, período da segregação institucional, teve início no século XIX e perdurou até o início do século XX. Foi nesse período que surgiram as primeiras instituições de educação especial. As pessoas com deficiência eram assistidas, atendidos pelas instituições filantrópicas ou religiosas. Devido à Revolução Industrial e ao modo de produção capitalista, fez-se necessário reestruturar o sistema de ensino para a população da época, o que, segundo Aranha (2001), podemos chamar de “momento da educação”.

O objetivo era formar e ampliar a mão de obra para a produção e foi nesse período que houve maior responsabilidade pública pelas necessidades do sujeito com deficiência. A referida autora também acrescenta que a relação da sociedade com a pessoa com deficiência, a partir desse período, passou a se diversificar, caracterizando-se por iniciativas de institucionalização total, de tratamento médico e de busca de estratégias de ensino. De instituições para tratamento e educação, elas logo mudaram para instituições asilares e de custódia, ambientes segregados, denominadas Instituições Totais, constituindo o primeiro paradigma formal adotado na caracterização da relação sociedade – deficiência: o Paradigma da Institucionalização (ARANHA, 2001).

Na Europa, o Instituto dos Jovens Cegos de Paris foi fundado em 1784. Segundo Silva (1987), o Brasil foi pioneiro nas Américas Central e do Sul, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Segundo Mazzotta (2005), o período de 1854 a 1956 foi marcado por iniciativas oficiais e particulares isoladas promovidas por Dom Pedro II. O atendimento escolar especial para os indivíduos com deficiência teve início no Brasil com a criação do Instituto dos Meninos Cegos (atualmente Instituto Benjamin Constant), por meio do Decreto Imperial n.º 1.428, de 12 de setembro de 1854 e, em seguida, apoiando as iniciativas do Professor francês Hernest Huet, o Imperador Dom Pedro II fundou o Imperial Instituto de Surdos Mudos (atualmente Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES), que atende pessoas surdas de todo o país, a maioria abandonada pelas famílias.

A década de 60 se caracterizou como marcante na promoção de mudanças na relação estabelecida entre a sociedade e a pessoa com deficiência. Assim aborda Aranha:

Considerando que o paradigma tradicional de institucionalização tinha demonstrado seu fracasso na busca de restauração de funcionamento normal do indivíduo no contexto das relações interpessoais, na sua integração na

sociedade e na sua produtividade no trabalho e no estudo, iniciou-se no mundo ocidental o movimento pela desinstitucionalização, baseado na ideologia da normalização, como uma nova tentativa para integrar a pessoa com deficiência na sociedade.

O terceiro paradigma é o período da integração e teve início na década de 1970. Segundo afirma Burity (2011), foi um movimento mundial. Esse processo representava a necessidade de introduzir a pessoa com deficiência no convívio em sociedade, oferecendo condições para que adquirisse habilidades de viver o mais próximo do normal.

Sobre o conceito de integração, Aranha afirma que:

Criou-se o conceito da integração, fundamentado na ideologia da normalização, a qual advogava o “direito” e a necessidade de as pessoas com deficiência serem “trabalhadas” para se encaminhar o mais proximamente possível para os níveis da normalidade, representada pela normalidade estatística e funcional. Assim, integrar, significava, sim, localizar no sujeito, o alvo da mudança, embora para tanto se tomasse como necessário mudanças na comunidade. Estas, na realidade, não tinham o sentido de se reorganizar para favorecer e garantir o acesso do diferente a tudo o que se encontra disponível na comunidade para os diferentes cidadãos, mas sim o de lhes garantir serviços e recursos que pudessem “modificá-los” para que estes pudessem se aproximar do “normal” o mais possível

Por sua vez, Sassaki (1997) entende que a integração social está baseada em um modelo médico da deficiência, sendo as pessoas com deficiência que necessitam ser tratados e reabilitados para que possam ser integradas à sociedade. Desse modo, a ideia da integração surgiu como uma resposta ao paradigma da exclusão, sendo os sujeitos com deficiência submetidos às práticas de exclusão, enquanto ocorria um processo de segregação dessa prática. Muitos paradigmas foram desconstruídos por meio dos avanços técnicos destinados às pessoas com deficiência, como cadeira de rodas, bengalas, sistema de ensino para surdos e cegos, dentre outros que foram se aprimorando.

Mazzotta (2005) descreve que foi principalmente na Europa que os primeiros movimentos pelo atendimento às pessoas com deficiência, refletindo mudanças na atitude dos grupos sociais, se concretizaram em medidas educacionais. Contudo, Silva (1987) endossa que a ajuda a pessoas com deficiência, não só as provenientes das fileiras militares, como das atividades civis, começou a se firmar em bases novas, mais modernas. Esse novo tipo de ênfase no atendimento, que brotara nos Estados Unidos, causou na Europa um movimento bastante dinâmico e coerente,

incorporando-se a vários empreendimentos vindos do século XIX, ou mesmo dos primeiros anos do século XX.

Por exemplo, em 1904 ocorrera já a organização da Primeira Conferência sobre Crianças Inválidas, em Londres. No ano de 1909, seguindo a mesma tendência de dar cada vez maior atenção aos sujeitos com deficiência, um primeiro censo foi levado a efeito na Alemanha, por iniciativa de Bielaski, que tentava com isso estimar a extensão do problema.

No mesmo ano, nos Estados Unidos, foi organizada a Primeira Conferência da Casa Branca sobre os Cuidados de Crianças Deficientes, que aprovou uma resolução incentivando programas de preparo das crianças institucionalizadas para sua futura integração na sociedade. Portanto, o século XX foi distinguido por reconhecer as pessoas com deficiência como cidadãos com direitos e deveres na sociedade, apesar da abordagem ainda assistencial.

Sobre o modelo de atenção adotado, Aranha (2001) discorre que:

O modelo de atenção adotado passou a se constituir de três etapas: a primeira, de avaliação, onde uma equipe de profissionais identifica o que, em sua opinião, necessita ser modificado no sujeito ou em sua vida, de forma a torná-lo o mais “normal” possível. A fase seguinte, consequência desta e a ela consequente, chamada de intervenção (ensino, treinamento, capacitação, etc..), onde profissionais passam a oferecer atendimento formal e sistematizado ao sujeito em questão, norteados pelos resultados e decisões tomados na fase anterior. À medida que os objetivos vão sendo alcançados e a equipe considera que a pessoa se encontra pronta para a vida independente na comunidade, efetiva-se a última fase, constituída do encaminhamento ou reencaminhamento desta para a vida na comunidade.

Mendes (1994 apud BURITY, 2011, p. 51) relatou que a primeira experiência de integração escolar, de forma mais sistemática, no Brasil, aconteceu em Santa Catarina, em 1988, quando a Fundação Catarinense de Educação Especial começou a colocar seus alunos/as nas escolas regulares, dando-lhes apoio adequado para garantir-lhes a permanência.

O paradigma da institucionalização se manteve sem questionamentos por muitos séculos, até surgirem as dificuldades no processo de busca pela “normalização” da pessoa com deficiência. Uma das críticas se referia à expectativa da pessoa com deficiência se assemelhar à sem deficiência, como se o fato de possuir uma deficiência decretasse a menor valia como ser humano e ser social. Aranha (1995 apud ARANHA, 2001, p.18) propõe:

ser a deficiência uma condição social caracterizada pela limitação ou impedimento da participação da pessoa diferente nas diferentes instâncias do debate de ideias e de tomada de decisões na sociedade. A autora atribui o processo de desqualificação ao fato de a pessoa com deficiência ser considerada, no sistema capitalista, um peso à sociedade, quando não produz e não contribui com o aumento do capital.

Como consequência, a ideia da normalização foi perdendo força e a discussão partiu para tratar a pessoa com deficiência como um cidadão como outro qualquer, com os mesmos direitos e deveres na sociedade, independentemente do tipo de deficiência e de seu grau de comprometimento. Começou a se discutir que a sociedade deveria se reorganizar de forma a garantir o acesso de todos os cidadãos, inclusive das pessoas com deficiência.

De acordo com Mendes (2006 apud BURITY, 2011, p. 52), historicamente, o paradigma da inclusão nasceu nos Estados Unidos nos anos 90, substituindo o da integração e relacionando-se com a ideia de colocação de estudantes com dificuldades em salas regulares. Rapidamente penetrou no Brasil e no resto do mundo. O termo inclusão aparece inicialmente nos países de língua inglesa, embora a Europa conserve o termo integração e a proposta da colocação seletiva dos alunos/as com problemas e a continuação dos serviços especiais.

Observa-se o surgimento de um contexto histórico mundial que passou a reforçar cada vez mais a ideologia da educação inclusiva, e, de modo consequente, o desenvolvimento da consciência de inclusão no Brasil, segundo Masini (2001), surgiu por diversas influências, como: a luta europeia contra a exclusão da pessoa com deficiência no convívio social e a criação da Liga internacional pela inclusão; a Conferência de Salamanca em 1994 sobre a “educação para todos”; a proposta integracionista dos EUA etc.

É importante ressaltar que foi a declaração de Salamanca (1994), produzida na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, promovida pelo Governo da Espanha e UNESCO, que consagrou o termo inclusão escolar no campo educacional.

3.2 Contextualização Histórica das Políticas Públicas para Educação da Pessoa com Deficiência

A globalização criou uma nova maneira de perceber o mundo, promoveu a desigualdade e a exclusão social, conduziu relações, vínculos e compromissos entre

países com interesses econômicos.

É inserida nesse contexto que a educação se destaca como uma ferramenta fundamental para a inclusão social, sobretudo por intermédio da educação superior, para minimizar, quando não superar, as barreiras sociais e a marginalização. Da mesma forma, nesse contexto, os movimentos internacionais e nacionais influíram na organização dos paradigmas da inclusão no Brasil.

Com o propósito de compreendermos como as pessoas com deficiência foram marginalizadas socialmente e no sistema educacional e como conquistaram o seu espaço, contribuindo para a estruturação do paradigma da inclusão, faz-se necessário realizarmos uma contextualização histórica das políticas públicas brasileiras direcionadas à educação da pessoa com deficiência, destacando fatos como os primeiros serviços sociais e documentos legais, desde o Brasil Império às políticas contemporâneas.

Um longo período após a criação, por Dom Pedro II, do Real Instituto para a Educação dos Meninos Cegos no Brasil, hoje denominado Instituto Benjamin Constant (IBC) e do Instituto Nacional do Meninos Surdos (INES), que tinha por objetivo inserir seus alunos na sociedade brasileira, fornecendo o ensino das letras, ciências, religião e alguns ofícios manuais, o Brasil viveu a influência do movimento Escola Nova.

O movimento enfatizava a importância da escola e a ênfase nos métodos e nas técnicas de ensino, influenciando também a vertente psicopedagógica da educação de pessoas com deficiência, que, sob o ideário do movimento, caracterizou-se pela implantação de escolas que tentavam superar o tradicionalismo e a rigidez, que pouco se adequava às transformações sociais.

Nesta época, a deficiência estava concebida como uma doença e os casos mais graves eram rejeitados nas escolas públicas e encaminhados para as instituições. Essa concepção perdurou no Brasil até o ano de 1930. Porém, foi em um cenário republicano, de industrialização e urbanização, que surgiram, por iniciativa da sociedade civil, organizações que se destinavam à pessoa com deficiência. As principais iniciativas para atender a pessoa com deficiência intelectual foram os movimentos Pestalozziano e Apaeno.

Segundo Januzzi (2012), com o apoio da psicologia, buscou-se criar melhores condições na educação dos sujeitos com deficiência, e isso resultou na construção de salas homogêneas e métodos educacionais. Como resultado dessa nova visão da educação de pessoas com deficiência, vão sendo criadas as Associações Pestalozzi,

sob a influência de Helena Antipoff.

Helena Antipoff foi uma educadora e psicóloga russa que marcou o campo da assistência, educação e institucionalização das pessoas com deficiências intelectuais. A Sociedade Pestalozzi foi criada em Belo Horizonte em 1932 e, logo em seguida, no ano de 1945, foi fundada a Sociedade Pestalozzi do Brasil. A criação da federação fomentou o surgimento de várias sociedades Pestalozzi pelo Brasil. Atualmente, são cerca de cento e cinquenta filiadas à Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi (FENASP).

Em 1954, foi fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) no Rio de Janeiro. O nascimento das APAES é atribuído ao casal americano Beatrice e George Bemis, participantes da National Association for Retarded Children (NARC). A Federação Nacional da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (FENAPAES) foi oficialmente fundada em 1962, constituindo uma rede de atendimento à pessoa com deficiência, prestando serviços de educação, saúde e assistência social.

Segundo Soares (2010, p. 98-99), esse encadeamento de fatos marca o Estado Novo (1945-1964) como um movimento de expansão dos estabelecimentos de ensino especial. Aproximadamente 190 estabelecimentos foram criados no final da década de 1950, dos quais 77% eram públicos e em escolas regulares. Esse primeiro período foi denominado como Institucionalização e foi um marco para a sociedade brasileira de acordo com Galindo (2012, p.15).

Desse modo, a institucionalização (segregação) perdurou até a metade da década de 50, do século XX; pois, nesse período, o mundo ocidental vivia grandes transformações em relação aos movimentos sociais. Na década de 60, em consequência das guerras mundiais, surgiu um movimento e foi realizada a institucionalização de pessoas com doença mental e outras deficiências. Nessa perspectiva, iniciou-se, então, um modelo de atendimento à implantação de serviços de habilitação profissional, com o intuito de preparar o indivíduo para a integração ou reintegração na vida da comunidade.

Os institutos no Brasil Império e as organizações no período do Brasil República voltadas à pessoa com deficiência intelectual e à reabilitação, proporcionaram um espaço de convívio e discussão de questões comuns, contribuindo para a formação de uma identidade como grupo. Até o século XX, na década de 70, ocorreu a necessidade de organização de movimentos afirmativos, em busca dos direitos

humanos e da autonomia da pessoa com deficiência. Nesse período, o crescimento da rede privada de ensino especial foi acompanhado pelas redes públicas com a criação de classes e escolas especiais em todo o território nacional.

Até meados dessa mesma década, a questão da deficiência no Brasil sempre foi encaminhada pelos técnicos ou responsáveis, considerados “especialistas na área”. A tônica central de todas as reivindicações em torno do tema era o paternalismo, o assistencialismo e a tutela, defendendo a institucionalização (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, BRASIL, 1990, p. 40). No decorrer da década 1970, significativas decisões foram tomadas, no plano federal, estabelecendo-se as bases legais, técnico-pedagógicas e administrativas para o desenvolvimento da Educação Especial no país (BURITY, 2011).

De acordo com Mazzotta (2003 apud BURITY, 2011, p.60), quando o Ministério da Educação e Cultura (MEC) criou um Grupo-Tarefa de Educação Especial, encarregando-o de elaborar o projeto prioritário 35, designado para realizar uma avaliação da Educação Especial no Brasil, foi que resultou na apresentação de um relatório, com sugestões, diretrizes e propostas para a criação de um órgão especializado, destinado a lidar exclusivamente com a Educação Especial.

Posteriormente, no triênio de 1972 a 1974, no Governo Médici, foi criado o CENESPE, o Centro Nacional de Educação Especial, por meio do Decreto n.º 72.425, de 03 de julho de 1973, que tinha por finalidade o crescimento de benefícios às pessoas com deficiência, sendo o primeiro órgão responsável no governo federal pela Educação Especial.

Já na década de 1980, com a abertura política, o movimento das Diretas Já, e outros movimentos sociais, dos quais se podem frisar os movimentos em prol dos sujeitos com deficiência, afinados com as orientações da ONU, foi designado por meio do Decreto n.º 91.872, de 04 de novembro de 1985, o Comitê Nacional de Educação Especial, com o objetivo de desenvolver uma política de ação conjunta, propondo o aprimoramento, a melhoria da educação especial e a integração da pessoa com deficiência, com problemas de comportamento e superdotadas na sociedade

No Governo Sarney, no ano de 1986, o CENESP se transformou em Secretaria de Educação (SESPE) por meio do Decreto n.º 93.481, e criou-se a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). A partir de então, elaborou-se um plano de ação que definiu objetivos estratégicos para uma política nacional para a integração da pessoa com deficiência. Segundo Januzzi (2004), a

CORDE, visando aspecto mais abrangente que o CENESP, e numa época de nova tentativa de redemocratização nacional, traz também a marca de alguma participação dos próprios sujeitos com deficiência, o que não acontecia anteriormente.

Nessa época, não havia uma política pública de acesso universal à educação eficaz, mantendo a concepção de “políticas especiais” para a educação de estudantes com deficiência. No que tange aos estudantes superdotados, apesar do acesso ao ensino regular, não era disposto um atendimento especializado que avaliasse as suas particularidades de aprendizagem. Na mesma década, com o advento da Constituição de 1988, houve uma tentativa de democratizar a educação, tornando-a universal e aperfeiçoando a qualidade do ensino. A Carta Magna reconheceu que é dever do Estado promover a educação do sujeito com deficiência e que se dará, de preferência, no ensino regular.

Soares (2010) discorre que a Constituição Federal Brasileira de 1988 traçou as linhas mestras visando à democratização da educação brasileira e trouxe dispositivos para tentar erradicar o analfabetismo, universalizar o atendimento escolar, melhorar a qualidade do ensino, implementar a formação para o trabalho e a formação humanística, científica e tecnológica do país. Ela assegurou que a educação de pessoas com deficiência deveria ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino e garantiu ainda o direito ao atendimento educacional especializado.

Na sequência, a década de 1990 foi marcada por uma reforma administrativa, extinguindo a SEESPE e criando a Secretaria Nacional de Educação Básica (Seneb), que assumiu a responsabilidade de implementar a política de educação especial. Uma nova reforma na estrutura administrativa do Ministério de Educação e Desporto (MEC), efetivada em 1992, recolocou o órgão de educação especial na condição de Secretaria, agora com a sigla SEESP (SOARES, 2010).

Por meio do Decreto n.º 3.076 de 01 de junho de 1999, na gestão do então presidente Fernando Henrique Cardoso, instituiu-se o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE), que deverá aprovar o plano anual da CORDE e acompanhar o desempenho dos programas e projetos da administração pública responsáveis pela Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. A criação do CONADE e de outros conselhos foi possibilitada pela Constituição de 1988, no intuito de facilitar gestões descentralizadas, possíveis interfaces entre sociedade civil e Estado (JANUZZI, 2012).

Ainda na década de 1990, o Brasil assumiu o compromisso de acabar com o

analfabetismo, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia. Em 1994, o Brasil participou também da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, que gerou a declaração de Salamanca, em 1994. Outro marco importante foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394/96 (LDBEN), que traz um capítulo específico com três artigos voltados para a Educação Especial, os quais preconizam que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender as suas necessidades.

No início do século XXI, na gestão do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, (2003 – 2010), as políticas voltadas para a educação foram delineadas, entre elas a nova redefinição do público-alvo da educação especial. Em 2008, foi publicado o documento norteador da Política Nacional de Educação Especial/Perspectiva Inclusiva, o qual alterava a definição da população a ser atendida pela política de educação especial; contudo, com tal mudança, não se alterou a definição “alunos com necessidades especiais”. A nova proposta entendia que somente os alunos que apresentassem deficiências, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento passariam a ser atendidos pela Política Nacional Educação Especial (BRASIL, 2008).

A educação especial recebeu novos programas, como, por exemplo, o programa de implantação de salas de recursos multifuncionais; programa de educação inclusiva: direito à diversidade; e o Programa Incluir. Esses programas fomentaram fortemente o crescimento dos princípios metodológicos inclusivistas na Política de Educação Especial no país. No período de 2005 a 2011, o Programa Incluir – acessibilidade na educação superior efetivou-se por meio de chamadas públicas concorrenciais, que, naquele momento, significaram o início da formulação de estratégias para identificação das barreiras ao acesso das pessoas com deficiência à educação superior.

Ainda no ano de 2011, foram instituídos os Decretos n.º 6.094/2007, que estabelecia orientações para o compromisso de todos pela educação, e o Decreto n.º 7.612/2011, que lançava o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, intitulado Viver sem Limite. A partir de 2012, essa ação foi universalizada atendendo a todas as IFES, induzindo, assim, o desenvolvimento de uma Política de Acessibilidade ampla e articulada (BRASIL, 2013). No governo da Presidenta Dilma Rousseff, foram realizadas modificações, a partir do Decreto n.º 7.611/11, referente à

Educação Especial e ao atendimento especializado, revogando então o Decreto n.º 6.751/08.

A contar do novo decreto, os recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) passaram a ser distribuídos também para as instituições confessionais, filantrópicas e comunitárias sem fins lucrativos, que ofertam atendimentos exclusivamente para a educação especial. E ainda com o objetivo de fortalecer a implementação de um paradigma inclusivo, foi instituída em 2015, a Lei n.º 13.146/2015, LBI, que se apresenta como o Estatuto da Pessoa com Deficiência, aglutinando várias orientações em marcos legais nacionais e compromissos acordados com a ONU.

Essa nova lei assegura condições de acesso à educação em todos os níveis de ensino, inclusive o ensino superior, com igualdade de oportunidades e condições, desde o momento dos “processos seletivos para ingresso à permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior”, além de prever punições para atitudes discriminatórias contra as pessoas com deficiência (BRASIL, 2015, s/p).

É importante frisar a compreensão do termo ‘inclusão’, não somente como acesso ou ingresso, mas como permanência e conclusão de curso, com êxito acadêmico. Logo, devem ser ofertadas todas as condições, a partir de planejamentos, ações e políticas, para anular as barreiras pedagógicas, atitudinais, físicas, comunicacionais e demais demandas, de forma que permita a completa participação e permanência efetiva dos estudantes com deficiência nas universidades.

Apesar da longa jornada de lutas sociais pela conquista e efetivação de direitos e políticas públicas que vislumbrem uma educação inclusiva, sobretudo que reconheçam a diversidade e as suas demandas, atualmente, vive-se sob a ameaça do retrocesso, por meio do Projeto de lei n.º 6.159/2019, encaminhado pelo governo Bolsonaro ao Congresso Nacional, que pretende modificar a atual política de cotas para pessoas com deficiência ou reabilitadas.

3.3 Marcos Legais e a Educação Inclusiva no Ensino Superior

Abordada e esclarecida a contextualização histórica das políticas públicas direcionadas à educação da pessoa com deficiência, apresentaremos a seguir um quadro com o decurso temporal da legislação federal brasileira e a educação de

alunos com deficiência no Brasil, estabelecendo como ponto de partida a promulgação da Constituição em 1988.

Quadro 2: Percurso temporal da legislação brasileira para alunos com deficiência

DOCUMENTOS LEGAIS – SÍNTESE	
Constituição Federal	O artigo 205 determina a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Além de estabelecer a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, como um princípio, garantindo como dever do Estado, oferecer atendimento educacional especializado AEE, preferencialmente na rede regular de ensino.
Portaria do Ministério da Educação (MEC) n.º 1.793	Recomenda a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos éticos, políticos e educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais nos currículos de formação de docentes.
Lei n.º 9.394 – Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB)	Define educação especial, assegura o atendimento aos educandos com necessidades especiais e estabelece critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial para fins de apoio técnico e financeiro pelo poder público.
Decreto n.º 3.298	Dispõe sobre a Política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência. A educação especial é definida como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino.
Resolução da Câmara de educação básica do Conselho nacional de educação (CNE/CEB) n.º 4	Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico. Também aborda, no artigo 16, a organização do sistema nacional de certificação profissional baseado em competências.
Resolução CNE/CEB n.º 2	Institui as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Afirma que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.
Parecer CNE/CP n.º 9	Institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica em nível superior. Estabelece que a educação básica deve ser inclusiva, para atender a uma política de integração dos estudantes com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos docentes das diferentes etapas inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos.
Parecer CNE/CEB n.º 17	Destaca-se por sua abrangência, indo além da educação básica, e por se basear em vários documentos sobre educação especial. No item 4, afirma

	que a inclusão na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como de desenvolver o potencial dessas pessoas.
Lei n.º 10.436	Dispõe sobre a Língua brasileira de sinais (Libras). Reconhece a língua de sinais como meio legal de comunicação e expressão, bem como outros recursos de expressão a ela associados.
Portaria MEC n.º 2.678	Aprova o projeto da grafia braille para a língua portuguesa, recomenda seu uso em todo o território nacional e estabelece diretrizes e normas para a utilização, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino.
Portaria n.º 3.284	Dispõe sobre os requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições.
Programa universidade para todos (PROUNI)	Programa do Ministério da Educação que concede bolsas de estudo em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica a estudantes. Pessoas com deficiência podem concorrer a bolsas integrais.
Programa de acessibilidade no ensino superior (Programa incluir)	Propõe ações que garantem o acesso pleno de pessoas com deficiência às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). O programa tem como principal objetivo fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nessas unidades, os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação.
Decreto n.º 5.626	Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Libras, e o art. 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular; a formação e a certificação do professor, instrutor, tradutor e intérprete; o ensino de língua portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.
Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)	Recomenda a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos multifuncionais e a formação docente para o atendimento educacional especializado (AEE).
Decreto n.º 6.094	Implementa o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que destaca a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos para fortalecer a inclusão educacional nas escolas públicas.
Política nacional de educação especial na	Documento de grande importância, fundamenta a política nacional educacional e enfatiza o caráter de processo da inclusão educacional desde

perspectiva da educação inclusiva	o título: “na perspectiva da”. Ou seja, ele indica o ponto de partida (educação especial) e assinala o ponto de chegada (educação inclusiva).
Decreto legislativo n.º 186	Aprova o texto da Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e de seu protocolo facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. O artigo 24 da Convenção aborda a educação inclusiva.
Decreto executivo n.º 6.949	Promulga a Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo.
Resolução MEC CNE/CEB n.º 4	Institui as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Afirma que o AEE deve ser oferecido no turno inverso ao da escolarização, prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular.
Plano nacional dos direitos da pessoa com deficiência (Plano viver sem limite)	O art. 3º estabelece a garantia de um sistema educacional inclusivo como uma das diretrizes. Ele se baseia na Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, que recomenda a equiparação de oportunidades. O plano tem quatro eixos: educação, inclusão social, acessibilidade e atenção à saúde. O eixo educacional prevê: • Implantação de salas de recursos multifuncionais, espaços nos quais é realizado o AEE; • Programa escola acessível, que destina recursos financeiros para promover acessibilidade arquitetônica nos prédios escolares e compra de materiais e equipamentos de tecnologia assistiva; • Programa ‘caminho da escola’, que oferta transporte escolar acessível; • Programa nacional de acesso ao ensino técnico e emprego (Pronatec), que tem como objetivo expandir e democratizar a educação profissional e tecnológica no país; Programa de acessibilidade no ensino superior (Incluir); • Educação bilíngue – Formação de professores e tradutores intérpretes em Língua Brasileira de Sinais (Libras); • BPC na escola.
Decreto n.º 7.611	Declara que é dever do Estado garantir um sistema educacional inclusivo em todos

	os níveis e em igualdade de oportunidades para alunos com deficiência; aprendizado ao longo da vida; oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação, entre outras diretrizes.
Nota técnica MEC/SEESP/GAB n.º 06	Dispõe sobre avaliação de pessoa com deficiência intelectual. Estabelece que cabe ao professor do atendimento educacional especializado a identificação das especificidades educacionais de cada estudante, de forma articulada com a sala de aula comum. Por meio de avaliação pedagógica processual, esse profissional deverá definir, avaliar e organizar as estratégias pedagógicas que contribuam com o desenvolvimento educacional do estudante, que se dará junto com os demais na sala de aula. É, portanto, importantíssima a interlocução entre os professores do AEE e da sala de aula regular.
Decreto n.º 7.750	Regulamenta o Programa 'um computador por aluno' (PROUCA) e o regime especial de incentivo à aquisição de computadores para uso educacional (REICOM). Estabelece que o objetivo é promover a inclusão digital nas escolas das redes públicas de ensino federal, estadual, distrital, municipal e nas escolas sem fins lucrativos de atendimento a pessoas com deficiência, mediante a aquisição e a utilização de soluções de informática.
Lei 12.711/2012	Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, para pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência.
Parecer CNE/CEB n.º 2	Responde à consulta sobre a possibilidade de aplicação de "terminalidade específica" nos cursos técnicos integrados ao ensino médio: O IFES entende que a "terminalidade específica", além de se constituir um importante recurso de flexibilização curricular, possibilita à escola o registro e o reconhecimento de trajetórias escolares que ocorrem de forma específica e diferenciada.
Plano nacional de educação (PNE)	Define as bases da política educacional brasileira para os próximos 10 anos. A meta 4, sobre educação especial, causou polêmica: a redação final aprovada estabelece que a educação para os alunos com deficiência deve ser oferecida "preferencialmente" no sistema público de ensino. Isso contraria a Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, a Constituição federal e o texto votado nas preparatórias, que estabelecem a universalização da educação básica para todas as pessoas entre 4 e 17 anos em escolas comuns – sem a atenuante do termo "preferencialmente".

Portaria interministerial n.º 5	Trata da reorganização da Rede nacional de certificação profissional (Rede Certific) e sobre assegurar o atendimento adequado no desenvolvimento do processo de certificação profissional, inclusive às pessoas com deficiência.
Lei n.º 13.146 – Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (LBI)	Aborda o direito à educação, com base na Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, que deve ser inclusiva e de qualidade em todos os níveis de ensino; garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras. O AEE também está contemplado, entre outras medidas.
Lei n.º 13.409	Dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. As pessoas com deficiência serão incluídas no programa de cotas de instituições federais de educação superior, que já contempla estudantes vindos de escolas públicas, de baixa renda, negros, pardos e indígenas. O cálculo da cota será baseado na proporcionalidade em relação à população, segundo o censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Fonte: Elaborado pela autora, 2020

Com base nas legislações apresentadas no quadro 2, podem-se observar avanços na incorporação da legislação brasileira, de diretrizes da Convenção das Nações Unidas, incluindo normas como medidas de apoio individualizadas, adaptações de acordo com as necessidades individuais e a não exclusão, do ensino primário ou secundário, de crianças com deficiência. Como retrocesso, pode-se destacar o Decreto 7611, que apresentou regras que nos permite uma interpretação dúbia, quando o texto diz “preferencialmente” na rede pública de ensino regular e a garantia de um sistema inclusivo em todos os níveis para quem tem alguma deficiência e, em outro momento do texto, aceita a matrícula em instituições especializadas, ou seja, permite que o estudante com deficiência retorne a ocupar um espaço segregado.

Torna-se imprescindível contextualizar que, desde a publicação da Convenção da ONU sobre os direitos das pessoas com deficiência, em 2006, e de sua equivalência de emenda constitucional, em 2008, a educação brasileira vivenciou grandes transformações, no que diz respeito à educação inclusiva. Como exposto no quadro acima, o país aprovou um conjunto de leis fundamentais para a garantia da educação para todos, o que contribuiu significativamente para o aumento de matrículas de pessoas com deficiência na educação básica.

A Política nacional de educação especial (PNEE) na perspectiva da educação inclusiva foi um importante marco regulatório para a garantia da matrícula das pessoas com deficiência na escola comum. Segundo dados do Censo Escolar 2018, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), demonstrados na tabela a seguir, o número de matrículas da educação especial chegou a 1,2 milhão em 2018, um aumento de 33,2% em relação a 2014.

Para Mantoan (2006, p. 19), o aumento dos atendimentos nas escolas regulares, foi crescendo por meio das políticas públicas e hoje todos têm direito à escolarização. A inclusão questiona não somente as políticas públicas e a organização da educação especial e da regular, mas também o próprio conceito de integração. Ela é incompatível com a integração, já que prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular.

Tabela 1: Censo Escolar 2018

TABELA DE CADA DESTAQUE	CATEGORIAS NA LINHA	CATEGORIAS NA COLUNA					
Tabela M11 - Número de matrículas da educação especial, segundo ano	Ano	ETAPA DE ENSINO					
		Total	Educ. inf.	Ens. fund.	Ens. méd.	Prof. con/sub	EJA
	2014	886.815	61.374	652.473	57.754	3.251	111.963
	2015	930.683	64.048	682.667	65.757	3.306	114.905
	2016	971.372	69.784	709.805	75.059	2.899	113.825
	2017	1.066.446	79.749	768.360	94.274	3.548	120.515
	2018	1.181.276	91.394	837.993	116.287	5.313	130.289
Tabela M12 - Percentual de alunos de 4 a 17 anos da educação especial incluídos em classes comuns, segundo ano	Ano	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA					
		Total	Pública	Federal	Estadual	Municipal	Privada
	2014	87,1%	95,2%	67,4%	95,5%	95,2%	38,3%
	2015	88,4%	95,8%	73,4%	96,1%	95,8%	41,0%
	2016	89,5%	96,3%	79,6%	96,6%	96,2%	44,2%
	2017	90,9%	96,8%	82,1%	97,4%	96,6%	47,6%
	2018	92,1%	97,3%	86,7%	98,0%	97,1%	51,8%

Fonte: INEP, 2018

Esse aumento foi influenciado pelas matrículas de ensino médio, que dobraram durante o período. Ainda segundo o Censo Escolar, também houve um aumento do número de estudantes na educação infantil, considerando apenas os alunos de 4 a 17 anos da educação especial; logo, verifica-se que o percentual de matrículas de alunos incluídos em classe comum também vem aumentando gradativamente, passando de 87,1% em 2014 para 92,1% em 2018.

Em paralelo ao crescimento do número de pessoas com deficiência na educação básica, pode-se observar também um aumento significativo nas matrículas

de alunos com deficiência no ensino superior. Para melhor compreender esse fato, é válido retomar as orientações e prerrogativas legais para uma educação inclusiva brasileira, tendo agora como centro específico a ordenação dos sistemas de educação superior, nas universidades e institutos federais. No quadro abaixo, demonstram-se as principais leis, portarias e decretos, que regulam o acesso e permanência dos alunos com deficiência nos cursos de graduação e pós-graduação.

Quadro 3: Marco normativo referente ao acesso e permanência de alunos com deficiência

Aviso circular n.º 277/MEC/GM/1996	Recomenda a instalação de Bancas Especiais contendo, pelo menos, um especialista na área de deficiência do candidato; utilização de textos ampliados, lupas ou outros recursos ópticos especiais para as pessoas com visão subnormal/reduzida; utilização de recursos e equipamentos específicos para cegos: provas orais e/ou em Braille, sorobã, máquina de datilografia comum ou Perkins/Braille, DOS VOX adaptado ao computador. Disponibilização de intérprete, no caso de Língua de Sinais no processo de avaliação dos candidatos surdos; flexibilidade nos critérios de correção da redação e das provas discursivas dos candidatos portadores de deficiência auditiva, atribuindo mais relevância ao aspecto semântico da mensagem do que ao aspecto formal e/ou adoção de outros mecanismos de avaliação da sua linguagem em substituição à prova de redação; adaptação de espaços físicos, mobiliário e equipamentos para candidatos portadores de deficiência física; utilização de provas orais ou uso de computadores e outros equipamentos pelo portador de deficiência física com comprometimento dos membros superiores; ampliação do tempo determinado para a execução das provas de acordo com o grau de comprometimento do candidato; criação de um mecanismo que identifique a deficiência da qual o candidato é portador, de forma que a comissão do vestibular possa adotar critérios de avaliação compatíveis com as características inerentes a essas pessoas (BRASIL, 2016b, s/p).
Portaria de n.º 1.679/199	Recomenda que sejam incluídos nos instrumentos destinados a avaliar as condições de oferta de cursos superiores, para fins de autorização e reconhecimento e de credenciamento de instituições de ensino superior, bem como para renovação, conforme as normas em vigor, requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de necessidades especiais (BRASIL, 2016e, s/p).
Portaria de n.º 3.284/2003	Dispõe sobre os requisitos de acessibilidade de pessoas “portadoras de deficiências”, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições.
Decreto n.º 5.296/2004, regulamentando as Leis n.º 10.048 e n.º	Dispõe(m) sobre orientações para melhor organização nos ambientes e espaços públicos e privados, no que diz respeito às condições de acessibilidade que, entre outras coisas, dão prioridade de atendimento e estabelecem normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência

10.098, ambas de 2000	e com mobilidade reduzida.
Decreto n.º 5.626/2005, regulamentando a Lei n.º 10.436/2002 e o art. 18 da Lei n.º 10.098/2000	Dispõe(m), entre outras coisas, sobre orientações para utilização, promoção e formação de pessoas/profissionais para difusão e utilização da LIBRAS, a fim de garantir o direito à educação, com melhor comunicação, à pessoa surda ou com deficiência auditiva.
Decreto n.º 6.949/2009	Dispõe sobre a promulgação da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, quando o Estado brasileiro se compromete, entre outras coisas, a garantir um “sistema educacional inclusivo em todos os níveis”, por meio da promoção de várias estratégias metodológicas, desde a promoção de ambientes acessíveis espacialmente e/ou fisicamente, inclusive com adaptações razoáveis e, de acordo com demandas individuais, formas de comunicação alternativas à preparação de materiais pedagógicos, técnicas e de profissionais habilitados para a promoção de um ensino de qualidade.
Decreto n.º 7.611/2011	Estrutura os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior, para eliminação das barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de alunos com deficiência (BRASIL, 2016i, s/p)
Lei n.º 13.005/2014	Dispõe sobre o Plano Nacional da Educação (PNE) 2014-2024, que trata da ampliação das políticas de inclusão e de assistência estudantil direcionadas aos estudantes de instituições públicas, afrodescendentes, indígenas e estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, com a finalidade de aumentar a taxa de matrícula na educação superior para 50%.
Lei n.º 13.146/2015	Estatuto da Pessoa com Deficiência, o qual reforça algumas das orientações anteriormente mencionadas, a fim de assegurar o acesso e o desenvolvimento acadêmico da pessoa com deficiência, restando às instituições se organizarem por meio de políticas educacionais para promover a inclusão dos discentes com deficiência.

Fonte: Silva, 2017, p.64

Ao analisar o quadro 3, pode-se se classificar como um grande avanço, dentre as políticas referentes ao acesso e permanência de alunos com deficiência, o Plano Nacional de Educação (PNE), que promoveu mudanças científico-tecnológicas que demandam pelo aperfeiçoamento permanente dos docentes, no contexto da inclusão.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE oferece importantes

dados, que se transformam em fontes, bases, para a elaboração das políticas públicas do país. Do total de 45.606.048 brasileiros, segundo o Censo de 2010, 23,9% da população tem deficiência. Do montante apresentado, apenas 6,66% possuem nível superior, quando, em sua maioria, representados por 61,13% são pessoas com deficiência sem instrução ou fundamental completo, como demonstrado na figura abaixo:

Figura 6: Pessoas com deficiência no Brasil



Fonte: IBGE, 2010

Porém, segundo o Ministério da Educação, a quantidade de matrículas de pessoas com deficiência na educação superior aumentou 933,6% entre 2000 e 2010. Pessoas com deficiência passaram de 2.173 no começo do período para 20.287 em 2010, distribuídos em 6.884 na rede pública e 13.403 na particular. Os dados do Censo da educação superior de 2018 também demonstram uma evolução do número de matrículas de alunos com deficiência na educação superior entre os anos de 2009 a 2018, conforme tabela abaixo:

Tabela 2: Matrícula na educação superior de alunos com deficiência

Número de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação – Brasil 2009-2018

Ano	Número de Matrículas de Alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação	Percentual em Relação ao Total de Matrículas em Cursos de Graduação
2009	20.530	0,34%
2010	19.869	0,31%
2011	22.455	0,33%
2012	26.663	0,38%
2013	29.221	0,40%
2014	33.475	0,43%
2015	37.986	0,47%
2016	35.891	0,45%
2017	38.272	0,46%
2018	43.633	0,52%

Fonte MEC/INEP, 2018

De acordo com os dados da tabela, é possível observar que, embora se verifique um número crescente de matrículas de alunos com deficiência na educação superior entre os anos de 2009 a 2018, esse número ainda representa menos de 1% do total de estudantes. Ao mais, apesar da ampliação do acesso ao ensino superior por meio das políticas públicas de inclusão, de acordo com o Censo 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), cumpre salientar que apenas 6,66% desses alunos concluíram um curso superior, de um total de 45.606.048 pessoas com deficiência, o que equivale a 23,9% da população.

Sob essa perspectiva, evidencia-se que as universidades devem se adequar para receber esse público específico de estudantes, de forma que garanta não apenas o seu acesso ao ensino superior, mas que forneça condições básicas para o seu desenvolvimento acadêmico, permanência e qualificação para o mercado de trabalho.

Portanto, para compreender mais especificamente os dados apresentados e os avanços em matrículas na educação superior, vale comentar, brevemente, os principais programas e leis que colaboraram para o desenvolvimento de uma educação inclusivista no ensino superior.

3.4 Políticas de Acesso e Permanência

O acesso à educação superior, quando analisado historicamente desde o período do Brasil Colônia, sempre foi um espaço elitista e conservador, assim como aponta Oliveira (2013, p. 275), e esse ambiente excludente perdurou por longos anos, em vários governos. Até que, na década de 1990, com o crescimento de cursos e

instituições superiores, observa-se, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n.º 9.394/96, uma ampliação do acesso e posteriormente a criação de programas do governo destinados ao acesso e permanência dos estudantes, que serão abordados abaixo.

3.4.1 Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)

Há 11 anos, o governo federal implementou em todo o país o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão de Universidades e Institutos Federais, mais conhecido como REUNI, que foi criado pelo Decreto nº. 6.096, de 24 de abril de 2007 e nasceu a partir da intenção do governo federal de promover expansão e reestruturação da educação superior, de forma inclusiva e para redução das desigualdades regionais. Esse programa teve como objetivo “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (Brasil, 2007, art. 1º).

O propósito do REUNI foi a democratização do acesso ao ensino superior, aumentando o número de alunos das camadas sociais com menor renda na universidade pública e, para isso, estabeleceu metas. A meta global estava estabelecida no art. 57 da Lei n.º 9.394, de 1996, que dizia:

[...] elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano (Ministério da Educação [MEC], 2007 p. 2)

Portanto, o REUNI foi um programa do Governo Federal que teve como intuito promover uma reforma na educação superior, efetivada por meio de pactos entre as IFES e o MEC. Os planos de reestruturação apresentados pelas universidades federais, e aprovados pelo Ministério da Educação, teriam sua exequibilidade financeira garantida pelo MEC a partir do ano de 2008, mediante termo de pactuação de metas a ser firmado entre o MEC e as universidades participantes (MEC, 2007, p. 6).

3.4.2 Lei de Cotas

Em conformidade com o Plano Nacional da Educação 2014-2014 (BRASIL, 2014), foi sancionada em 29 de agosto de 2012, a Lei nº 12.711, conhecida como Lei de Cotas, regulamentada pelo Decreto n.º 7.824/2012 e pela Portaria Normativa n.º 18/2012 do Ministério da Educação.

A Lei prevê que as instituições federais de educação superior deverão implementar, no mínimo, 12,5% da reserva de vagas previstas a cada ano e terão o prazo máximo de quatro anos, a partir da sua publicação, para o cumprimento integral do que nela está disposto. Até o ano de 2016, portanto, todas as instituições federais de educação superior deveriam garantir o percentual mínimo de 50% para a reserva de vagas prevista na lei (BRASIL, 2014).

Vale salientar que a reserva de vagas é destinada aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos per capita e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Com essa medida, o governo tem como objetivo promover uma maior isonomia no acesso à educação, quebrando o legado de preconceitos e exclusão perpetuados até hoje em nossa sociedade. “Sua definição está relacionada à necessidade de promover a representação de grupos inferiorizados na sociedade e conferir-lhes uma preferência, a fim de assegurar o seu acesso a determinados bens ou a ascensão em sua condição. O conceito deriva da noção de que o Estado deve, não apenas garantir as liberdades individuais, mas também assumir uma postura ativa com vistas à melhoria das condições de toda a população” (BRASIL, 2014).

Assim, pode-se concluir que a política de reservas de vagas por questões étnicas, raciais ou sociais, está adequada à política de acesso ao ensino superior. É importante frisar que a reserva de vagas deve observar a proporção de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência da população da unidade da federação onde a instituição está sediada, segundo o Censo do IBGE, respeitando, dessa forma, as proporções de cada unidade federativa, em consonância com os dados oficiais.

3.4.3 Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)

O Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) nasceu a partir das diretrizes, no artigo 2º, item V, do programa REUNI, que tratava da ampliação de políticas de inclusão e de assistência estudantil. É importante mencionar que o PNAES

foi aprovado e instituído no mesmo ano do programa REUNI, em 12 de dezembro de 2007, pela Portaria Normativa n.º 39 do MEC, e elaborado pelo Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace).

O Fonaprace reuniu os pró-reitores, sub-reitores, decanos ou responsáveis pelos assuntos comunitários e estudantis das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas do Brasil. E assim definiu como meta prioritária:

trabalhar na sistematização de uma proposta de política de assistência ao estudante que garantisse acesso, permanência e conclusão de curso nas IFES, na perspectiva da inclusão e do direito social e da democratização do ensino (FONAPRACE, 2008, p. 01).

O PNAES tem como objetivo viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para o sucesso acadêmico, a partir de medidas que buscam combater a repetência e evasão. O programa oferece assistência à moradia estudantil, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte e apoio pedagógico. As ações são executadas pela própria instituição de ensino, que deve acompanhar e avaliar o desenvolvimento do programa.

Pode-se observar, no gráfico a seguir, que o volume de recursos investidos no programa desde 2008 evoluiu consideravelmente, com crescimento superior a 700%.

Gráfico 1: Orçamento das Universidades Federais referente ao PNAES



Fonte: MEC/SE/SPO.

Fonte: MEC

Afluindo com o compromisso apresentado pelo PNAES, o Plano Nacional de Educação (PNE) destacou a importância da assistência ao estudante de Ensino

Superior, para o decênio de 2014 – 2024, propondo a ampliação da política de Assistência Estudantil e objetivando a redução das desigualdades étnico-raciais, a ampliação das taxas de acesso e a permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes, indígenas e de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, contribuindo para o seu processo de formação acadêmica (BRASIL, 2014)

3.4.4 Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior

Devido à grande expansão dos Institutos e Universidades Federais, promovida pelo Governo Federal entre 2003 a 2012, que objetivava a interiorização e a democratização do acesso ao ensino superior, percebeu-se um aumento no quantitativo, de acordo com o relatório da Comissão Constituída pela Portaria n.º 126/2012 (BRASIL, 2012, p. 11):

De 2003 a 2010, houve um salto de 45 para 59 universidades federais, o que representa a ampliação de 31%; e de 148 campus para 274 campus/unidades, um crescimento de 85%. A interiorização também proporcionou uma expansão no país quando se elevou o número de municípios atendidos por universidades federais de 114 para 272, um crescimento de 138%. Ainda no âmbito da integração e do desenvolvimento regional, destacam-se a criação de 47 novos campus no período entre 2011 e 2014 e os processos em tramitação no Congresso Nacional dos projetos de lei que criam outras quatro universidades (BRASIL, 2012, p. 11).

É importante contextualizar que, no momento que se iniciava essa expansão, a Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, desmembrava-se da UFPB, em 2002. Logo, a partir desse crescimento das IFES pelo país, foi necessário realizar uma reformulação das políticas públicas de inclusão social e de acessibilidade e, a partir de então, foi criado o Programa Incluir.

Estabelecido em 2005, o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir) propôs ações que garantissem o acesso pleno de pessoas com deficiência às instituições federais de ensino superior. O Programa foi realizado em parceria pela Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e Secretária de Educação Superior (SESU) e teve como principal objetivo fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade, os quais respondessem pela organização de ações institucionais que garantissem a integração de pessoas com

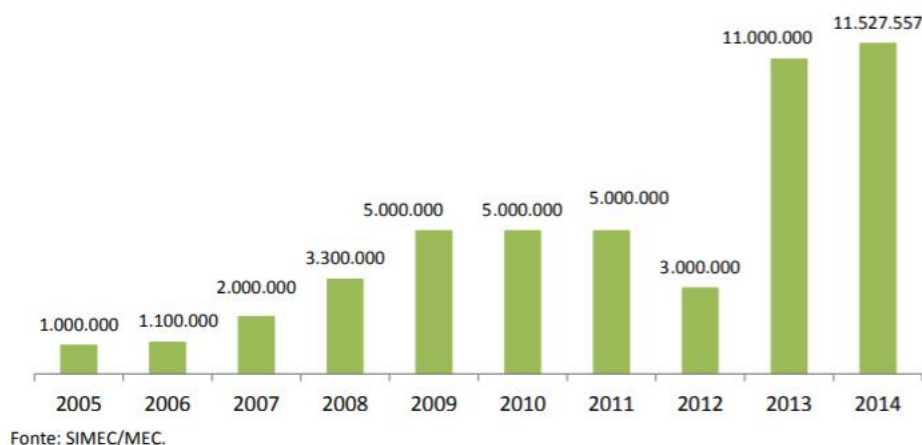
deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação e assegurando o pleno acesso em todas as atividades acadêmicas.

Segundo o documento “A democratização e Expansão da Educação Superior no País”, no período de 2003 – 2014, produzido pela Secretaria de Educação Superior (SESU), até o período de 2010, o programa ocorreu por editais concorrenciais e, desde então, passou a oferecer recursos a todas as universidades federais.

Em 2014, foram disponibilizados R\$ 11.527.557,00 para 63 universidades federais. Porém, conforme o documento *Orientações para implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL,2015), 300 projetos de Núcleos de Acessibilidade e Inclusão, no período de 2005 a 2012, por meio do Programa Incluir, foram implantados. Vale destacar que, a partir de 2012, as universidades recebiam o repasse sem a imposição de concorrer em novo edital, bastando apenas cumprir o requisito de possuir matriculados na instituição de pessoas com deficiência.

É possível observar no gráfico a seguir que o crescimento no número de matrículas de pessoas com deficiência nas vagas da educação superior alcançou a marca de 76% do total de 2012. Fato esse, considerado como ponto exitoso desse programa do governo.

Gráfico 2: Orçamento Programa Incluir



Fonte: SIMEC/MEC

Com o intuito de promover inclusão às pessoas com deficiência e atender às

novas exigências da política de educação especial, numa perspectiva da educação inclusiva no ensino superior, a UFCG foi contemplada em 2009 pelo programa Incluir (Ascom/UFCG, 2009), por meio do projeto “Trilhando caminhos rumo à igualdade: proposta de acessibilidade e permanência na universidade”, que tinha como coordenadoras as professoras Dra. Nadege da Silva Dantas, coordenadora geral de extensão desde 2006, e Niedja Maria. Segundo as coordenadoras, o projeto almejava atender 900 pessoas, entre estudantes, professores e funcionários da UFCG. (Ascom 2010). Ainda segundo o resumo da Ação de Extensão, do projeto supracitado:

A UFCG é uma instituição de ensino superior, pública e federal, criada pela Lei n.º 10.419/2002. Trata-se de uma instituição recente e, portanto, vem se adaptando às novas exigências da política de educação especial, numa perspectiva da educação inclusiva no ensino superior. Com sede em Campina Grande, compõem ainda o universo dessa instituição seis outros campi localizados nas cidades de Patos, Pombal, Sousa, Cajazeiras, Cuité e Sumé. Apesar de ser uma instituição multicampi, a UFCG atende a uma demanda pequena de alunos com necessidades especiais. Com esta proposta, pretende-se implementar uma política de acessibilidade plena, que proporcione à comunidade acadêmica um conforto que lhe é devido, minimizando as barreiras arquitetônicas nos edifícios e espaços de uso público. Para tanto, buscou-se identificar, com base na Associação Brasileira de Normas Técnicas, tendo-se como fundamento a Norma Brasileira NBR 9050, de 2004 (Acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências a edificações, espaço, mobiliário e equipamentos urbanos) e Decreto n.º 5.296 de 02 de dezembro de 2004, os entraves e obstáculos que limitam o acesso e a circulação de pessoas com deficiências e das com mobilidade reduzida, objetivando empreender ações que favoreçam a acessibilidade às edificações universitárias em seus diversos espaços físicos

O projeto propôs a criação do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE) em 2009, que mudou para Comissão de Apoio aos Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (CAENEE) em 2013 por meio da Portaria n.º 2.329/2013, e, por fim, Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) em 2016, por meio da resolução n.º 11.2016.

O NAPNE foi resultado do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFCG, que contemplava a implantação de diretrizes e políticas de acessibilidade específicas para cada campus, obras de infraestrutura, a criação do núcleo de atenção psicopedagógica e um plano de talentos especiais (UFCG, 2014, p. 50), que faria a avaliação permanente das condições de acessibilidade nos campi. O programa INCLUIR não foi mencionado no PDI supracitado, o qual destinava um orçamento específico e recomendava a criação de um Núcleo de Acessibilidade e Inclusão.

Quando o NAPNE surgiu, em 2009, não havia espaço próprio e, de acordo com

informação publicada pela assessoria de imprensa da Universidade, seu local seria na biblioteca central da UFCG, por considerar um espaço de localização privilegiada e com movimentação de pessoas (Ascom/UFCG, 2009).

Segundo Cardoso (2018), a CAENNE, criada em 2013, só acompanhou os estudantes que a procuraram. A comissão trabalhou no combate a todas as barreiras da acessibilidade, sendo estas arquitetônicas, comunicacionais, atitudinais, metodológicas e programáticas. Segundo a CAENEE, em 2017, somente 06 (seis) alunos procuraram auxílio dessa comissão. Segue abaixo um relatório desses alunos.

Quadro 4: Quantitativo de alunos assistidos pelo CAENEE

Quantitativo	Tipo de Deficiência	Campus	Curso
1	Baixa Visão	Campina Grande	Engenharia de Petróleo
1	Autismo	Campina Grande	Artes e Mídia
1	Esclerose Múltipla	Campina Grande	Engenharia de Materiais
1	Surdez	Patos	Licenciatura em Biologia
1	Baixa Visão	Sousa	Serviço Social
1	Cego	Cajazeiras	Letras

Fonte: Políticas de Acessibilidade Social na Universidade Federal de Campina Grande – PB

O CAENEE desenvolveu ações pontuais, junto aos estudantes com deficiência, efetivando a sua assistência com a oferta de material tecnológico, solicitação de modificações estruturais, além da realização de parceria com o instituto dos cegos e promoção de palestras e eventos sobre o tema.

Quadro 5: Ações desenvolvidas pelo CAENEE

Tipo de Deficiência	Curso	Campus	Ação
Surdez	Patos	Licenciatura em Ciências Biológicas	Recebeu um notebook para uso pessoal e conta como aluno bolsista apoiado.
Esclerose Múltipla	Campina Grande	Engenharia de Materiais	Após demanda do discente, a Comissão providenciou junto à Prefeitura Universitária a instalação de corrimãos no bloco de laboratórios.
Baixa visão	Campina Grande	Engenharia do Petróleo	Obteve apoio do instituto de Cegos de Campina Grande, por meio do CAENEE. Recebeu notebook com programas adaptados para o uso exclusivo.
Baixa Visão	Sousa	Serviço Social	Recebeu um notebook, por meio do CAENEE, com programas adaptados para uso exclusivo.
Cegueira	Cajazeiras	Letras	Por meio do CAENEE, foram realizados convites para o Instituto dos Cegos, além de palestras sobre o tema.
Autismo – Síndrome de Asperger	Campina Grande	Artes e Mídia	Palestra e orientações aos coordenadores.

Fonte: Políticas de Acessibilidade Social na Universidade Federal de Campina Grande – PB

De acordo com o quadro 5, pode-se observar que as ações realizadas pelo CAENNE eram individuais, de acordo com a necessidade do estudante e a maioria destas se concentravam no campus Campina Grande.

Ciantelli (2015) abordou as 17 universidades contempladas com o programa

INCLUIR. A autora destaca o trabalho da UFCG, em 2013, dividindo a classificação de deficiências em um total de cinco alunos atendidos pelo CAENEE, sendo estes: 1 (uma) pessoa com deficiência física, 1 (uma) com deficiência visual, 1 (uma) cega, e 2 (dois) com transtornos globais de desenvolvimento, correspondendo a 0,03% do total dos 15.848 alunos matriculados na época (CIANTELLI, 2015, p. 44).

Ainda segundo Cardoso (2018), a colaboradora do CAENEE, uma docente do Departamento de Educação, buscava transformar a CAENEE em um Núcleo de Acessibilidade e Inclusão – NAI, para então diagnosticar e apontar os locais que necessitavam de acessibilidade dentro da Universidade. Por meio da Portaria n.º 130, de 18 de outubro de 2017, a professora Marta Helena Burity Serpa foi designada para assumir o NAI.

4 ANÁLISE DOCUMENTAL

Com base na leitura dos documentos que normatizam a UFCG, como o PDI (2020 – 2024), o Estatuto e a Resolução que cria o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão, foram analisadas as ações que contemplam a promoção do acesso e permanência dos estudantes com deficiência.

No que se refere ao atual Plano de Desenvolvimento Institucional, foi proposto um novo modelo de gestão e ações, para avanço em oito eixos estratégicos, estruturados no Projeto Pedagógico Institucional, no Plano de Gestão e no Plano de Obras.

No entanto, ao compará-lo ao PDI (2014-2019), as ações direcionadas ao público de estudantes com deficiência pareceram sofrer uma grande redução. Enquanto no PDI anterior havia um plano diretor de acessibilidade, o atual dispõe, dentro do plano de gestão, apenas como meta: “53 – elaborar o plano de acessibilidade e como uma ação estratégica; fortalecer o Núcleo de Inclusão e Acessibilidade”.

Ainda no PDI, no plano de obras, há um tópico sobre o diagnóstico estrutural, em que se relata a situação das obras do PDI (2014 – 2019). Nesse tópico, estão descritos: urbanização, acessibilidade e serviços diversos, início em 25/02/2016, término em 22/07/2019, status concluído, execução cem por cento e o valor estimado.

Vale ressaltar que, em quarenta e três páginas de PDI, não encontramos nenhuma palavra relacionada ao termo deficiência ou deficiente, porém foi contemplado o termo acessibilidade que surge dentro do Plano de Gestão, como mencionado no parágrafo anterior.

A respeito do Estatuto da UFCG (2002), podem-se salientar três artigos, que são: o art. 10, o qual declara que, na organização e no desenvolvimento de suas atividades, a UFCG respeitará a igualdade de acesso e de permanência na instituição, no seu inciso VII; o inciso X, do art. 11, em que diz: é finalidade da instituição envia esforços para que o conhecimento produzido na instituição seja capaz de se transformar em políticas públicas de superação das desigualdades; e o parágrafo único do art. 76, que declara que a UFCG proporcionará, aos discentes, as condições necessárias ao desempenho das suas atividades, consignando recursos para o atendimento desse objetivo.

Logo, a partir dos artigos acima mencionados, infere-se que a instituição tem

como dever promover o acesso e permanência de todos os estudantes, sejam estes com deficiência ou não. E, para que isso ocorra, são necessários recursos para combater as barreiras da inclusão no espaço acadêmico.

O Regimento Geral (2004), que estabelece normas complementares ao Estatuto da Universidade, não contempla, nem faz alusão aos estudantes com deficiência em nenhum dos seus artigos.

Em contrapartida, a Resolução n.º 11/2016, que criou o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão – NAI, apresenta-se como o único documento oficial que trata sobre os estudantes com deficiência na UFCG, com o objetivo de acolher e preencher a lacuna existente das ações institucionais direcionadas a esse público. Não detalharemos de modo aprofundado sobre o NAI neste ponto, pois ele será pormenorizado em seção específica desta pesquisa.

A respeito dos documentos analisados, em relação ao PDI (2020-2024), pode-se dizer que há ações a serem desenvolvidas, como o fortalecimento do NAI e a elaboração de um plano de acessibilidade; no entanto, além da resolução do NAI, não há outro documento que discorra sobre a inclusão dos estudantes com deficiência, de forma objetiva e clara. O que nos faz observar que a UFCG ainda principia na política de inclusão institucional.

4.1 Coleta e análise dos dados

Neste capítulo, serão apresentados os dados coletados junto ao Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) e à Pró-Reitoria de Ensino (PRE), no que se refere ao quantitativo de estudantes com deficiência, quais os tipos de deficiência, os cursos em que estão matriculados e qual o percentual de evasão. Além disso, serão apresentados os resultados obtidos no grupo focal com os discentes assistidos pelo NAI e os monitores envolvidos no processo de implementação da política de inclusão, na Universidade Federal de Campina Grande – campus Campina Grande.

4.2 Dados obtidos na Pró-Reitoria de Ensino (PRE)

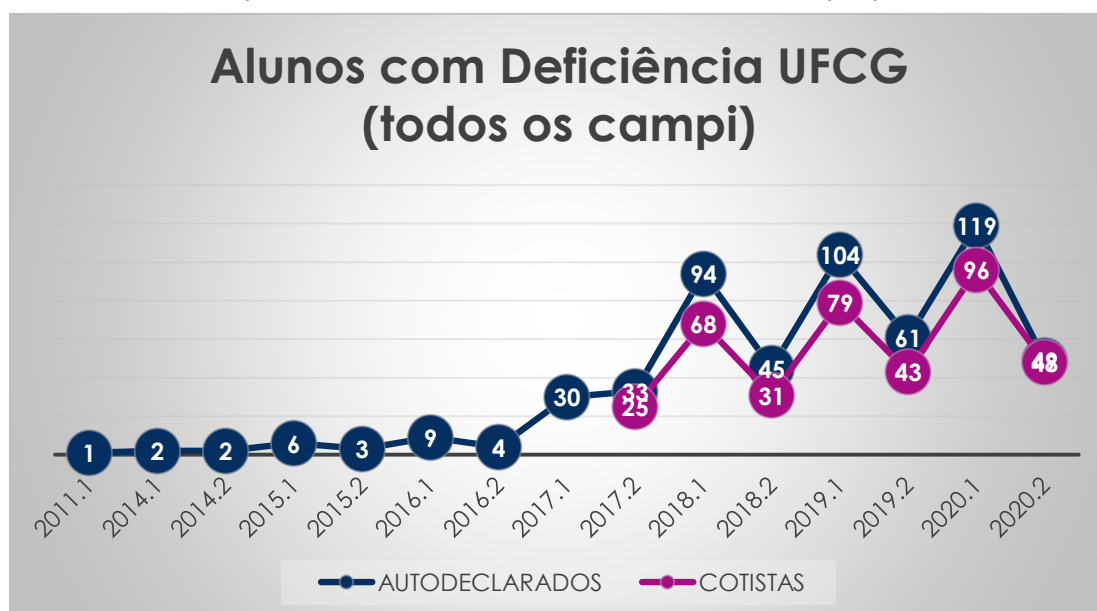
Apresentaremos uma análise dos dados, segundo as informações coletadas por meio dos processos de número 23096.035300/2020-45 e 23096.037767/2020-20 no Sistema Eletrônico de Informações – SEI, da UFCG, requerendo dados

específicos, relacionados às pessoas com deficiência matriculados no campus Campina Grande, como o quantitativo, o período de ingresso, o curso, se cotista ou não. Esses dados foram extraídos do Sistema de Controle Acadêmico On-line – SCAO e fornecidos pela Coordenação de Programas e Estágios-CPE/PRE/UFCG, em 14 de setembro de 2020, em formato de planilha Excel. Destaca-se que os dados fornecidos são de alunos com matrícula ativa.

É salutar frisar, ante a exposição dos dados, que somente a partir de 2017, mais especificamente no período de 2017.2, por força da Lei n.º 13.409/2016, a UFCG passou a receber pessoas com deficiência oriundos de escola pública, por meio do sistema de cotas, através do SISU. Logo, não havia registros de alunos cotistas nos períodos anteriores.

Segundo os dados, há registro de um aluno autodeclarado com deficiência a partir de 2011.1. Esse quantitativo segue de forma crescente nos períodos ímpares, como exposto no gráfico abaixo, ou seja, no primeiro período do ano. Isso ocorre devido à oferta de vagas de cursos em que há apenas uma entrada, os chamados cursos anuais, de modo que, no período subsequente, segundo período (número par), a quantidade de vagas é menor.

Gráfico 3: quantitativo dos alunos com deficiência na UFCG por período



Fonte: Elaboração da autora (2020) com base nos dados fornecidos pela PRE/ UFCG

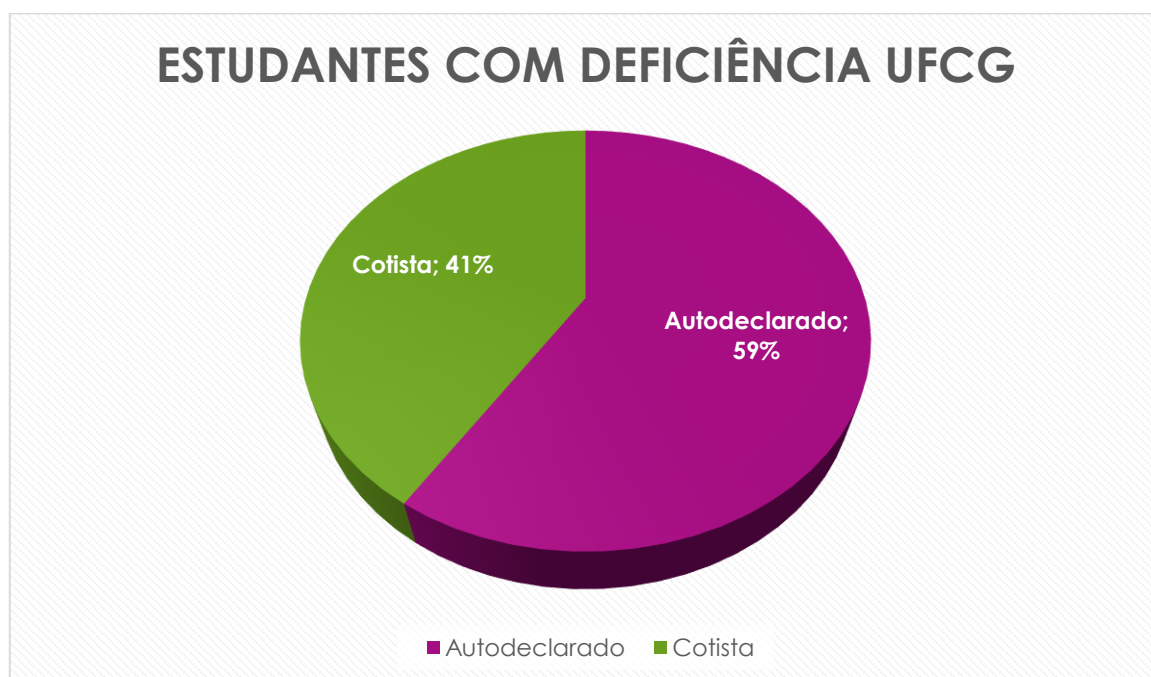
Precedentemente à análise dos dados apresentados, torna-se valioso estabelecer uma reflexão acerca de um longo período de ausência, de uma comissão

específica para aferir, comprovar ou fiscalizar as matrículas dos alunos que chegaram à instituição com deficiência autodeclarada. A inexistência dessa comissão perdurou até o final de 2019, principiando o ano de 2020 com os trabalhos desta.

Podemos atentar que há uma predominância de alunos com deficiências autodeclaradas na universidade. Mesmo após o sistema de cotas, instituído pela UFCG em 2017, o percentual de alunos com deficiência oriundos de escola pública ainda é inferior; porém, em 2020.2, o número de alunos autodeclarados praticamente se igualou ao de alunos cotistas, contabilizando 49 por 48.

Na totalidade, considerando todos os campi, são 561 pessoas com deficiências autodeclaradas, para um universo de 390 cotistas, o que equivale a 59% e 41%, em conformidade com o gráfico abaixo:

Gráfico 4: Percentual das pessoas com deficiência em todos os campi UFCG



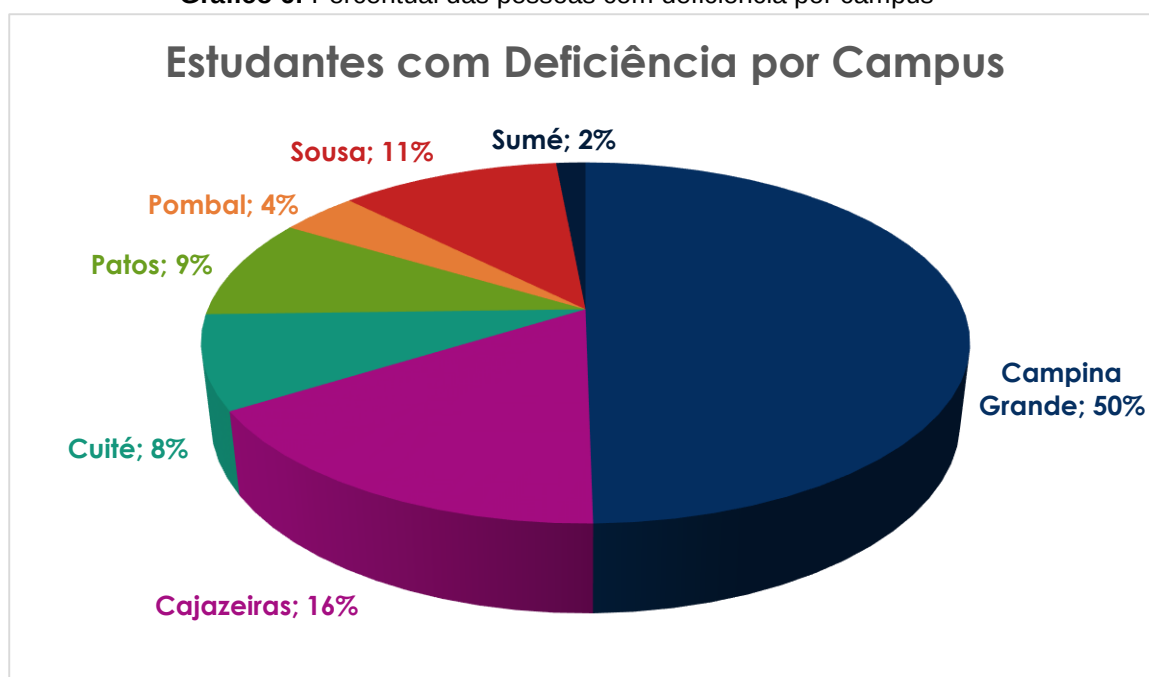
Fonte: Elaboração da autora (2020), conforme dados fornecidos pela PRE/ UFCG

Para compreender a distribuição das pessoas com deficiência nos campi da UFCG, representamos o quantitativo no gráfico a seguir:

Gráfico 5: Quantitativo de pessoas com deficiência por campus

Fonte: Elaboração da autora (2020), conforme dados fornecidos pela PRE/ UFCG

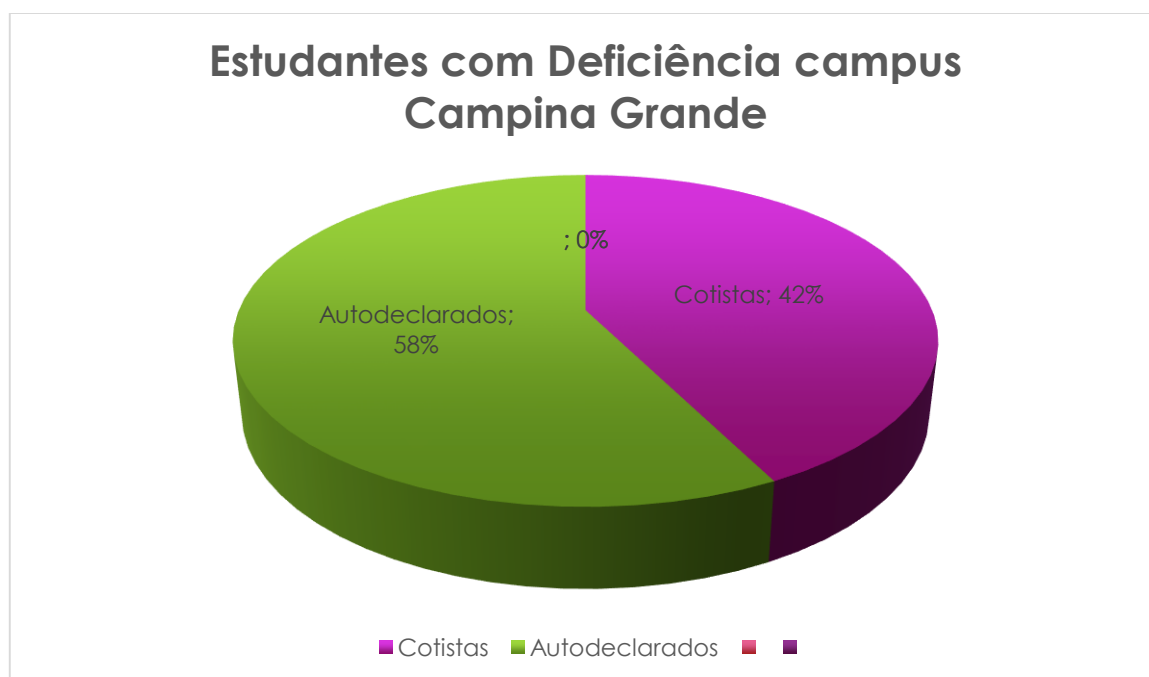
Clarificando em termos de percentual, podemos dizer que o campus Campina Grande detém o maior número de alunos com deficiência, representando metade de todo o quantitativo total, com cinquenta por cento. Os demais campi e seus respectivos percentuais estão demonstrados no gráfico abaixo:

Gráfico 6: Percentual das pessoas com deficiência por campus

Fonte: Elaboração da autora (2020), conforme dados fornecidos pela PRE/ UFCG

Esse montante de 50% representa o universo de 473 pessoas com deficiência no campus de Campina Grande. Dentre esses, 201 são cotistas e os demais, 272, são autodeclarados, o que equivale a 42% e 58% respectivamente, como demonstrado no gráfico abaixo:

Gráfico 7: Percentual das pessoas com deficiência em Campina Grande

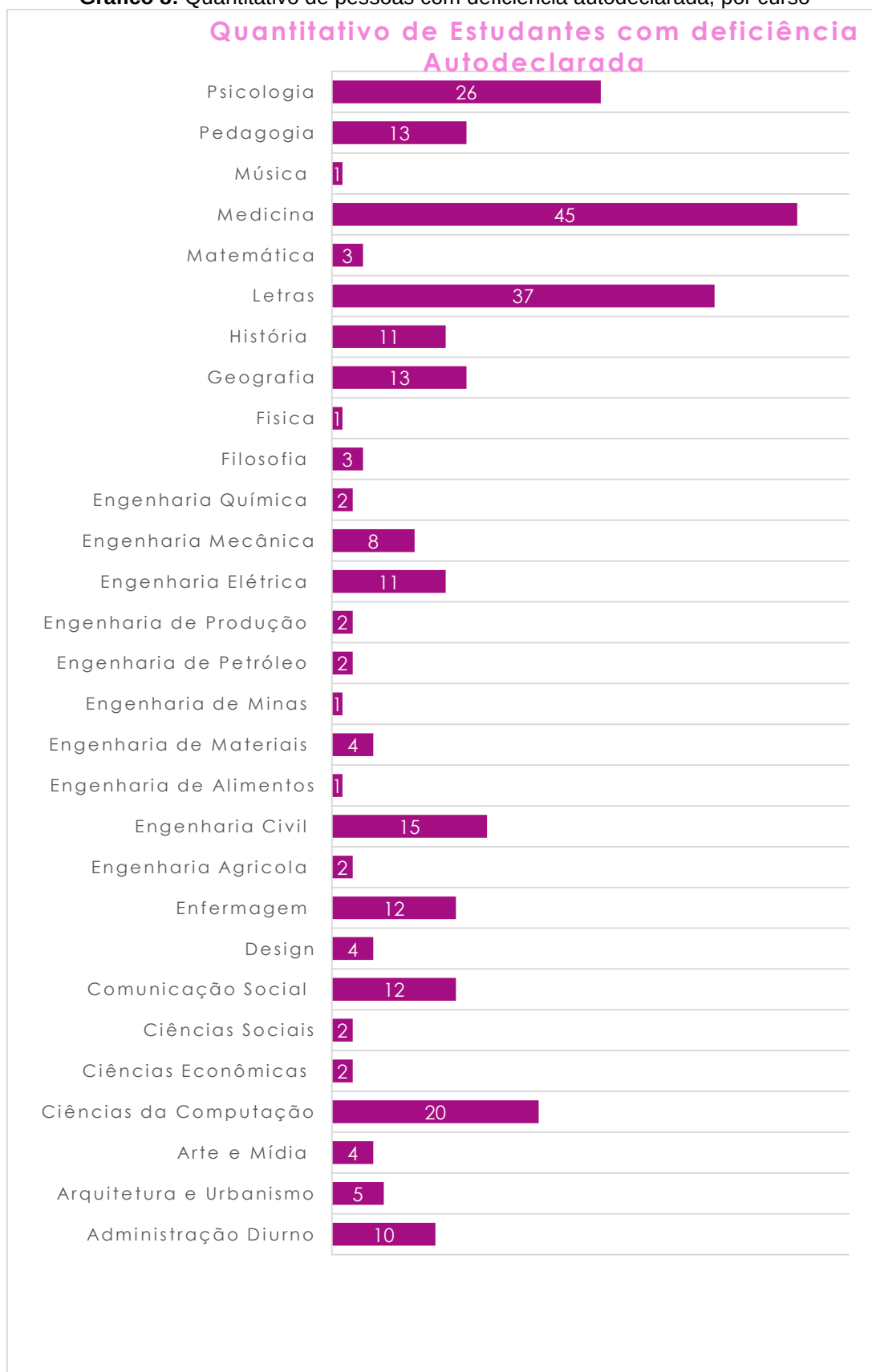


Fonte: Elaboração da autora (2020), conforme dados fornecidos pela PRE UFCG

Os estudantes que se autodeclararam com alguma deficiência podem não ter ingressado na Universidade pelo sistema de cotas por três motivos: primeiro, por terem entrado antes do período da implantação das cotas, em 2017.2, na UFCG; segundo, por serem oriundos de escolas particulares e não contemplarem os requisitos para admissão por meio da política de cotas, via SISU; e terceiro, por não julgarem necessário pleitear a vaga por cotas.

A partir deste ponto, investigaremos quais são os cursos mais procurados pelas pessoas com deficiências autodeclaradas e cotistas, o tipo de deficiência e o período de ingresso no campus Campina Grande, que é o lócus da nossa pesquisa.

No que se refere aos dados das 272 pessoas com deficiências autodeclaradas com matrícula ativa nessa universidade, podemos verificar a predominância destes em três cursos, conforme é demonstrado no gráfico a seguir.

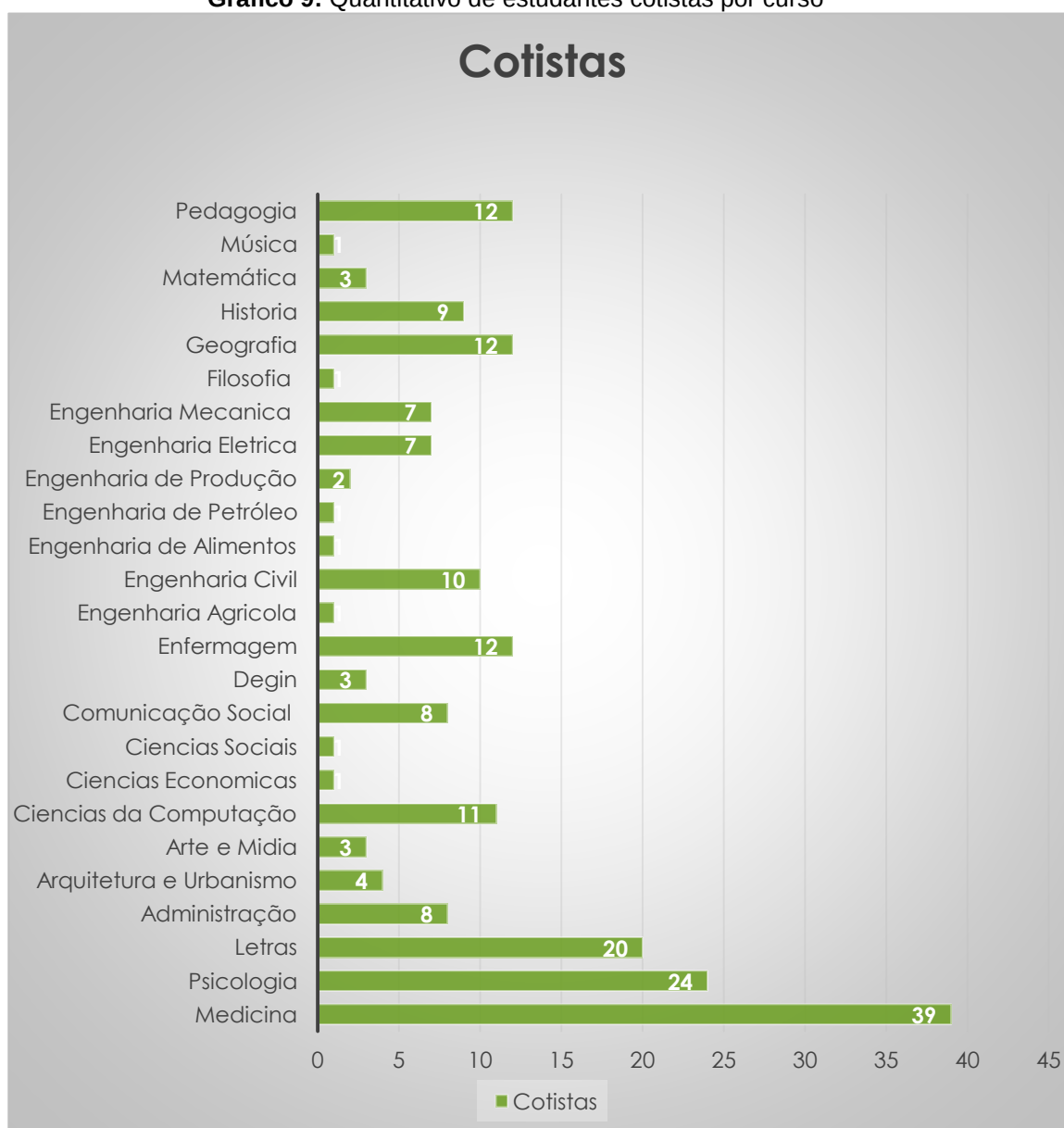
Gráfico 8: Quantitativo de pessoas com deficiência autodeclarada, por curso

Fonte: Elaboração da autora (2020), conforme dados fornecidos pela PRE UFCG

Explorando os dados apresentados, no gráfico 8, compreendemos que os cursos com mais estudantes autodeclarados com alguma deficiência são: Medicina, com 45; Letras, com 37; e Psicologia, com 26 alunos. É importante ponderar que o quantitativo do curso de Letras representa o total de pessoas com deficiências distribuídas nos cursos de Letras Libras, Letras Inglês, Letras Português e Letras Espanhol.

No que concerne aos 201 alunos cotistas, os dados coletados corroboram para o mesmo resultado do âmbito de estudantes autodeclarados com relação aos cursos mais procurados, de acordo com o gráfico abaixo:

Gráfico 9: Quantitativo de estudantes cotistas por curso



Fonte: Elaboração da autora (2020), conforme dados fornecidos pela PRE/ UFCG

O curso de Medicina, de acordo como o quadro 9, aparece novamente como o mais procurado, com 39; Psicologia em segundo com 24; e Letras com 20 alunos cotistas. Logo, o montante dos cursos mais procurados, entre cotistas e autodeclarados, resulta em 84 alunos com alguma deficiência no curso de Medicina, 50 alunos no curso de Psicologia e 57 em Letras, frisando novamente que os alunos deste curso estão distribuídos entre Letras Libras, Letras Inglês, Letras Português e Letras Espanhol.

Esclarecido o quantitativo de alunos cotistas e não cotistas e como estão distribuídos no Campus Campina Grande, agora vamos verificar entre os três cursos mais procurados, qual o tipo de deficiência predominante entre os seus alunos.

Com referência ao curso de Medicina, o grupo de 45 alunos autodeclarados está distribuído em seis tipos de deficiência, que são a deficiência física, a deficiência auditiva, a deficiência intelectual, a baixa visão, a cegueira e a síndrome de asperger, como podemos verificar na tabela abaixo:

Tabela 3: Tipos de deficiência dos estudantes autodeclarados no curso de medicina e seu quantitativo

Tipo de Deficiência	Quantitativo
Deficiência Física	22
Deficiência Auditiva	04
Deficiência Intelectual	03
Baixa Visão	08
Cegueira	05
Síndrome de Asperger	03
Total	45

Fonte: Elaboração da autora (2020), conforme dados fornecidos pela PRE/ UFCG

Os estudantes cotistas do curso de Medicina também estão distribuídos nos mesmos tipos de deficiências que o grupo de estudantes autodeclarados, diferenciando apenas o quantitativo, como exposto na tabela abaixo.

Tabela 4: Tipos de deficiência dos estudantes cotistas no curso de medicina e seu quantitativo

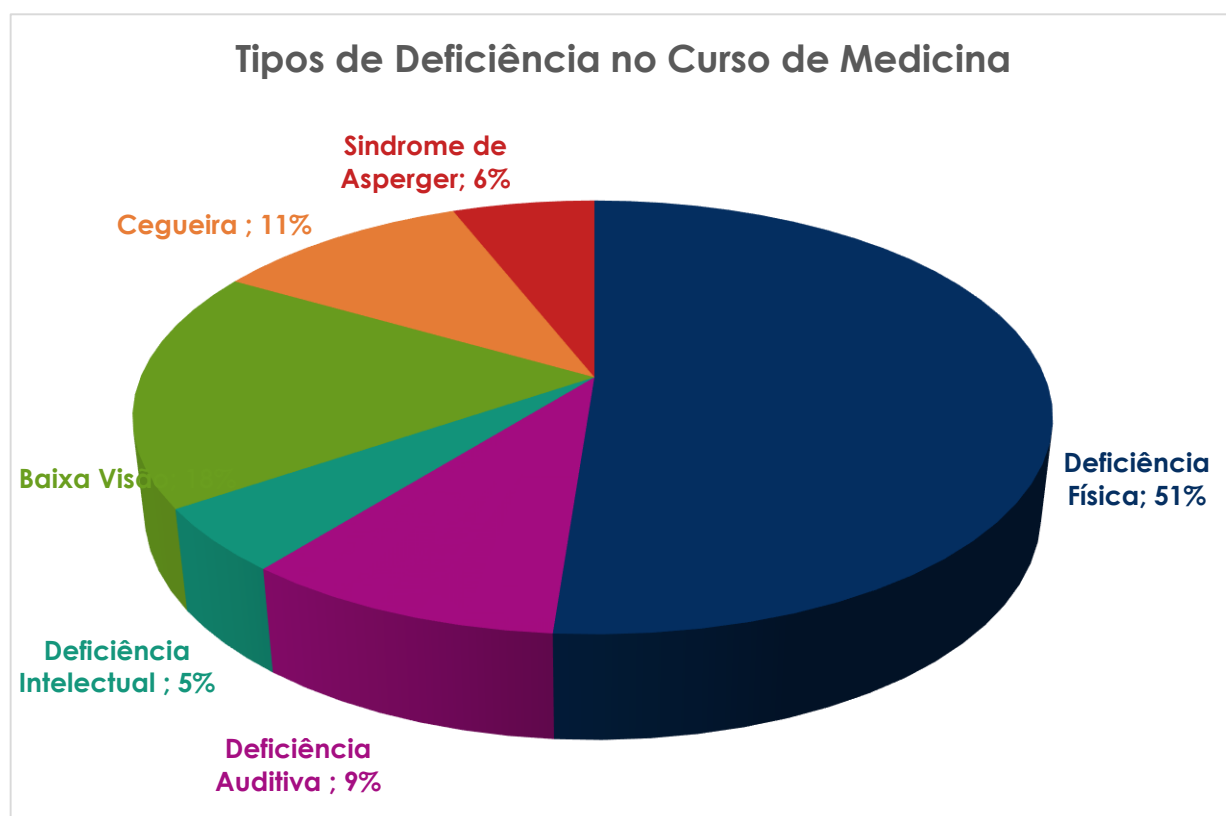
Tipo de Deficiência	Quantitativo
Deficiência Física	21
Deficiência Auditiva	04
Deficiência Intelectual	01

Baixa Visão	07
Cegueira	04
Síndrome de Asperger	02
Total	39

Fonte: Elaboração da autora (2020), conforme dados fornecidos pela PRE UFCG

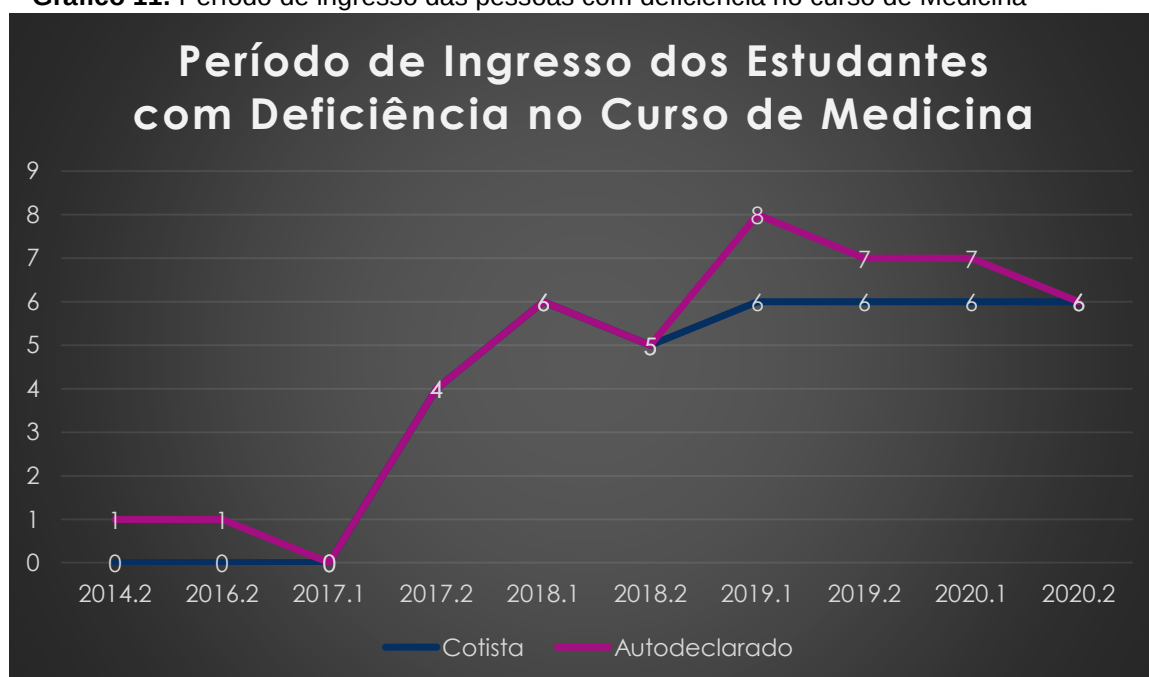
Considerando o montante geral de 84 estudantes com algum tipo de deficiência no curso de Medicina, podemos representar cada tipo de deficiência de forma percentual, como exposto no gráfico abaixo:

Gráfico 10: Percentual dos tipos de deficiência no curso de Medicina



Fonte: Elaboração da autora (2020), conforme dados fornecidos pela PRE/ UFCG

Logo, de acordo com o gráfico 10, compreendemos que a deficiência física se sobressai aos demais tipos de deficiência, compondo cinquenta e um por cento do conjunto total de alunos. A partir desse momento, é importante compreender o período em que esses alunos ingressaram na Universidade.

Gráfico 11: Período de ingresso das pessoas com deficiência no curso de Medicina

Fonte: Elaboração da autora (2020), conforme dados fornecidos pela PRE/ UFCG

Em consonância com as informações apontadas no gráfico do período de ingresso das pessoas com deficiência no curso de medicina, somos capazes de aferir que a existência do estudante autodeclarado, com matrícula ativa, até a coleta desses dados, advém desde 2014.2 e os cotistas, a partir de 2017.2, período este em que a UFCG adotou a política de cotas via SISU.

Nos períodos de 2017.2, 2018.1 e 2018.2 a entrada de cotistas e autodeclarados corresponde a quatro, seis e cinco, respectivamente, mas, a contar de 2019.1 a 2020.1, o número de estudantes autodeclarados é superior ao de estudantes cotistas, igualando-se novamente em 2020.2.

O curso de Letras é o segundo com maior montante de pessoas com deficiência, sendo estes: 20 cotistas e 37 autodeclarados. Um total de 57 pessoas com deficiência, distribuídos nos cursos de Letras Libras, Português, Inglês e Espanhol.

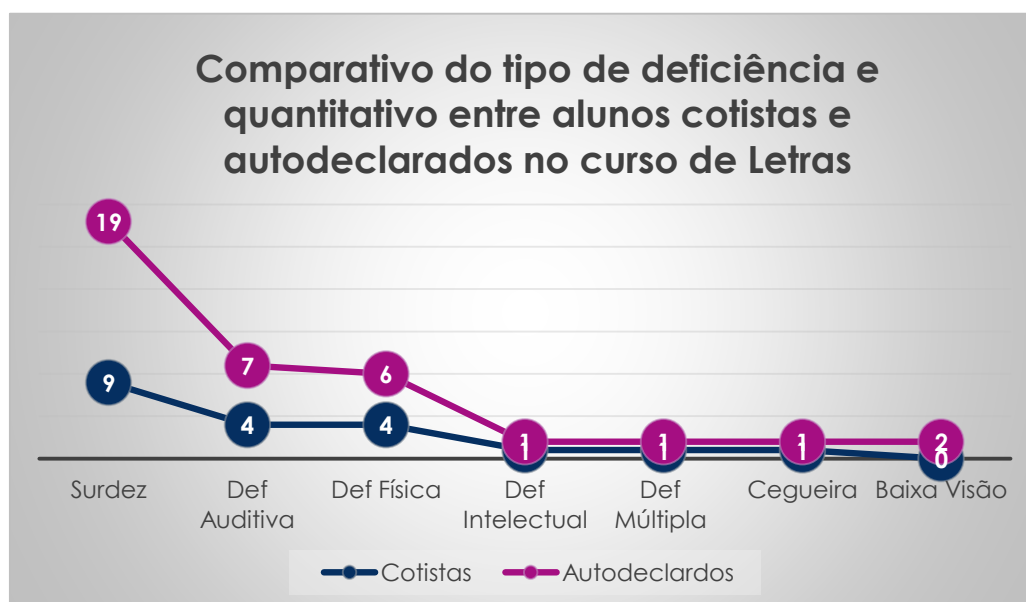
De acordo com os dados, os estudantes cotistas e autodeclarados estão arranjados da forma exibida na tabela a seguir:

Tabela 5: Distribuição das pessoas com deficiência nos cursos de Letras

Curso	Cotista	Autodeclarado
Libras	16	29
Inglês	1	2
Português	3	4
Espanhol	0	2

Fonte: Elaboração da autora (2020), conforme dados fornecidos pela PRE/ UFCG

Entre as quatro modalidades ofertadas no curso de Letras da UFCG, o curso de Libras é o mais almejado entre as pessoas com deficiência em geral, seja cotista ou não cotista. Após analisar individualmente o tipo de deficiência de cada grupo dos estudantes do curso de Letras, podemos compreender por qual razão esse é o curso mais procurado.

Gráfico 12: Tipos de deficiência nos cursos de Letras

Fonte: Elaboração da autora (2020), conforme dados fornecidos pela PRE/ UFCG

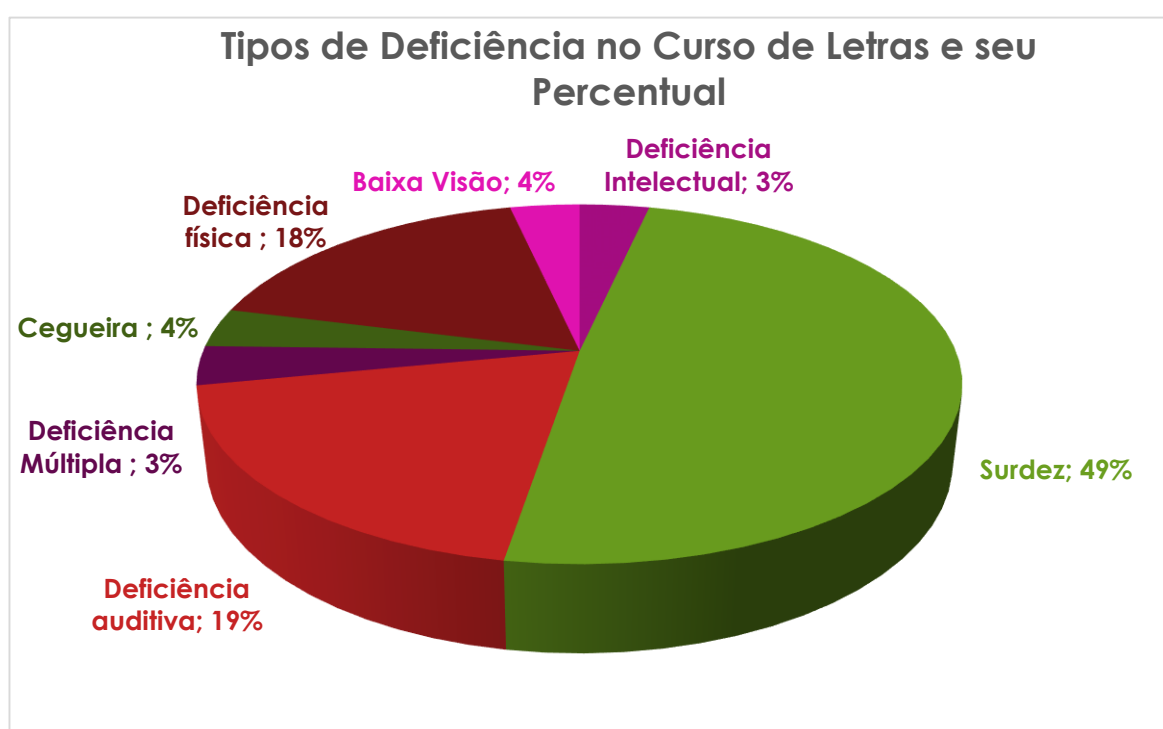
De acordo como o gráfico 12, entre os 20 alunos cotistas, 9 apresentam surdez, 4 possuem deficiência auditiva, 4 deficiência física e 1 aluno para as ocorrências de deficiência intelectual, para deficiência múltipla e para cegueira. Enquanto o grupo de autodeclarados dispõe de 19 estudantes com surdez, 7 com deficiência auditiva, 6 com deficiência física, 2 com baixa visão e 1 para deficiência intelectual, deficiência múltipla e cegueira.

Em ambos os grupos de pessoas com deficiência, o número de estudantes com

surdez é significativo, o que demonstra uma estreita conexão com a escolha pelo curso de Letras Libras

Pormenorizando ainda mais os dados, podemos dizer que a surdez representa 49% do total de alunos com deficiência no curso de Letras, como demonstrado no gráfico abaixo, o que justifica e relaciona a maior procura pelo curso de Letras Libras, enquanto a deficiência auditiva e física correspondem ao segundo e terceiro lugar respectivamente, destoando-se do quadro apresentado no curso de Medicina, em que a deficiência física condiz com 51% do total, como representado no gráfico 13.

Gráfico 13: Percentual dos tipos de deficiência nos cursos de Letras



Fonte: Elaboração da autora (2020), conforme dados fornecidos pela PRE/ UFCG

Para completar o estudo sobre o curso de Letras da UFCG, é indispensável quantificar o ingresso desses estudantes por período, como detalhado no gráfico a seguir.

Gráfico 14: Período de ingresso das pessoas com deficiência no curso de Letras

Fonte: Elaboração da autora (2020), conforme dados fornecidos pela PRE/ UFCG

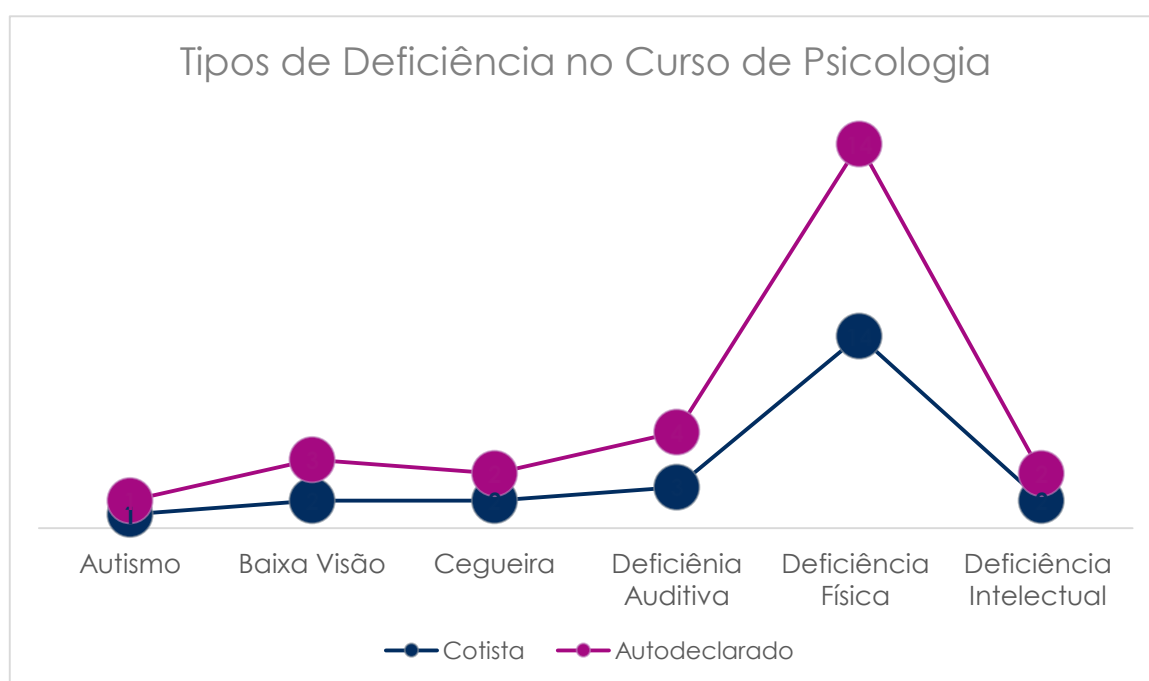
Conforme os dados, há a diferença de apenas um semestre da entrada de um estudante autodeclarado para um estudante cotista que data a partir de 2017.1, o que não interferiu no contraste de ingressos por período, constatando que na maioria dos períodos a presença do estudante autodeclarado é superior, exceto nos períodos de 2017.2 e 2020.2, em que há o mesmo número de ingressantes em ambos os grupos de pessoas com deficiência.

O curso de Psicologia conta com 24 alunos cotistas e 26 autodeclarados, totalizando 50 estudantes com deficiência. Especificando em termos percentuais, há um quadro de 52% de alunos não cotistas e 48% de alunos cotistas, como exibido no gráfico abaixo:

Gráfico 15: Quantitativo das pessoas com deficiência no curso de Psicologia

Dos 50 alunos matriculados no curso de Psicologia, 49 estão no curso diurno e 1 no curso noturno. É importante ressaltar que o curso de Psicologia do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde é decorrente do REUNI e foi ofertado exclusivamente no período noturno, porém, em assembleia, os professores aprovaram por unanimidade a mudança do turno noturno para diurno. Em conformidade com os dados coletados, os alunos do curso apresentam seis tipos de deficiência, de acordo com o gráfico abaixo:

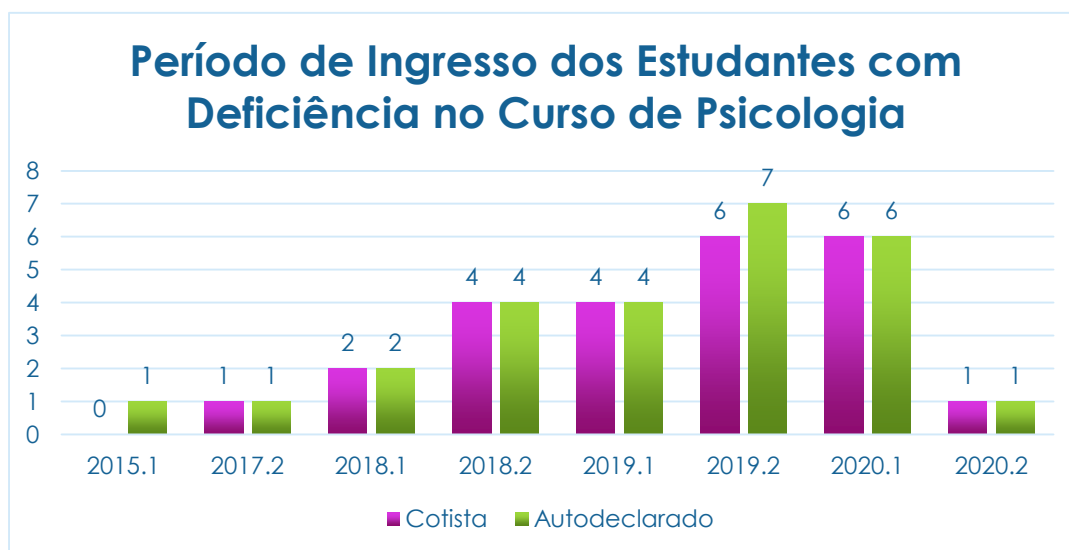
Gráfico 16: Tipos de deficiência e quantitativo no curso de Psicologia



Fonte: Elaboração da autora (2020), conforme dados fornecidos pela PRE/ UFCG

A deficiência física e o autismo se destacam entre os grupos de pessoas com deficiência como de maior e menor expressividade, respectivamente. Sobre o período de ingresso desses alunos, verifica-se que praticamente em todos os semestres, desde 2017.2 a 2020.2, excetuando apenas 2019.2, a entrada de alunos cotistas e não cotistas se deu de forma análoga, assim como demonstrado no gráfico abaixo.

Gráfico 17: Quantitativo de estudantes com deficiência por período de ingresso no curso de psicologia



Fonte: Elaboração da autora (2020), conforme dados fornecidos pela PRE UFCG

Diante dos dados apontados, pode-se concluir que, entre os três cursos com mais pessoas com deficiência, a deficiência física é majoritária entre os cursos de Medicina e Psicologia, enquanto a surdez é predominante no curso de Letras, o que também tem total relação com a oferta do curso Letras Libras.

4.3 Núcleo de Acessibilidade e Inclusão – NAI

O Núcleo de Acessibilidade e Inclusão – NAI, criado pela Resolução n.º 11/2016, do Colegiado Pleno do Conselho Universitário da UFCG, foi elaborado pela Comissão de Apoio a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (CAENNE), conforme Portaria n.º 2.329/2013 da UFCG. Vale ressaltar que esse foi o primeiro documento institucional direcionado às pessoas com deficiência, com o objetivo de acolher, nortear e acompanhar servidores e pessoas com deficiência da UFCG.

O NAI constitui-se como órgão da administração superior, vinculado à Reitoria e tem por finalidade o atendimento à pessoa que, nos termos da legislação federal vigente, é considerada pessoa com deficiência educacional. Trata-se de alguém que apresente as características abordadas no quadro abaixo.

Quadro 6: Tipos de deficiência

0 1	Deficiência nas áreas auditiva, visual, física, intelectual ou múltipla, que tem impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial
0 2	Transtornos globais do desenvolvimento, que se caracterizam por apresentar um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras, incluindo estudantes com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação; atualmente, estes últimos estão incluídos na nomenclatura Espectro do Autismo.
0 3	Altas habilidades/superdotação: que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade;
0 4	Transtornos específicos

Fonte: Dados fornecidos pelo NAI

Descrevendo de forma mais detalhada, as ações e serviços do NAI são voltados para: 1) pessoas com deficiências física, intelectual e sensorial: deficiências que em interação com uma ou mais barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas (Disposto no Art. 2º da Lei n.º 13.146/2015); 2) Pessoas com Transtornos do Espectro Autista (TEA): deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados e interesses restritos e fixos; 3) Pessoas com Altas Habilidades/Superdotação: potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (MEC, 2008, p.15).

O NAI está estruturado da seguinte forma:

Figura 7: Estrutura do NAI



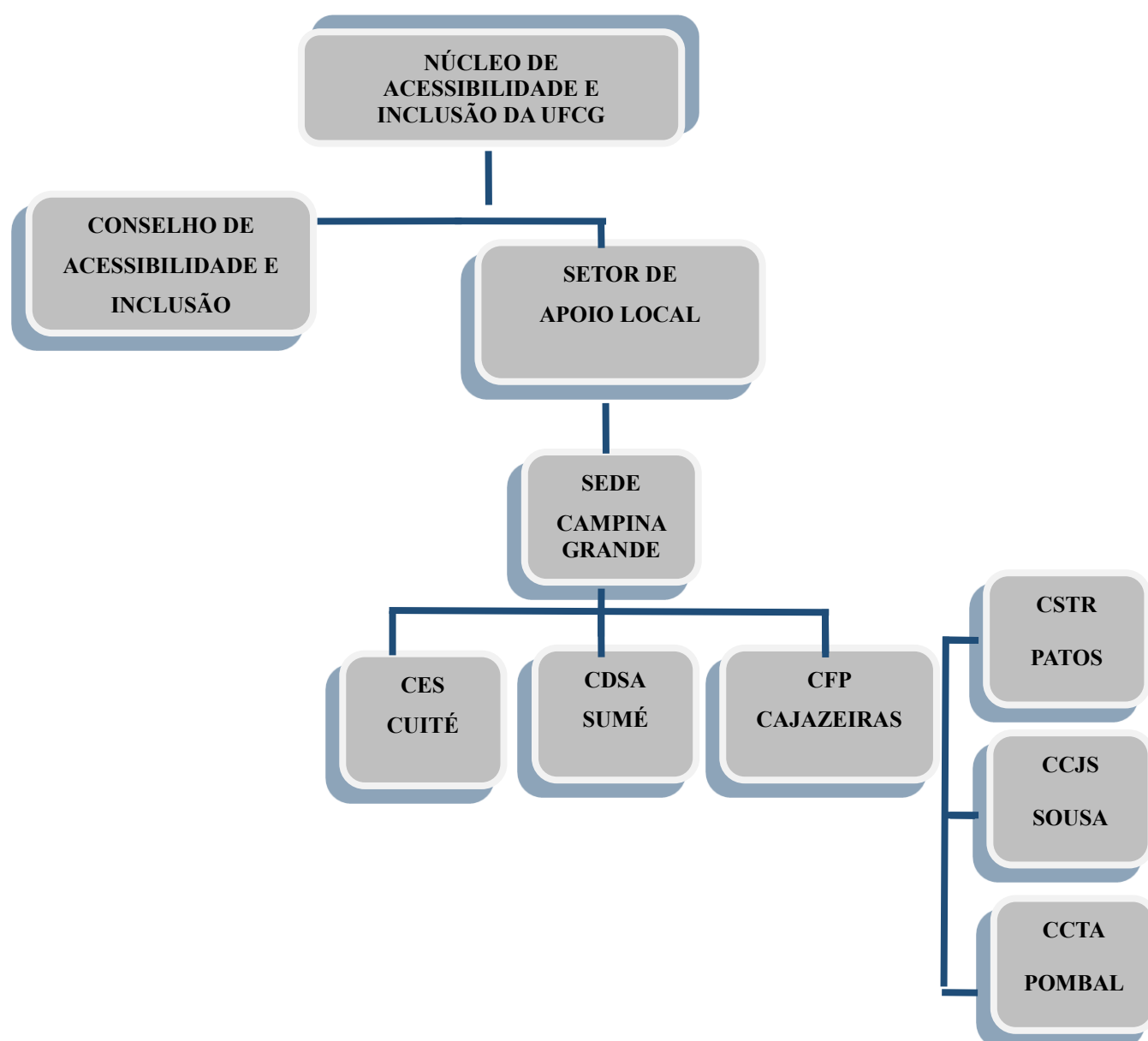
Fonte: Figura construída pela autora

Cada campus tem o seu setor de apoio local composto por servidores de cargos específicos, como ilustrado na Figura 8.

Figura 8: Composição do setor de apoio local



Fonte: Figura construída pela autora

Figura 9: Organograma do NAI

Fonte: II relatório anual do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da UFCG

A criação do NAI foi um marco institucional importante no que se refere ao cumprimento da legislação federal na UFCG, no atendimento dessas necessidades educacionais e também no que se refere à inclusão, além de atender aos interesses da sociedade. O núcleo desenvolve atividades para colaborar com a implementação da política de inclusão, promovendo condições de acesso e permanência de pessoas com deficiência.

Apesar de sua criação ser datada do ano de 2016, por meio de resolução e de acordo com o relatório de atividades desenvolvidas pelo núcleo de 2019, somente em

18 de outubro de 2017, por meio da Portaria n.º 130, que designava como coordenadora a professora Marta Helena Burity Serpa, os atendimentos foram iniciados, em sua própria sala na UAed.

Conforme o Regimento Interno do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão, o NAI tem como objetivos:

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

É importante frisar que, como dispõe a Resolução n.º 11/2016 em seu art. 3º, a estrutura para o funcionamento do NAI está assegurada pela Reitoria, por meio dos recursos provenientes do Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, programas governamentais equivalentes e do próprio orçamento da instituição, ou projetos institucionais de financiamento. No entanto, até a data de fechamento desta pesquisa, o NAI, Campus Campina Grande, trabalhava sem espaço próprio e com a sua equipe incompleta, pois havia a carência de um assistente social, descumprindo-se o que determina o art. 7º do Regimento Interno do NAI, expresso na mesma

resolução.

4.3.1 Ações e outras atividades desenvolvidas pelo NAI

Para a efetiva promoção da acessibilidade e inclusão, além dos atendimentos convencionais realizados pela equipe supracitada, o núcleo também desenvolve serviços e ações como a monitoria inclusiva, a disponibilização de recursos tecnológicos assistivos e adaptados para pessoas com deficiência visual, com deficiência física, auditiva, além dos cursos de formação, palestras e projetos desenvolvidos para promoção da inclusão na UFCG.

Consoante o Relatório de Atividades Desenvolvidas pelo NAI, realizadas entre outubro de 2017 e dezembro de 2018, foram realizados acompanhamentos individuais às pessoas com deficiência que necessitavam de um atendimento especial. Os dados foram escolhidos de forma aleatória em uma pequena amostragem dos alunos assistidos pelo NAI, que serão identificados de acordo com seu tipo de deficiência e por meio de numeração.

Quadro 7: Acompanhamento individual por deficiência

Cegueira 	1C – 2018.1 Já usava o seu próprio notebook, com programas de voz, mas recorreu ao auxílio do NAI nos dois primeiros períodos do curso. O NAI disponibilizou um monitor, que já possuía conhecimento em braile, o que contribuiu bastante para o desenvolvimento acadêmico e para que o aluno se destacasse na turma com boas notas. 2C – 2018.1 Apresentou menos independência, portanto o NAI orientou a mãe do(a) estudante e a turma, sensibilizando sobre a necessidade da inclusão da pessoa com deficiência no ambiente acadêmico. Em seguida, foi disponibilizado um notebook com programas específicos instalados pelo Instituto dos Cegos de Campina Grande, para uso individual e exclusivo; também foi providenciada uma carteira estilo mesinha para que pudesse usar o computador em sala com
--	---

	conforto, sem risco de quedas, e um monitor. O(a) estudante foi aprovado(a) nos dois períodos. 3C – 2018.2 Orientações foram feitas, sobretudo pelo NAI, e depois uma reunião com a presença do pai e dos monitores que iriam acompanhá-lo durante o período. O NAI dispôs de um monitor e procurou estimular a autonomia do estudante ao longo do período, conversando com a sua família e com o monitor. 4C – 2018.2. Apresentou um perfil mais independente; apesar de não dominar o braille, conseguia manusear bem o computador. Foi providenciado um monitor exclusivo para acompanhar nas atividades acadêmicas.
--	--

Fonte: Elaboração da autora, 2020, conforme Relatório de Atividades desenvolvidas do NAI/UFCG 2019.

Quadro 8: Acompanhamento individual por deficiência

Visão Reduzida 	1VR – 2018.2 O NAI realizou uma reunião com os docentes da Unidade Acadêmica de Educação para orientações sobre inclusão de pessoas com deficiência, além de sensibilizar os estudantes da turma para a chegada do estudante nessa condição. O estudante com visão reduzida recebeu todo seu material com letra ampliada e dispensou o auxílio do monitor; disse que não precisava de acompanhamento e sim de alguém para acompanhá-lo na locomoção dentro da universidade. Esse estudante apresentou uma dependência da família, ao ponto de ter sua mãe copiando os assuntos em sala de aula, para ele. Vale ressaltar que o Estudante resistiu ao uso de tecnologias assistivas.
Deficiência Física	1DF - 2018.1 O estudante usuário de cadeira

	de rodas teve todas as suas salas acomodadas no térreo dos blocos B e no bloco que dispõe de elevador; porém, a disciplina Práticas Laboratoriais em Multimídia era no primeiro andar. Foi solicitada pelo NAI autorização para utilizar o LAEG como sala de aula para esta disciplina. Mas, devido à troca de gestão na época, foi necessário aguardar. Os demais estudantes se recusaram a assistir aulas sem o colega e em protesto nenhum aluno subiu para assistir aula até que o problema fosse resolvido. Os alunos encaminharam um abaixo-assinado direcionado à Reitoria com a demanda citada, e logo a situação foi resolvida pelo NAI. Ressaltamos que o estudante não precisou de monitor para acompanhá-lo em sala de aula. 2DF e 3DF Foram recepcionados pelo NAI e, por meio de intervenção desse Núcleo, tiveram suas salas transferidas para o térreo ou para um bloco que dispusesse de elevador. Eles alegaram que não necessitavam de monitores.
Deficiência Intelectual 	1DI 2018.1 Ao ingressar, no período 2018.1, houve um acolhimento e foram repassadas orientações específicas em uma reunião para os estudantes e para os professores. Nesse primeiro período, não houve nenhum acompanhamento, pois não havia monitores disponíveis para o NAI. Foram realizadas reuniões com a família. Também houve inúmeras conversas com o estudante para acompanhar melhor o seu quadro, e ficou perceptível o quanto era comprometido para um curso superior que exige leituras complexas, mesmo com as adaptações devidas. Os professores também comentavam a falta de capacidade para

	escrever um parágrafo com lógica. Mesmo assim, procuraram ampará-lo no que foi possível. Uma das reclamações dos professores foi com relação ao horário, visto que chegava sempre atrasado. A irmã alegava que o mesmo tomava medicação e tinha dificuldades de acordar no horário correto. No período subsequente, esse aspecto foi solucionado. Após uma conversa entre o NAI e a PRE, sobre o seu direito de acompanhamento diferencial, resolvemos solicitar aos professores que dentro do possível aprovassem, com avaliações específicas, visto que no período seguinte haveria um monitor exclusivo, e este(a) cursaria apenas duas a três disciplinas. Essa medida também favorecia a permanência na mesma turma, uma vez que este(a) estudante já havia criado vínculos. Sendo assim, como resultado final, foi aprovado(a) em todas as disciplinas, com exceção de uma; no período seguinte, o(a) estudante teve um monitor exclusivo. As orientações à família e aos professores continuaram. As 12 horas de monitoria eram distribuídas por toda a semana e dedicadas às orientações das atividades e leituras dos textos, quase que diárias, além de treinamento dos seminários. E, assim, o estudante apresentou progressos. Os professores perceberam mais desenvoltura na sua postura e mais aprendizagem, embora tudo muito lento. As avaliações e atividades eram passadas com muitas adaptações. Apesar do progresso no acompanhamento e na aprendizagem e da dedicação dos professores, foi novamente reprovado(a) em duas disciplinas. A notícia da aprovação em apenas 01 disciplina foi repassada para a família e cuidadosamente, com seu progresso ressaltado e cheio de
--	--

	elogios, a fim de que o(a) estudante não se desestimulasse em continuar progredindo, apesar do seu complexo quadro. Esse cuidado também foi ressaltado à família, pois ele(a) iria se matricular em apenas 02 disciplinas no próximo período, continuaria na mesma turma. Foi realizada uma reunião do NAI com os colegas de sala para sabermos como foi o desempenho dele(a) durante o segundo período e uma amiga comentou a colocação de uma outra colega feita em outra ocasião: “Ela agora fala com lógica”. Frase que resume todo o seu progresso.”
--	---

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

Ao longo desse período, o NAI também ministrou palestras para docentes, orientou coordenadores, monitores e servidores quanto ao acolhimento das pessoas com deficiência na Universidade. Abaixo podemos observar o quadro com as formações realizadas pelo NAI, de acordo com o Relatório de Atividades desenvolvidas do NAI/UFCG 2019.

Quadro 9: Formações realizadas pelo NAI (2017-2018)

DATA	PALESTRA
20/12/2017	Pautas para a Inclusão, no Seminário Integrador do Centro de Humanidades, campus Campina Grande.
03/05/2018	Educação Inclusiva no Ensino Superior, para os docentes do curso de Psicologia, após o ingresso de uma aluna cega, Campus Campina Grande.
15/05/2018	Educação Inclusiva no Ensino Superior, para professores e alunos do curso de Pedagogia, após a matrícula de uma aluna com deficiência intelectual e um aluno com visão reduzida, no Campus Campina Grande.
22/08/2018	Inclusão no Ensino Superior: novos desafios, NAI Semana Pedagógica do CCTA, Campus Pombal.
30/08/2018	Pesquisa-ação em Pedagogia: aprofundando o conhecimento sobre as pedagogias “diferentes”, ministrada pelo Professor francês Bruno Robbes, da Université de Cergy-Pontoise, durante a abertura do semestre 2018.2 do Mestrado em Educação da UFCG.
10/09/2018	A Inclusão no Ensino Superior, no Seminário Temático: Educação Inclusiva no Campus Campina Grande.
09/10/2018	Educação Inclusiva no Ensino Superior, na disciplina de Educação Especial no Curso de Música, após o ingresso de um aluno cego, Campus Campina Grande.

20/11/2018	Apresentação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da UFCG, no Seminário Institucional de Direitos Humanos da UFCG, Campus Campina Grande.
------------	---

Fonte: Elaboração da autora, 2020, de acordo com o Relatório de Atividades do NAI/UFCG

Na tabela abaixo, ainda podemos observar outras atividades e ações promovidas pelo NAI, no campus de Campina Grande.

Quadro 10: Outras atividades/ações desenvolvidas pelo NAI

Fonte: Acesso e Permanência dos estudantes com deficiência na UFCG: eficácia das ações

ATIVIDADES/AÇÕES	DESCRIÇÃO
Visitas à Coordenações de Cursos da UFCG	O NAI promove visitas às Coordenações de cursos sempre quando um estudante com necessidades educacionais especiais é matriculado. Reuniões são realizadas com esses estudantes e com o corpo docente.
Recepção aos estudantes com deficiência que necessitem de atendimento educacional especial	No primeiro dia letivo de cada semestre, o NAI realiza uma recepção aos estudantes com necessidades educacionais especiais para que estes se sintam acolhidos.
Reunião com familiares dos estudantes com deficiência atendidos pelo NAI	O primeiro contato com as famílias dos estudantes atendidos pelo NAI acontece nos primeiros dias de aula, posteriormente, são agendadas outras reuniões para mais esclarecimentos e acompanhamento. Pelo fato de o NAI não dispor, ainda, de um ambiente físico, as referidas reuniões foram realizadas na sala da coordenadora do NAI, situada no ambiente dos professores do Curso de Pedagogia. As reuniões, nesse espaço, eram tranquilas, embora tenhamos registrado alguns incômodos quando as outras professoras dessa sala as utilizavam para atender seus respectivos alunos. Verifica-se, portanto, a necessidade urgente de um espaço físico com a devida acessibilidade para o funcionamento do NAI.
Orientação aos monitores do NAI	Também no ambiente de professores, foram realizadas as orientações aos monitores, que só foram iniciadas no período 2018.2. As reuniões eram semanais e depois ficaram sendo quinzenais. Durante as reuniões, eram passadas as informações necessárias sobre o desempenho do aluno acompanhado em sala.
Acompanhamento individualizado dos estudantes com necessidades educacionais especiais	Ainda na sala da coordenadora do NAI, os alunos foram atendidos para orientações individuais. Eles eram orientados também, assim que começavam as aulas, a solicitar, via processo, com os respectivos atestados, a assistência do NAI. Vale ressaltar que um (a) estudante cego (a) matriculado (a) no CCBS era atendida no mesmo local, visto que não sabia deslocar-se sozinho (a).
Reunião de equipe	Inicialmente, após a emissão das Portarias formando a equipe do NAI, as reuniões eram feitas na sala da coordenadora, no ambiente dos professores. Apesar de muito entusiasmo e assiduidade por parte dos integrantes da equipe, repentinamente, os membros se dispersaram: a Assistente Social e a Psicóloga afastaram-se do NAI devido a sobrecargas de trabalho

	da PRAC; a Técnica Educacional licenciou-se para acompanhar a mãe idosa que se encontrava internada e a Técnica de Libras, que é uma professora surda, ficou sem intérprete para as reuniões. Sendo assim, a coordenadora ficou por alguns meses realizando as atividades do NAI sozinha. Por esse motivo, o NAI suspendeu um importante evento: I Formação sobre Educação Inclusiva no Ensino Superior: Noções Básicas, que estava agendado para o dia 01 de março de 2018. Destarte, sem espaço físico e sem equipe, não foi possível desenvolver os trabalhos em outros Campi, limitando-se a orientações aos Coordenadores de curso quando solicitavam. Apenas em setembro/2018 a Técnica Educacional ficou sendo exclusiva do NAI, mas atendendo em outro setor, o que deu um novo impulso aos trabalhos do NAI, sobretudo para o período 2018.2. Atualmente, o NAI também voltou a contar com a presença da Psicóloga em sua equipe, assumindo a sua vaga exclusivamente no NAI.
Participação em Comissões e Avaliações da PRAC	Através da Portaria PRAC/UFCG n.º 001-19 de 27 de fevereiro de 2018, a coordenadora do NAI foi convocada para ser a Presidente da Comissão, com a finalidade de realizar perícias nas pessoas com deficiência que se inscrevem nos programas de Assistência Estudantil vinculados à PRAC.

implementadas.

Segundo o II Relatório Anual do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da UFCG, as ações de caráter coletivo continuaram, como as formações, os cursos, as campanhas, palestras e etc., realizadas pelo NAI-UFCG, durante os períodos de 2019.1 e 2019.2, no Campus de Campina Grande.

Na tabela abaixo, há a descrição das atividades realizadas pelo NAI, no período de janeiro a maio de 2019. Vale salientar que o II Relatório Anual do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da UFCG ainda não foi concluído pelo NAI.

Quadro 11: Ações do NAI em 2019 (jan – maio)

Ações Coletivas	Período de realização	Descrição das Ações
Elaboração do I Relatório Anual das Atividades do NAI de outubro de 2017 a dezembro de 2018.	Jan-Mar/2019	Elaboração do I Relatório Anual das Atividades do NAI de outubro de 2017 a dezembro de 2019.
Entrega do I Relatório Anual das Atividades de Outubro de 2017 a dezembro de 2018 aos seguintes Setores: Reitoria e Vice-Reitoria, Gabinete da PRAC, Gabinete da PRE, CGG/PRE, CPE/PRE.	Mar/2019	Entrega do I Relatório Anual das Atividades de Outubro de 2017 a dezembro de 2018 aos seguintes Setores: Reitoria e Vice-Reitoria, Gabinete da PRAC, Gabinete da PRE, CGG/PRE, CPE/PRE.
Recebimento dos Relatórios dos Monitores que acompanharam as pessoas com deficiência no Período 2018.2.	Jan-Mar/2019	Recebimento dos Relatórios dos Monitores que acompanharam as pessoas com deficiência no Período 2018.2.

Implantação e formalização do Programa de Monitoria Inclusiva em parceria com a CPE/PRE, a partir de 2019.	Jan/2019	Reserva de vagas de Monitores para o Programa de Monitoria Inclusiva que visa acompanhar os estudantes com deficiência em suas atividades acadêmicas. Adaptação do Modelo de Relatório de Monitoria adotado pela CPE/PRE para atender às necessidades especiais da Monitoria Inclusiva.
Alocação de ambientes acadêmicos para estudantes com deficiência.	Fev/2019	Reserva de Salas e Laboratórios no Térreo, junto às Coordenações de Centros e ao DI/PRE, conforme as necessidades especiais dos estudantes
Atendimento Especializado à Coordenação de Curso e docentes.	20 Fev/2019	Orientações à Coordenação de Curso e docentes de Administração, em decorrência do ingresso de 03 pessoas com deficiência visual (visão reduzida) no referido curso.
Reunião com o coordenador CPE/PRE	20 Fev/2019	Reunião com o coordenador da CPE/PRE para tratar de assuntos referentes à Monitoria Inclusiva.
Elaboração da Planilha Orçamentária.	Fev/2019	Elaboração da Planilha Orçamentária das Necessidades de 2020, enviada ao Setor de Patrimônio, para o Ministério do Planejamento.
Reunião da Equipe do NAI com o Vice-Reitor.	07 Mar/2019	Assunto: Reunião com o Vice-Reitor para tratar de questões administrativas para o funcionamento do NAI SEDE: reforma espaço físico, mobiliário, material de TI (computadores e impressora), solicitação de membros para compor a Equipe NAI SEDE.
Recepção de estudantes com deficiência e realização de orientação especializada aos seus colegas de turma.	11 Mar/2019	Recepção de 03 pessoas com deficiência visual (visão reduzida) no Curso de Administração e realização de orientação especializada aos colegas de turma dos estudantes recepcionados, acerca de como acolher e conviver com pessoas com deficiência, conforme suas necessidades especiais.
Recepção aos estudantes com deficiência em Eventos de Acolhimento da Assistência Estudantil na UFCG.	13 Mar/2019	Recepção aos estudantes com deficiência no Evento de Acolhimento aos estudantes ingressantes do Período Letivo de 2019.1, da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários.
Reunião com a Arquiteta responsável pelo projeto do espaço físico do NAI.	19 Mar/2019	Reunião com a Arquiteta responsável pelo projeto do espaço físico do NAI.
Organização da I Formação do NAI: "Educação Inclusiva no Ensino Superior: Noções Básicas e Educação das pessoas com deficiência visual".	Fev-Mar/2019	Entrega de convites a palestrantes, gestores e coordenadores de Curso (Memo Circular), docentes e discentes de todos os Campi da UFCG (e-mail); divulgação do Evento através de folder em Coordenações e Setores da UFCG; contratação de Intérpretes de Libras para

		assistência das pessoas surdas participantes; obtenção de materiais e recursos (pastas, canetas, recursos audiovisuais etc.).
Realização da I Formação do NAI: "Educação Inclusiva no Ensino Superior: Noções Básicas e Educação das pessoas com deficiência visual".	28 Mar/2019	Presença de gestores, docentes, técnico-administrativos e discentes de todos os Campi da UFCG, a fim de capacitar o público presente e discutir acerca das estratégias e intervenções para a promoção de assistência qualificada às pessoas com deficiência visual na UFCG.
Processo Seletivo de Monitoria Inclusiva.	01 a 05 Abr/2019	Elaboração do Edital NAI 001/2019 para seleção de Monitores Inclusivos para o acompanhamento, nas atividades pedagógicas, dos estudantes com deficiência no Período de 2019.1.
Processo Seletivo de Monitoria Inclusiva.	08 a 12 Abr/2019	Período de Inscrição
	15 Abr/2019	Divulgação das inscrições homologadas.
	16 e 17 Abr/2019	Seleção dos Monitores Inclusivos
	18 Abr/2019	Divulgação dos candidatos aprovados
	22 Abr/2019	Assinatura do Contrato de Monitoria Inclusiva.
Reunião de Monitoria Inclusiva.	30 Abr/2019	I Reunião com os Monitores Inclusivos (Bolsistas e Voluntários) para orientações gerais, atribuição de competências, definição de horários etc.).
Reunião da Coordenação do NAI com a Coordenação CGG/PRE.	02 Mai/2019	Assunto: resposta ao MPF acerca de recursos de Tecnologia Assistiva para os estudantes com deficiência visual da UFCG.
Reunião da Coordenação do NAI com a Pró-Reitoria de Ensino.	03 Mai/2019	Assunto: resposta ao MPF acerca de recursos de Tecnologia Assistiva para os estudantes com deficiência visual da UFCG.
Reunião Interna da Equipe NAI.	06 Mai/2019	Assunto: Discussão de casos; planejamento de intervenções e atividades pedagógicas.
Reunião da Equipe do NAI com os Monitores Inclusivos.	21 Mai/2019	Assunto: Acompanhamento do desempenho acadêmico dos estudantes com deficiência. Orientação da Coordenadora do NAI
Atendimento Especializado ao docente.	21 Mai/2019	Orientação sobre o transporte de estudante usuário de cadeira de rodas para realização de aula de campo da Disciplina de Geografia Humana.
Palestra para os docentes do Curso de Estatística.	24 Mai/2019	Palestra para os docentes do Curso de Estatística sobre o Transtorno do Espectro Autista.

Fonte: Relatório Anual do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão

Durante o percurso da pesquisa, a professora Marta Helena Burity Serpa informou o seu anseio por se aposentar, e, por meio da Portaria n.º 9, de 06 de fevereiro de 2020, a professora foi dispensada da função de Coordenadora Geral do

Núcleo de Acessibilidade e Inclusão – NAI. Em seguida, a mesma solicitou sua aposentadoria voluntária, através do Processo via SEI, e conforme Portaria n.º 244, de 17 de fevereiro de 2020, publicada no Diário Oficial da União, edição de 18 de fevereiro de 2020, foi concedida a sua aposentadoria.

E mediante a mesma Portaria n.º 9, de 06 de fevereiro de 2020, foi designada a Professora Elaine Custódio Rodrigues Gusmão, lotada na Unidade Acadêmica de Psicologia – CCBS, para exercer a função de Coordenadora Geral do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão.

Vale contextualizar que, em 26 de fevereiro de 2020, o Brasil confirmava o seu primeiro caso de coronavírus. Adentrávamos a uma conjuntura mundial que sofria com milhares de mortes, por um vírus até então desconhecido, que iniciou no final de 2019, na cidade chinesa de Wuhan.

Considerando que, no dia 13 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou estado de pandemia, em decorrência da Infecção Humana pelo novo coronavírus, a Prefeitura Municipal de Campina Grande adotou medidas para enfrentamento da crise, por meio do Decreto n.º 4.463, de 16 de março de 2020.

Diante desse contexto e pela situação de emergência, decretada também pelo Governo do Estado, a Universidade Federal de Campina Grande – UFCG suspendeu suas aulas e outras atividades acadêmicas presenciais, no dia 17 de março, e decretou quarenta um dias após a designação da nova Coordenadora do NAI.

A UFCG não permitiu a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais até deliberação da Câmara Superior de Ensino, que ocorreu em junho, através do chamado Regime Acadêmico Extraordinário (RAE), que teve sua minuta de resolução formatada a partir das contribuições dos principais interlocutores do projeto pedagógico institucional, especialmente os coordenadores de curso e das discussões no Colégio dos Pró-Reitores de Graduação (COGRAD) da Andifes.

E, no dia 08 de julho, de acordo com a Portaria n.º 63, a Professora Elaine Custódio Rodrigues Gusmão foi dispensada da função de Coordenadora Geral do NAI. Apesar do curto período como Coordenadora do NAI, a professora realizou duas convocações para tratar de assuntos pertinentes ao núcleo.

Em contato estabelecido com a professora Elaine por meio digital, a professora informou que a primeira reunião ordinária sob a sua coordenação foi realizada no dia 27 de maio, por meio on-line e apresentava onze pontos de pauta, que foram: 1) a avaliação da organização das comissões de validação de autodeclarados PcD 2020.1,

2) a informatização do questionário de verificação das necessidades educativas especiais, 3) a monitoria inclusiva: seleções e acompanhamento dos monitores; 4) organização dos serviços oferecidos pelo NAI (atendimento psicológico, psicopedagógico e outros); 5) elaboração de projetos e oficinas, para contribuir com o processo de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência, 6) a elaboração de calendário inclusivo de cada local; 7) relatórios anuais (entregue à coordenação sede); 8) estruturação dos espaços físicos dos setores; 9) necessidades específicas de cada campi e sugestões; 10) outros; 11) encaminhamentos.

Na ata da primeira reunião, no que se refere ao ponto avaliação da organização das comissões de validação de autodeclarados PcD 2020.1, as comissões foram pontuadas como um avanço, uma vez que, anteriormente, não havia validação. Ou seja, os alunos que chegaram à UFCG autodeclarados PcD não eram submetidos a nenhuma avaliação para validação de sua matrícula como PcD. Por outro lado, foi enfatizada de forma crítica a centralização dessas validações nos Campi de Campina Grande e Cajazeiras, assim como foi apontada a prévia necessidade de treinamento com as equipes a serem formadas e a presença do médico na comissão.

A segunda reunião ordinária foi realizada no dia 01 de junho, de forma on-line, e apresentou como pauta três pontos, que foram: 1) discussão da minuta sobre o regimento acadêmico extraordinário (RAE); 2) outros; 3) encaminhamentos. Na ata, constou que foram elencadas observações a respeito da Minuta do Regime Acadêmico Extraordinário (RAE), como por exemplo: a verificação da disponibilidade dos estudantes acerca do acesso aos equipamentos e à internet para acompanhar as atividades do RAE; além de outros pontos como: informar às Unidades Acadêmicas que o Plano de Atividades Docente (PAAD) deve prever como os estudantes do NAI serão contemplados; atentar para estruturação dos materiais produzidos pelos professores e as tecnologias que serão utilizadas no RAE; esclarecer dúvidas de pessoas com deficiência visual, sobre a plataforma digital que será utilizada; realizar levantamento da problemática apresentada sobre os estudantes que não possuem equipamentos nem internet disponíveis em casa; verificar a possibilidade de as atividades ofertadas pelo RAE serem de natureza optativa ou atividades complementares e, por fim, foi enfatizada pela professora Nozangela a importância da coordenação geral do NAI ser incluída nas discussões e reuniões da PRE e também nos grupos dos coordenadores (grupo de WhatsApp e outros meios).

Entre a dispensa da Professora Elaine Custodio e a nomeação da nova

coordenadora, houve um hiato de três meses sem coordenação do Núcleo, até a designação da Professora Nozangela Maria Rolim Dantas, por meio da Portaria n.º 1.704, de 02 de setembro de 2020.

A coordenadora Nozangela iniciou sua gestão realizando um levantamento das necessidades operacionais e orçamentárias para implementação da política de inclusão na UFCG. Essa planilha é dividida em seis sessões, que são: candidatos, matrícula, força de trabalho, capacitação, infraestrutura e ações – NAPNE. Nesta pesquisa, apresentaremos os dados sobre três itens considerados fundamentais para a implementação de uma política de inclusão na Universidade, que são capacitação, infraestrutura e as ações - NAPNE.

Na planilha sobre a capacitação, a Professora Nozangela detalha o que foi realizado até o momento, quais as capacitações necessárias e o impacto orçamentário para as ações de capacitação. Como exposto nas tabelas abaixo:

Quadro 12: ações realizadas até a sua designação

Ações de capacitação realizadas ou em andamento no âmbito da IFES	Capacitação em Libras para servidores efetivos e terceirizados ofertado pela CGDP/UFCG. Formação em Educação Inclusiva no Ensino Superior – Noções básicas e Educação das pessoas com deficiência visual ofertada pelo NAI Sede para servidores de todos os Campi.
---	--

Tabela 6: Ações necessárias e o impacto orçamentário

INDICAR AÇÕES DE CAPACITAÇÃO NECESSÁRIAS	Impacto orçamentário para ações de capacitação necessária aos profissionais envolvidos no atendimento de alunos com deficiência
Capacitações em Introdução geral à Acessibilidade e Inclusão para pessoas com deficiências, Transtorno do Espectro Autista e altas habilidades/superdotação e sua trajetória no contexto das IFES.	R\$ 20.000,00
Capacitações em Introdução à Educação Inclusiva de pessoas com deficiências, Transtorno do Espectro Autista e altas habilidades/superdotação e sua trajetória nas IFES.	R\$ 20.000,00
Capacitações em Direitos da Pessoas com Deficiência, Transtorno do Espectro Autista, altas habilidades/superdotação e sua garantia no âmbito das IFES.	R\$ 20.000,00

Capacitações em qualificação profissional para profissionais da área de assistência à saúde física e mental no atendimento às necessidades específicas das pessoas com deficiências, Transtorno do Espectro Autista, altas habilidades/superdotação e Transtornos Específicos.	R\$ 20.000,00
Capacitações em qualificação profissional para profissionais da área de assistência pedagógica no atendimento às necessidades educacionais específicas das pessoas com deficiências, Transtorno do Espectro Autista, altas habilidades/superdotação e Transtornos específicos.	R\$ 20.000,00
Capacitações em qualificação profissional para profissionais da área de assistência social no atendimento às necessidades específicas das pessoas com deficiências, Transtorno do Espectro Autista, altas habilidades/superdotação e Transtornos específicos.	R\$ 20.000,00
Capacitações em qualificação profissional para profissionais da área de Tecnologia da Informação no atendimento às necessidades específicas das pessoas com deficiências, Transtorno do Espectro Autista, altas habilidades/superdotação e Transtornos específicos.	R\$ 20.000,00
Capacitações em qualificação profissional para profissionais da área Audiovisual no atendimento às necessidades específicas das pessoas com deficiências, Transtorno do Espectro Autista, altas habilidades/superdotação e Transtornos específicos.	R\$ 20.000,00
Capacitações em qualificação profissional para profissionais da área de Biblioteconomia no atendimento às necessidades específicas das pessoas com deficiências, Transtorno do Espectro Autista, altas habilidades/superdotação e Transtornos específicos.	R\$ 20.000,00
Capacitações em qualificação profissional para atendimento médico e de áreas afins a pessoas com deficiências, incluindo comunicação ao paciente com surdez e principais agravos.	R\$ 20.000,00
Capacitações em qualificação profissional em Odontologia para pacientes com necessidades especiais.	R\$ 20.000,00
Capacitações em qualificação profissional para profissionais da área de Sistema Braille no atendimento às necessidades específicas das pessoas com deficiência visual.	R\$ 20.000,00
Capacitações em qualificação profissional para a promoção da qualidade de vida da pessoa com deficiência através do esporte, considerando as necessidades desse público, nos mais variados âmbitos do esporte.	R\$ 20.000,00
Capacitações em qualificação profissional em Educação Física Adaptada.	R\$ 20.000,00
Capacitações em qualificação profissional para profissionais da área de Libras no atendimento às necessidades específicas das pessoas com deficiência auditiva.	R\$ 20.000,00
Capacitações em qualificação profissional para profissionais da área de higiene e limpeza e áreas afins no atendimento às necessidades específicas das pessoas com deficiência.	R\$ 20.000,00
Capacitações em Relações Humanas direcionadas ao atendimento de pessoas com necessidades especiais: desmistificando mitos e preconceitos.	R\$ 20.000,00
Capacitações em Educação Inclusiva com ênfase em Tecnologias Assistivas para o atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais.	R\$ 20.000,00
Capacitações de conhecimentos gerais em Libras e Braille para profissionais de todas as áreas.	R\$ 20.000,00
Treinamentos em Tecnologias Assistivas e recursos tecnológicos adaptados (manuseio e guarda) para os atendimentos das mais diversas necessidades específicas das pessoas com necessidades educacionais especiais/específicas.	R\$ 20.000,00

Formações para docentes e técnico-administrativos na área de Orientação a Monitores/Tutores do Programa de Monitoria Inclusiva da UFCG.	R\$ 20.000,00
Formações para psicólogos, pedagogos, psicopedagogos e profissionais de áreas afins em Avaliação, Diagnóstico e condutas terapêuticas dos Transtornos de Aprendizagem, Deficiência Intelectual, Transtornos do Espectro Autista e Transtornos Específicos	R\$ 20.000,00
Formações para intérpretes de Libras na área de Tradução e Interpretação de Libras – Português e Português – Libras	R\$ 20.000,00
Formações para profissionais da área de educação física e áreas afins sobre o desenvolvimento de habilidades e superação de limitações de pessoas com deficiências a partir da prática esportiva.	R\$ 20.000,00
Formação de instrutores em Mobilidade e Orientação de pessoas com deficiência visual.	R\$ 20.000,00
Formação para bibliotecários e profissionais de áreas afins sobre a utilização de Tecnologias Assistivas no âmbito das Bibliotecas.	R\$ 20.000,00
Formação para profissionais de Tecnologia da Informação e áreas afins sobre Tecnologias Assistivas e utilização de softwares adaptados para pessoas com Deficiências e necessidades educacionais especiais/específicas.	R\$ 20.000,00
Formação para docentes sobre a utilização de recursos pedagógicos em sala de aula para facilitação do processo ensino-aprendizagem dos estudantes com Deficiências, Transtorno do Espectro Autista e Transtornos Específicos.	R\$ 20.000,00
Formação para profissionais na área de Braille sobre o uso de Tecnologias Assistivas para pessoas com deficiência visual.	R\$ 20.000,00
Participação em eventos (Congressos, Seminários, Simpósios, Encontros etc.), a nível estadual, regional e nacional na área de Educação Inclusiva.	R\$ 50.000,00

Fonte: Planilha do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão

São delineadas trinta capacitações para a efetiva implementação da política de inclusão na UFCG. Dentre essas, podemos destacar as formações para docentes e técnico-administrativos na área de orientação a Monitores/Tutores do Programa de Monitoria Inclusiva da UFCG, a formação para docentes sobre a utilização de recursos pedagógicos em sala de aula para facilitação do processo de ensino-aprendizagem das pessoas com deficiências, transtorno do espectro autista e transtornos específicos e formação para bibliotecários e profissionais de áreas afins sobre a utilização de tecnologias assistivas no âmbito das bibliotecas.

Na planilha de infraestrutura, que descreve as existentes e necessárias no Campus de Campina Grande, há também a previsão do impacto orçamentário para criar a infraestrutura indispensável ao atendimento de alunos com deficiência. Por se tratar de uma planilha extensa, segue no Anexo A para conferência. A planilha contempla todos os campi e suas necessidades, mas abordamos aqui apenas o Campus Campina Grande por se tratar do lócus desta pesquisa. São noventa e nove pontos abordados na planilha de infraestrutura, para a implementação de uma política

de inclusão na UFCG, campus Campina Grande.

Comparando o que foi feito de infraestrutura desde 2017, quando a UFCG passou a receber alunos autodeclarados com deficiência, até o período de 2020.3 quanto ao que ainda é necessário, segundo o levantamento da atual coordenadora Nozangela, é possível perceber que a efetivação da política de inclusão no campus de Campina Grande é realizada de forma incipiente e apática.

Na planilha Ações e NAPNE, as informações são sobre a existência, estrutura e funcionamento de NAPNE ou equivalente na instituição e sobre as ações desenvolvidas, implementadas ou em andamento na IFES para o acesso, permanência, participação e aprendizagem dos alunos com deficiência, como podemos verificar abaixo:

Quadro 13: Ações desenvolvidas ou em Andamento para acesso e permanência dos estudantes com deficiência na UFCG

EXISTÊNCIA, ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DE NAPNE OU EQUIVALENTE NA INSTITUIÇÃO	INDICAR AS AÇÕES DESENVOLVIDAS OU IMPLEMENTADAS OU EM ANDAMENTO NA IFES PARA O ACESSO, PERMANÊNCIA, PARTICIPAÇÃO E APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
Comissão de Apoio aos Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais da UFCG (CAEENEE/UFCG) de 2013 a 2016.	Reserva de cotas para ingresso de estudantes com deficiência na UFCG.
Criação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da UFCG (NAI/UFCG) em 2016, vinculado à Reitoria da UFCG.	Criação e Atuação do NAI UFCG no processo de ingresso, permanência e conclusão do curso de estudantes com deficiência.
O NAI UFCG encontra-se estruturado da seguinte forma: Coordenação Geral na Sede (Campus Campina Grande) e Setores de Apoio Local (nos 06 Campus) e Conselho de Acessibilidade e Inclusão. Resolução CP/UFCG n.º 11/2016, de 31/05/2016.	Indicação de servidores de Setores/Centros para compor a força de trabalho do NAI nos Campi (Ainda insuficiente).
Nomeação da Coordenação Geral do NAI em 2017/2018. (Docente lotada na Unidade Acadêmica de Educação do Polo Sede/Campus Campina Grande - CG)	Indicação de servidores de Setores/Centros para compor o Conselho do NAI.
Composição dos membros dos Setores de Apoio Local do NAI entre os anos de 2017 e 2018; com nomeações recentes (2020).	Orientação e apoio aos Setores de Apoio Local nos Campi.
Composição dos membros do Conselho de Acessibilidade e Inclusão do NAI entre os anos de 2017 e 2018.	Implantação do Programa de Monitoria Inclusiva atendendo aos alunos com deficiências em todos os Campi, em parceria com a Pró-Reitoria de Ensino.
Apresentação de Relatório com resultados parciais à Reitoria e às Pró-Reitorias, considerados satisfatórios, apesar dos desafios enfrentados.	Ações em parceria com o Projeto Incluir do Campus de Cajazeiras.
Nomeação de nova Coordenação Geral do NAI em 06/02/2020 (Docente lotada na Unidade Acadêmica de Psicologia (CCBS) do Polo Sede/Campus CG).	Seleção e orientações aos Monitores Inclusivos para o acompanhamento aos estudantes com deficiências e Transtornos do Espectro Autista nas atividades em sala.

Exoneração da Coordenação Geral do NAI em 08/07/2020 (Docente lotada na Unidade Acadêmica de Psicologia (CCBS) do Polo Sede/Campus CG).	Assistência estudantil conforme princípios legais do Programa Nacional de Assistência Estudantil – Decreto PNAES nº 7.234, de 19 de julho de 2010, §1º, inciso X – em parceria com o Núcleo de Serviço Social da PRAC – Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários da UFCG.
Nomeação de nova Coordenação Geral do NAI em 01/09/2020. (Docente lotada no Centro de Formação de Professores (CFP) do Campus de Cajazeiras).	Assistência psicológica por meio de atendimentos psicológicos individuais.
A Resolução do NAI carece de alterações que serão, posteriormente, propostas ao Conselho de Acessibilidade e Inclusão da UFCG, inclusive, no que se refere à constituição de suas equipes.	Assistência médica em parceria com o Núcleo de Saúde da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários.
As atividades e ações prestadas pelo Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da UFCG, na Sede e em seus Setores de Apoio Local, vêm ocorrendo de forma individualizada (a partir de atendimentos e intervenções específicas) e de forma coletiva (a partir de ações como: campanhas, palestras, oficinas, etc.), dentro das condições de estrutura e recursos ofertados, visando atender às necessidades dos estudantes e aos objetivos – dentro do possível – das Legislações vigentes na área de inclusão no Ensino Superior. O NAI UFCG autoavalia-se e chega à conclusão de que estas ações, concretamente, podem ser ampliadas, tanto em termos quantitativos, como qualitativos, uma vez garantidas as devidas condições de estruturação e funcionamento, sobretudo, em termos das necessidades apontadas nas células abaixo desta seção.	Apoio à participação dos estudantes em atividades de lazer e esporte em parceria com o Ginásio Poliesportivo da PRAC.
Equipes reduzidas: O Campus de Campina Grande, até o presente, conta com apenas 02 servidoras (Psicóloga e Técnica em Assuntos Educacionais) para atenderem diretamente às demandas dos estudantes com deficiências, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtornos Específicos, que aumentam a cada semestre. Lotadas no Núcleo de Acessibilidade e Inclusão, estas servidoras, além de atenderem aos estudantes supracitados no que se refere às atribuições diretas de seus cargos, acompanham e orientam seus monitores que integram o Programa de Monitoria Inclusiva, prestam orientação aos docentes e corpo técnico-administrativo que convivem com e/ou atendem aos estudantes com NEE (necessidades educacionais especiais) no Campus, bem como, assessoram aos profissionais dos Setores de Apoio Local do NAI nos demais Campi e realizam atividades administrativas referentes ao Núcleo, na Sede; a equipe é, portanto, insuficiente tanto no que se refere ao quantitativo, como às categorias profissionais, para o atendimento especializado aos estudantes com NEE. Nos demais Campi encontram-se incompletas.	Assistência pedagógica (ainda insuficiente em decorrência da ausência de material adequado e profissionais especializados).
Infraestrutura insuficiente: <i>Infraestrutura física:</i> no Campus de Campina Grande, até o momento	Solicitação à Reitoria da UFCG de aquisição de recursos e materiais de infraestrutura (física,

presente, as servidoras lotadas no NAI atuam em espaços físicos de outros setores do Campus e aguardam a entrega do ambiente físico próprio para sala do Núcleo, reformado, para tanto, no prédio da Biblioteca Central. Este espaço, destinado ao funcionamento do NAI, pode ser considerado insuficiente e inadequado, uma vez que é reduzido, em termos de capacidade física, e não garante nenhuma possibilidade de expansão para a criação de ambientes multifuncionais propícios ao atendimento qualificado aos estudantes com necessidades especiais, com sala para estudo e pesquisa, espaço para a realização de atividades e atendimentos grupais e ambiente para a realização de atividades pedagógicas. <i>Infraestrutura tecnológica adaptada:</i> outro aspecto diz respeito à falta de computadores para estudo e pesquisa, por parte dos estudantes com deficiências, com programas e softwares adaptados conforme às suas necessidades específicas. <i>Infraestrutura pedagógica:</i> ainda outro elemento a ser apontado é a inexistência de material pedagógico adaptado para a estimulação de habilidades didático-pedagógica destes estudantes que viabilizem o desenvolvimento do seu processo de ensino-aprendizagem, dentre outras atividades, tão necessárias quanto as demais supracitadas à valorização da pessoa com deficiência, à promoção de sua dignidade e de seu desenvolvimento acadêmico e pessoal no combate à exclusão e a tantas outras lacunas existentes no atendimento às pessoas com NEE, como demandam as Leis vigentes, a exemplo da Lei Brasileira de Inclusão - Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. <i>Infraestrutura administrativa:</i> até o presente, o NAI UFCG também não dispõe ainda de material próprio para funcionamento, como: mobiliário, equipamentos de tecnologia e outros recursos necessários ao trabalho da equipe. Nos demais Campi, as equipes também ainda não dispõem de infraestrutura tecnológica e pedagógica adaptadas, sendo necessárias, portanto, reformas físicas de espaços para o atendimento especializado.	administrativa, tecnológica, de pessoal, etc.) suficientes, adequados e acessíveis, conforme Legislação vigente, para funcionamento pleno do NAI e melhor atendimento aos estudantes com deficiências (Aguardando retorno).
Necessidade de Capacitação Especializada: As servidoras do NAI Sede realizaram curso de Capacitação em Libras e em alguns cursos na modalidade EAD, em plataformas de instituições federais, bem como, os servidores dos Setores de Apoio Local; contudo, carecem todos ainda de capacitações e qualificações na área de acessibilidade e inclusão a fim de prestarem um serviço ainda mais qualificado.	Solicitação à Reitoria da UFCG de expansão de instalação de pisos táteis/rampas e sinalização nos estacionamentos e nas rampas da Universidade (Aguardando retorno).
	Solicitação à Reitoria da UFCG de instalação de semáforos adaptados para pessoas com deficiência visual, em frente ao Campus Sede e do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS) (Aguardando retorno).

	Aquisição de Tecnologias Assistivas por meio da Reitoria da UFCG (notebooks adaptados) para estudantes com deficiência visual e empréstimo desse material para uso, por parte dos estudantes, resguardada a responsabilidade das partes envolvidas.
	Aquisição de Tecnologia Assistiva por meio da Reitoria da UFCG (1 notebook adaptado) para estudante surdo e empréstimo desse material para uso, por parte do estudante, resguardada a responsabilidade das partes envolvidas.
	Discussão de casos entre as equipes e docentes sobre os estudantes com deficiências acompanhados.
	Debates com a comunidade acadêmica sobre Inclusão no Ensino Superior e o papel das Monitorias Inclusivas para sua efetivação.
	Palestras com docentes, discentes e técnico-administrativos da UFCG sobre Inclusão no Ensino Superior.
	Palestras para docentes sobre as Necessidades Educacionais Especiais (NEE).
	Orientações presenciais, conforme demanda e solicitação, a docentes e técnico-administrativos que atendem estudantes com deficiência.
	Envio de informativos à comunidade acadêmica, via e-mail, com conteúdos relacionados às deficiências.
	Oficinas para os monitores sobre Noções Básicas de Educação Inclusiva no Ensino Superior.
	Curso de Orientação e Mobilidade voltado para estudantes com deficiência visual ofertado em parceria com o Instituto dos Cegos de Campina Grande para Monitores Inclusivos do Programa de Monitoria Inclusiva da UFCG e discentes com deficiência visual. Em andamento.
	Capacitação presencial em Libras e em cursos na modalidade EAD na área de Educação Inclusiva.
	Orientação e apoio a familiares dos estudantes acompanhados.
	Participação da Coordenadora Geral do NAI como Palestrante sobre Educação Inclusiva no Ensino Superior, em eventos a nível regional e nacional.
	Participação da Coordenação Geral do NAI em Comissão do MEC que objetivou avaliar os cursos de Licenciatura (Matemática, no Campus Cajazeiras e Física, no Campus Campina Grande) e o Curso de Graduação de Medicina quanto ao seus PPCs no tocante à inserção de políticas para pessoas com deficiência.
	Campanha de Ações Educativas em Saúde sobre a conscientização do uso de banheiros adaptados para pessoas usuárias de cadeira de rodas.
	Adaptações de mesa para estudantes usuários de cadeira de rodas e de baixa estatura.
	Realização de Relatório de Atividades.

	Contribuições com pesquisas de Mestrado na área de Educação Inclusiva.
	Alocação de salas e laboratórios no térreo de Blocos/Centros de aula e laboratórios que não dispõem de elevadores.
	Atividades Remotas conforme orientações da Portaria UFCG n.º 28 de 18/03/2020 (em andamento).
	Empréstimo/entrega de equipamentos (notebooks) em domicílio para os estudantes que não disponibilizam do recurso em casa, para participação das atividades remotas ofertadas pela UFCG durante a pandemia do novo coronavírus.
	Atendimento Psicológico on-line (em andamento).
	Realização do Processo Seletivo para o Programa de Monitoria Inclusiva, no âmbito do Regime Acadêmico Extraordinário (RAE) para o Período Suplementar 2020.3, durante a pandemia do novo coronavírus (em andamento).
	Participação de estudantes/Servidores/Monitores em Lives institucionais e Lives que envolvem a temática de acessibilidade e inclusão para pessoas com deficiências durante a pandemia do novo coronavírus (em andamento).
	Atendimento às solicitações administrativas de forma remota durante a pandemia do novo coronavírus (em andamento).
	Atendimento aos estudantes/Monitores/Docentes para dirimir dúvidas e/ou esclarecimentos acerca da participação das atividades remotas promovidas pela UFCG, durante a pandemia do novo coronavírus (em andamento).
	Encaminhamentos de processos administrativos por meio de processos eletrônicos.

São doze pontos apresentados referentes à existência, estrutura e funcionamento, que desenharam uma linha histórica do núcleo, desde a criação do CAENEE à origem do NAI, até o período atual de 2020.3. A coordenadora, em seu levantamento, acrescenta três pontos em negrito, destacando que até o momento o núcleo funciona com uma equipe reduzida, infraestrutura insuficiente e com necessidade de capacitação especializada.

No que tange às ações desenvolvidas, são quarenta e três pontos apresentados dentre as indicações, orientações, ações, solicitações, discussões e debates promovidos pelo NAI, até o período atual, 2020.3.

4.3.2 Quantitativo de Pessoas com Deficiência assistidas pelo NAI

Os dados referentes ao quantitativo dos alunos com deficiência atendidos pelo NAI foram solicitados por e-mail no dia 28 de agosto. Devido ao núcleo encontrar-se sem coordenação, com apenas duas servidoras e em contexto de pandemia, somente no final de novembro foram encaminhadas completamente as informações solicitadas, retardando e comprometendo o desenvolvimento desta pesquisa.

De acordo com os dados fornecidos, as tabelas abaixo trazem o quantitativo das pessoas com deficiências acompanhadas pelo NAI, nos períodos de 2019.1, 2019.2, 2020.1 e 2020.3 por tipo de deficiência e curso.

É importante frisar que a identificação das pessoas com deficiência está no cadastro individual do aluno, no Sistema de Controle Acadêmico (CCA/PRE) e o contato do NAI com esses discentes se dá por três vias: 1) O encaminhamento realizado pelas coordenações de curso; 2) O contato realizado pelo NAI via telefone; 3) A procura pelo Núcleo, por parte do aluno. O NAI atende a todos que necessitam de acompanhamento ou serviço especializado e os registra a partir de entrevista e apresentação de laudo médico que comprove sua deficiência.

Tabela 7: Quantitativo dos estudantes acompanhados pelo NAI SEDE (Campina Grande) em 2019.1

Tipo de Deficiência / CID	Curso	Quantitativo
Deficiência Intelectual / CID 10 F70.1	Pedagogia (Licenciatura)	01
Deficiência Visual (Cegueira) / CID 10 H54.0	Música (Licenciatura)	01
Deficiência Visual (Cegueira) / CID 10 H54.0	Psicologia (Licenciatura)	01
Deficiência Visual (Cegueira) / CID 10 H54.0	História (Licenciatura)	01
Deficiência Visual (Cegueira) / CID 10 Q15.0	Letras – Língua Inglesa (Licenciatura)	01
Deficiência Visual (Visão Reduzida) / CID 10 H35.5/H54.1	Pedagogia (Licenciatura)	01
Deficiência Visual (Visão Reduzida) / CID 10 H55	História (Licenciatura)	01
Deficiência Física/ CID 10 G 80.0	Comunicação Social (Bacharelado)	01
Deficiência Física/ CID 10 G80.0	Geografia (Licenciatura)	01
Deficiência Física (Síndrome de Turner / CID 10 Q96	Pedagogia (Licenciatura)	01
Transtorno do Espectro Autista (TEA) / CID 10 F84/F70	Matemática (Licenciatura)	01
TOTAL 2019.1		11

Analisando a tabela referente a 2019.1, é possível observar a predominância de pessoas com deficiência nos cursos de pedagogia, com três alunos, e em história, com dois alunos. Considerando por tipo de deficiência, podemos verificar que, em 2019.1, o tipo de deficiência mais comum entre os alunos atendidos pelo NAI foi a deficiência visual, contabilizando seis alunos e a deficiência física com três alunos, como demonstrado na tabela abaixo.

Tabela 8: Quantitativo Geral dos estudantes acompanhados pelo NAI em 2019.1 por Tipo de Deficiência

Deficiências acompanhadas pelo NAI	Estudantes
Deficiência Física	03
Deficiência Visual	06
Deficiência Intelectual	01
Transtorno do Espectro Autista (TEA)	01

Fonte: Fonte: Relatório Anual do NAI

É importante ainda relacionar os dados apresentados pelo NAI com os dados apresentados pela PRE e destacar que apenas dois cursos, dos três mais procurados pelas pessoas com deficiência, estão representados na tabela acima: Letras e Psicologia. Não há registro, no período de 2019.1 de estudantes com deficiência atendidos pelo NAI oriundos do curso de Medicina, mas vale ressaltar que nesse mesmo período havia 14 pessoas com deficiência no curso de Medicina, 11 em Letras e 8 em Psicologia, entre cotistas e não cotistas.

Tabela 9: Quantitativo dos estudantes acompanhados pelo NAI SEDE (Campina Grande) em 2019.2

Tipo de Deficiência / CID	Curso	Quantitativo
Deficiência Intelectual / CID 10 F70.1	Pedagogia (Licenciatura)	01
Deficiência Visual (Cegueira) / CID 10 H54.0	Música (Licenciatura)	01
Deficiência Visual (Cegueira) / CID 10 H54.0	Psicologia (Licenciatura)	01
Deficiência Visual (Cegueira) / CID 10 H54.0	História (Licenciatura)	01
Deficiência Visual (Cegueira) / CID 10 Q15.0	Letras – Língua Inglesa (Licenciatura)	01
Deficiência Visual (Visão Reduzida) / CID 10 H35.5/H54.1	Pedagogia (Licenciatura)	01

Deficiência Visual (Visão Reduzida) / CID 10 H55	História (Licenciatura)	01
Deficiência Física/ CID 10 G 80.0	Comunicação Social (Bacharelado)	01
Deficiência Física/ CID 10 G80.0	Geografia (Licenciatura)	01
Deficiência Física (Síndrome de Turner / CID 10 Q96	Pedagogia (Licenciatura)	01
Transtorno do Espectro Autista (TEA) / CID 10 F84/F70	Matemática (Licenciatura)	01
Deficiência Visual (Visão Reduzida) / CID 10 H18.6	Administração (Bacharelado)	01
Deficiência Visual (Visão Reduzida) / CID 10 H35.5/H54.2	Administração (Bacharelado)	01
Deficiência Visual (Visão Reduzida) / CID 10 H54.0	Administração (Bacharelado)	01
Transtorno do Espectro Autista (TEA) / CID 10 F84.0	Psicologia (Bacharelado)	01
Deficiência Física / CID 10 B91	Letras-Língua Portuguesa	01
Deficiência Física / CID Q78.0	Ciência da Computação (Bacharelado)	01
Deficiência Física (Cegueira em um olho – Visão Monocular / CID 10 H54.4	História (Licenciatura)	01
TOTAL 2019.2		18

Fonte: Relatório Anual do NAI

Examinando a tabela referente ao período de 2019.2, foi possível verificar por curso que a predominância de alunos com deficiência atendidos pelo NAI está entre Administração, História e Pedagogia, todos com três alunos, posteriormente, estão Letras e Psicologia, ambos com dois alunos. Salientando que no mesmo período, 2019.2, ingressaram 13 pessoas com deficiência no curso de Medicina, 3 no curso de Letras e 13 no curso de Psicologia.

Tabela 10: Quantitativo dos estudantes acompanhados pelo NAI em 2019.2 por Curso

Setores de Apoio Locais / Campus	Cursos da UFCG com estudantes acompanhados pelo NAI	Quantitativo de Estudantes
SEDE Campina Grande	Administração (Bacharelado)	03
	Ciência da Computação (Bacharelado)	01
	Comunicação Social (Bacharelado)	01
	Geografia (Licenciatura)	01
	História (Licenciatura)	03
	Língua Portuguesa – Português (Licenciatura)	01

Setores de Apoio Locais / Campus	Cursos da UFCG com estudantes acompanhados pelo NAI	Quantitativo de Estudantes
	Matemática (Licenciatura)	01
	Língua Portuguesa – Inglês (Licenciatura)	01
	Música (Bacharelado)	01
	Pedagogia (Licenciatura)	03
	Psicologia (Bacharelado)	02

Fonte: Relatório Anual do NAI

Considerando por tipo de deficiência, observa-se que prevalece a deficiência visual, com 9 alunos, ou seja, metade do quantitativo total de alunos atendidos pelo NAI, em 2019.2. A deficiência física é a segunda maior, com 6 alunos e o transtorno do espectro autista (TEA), com 2 alunos, em terceiro.

Tabela 11: Quantitativo Geral dos estudantes acompanhados pelo NAI em 2019. 2 por Tipo de Deficiência

Deficiências acompanhadas pelo NAI	Estudantes
Deficiência Física	06
Deficiência Visual	09
Deficiência Intelectual	01
Transtorno do Espectro Autista (TEA)	02

Fonte: Fonte: Relatório Anual do NAI

Comparando ambas as tabelas, observa-se que, de 2019.1 para 2019.2, houve um aumento de 7 novos alunos assistidos pelo NAI, o que representou 63%. E em relação ao tipo de deficiência, o crescimento na deficiência visual foi de 50%, e de 100% para a deficiência física.

Antes de apresentarmos o quantitativo referente a 2020.1, se faz necessário pontuar que a equipe do NAI do Campus de Campina Grande entrou em recesso por 15 dias, no mês de janeiro e, ao retornar do recesso, foi dado início à elaboração do relatório anual de atividades desenvolvidas por esse núcleo; porém, essa ação foi interrompida devido à convocação de urgência para participar da Comissão de Validação de Autodeclaração de Pessoas com Deficiência para o provimento de vagas nos cursos de graduação ofertados pela UFCG, por meio do Sistema de Seleção Unificada – SISU para a entrada em 2020, conforme o edital PRE n.º 36/2019.

O NAI trabalhou na referida Comissão desde os procedimentos administrativos, a exemplo da composição da Comissão de todos os Campi para publicação de portarias para iniciação dos trabalhos, que teve início de 30 de janeiro até 09 de março de 2020. Vale ressaltar que somente foram formadas 02 Comissões do NAI. O NAI-SEDE ficou responsável por validar os candidatos dos Campi de Sumé, Cuité e Campina Grande, visto que, nos Campi de Patos, Pombal e Sousa, os candidatos tiveram que comparecer no Campus de Cajazeiras, que contou com a representação do NAI-UFCG no Sertão paraibano.

Após os trabalhos desenvolvidos na comissão, o NAI retomou suas atividades, realizando entrevistas com os 4 novos alunos ingressantes, para o atendimento em 2020.1, mas, devido ao contexto de pandemia e a suspensão das aulas, somente em 2020.3, período criado pelo RAE, esses alunos se matricularam.

Segue, na tabela abaixo, o quantitativo de alunos no período de 2020.1 de acordo com os dados encaminhados pelo NAI por e-mail.

Tabela 12: Quantitativo dos estudantes acompanhados pelo NAI em 2020.1

Tipo de Deficiência / CID	Curso	Quantitativo
Deficiência Visual (Visão Reduzida) / CID 10 H35.5/H54.1	Pedagogia (Licenciatura)	01
Deficiência Intelectual / CID 10 F70.1	Pedagogia (Licenciatura)	01
Transtorno do Espectro Autista (TEA) / CID 10 F84/F70	Matemática (Licenciatura)	01
Deficiência Visual (Cegueira) / CID 10 Q15.0	Letras – Língua Inglesa (Licenciatura)	01
Deficiência Física / CID 10 Q78.0	Ciência da Computação (Bacharelado)	01
Deficiência Visual (Cegueira) / CID 10 H54.0	Música (Licenciatura)	01
Deficiência Visual (Visão Reduzida) / CID 10 H54.0	Administração (Bacharelado)	01
Deficiência Visual (Visão Reduzida) / CID 10 H54 /55	História (Licenciatura)	01
Deficiência Visual (Cegueira) / CID 10 H54.0	Psicologia (Licenciatura)	01
Deficiência Física (Cegueira em um olho – Visão Monocular / CID 10 H54.0	História (Licenciatura)	01
Deficiência Física/ CID 10 G80.0	Geografia (Licenciatura)	01
Deficiência Física (Síndrome de Turner / CID 10 Q96	Pedagogia (Licenciatura)	01
Deficiência Visual (Visão Reduzida) / CID 10 H18.6	Administração (Bacharelado)	01
Deficiência Visual (Visão Reduzida) / CID 10 H35.5/H54.2	Administração (Bacharelado)	01

Total 2020.1	14
---------------------	-----------

Fonte:Relatório Anual do NAI

Analisando a tabela do período de 2020.1, observa-se que os cursos de Pedagogia, Administração e História estão com o maior quantitativo de pessoas com deficiência. Os demais cursos contabilizam apenas uma pessoa nessa condição.

Entre os tipos de deficiência atendidos pelo NAI no período de 2020.1, a deficiência visual se sobressai, contabilizando o mesmo referente ao período passado, 9 estudantes, entre visão reduzida e cegueira e, em segundo lugar, a deficiência física.

Tabela 13: Quantitativo Geral dos estudantes acompanhados pelo NAI em 2020.1 por Tipo de Deficiência

Deficiências acompanhadas pelo NAI	Estudantes
Visão reduzida	06
Deficiência física	04
Cegueira	02
Deficiência Intelectual	01
Transtorno do Espectro Autista	01
Total =	14

Fonte: Relatório Anual do NAI

Ao relacionar esses dados apresentados pelo NAI ao quantitativo dos três cursos mais procurados da UFCG, no mesmo período de 2020.1, percebemos que há o registro do ingresso de 13 pessoas com deficiência no curso de Medicina, 10 no curso de Letras e 12 no curso de Psicologia; porém, na tabela exposta, referente ao mesmo período de 2020.1, dentre as pessoas com deficiência atendidas pelo NAI, há a representatividade, mesmo que pequena, do curso de Letras e de Psicologia, mas não há nenhuma pessoa com deficiência do curso de Medicina, apesar de ser esse o curso com o maior quantitativo de pessoas com deficiência na Universidade.

O período compreendido por 2020.2, é abordado pelo NAI em seus dados como 2020.3, de acordo com a Resolução n.º 6 /2020, que estabelece o Regime Acadêmico Extraordinário (RAE) e trata da oferta de atividades de ensino e aprendizagem remotas durante a execução do período suplementar 2020.3, no cenário de excepcionalidade sanitária, provocada pela COVID-19.

Segundo documento emitido pelo NAI, quando foi aberta a matrícula 2020.3, o núcleo deu as orientações conforme documentos publicados pela PRE e foi iniciado o levantamento de quem necessitava de monitor/a para acompanhamento acadêmico. Foi realizado o contato individual e solicitado no grupo de WhatsApp que cada um demonstrasse o seu interesse de se matricular no período 2020.3. Logo, algumas pessoas com deficiência informaram que não iriam se matricular por motivos diversos, dentre eles o de residir em local de difícil acesso à internet. Alguns outros estudantes com deficiência não se manifestaram e o NAI não conseguiu contato.

Para minimizar os transtornos causados pela COVID e a diferença socioeconômica entre os estudantes, o NAI contemplou um estudante com um notebook novo, adaptado com programa para cegos, a título de empréstimo. O mesmo estudante também foi assistido pelo Instituto dos Cegos de Campina Grande, que tem parceria com o NAI. Também houve a designação de alunos bolsistas para auxiliar algumas pessoas com deficiência.

Sobre o quantitativo de estudantes com deficiência assistidos pelo NAI, no período suplementar, 2020.3, podemos conferir abaixo:

Tabela 14: Quantitativo dos estudantes atendidos pelo NAI em 2020.3

Tipo de Deficiência / CID	Curso	Quantitativo
Deficiência Física / CID 10 Q78.0	Ciência da Computação (Bacharelado)	01
Deficiência Visual (Cegueira) / CID 10 H54.0	Ciência da Computação (Bacharelado)	01
Deficiência Visual (Cegueira) / CID 10 Q15.0	Letras – Língua Inglesa (Licenciatura)	01
Deficiência Visual (Cegueira) / CID 10 H54.0	Psicologia (Licenciatura)	01
Deficiência Intelectual / CID 10 F70.1	Pedagogia (Licenciatura)	01
Deficiência Visual (Visão Reduzida) / CID 10 H54 /55	História (Licenciatura)	01
Deficiência Auditiva (Surdo) / CID 10 G80.0/H90.3	Letras – Libras (Licenciatura)	01
Deficiência Visual (Cegueira) / CID 10 H54.0	História (Licenciatura)	01
Deficiência Visual (Cegueira) /	Psicologia (Licenciatura)	01

CID 10 H54.0		
Deficiência Múltipla CID 10 G80.0/ G80.1/ G80.3/F71.0/H52.1/H53.0	História (Licenciatura)	01
Deficiência Física (Síndrome de Turner / CID 10 Q96	Pedagogia (Licenciatura)	01
Deficiência Física / CID 10 G12.1	Design (Bacharelado)	01
Total 2020.3		12

Fonte: Relatório Anual do NAI

No período apresentado acima, podemos verificar que o curso com o maior número de estudantes com deficiência atendidos pelo NAI foi o curso de História, contabilizando 3 estudantes, enquanto os cursos de Computação, Letras, Psicologia e Pedagogia contabilizaram 2 e o curso de Design apenas um.

Analisando o mesmo período por tipo de deficiência, a deficiência visual predominou novamente, com o montante de 6 estudantes, entre visão reduzida e cegueira, seguido pela deficiência física, com 3 estudantes.

Tabela 15: Quantitativo Geral dos estudantes acompanhados pelo NAI em 2020.3 por Tipo de Deficiência

Deficiências acompanhadas pelo NAI	Estudantes
Visão reduzida	01
Deficiência física	03
Cegueira	05
Deficiência Intelectual	01
Deficiência Múltipla	01
Deficiência Auditiva	01
Total=	12

Fonte: Relatório Anual do NAI

Comparando ambas as tabelas, observa-se que, de 2020.1 para 2020.3, houve uma redução de 7 estudantes nos cursos de Administração, Geografia, Matemática, Música e Pedagogia ao mesmo tempo que ocorreu a entrada de 5 novos alunos em Ciência da computação, História, Letras, Psicologia e Design, ocorrendo uma redução de 2 estudantes no quantitativo geral, de 2020.1 para 2020.3

Tabela 16: Quantitativo dos estudantes acompanhados pelo NAI em 2020.1 e 2020.3 por Curso

Setores de Apoio Locais / Campus	Cursos da UFCG com estudantes acompanhados pelo NAI	Quantitativo de Estudantes 2020.1	Quantitativo de Estudantes 2020.3
SEDE Campina Grande	Administração (Bacharelado)	03	00
	Ciência da Computação (Bacharelado)	01	02
	Geografia (Licenciatura)	01	00
	História (Licenciatura)	02	03
	Letras	01	02
	Matemática (Licenciatura)	01	00
	Música (Bacharelado)	01	00
	Pedagogia (Licenciatura)	03	02
	Psicologia (Bacharelado)	01	02
	Design	00	01
	Total	14	12

Novamente comparando esses resultados aos dados apresentados pela PRE que correspondem ao período de 2020.2, verificamos que ingressaram 12 estudantes com deficiência no curso de Medicina, 2 no curso de Letras e 2 no curso de Psicologia, entre cotistas e não cotistas. Porém, no mesmo período, denominado como 2020.3, pelo NAI, não há nenhum registro de atendimento por esse núcleo a pessoas com deficiência oriundas do curso de Medicina. Como podemos observar, há representatividade apenas dos cursos de Letras e Psicologia.

4.4 Evasão dos estudantes com deficiência

Os dados fornecidos via processo administrativo, dirigido ao Coordenador do Controle Acadêmico da Pró-Reitoria de Ensino da UFCG, são sobre a evasão dos estudantes com deficiência cotistas, ou seja, datam a partir de 2017.2. Não foram mencionados os estudantes com deficiências autodeclaradas, como também não há segurança do quantitativo apresentado, pois, na mesma tabela intitulada como evasão de estudantes cotistas, há uma observação, que entre o quantitativo exposto poderá haver algum estudante autodeclarado.

Sopesando os dados, podemos observar o período de ingresso e de evasão

dos estudantes com deficiência, na UFCG, campus Campina Grande. Para uma melhor compreensão das informações, esboçaremos os dados da evasão dos estudantes com deficiência cotistas na tabela abaixo, relacionando-os com o quantitativo por ingresso no mesmo período em Campina Grande. E, ao final, demonstraremos, através de gráficos, a porcentagem de evasão por período, de acordo com os dados já mencionados.

Tabela 17: Quantitativo de evasão dos estudantes com deficiência por período

INGRESSOU EM:	X	DESISTIU EM	2017.2	2018.1	2018.2	2019.1	2019.2	2020.1
2017.2	X		2	9	2	2	2	2
2018.1	X			4	20	3	2	2
2018.2	X				1	2	1	2
2019.1	X					3	11	6
2019.2	X						2	6

No que se refere aos períodos 2017.2 e 2018.1, há uma divergência de dados de acordo com os processos encaminhados pelo Coordenador do Controle Acadêmico da Pró-Reitoria de Ensino e pelo Coordenador de Programas e Estágios. Porém, como foi informado que no quantitativo sobre a evasão dos estudantes com deficiência cotistas, poderá haver estudantes autodeclarados, e como a divergência é mínima, consideraremos como oficiais as informações apresentadas pela Coordenação de Programas e Estágios.

De acordo com o exposto pelo processo n.º23096.037767/2020-20, seriam 19 estudantes cotistas ingressos em 2017.2 e evadidos dentre esse mesmo período a 2020.1. No entanto, de acordo com o processo n.º23096.035300/2020-45, em 2017.2 ocorreu o ingresso de apenas 14 estudantes cotistas. Logo, considerando a diferença entre os dados, consideraremos que ocorreu a evasão de 14 estudantes cotistas, dos 14 ingressos e que os 5 demais, são autodeclarados. Ou seja, 100% de evasão, o que pode ser ponderado como lógico, quando salientado que o NAI só passou a funcionar em 2018.2. Os estudantes que chegaram anteriormente ao seu funcionamento não receberam nenhum suporte e o mesmo fato se repetiu em 2018.1

Dos estudantes com deficiência cotistas que ingressaram em 2018.1, 4 desistiram do curso no mesmo período; 20, no segundo semestre; 3, no terceiro semestre; 2, no quarto semestre; e 2, no quinto semestre, totalizando 31 estudantes. Todavia, como não há a exatidão de que esses dados sejam compostos

exclusivamente por cotistas, assim como advertido no processo n.º23096.037767/2020-20, e como o quantitativo de ingresso nesse período, informado pelo processo n.º23096.035300/2020-45, conta com 30 estudantes com deficiência cotistas, consideraremos a margem de erro de 2 estudantes. Dessa forma, podemos perceber que a evasão dos estudantes que ingressaram em 2018.1 foi de 100%.

No que se refere aos ingressantes do período de 2018.2, nota-se que ocorreu uma baixa evasão. Do total de 23 estudantes, apenas 6 desistiram dos seus cursos entre os períodos de 2018.2 a 2020.1 de acordo com os dados acima.

Consoante os dados apresentados, nota-se que, entre os ingressantes de 2019.1, ocorreu uma maior evasão no segundo semestre, contabilizando 11 estudantes só nesse semestre. Do total de 36 estudantes com deficiência cotistas que ingressaram na UFCG de Campina Grande, 20 deixaram a Universidade até o período correspondente a 2020.1, o que representou 55% de evasão. Enquanto no período 2019.2 apenas 8 estudantes com deficiência cotistas, de um total de 28 ingressantes neste período, evadiram-se do curso. Baixíssima evasão, quando comparada ao período anterior.

Cabe destacar que o maior índice de evasão, ocorre no segundo período do curso, o que corresponde a 57% do total. Percebe-se que a desmotivação acontece quando o vínculo do estudante com a instituição ainda é frágil, no primeiro ano de curso. Geralmente a taxa de evasão, no primeiro ano de vida acadêmica, é duas a três vezes maior que o período posterior. (TABAK, 2002; SILVA FILHO *et al.*, 2007)

4.5 Grupo focal

Para a realização do grupo focal, foi estabelecido contato com o NAI solicitando informações genéricas e dados sobre quantitativos e os contatos dos alunos com deficiência e dos monitores. O primeiro e-mail foi encaminhado no dia 20 de junho e, apesar de conversa via telefone com a secretária informando sobre a comunicação gerada nessa data, o mesmo continuou sem respostas.

Foram realizadas mais duas tentativas sem retorno por parte do núcleo, nos dias 27 e 28 de agosto. No dia 05 de setembro, foi encaminhado um e-mail, solicitando ciência e autorização da pesquisa. Esse e-mail foi respondido de forma positiva pela atual coordenadora.

Em seguida, foi realizado contato por telefone com a secretária, com o intuito de entender por qual razão não tinha sido enviada nenhuma das informações solicitadas, mediante o que foi informado que nenhum dado ou informação seria encaminhada sem a certidão do comitê de ética. O processo já estava em andamento no comitê, apenas aguardando sua aprovação, por isso, no dia 26 de outubro, foi enviada ao NAI a certidão do comitê.

No dia seguinte, 27 de outubro, mais um e-mail foi enviado ao núcleo, que continuou sem respostas. Após inúmeras tentativas sem respostas, mesmo com autorização e certidão do comitê, considerei prudente informar à secretaria do NAI que a omissão desses dados seria informada na pesquisa e, caso perdurasse, me sentiria, mesmo que de forma constrangida, na obrigação de abrir um processo via SEI, informando todo o ocorrido como interferência na pesquisa.

Somente no dia 12 de novembro, o NAI iniciou o encaminhamento da relação dos telefones e e-mails dos estudantes com deficiência assistidos pelo núcleo e monitores, que findou no dia 26 de novembro. Porém, a lista encaminhada não contemplava todos os contatos atualizados, e as informações solicitadas sobre outras questões não foram respondidas, o que, de certa forma, comprometeu o desenvolvimento desta pesquisa.

Com os contatos que estavam com os números de telefones atualizados, foi possível criar um grupo de 15 estudantes com deficiência e outro grupo com 16 estudantes monitores. Logo, do grupo de estudantes com deficiência, 5 estudantes se disponibilizaram e, do grupo de monitores, 3 concordaram em participar da pesquisa. A data e o horário do grupo focal foram estabelecidos em conversa com os alunos. Assim, foi enviado um link para acesso à sala virtual da plataforma Google Meet.

Ao longo da organização desta etapa do estudo, foram consideradas as recomendações da Resolução n.º 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde – CNS, que normatiza as pesquisas em ciências humanas e sociais, de forma a não colocar em risco a saúde do participante. Para isso, foram explicados aos estudantes a metodologia do trabalho, o direito à confidencialidade e à privacidade, os objetivos da pesquisa, o termo de consentimento livre e esclarecido, que representa a autorização do participante da pesquisa, além de conter a proposta da pesquisa, bem como a garantia do anonimato e sigilo.

Vale ressaltar que, no momento da análise, os nomes dos entrevistados foram substituídos por uma combinação, em que ED significa estudante com deficiência e

EM, estudante monitor, com o objetivo de assegurar o sigilo das informações que foram obtidas.

Durante a realização do grupo com os estudantes com deficiência, ocorreu o acesso por meio do link e a interferência da secretária do NAI, que, em dado momento, interrompeu a fala de um dos estudantes, gerando desconforto e talvez comprometendo os resultados desta pesquisa. Ela se retirou da sala logo após a intervenção em sua fala pela pesquisadora e a pesquisa seguiu o seu roteiro como planejado. As intercorrências observadas no grupo com os monitores foram devidas a problemas de conexão, mas, ainda assim, foi possível concluir e finalizar a dinâmica.

Para análise dos dados coletados no grupo focal, utilizamos as orientações da análise de conteúdo (BARDIN, 2009). Para tanto, foi realizada uma pré-análise, na qual ocorreu a transcrição do grupo; posteriormente, foi processada a categorização do material, conforme os objetivos propostos; e, por fim, foram concretizadas as inferências, através da interpretação do conteúdo em categorias, que permitiu a análise dos resultados com embasamento crítico a partir de Foucault (2007), a fim de identificar as percepções dos sujeitos sobre inclusão, acessibilidade, barreiras e ações de melhoramento para uma política de inclusão eficaz.

Foucault (2007) possibilita trabalhar questões da linguagem em sua historicidade, enquanto produto do discurso, sob condições ideológicas, políticas e filosóficas. De acordo com Foucault (2005, p.96), ao analisarmos discursos, devemos estar atentos, pois esses podem admitir um jogo complexo e instável, em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta.

A Análise do Discurso, tendo o discurso como objeto de investigação, trabalha com a linguagem sob suas diferentes possibilidades de existência, e a considera em uma relação direta com a história – esta como o que determina as possibilidades de realização daquela – e com o sujeito. O discurso é exterior à língua, mas depende dela para a sua possibilidade de existência material, ou seja, o discurso materializa-se em forma de texto, de imagens, sob determinações históricas (FERNANDES, 2012, p.16).

De acordo com o pensamento Foucaultiano, os discursos podem expressar inumeráveis sentidos, sobretudo como construir ou reconstruir verdades sobre realidades e sobre as coisas. Essas verdades são fabricadas a partir da consciência que o sujeito, inserido em micropoderes, possui de si mesmo, do mundo e das suas relações.

A produção da subjetividade remete ao plano micropolítico e microfísico das relações no contexto institucional. O modo de sentir, ser, pensar e agir constituem o sujeito em determinado momento histórico e é concebido no contexto institucional, pela rede de micro-poderes, que sustenta o fazer institucional, gerando efeitos de reconhecimento/desconhecimento dessa ação concreta.

Os sujeitos são criados no interior das práticas, ao mesmo tempo em que são constituídos e constituintes do cotidiano institucional. O pensamento objetiva sujeitos que só existem enquanto produzem e são produzidos, inseridos em determinadas práticas institucionais. Dessa forma, as relações educacionais, entre gestores, docentes, técnicos e alunos não se configuram como estáticas, mas se apresentam em constante constituição, ordenação e transformação dos lugares e posições no interior das relações.

Para que possamos refletir sobre os discursos dos estudantes com deficiência na Universidade Federal de Campina Grande a partir dos dados obtidos nesta pesquisa, foram organizados elementos analíticos que sintetizam as percepções sobre inclusão, acessibilidade, barreiras e ações de melhoramento, para uma política de inclusão eficaz.

(a) Percepções a respeito da inclusão

Nesse primeiro item, abordam-se as opiniões dos estudantes com deficiência e dos monitores sobre o que eles compreendem sobre inclusão. O que se torna claro é a associação construída entre acessibilidade e inclusão, quase que como sinônimos, além de outros fatores apresentados, como participação em todas as atividades ofertadas pela Universidade, as interações intergrupais, interpessoais, como forma de quebrar o preconceito.

ED4- (...) A partir do momento que essa instituição mais precisamente possibilita mecanismos, alternativas para que pessoas que possuem algum tipo de deficiência possam participar de forma igualitária, né? Seja do seu tempo, seja dos seus projetos de extensão, seja das suas monitorias, enfim possibilitar, né? Que a pessoa com deficiência possa desfrutar daquele espaço, né? De forma igualitária assim como os demais, porque muitas vezes as questões estruturais, enfim, há muita coisa dentro daquele espaço da UFCG, que dificulta essa participação igualitária.

Em seus discursos, é possível perceber que a ordem da política da acessibilidade não está demarcada no espaço acadêmico e, como a associam ao conceito de inclusão, pode-se dizer que esses sujeitos não se sentem incluídos na universidade. Nessa perspectiva, Rocha e Miranda (2009) ressaltam que, no espaço da universidade pública e em toda a sociedade brasileira, ainda nos deparamos com práticas segregadoras, as quais tolhem das pessoas com deficiência o direito de ir e vir e de ter acesso aos bens e serviços que são destinados prioritariamente.

Além das questões estruturais que dificultam a acessibilidade, pode-se perceber, como posto no discurso do ED4, que há outras questões que impedem o processo eficaz de inclusão na universidade, as quais não foram ditas, pontuadas, expostas, mas ficaram subtendidas quando ED4 diz “há muita coisa dentro daquele espaço da UFCG que dificulta essa participação igualitária” ou seja, a falta de acessibilidade é apenas um ponto, dentre vários outros que impossibilitam a esses sujeitos se sentirem incluídos na UFCG.

(b) Acessibilidade

O conceito de acessibilidade foi ampliado pelo Decreto n.º 5.296/2004 ao incluir, para além da questão arquitetônica, outros componentes, como os mobiliários, os equipamentos, os transportes e os sistemas de comunicação e informação. Esse mesmo decreto apresenta duas palavras que devem ser ressaltadas: segurança e autonomia. Essas palavras estão como princípios na nossa Constituição Federal (BRASIL, 1988), associadas à igualdade, à cidadania, à dignidade, à liberdade e ao bem-estar, produzindo um aspecto humano-social, relacionando a garantia de direitos humanos às pessoas, bem além da dimensão arquitetônica.

Cabe destacar que “acesso” é compreendido de uma maneira ampla, ou seja, corresponde não só ao ingresso à universidade (por meio de um processo seletivo, justo e atento às necessidades dos alunos com deficiência), mas a permanência desse aluno na instituição (subsídios que garantam condições adequadas para a conclusão com sucesso do curso). Assim, acesso implica processo de mudança, e está relacionado a criar condições legais e direitos igualitários (MANZINI, 2008).

A educação superior precisa considerar a autonomia e a segurança das pessoas com deficiência, nas salas de aulas, no restaurante ou nas cantinas universitárias, corredores, estacionamentos, auditórios, calçadas; nos mobiliários:

como mesas, lousas, quadros, carteiras, bebedouros; na comunicação e informação com o material didático, livros, artigos, xerox, vídeos, computadores, telefones públicos, rádio, sites, controle acadêmico etc.

Segundo a Convenção da ONU (2006), as instituições que se negarem ou omitirem a realização de uma adaptação razoável violarão os direitos humanos das pessoas com deficiência, podendo responder juridicamente, posto que a convenção dos direitos das pessoas com deficiência tem força constitucional.

Quando questionados sobre acessibilidade, há uma nítida relação entre os conceitos inclusão e acessibilidade que fica clara no discurso de ED1 quando diz:

“que eu acho, assim na minha opinião, que seria a mesma coisa ou parecida de incluir, pois quando há acessibilidade ela é igual, a gente está incluído, né?”

Porém, ED2 e ED4 apresentam o conceito de acessibilidade para além das questões arquitetônicas, como exposto abaixo:

ED2 - “É, a gente torce, nós pessoas com deficiência, nós torcemos para que haja a possibilidade de sites (...) a universidade ela seja acessível e não acessível. Pois a partir do momento que ela é acessível ela nos dá a possibilidade de ter a possibilidade de acesso e com isso a gente não vai ter frustrações, decepções. E com isso a gente vai identificar o porquê que pessoas acabam saindo da faculdade. Pela falta de acessibilidade, a não possibilidade de acessar”.

ED4 - Sim, é... sobre essa questão da acessibilidade, eu acredito que nós temos acesso, mas não acessibilidade, por quê? Porque eu tenho observado, né? Ao longo desses anos que eu estou dentro da UFCG, eu tenho observado que há um acesso, mas não basta apenas o acesso, é necessário participação dos alunos dentro das universidades, dentro dos cursos, nos grupos de pesquisa, monitorias. (...) Existem muitas barreiras arquitetônicas, né? Eu tenho baixa visão e eu percebo que mesmo durante o dia na minha locomoção há dificuldades com barreiras arquitetônicas. Há também como foi posto aí pelos colegas, há essa questão também da formação docente, a gente não vê a universidade promover, digamos... capacitação para os professores, promover ciclos de debates, né? Trazer os alunos com deficiência para dentro do tema e discutir junto com os professores, junto com as unidades acadêmicas soluções. Porque eu acho que muitas vezes, né? Talvez as pessoas da universidade, né? As pessoas das unidades acadêmicas, enfim, têm né? Ideias de trazer algumas soluções, só que muitas vezes aquilo que eles acham, acreditam ser solução muitas vezes não são, porque nós, né? Que temos as necessidades ficamos muito distantes dos debates, né? Não somos muito ouvidos, enfim. Então fica muito aquela de um

distanciamento, eu acho que talvez trazendo mais os deficientes para dentro dos ciclos de debates para que eles possam apontar suas necessidades..., claro é impossível você em pouco tempo transformar todo aquele espaço em inclusivo, mas acredito que aos poucos a gente ouvindo, pegando as necessidades que são mais urgentes . Acredito que é possível não só na UFCG, mas como em todos os demais espaços.

Os discursos de ED2 e ED4 contemplam o conceito de acessibilidade como o direito que garante à pessoa com deficiência viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e participação social. Percebe-se que ED2 vai além do conceito estabelecido em lei, quando demanda por sites, conteúdos em formatos acessíveis. Ambos demonstram um conhecimento diferenciado dos colegas, quando expressam a distinção entre acessibilidade e acesso.

ED4, no mesmo discurso sobre acessibilidade, destaca outros tipos de barreiras. Além das já conhecidas barreiras arquitetônicas, há um destaque para a barreira pedagógica, quando se refere à formação docente e barreira da invisibilidade, que transparece no discurso de todos eles, mais fortemente na fala de ED4.

Pode-se dizer que esse sentimento de invisibilidade é resultado de um discurso histórico sociocultural de normalidade que expõe os diferentes à discriminação e à exclusão social, que ultrapassa os muros institucionais e, por meio das vivências promovidas nesse espaço acadêmico, reproduzem-se subjetivamente nos sujeitos com deficiência.

Entre os estudantes monitores, a acessibilidade pode ser considerada como uma rede de apoio e de ação para que os alunos com deficiência sejam assistidos e inseridos na comunidade acadêmica da maneira que precisam, com a garantia do direito, para que possam usufruir do curso e de toda a universidade como um aluno comum.

O ambiente acadêmico deve ser um espaço de promoção ao combate da discriminação e respeito às diferenças, de tal forma que as pessoas com deficiência estejam contempladas em suas políticas institucionais, buscando sempre meios de garantir a sua permanência e participação nas atividades acadêmicas de forma igualitária.

(c) Barreiras

a consecução do processo de inclusão de todos os alunos na escola básica ou na universidade não se efetua apenas por decretos ou mesmo leis, pois requer uma mudança profunda na forma de encarar a questão e de propor intervenções e medidas práticas com a finalidade de transpor as barreiras que impedem ou restringem o acesso e permanência de pessoas com deficiência (ROCHA; MIRANDA, 2009, p. 198).

A universidade, como espaço acadêmico inclusivo a que se propõe, deve promover ações de acessibilidade e permanência para todos, com o objetivo de eliminar as mais diversas barreiras, desconstruindo conceitos, preconceitos e concepções segregadoras e excludentes.

Entende-se por barreiras “qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade das pessoas se comunicarem ou terem acesso à informação” (BRASIL, 2004).

De acordo com a Resolução n.º 11/2016, em seu art. 4º, o NAI tem por finalidade promover e assegurar ações e serviços de apoio especializado para garantia de inclusão e acessibilidade das pessoas com deficiências física, sensorial, mental ou intelectual e transtornos de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, visando eliminar barreiras arquitetônica, comunicacional, informacional, atitudinal e curricular que representem restrição à participação e ao desenvolvimento acadêmico e profissional. Logo, com base em seu art. 4º, dividiremos esta seção em cinco barreiras, que são: arquitetônica, comunicacional, informacional, atitudinal e curricular.

C.1 – Barreiras Arquitetônicas

As barreiras arquitetônicas devem ser visualizadas não apenas como um conjunto de rampas e medidas a serem respeitadas, mas como uma filosofia geral de acolhimento, conforto e facilidades em todas as dependências dos edifícios (RODRIGUES, 2004).

Os discursos dos acadêmicos com deficiência acerca da estrutura física tratam sobre as mais variadas dificuldades de locomoção encontradas tanto nos prédios antigos como nos prédios novos, recentemente construídos. ED2 revelou que o seu primeiro contato com a UFCG foi frustrante, que não havia rota acessível, piso tátil, que só havia escada com corrimão e imaginou que poderia morrer de uma queda.

Além do medo de acidentes, percebe-se também desânimo, provocado pela ausência de uma estrutura física adequada.

ED1 percorreu em relação à estrutura física do Centro em que estuda como desmotivante, que muitas vezes chorou, pois se sentia para baixo, não pertencente àquele lugar, e que, por várias outras barreiras sentidas naquele ambiente, pensou em desistir. ED1 informou também que já se acidentou, mesmo na presença do monitor. ED3 também relatou que por vezes quase se machucou, dizendo: “Ah, eu já passei direto demais daquelas escadas, descia três degraus de vez. É muita aventura! E se você for notar o BG, dizem que é um prédio mais novo, né? Eu acho que o arquiteto ou o engenheiro que projetou aquele prédio, deveria voltar para o ensino superior. Porque ele coloca uma rampa de acesso para cadeirantes, entre um lance de escada e outro, ou seja: um cadeirante que quiser ir para o primeiro andar ele tem que primeiro subir as escadas para depois acessar a rampa”. Em seguida, ED3 conclui que a UFCG não é uma universidade projetada para estudantes com deficiência, quando se percebe que no meio de um piso tátil, há uma placa de ferro dizendo PARE.

há essas questões arquitetônicas né, há essa questão da locomoção, a gente ainda vê, a gente vê que ainda é muito deficitário essa questão, os pisos táteis começam né, começam..., mas que muitas vezes o final deles vai levar você a bater de frente com uma parede, ou com uma árvore (ED4).

ED4 também compartilhou do mesmo sentimento de frustração dos demais colegas e desabafou:

Logo no início né? Que eu comecei o curso de graduação eu pensei né? Houve acho que umas duas vezes, que eu pensei em desistir justamente por conta dessas barreiras arquitetônicas, né? Essas questões dos desafios, mas aí eu fiquei né? Eu cheguei em casa, eu fiquei refletindo, refletindo eu imaginei: Bom se eu desistir vai mudar alguma coisa naquela instituição de ensino? Então eu comecei a me interrogar e imaginei, se eu desistir... vai continuar como está e vai silenciar uma voz né? Pois com a minha presença ali eu poderia estar cobrando, estar reivindicando né? E se eu sáísse aí pronto, iria silenciar de vez e a realidade iria continuar a mesma, e talvez outras pessoas que entrassem depois de mim, tivessem o mesmo pensamento, fossem desistindo, desistindo e a coisa fosse ficando sempre do mesmo jeito. Então foi aí que eu levantei a cabeça e optei por continuar e continuar na luta como estou até hoje.

Todos os fatos dos relatos dos estudantes com deficiência foram também mencionados pelos monitores que acompanham diariamente as suas rotinas, auxiliando nas atividades acadêmicas e na sua locomoção.

Nota-se nos discursos que, além do constrangimento e desmotivação que a falta de uma estrutura física adequada provoca nesses alunos, há um sentimento de resistência, para estar naquele espaço, para concluírem seus cursos; e de luta, para promoverem mudanças a fim de que outros estudantes com deficiência não sintam as mesmas dificuldades.

C.2 Barreira Comunicacional

Compreende-se por barreira comunicacional qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa (BRASIL, 2000).

As dificuldades relatadas pelos alunos com deficiência e monitores estão relacionadas desde a dificuldade de acesso e compreensão do controle acadêmico à prática docente em sala de aula.

O ED5 apresentou uma crítica ao pessoal de TI da Universidade e exemplificou a sua dificuldade de compreensão, sobre as informações a respeito do seu desenvolvimento acadêmico, disponibilizadas no programa de Controle Acadêmico.

É necessário que haja uma comunicação com o pessoal da TI responsável né... da tecnologia da UFCG, para ver modificações, alterações no controle acadêmico. Porque ele não é nem 'acessável' para as pessoas com deficiência, principalmente a visual, porque eu já tentei, tanto no meu computador quanto no celular, para poder acompanhar, fazer minha matrícula, ver minhas notas... eu não tinha possibilidade.

Os monitores comentaram sobre as barreiras comunicacionais da UFCG enfrentadas pelos estudantes que acompanham e um deles informou que deu ciência à UFCG e ao NAI sobre o controle acadêmico não ser acessível, possuindo acessibilidade apenas para Libras.

Todos os estudantes relataram dificuldades, relacionadas à didática dos professores, que foram vivenciadas em algum momento do curso, como um entrave no processo de ensino-aprendizagem. ED5 esclarece que:

a maioria dos professores da universidade não estão preparados... para receber alunos com deficiência, e para trabalhar com alunos que já estão na universidade, que tem deficiência, e... eu acho que assim, esses professores né, que... é... não sabem, acho que eles precisam mais assim... de compreender a gente, de se capacitar mais né? Porque... só a gente que tem deficiência a gente sabe o que sofre né... só nós sabemos, e assim, é necessário que eles compreendam né? As nossas dificuldades, que não é toda hora que a gente vai... entender o que eles estão falando, eles têm que se adaptar com a nossa deficiência, para trabalhar de forma correta, e nos entender a cada dia mais. Eu acho que se não fosse o NAI, dificultava mais ainda a situação.

Há o reconhecimento por parte dos alunos sobre o trabalho do NAI na tentativa de sanar a barreira comunicacional. Mas, apesar dos esforços empreendidos pelo núcleo, a barreira comunicacional está bastante presente na maioria das falas dos estudantes com deficiência, quando descrevem suas rotinas dentro da universidade.

ED2 compartilha da mesma dificuldade e reforça o discurso de ED5, dizendo:

A partir do momento que ele não entende a gente, o professor, a professora, não compreende a nossa dificuldade, a adaptação das coisas, vai dificultar a metodologia. Porque, por exemplo, o pessoal que está ali escrevendo no quadro, os professores, e se ele vai fazer um desenho e vai desenhando e apontando, como é que a gente vai entender?

O docente desenvolve um importantíssimo papel no processo de ensino e aprendizagem. Pode-se dizer que o professor é o grande protagonista no combate às barreiras atitudinais, comunicacionais, metodológicas, entre outras, para que ocorra êxito na educação dos estudantes com deficiência. Porém, vale ressaltar que este papel, esta responsabilidade, deve ser compartilhada com a instituição. É fundamental que a UFCG conceba o estudante com deficiência como sujeito com direito à acessibilidade, aprendizagem e participação de todas as atividades oferecidas por esta instituição.

É perceptível nos discursos dos estudantes com deficiência a presença do NAI, auxiliando na superação da barreira comunicacional, como exposto por ED4, ao falar sobre a importância do auxílio do estudante monitor em suas atividades acadêmicas.

eu tive também o auxílio de um monitor para a questão da... quando os professores escrevem no quadro né? Para ele fazer a leitura do que estava escrito no quadro para que eu possa escrever, eu solicitei também a ampliação de provas, textos enfim, tem um texto, por exemplo, para as aulas

C.3 Barreira Informacional

A barreira informacional está estritamente relacionada à barreira comunicacional e refere-se a um direito constitucional de liberdade de expressão (BRASIL, 1988), no qual se afirma que todo cidadão tem esse direito, independentemente de ser uma pessoa sem deficiência, ou com deficiência. Essa garantia é fundamental para o exercício da cidadania, pois, somente com acesso às informações, há a possibilidade de participação efetiva nos mais variados espaços sociais, expressando suas opiniões, escolhas, demandas, de diferentes formas, em diferentes contextos e espaços sociais, como escolas, igrejas, cinemas, teatros, mídias, universidades etc.

Nas universidades, essa comunicação acontece por meio do apoio dos núcleos de acessibilidade e inclusão, tecnologias, como computadores, softwares, máquina Braille, bem como profissionais especializados, como intérprete de Libras. A universidade deve promover um meio de acesso comunicacional / informacional de forma igualitária e justa a tudo que está relacionado à vida acadêmica do estudante com deficiência, possibilitando acesso aos conteúdos escritos, digitais, eventos, aos programas de pesquisa etc. Além de todo o apoio nas questões administrativas.

Nas falas dos estudantes com deficiência, além de pontuarem a falta de acessibilidade comunicacional / informacional sobre as tecnologias e a prática docente em sala de aula, também há relatos de adversidades, na participação em programas de pesquisa, quando ED3 diz:

dentro dos programas internos da universidade que a gente sente que ainda tem um pouquinho de preconceito quando a gente se candidata aos programas internos, né? Que vê que a gente é deficiente, aí parece que tem um pouquinho de dificuldade para a gente continuar (...) PIBIC, PIBID... esses programas internos que a gente fosse incluído e eu acho também que tivesse um novo edital que não fosse tão complicado, pois se já é complicado para a turma que enxerga para a gente é pior ainda (...) E eu fui tentar participar do PIBID, e eu estava com toda a documentação pronta, enviei quatro vezes e ainda

não consegui fazer minha inscrição, porque disseram que não tinham recebido.

Porém, dos cinco estudantes com deficiência que participaram do grupo focal, um, ED4, informou que participou do Programa de Iniciação à Docência.

Eu participei né, do PIBID, do Programa de Iniciação à Docência, participei cerca de um ano e seis meses, e recentemente fui selecionado para o Programa Residência Pedagógica, para começar a partir do início do ano, se Deus quiser.

C.4 Barreira Atitudinal

As atitudes são elementos fundamentais quando se refere à acessibilidade de pessoas com deficiência, porque o que a instituição, na figura dos técnicos, docentes e gestores, sente, gosta, ou não, determinará a maneira com que responderão às demandas desse determinado grupo (estudantes com deficiência). Garantir a acessibilidade atitudinal significa modificar as relações desfavoráveis em ações favoráveis, no intuito de eliminar as barreiras que criam e propagam a desigualdade e interrompem a convivência harmoniosa entre pessoas com e sem deficiência.

O texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006; BRASIL, 2009) estabelece, em seu artigo 8º, o compromisso em conscientizar sobre os direitos das pessoas com deficiência.

Combater estereótipos, preconceitos e práticas nocivas em relação à pessoa com deficiência, inclusive aqueles relacionados a sexo e idade, em todas as áreas da vida; promover a conscientização sobre as capacidades e contribuições das pessoas com deficiência; favorecer **atitude receptiva** em relação aos direitos das pessoas com deficiência; promover **percepção positiva** e maior consciência social em relação às pessoas com deficiência; fomentar em todos os níveis do sistema educacional, inclusive em todas as crianças desde tenra idade, uma atitude de respeito para com os direitos das pessoas com deficiência (ONU, 2006, artigo 8, grifo nosso)

Atitude receptiva, percepção positiva, atitude de respeito foi tudo que não aconteceu no primeiro dia de aula de ED3, que relatou

Eu já sofri preconceito, foi no primeiro dia né? que eu disse que eu discuti com o professor. Eu fui explicar ele que eu tinha chegado depois por causa da... da seleção e tudo mais, ele simplesmente virou pra mim e disse... olha a culpa não é minha de você ser assim. Pronto!

Os estereótipos ou atitudes expressadas pelos professores e colegas estudantes são decisivos para contribuir ou não com a acessibilidade na aquisição dos conhecimentos durante a vida acadêmica. A acessibilidade atitudinal trata sobre construir meios e possibilidades positivas que efetivem oportunidades materiais e simbólicas para os estudantes com deficiência, para que esse grupo possa se desenvolver cognitivamente e afetivamente no ambiente acadêmico.

Sobre sentir ou perceber alguma situação de preconceito, no grupo dos estudantes monitores, todos relataram situações de preconceito, mas as opiniões ficaram divididas, no grupo de estudantes com deficiência, uma parte declarou que não percebeu até esse momento e se ocorreu foi de maneira sutil, mas ED3 e ED4 registraram situações de desconforto em situações diversas, com professores, em programas da UFCG ou com colegas. Por exemplo, quando ED3 diz:

(...) dentro dos programas internos da universidade que a gente sente que ainda tem um pouquinho de preconceito quando a gente se candidata aos programas internos, né?

E quando ED4 discorre sobre uma percepção subjetiva, por meio de olhares e atitudes de algumas pessoas que não identifica.

É, a gente percebe assim, indiretamente né... alguns olhares, a gente percebe assim no jeito de algumas pessoas, né... que... só Deus lá no seu interior né, no seu pensamento... pensa né, um comentário assim de forma preconceituosa, mas assim, tipo... Falar assim diretamente a mim eu nunca, nunca vivenciei não. Mas a gente percebe em alguns momentos e em algumas atitudes né?

Sobre a percepção do olhar, EM3 comentou sobre o olhar de preconceito de alguns professores e até mesmo da turma que a estudante acompanhava. Segundo EM3, a turma de colegas e alguns docentes olhavam para a estudante com deficiência como se estivesse recebendo vantagens. Foi relatado também que nenhum dos seus colegas se dispôs a ser seu monitor, foi necessário um monitor de outro curso, para auxiliá-la.

O preconceito está no campo das percepções psicológicas individuais, pode ser explícito ou não, sobre um grupo ou um sujeito, já a discriminação será sempre explícita, exposta, porque ela se dá através de uma ação contra o que não se gosta. Logo, pode-se dizer que a discriminação fortalece a percepção preconceituosa

quando viola os direitos humanos e nega o usufruto. Ao reforçar um preconceito, o ato de discriminação pode legitimar a percepção negativa disforme, consolidando um ciclo de vulnerabilidade do sujeito dessa experiência (FERREIRA, 2004; SOARES, 2011).

Porém, também podem-se identificar ações/atitudes positivas, relatadas pelos alunos com deficiência, ao falar sobre a intervenção ou recepção do NAI, quando ED5 diz:

E o que me deixa mais feliz, assim... foi que quando eu entrei na, na universidade, é... o... as professoras, coordenadoras do NAI... né? Disponibilizaram minha mesa, a minha cadeira, e isso me deixou muito feliz, foi uma forma que assim... eu presenciei realmente que fui bem recebida né, tanto pelas minhas colegas de curso quanto pela coordenadora, a pedagoga do NAI, a psicóloga. Isso me deixa muito feliz.

Todos os estudantes com deficiência pontuaram sobre a receptividade e ações do NAI como positivas e destacaram que não sabem como seria a vida acadêmica sem o auxílio do núcleo. Percebe-se que o suporte quanto à questão material e psicológica oferecido pelo NAI tem atendido às demandas dos alunos com deficiência, mas suas ações parecem não chegar efetivamente na postura docente e em suas escolhas metodológicas para incluir todos os estudantes.

De acordo com Mike Oliver (1983), as pessoas são impedidas de ter acesso aos ambientes (barreiras arquitetônicas), não podem comunicar-se (barreira comunicacional) e não podem aprender com os outros (barreira pedagógico-curricular) justamente em razão da primeira barreira: a atitudinal.

Vinculada a essa barreira atitudinal, encontra-se a barreira pedagógico-curricular, identificada pela postura docente nas escolhas metodológicas para efetivar a inclusão de todos os estudantes, respeitando os mais diversos ritmos de aprendizagem.

C.5 – Barreira Pedagógico-Curricular

A Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) conduz as instituições superiores a transformarem as práticas pedagógicas tradicionais em inovadoras, observando as diferenças entre os estudantes, nas suas diversidades e estilos de aprender.

Como agente mediador do processo de ensino-aprendizagem, cabe ao professor o papel de fazer as adaptações necessárias no currículo escolar. O currículo para uma escola ou instituição de ensino superior inclusiva, não se resume apenas a adaptações feitas para acomodar os alunos com deficiências ou demais necessidades especiais. A escola inclusiva demanda uma nova forma de concepção curricular, que tem que dar conta da diversidade do seu alunado (GLAT, PLETSCH, 2005, p.1-2).

Uma educação inclusiva não se detém apenas numa organização curricular, mas empenha-se na construção de uma concepção de educação para além dos padrões sociais reproduzidos na academia. Atualmente, o debate sobre o currículo trata sobre a reconstrução de significados, identidades, linguagem, subjetividades, constituindo a relação de poder-saber.

Quando alguém ou algo é descrito, explicado, em uma narrativa ou discurso, temos uma linguagem produzindo uma realidade, instituindo algo como existente de tal e qual forma. Neste caso, quem tem o poder de narrar o outro, dizendo como está constituído, como funciona, que atributos possui, é quem dá as cartas da representação, ou seja, é quem estabelece o que tem ou não tem estatuto de realidade (COSTA, 2003, p.42).

Na sala de aula, há relações intersubjetivas de poder, construindo realidades, percepções sobre o outro “diferente”, com atitudes positivas ou não, desfavoráveis ou não, do docente que conduz as atividades e dos colegas. É nesse espaço onde as discriminações se manifestam e as marcas identitárias se estabelecem; é dentro desse percurso, dessas relações, que o sucesso ou fracasso são concretizados na vida do estudante.

No discurso de todos os estudantes com deficiência participantes do grupo focal, e dos monitores, os professores da UFCG não estão preparados para recebê-los. Há uma demanda urgente, por uma atualização/adaptação curricular para que os alunos se sintam acolhidos e preparados, assim como qualquer outro estudante sem deficiência.

Quando questionados sobre a metodologia dos professores, os monitores fizeram relatos de abordagens negativas realizadas pelo docente e EM2 comentou:

questão da metodologia dos professores, acho que isso é um aspecto que acaba sendo bem negativo, bem desestimulante ao longo do curso.... pra gente que não tem nenhuma limitação, por exemplo: como a cegueira, ou a deficiência intelectual, assim, acaba sendo bem complicado, imagina para eles né, que estão vivenciando isso, então a gente vê o impacto quando acontece situações assim, a gente vê que tem um impacto muito negativo.

No discurso de ED2, é perceptível o desapontamento com os docentes, quando diz “a professora não compreende a nossa dificuldade” e, por não compreender, adota-se uma metodologia nada inclusiva,

Se a gente acha que eles estão preparados... se eu disser isso eu estou mentindo né? Principalmente os professores, eles não estão preparados para receber a gente (...) A partir do momento que ele não entende a gente, o professor, a professora, não compreende a nossa dificuldade, a adaptação das coisas, vai dificultar a metodologia. Porque, por exemplo, o pessoal que está ali escrevendo no quadro, os professores, e se ele vai fazer um desenho e vai desenhando e apontando, como é que a gente vai entender?

O desapontamento também foi compartilhado com EM1, que informou que alguns professores, mesmo cientes da existência de uma aluna cega, colocavam slides e vídeos e não se importavam que a aluna não entenderia. Negavam a existência de um estudante com deficiência e adotavam metodologias ignorando as especificidades da estudante.

ED5 endossou o discurso de ED2 e complementou a necessidade de capacitação para os docentes e a importância do NAI

a maioria, não vou generalizar, que não são todos... mas a maioria dos professores da universidade não estão preparados... para receber alunos com deficiência, e para trabalhar com alunos que já estão na universidade, que tem deficiência, e... eu acho que assim, esses professores né, que... é... não sabem, acho que eles precisam mais assim... de compreender a gente, de se capacitar mais, né? Porque... só a gente que tem deficiência a gente sabe o que sofre né... só nós sabemos, e, assim, é necessário que eles compreendam né? As nossas dificuldades, que não é toda hora que a gente vai... entender o que eles estão falando, eles têm que se adaptar com a nossa deficiência, para trabalhar de forma correta, e nos entender a cada dia mais. Eu acho que se não fosse o NAI, dificultava mais ainda a situação.

ED4 concordou que a falta de capacitação docente compromete a inclusão dos estudantes com deficiência, e ressaltou que não há iniciativas por parte da universidade para a conscientização dos docentes sobre como lidar com a diversidade em sala de aula.

há essa questão também da formação docente, a gente não vê a universidade promover digamos... capacitação para os professores,

promover ciclos de debates, né? (...) o que eu mais tenho percebido é que realmente eles não estão preparados para lidar com esse momento que nos últimos dois anos mais ou menos... a universidade tem recebido muitos alunos com deficiência, mas, assim... particularmente falando né, sobre os professores e os funcionários da unidade acadêmica do meu curso, eu tenho percebido que eles não estão preparados.

Há um constrangimento em alguns discursos pelo estranhamento ou negação por parte de alguns docentes que reflete em sua didática, dificultando o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência. ED3, pede desculpas ao comentar sobre os docentes e prossegue dizendo:

os professores, que acho que, em pleno século XXI, desculpe aqui a palavra que eu vou usar, acho que nunca viu um deficiente na sala, aí fica meio difícil o acesso da pessoa com deficiência(...) tem coisa que a gente realmente não entende com a didática do professor

Como dito anteriormente, há o protagonismo docente na superação das barreiras, mas é necessário o compartilhamento desse protagonismo com a instituição, concebendo o estudante com deficiência como um sujeito detentor de direitos, além de um número a se comemorar nas estatísticas de pessoas com deficiência egressas.

D) Ações de melhoramento para uma inclusão eficaz

No que tange às ações de melhoramento sugeridas pelos estudantes com deficiência e pelos monitores, podemos dividi-las de acordo com as barreiras apresentadas. Acerca da acessibilidade arquitetônica: pisos táteis, sinalização, rotas acessíveis, rampas, elevadores. Quanto à acessibilidade comunicacional/informacional, todos os estudantes reclamaram por um controle acadêmico e site da UFCG acessível, para todos os tipos de deficiência, além do desejo de participarem de programas de pesquisa. No que diz respeito à acessibilidade atitudinal: capacitação para os docentes saberem lidar com a diversidade em sala de aula e para o processo de ensino-aprendizagem; capacitações para os servidores e a promoção de eventos, palestras para o combate à discriminação, com a participação dos estudantes com deficiência, além da criação de espaços para serem vistos e ouvidos. Sobre a acessibilidade pedagógica-

curricular: a mudança da metodologia curricular do docente, com adaptações específicas de acordo com o tipo de deficiência.

Durante a análise das falas, é perceptível a fragilidade quanto às demandas dos estudantes com deficiência. É exposto o sentimento de que a universidade precisa organizar a sua política institucional direcionada a esses discentes, para que advenha um maior direcionamento de ações para seu acesso e permanência.

Nessa perspectiva, as políticas institucionais devem ser formuladas tendo em mente a participação do aluno com deficiência, pois este é quem detém o poder legítimo de fala para descrever os transtornos enfrentados para permanecer na instituição. Tais adversidades, de acordo com os estudantes participantes do grupo focal, transitam principalmente pela ausência de acessibilidade arquitetônica e pela inexistência de acessibilidade pedagógica, que conseqüentemente impossibilitam o processo de ensino-aprendizagem e ampliam a evasão desses estudantes.

Portanto, vale lembrar que a Universidade tem um papel social, que é o compromisso de formar o pensamento crítico, produzir conhecimento e criar cidadãos que sejam aptos a estarem no mercado de trabalho, ou como sujeitos em sociedade. Posto isso, a Universidade não pode se eximir das questões que ocorrem internamente relacionadas aos estudantes com deficiência, pois lhe cabe a função de provar à sociedade que a inclusão é possível.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória histórico-cultural das pessoas com deficiência foi marcada pela rejeição, preconceito e invisibilidade. Eram sujeitos sem direito à voz, marginalizados do sistema educacional, reduzidos a escolas especiais e ao modelo médico (higienista), no qual a deficiência era entendida como uma limitação do indivíduo, passando, posteriormente, a um modelo social e mais abrangente que compreendia a deficiência como resultado das limitações e estruturas do corpo e os categorizava como “anormais”.

Esse cenário de exclusão passou a ser desconstruído a partir da década de 1990, por influência de uma agenda internacional, junto à promulgação da Constituição Federal de 1988, que apresentou como direito fundamental a educação para todos e como dever do Estado e da família, sem distinções.

A partir de então, foram sendo desenvolvidas políticas públicas que promoveram e garantiram esse direito na educação básica. E, progressivamente, a datar de 2008, no Ensino Superior, com a proposta de democratização do acesso por meio do REUNI.

Com a grande expansão promovida pelo REUNI, através da interiorização das universidades e institutos federais por todo o país, fez-se necessário pensar para além da democratização do acesso, mas na permanência dos alunos que ingressavam no Ensino Superior. Com isso, em 2010, o governo federal criou o PNAES, com o objetivo de promover ações para ajudar na permanência de todos os estudantes em situação de vulnerabilidade.

Voltada ao objetivo de atender à demanda dos estudantes com deficiência que necessitavam de suporte para concluir o curso, a UFCG criou, em 2013, a Comissão de Acessibilidade a Estudantes com Necessidades Especiais (CAENEE), que se transformou no Núcleo de Acessibilidade e Inclusão, em 2016. O NAI tem como missão, além de contribuir com equipamentos e materiais para a assistência dos estudantes, combater as barreiras da inclusão.

Logo, o propósito desta pesquisa foi o de analisar o processo de implementação das Políticas Nacionais de Inclusão e Permanência dos estudantes com deficiência, na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), através das percepções dos estudantes com deficiência, o que nos permitiu observar, com base no grupo focal realizado, que as ações ainda são tímidas no combate às barreiras da

inclusão, sobretudo as barreiras atitudinais e pedagógico-curricular, além da ausência de um espaço acessível arquitetonicamente em toda a universidade.

Todos os estudantes reconheceram a importância do NAI quanto à assistência junto a PRAC, à aquisição de materiais, à recepção dos alunos com deficiência, à seleção dos monitores e à intermediação com algumas coordenações e professores. Vale lembrar, no entanto, que o NAI, até o momento de realização desta pesquisa, trabalhou com a equipe incompleta e sem local próprio, sem sede acessível para receber os estudantes com deficiência, ou seja, desde 2018, quando efetivamente o NAI iniciou as suas atividades, trabalha com limitações de servidores e de espaço.

Portanto, com o intuito de contribuir com a Universidade Federal de Campina Grande, Campus Campina Grande, foi sugerida durante a realização do grupo focal, a criação de um aplicativo (Android/IOS), por meio do departamento de Ciências da Computação dessa IES, com a finalidade de acompanhamento e avaliação das ações institucionais para as pessoas com deficiência.

Sugestão de criação de aplicativo para inclusão na UFCG

Este ponto tem como propósito apresentar algumas sugestões para a criação de um aplicativo, que vise contribuir com o processo de inclusão dos estudantes com deficiência da UFCG, fundamentando-se nas falas dos estudantes com deficiência durante a realização do grupo focal.

Como funcionaria o aplicativo?

- A sugestão é que, no aplicativo criado pela UFCG, tenha um espaço para o cadastro no qual haverá as informações pessoais e o perfil socioeconômico.
- Ainda no cadastro, terá a opção para que o estudante informe a sua deficiência e, a partir daí, o aplicativo adequará a sua configuração e as suas funções para aquele tipo de necessidade, como por exemplo: uma lupa para quem tem baixa visão, contraste pra quem é daltônico, tradução de texto e voz na língua portuguesa para libras e outras funcionalidades que auxiliem no cotidiano dos estudantes.

Uma das maiores reclamações dos estudantes é a falta de acessibilidade do controle acadêmico. Então, é necessário incluir um menu interativo que tenha as informações acadêmicas como curso, período, disciplinas, notas e faltas.

O que vai ter no aplicativo?

- Menu interativo com informações acadêmicas gerais;
- Controle Acadêmico da UFCG;
- Sala de aula Virtual.

De modo que, nesse espaço virtual, os professores daquele aluno possam, de forma antecipada, inserir os materiais que serão utilizados ou registrar a sua aula, facilitando o processo de ensino-aprendizagem, permitindo que o estudante com deficiência chegue à sala de aula preparado.

- Espaço virtual do NAI

Esse espaço será um canal aberto entre o NAI e os estudantes para solicitações de demandas ou comunicados do Núcleo

- Mapa da Universidade

O mapa conteria todas as localizações de acessos, pisos táteis, rotas acessíveis, além de situar as reformas em andamento ou concluídas. Para os estudantes cegos, funcionaria com comando de voz.

- Fórum

Esse espaço seria destinado ao compartilhamento de ideias, sugestões, dúvidas, dicas e experiências dos estudantes com deficiência na Universidade, que possam contribuir com a construção de uma universidade inclusiva.

Requisitos funcionais

Para realizar a construção do sistema, seriam necessários, no mínimo, quatro painéis com vários níveis de controles de acesso:

1 Painel administrativo, de praxe, para o acesso geral dos administradores, para gerenciamento de usuários que acessarão o sistema, professores, alunos, conteúdos de aulas etc.;

2 Painel de acesso dos professores para gerenciamento das aulas e suas turmas;

3 Painel de acesso dos professores para abrir e fechar as salas virtuais;

4 Painel de acesso dos alunos para acompanhamento de suas notas e salas virtuais.

Para realizar a construção do aplicativo, seria necessário realizar a elaboração de um layout “inteligente” que se adequaria às necessidades do usuário com deficiência.

Inicialmente, o aplicativo terá um menu interativo, que disporá de links diretos para:

- Controle acadêmico;
 - Curso
 - Período
 - Disciplina
 - Notas
 - Faltas
- Sala Virtual;
- Mapa da universidade;
- Fórum.

- Funcionalidades
 - Gerenciador avançado de cursos;
 - Painel do Professor;

- Diversos meios de aula;
 - Aula retorna de onde parou;
 - Cadastro de provas e exames;
 - Chat para professores e alunos;
 - Lista de cursos desejados;
 - Multi-idiomas.
-
- Formas de aula
 - Transmissão de aulas ao vivo;
 - Gravação de aulas e armazenamento no servidor local ou remoto.
 - Arquivos de textos, PDF e Word.
-
- Extras
 - Menu de Ajuda;
 - Abertura de chamados e Suporte;
 - Reportação de problemas.
-
- Requisitos não funcionais

O sistema seria desenvolvido utilizando as seguintes linguagens web:

- HTML;
- PHP, com Framework Laravel;
- MySQL;
- JavaScript (Aplicativo e Interatividade).

Vale ressaltar que a criação de aplicativos com o objetivo de promover inclusão no espaço acadêmico já é uma realidade em IFES como a Universidade Federal de

Pernambuco, que criou, com a colaboração dos alunos do curso de ciências da computação, o ProDeaf, um aplicativo para estudantes com deficiências auditivas.

Desde a entrada do primeiro estudante com deficiência, cabe à UFCG tomar providências no sentido de tornar todo o espaço acadêmico acessível, seja ele físico ou atitudinal, para que esses estudantes tenham não apenas a oportunidade do acesso, mas de participarem de todas as atividades e concluírem os seus cursos, como outro estudante qualquer, diminuindo assim o número de evasão.

REFERÊNCIAS

AMADO, João. **Manual de investigação qualitativa em educação**. 2. ed. Universidade de Coimbra: Coimbra, 2014.

ARANHA, Maria Salete Fábio. Paradigmas da Relação da Sociedade com as Pessoas com Deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Ano XI, n. 21, p. 160-173, 2001.

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

BASTIANI, Sherlon Cristina de; ARBAGE, Lucas Andres. As Políticas para Expansão e Democratização do Acesso à Educação Superior no Cenário Brasileiro. **Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da Unochapecó**. v. 20, n. 44, p. 137-152, 2018.

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

BRASIL. **Decreto n.º 6.096, de 27 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Brasília-DF, Presidência da República, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm Acesso em 24 de fev. De 2021.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília, DF: Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 23 de mar. de 2020

BRASIL. [Constituição de 1988]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em 20 de jul. de 2020

BRASIL. **Lei 13.146 de 06 de julho de 2015**. Institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 20 de jul. de 2020

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e

Inclusão, MEC/SECADI, 2015. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192 Acesso em: 19 de jun. de 2020.

BRASIL. **Portaria Normativa n.º 39, de 12 de dezembro de 2007.** Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf. Acesso em 20 de julho de 2020

BRASIL. Ministério da Educação. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014.** Brasília, DF: 2015. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192 Acesso em: 24 de mar. de 2020

BRASÍLIA. Relatório da Comissão Constituída pela Portaria n.º 126/2012, sobre a Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012. **ANDIFES.org.** Disponível em: http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/1361475592UFMT_-_Maria_Lucia_Neder_-_Relatorio_REUNI.pdf. Acesso em: 19 de jun. de 2020

CÂMARA FEDERAL. **PL 6.159/2019.** Dispõe sobre a reabilitação profissional e a reserva de vagas para a habilitação e a reabilitação profissional da pessoa com deficiência. Disponível em:
https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=89E7193107114B7698B1D9516C585D97.pproposicoesWebExterno1?codteor=1837451&file name=PL+6159/2019. Acesso em 20 de jul. de 2020

CÂMARA FEDERAL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.** Brasília, DF: Edições Câmara, 2015. Disponível em:
https://www.cnmp.mp.br/portal/images/lei_brasileira_inclusao__pessoa__deficiencia.pdf. Acesso em 11 de mar. de 2020

CARDOSO, Emanuel Varela. **Políticas de Acessibilidade Social na Universidade Federal de Campina Grande – Pb.** 2018. Dissertação (Mestrado profissional em Administração Pública), Universidade Federal de Campina Grande, Sousa, 2018

CAREGNATO, Rita CatalinaAquino and MUTTI, Regina. **Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo.** Texto contexto - enferm. [online]. 2006, vol.15, n.4, pp.679-684. ISSN 1980-265X.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-07072006000400017>.

CAMPOS, Ivete Maria Barbosa Madeira, CARVALHO, Cristina Helena Almeida. **Análise do Reuni como política pública de financiamento da expansão da educação superior.** 2017. Disponível em: http://www.aforges.org/wp-content/uploads/2017/03/33-ICampos_CC Carvalho_A-expansao-no-ensino-superior.pdf. Acesso em: 23 de mar. de 2020.

CASTRO, Heloísa Vitória de. **Educação Especial e Inclusão de Pessoas com Deficiência na Escola: Um Olhar Histórico – Social.** Disponível em:
files.cercomp.ufg.br/weby/up/248/o/1.4.__27__.pdf. Acesso em: 18 de fev. de 2020

CIANTELLI, Ana Paula Camilo. **Estudantes com Deficiência na Universidade: Contribuições da Psicologia para as Ações do Núcleo de Acessibilidade**. 2015. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2015.

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

COSTA, Marisa Vorraber. Estudos Culturais: para além das fronteiras disciplinares. In: **Estudos Culturais da Educação**. Porto Alegre: EdUFRGS, 2000.

DANTAS, Nozângela Maria Rolim. **A Inclusão dos Estudantes com Deficiência no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande**: Desafios e Possibilidades. Programa De Pós-Graduação em Educação. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

DICIO. Dicionário Online de Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/acesso/>. Acesso em 07 de out. de 2020.

DURHAM, Eunice R. **O ensino superior no Brasil**: público e privado. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo. São Paulo: USP/Nupes, 2003. Disponível em :<http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt0303.pdf> Acesso em 20 de jul. de 2020

FERNANDES, Lorena Barolo; SCHLESENER, Anita; MOSQUERA, Carlos. Breve histórico da deficiência e seus paradigmas. **Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia**, Curitiba, v.2, p.132 –144. 2011. Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/incantare/article/viewFile/181/186>> Acesso em 20 de jul. de 2020

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Discurso e sujeito em Michel Foucault**. São Paulo: Intermeios, 2012.

FERREIRA, WindyzBrazão. **Aprendendo sobre os direitos da criança e do adolescente com deficiência**: guia de orientação à família, escola e comunidade. Rio de Janeiro: Savethechildren, 2003.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS- FONAPRACE. **Proposta do Fonaprace para um Plano Nacional de Assistência aos Estudantes de Graduação das Instituições Públicas de Ensino Superior**. Versão Final encaminhada à ANDIFES. 2009. Disponível em: <http://www.fonaprace.andifes.org.br/site/wp-content/uploads/2016/05/fc3b3rum-nacional-dos-prc3b3-reitores-de-assuntos-estudantis-e-comunitc3a1rios-20-anos3.pdf>. Acesso em 24 de fev. de 2021.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. 16° ed. Rio de

Janeiro: Graal, 2005.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Tradução de Salma Tannus Muchail. 9º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

GARCIA, Vinícius Gaspar. As pessoas com deficiência na história do Brasil. **Bengala Legal**. 2011. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/historia-e-politica> 18 de fev 2020. Acesso em 20 de jul. de 2020

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia. **Interface** — Comunicação, Saúde, Educação, v.1, n.1, p.109-122, 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/icse/v1n1/08.pdf>. Acesso em 20 de julho de 2020

GIL, Marta. A legislação federal brasileira e a educação de alunos com deficiência. **DIVERSA- Educação Inclusiva na prática**. 2017. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/a-legislacao-federal-brasileira-e-a-educacao-de-alunos-com-deficiencia/> Acesso em 24 de mar. de 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6º ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, Rosana; PLETSCH Marcia Denise. **De Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

GOMIDE, Denise Camargo. O materialismo histórico-dialético como enfoque metodológico para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO CENTRO-OESTE. 2018, Cáceres. **Anais do XIV Congresso**. Cáceres: UNEMAT, 2018.

GOMIDE, Denise Camargo; JACOMELI, Mara Regina Martins. O método de Marx na pesquisa sobre políticas educacionais. **Políticas Educativas-PolEd**. v. 10, n. 1, p. 64-78, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/PolEd/article/view/69759>. Acesso em 24 de fev. de 2021.

GUGEL, Maria Aparecida. **Pessoas com Deficiência e o Direito ao Trabalho**. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007.

GRANEMANN, Jucélia Linhares; NASCIMENTO, Max Milliam Rodrigues do; SILVA, Yara Fonseca de Oliveira. Evoluções sobre o atendimento e a escolarização da pessoa com deficiência: políticas, ações e perspectivas. **REVELLI**. v.9, n.2, p. 191-218, 2017. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/6132>. Acesso em 20 de jul. de 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA- INEP. Notas estatísticas **Censo escolar 2018**. Brasília, DF: INEP/MEC, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018

/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf. Acesso em 11 de mar. de 2020

JANNUZZI, G. S. de M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 3ª ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012, 211 p.

JANNUZZI, G. S. de M. **Algumas concepções de educação do deficiente**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25. Maio de 2004.

KUHN, Thomas. S. A Estrutura **das Revoluções Científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1970.

MAGALHÃES, Rita de Cassia B.P. **Ensino Superior no Brasil e inclusão de alunos com deficiência**. In: VALDAS, Maria Teresa M. (org). Inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior no Brasil: caminhos e desafios. Fortaleza: EDUECE, 2006.

MANCIBO, Deise. Educação Superior no Brasil: Expansão e Tendências (1995-2014). In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. Florianópolis, 2015. **Anais da 37ª Reunião**. Florianópolis, UFSC, 2015, p. 1-18. Disponível em :<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt11-3726.pdf>. Acesso em 20 de jul. de 2020

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer**. 2.ed., São Paulo: Moderna, 2006.

MAZZOTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2005

MIRANDA, Wagner Tadeu Sorace. **Inclusão no Ensino Superior**: das Políticas Públicas aos Programas de Atendimento e Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais. 2014. Tese (Doutorado em educação). Programa de Pós-graduação em Educação Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Marília, 2014.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p.154-164, 2014. DOI: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2014.2.18875> Acesso em 19 de jul. de 2019.

MURRAY, Peter J. **Using virtual focus groups in qualitative research**. Qualitative Health Research, v. 7, n. 4, p. 542-554, 1997.

OLIVEIRA, João Ferreira. Acesso à educação superior no Brasil: entre o elitismo e as perspectivas de democratização. In: SOUSA, J. V. (Org.). **Educação superior**: cenários, impasses e propostas. Campinas: Autores Associados, 2013. p.274-313.

OLIVER, Mike. 1983. **Social work with disabled people**. London: MacMillan.

PORTES, Rutiléia Maria de Lima; CARDOSO, Lavine Rocha. **Políticas Públicas para a Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais no Ensino Superior**. 2008. p. 1-10. Disponível em <https://ssl4799.websiteseguro.com/swge5/seg/cd2008/PDF/SA08-20765.PDF>. Acesso em 19 de jul. de 2019.

PORTAL CORREIO. Primeiro caso de Covid -19 na Paraíba. **Site Portal Correio**. 19 de mar. De 2020, às 16h50min. Disponível em: <https://portalcorreio.com.br/coronavirus-paraiba-confirma-primeiro-caso-de-covid-19/> Acesso em 24 de fev. de 2021.

RISTOFF, Dilvo. **Democratização do Campus Impacto dos Programas de Inclusão sobre o Perfil da Graduação**. Cadernos do GEA – n. 9 (jan./jun. 2016). – Rio de Janeiro: FLACSO, GEA, UERJ, LPP, 2016. ISSN 2317-3246.

RISTOFF, Dilvo. Educação Superior no Brasil- 10 anos pós-LDB: da expansão à democratização. *In*: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília (Orgs.). **Educação Superior no Brasil: 10 anos Pós-LDB**. Brasília: INEP, 2008. p. 39-50.

ROCHA, Telma Brito; MIRANDA, Theresinha Guimarães. Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior. **Revista Educação Especial**, v. 22, n.34, p.197-212, 2009. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X> Acesso em 24 de fev. de 2021.

RODRIGUES, David. A Inclusão na Universidade: Limites e possibilidades da construção de uma universidade inclusiva. **Revista Educação Especial**, n. 23, p. 2004. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X>. Acesso em fev. de 2021.

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

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

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

SILVA, Otto Marques. **“A Epopéia Ignorada”, “Uma Questão de Competência”, “A Integração das Pessoas com Deficiência no Trabalho”**. São Paulo: Cedas, 1987

SILVA FILHO, R. L. L. et al. **A Evasão no Ensino Superior Brasileiro**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo. v. 37 nº. 132 set./dez. 2007

SOARES, Alessandra Miranda Mendes. **Nada sobre nós sem nós: formando jovens com deficiência para o exercício da autoadvocacia**. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal

da Paraíba, João Pessoa, 2010.

SOARES, Márcia Torres. **Programa Educação Inclusiva Direito à Diversidade: estudo de caso sobre estratégias de multiplicação de políticas públicas**. Dissertação (Mestrado em educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010

SOUZA, Débora Nepomuceno de; BITTAR, Mariluce. Política de educação superior e os programas de permanência para universidades públicas 2003 a 2010. **Série Estudos** - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB. Campo Grande, MS, n. 35, p. 199-217, 2013
Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/31/321>. Acesso em: 23 mar. de 2020.

SOUZA, Débora Juliana Nepomuceno de. **Política de Educação Superior e os Programas de Permanência para Universidades Públicas** – Um Estudo da Universidade Federal de Mato Grosso Do Sul - 2003 a 2010. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande- MS, 2012.

UNICEF. Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990). **Site Unicef Brasil**. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 19 de jul. de 2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. ASCOM. UFCG é contemplada com aprovação de projeto no Programa Incluir do MEC. **UFCG.edu.br**. Campina Grande, 16 out. 2009. Disponível em :http://www.ufcg.edu.br/prt_ufcg/assessoria_imprensa/mostra_noticia.php?codigo=9481. Acesso em 18 de jun. de 2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. ASCOM. UFCG melhora acessibilidade no campus sede. **UFCG.edu.br**. Campina Grande, 23 abr. 2015. Disponível em: http://www.ufcg.edu.br/prt_ufcg/assessoria_imprensa/mostra_noticia.php?codigo=17357. Acesso em 18 de jun. de 2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. **Resolução n.º 11/2016**. Campina Grande, PB: Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI/UFCG), 2016. Disponível em: http://www.ufcg.edu.br/~costa/resolucoes/res_12112016.pdf. Acesso em 20 de jun. 2020

REDE BRASILEIRA DE COMERCIALIZAÇÃO SOLIDÁRIA. **Planos de Vida da Rede Brasileira de Comercialização Solidária- Rede COMSOL**. Campina Grande, PB: Instituto Marista de Solidariedade, Secretária de Economia Solidária, Ministério do Trabalho, 2018. Disponível em: <https://marista.edu.br/ims/wp-content/uploads/2018/02/Plano-de-Vida-ARTEB-Campina-Grande-PB.pdf>

TABAK, F.. O laboratório de Pandora: **estudos sobre a ciência no feminino**. Rio de Janeiro: Garamond, 2002

APÊNDICE A: ROTEIRO DE ENTREVISTAS

ENTREVISTA PARA O DISCENTE COM DEFICIÊNCIA PESQUISA: INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – CAMPUS CAMPINA GRANDE

1. No seu entendimento, o que é inclusão?
2. Qual a sua compreensão sobre acessibilidade?
3. Como você avalia a acessibilidade na Universidade?
4. Qual foi a sua real motivação ao buscar o ensino superior?
5. O que você almeja após a conclusão do ensino superior?
6. Alguma vez pensou em desistir? Por quê?
7. Como se deu o seu acesso à UFCG - CAMPUS CAMPINA GRANDE, via cota, via Enem, vestibular ou outro?
8. Você precisou de apoio especializado para participar da seleção que deu acesso à UFCG - Campus Campina Grande? Se sim, como foi a sua experiência?
9. O que é necessário para continuar estudando e concluir o nível superior na UFCG - Campus Campina Grande?
10. Já participou de atividades acadêmicas além da sala de aula, como monitoria, estágio, projetos ou cursos de extensão, projetos de pesquisa? Se sim, qual ou quais?
11. Você já sofreu algum tipo de preconceito na UFCG? Se sim, como foi a sua experiência?
12. Você conhece as políticas institucionais de inclusão para o discente com deficiência na Universidade Federal de Campina Grande? Se sim, qual ou quais? Você é beneficiado por alguma delas?
13. Você conhece algum outro departamento ou programa que contribua para o processo de inclusão na UFCG - Campus Campina Grande além do NAI?
14. Como o aluno monitor contribui para o seu desempenho acadêmico? (caso tenha o apoio)
15. Para você, há dificuldades ou barreiras para que o discente com deficiência na UFCG - Campus Campina Grande conclua o curso? Se sim, quais?
16. Em sua compreensão, os docentes estão preparados para receber o estudante com deficiência na Universidade?
17. Como você avalia a metodologia aplicada em sala de aula pelos docentes?
18. Relate a sua experiência na educação superior.
19. Deseja registrar alguma sugestão aos gestores ou alguma observação a esta entrevista?

Muriel Paulino Costa
Pesquisadora

Prof. Dr. Swamy de Paula Lima Soares
Orientador

APÊNDICE B: ENTREVISTA PARA ALUNO MONITOR

PESQUISA: INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – CAMPUS CAMPINA GRANDE

1. Qual a sua experiência de trabalho com estudantes com deficiência?
2. Você foi capacitado ou participou de algum curso de formação ou afim, para desenvolver estratégias que auxiliem a pessoa com deficiência nas atividades acadêmicas?
3. Você é capaz de identificar algumas dificuldades ou barreiras, durante o decorrer do curso de graduação que possam impedir a conclusão de curso da pessoa com deficiência? Se sim, qual ou quais?
4. Você tem conhecimento de algum outro departamento, órgão ou núcleo, além do NAI, que auxilie no processo de implementação das políticas públicas de inclusão na instituição? Se sim, qual ou quais?
5. Você considera que a UFCG - Campus Campina Grande está preparada para receber alunos com deficiência? Justifique a sua resposta.
6. Em sua opinião, que ações a UFCG - Campus Campina Grande poderia desenvolver para melhorar o acesso e permanência dos alunos com deficiência?
7. Você já presenciou alguma situação de preconceito na UFCG? Se sim, comente a sua experiência.
8. Na sua compreensão, o que é inclusão? Como você avalia o processo de inclusão na instituição?
9. Para você, o que é acessibilidade?
10. Deseja realizar alguma sugestão ou observação para o desenvolvimento desta pesquisa?

Muito obrigada!

Muriel Paulino Costa
Pesquisadora

Prof. Dr. Swamy de Paula Lima Soares
Orientador

APÊNDICE C:TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

“INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR? PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – CAMPUS CAMPINA GRANDE”

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa acima citado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas, se desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você.

Eu____, profissão____residente e domiciliado na_____, portador da Cédula de identidade, RG_e inscrito no CPF_____, nascido(a) em//, abaixo assinado(a), concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário(a) da pesquisa: **“INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR? PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – CAMPUS CAMPINA GRANDE”** que tem como objetivo analisar o processo de implementação das políticas nacionais de inclusão e permanência dos estudantes com deficiência na Universidade Federal de Campina Grande, campus Campina Grande, sob a ótica dos alunos com deficiência, assistidos pelo NAI. Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como a promessa dos esclarecimentos às dúvidas, por mim apresentadas durante o decorrer da pesquisa.

Estou ciente que:

- I) O estudo se faz necessário para que se possa analisar o processo de implementação das políticas nacionais de inclusão e permanência dos estudantes com deficiência na Universidade Federal de Campina Grande, campus Campina Grande, sob a ótica dos alunos com deficiência atendidos pelo NAI

- II) A minha participação consiste em participar de grupo focal, conceder entrevista e disponibilizar material necessário para o desenvolvimento desta pesquisa. Sei também que serão feitas observações quanto aos espaços e às atividades desenvolvidas por mim, podendo ser gravado em áudio e vídeos para facilitar o registro das informações e que apenas os pesquisadores terão acesso aos dados coletados. Além disso, estou ciente que é garantido o sigilo dos resultados obtidos neste trabalho, assegurando, assim, a privacidade em manter tais resultados em caráter confidencial
- III) O risco para esta pesquisa está graduado no nível mínimo e previsível, levando em conta a possibilidade da sensação de desconforto que a temática tratada no experimento poderia trazer aos respondentes.
- IV) Sobre os benefícios, espera-se que a presente pesquisa traga benefícios tanto acadêmicos quanto sociais. Para a dimensão acadêmica, especificamente para o processo de implementação da política pública de inclusão, enriquece-se a quantidade de material científico, além de beneficiar os estudos de tal campo a respeito das percepções de estudantes com deficiência, sobre a política pública de inclusão no ensino superior. Além disso, proporá a criação de um aplicativo para Android e IOS, que contribuirá no desenvolvimento, acompanhamento e avaliação da política de inclusão.
- V) Os resultados obtidos na pesquisa serão mantidos em sigilo e ficará de posse apenas de seus responsáveis (orientador e orientadora), mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas e relatórios, desde que não se associe as informações fornecidas ao meu nome.
- VI) Tenho a liberdade de desistir ou de interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação;
- VII) Não haverá qualquer despesa ou ônus financeiro aos participantes voluntários deste projeto científico e não haverá qualquer procedimento que possa incorrer em danos físicos ou financeiros ao voluntário e, portanto, não haverá necessidade de indenização por parte da equipe científica e/ou da Instituição responsável;
- VIII) Os resultados obtidos durante este estudo serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados;
- IX) Caso deseje, poderei pessoalmente tomar conhecimento dos resultados, ao

final desta pesquisa. Estou ciente que receberei uma via deste termo de consentimento;

() Desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

() Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

Caso me sinta prejudicado (a) por participar desta pesquisa, poderei recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB (83) 3216-7791 – E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br.

Desta forma, uma vez tendo lido e entendido tais esclarecimentos e, por estar de pleno acordo com o teor do mesmo, dato e assino este termo de consentimento livre e esclarecido.

Campina Grande - PB, ____ de ____ 2020.

Assinatura do Participante

Responsáveis pela Pesquisa

Orientador: Swamy de Paula Lima Soares, Professor Doutor na Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

E-mail: swamysoares@ce.ufpb.br

Telefone: (083) 98232957

Endereço Profissional: Endereço para contato: CE - Centro de Educação - Universidade Federal da Paraíba (UFPB) – Campus I - Cidade Universitária – João Pessoa-PB/ CEP 58051-900 - Telefone: + 55 (83) 3216-7444.

Responsável pela Pesquisa _____

Swamy de Paula Lima Soares (Orientador)

Orientanda: Muriel Paulino Costa, Servidora da Universidade Federal de Campina Grande e Mestranda na Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

E-mail: estudanteri83@gmail.com

Telefone: (083) 99771202

Endereço Profissional: Depto de Psicologia. Av. Aprígio Veloso, UFCG. CEP: 58430-

510. Campina Grande Telefone: + 55 (83) 21011774

Pesquisadora Responsável _____

Muriel Paulino Costa (mestranda)

APENDICE D - CARTA DE ANUÊNCIA



Universidade Federal
de Campina Grande

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos (o) a pesquisador (a) Muriel Paulino Costa, mestranda no Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior - MPPGAV/UFPB, a desenvolver o seu projeto de pesquisa INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR? PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES DEFICIENTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – CAMPUS CAMPINA GRANDE, que está sob a coordenação/orientação do(a) Prof. (a) Dr Swamy de Paula Lima Soares, cujo objetivo é analisar o processo de implementação das Políticas Nacionais de Inclusão e Permanência dos alunos com deficiência, na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), campus Campina Grande, com a finalidade de propor a criação de um aplicativo Android e IOS, para acompanhamento e avaliação das ações para pessoas com deficiência. Esta autorização está condicionada ao cumprimento do (a) pesquisador (a) aos requisitos da Resolução 466/12 CNS e suas complementares, comprometendo-se o/a mesmo/a a utilizar os dados pessoais dos sujeitos da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Campina Grande, 14 de setembro de 2020.

A handwritten signature in blue ink, reading 'Nozângela M. Rolim Dantas'.

Nozângela Maria Rolim Dantas - SIAPE: 1694602
Coordenadora Núcleo de Acessibilidade e Inclusão – NAI/UFCG

APENDICE E – AUTORIZAÇÃO DE USO DE DADOS



Universidade Federal
de Campina Grande

AUTORIZAÇÃO DE USO DE DADOS

Declaramos para os devidos fins, que cederemos ao/à pesquisador/a Muriel Paulino Costa, mestranda no Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior - MPPGAV/UFPA, o acesso aos dados dos alunos com deficiência (com prévia autorização dos alunos), assistidos pelo Núcleo de Acessibilidade e Inclusão-NAI, para serem utilizados na pesquisa: INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR? PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES DEFICIENTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – CAMPUS CAMPINA GRANDE, que está sob a orientação do/a Prof Dr Swamy de Paula Lima Soares. A pesquisa conta com os seguintes objetivos: - analisar o processo de implementação das políticas nacionais de inclusão e permanência dos estudantes com deficiência na Universidade Federal de Campina Grande, Campus Campina Grande, sob a ótica dos alunos com deficiência, assistidos pelo NAI. Essa pesquisa oferece risco mínimo para os estudantes e a quem dela participar e serão respeitadas as questões éticas como o sigilo de seus sujeitos.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do (a) pesquisador (a) aos requisitos da Resolução 466/12 CNS e suas complementares, comprometendo-se o(a) mesmo(a) a utilizar os dados pessoais dos sujeitos da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Campina Grande, 14 de setembro de 2020.

A handwritten signature in blue ink, reading 'Nozângela M. Rolim Dantas'.

Prof.ª Dr.ª Nozângela Maria Rolim Dantas - SIAPE: 1694602

Coordenadora Núcleo de Acessibilidade e Inclusão – NAI/UFCG

ANEXO A - PLANILHA DE GASTOS PARA IMPLEMENTAÇÃO DE UM ESPAÇO ACADÊMICO INCLUSIVO

Unidade de Ensino	Infraestrutura Existente	Infraestrutura Necessária	Impacto Orçamentário
Polo na Sede (Campina Grande, PB)	Calçadas acessíveis com piso tátil, guia de balizamento, inclusive corrimão e guarda-corpo quando necessários. SETOR A - 90%; SETOR B - 40%; SETOR C - 20%; SETOR D - 5%.	100% de calçadas acessíveis com piso tátil, guia de balizamento, inclusive corrimão e guarda-corpo quando necessários, em todos os setores da Campus sede.	R\$ 4.000.000,00
Polo na Sede (Campina Grande, PB)	Rampas de acesso. SETOR A - 90%; SETOR B - 60%; SETOR C - 40%; SETOR D - 20%.	Rampas de acesso onde se fizer necessário, totalizando 100% em todos os setores do Campus sede.	R\$ 500.000,00
Polo na Sede (Campina Grande, PB)	Estacionamentos reestruturados e com demarcação de vagas acessíveis e p/ idosos. SETOR A - 90%; SETOR B - 40%; SETOR C - 30%; SETOR D - 5%.	100% dos estacionamentos reestruturados e com demarcação de vagas acessíveis e p/ idosos.	R\$ 1.000.000,00
Polo na Sede (Campina Grande, PB)	Acessibilidade vertical - plataformas ou elevadores - nas edificações com mais de 01 pavimento. SETOR A - 01 edificação; SETOR B - 01 edificação; SETOR C - 01 edificação.	Contemplar 100% das edificações com mais de 01 pavimento, em todos os setores do Campus sede, com acessibilidade vertical, com a instalação de: . 40 plataformas elevatórias externas; . 27 5 plataformas elevatórias internas; . 13 elevadores.	R\$ 5.300.000,00
Polo na Sede (Campina Grande, PB)	Edificações com banheiros acessíveis. SETOR A - 30%; SETOR B - 20%; SETOR C - 30%; SETOR D 30%.	100% das edificações com pelo menos uma bateria de banheiro acessível em todos os setores do campus sede.	R\$ 500.000,00
Polo na Sede (Campina Grande, PB)	Sinalização com piso tátil no interior das	Sinalização com piso tátil no interior das	R\$ 400.000,00

PB)	edificações. 01 Central de aulas	edificações de maior fluxo de pessoas, Centrais de Aula, Centrais de Laboratório, Biblioteca, Auditórios, Reitoria, RU.	
Polo na Sede (Campina Grande, PB)		Sinalização com identificação dos ambientes com placas em braille no interior das edificações de maior fluxo de pessoas, Centrais de Aula, Centrais de Laboratório, Biblioteca, Auditórios, Reitoria, RU.	R\$ 122.000,00
Polo na Sede (Campina Grande, PB)		Colocação de totens de localização com tecnologia assistiva em locais estratégicos.	R\$ 160.000,00
Polo na Sede (Campina Grande, PB) - Núcleo de Acessibilidade e Inclusão	Sala atual do NAI UFCG - espaço com 67m² na Biblioteca Central para atendimento e apoio aos estudantes com necessidades educacionais específicas (Até o momento presente, não foi entregue à Equipe).	Construção da Sede do NAI - 600m² contemplando os seguintes ambientes: 05 salas de trabalhos para as equipes; 02 salas de atendimento individual; 01 sala de coordenação; 01 sala de reunião; baterias de banheiros; recepção; copa; almoxarifado; miniauditório e ambiente (sala) multifuncional.	R\$ 960.000,00
Polo na Sede (Campina Grande, PB) - Núcleo de Acessibilidade e Inclusão	Sala atual do NAI: Mobiliário Administrativo insuficiente: 01 mesa para reunião, 8 cadeiras fixas sem braço, 01 jogo de sofás 02 e 03 lugares. Até o momento presente, o NAI UFCG ainda funciona no espaço físico de outros setores do Campus Sede, tendo em vista que aguarda a entrega de seu espaço físico próprio (Sede do NAI).	Sede do NAI: Mobiliário Administrativo: mesas para escritório em L, mesas para escritório comum, mesas para reunião, cadeiras para escritório giratórias, cadeiras para escritório fixas com braço, cadeiras para escritório fixas sem braço, armários de escritório altos, armários de escritório baixos, gaveteiros, sofá retrátil de 2 lugares, mesas de centro, mesas de canto (banquetas), painéis para TV, painéis decorativos, balcão de recepção em L, poltrona	R\$ 98.000,00

		reclinável estilo divã, poltronas decorativas, armários de kit de armário cozinha compacto, mesa de cozinha com 6 cadeiras, balcão-gabinete para pia de cozinha, estantes para almoxarifado, estantes para estoque.	
Polo na Sede (Campina Grande, PB) - Núcleo de Acessibilidade e Inclusão	Sala atual do NAI: Eletrodomésticos e máquinas em geral insuficientes: 01 refrigerador e 01 geláguia de coluna.	Sede do NAI: Eletrodomésticos e máquinas em geral: forno micro-ondas, cafeteira, sanduicheira, liquidificador, fogão 4 bocas, ventiladores coluna, aparelhos de telefone.	R\$ 5.000,00
Polo na Sede (Campina Grande, PB) - Núcleo de Acessibilidade e Inclusão	Sala atual do NAI: Tecnologia assistiva para PcDs: 02 Linhas Braille, 01 Impressora Braille, 11 notebooks, 10 regletes, 01 scanner, 02 Lupas eletrônicas. Necessidade de expansão do número de Linhas Braille, notebooks, regletes e lupas eletrônicas (necessidade de expansão do quantitativo)	Sede do NAI: Equipamentos e recursos de tecnologia da Informação (TI): computadores de mesa completos: com monitores, teclados, CPU-gabinete, mouses, caixas de som, estabilizadores, etc.; impressoras multifuncionais - impressão colorida laser, scanner, pen drives, HDs externos, nobreaks, conversores de mídia, roteadores, etc.	R\$ 100.000,00
Polo na Sede (Campina Grande, PB) - Núcleo de Acessibilidade e Inclusão	Sala atual do NAI: Equipamentos gerais para PcDs e Equipamentos médicos não ativos: 1 cadeira de rodas (necessidade de expansão do quantitativo).	Sede do NAI: Condicionadores de ar split para Sede do NAI	R\$ 30.000,00
Polo na Sede (Campina Grande, PB) - Núcleo de Acessibilidade e Inclusão		Sede do NAI: Peças não incorporáveis a imóveis (persianas, tapetes, carpetes personalizados, divisórias, etc.)	R\$ 25.000,00
Polo na Sede (Campina Grande, PB) - Núcleo de		Sede do NAI: Cadeiras e recursos de Auditório	R\$ 110.000,00

Acessibilidade e Inclusão			
Polo na Sede (Campina Grande, PB) - Núcleo de Acessibilidade e Inclusão		Sede do NAI: Equipamentos de videoconferência, terminal de videoconferência de alta definição para uso em auditórios. O equipamento deverá vir acompanhado de acessórios, cabos, licenças, permitir a realização de chamadas ponto a ponto e multiponto	R\$ 35.000,00
Polo na Sede (Campina Grande, PB) - Núcleo de Acessibilidade e Inclusão		Sede do NAI: Serviços de manutenção: máquinas e ares-condicionados, manutenção de equipamento de TI, manutenção de recursos de tecnologias assistivas, água mineral, gás, internet, linha telefônica, etc.	R\$ 80.000,00
Polo na Sede (Campina Grande, PB) - Núcleo de Acessibilidade e Inclusão		Sede do NAI: Transporte adaptado: micro-ônibus com acessibilidade para PcDs.	R\$ 108.000,00
Polo na Sede (Campina Grande, PB) - Núcleo de Acessibilidade e Inclusão		Sede do NAI: Mobiliário Escolar: mesas escolares coletivas para estudo e cadeiras; cabines escolares individuais para estudo e cadeiras; mesas escolares para computadores e cadeiras; estantes para livros; estantes para material pedagógico; quadro melamínico branco, etc.	R\$ 50.000,00
Polo na Sede (Campina Grande, PB) - Núcleo de Acessibilidade e Inclusão		Sede do NAI: Mobiliário adaptado para a Sede do NAI: mesas com recorte, ajuste de altura e ângulo do tampo; cadeiras com ajustes para controle de tronco e cabeça do aluno, apoio de pés, regulagem	R\$ 60.000,00

		da inclinação do assento 21 com rodas; tapetes antiderrapantes para o não descolamento das cadeiras.	
Polo na Sede (Campina Grande, PB) - Núcleo de Acessibilidade e Inclusão		Sede do NAI: Equipamentos de TI adaptados para PcDs: computadores de mesa completos e adaptados conforme IN 04, adequados ao atendimento aos alunos com deficiências sensoriais e física com web cam, telas interativas, mouses adaptados, teclados colmeia, leitores e etc.	R\$ 95.000,00
Polo na Sede (Campina Grande, PB) - Núcleo de Acessibilidade e Inclusão		Sede do NAI: Material pedagógico adaptado para PcDs: globo terrestre adaptado; kit de desenho geométrico adaptado; calculadora sonora; caderno de pauta ampliada; suporte para livro (plano inclinado), papel gramatura 120 (próprio para Braille); Dicionário trilingue (Capovilla): Libras/ Português/Inglês; bola pilates; tela touch para progressão de imagens; estimuladores sensoriais; livros em braille.	R\$ 25.000,00
Polo na Sede (Campina Grande, PB) - Núcleo de Acessibilidade e Inclusão		Sede do NAI: Tecnologias assistivas para PcDs: adaptados conforme IN 04, adequados ao atendimento aos alunos com deficiências sensoriais e física com web cam, telas interativas, mouses adaptados, teclados adaptados, leitor de texto e etc.; expansão do número de Linhas Braille (aquisição de 20 Linhas Braille Tipo	R\$ 120.000,00

		"Orbit20", 20 notebooks, regletes e lupas eletrônicas; 1 Impressora 3D.	
Polo na Sede (Campina Grande, PB) - Núcleo de Acessibilidade e Inclusão		Sede do NAI: Softwares para PcDs conforme IN 04: software para produção de desenhos gráficos e táteis; Software para musicografia braile, Softwares educativos para alunos com Deficiência Intelectual, Autismo e Transtornos de Aprendizagem; programas de leitores de tela, programas de conversão de imagem em texto, etc.	R\$ 35.000,00
Polo na Sede (Campina Grande, PB) - Núcleo de Acessibilidade e Inclusão		Sede do NAI: Equipamentos médicos não ativos e Equipamentos gerais para PcDs: bengalas dobráveis; muletas; 5 cadeiras de rodas, 1 cadeira de rodas motorizada etc.	R\$ 15.000,00
Polo na Sede (Campina Grande, PB) - Núcleo de Acessibilidade e Inclusão		Sede do NAI: Materiais para áudio, vídeo e fotos: projetores de imagens (data shows), caixas de som com microfone acoplado, amplificadores de som, kit microfones, fones de ouvido com microfones, câmera fotográfica, filmadora, Televisores LED 42" com closedcaption e entradas USB.	R\$ 25.000,00
Polo na Sede (Campina Grande, PB) - Núcleo de Acessibilidade e Inclusão		Sede do NAI: Material de consumo administrativo e escolar	R\$ 60.000,00
Polo na Sede (Campina Grande, PB) - Núcleo de Assistência à Saúde - Pró-Reitoria de Assuntos	Material Médico: Estetoscópio	Equipamento médico: Otoscópio	R\$ 200,00

Comunitários			
Polo na Sede (Campina Grande, PB) - Núcleo de Assistência à Saúde - Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários	Material Médico: Mesa clínica para exames pequena (inadequada para pessoas com deficiência)	Equipamento médico: Mesa clínica elétrica para exame físico	R\$ 10.000,00
Polo na Sede (Campina Grande, PB) - Núcleo de Assistência à Saúde - Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários	Mobiliário e Recursos Administrativos	Equipamentos médicos não ativos: cadeiras de rodas, muletas.	R\$ 2.500,00
Polo na Sede (Campina Grande, PB) - Academia de Ginástica - Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários	Maquinário de Musculação	Caneleiras de 2 kg a 10 kg	R\$ 900,00
Polo na Sede (Campina Grande, PB) - Academia de Ginástica - Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários	Equipamentos e Esteiras	Medicine Ball de 2 a 10 kg	R\$ 935,00
Polo na Sede (Campina Grande, PB) - Academia de Ginástica - Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários	Mobiliário e Recursos Administrativos	Colchonetes 10 unidades	R\$ 450,00
Polo na Sede (Campina Grande, PB) - Academia de Ginástica - Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários		Faixas Elásticas (5)	R\$ 150,00
Polo na Sede (Campina Grande, PB) - Academia de Ginástica - Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários		Bicicleta ergométrica horizontal	R\$ 4.000,00
Polo na Sede (Campina Grande,		Bola de futebol Guizo (para PcD visuais) 8	R\$ 1.000,00

PB) - Academia de Ginástica - Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários		bolas	
Polo na Sede (Campina Grande, PB) - Complexo Esportivo - Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários	Recursos Esportivos: 01 ginásio poliesportivo, 01 campo de futebol oficial, 01 campo de futebol society, 01 campo de futebol de areia, 01 quadra de tênis, 02 quadras de voley de areia, 01 espiribol, 01 arena de slackline e 01 pista de caminhada de 580 metros de percurso.	Equipamentos médicos não ativos: cadeiras de rodas e muletas	R\$ 2.500,00
Polo na Sede (Campina Grande, PB) - Biblioteca Central	Biblioteca Pearson com 8711 livros em diversas áreas.	Mobiliário Escolar adaptado: mesas com recorte, ajuste de altura e ângulo do tampo; cadeiras com ajustes para controle de tronco e cabeça do aluno, apoio de pés, regulagem da inclinação do assento com rodas; tapetes antiderrapantes para o não descolamento das cadeiras.	R\$ 30.000,00
Polo na Sede (Campina Grande, PB) - Biblioteca Central	Coleção de 13 livros em Acervo Braille.	Equipamentos médicos não ativos e Equipamentos gerais para PcDs: bengalas dobráveis; cadeiras de rodas, muletas.	R\$ 2.500,00
Polo na Sede (Campina Grande, PB) - Biblioteca Central	Salas multimeios, sala de computadores e auditório, etc.	Equipamentos de TI adaptados para PcDs conforme IN 04, adequados ao atendimento aos alunos com deficiências sensoriais e física: web cam, telas interativas, mouses adaptados, teclados colmeia, leitores e fones de ouvido com microfones, etc.	R\$ 15.000,00
Polo na Sede (Campina Grande, PB) - Biblioteca Central	Mobiliário e Recursos Administrativos	Tecnologias assistivas para PcDs: lupas eletrônicas; 1 Impressora Braille, linhas Braille Tipo	R\$ 35.000,00

		"orbital20".	
Polo na Sede (Campina Grande, PB) - Biblioteca Central		Softwares e Material pedagógico para PcDs conforme IN 04: software para produção de desenhos gráficos e táteis; Software para musicografia braile, Softwares educativos para alunos com Deficiência Intelectual, Autismo e Transtornos de Aprendizagem; programas de leitores de tela, programas de conversão de imagem em texto, suporte para livro (plano inclinado), papel gramatura 120 (próprio para Braille); Dicionário trilingue (Capovilla): Libras/ Português/Inglês, livros em Braille.	R\$ 10.000,00
Unidade Campina Grande - Bodocongó (Campina Grande, PB)		Reforma e adaptação de espaço físico para funcionamento de sala de apoio/atendimento especializado a estudantes com deficiências	R\$ 60.000,00
Unidade Campina Grande - Bodocongó (Campina Grande, PB)		Sala de atendimento especializado: Mobiliário Administrativo e Mobiliário Escolar Adaptado para PcD: mesas para escritório, cadeiras para escritório giratórias, cadeiras para escritório fixas com braço, cadeiras para escritório fixas sem braço, armários de escritório; mesas com recorte, ajuste de altura e ângulo do tampo; cadeiras com ajustes para controle de tronco e cabeça do aluno, apoio de pés, regulagem da inclinação do assento com rodas; tapetes antiderrapantes para o não descolamento das	R\$ 80.000,00

		cadeiras.	
Unidade Campina Grande - Bodocongó (Campina Grande, PB)		Sala de atendimento especializado: Equipamentos de TI e Equipamentos de TI adaptados para PcDs: impressora multifuncional, computadores de mesa completos, web cam, telas interativas, mouses adaptados, teclados colmeia, leitores e fones de ouvido com microfones, etc.	R\$ 80.000,00
Unidade Campina Grande - Bodocongó (Campina Grande, PB)		Sala de atendimento especializado: Tecnologias assistivas para PcDs: Linhas Braille Tipo "Orbit20", notebooks, regletes e lupas eletrônicas, 1 impressora Braille.	R\$ 90.000,00
Unidade Campina Grande - Bodocongó (Campina Grande, PB)		Sala de atendimento especializado: Softwares e Material pedagógico para PcDs conforme IN 04: software para produção de desenhos gráficos e táteis; Software para musicografia braile, Softwares educativos para alunos com Deficiência Intelectual, Autismo e Transtornos de Aprendizagem; programas de leitores de tela, programas de conversão de imagem em texto, suporte para livro (plano inclinado), papel gramatura 120 (próprio para Braille); Dicionário trilingue (Capovilla): Libras/Português/Inglês, livros em Braille.	R\$ 20.000,00
Unidade Campina Grande - Bodocongó (Campina Grande, PB)		Sala de atendimento especializado: Equipamentos médicos não ativos e Equipamentos gerais para PcDs: bengalas	R\$ 2.500,00

		dobráveis; cadeiras de rodas, muletas.	
Unidade Campina Grande - Bodocongó (Campina Grande, PB)		Sala de atendimento especializado: Condicionadores de ar split	R\$ 10.000,00
Unidade Campina Grande - Bodocongó (Campina Grande, PB)		Sala de atendimento especializado: Material de consumo administrativo e escolar	R\$ 15.000,00
Unidade Campina Grande - Bodocongó (Campina Grande, PB)		Sala de atendimento especializado: Materiais para áudio, vídeo e fotos: projetores de imagens (data shows), caixas de som, amplificadores de som, kit microfones, fones de ouvido com microfones, televisores com closedcaption e entradas USB, aparelho de telefone	R\$ 10.000,00
Unidade Campina Grande - Bodocongó (Campina Grande, PB)		Sala de atendimento especializado: Serviços: manutenção de ares-condicionados, manutenção de equipamento de TI, manutenção de recursos de tecnologias assistivas, água mineral, gás, internet, linha telefônica etc.	R\$ 15.000,00
Polo na Sede (Campina Grande, PB) Sala multimídia - LabLibras	Computadores All in One / LENOVO B550 - 16 Unidades		R\$ 20.000,00
Polo na Sede (Campina Grande, PB) Sala multimídia - LabLibras	Microfone Auricular Sem Fio / SHURE		.
Polo na Sede (Campina Grande, PB) Sala multimídia - LabLibras	Tela Interativa Touchscreen 70" / SHARP		.
Polo na Sede (Campina Grande, PB) Sala multimídia - LabLibras	Processador Digital de Áudio / QSC		.
Polo na Sede (Campina Grande, PB) Sala multimídia - LabLibras	Expansor de Áudio Digital / Q-SYS QSC		.

PB) Sala multimídia - LabLibras			
Polo na Sede (Campina Grande, PB) Sala multimídia - LabLibras	Placa de Entrada de Áudio / QSC		.
Polo na Sede (Campina Grande, PB) Sala multimídia - LabLibras	Placa de Saída de Áudio / QSC		.
Polo na Sede (Campina Grande, PB) Sala multimídia - LabLibras	Amplificador de Áudio 04 Canais / QSC		.
Polo na Sede (Campina Grande, PB) Sala multimídia - LabLibras	Access Point / CISCO Aironet 1600		.
Polo na Sede (Campina Grande, PB) Sala multimídia - LabLibras	Servidor de Armazenamento / HP DL302E		.
Polo na Sede (Campina Grande, PB) Sala multimídia - LabLibras	Rack 19" com bandejas, rodízios e réguas		.
Polo na Sede (Campina Grande, PB) Sala multimídia - LabLibras	Switch 24 portas / HP 24GIGABIT		.
Polo na Sede (Campina Grande, PB) Sala multimídia - LabLibras	Nobreak Smart-UPS / APC (Com Defeito)		.
Polo na Sede (Campina Grande, PB) Sala multimídia - LabLibras	Chassi Enova DGX16 / AMX		.
Polo na Sede (Campina Grande, PB) Sala multimídia - LabLibras	Kit de placas para Enova / AMX		.
Polo na Sede (Campina Grande, PB) Sala multimídia - LabLibras	Central de Controle NX- 3200 / AMX		.
Polo na Sede (Campina Grande, PB) Sala multimídia - LabLibras	Fonte de Alimentação 4,4ª / AMX		.
Polo na Sede (Campina Grande, PB) Sala multimídia - LabLibras	Gerenciador de Energia / AMX		.

Polo na Sede (Campina Grande, PB) Sala multimídia - LabLibras	Blu-ray Player / SONY		.
Polo na Sede (Campina Grande, PB) Sala multimídia - LabLibras	Caixa Acústica / BOSE DS40SE		.
Polo na Sede (Campina Grande, PB) Sala multimídia - LabLibras	Microfone Gooseneck / BeyerDynamic		.
Polo na Sede (Campina Grande, PB) Sala multimídia - LabLibras	Disco Rígido 4TB com gaveta / HP		.
Polo na Sede (Campina Grande, PB) Sala multimídia - LabLibras	Placa de Captura / ROLAND		.
Polo na Sede (Campina Grande, PB) Sala multimídia - LabLibras	Webcam / Logitech C920		.
Polo na Sede (Campina Grande, PB) Sala multimídia - LabLibras	Headset / Audio- Technica BPHS1		.
Polo na Sede (Campina Grande, PB) Sala multimídia - LabLibras	Monitor 32" Touchscreen / ELOTOUCH		.
Polo na Sede (Campina Grande, PB) Sala multimídia - LabLibras	Mesa para iPad / iPortBasestation		.
Polo na Sede (Campina Grande, PB) Sala multimídia - LabLibras	Tablet / Apple iPad 5 Geração		.
Polo na Sede (Campina Grande, PB) Sala multimídia - LabLibras	Mesa Custom (Professor) / SEAL		.
Polo na Sede (Campina Grande, PB) Sala multimídia - LabLibras	Mesa Custom (Aluno) / SEAL		.
Polo na Sede (Campina Grande, PB) Sala multimídia - LabLibras	Cadeira Giratória / FLEXFLOR		.
Polo na Sede (Campina Grande,	Câmera de Vídeo, Cartão de Memória	Ilha de Edição	R\$ 38.000,00

PB) Estúdio - LabLibras	64GB (x2), Tripé, Dolly e Teleprompter		
Polo na Sede (Campina Grande, PB) Estúdio - LabLibras	Monitor Ultra HD 4K de 28"	Ilha de Edição Móvel	R\$ 30.400,00
Polo na Sede (Campina Grande, PB) Estúdio - LabLibras	Televisor LED 60"	Módulo Rack Disjuntor	R\$ 900,00
Polo na Sede (Campina Grande, PB) Estúdio - LabLibras	Televisor LED 42"	Mesa DMX PLS Lifecraft 512	R\$ 1.500,00
Polo na Sede (Campina Grande, PB) Estúdio - LabLibras	Microfone Lapela Sem Fio (com receptor e transmissor a pilha)	Sistema de Iluminação para vídeo	R\$ 30.000,00
Polo na Sede (Campina Grande, PB) Estúdio - LabLibras	HD Externo 20Tb Thunderbolt	Modificadores de luz para refletores para vídeo	R\$ 7.000,00
Polo na Sede (Campina Grande, PB) Estúdio - LabLibras	Mesa de Áudio Digital de 24 canais de entrada	Switcher de vídeo	R\$ 10.000,00
Polo na Sede (Campina Grande, PB) Estúdio - LabLibras	Switcher de Vídeo Portátil	Gravador de vídeo	R\$ 10.000,00
Polo na Sede (Campina Grande, PB) Estúdio - LabLibras		Microfone de mão sem fio	R\$ 4.000,00
Polo na Sede (Campina Grande, PB) Estúdio - LabLibras		Amplificador de som ambiente	R\$ 1.700,00
Polo na Sede (Campina Grande, PB) Estúdio - LabLibras		Cabos, extensores e conversores diversos	R\$ 8.000,00
Polo na Sede (Campina Grande, PB) Estúdio - LabLibras		Câmera de vídeo fullframe	R\$ 10.000,00
Polo na Sede (Campina Grande, PB) Estúdio - LabLibras		Objetivas para câmera	R\$ 20.000,00
Polo na Sede (Campina Grande, PB) Estúdio - LabLibras		Estabilizador gimbal	R\$ 3.000,00

Polo na Sede (Campina Grande, PB) Estúdio - LabLibras		Baterias para câmera	R\$ 4.000,00
Polo na Sede (Campina Grande, PB) Estúdio - LabLibras		Cartões de memória	R\$ 400,00
Polo na Sede (Campina Grande, PB) Estúdio - LabLibras		Drone de filmagem	R\$ 13.000,00