



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE UNB PLANALTINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO PÚBLICA

LUCIANA PICCINI MOREIRA LIMA

**INCLUSÃO E PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA:
DESAFIOS DOS ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO COM DEFICIÊNCIA**

Brasília - DF
2021

LUCIANA PICCINI MOREIRA LIMA

**INCLUSÃO E PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA:
DESAFIOS DOS ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO COM DEFICIÊNCIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública, da Universidade de Brasília, como um dos requisitos à obtenção do título de Mestre em Gestão Pública.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Luciana de Oliveira Miranda

Brasília - DF
2021

PL7321 Piccini Moreira Lima, Luciana
INCLUSÃO E PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA:
DESAFIOS DOS ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO COM DEFICIÊNCIA /
Luciana Piccini Moreira Lima; orientador Luciana de
Oliveira Miranda. -- Brasília, 2021.
207 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado Profissional em Gestão
Pública) -- Universidade de Brasília, 2021.

1. Breve Histórico sobre a educação especial no Brasil. 2.
A construção das políticas públicas para as pessoas com
deficiência no contexto brasileiro e seus principais
avanços. 3. Políticas públicas para as pessoas com
deficiência no ensino superior brasileiro. 4. Dificuldade
de inserção e permanência das pessoas com deficiência nas
universidades. 5. Papel dos docentes na inclusão e
permanência. I. de Oliveira Miranda, Luciana, orient. II.
Título.

LUCIANA PICCINI MOREIRA LIMA

**INCLUSÃO E PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA:
DESAFIOS DOS ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO COM DEFICIÊNCIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública, da Universidade de Brasília, como um dos requisitos à obtenção do título de Mestre em Gestão Pública.

A Comissão Examinadora, abaixo identificada, aprova o Trabalho de Dissertação de Mestrado do Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Gestão Pública da Universidade de Brasília:

Professora Doutora Luciana de Oliveira Miranda
Orientadora e Presidente da banca
PPGP / UnB

Professor Doutor Jonilto Costa Sousa
Membro interno
PPGP / UnB

Professora Doutora Thaís Kristosch Imperatori
Membro externo
SER/ICH / UnB

Professor Doutor Mauro Eduardo Del Grossi
PPGP/UnB
Suplente

Brasília – DF, 30 de abril de 2021.

“O sucesso é a soma de pequenos esforços repetidos dia após dia”

Robert Collier

AGRADECIMENTOS

À Deus por permitir que eu me mantivesse saudável, forte e esperançosa para enfrentar os desafios encontrados durante o meu caminho. Por colocar no meu caminho pessoas que foram fundamentais para cada passo dado nessa jornada.

Ao meu grande e único amor Thiago, por estar ao meu lado e me ajudar em tudo que precisei para conseguir concluir este mestrado. Te amo!

À minha filha Valentina por compreender, mesmo tão pequena, que eu precisava estudar e não podia brincar com ela em diversos momentos. E por dividir comigo o sorriso, a doçura, e toda a alegria que me impulsionavam diante das dificuldades.

À minha filha Helena que me acompanhou na reta final do mestrado ainda dentro da minha barriga, dividindo comigo todos os sentimentos, angústias e satisfações. Sei que você me apoiou em todos os momentos, e a cada chute me mostrava que eu nunca estive sozinha.

À minha mãe Maria de Lourdes por me ensinar o valor do estudo durante toda a minha vida, por ser meu porto seguro, o qual eu sempre pude aportar durante os momentos de tempestade ou de calmaria na minha vida.

À minha sogra Noeli por todo o apoio e carinho ao cuidar da minha filha enquanto eu tinha que ir para a aula ou fazer os trabalhos.

A minha orientadora Prof^a Dr^a Luciana de Oliveira Miranda, que acreditou no meu trabalho e me auxiliou em todos os momentos.

A comissão examinadora, Prof. Dr. Jonilto Costa Sousa e Prof^a Dr^a Thaís Kristosch Imperatori, pela contribuição com sugestões que abrilhantaram este trabalho.

A Universidade de Brasília, em especial, a todos os docentes do Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública pelos ensinamentos, pelo tempo e pelo apoio fundamentais para a conclusão desta jornada.

Ao meu querido chefe Ileno Izídio da Costa e à toda a equipe do DAC, pelo auxílio e por me dar a possibilidade de realizar este grande objetivo na minha vida.

Aos colegas de mestrado pela troca de experiência e pela torcida.

Aos alunos da DACES, que se dispuseram a doar o seu tempo para que eu pudesse realizar essa pesquisa. Espero ter contribuído para mudar a realidade e atenuar as dificuldades que o ambiente acadêmico apresenta para a pessoa com deficiência.

Enfim, a todos que acreditaram e sofreram junto comigo nessa caminhada.

“Daqui a vinte anos, você não vai se arrepender das coisas que fez, mas das que deixou de fazer. Por isso, veleje longe do seu porto seguro.

Pegue os ventos. Explore. Sonhe. Descubra”

Mark Twain

RESUMO

Este trabalho investiga como se dá o processo de inclusão e de permanência dos estudantes de graduação com deficiência na Universidade de Brasília (UnB) na visão dos próprios estudantes. Com base em revisão de literatura voltada ao tema, buscou-se inicialmente compreender as circunstâncias históricas de como a Educação Especial desenvolveu-se no Brasil, bem como o entendimento relativo aos diversos atores envolvidos na articulação das ações e políticas públicas voltadas para as pessoas com deficiência. Buscou-se, ainda, a clareza dos programas de acesso e de permanência no Ensino Superior, envolvendo definições, características e modos como são desenvolvidos. Então, tratou-se do papel fundamental dos docentes na aprendizagem educacional e no senso de pertencimento dos estudantes com deficiência no contexto acadêmico. A pesquisa teve como abordagem qualitativa e quantitativa, logo uma pesquisa mista, utilizando a Estratégia do Projeto Convergente Paralelo, desenvolvida em duas fases distintas. A primeira fase é quantitativa e a segunda, qualitativa, com a fusão dos dois conjuntos de dados no resultado. Utilizou-se o estudo de caso como estratégia de investigação, e sua natureza é exploratória e descritiva. Como lócus de estudo, adotou-se a Diretoria de Acessibilidade, vinculada ao Decanato de Assuntos Comunitários da UnB. Foram acolhidas, ainda, as técnicas de pesquisa documental, pesquisa bibliográfica, aplicação de questionário com a participação de 81 estudantes com deficiência e as entrevistas estruturadas e semiestruturadas com 13 estudantes com deficiência. Por meio de análises estatísticas e de conteúdo, foram apontadas, *a posteriori*, cinco categorias que auxiliaram a responder aos objetivos específicos definidos neste trabalho, a saber: (i) mapear a estrutura e atribuições da Diretoria de Acessibilidade da UnB; (ii) identificar as ações e políticas de inclusão e permanência desenvolvidas pela UnB; (iii) compreender os principais fatores facilitadores e dificultadores que influenciam no processo de inclusão e permanência na UnB; e (iv) propor aprimoramentos na gestão das políticas de inclusão, visando a permanência dos estudantes da graduação com deficiência da UnB. Verificou-se que há uma legislação desenvolvida que assegure o direito das pessoas com deficiência de acessar e permanecer na universidade, no entanto, nota-se que a UnB encontra dificuldades de adaptar a sua estrutura interna de prédios, sistemas de informação, adequações de currículos, disponibilização de tecnologia assistiva, treinamento dos docentes e conscientização da comunidade acadêmica para o atendimento dos diversos tipos de deficiência no ambiente acadêmico, comprometendo a permanência desses estudantes até a conclusão do curso. As declarações apresentadas pelos estudantes com deficiência reconhecem que a UnB vem buscando realizar as adaptações necessárias de acessibilidade para o pleno acolhimento deles, mas isso ocorre de forma tímida, carecendo, portanto, de maior efetividade, subsídios financeiros e consistência nas ações ao longo do ano.

Palavras-Chave: Inclusão; Ensino Superior; Pessoa com Deficiência.

ABSTRACT

This work investigates how the process of inclusion and permanence of undergraduate students with disabilities at the University of Brasilia (UnB) takes place in the students' own view. Based on a literature review focused on the topic, we initially sought to understand the historical circumstances of how Special Education developed in Brazil, as well as the understanding regarding the various actors involved in the articulation of public actions and policies aimed at people with special needs. The clarity of access and permanence programs in Higher Education was also sought, involving definitions, characteristics and ways in which they are developed. Then, it was about the fundamental role of teachers in educational learning and in the sense of belonging of students with disabilities in the academic context. The research had a qualitative and quantitative approach, therefore a mixed research, using the Strategy of the Convergent Parallel Project, developed in two distinct phases. The first phase is quantitative and the second, qualitative, with the merger of the two sets of data in the result. The case study was used as an investigation strategy, and its nature is exploratory and descriptive. As a locus of study, the Accessibility Directorate, linked to the Decan of Community Affairs at UnB, was adopted. The techniques of documentary research, bibliographic research, application of a questionnaire with the participation of 81 students with disabilities and the semi-structured interview with 13 students with disabilities were also accepted. Through statistical and content analysis, five categories were identified, a posteriori, which helped to answer the specific objectives defined in this work, namely: (i) to map the structure and attributions of the UnB Accessibility Directorate; (ii) to identify the actions and policies for inclusion and permanence developed by UnB; (iii) to understand the main facilitating and hindering factors that influence the process of inclusion and permanence at UnB; and (iv) to propose improvements in the management of inclusion policies, aiming at the permanence of undergraduate students with disabilities at UnB. It was found that there is legislation developed that ensures the right of people with disabilities to access and stay at the university, however, it is noted that UnB finds it difficult to adapt its internal structure of buildings, information systems, curriculum adaptations, availability of assistive technology, training of teachers and awareness of the academic community to attend to various types of disabilities in the academic environment, compromising the permanence of these students until the conclusion of the course. The statements presented by students with disabilities recognize that UnB has been seeking to make the necessary adaptations of accessibility for their full acceptance, but this occurs in a timid manner, therefore requiring greater effectiveness, financial subsidies and consistency in actions throughout the year.

Keywords: Inclusion; Higher education; Disabled Person.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa de literatura	26
Figura 2 - Organograma Institucional da UnB	84
Figura 3 - Organograma do Decanato de Assuntos Comunitários	85
Figura 4 - Mapa da UnB, <i>campus</i> Darcy Ribeiro	120
Figura 5 - Nuvem de Palavras questões discursivas do questionário	159

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução do número de matrículas de alunos com deficiência na rede pública e particular brasileira entre os anos de 2009 e 2018.....	40
Gráfico 2 - Recursos utilizados em sala de aula	105
Gráfico 3 - Participação em algum Programa de Assistência Estudantil	107
Gráfico 4 - Qual Programa de Assistência Estudantil faz parte	108
Gráfico 5 - Bolsista de algum projeto da UnB	109
Gráfico 6 – Em qual projeto da UnB é bolsista	110
Gráfico 7 - Avaliação do caminho entre os prédios	118
Gráfico 8 - Condições de acessibilidade nos prédios	120
Gráfico 9 - Principal meio de transporte utilizado para ir à universidade	129
Gráfico 10 - Encontra algum obstáculo na utilização do transporte.....	130
Gráfico 11 - Distribuição percentual dos estudantes entrevistados em relação à existência de obstáculos por meio de transporte e por deficiência.....	131
Gráfico 12 - Locomoção dentro do <i>campus</i>	134
Gráfico 13 - Utiliza algum recurso para locomoção.....	135
Gráfico 14 - Qual transporte oferecido pela UnB que utiliza	136
Gráfico 15 - Distribuição percentual dos estudantes que utilizam o transporte oferecido pela universidade por tipo de deficiência	137
Gráfico 16 - Avaliação do transporte oferecido pela UnB	138
Gráfico 17 - Condições de acessibilidade em comunicações, informações e tecnologias	140
Gráfico 18 - Avaliação das afirmações sobre comunicação	144
Gráfico 19 - Avaliação das afirmações 1	146
Gráfico 20 - Avaliação das afirmações 2.....	149

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Artigos científicos selecionados	24
Quadro 2 - Dissertações e teses sobre o tema	25
Quadro 3 - Dados consolidados do Censo da Educação Superior: 2015 a 201	39
Quadro 4 - Dispositivos legais e pontos relevantes sobre inclusão de pessoas com deficiência.....	51
Quadro 5 - Metodologia da Pesquisa	82
Quadro 6 - Como e quando ocorreu a entrevista.....	89
Quadro 7 - Obstáculos encontrados na utilização do transporte	131

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Perfil dos participantes do questionário	86
Tabela 2 - Curso, turno e <i>campus</i> dos participantes do questionário	87
Tabela 3 - Perfil dos participantes da entrevista.....	90
Tabela 4 - Curso, turno e <i>campus</i> dos participantes da entrevista.....	91

LISTA DE SIGLAS

ADIn	Ação Direta de Inconstitucionalidade
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANF	Anfiteatro
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BCE	Biblioteca Central
BDS	Biblioteca Digital e Sonora
BSAN	Bloco de Salas de Aula Norte
CAD	Conselho de Administração
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDPO	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CF	Constituição Federal
CONADE	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência
CPD	Centro de Informática
DAC	Decanato de Assuntos Comunitários
DACES	Diretoria de Acessibilidade
DEG	Decanato de Ensino de Graduação
DEX	Decanato de Extensão
DGP	Decanato de Gestão de Pessoas
DPO	Decanato de Planejamento, Orçamento e Avaliação Institucional
FD	Faculdade de Direito
FE	Faculdade de Educação
FENAPAES	Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICC	Instituto Central de Ciências
IL	Instituto de Letras
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
INES	Instituto Nacional de Educação dos Surdos
INFRA	Secretaria de Infraestrutura

LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDV	Laboratório de Apoio ao Deficiente Visual
LIP	Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas
MEC	Ministério da Educação
MJ	Ministério da Justiça
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PcD	Pessoa com Deficiência
PDE	Plano de Desenvolvimento Estudantil
PL	Projeto de Lei
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PPNE	Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais
PRC	Prefeitura do <i>Campus</i>
RU	Restaurante Universitário
SAA	Secretaria de Administração Acadêmica
STF	Supremo Tribunal Federal
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção
UnB	Universidade de Brasília
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 OBJETIVOS.....	17
1.1.1 Objetivo geral	17
1.1.2 Objetivos específicos.....	17
1.2 JUSTIFICATIVA.....	17
2 REFERENCIAL TEÓRICO	21
2.1 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA.....	21
2.1.1 Mapa de literatura.....	26
2.2 BREVE HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL.....	27
2.3 DEFICIÊNCIA NO BRASIL EM NÚMEROS	37
2.4 A CONSTRUÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO BRASILEIRO E SEUS PRINCIPAIS AVANÇOS	41
2.4.1 Evolução dos normativos brasileiros sobre a inclusão das pessoas com deficiência, pós Constituição Federal de 1988.....	48
2.5 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO	56
2.5.1 Programas de acesso e permanência na Educação Superior	60
2.5.1.1 Programa Nacional de Assistência Estudantil	62
2.5.1.2 Programa INCLUIR: Acessibilidade na Educação Superior	63
2.5.1.3 Lei de cotas	64
2.6 DIFICULDADE DE INSERÇÃO E PERMANÊNCIA DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NAS UNIVERSIDADES.....	66
2.7 PAPEL DOS DOCENTES NA INCLUSÃO E PERMANÊNCIA	75
3 METODOLOGIA.....	81
3.1 TIPO DE PESQUISA.....	81
3.2 CARACTERIZAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO	83
3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA	85
3.4 TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	92
3.4.1 Pesquisa bibliográfica	92
3.4.2 Pesquisa documental	92
3.4.3 Questionário	93
3.4.4 Entrevistas estruturadas e semiestruturadas	94
3.5 ANÁLISE DOS DADOS	95
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	98
4.1 ESTRUTURA E ATRIBUIÇÕES DO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE DA UNB.....	99

4.2 AÇÕES E POLÍTICAS DE INCLUSÃO E PERMANÊNCIA DESENVOLVIDAS PELA UNB	101
4.3 PRINCIPAIS FATORES QUE INFLUENCIAM NO PROCESSO DE INCLUSÃO E PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO COM DEFICIÊNCIA DA UNB, SOB A PERSPECTIVA DOS PRÓPRIOS ALUNOS.	111
4.3.1 Ingresso na UnB	111
4.3.2 Barreiras encontradas ao acessar a universidade	116
4.3.2.1 Barreiras urbanísticas e arquitetônicas	117
4.3.2.2 Barreiras nos transportes.....	128
4.3.2.3 Barreiras nas comunicações, nas informações e nas tecnologias	139
4.3.2.4 Barreiras atitudinais	148
4.3.3 Principais facilitadores para a permanência na universidade.....	155
4.3.4 Principais dificultadores para a permanência na universidade	157
4.4 APRIMORAMENTOS NA GESTÃO DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO, VISANDO A PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES DA GRADUAÇÃO COM DEFICIÊNCIA DA UNB	163
4.4.1 Diretoria de Acessibilidade e políticas de inclusão e permanência	165
4.4.2 Sugestões para as barreiras urbanísticas e arquitetônicas	166
4.4.3 Sugestões para as barreiras nos transportes	167
4.4.4 Sugestões para as barreiras nas comunicações, nas informações e nas tecnologias	168
4.4.5 Sugestões para as barreiras atitudinais	169
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	170
REFERÊNCIAS.....	174
APÊNDICE A – Análise documental.....	189
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista	192
APÊNDICE C – Questionário on-line	194
APÊNDICE D – Termo de consentimento DAC.....	201
APÊNDICE E –Termo de consentimento UnB para utilização do questionário	202

1 INTRODUÇÃO

Até meados do século XIX, as pessoas com deficiência não frequentavam as escolas e eram vistas como incapazes, marcadas pela exclusão. Essa forma de tratamento pela sociedade e pelo Estado ficou conhecida como Modelo de Rejeição Social, constituído de ideias pejorativas sobre o real valor social das pessoas com deficiência, conforme aponta (SASSAKI, 2003). A partir de 1910, surgem iniciativas de inclusão isoladas, e a proteção e cuidado com as pessoas com deficiência passam a ter caráter filantrópico. São prestados, então, serviços básicos de alimentação, vestuário e abrigo às pessoas com deficiência. Esse tipo de atuação é conhecido como Modelo Assistencialista.

No início dos anos 1940, inspirado pela *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, surge o Modelo Médico da Deficiência, que é preocupado na reabilitação física e profissional das pessoas com deficiência. Com a proclamação do Ano Internacional das Pessoas Deficientes em 1981, surge o Modelo Social de Deficiência, que defende, por sua vez, a adequação dos espaços sociais comuns, mediante a eliminação de barreiras, de modo que as pessoas com deficiência possam participar de forma ampla da vida em sociedade (SASSAKI, 2003).

A partir da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPO) em 2006, criada pela Organização das Nações Unidas (ONU) e ratificada pelo Brasil em 2008 por meio do Decreto Legislativo nº 186, entende-se pessoas com deficiência como “aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas”. Esse conceito é assumido pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146), publicada em julho de 2015. Assim, conforme Sasaki (2003), a atual política educacional especial brasileira tem como diretriz a inclusão de todos os estudantes com deficiência nos sistemas públicos e privados de ensino. O conceito sobre Inclusão, aqui apresentado, foi elaborado por Sasaki (2007, p. 1) que descreve Inclusão como:

o processo pelo qual os sistemas sociais comuns são tornados adequados para toda a diversidade humana – composta por etnia, raça, língua, nacionalidade, gênero, orientação sexual, deficiência e outros atributos – com a participação das próprias pessoas na formulação e execução dessas adequações.

Nos últimos cinquenta anos, identificam-se uma série de normativos que visam implementar políticas públicas que conferem condições de acesso, aprendizagem e permanência no sistema educacional brasileiro aos estudantes com deficiência. Desse modo, a educação especial alcançou uma posição de destaque no cenário da política nacional. Isso é relevante apontar, porque, historicamente, a educação especial em nosso País ocupou papel secundário na distribuição de recursos e nas atuações governamentais (MENDES JÚNIOR; TOSTA, 2012).

Com o processo de redemocratização do país, que deu origem a Constituição Federal de 1988, verifica-se que a sociedade brasileira avançou na construção das políticas públicas para as pessoas com deficiência. Conforme Oliveira, Cavalli e Guidugli (2017), a Constituição Federal foi um marco em relação a proteção dos direitos das pessoas com deficiência e, a partir dela, o Estado se aprofundou no assunto, contribuindo para o desenvolvimento de uma política nacional de inclusão, de forma a garantir os direitos dessas pessoas no desenvolvimento de atividades em quaisquer âmbitos sociais. Destaca-se que, ainda que a Constituição Federal reconheça o direito, esse só poderá ter pleno exercício por meio das políticas públicas que implementem ações efetivas de inclusão da pessoa com deficiência.

O Estado é o responsável pela elaboração e pela execução das políticas públicas, distribuindo poder, delegando funções e criando consensos entre os diversos atores envolvidos e interessados no resultado. Dessa forma, as políticas públicas são instrumentos imprescindíveis para promover medidas mais direcionadas e efetivas. Nesse sentido, Gorczewski e Mayer (2015, p. 9) pontuam que “as Políticas Públicas, primeiramente, ajudam a diagnosticar qual o problema e posteriormente a apresentar soluções, porque, se assim não fosse, não haveria razão de ser.”

A construção de uma política pública efetiva e que realmente mude a realidade das pessoas com deficiência deve ser construída em parceria com esse grupo, ouvindo suas percepções e demandas, visto que os agentes públicos responsáveis pelo desenvolvimento de uma política pública desse porte, muitas vezes, não conhecem a realidade dessa parcela da população. Conforme evidencia Crantschaninov e Medeiros (2012), ao se inserir o cidadão na construção das políticas públicas, o Estado tende a enfrentar de forma mais satisfatória os

problemas que buscam resolver, pois o cidadão identifica-se como construtor de uma política, sentindo-se assim parte integrante do processo.

A expansão das formas de participação possibilita que minorias antes desconsideradas possam acessar aos serviços oferecidos pelo Estado e propor as suas demandas. Além disso, o aumento das formas de participação é um jeito de coibir práticas não democráticas, bem como transformar o processo político mais inclusivo, conforme expõe Crantschaninov e Medeiros (2012).

Ainda que a educação básica seja o pilar para a construção da vida do indivíduo, o ensino superior é cada vez mais necessário para o ingresso no mercado de trabalho. As políticas públicas para acesso e permanência das pessoas com deficiência no ensino superior são instrumentos que, de fato, mudam a realidade e viabilizam direitos. O avanço mais recente nesse sentido foi a inclusão da pessoa com deficiência na Lei de Cotas nº 12.711/2012. Por meio da Lei nº 13.409/2016, é garantido às pessoas com deficiência que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas o acesso às vagas reservadas em um percentual de, no mínimo, 50% das vagas de graduação, por curso e por turno em instituições públicas de ensino superior.

Deve-se ressaltar que as vagas reservadas devem ser preenchidas por estudantes que cursaram o ensino médio integralmente em escolas públicas. Ou seja, ainda que as pessoas com deficiência tenham sido incluídas na Lei de Cotas, nem todos os indivíduos desse grupo têm acesso, uma vez que a lei delimita o escopo aos estudantes que cursaram o ensino médio nestas instituições públicas de ensino. Porém, a dificuldade observada pelo estudante com deficiência vai além da condição financeira, e envolve espaços adequados, currículos e informações acessíveis, além de investimentos na formação dos profissionais da instituição (ANACHE; CAVALCANTE, 2018).

Menezes (2018) pontua, por sua vez, que é necessário que as políticas públicas acompanhem o aumento das matrículas de alunos com deficiência. Com isso, é possível garantir não somente o acesso dos discentes já matriculados, mas a sua permanência nas instituições de ensino superior.

O compromisso das Instituições de Ensino Superior não se restringe a dar condições de acesso e permanência ao aluno com deficiência, mas que também deve preocupar-se com a preparação de profissionais que atuarão em uma sociedade inclusiva. Sendo assim, rompem-se paradigmas relacionados às pessoas

com deficiência, pois o conhecimento possibilita o respeito à diversidade, desfazendo preconceitos (GARCIA; BACARIN; LEONARDO, 2018, p. 35).

Para Berge e Huang (2004, p. 4), a definição de permanência é complexa e problemática, e isso se reflete em resultados, muitas vezes, inconclusivos ou contraditórios em pesquisas. Assim, os autores definem permanência como “a participação continuada do estudante em um evento de aprendizado até a conclusão, o que na educação superior pode ser um curso, programa, instituição ou sistema”. Dessa forma, a permanência do estudante com deficiência necessita de um conjunto de políticas de inclusão e acessibilidade não somente por parte da universidade, mas também do Estado e da sociedade, como um todo.

Reitera-se que a acessibilidade é pautada pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Essa legislação compreende a possibilidade e a condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida. Contudo, essa autonomia prevista em lei, ainda, não é a realidade de muitos brasileiros com deficiência.

Tal tema é relevante, porém complexo e ao mesmo tempo imprescindível para a mudança da realidade das pessoas com deficiência ao acessarem o ensino superior. Faz-se necessário identificar os possíveis motivos e barreiras que levam aos estudantes com deficiência, muitas vezes, a não permanecer na universidade. Do mesmo modo, é preciso entender de que forma as políticas públicas podem ser melhor aplicadas ao contexto universitário e de que maneira as instituições podem desenvolver estratégias e ações que promovam, de fato, a permanência na universidade.

Considerando esse panorama, o problema desta pesquisa é o seguinte: de que maneira a UnB pode desenvolver estratégias e ações de promoção à permanência na universidade a partir do ponto de vista dos estudantes com deficiência? Nos próximos subtópicos, são apontados os objetivos e a justificativa deste estudo.

1.1. OBJETIVOS

1.1.1. Objetivo Geral

O objetivo geral desta pesquisa é contribuir com a gestão das políticas de inclusão visando a permanência dos estudantes da graduação com deficiência na Universidade de Brasília (UnB), investigando, para tanto, o ponto de vista dos próprios estudantes.

1.1.2. Objetivos Específicos

Os objetivos específicos desta investigação são os seguintes:

- Mapear a estrutura e as atribuições do Núcleo de Acessibilidade da UnB;
- Identificar as ações e as políticas de inclusão e de permanência desenvolvidas pela UnB;
- Compreender os principais facilitadores e dificultadores que influenciam no processo de inclusão e de permanência dos estudantes de graduação com deficiência na UnB, sob a perspectiva dos próprios alunos;
- Propor aprimoramentos na gestão das políticas de inclusão visando a permanência dos estudantes da graduação com deficiência na UnB.

1.2 JUSTIFICATIVA

Os governantes têm se proposto cada vez mais a elaborar políticas sociais com enfoque na inclusão das parcelas minoritárias da população, de forma a garantir que essas pessoas possam usufruir dos direitos básicos presentes na Constituição Federal. Os assuntos sobre direitos humanos, como igualdade racial, diversidade sexual e de gênero e direitos das pessoas com deficiência, progressivamente se consolidam na agenda de políticas públicas do país. Esse processo de inclusão desafia as estruturas federais, estaduais e municipais a se atualizarem e se reinventarem para atender aos anseios da população, conforme indicam Borges e Pereira (2016).

Considerando somente os últimos dez anos, tal fato pode ser observado com a publicação das seguintes legislações:

- Decreto nº 7.234/2010, que instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES);
- a Lei nº 12.711/2012, a chamada Lei das Cotas;
- a Lei nº 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência;
- a Lei nº 13.409/2016, que incluiu as pessoas com deficiência na Lei das Cotas.

No que tange as pessoas com deficiência e a área educacional, percebe-se que, conforme Silva (2016, p. 92) pontua, “a Educação Especial no Brasil, foi por muito tempo definida como uma assistência dada aos alunos com deficiência”. A exclusão das pessoas com deficiência do ambiente escolar – observada, como dito, até o início do século XX – foi alterada para o contexto atual de inclusão que busca a integração da pessoa com deficiência no ambiente acadêmico, seja com políticas voltadas ao acesso, quanto políticas voltadas à inclusão e permanência. Silva (2016, p. 9) explica, ainda, que “a inclusão é na verdade um desafio, porém um desafio possível e atingível, mas que necessita de um leque de transformações relativas ao sistema educacional. Muitas barreiras já foram ultrapassadas, mas ainda existem muitas que se tornam obstáculos à inclusão.”

Brito, Quirino e Porto (2013) pontuam que essa prática inclusiva é recente e exigem ainda esforços para viabilizar a efetiva inclusão e permanência dos estudantes com deficiência nas universidades. Autores como Alencar (2015), Atique e Zaher (2006), Azevedo e Sobral (2016), Caravage e Oliver (2018), Fraga e Sousa (2009), Leonel, Leonardo e Garcia (2015), Moraes (2019), Napolitano, Leite e Martins (2016), Oliveira, Cavalli e Guidugli (2017) e Silva (2011) descrevem e ratificam a importância da construção e da implementação das políticas públicas para garantir a efetivação de direitos, o desenvolvimento de oportunidades e a autonomia das pessoas com deficiência na vida em sociedade.

As políticas voltadas ao acesso têm obtido resultados importantes. Um desses avanços foi o aumento do número de matrículas dos estudantes com deficiência evidenciada nos últimos anos. Em especial desde o ano de 2016, esse número vem crescendo, sobretudo em decorrência da inclusão das pessoas com deficiência na Lei das Cotas.

Analisando o Censo do Ensino Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) de 2018, percebe-se um aumento de 14,86% nas matrículas das pessoas com deficiência nas instituições de educação superior em relação ao ano de 2015, e 21,57% em relação a 2016. Quando comparado ao ano de 2009, o aumento foi mais de mais de 100% no número de matrículas em relação a 2018. Mesmo com esse aumento, verifica-se que das 8.494.388 matrículas realizadas no ano de 2018, somente 43.633 foram realizadas por alunos com deficiência, ou seja, o quantitativo de matrículas desse grupo representa apenas 0,52% do total de matrículas.

Constata-se, portanto, que esse público está acessando cada vez mais as universidades. O aumento no acesso é verificado também na UnB, onde observou-se um aumento de 36% no número de estudantes com deficiência no ano de 2018 em relação ao ano de 2017, conforme aponta o Relatório de Autoavaliação Institucional da UnB (UNB, 2018, p. 91). Ainda segundo o relatório, “isso ocorreu principalmente após a implementação do sistema de reserva de vagas em cursos de graduação, conforme dispõe a Lei nº 13.409/2016”.

Por outro lado, dados fornecidos pela Secretaria de Administração Acadêmica (SAA/UnB) demonstram que as taxas de evasão dos estudantes com deficiência são significativamente maiores que a taxa dos estudantes em geral: com referência ao ano de 2017, 27,3% dos estudantes com deficiência foram desligados voluntariamente, por não cumprir condição, abandono, jubramento, por força de convênio, ou reprovaram em uma mesma disciplina obrigatória por três vezes¹. Deve-se observar que a taxa geral da UnB foi de 7,93% no mesmo ano de referência, conforme aponta o Relatório de Autoavaliação Institucional da UnB (UNB, 2018). Conforme Menezes (2018) aponta, não basta garantir apenas o acesso, é necessário o desenvolvimento de políticas e ações que multipliquem as chances das pessoas com deficiência de se manterem no ambiente acadêmico.

A escolha do tema desta pesquisa vem da atuação da pesquisadora como ocupante do cargo de administradora no Decanato de Assuntos Comunitários (DAC) desde 2017, onde

¹ Conforme Guia do Calouro da UnB 2020 (UNB, 2020), o aluno será desligado quando: não cumprir a condição de ser aprovado no número mínimo de créditos estabelecido pelo curso, em cada um de dois períodos letivos subsequentes; for reprovado três vezes em disciplina obrigatória do seu curso; enquadrar-se nos critérios eliminatórios específicos do seu curso; cometer infração disciplinar cominada com expulsão, de acordo com as normas internas da Universidade; não concluir seu curso no prazo máximo legal (desligamento por jubramento); por iniciativa própria, desistir do vínculo com seu curso (desligamento voluntário); durante dois semestres consecutivos, não efetivar matrícula em nenhuma disciplina ou que, embora matriculado, tenha sido reprovado com menção SR (Sem Rendimento) em todas as disciplinas (desligamento por abandono).

auxilia as diretorias na gestão financeira dos recursos recebidos, sejam recursos PNAES, Programa Incluir ou próprios. O DAC tem papel fundamental para a comunidade acadêmica, visto que lida com assuntos relacionados a assistência estudantil, que abarca a cultura, esporte e diversidade em suas variadas formas. Além disso, possui uma Diretoria específica para apoiar os alunos com deficiência e que atua como Núcleo de acessibilidade da Universidade.

Observando esse histórico do DAC e suas ações e a partir de reuniões de acompanhamento das ações realizadas pela Diretoria de Acessibilidade, a pesquisadora percebeu que a gestão da inclusão deve ser realizada de forma transversal, possibilitando que todos os integrantes da comunidade universitária sejam responsáveis por incluir o estudante com deficiência e que esse acolhimento não seja apenas responsabilidade do Núcleo de Acessibilidade. Dessa forma, uma ação efetiva deve se iniciar pela opinião do seu público-alvo, nesse caso, saber o ponto de vista dos estudantes com deficiência sobre o processo de inclusão e permanência deles na universidade. Esse interesse se associa, ainda, ao contexto vivenciado na UnB: houve um aumento do acesso das pessoas com deficiência à universidade e, ao mesmo tempo, essa parcela está tendo uma taxa de desligamento da instituição muito maior em relação aos demais estudantes.

Nesse sentido, espera-se com esta pesquisa propor aprimoramentos na gestão das políticas de inclusão, visando a permanência dos estudantes com deficiência na UnB. Ademais, é oportuno mencionar que os resultados alcançados podem identificar necessidades de melhorias nas políticas internas, viabilizando que um maior número de estudantes com deficiência seja capaz de se graduar no ensino superior, objetivo fim de uma universidade pública.

Mediante o exposto e destacando o crescente aumento de pesquisas quanto as temáticas da educação superior para as pessoas com deficiência, esta pesquisa empenha-se em colaborar com o progresso das políticas de inclusão e permanência das pessoas com deficiência no Ensino Superior. Para tanto, lança-se a examinar o contexto da UnB na perspectiva dos discentes com deficiência.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, são apresentados a revisão de literatura e o arcabouço teórico sobre os temas de inclusão e permanência do estudante de graduação com deficiência no ensino superior. Para tanto, inicialmente, levantou-se informações históricas sobre como a Educação Especial desenvolveu-se no Brasil, bem como a compreensão relativa aos diversos atores envolvidos na articulação das ações e das políticas públicas voltadas para as pessoas com deficiência. Buscou-se, ainda, a clareza dos programas de acesso e permanência no ensino superior, envolvendo definições, características e a forma como são desenvolvidos. Então, tratou-se do papel dos docentes no dia a dia da Universidade e de como são fundamentais na aprendizagem educacional e no senso de pertencimento dos estudantes com deficiência no contexto acadêmico.

2.1 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Com a finalidade de propor aprimoramentos na gestão das políticas de inclusão, visando a permanência do estudante de graduação com deficiência na Universidade, foi realizado, em 2020, um levantamento das principais publicações científicas, de forma a se obter uma investigação preliminar. De acordo com Marconi e Lakatos (2017, p.33), a pesquisa bibliográfica “é feita com base em textos, como livros, artigos científicos, ensaios críticos, dicionários, enciclopédias, jornais, revistas, resenhas, resumos”. Foram utilizados nessa investigação: artigos científicos, teses, dissertações e livros. Para o processo de pesquisa, o presente estudo adotou o protocolo de Creswell (2010), com os seguintes passos para o levantamento de dados: (a) identificação das palavras-chave; (b) busca nas bases de dados; (c) filtragem dos artigos; (d) desenvolvimento de um mapa de literatura; (e) realização de resumos; e, então, (f) análise.

Como forma de identificação das palavras-chaves, foram realizadas buscas no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)². Dentro do referido portal, foi aplicada a combinação dos descritores

² Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php?> Acesso em: 26 mar. 2021.

“pessoa com deficiência” e “políticas públicas”, com recorte temporal de dez anos e o tipo de material: artigos. A escolha pelo artigo decorre, porque, conforme Marconi e Lakatos (2017), é predominante o entendimento de que os artigos científicos são escolhidos primeiramente, como foco principal, haja vista sua atualização constante.

Na primeira pesquisa, retornaram 383 artigos, que estavam disponíveis nas bases de dados *OneFile (GALE)*, *Directory of Open Access Journals (DOAJ)*, *SciELO (CrossRef)*, *Scopus (Elsevier)*, *SciELO Brazil*, *Materials Science & Engineering Database*, *Social Sciences Citation Index (Web of Science)*, *MEDLINE/PubMed (NLM)*, *Sociological Abstracts*, *Dialnet*, *ScieELO Public Health*, *Applied Social Sciences Index & Abstracts*, *Advanced Technologies & Aerospace Database*, *Technology Research Database*, *Library & Information Science Abstracts*, *Wiley Online Library*, *Wiley (CrossRef)*, *Engineering Research Database*, *Civil Engineering Abstracts* e *JSTOR Archival Journals*.

Após essa primeira fase de identificação dos principais descritores, foram utilizados para as próximas buscas os descritores em português, conjuntamente aos operadores booleanos *and* e *not* da seguinte forma e nessa sequência:

- Busca 1: [“pessoa com deficiência”] *and* [“ensino superior”], [políticas públicas];
- Busca 2: [“pessoas com deficiência”], [“ensino superior”] *not* [docentes];
- Busca 3: [“ensino superior”] *and* [acessibilidade], [“pessoas com deficiência”];
- Busca 4: [“ensino superior”] *and* [docente], [“educação inclusiva”].

Utilizou-se, na sequência, o recorte temporal de dez anos, 2010 a 2020, de forma a acessar as publicações mais recentes sobre o tema e o tipo de material (artigos). Além disso, as buscas foram conduzidas por meio do Portal de Periódicos da CAPES restringidas às seguintes bases de dados: *OneFile (GALE)*, *Directory of Open Access Journals (DOAJ)*, *Scopus (Elsevier)*, *SciELO (CrossRef)*, *Sociological Abstracts* e *SciELO Brazil*.

Adotando esses critérios, o levantamento dos artigos científicos utilizando o Portal de Periódicos da CAPES usou as expressões [“pessoa com deficiência”], com o operador booleano *and* [“ensino superior”], [políticas públicas]. Nessa busca, foram encontrados 78 artigos. Ao selecionar o filtro “periódicos revisados por pares”, o resultado encontrado foi de setenta artigos. Após a leitura do título, resumo e palavras-chaves, foram selecionados 26

artigos. Foram excluídos artigos que abordavam temas como políticas de recursos humanos, política pública paternalista e médica e mercado de trabalho, os quais foram considerados não pertinentes ao estudo em questão. Em seguida, procedeu-se à análise que foi feita a partir da leitura completa desses artigos. Depois da análise, na Busca 1, restaram quatro publicações revisadas por pares.

Posteriormente, com a inserção dos descritores [“pessoas com deficiência”], [“ensino superior”] *not* [docentes], foram reportados 87 artigos revisados por pares. Após a leitura do título, resumo e palavras-chaves, foram selecionados 31 artigos. Foram descartados artigos que tratavam de temas como: ensino em Braille, práticas pedagógicas e esporte adaptado. Logo após, procedeu-se à análise que foi feita a partir da leitura em profundidade desses artigos. Restaram, após a análise, apenas seis artigos revisados por pares na Busca 2.

Em seguida, foram utilizados os descritores [“ensino superior”] *and* [acessibilidade], [“pessoas com deficiência”], foram encontrados 46 artigos. Dessa vez, optou-se por não utilizar o filtro “periódicos revisados por pares” para não restringir a pesquisa. Após a seleção dos artigos, realizou-se a leitura dos títulos, resumos e palavras chaves, e foram escolhidos quinze artigos. Em seguida, executou-se a análise completa destes artigos. Na Busca 3, restaram quatro publicações.

E na Busca 4, utilizou-se os descritores [“ensino superior”] *and* [docente], [“educação inclusiva”]. Para essa pesquisa, foi incluída a base de dados *Materials Science & Engineering Database*, por apresentar um número elevado de artigos e considerando que não foi encontrado nessa busca nenhum artigo na base de dados *SciELO Brazil*. Com isso, a busca obteve 51 artigos. Também se optou por não utilizar o filtro “periódicos revisados por pares” de forma a não restringir os resultados. Assim, procedeu-se a leitura do resumo, palavras-chaves e títulos, selecionando, então, dezoito artigos. Foi retirado dessa primeira análise, artigos relacionados à docência em outros níveis de ensino, práticas pedagógicas e sistemas de ensino. Posteriormente, foi realizada a avaliação dos artigos por meio de leitura em profundida. Na Busca 4, restaram, então, quatro artigos.

Assim, após a finalização de todos os passos das quatro buscas, foram selecionados dezoito artigos científicos. Essas publicações selecionadas estão dispostas no Quadro 1:

Quadro 1 - Artigos científicos selecionados

Nº	Título	Autor(es)	Ano	Qualis Capes
1	A Deficiência em foco nos currículos de graduação da UFRN: Uma Abordagem Histórica (1960-2015)	AMORIM, É. G.; MMEDERIOS NETA, O. M.; GUIMARÃES, J.	2016	B2
2	Políticas de Ações Afirmativas, Pessoas com Deficiência e o Reconhecimento das Identidades e Diferenças no Ensino Superior Brasileiro	CABRAL, L. S. A.	2018	A1
3	Inclusão e prática docente no ensino superior	CASTANHO, D. M.; FREITAS, S. N.	2006	A2
4	Ingresso e Permanência de Alunos com Deficiência em Universidades Públicas Brasileiras	CASTRO, S. F DE; ALMEIDA, M. A.	2014	A2
5	Experiência de pessoas com deficiência no ensino superior: um olhar sobre a vivência de empoderamento e autoadvocacia	DANTAS, T. C.	2015	B3
6	Pessoas com Deficiência no Ensino Superior	ESTÁCIO, M. A. F.; ALMEIDA, D. A. R.	2016	B1
7	Assistência estudantil brasileira e a experiência da Uerj: entre a inovação e o atraso na atenção ao estudante	LESSA, S. E. DO C.	2017	B2
8	Formação de Professores: Pensando a Inclusão do Aluno com Deficiência	MAGALHÃES, F. G. DE; COSTA, K. R.	2011	A1
9	Políticas públicas para acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior brasileiro: uma análise de indicadores educacionais	MARTINS, D. A.; LEITE, L. P.; LACERDA, C. B. F. DE	2015	B1
10	Docência com alunos com deficiência na Universidade	MESSERSCHIMIDT, D. W.; CASTRO, S. F DE	2016	B1
11	Acessibilidade em Pauta na Comunicação Midiática	NAPOLITANO, C. J.; LEITE, L. P.; MARTINS, S. E. S. DE O.	2016	B1
12	Da Exclusão ao Acesso à Educação: O papel da informação na inclusão da PcD na Universidade	PEREIRA, G. M.; LIMA, I. F. DE	2019	B5
13	Democratização da Informação e do Conhecimento por meio da Acessibilidade em Documentos Digitais	SCHMITZ, D. DOS A.; PAVÃO, A. C. O.	2018	B2
14	Não sou deficiente: Sou uma Pessoa com Deficiência. Uma Ontologia dos Direitos	SILVA, H. D. DA C. L.; DOMINGOS, B.	2018	A1
15	Acessibilidade à Educação Superior Brasileira: O que dizem os Estudantes com Deficiência	SILVA, K. C. DA; MARTINS, S. E. S. DE O.	2016	B1
16	Propostas de Acessibilidade para a inclusão de Pessoas com Deficiências no Ensino Superior	SIQUEIRA, I. M.; SANTANA, C. DA S.	2010	A2
17	Educação inclusiva e formação docente: percepções de formandos em pedagogia	VIOTO, J. B.; VITALIANO, C. R.	2013	B2
18	A Inclusão na Prática: Alunos com Deficiência no Ensino Superior	WELlichAN, D. S. P.; SOUZA, C. DA S.	2017	B2

Fonte: Elaboração própria.

Em seguida, realizou-se uma pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) para selecionar as teses e as dissertações relacionadas ao tema. Referente a pesquisa realizada na BDTD, foi considerado o mesmo período, isto é, os últimos

dez anos (2010-2020). Com a primeira expressão “pessoa com deficiência”, em conjunto com “ensino superior”, foram encontradas 172 publicações. Com o propósito de refinar a pesquisa, acrescentou-se o termo “políticas públicas”, resultando em 46 estudos. Procedeu-se, então, a leitura dos resumos e palavras-chaves. Com esse procedimento, restaram três dissertações e uma tese.

Com os termos “pessoa com deficiência”, em conjunto com “permanência” *and* “ensino superior”, foram encontradas sessenta publicações. Assim com o intuito de aprimorar a busca, optou-se por selecionar o comando “expressão no título” e utilizou-se a palavra *permanência*. Com esse procedimento, foram encontrados treze trabalhos. Procedeu-se, então, a leitura dos resumos e palavras-chaves. Restaram, com esse procedimento, apenas duas dissertações.

Considerando essas duas buscas, foram selecionadas cinco dissertações e uma tese. Destaca-se que, durante as duas buscas, foram excluídos trabalhos que versavam sobre temas pedagógicos, educação profissional, mercado de trabalho inclusivo, porque foram considerados irrelevantes para o estudo em questão. As publicações selecionadas pela pesquisa realizada na BDTD estão dispostas no Quadro 2.

Quadro 2 - Dissertações e teses sobre o tema

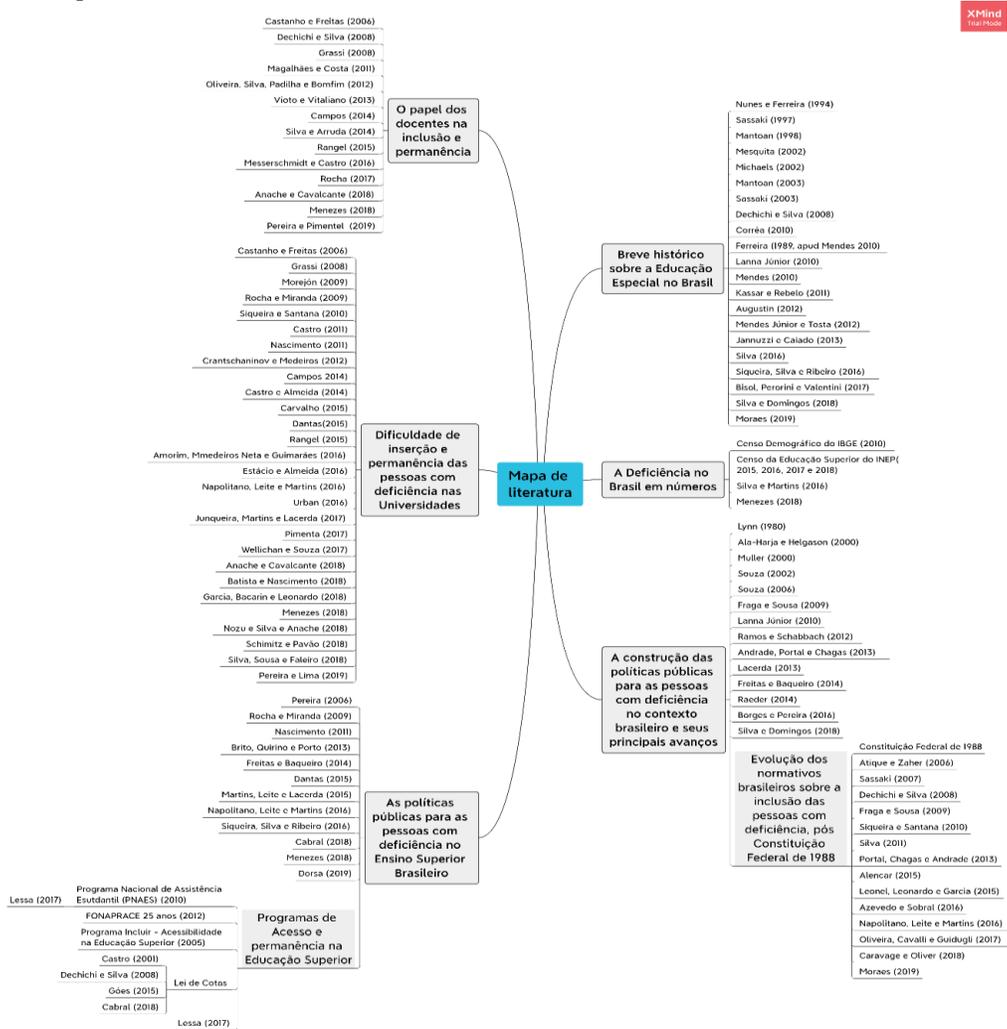
Nº	Título	Autor(es)	Ano	Tipo
1	Pessoas com deficiência no Ensino Superior: Percepções dos alunos	CARVALHO, C. L. C. DE	2015	Dissertação
2	Ingresso e Permanência de alunos com deficiência em Universidade Públicas Brasileiras	CASTRO, S. F. DE	2011	Dissertação
3	Políticas de Acesso, Autonomia e Permanência da pessoa com deficiência nas Instituições Públicas de Ensino Superior da Região Metropolitana do Cariri	LACERDA, G. B DE	2013	Dissertação
4	Quando as “exceções” desafiam as regras: Vozes de pessoas com deficiência sobre o processo de inclusão no Ensino Superior	NASCIMENTO, V. C. DE G. DO	2011	Dissertação
5	Um estudo de produções científicas: Ingresso e permanência de universitários com deficiência	URBAN, A. L. P.	2016	Dissertação
6	Inclusão de estudantes com deficiência na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE	GÓES, E. P. DE	2015	Tese

Fonte: Elaboração própria.

2.1.1 Mapa de literatura

A partir do aprofundamento da leitura dos artigos, teses, dissertações e livros, o mapa da literatura, representado na Figura 1, organizou-se em sentido horário, a partir da parte superior à direita. Segundo Creswell (2010), o mapa da literatura é um resumo visual, com o objetivo de facilitar a identificação do arcabouço teórico utilizado. Cabe ressaltar que alguns artigos foram agregados assistematicamente à análise, devido a relevância do conteúdo que possuíam.

Figura 1 - Mapa de literatura



Fonte: Elaboração própria.

2.2 BREVE HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

A história da Educação Especial brasileira mostra que, entre 1800 e 1950, as iniciativas oficiais para atendimento das pessoas com deficiência eram mínimas e isoladas, e as poucas ações não estavam integradas às políticas públicas educacionais (MANTOAN, 1998). “A Educação Especial no Brasil foi por muito tempo definida como uma assistência dada aos alunos com deficiência” (SILVA, 2016 p. 2). Alguns brasileiros inspirados na experiência de educadores de outros países, como Europa e Estados Unidos, começaram a ter interesse pelo desenvolvimento de ações e atendimento das pessoas com deficiência (CORRÊA, 2010). Foi preciso transpor um século para que a educação especial passasse a compor o sistema educacional brasileiro (MANTOAN, 1998). Somente na segunda metade do século XX, as ações voltadas para as pessoas com deficiência deixaram de ter um caráter assistencialista para tornar-se atendimento educacional, quando várias iniciativas governamentais começaram a ser implementadas.

Para Sasaki (2003), a Educação Especial no Brasil é dividida por etapas, contudo cada sociedade desenvolveu as fases de acordo com o seu momento histórico e cultural, não necessariamente simultaneamente em todas as comunidades, sendo os estágios os seguintes: *exclusão, segregação, integração e inclusão*. Na fase de exclusão, as pessoas com deficiência eram ignoradas, perseguidas e excluídas, não tinham o direito de trabalhar, pois acreditava-se ser uma ideia incompatível com a realidade daquelas. Não havia nenhuma forma de atenção educacional a essas pessoas. Na fase de segregação, as pessoas com deficiência só conseguiam a oportunidade de trabalhar no interior de instituições de filantropia. Nessa fase, iniciava-se a preocupação com o desenvolvimento educacional destas pessoas. Com essas primeiras iniciativas, surgiram as chamadas escolas especiais.

Na fase de integração, por volta da década de 1970, as empresas públicas e privadas passaram a receber as pessoas com deficiência e concordavam em fazer pequenas adaptações nos postos de trabalho por motivos práticos, e não necessariamente buscando uma integração social entre a pessoa com deficiência e os demais funcionários. Nessa fase, foram implantadas as classes especiais nas escolas, nas quais os estudantes com deficiência eram separados dos demais alunos, baseadas na ideia de que em salas separadas os excepcionais, como eram chamados, não atrapalhariam o ensino dos demais. E, então, a partir da década

de 1990, iniciava-se a fase da inclusão, na qual as pessoas, instituições, governo e sociedade estão envolvidos com a efetiva inclusão das pessoas com deficiência na coletividade.

Já para Mantoan (1998) a história da Educação Especial brasileira pode ser dividida em três períodos. O primeiro período, entre 1854 a 1956, marcado por ações de iniciativa privada; de 1957 a 1993, definido por ações oficiais de âmbito nacional; e de 1993 até os dias atuais, reconhecido por movimentos a favor da inclusão.

Referente a este primeiro período, Lanna Júnior (2010, p. 1) descreve que “o contexto do Império (1822-1889), marcado pela sociedade aristocrática, elitista, rural, escravocrata e com limitada participação política, era pouco propícia à assimilação das diferenças, principalmente as das pessoas com deficiência.” Por outro lado, foram fundadas as mais tradicionais instituições de assistência às pessoas com deficiência, como o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, na cidade do Rio de Janeiro, atualmente conhecida como Instituto Benjamin Constant (IBC) em 1854, e três anos mais tarde, em 1857, o Instituto Imperial dos Meninos Surdos Mudos, hoje Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES), ambos foram fundados pelo Imperador Dom Pedro II. O Brasil foi pioneiro na América Latina no suporte às pessoas com deficiência ao criar esses institutos (LANNA JÚNIOR, 2010).

A atuação do governo no atendimento às pessoas com deficiência mudou pouco com o advento da República. Os institutos continuaram com pequenas iniciativas, como a inauguração de novas sedes dessas instituições em outras regiões que, além de oferecer poucas vagas, destinavam apenas a dois tipos de deficiência: a cegueira e a surdez (LANNA JÚNIOR, 2010).

Durante as duas primeiras décadas do século XX, o Brasil experimentava uma fase de estruturação da República, tendo divergências regionais, além de várias transformações político-sociais que originaram mudanças no cenário da educação. O processo de popularização da escola primária pública iniciava-se entre as décadas de 1920 e 1930, quando a taxa de analfabetismo era de 80% (MENDES, 2010). Nesse interim, o rumo da educação especial influenciou-se pelas reformas nos sistemas educacionais sob a ótica ideal do movimento escola-novista, que tem como princípios a crença no poder da educação, o interesse pelas pesquisas científicas, a preocupação em reduzir as desigualdades sociais e a estimulação da individualidade da criança. Apoiado no movimento escola-novista, vários

estados efetuaram mudanças pedagógicas e passaram a realizar testes de inteligência para identificar as pessoas com deficiência intelectual (MENDES, 2010).

Dentre os adeptos da escola nova, que ao longo da década de 1920 realizaram diversas reformas estaduais, destaca-se Francisco Campos, de Minas Gerais, que trouxe professores psicólogos europeus para lecionar cursos para os docentes. Entre esses estrangeiros chega em 1929 ao Brasil Helena Antipoff, que passou a morar em território brasileiro e influenciou a educação especial no país. Em 1932, Helena Antipoff criou a Sociedade Pestalozzi, instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental e, a partir de 1945, essa instituição passou a se expandir pelo Brasil (MENDES, 2010). Além desses trabalhos, participou efetivamente do movimento que criou a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) em 1954.

De acordo com Jannuzzi e Caiado (2013), a APAE trabalha com a educação das pessoas com deficiência, paralelamente a educação regular, ou substitutiva à escolarização de alunos com deficiência em escolas públicas. As atividades desenvolvidas pela associação compreendem saúde, educação, assistência social, trabalho e lazer. Montoan (1998) pontua que as iniciativas lideradas pelos pais no atendimento clínico e escolar das pessoas com deficiência não podem ser desconsideradas. Esse grupo fundou mais de 1000 APAEs em todo o Brasil, apesar da discriminação e do forte protecionismo.

No contexto mundial, deve-se pontuar que a primeira metade do século XX foi marcada por duas grandes guerras mundiais, que tiveram como consequência um grande número de civis e militares feridos, e estes tiveram que ser readaptados às suas funções militares de acordo com suas habilidades, resultando em grandes avanços no campo da medicina. Nesse período predominava o modelo médico da deficiência, que tinha o foco na deficiência, relegando o indivíduo a um papel passivo de paciente (AUGUSTIN, 2012). Esse modelo predominou, segundo Moraes (2019), até 1970 nos Estados Unidos e no Reino Unido, quando, por ter um caráter de compreensão reduzido quanto ao tratamento, passou a ser questionado. “O modelo médico ignora o papel das estruturas sociais na opressão e exclusão das pessoas com deficiência, bem como desconhece as articulações entre deficiência e fatores sociais, políticos e econômicos” (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 8).

Segundo Mantoan (1998), a partir da segunda metade dos anos 1950, a educação especial foi assumida pelo poder público, o que caracterizou o início do segundo período da

educação de pessoas com deficiência no Brasil. Foi, no início dos anos 1960, que a Educação Especial foi decretada oficialmente, como “educação para excepcionais”, assim mencionada na Lei nº 4.024/1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu art. 88: “a educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961). Para Kassar e Rebelo (2011), esse normativo não identifica o tipo de educação oferecida aos alunos com deficiência: se seriam as classes especiais das instituições públicas ou as instituições especializadas, oferecidas pela iniciativa privada. Isso decorre, porque na referida legislação cita-se apenas um “sistema geral da educação”.

Ainda segundo Kassar e Rebelo (2011), na história da educação especial brasileira, de forma geral, a educação especializada coube a dois espaços: às classes especiais e às instituições especializadas. Destaca-se que a separação desses dois espaços respondeu a uma necessidade identificada pelos profissionais de educação e da saúde na transição dos séculos XIX e XX. Após análise da literatura e das legislações da época, de forma geral, os espaços especializados eram separados e percebidos como mais adequados para o suporte às pessoas com deficiência, consideradas “anormais” para os pensamentos vigentes naquele período.

Durante o século XX, a Educação Especial foi aos poucos compondo a Educação Brasileira, limitada às classes especiais e às instituições especializadas (KASSAR; REBELO, 2011). Segundo Mendes (2010), após a publicação da LDB, de 1961, observou-se o aumento das instituições privadas de cunho filantrópico. Em 1962, havia dezesseis instituições APAEs, e foi criado um órgão normativo e representativo de âmbito nacional: a Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (FENAPAES). Essa instituição federal promoveu seu primeiro congresso em 1963. Em 1967, a Sociedade Pestalozzi possuía também dezesseis instituições descentralizadas no Brasil. Desse modo, percebe-se que a consolidação das instituições de natureza filantrópica se deu em resposta a uma omissão do governo; e logo em seguida, essas instituições tornaram-se parceiras do governo, sendo financiadas, inclusive, com recursos públicos.

A partir de 1958, conforme Mendes (2010), o Ministério da Educação e Cultura iniciou a disponibilização de assistência técnica-financeira às secretarias de educação e instituições especializadas, promovendo campanhas nacionais com o intuito de fomentar a educação para as pessoas com deficiência:

- Campanha para Educação do Surdo Brasileiro (CESB), em 1957;
- Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais (CNERDV), em 1958;
- Campanha Nacional de Educação do Deficiente Mental (Cademe), em 1960, dentre outras.

Entre os anos de 1960 e 1970, surge um novo modelo de deficiência, o social, que compreende “que o problema não está na pessoa ou na sua deficiência, mas que a deficiência assume uma dimensão social que leva à exclusão” (AUGUSTIN, 2012, p. 3). Esse modelo reconhece três barreiras principais que a pessoa com deficiência se depara: barreiras de acessibilidade, institucional e atitudinais. Considera-se que, ao superar essas barreiras, haveria um impacto positivo para toda a sociedade. O conceito de inclusão pauta-se no modelo social, baseado na compreensão de que a sociedade precisa ser alterada, tornando-se capaz de atender às necessidades de seus participantes (SASSAKI, 2003). Para os historiadores, segundo Mendes (2010), foi, na década de 1970, que ocorreu a institucionalização da educação especial devido à ampliação no número de leis, associações, estabelecimentos e comprometimento do estado no assunto.

Na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº 5.692, de 1971, o termo “educação para excepcionais” citado na LBD de 1961 dá lugar a “tratamento especial” que, para Kassar e Rebelo (2011), trata-se de uma proposta de educação de caráter “especial”, “diferenciado”, uma vez que é uma lei que rege a educação. Mendes Júnior e Tosta (2012) compreendem que houve um retrocesso na percepção de como deveria ser o atendimento do estudante com deficiência, visto que na LBD, de 1961, previa o direito à educação das pessoas com deficiência dentro do sistema geral de ensino, enquanto na LDB, de 1971, veio a reforçar o atendimento segregado a esses alunos fora do ambiente escolar.

Segundo Mendes (2010), a educação especial foi definida como uma das prioridades do I Plano Setorial de Educação e Cultura, entre 1972 e 1974 e foi nesse ambiente que surgiu, em 1973, o Decreto nº 72.425, que criou o Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp) junto ao Ministério da Educação. O Cenesp foi o primeiro órgão educacional do governo federal, encarregado pela definição da política de educação especial. No final da década de 1970, são introduzidos os primeiros cursos de formação de professores no campo da educação especial e os primeiros de pós-graduação a se dedicarem à área. Em 1980, ocorre

o I Encontro Nacional de Entidades de Pessoas com deficiência, consolidando-se a partir dele, várias entidades representativas das categorias de pessoas com deficiência.

A década de 1980 foi marcada pelo processo de redemocratização do país e, assim, muitas mudanças importantes ocorreram, destacando-se a promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que trouxe como um de seus objetivos no art. 3º, inciso IV, o de “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.” Segundo Mendes Júnior e Tosta (2012), ao estabelecer tais objetivos, o texto constitucional direciona como deve se desenvolver a política de educação inclusiva no país, levando em consideração o direito à igualdade, com vistas ao desenvolvimento pleno, no sentido de prepará-lo para o exercício da cidadania. Mendes (2010) afirma que a Carta Magna de 1988 pautou as linhas mestras visando a democratização da educação brasileira, assegurando que a educação para as pessoas com deficiência deveria ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino e garantindo, ainda, o direito ao atendimento educacional especializado.

A Constituição de 1988 preconiza em seu artigo 206, inciso I, a igualdade de condições, de acesso e permanência na escola, ou seja, não cabe mais a segregação dos alunos com deficiência em classes especiais ou a negação de acessos dessas pessoas às escolas. A Constituição legislou e o que se esperava do Estado era a efetivação desse direito por meio das políticas públicas, o que ocorreu anos mais tarde, em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394.

Mendes (2010) afirma que, até meados da década de 1990, o principal problema educacional brasileiro era a repetência de alunos no primeiro grau. A repetência passou a ser um critério básico para o diagnóstico de deficiência intelectual, sendo encaminhados para os serviços de educação especial aqueles alunos com baixo rendimento escolar. Passou-se a observar um número grande de estudantes em vulnerabilidade socioeconômica nos serviços de ensino especial.

Nessas circunstâncias, Mendes (2010) reitera que o conceito de deficiência estava sendo aplicado de forma equivocada, pois os problemas sociais estavam sendo relacionados à deficiência, devido ao fracasso escolar. Eram esses estudantes de nível socioeconômico baixo que estavam impulsionando a educação especial nas escolas públicas brasileiras. A escola pública de primeiro grau transformava a educação especial em um forte mecanismo

de seletividade social, fundamentada na segregação educacional e num espaço legítimo de exclusão e discriminação social. De acordo com Ferreira (1989, apud MENDES, 2010), esse problema, a “deficientização escolar”, só não era maior pois havia um número insuficiente de serviços de ensino especial, o qual não conseguia abranger a quantidade de estudantes excluídos por repetência ou evasão ao longo da década de 1990. A maioria dos alunos que fracassavam na escola eram crianças que não vinham do ensino especial, mas que possivelmente acabariam nele (MANTOAN, 2003).

O início da década de 1990, na política educacional, foi marcada por manifestações positivas decorrentes dos direitos sociais adquiridos com a promulgação da Constituição Federal, de 1988, com destaque para a universalização do acesso e a modernização do país com a reforma do estado. A partir da Constituição, iniciaram-se várias mudanças no sistema educacional, trazendo como argumento a necessidade de promoção da equidade (MESQUITA, 2002).

No contexto da educação especial, observa-se uma revisão das normas, baseadas nas orientações internacionais em torno do princípio da educação inclusiva (NUNES; FERREIRA, 1994). Embora a política brasileira de educação especial tenha avançado em termos de legislação nos anos 1990, não foi suficiente para que se retirasse a educação especial do âmbito das políticas assistencialistas (MICHELS, 2002).

A partir de 1993, segundo Mantoan (2003), inicia-se a fase da educação inclusiva, que pode ser considerada como uma concepção de ensino contemporânea, que tem como objetivo a universalização do ensino, ou seja, o direito à educação para todos, independente do seu gênero, cor, raça, credo, limitações físicas e intelectuais. Trata-se de uma mudança cultural, uma quebra de paradigma e um olhar de valorização das diferenças humanas, de modo a garantir o acesso a participação e o aprendizado de todos, sem exceção. Para Silva (2016, p. 9), “a inclusão é na verdade um desafio, porém um desafio possível e atingível, mas que necessita de um leque de transformações relativas ao sistema educacional. Muitas barreiras já foram ultrapassadas, mas ainda existem muitas que se tornam obstáculo à inclusão.”

Há uma diferenciação entre o *especial na educação* e o *especial da educação*: no primeiro caso, trata-se de uma integração do aluno de forma parcial, quando o aluno tem de se adequar ao ensino regular; já no segundo caso, corresponde a inclusão total e incondicional

de todos os alunos à escola, transcendendo o âmbito dos alunos com deficiência e, com isso, englobando a todos (MANTOAN, 2003).

O marco histórico para a Educação Inclusiva ocorreu em 1994, a partir da Declaração de Salamanca, aprovada na Espanha, durante a Conferência Mundial de Educação Especial da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 1994). Segundo Siqueira, Silva e Ribeiro (2016), a Declaração de Salamanca foi um documento relevante para a Educação Especial, no qual encaminhou as diretrizes básicas e ampliou o caráter da Educação Inclusiva de modo a realizar o atendimento educacional especializado, possibilitando o ensino regular na rede pública educacional. Segundo Silva (2016), percebe-se que o Brasil tem compromisso com as condições e a qualidade de ensino especial, todavia, em alguns momentos, o que se prepondera é o aspecto quantitativo, resultados. Com isso, as atuações do Estado são executadas com a intenção de justificar os acordos realizados no âmbito internacional – como a Declaração de Salamanca, firmados com a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO e o Banco Mundial – e não, de fato, fazer uma ação inclusiva, na mais ampla acepção, que seria o desejado.

Outro grande avanço para a educação especial ainda nos anos 1990 foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 1996, que, segundo Mendes Júnior e Tosta (2012), trouxe uma nova configuração ao ensino básico e, em seu art. 58, passou a entender a educação especial como uma modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos ³portadores de necessidades especiais. Mais tarde, esse artigo foi alterado pela Lei 12.796/2013, trazendo um conceito mais moderno e completo “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2013).

Na sequência, “no final do século XX e início do século XXI, percebem-se transformações importantes que provocam críticas ao modelo social e situam o que talvez possa se consolidar como um novo modelo, o pós-social”, (BISOL; PEGORINI; VALENTINI, 2017, p. 92). Já para Silva e Domingos (2018, p. 6), “começa a ser trilhado um Modelo baseado em Direitos, que é um complemento do modelo social, e talvez deva ser

³ O termo portadores de necessidades especiais não é mais utilizado e adotado pela legislação atual.

visto como o modelo ideal, uma vez que nele estão assegurados os direitos humanos básicos de qualquer pessoa, como o direito à vida, à saúde, à educação, ao trabalho ou à cultura”. Dessa forma, interpretar as políticas públicas que se sucederam à luz dos modelos da deficiência pode trazer indicativos importantes de como as ações foram desenvolvidas em cada momento da história. Para Dechichi e Silva (2008), o modelo que norteia a educação especial atualmente é o educativo, elaborado e aplicado com igualdade, que por sua vez é desvinculado e diferente do modelo médico-clínico-reabilitador, ainda não superado. Portanto, no modelo vigente, o desempenho do aluno com deficiência não depende única e exclusivamente dele, mas de uma rede de pessoas e condições sociais.

Mendes Júnior e Tosta (2012), no período entre 2001 e 2011, observaram que houve mudanças significativas na política educacional brasileira que culminaram em novos encaminhamentos à educação especial, entre eles os movimentos que direcionaram a implantação de educação inclusiva no país. Em 2003, o Ministério da Educação difundiu para todos os municípios brasileiros o *Projeto Plurianual de Implantação da Educação Inclusiva*, que tinha por objetivo expandir as políticas públicas de educação inclusiva nas escolas. Em 2005, dando seguimento ao programa de educação inclusiva, o governo ampliou esforços e tomou providências para incluir nos sistemas educacionais todos os estudantes com deficiência, bem como foram desenvolvidas, a partir de 2006, as salas de recursos multifuncionais em todo o país.

Em 2008, foi lançado pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, a ⁴Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que teve como objetivo:

Assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14).

⁴ Esta política foi substituída por uma nova em 2020, por meio do Decreto nº 10.502/2020. A nova política apresenta retrocessos nos compromissos do Estado em avançar na escolarização inclusiva e foi objeto de questionamento judicial e mobilização de diversos movimentos sociais de pessoas com deficiência.

A Política afirma que a Educação Especial é uma modalidade que perpassa todos os níveis, etapas e modalidade de ensino e realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e que as atividades desenvolvidas no AEE são diferentes das daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. O AEE complementa a formação dos alunos com o intuito de tornar o aluno mais independente dentro e fora do ambiente escolar. O AEE constitui oferta obrigatória nos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno contrário ao da escola comum.

Em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o Decreto 7.611/2011 reforça em seu art. 2º, parágrafo 1º que o AEE:

Compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas: I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011a).

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei Nº13.005/2014, ratifica em sua Meta 1, Estratégia 1.11, o AEE como complementar e suplementar às classes comuns, fomentando a oferta e priorizando o acesso à educação infantil para os estudantes com deficiência. O Plano traz ainda como diretrizes, a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação (art. 1º, inciso III). No seu art. 8º, parágrafo 1º, o normativo determina que os entes federados estabelecerão, nos respectivos planos de educação, estratégias que, nos termos do inciso III, devem garantir o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurando o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades.

O PNE ainda abarcou a inclusão como objetivo, mais especificamente na Meta 4 – Inclusão, que determina universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. Prevê-se, ainda, a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Após exposição sobre como as políticas educacionais se desenvolveram no Brasil, e reconhecida a sua importância como base para os tópicos seguintes, são apresentados, na próxima seção, os dados do Censo Demográfico de 2010, que visa dimensionar o número de pessoas com deficiência residentes atualmente no Brasil, bem como indicar os contextos em que as pessoas com deficiência vivem no tocante à alfabetização, nível de instrução e renda. Há, ainda, a análise do Censo da Educação Superior que serve de base para as discussões acerca das políticas públicas e suas implicações no acesso das pessoas com deficiência ao ensino superior no território nacional.

2.3 DEFICIÊNCIA NO BRASIL EM NÚMEROS

Segundo o último Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), realizado em 2010, pouco mais de 45 milhões de pessoas declararam possuir pelo menos uma das deficiências investigadas, correspondendo a 23,9% da população brasileira. Foi considerado para a pesquisa a existência dos tipos de deficiências permanentes: visual, auditiva, motora e, também mental ou intelectual, através da percepção da população. Do total de pessoas com deficiência, constatou-se que 38.473.702 moravam em áreas urbanas e 7.132.347, em área rural. A região Nordeste reúne os municípios com os maiores percentuais da população com, pelo menos, uma das deficiências investigadas.

Em relação à idade, verificou-se que mais da metade das pessoas com 65 anos ou mais (67,7%) tinha pelo menos uma deficiência, o que pode ser explicado também devido às limitações do envelhecimento, quando há uma perda visual, auditiva ou de capacidade motora. Em seguida, 24,9% tinham entre 15 e 64 anos; e as crianças de 0 a 14 de idade representavam apenas 7,5%. Sobre o gênero, ficou constatado que 25.800.681 eram mulheres; percentual superior ao dos homens que foi de 21,2%, correspondendo a 19.805.367. Em relação a idade e sexo, observou-se que a maior quantidade de pessoas com alguma deficiência foi da população de 40 a 59 anos, totalizando 17.435.955, sendo 7.530.514 homens e 9.905.442 mulheres. A deficiência visual foi a predominante nesse grupo, seguida das deficiências motoras e auditivas.

Quanto à taxa de alfabetização, 81,7% das pessoas com deficiência com 15 anos ou mais de idade eram alfabetizadas, consideravelmente menor do que a taxa global para essa

faixa etária, que é de 90,6%. A Região Sudeste apresentou a maior taxa de pessoas com deficiência alfabetizadas, 88,2%, e a Região Nordeste apresentou a menor taxa, 69,7%. Em relação a frequência escolar do grupo etário de 6 a 14 anos, a taxa de escolarização das crianças com deficiências foi de 95,1%, cerca de dois pontos percentuais abaixo do que as crianças da mesma faixa etária sem deficiência, 96,9%. A região Norte destacou-se com a menor taxa de escolarização das crianças com deficiência: 93,7%.

No tocante ao nível de instrução, os resultados mostram diferenças significativas em relação à falta de instrução de pessoas com ao menos uma deficiência. Enquanto 61,1%, das pessoas com deficiência na faixa etária de 15 anos ou mais não tinha instrução ou possuía o fundamental incompleto, esse percentual foi de 38,2% para as pessoas que não declararam ter nenhuma das deficiências na mesma faixa etária, representando uma diferença de 22,9 pontos percentuais. Em relação às pessoas com ensino médio completo e superior incompleto, 17,7% das pessoas com pelo menos uma deficiência diziam ter esse nível de instrução, ao mesmo tempo que em relação às pessoas sem deficiência esse percentual foi de 29,7%. A menor diferença de instrução encontrou-se no ensino superior completo: 6,7% para a população de 15 anos ou mais com ao menos uma deficiência têm diploma universitário e 10,4% para a população sem deficiência – diferença de apenas 3,7%. A região Sudeste reuniu o maior percentual de pessoas com pelo menos uma deficiência, formadas no ensino superior, 8,5%; já a região Nordeste com a menor, 4,0% da população de 15 anos ou mais.

Em relação às características de trabalho, verificou-se que o nível de ocupação total das pessoas com 10 anos ou mais foi de 53,3%, sete pontos percentuais acima da população com alguma das deficiências investigadas, o que apresentou o nível de 46,2% de ocupação na semana de referência da pesquisa. Ademais, quando se verifica o rendimento nominal mensal recebido pelas pessoas de 10 anos ou mais ocupadas, 46,4% as pessoas com pelo menos uma das deficiências investigadas ganhava um salário mínimo ou não tinha rendimento, ao passo que as pessoas que alegaram não ter deficiência o percentual foi de 37,1%, isso representa uma diferença de mais de nove pontos percentuais.

Em relação ao acesso das pessoas com deficiência ao ensino superior brasileiro, foram analisadas as bases de dados de 2015 a 2018 do Censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Foram compiladas as informações do número total de alunos com e sem deficiência, matriculados

em cursos de graduação presencial ou a distância, na rede pública (Federal, Estadual e Municipal) e particular, do Brasil inteiro (INEP, 2015; 2016; 2017; 2018). Essa compilação está representada no Quadro 3.

Quadro 3 - Dados consolidados do Censo da Educação Superior: 2015 a 2018

Ano	Rede Pública - Alunos sem deficiência	Rede Pública - Alunos com Deficiência	Rede privada- Alunos sem deficiência	Rede privada - Alunos com deficiência
2015	1.952.145	15.752	6.075.152	22.175
2016	1.990.078	14.558	6.058.623	21.333
2017	2.045.356	14.293	6.241.307	23.979
2018	2.077.481	16.585	6.373.274	27.048

Fonte: Elaboração própria.

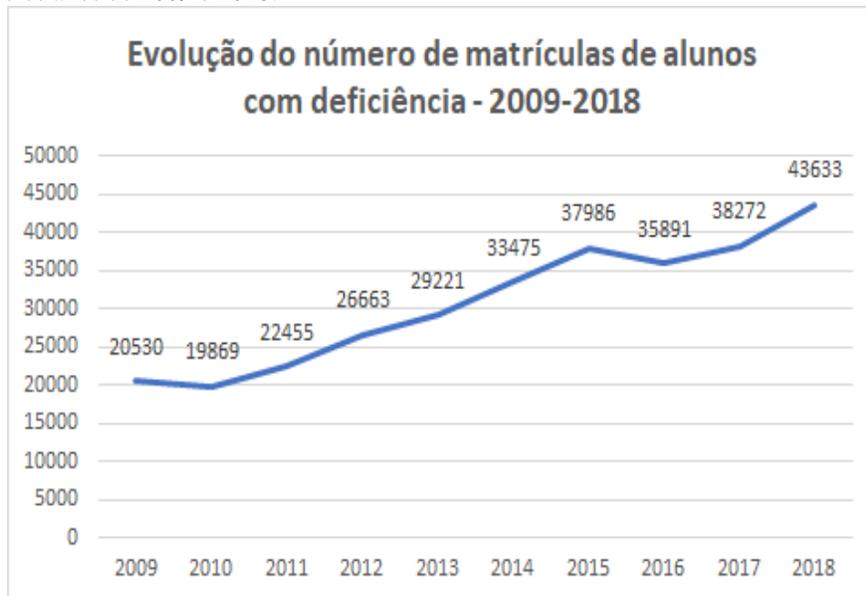
No Quadro 3, são apresentados os dados consolidados do número de matrículas dos estudantes com deficiência e sem deficiência, separados entre rede pública e privada, segundo o Censo da Educação Superior de 2015 a 2018. Em 2015, o número de matrículas efetuadas para alunos sem deficiência nas universidades públicas foi de 1.952.145, enquanto 15.752 estudantes com deficiência acessaram a Educação Superior pública no mesmo período. Na rede privada, foram realizadas 6.075.152 matrículas para alunos sem deficiência; já para os alunos com algum tipo de deficiência, foi de 22.175.

Considerando os mesmos referenciais, em 2016, foram efetuadas 1.990.078 matrículas para alunos sem deficiências na rede pública; já para alunos com deficiência, foi de 14.558. Na rede privada, foram efetuadas 6.058.623 matrículas para alunos sem deficiência e 21.333 para alunos com deficiência. Nesse mesmo ano, no mês de dezembro, foi aprovada a inclusão das pessoas com deficiência na Lei de Cotas, nº 12.711/2012, por meio da Lei 13.409/2016. Entretanto, o que se observou foi uma diminuição do acesso dos estudantes com deficiência na rede pública em 2017, apresentando 14.293 matrículas na rede pública, contra 2.045.356 de alunos sem deficiência. Acredita-se que, por ser o primeiro ano de vigência da lei, bem como o fato de a alteração da Lei da Cotas ter ocorrido após os vestibulares para o ano de 2017, não foi possível que a alteração promovesse uma mudança significativa para o ano em questão na rede pública. Na rede privada, o aumento foi

significativo, passando de 21.333 matrículas em 2016 para 23.979 em 2017, o que corresponde a um aumento de 12,4%.

O salto de matrículas aconteceu efetivamente no ano de 2018, superando as 16 mil matrículas na rede pública e mais de 27 mil na rede privada. Realizando um comparativo entre 2015 e 2018, obteve-se um aumento de 15% no número de pessoas com deficiência matriculadas no Ensino Superior, seja público ou privado, frente aos 5% de aumento para as pessoas sem deficiência no mesmo período.

Gráfico 1 - Evolução do número de matrículas de alunos com deficiência na rede pública e particular brasileira entre os anos de 2009 e 2018.



Fonte: Elaboração própria.

A título de complementação dessa análise, no Gráfico 1, apresenta-se a evolução do número de matrículas de alunos com deficiência na rede pública e particular de ensino superior brasileira, entre os anos de 2009 e 2018, segundo dados do Censo da Educação do Ensino Superior (INEP, 2019). A quantidade de pessoas com deficiência que acessam o ensino superior vem aumentando consideravelmente nos últimos anos. Isso se dá em razão da universalização da educação básica que aumentou o acesso das pessoas com deficiência nos ensinos fundamental e médio e, conseqüentemente, no ensino superior (MENEZES, 2018).

Percebe-se que as políticas públicas são instrumentos que mudam a realidade e viabilizam direitos, pois após a implementação da Lei de Cotas os estudantes com deficiência

começaram a acessar mais o ensino superior. Porém, como já dito, não basta apenas estimular o acesso à universidade, é necessário que políticas de inclusão e permanência caminhem lado a lado. “Pensar na materialização da inclusão de pessoas com deficiência na educação superior vai além, e torná-la igualmente acessível a todos que estejam aptos e desejam cursá-la tem se constituído uma das metas principais dos profissionais que pesquisam e legislam sobre o direito básico do acesso à Educação” (SILVA; MARTINS, 2016, p. 3).

Neste tópico, foram apresentados os dados do Censo Demográfico de 2010, mostrando o quantitativo de pessoas com deficiência que vive no país e do Censo da Educação Superior. Constatou-se que houve um aumento substancial do número de matrículas no Ensino Superior da população com deficiência. Pretende-se, no próximo tópico, identificar como são formuladas as políticas públicas para as pessoas com deficiência, com o foco na fase de avaliação, objeto deste estudo.

2.4 CONSTRUÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO BRASILEIRO E SEUS PRINCIPAIS AVANÇOS

A formulação das políticas públicas e ações afirmativas é de responsabilidade do Poder Executivo. Quando, por algum motivo, o Poder Executivo não consegue atender a demanda da sociedade ou atende de forma parcial ou ineficaz, cabe ao judiciário o papel de tentar intervir pela via judicial e fazer cumprir os direitos dessas minorias. Para Muller (2000), as políticas públicas acontecem quando os gestores modificam a realidade, constroem novas interpretações da realidade, definem padrões e normas de ação.

As temáticas da deficiência nunca tiveram tanto protagonismo nas agendas midiáticas e, por consequência, nas agendas dos governantes. Quer para debater o próprio conceito, quer para questionar as políticas públicas que, mais do que discutir, é inadiável implementar (SILVA; DOMINGOS, 2018). Desse modo, a narrativa da construção das políticas públicas no Brasil tem como um dos elementos centrais a participação das diferentes parcelas da sociedade. As pessoas procuram seus espaços como forma de ratificar seus direitos a partir da organização coletiva.

No que tange as pessoas com deficiência, a partir de meados do século XX, observa-se o surgimento de grupos criados e geridos pelas próprias pessoas com deficiência.

Inicialmente essas associações não tinham caráter político definido, visavam apenas a realização de ações mútuas e solidárias entre os seus membros, geralmente com o mesmo tipo de deficiência, cegos, surdos e pessoas com deficiência física. Esses grupos não tinham sede própria, estatuto ou qualquer outro elemento formal (LANNA JÚNIOR, 2010). Essas associações, contudo, estabeleceram o embrião das organizações de cunho político que nasceram no Brasil durante a década de 1970 e que ajudaram a impulsionar o Estado na criação de políticas públicas para as pessoas com deficiência. Assim, ao longo da década de 1980, o movimento social das pessoas com deficiência ganhou corpo e espaço no Brasil e, internacionalmente, conquistando direitos e oportunidades de participação.

A participação efetiva de pessoas com deficiência na definição de políticas públicas denota um aumento na maturidade brasileira em torno dessa temática. É singular constatar que ações, planos e programas que vem sendo desenhados pelo governo federal tem se orientado pelo resultado dessa participação (ANDRADE; PORTAL; CHAGAS, 2013, p. 7).

Cabe estabelecer alguns conceitos que permearão as discussões deste capítulo. Primeiro, a ideia de política pública. Para Souza (2002), não existe uma única ou melhor definição sobre o conceito de política pública, mas a descrição mais conhecida continua sendo a de Laswell, na qual decisões e análises sobre política pública implicam em responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz. “Política pública é o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, ‘colocar o governo em ação’ e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente)” (SOUZA, 2002, p. 5).

Em geral, a política pública é um tema multidisciplinar, que busca conceitos na sociologia, ciência política, economia, e diversas outras ciências, de forma a direcionar ações governamentais para executar objetivos que tenham relevância para a sociedade. As políticas públicas são respostas às demandas sociais, e são relevantes principalmente para os setores excluídos da sociedade. Para Lynn (1980), as políticas públicas são um conjunto de ações governamentais que podem produzir efeitos peculiares e esses efeitos são os resultados que a população espera.

Segundo Souza (2006), a área de políticas públicas contou com quatro fundadores: (i) Harold Dwight Laswell (1902-1978); (ii) Herbert Simon (1916-2001); (iii) Charles

Lindblom (1917-2018) e (iv) David Easton (1917-2014). Laswell (1956) introduziu pela primeira vez, nos anos 30, a expressão *policy analysis* (análise de políticas públicas), visando conciliar os conhecimentos acadêmicos com a prática/execução dos governos. O intuito era estabelecer diálogo entre cientistas sociais, grupos de interesse e governo.

Herbert Simon (1957) traz para o debate, no final da década de 1950, o conceito de *racionalidade limitada* dos decisores públicos. Simon focou seus estudos no método comportamental e cognitivo no processo decisório racional, e seus estudos se tornaram balizadores para decisões de gestão ou de políticas públicas. Os decisores públicos têm a racionalidade limitada, pois as informações que chegam são incompletas, o tempo para a tomada de decisão é curto e as comunicações são imperfeitas. Acreditava que a racionalidade podia ser maximizada por meio da criação de estruturas, enquadrando o comportamento dos atores e modelando esse comportamento na direção dos resultados esperados.

Charles Lindblom (1959) sugeriu a inclusão de outras variáveis na formulação e na análise das políticas públicas, pois era necessário incorporar outros elementos além das questões de racionalidade, tais como: relações de poder e a união entre as diferentes fases do processo decisório. Fez algumas considerações em relação aos trabalhos de seus antecessores, Laswell e Simon, por acreditar que, ao enfatizar o racionalismo dos processos na construção das políticas públicas, deixavam de observar outras variáveis importantes que envolveriam a formulação e, conseqüentemente, a tomada de decisões.

David Easton (1965) exerceu influência decisiva na evolução do entendimento sobre as políticas públicas. Acreditava que o desenvolvimento das políticas públicas era realizado de forma encadeada, pois entendia que cada componente não pode ser analisado isoladamente. Atribui a construção das políticas públicas como um sistema interdependente. A ação de cada um dos atores na construção do processo só pode ser adequadamente percebida quando inserida no contexto. Os *inputs* recebidos dos diferentes atores influenciam diretamente nos resultados e seus efeitos.

O Ciclo de Políticas Públicas apresenta-se como uma ferramenta que analisa o passo a passo de forma profunda, tornando clara a sua aplicação, acompanhamento, discussão e resultados na construção das políticas públicas. As etapas não são rígidas e sequenciais, ou seja, é possível que as fases de alternem e se misturem. Conforme menciona Raeder (2014),

mais importante do que a sequência que o ciclo apresenta é a compreensão de que a política pública é composta por fases que possuem características próprias.

É pertinente para essa proposta de pesquisa destacar a última fase do ciclo, ou seja, a avaliação, responsável por analisar as políticas públicas já implementadas e seus impactos efetivos na vida do público alvo. Reader (2014) indica que a avaliação pode acontecer em três etapas da implementação da política: antes, durante ou depois. Cabe destacar que os critérios utilizados devem ser claros, de modo que permita a melhoria das ações em curso, oferecendo aos executores informações imprescindíveis para possíveis ajustes de rotas dos projetos. Caso os objetivos sejam alcançados, o ciclo poderá terminar, senão uma nova sequência se inicia, com novas compreensões e *inputs* sobre aquele tema. Assim, a fase de avaliação torna-se fundamental para a evolução e aperfeiçoamento contínuo das políticas desenvolvidas e implementadas pelo governo.

Ala-Harja e Helgason (2000) ratificam que a avaliação deve ser entendida como um dispositivo de aperfeiçoamento no processo de decisão, de forma a subsidiar os governantes com informações mais precisas para fundamentar suas decisões. Reforçam, ainda, que a avaliação, quando integrada a um sistema de gestão de desempenho, pode preencher espaços importantes e aumentar a eficiência e eficácia do setor público, e, como consequência, fortalecer as bases para o desenvolvimento de ações de iniciativa pública.

Ramos e Schabbach (2012) entendem que a avaliação permite, aos formuladores e gestores de políticas públicas, estruturar políticas mais substanciais, aproveitando de forma mais eficiente os recursos e, como consequência, alcançar melhores resultados. Ressaltam ainda que, por meio da avaliação, o processo de decisão é aperfeiçoado e os agentes passam a ter mais responsabilidade pelas decisões e condutas, trazendo mais credibilidade ao cenário.

No Brasil, tem se observado um crescente interesse dos governos em avaliar os programas públicos, em busca de aprimorar questões relativas à efetividade, à eficácia, à eficiência, ao desempenho e à transparência. A avaliação disponibiliza, aos agentes públicos, os resultados de um programa, de forma a lapidar a concepção e a implementação, fundamentando melhor as suas decisões. A realização da avaliação das políticas públicas não segue uma prescrição, norma ou base teórica. Ainda há uma ausência de critérios definidos do que é sucesso e do que é fracasso. Por isso, em muitos casos, cada órgão avalia de uma forma e, com isso, podem se valer, não raras vezes, da subjetividade como critério principal.

Para Andrade, Portal e Chagas (2013), cabe ao governo a formulação e a gestão das políticas que garantam o acesso das pessoas com deficiência aos bens e aos serviços oferecidos pelo Estado e a sociedade civil, a mobilização dos atores público e privados para que atuem de fato na inclusão dessas pessoas na sociedade, efetivando direitos, criando oportunidades e reafirmando a igualdade entre todos os cidadãos. Algumas políticas públicas consistem em ações compensatórias e por vezes, tratam as demandas das amplas camadas excluídas de forma superficial (LACERDA, 2013). Cumpre destacar que a participação plena do cidadão na gestão pública, seja fiscalizando, monitorando ou controlando as ações do estado no acompanhamento das políticas públicas é necessário para que seja fortalecido os mecanismos democráticos de diálogo e atuação conjunta entre o Estado e a sociedade civil (BORGES; PEREIRA, 2016).

O Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE) vem se consolidando como um canal de participação que organiza representantes da sociedade civil e membros do poder público em prol do aprimoramento das políticas públicas para as pessoas com deficiência. O CONADE foi instituído em 1999, em âmbito federal, inicialmente vinculado ao Ministério da Justiça (MJ), através do Decreto 3.076/1999. Mais tarde em 2003, a Lei nº 10.683, trouxe o CONADE como parte da estrutura do governo, ligada à então Secretaria Especial dos Direitos Humanos.

Em 2019, foi promulgado o Decreto nº 10.177, dispondo sobre as atribuições do CONADE e vinculando o conselho ao Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. As competências do CONADE estão descritas no art. 2º, inciso II: acompanhar o planejamento e avaliar a execução das políticas setoriais de educação, saúde, trabalho, assistência social, transporte, cultura, turismo, desporto, lazer, política urbana, reabilitação e outras políticas relativas à pessoa com deficiência (BRASIL, 2019a).

O CONADE juntamente com Ministérios, organizações representativas das pessoas com deficiência, Universidades e especialistas, realizaram oficinas entre os anos de 2017 e 2020, buscando construir um instrumento adequado de avaliação da deficiência, no qual o modelo não fosse baseado apenas na visão biomédica, que a compreende como uma patologia ou tolhimento da pessoa. Diferente disso, o CONADE defende a percepção de que a deficiência resulta da interação dessa lesão com as barreiras sociais que dificultam a atuação plena da pessoa na sociedade. O instrumento construído por essas oficinas foi chamado de

Índice de Funcionalidade Brasileiro Modificado (IFBrM). Esse instrumento foi pensado a partir de ditames legais e científicos e está sendo utilizado atualmente pelo Governo Brasileiro, previsto na Resolução nº 01, de 05 de março de 2020 (CONADE, 2020).

Outro órgão atuante na promoção e na defesa dos direitos das pessoas com deficiência é a Associação Nacional dos Membros do Ministério Público de Defesa dos Direitos dos Idosos e Pessoas com Deficiência (AMPID). A AMPID tem atuação nacional, desenvolvendo políticas e ações de integração com órgãos e entidades relacionados aos direitos das pessoas com deficiência e idosos. Realiza intervenções junto ao Congresso Nacional na busca de prevenir conteúdo de projetos de lei que indiquem retrocesso em direitos, além de atuar junto a organismos internacionais e a própria CONADE.

Verifica-se, portanto, que o Brasil vem desenvolvendo um arcabouço legal, visando a construção e a efetivação de políticas públicas para as pessoas com deficiência, porém, ainda, as condições em que essas pessoas vivem não são integralmente satisfatórias.

Partindo do princípio de que as pessoas são diferentes, faz-se necessário compreender que atender igualmente as pessoas favorecerá a permanência das desigualdades. Considerar a diferença impõe-se como medida necessária para a execução de políticas de inclusão, o que implica em mudanças de paradigmas e consequentemente uma reorganização das práticas educacionais (FREITAS; BAQUEIRO, 2014, p. 10).

Os avanços não deixam de sugerir um país mais inclusivo, porém não impedem a ocorrência de medidas em sentido contrário. Entre os retrocessos identificados, o Decreto nº 10.014/2019 que alterou a regulamentação da Lei de promoção da acessibilidade nº 5.296/2004, que exclui a obrigação de acessibilidade “às áreas destinadas ao altar e ao batistério das edificações de uso coletivo utilizadas como templos de qualquer culto” (BRASIL, 2019b). Além de desobrigar os veículos destinados exclusivamente às empresas de transporte e fretamento e de turismo de no prazo de 24 meses tornarem-se acessíveis para as pessoas com deficiência. O Projeto de Decreto Legislativo 638/2019 propôs a sustação dessa alteração, porém está atualmente para ser votado na comissão desde 03 de fevereiro de 2020 e, ainda, não foi colocado em votação.

Outra alteração efetuada foi em abril de 2019 quando foi publicado o Decreto 9.759/2019. Nele, foram extintos os colegiados no âmbito da Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional a partir de 28 de junho de 2019, dentre elas, estava o

Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Após forte repercussão da sociedade, a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIn) nº 6.121, foi ajuizada no Supremo Tribunal Federal (STF) e votou-se pelo deferimento parcial da liminar para suspender a eficácia do decreto no ponto em que extingue os colegiados previsto em lei, dessa forma, o governo manteve o CONADE e outros 31 órgãos colegiados. O Projeto de Decreto Legislativo 113/2019 propôs a sustação dessa alteração, mas atualmente está aguardando parecer da Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania desde 23 de janeiro de 2020.

Em 2019, foi votada a reforma da previdência e, na proposta original, o governo sugeriu uma dedução no Benefício de Prestação Continuada (BPC), auxílio pago a idosos e a pessoas com deficiência em situação de vulnerabilidade socioeconômica, passando de R\$998,00 (um salário mínimo da época) para R\$400,00, menos da metade do valor que era pago. O Congresso Nacional foi contrário à mudança e o valor permaneceu em um salário mínimo.

Outra proposta enviada ao Congresso Nacional pelo Poder Executivo sem a participação das organizações representativas das pessoas com deficiência foi o Projeto de Lei (PL) nº 6159/2019. Esse PL impõe várias condições cumulativas para que a pessoa com deficiência tenha acesso ao auxílio inclusão, o que na prática o torna inacessível para grande parte desta população, impossibilitando-a de receber o auxílio previsto na Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146/2015, em seu art. 94.

O PL 6159/2019 ainda desobriga a empresa com cem ou mais empregados a preencher de dois a cinco por cento dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas com deficiência, variando conforme o número de empregados, conforme previsto na Lei Federal 8.213/1991, em seu artigo 93. Para tal, o PL propõe a inclusão do art. 93-B a Lei 8.213/1991, criando uma alternativa caso a empresa não cumpra a cota:

Art. 93-B. A obrigação de que trata o art. 93 poderá ser cumprida alternativamente, conforme o disposto em regulamento, por meio:

I - do recolhimento mensal ao Programa de Habilitação e Reabilitação Física e Profissional, Prevenção e Redução de Acidentes de Trabalho, do Ministério da Economia, do valor equivalente a dois salários-mínimos por cargo não preenchido;
ou

II - da contratação da pessoa com deficiência por empresa diversa, desde que as contratações adicionais pela empresa que exceder o percentual exigido compensem o número insuficiente de contratações da empresa que não tenha atingido o referido percentual.

Parágrafo único. Na hipótese do inciso II do caput, as empresas observarão o limite de ocupação de vagas excedentes em relação à obrigatoriedade estabelecida no art. 93 e informarão aos órgãos competentes os cargos destinados ao cumprimento da obrigação em cada empresa. (BRASIL, PL, art 93-B).

A cada nova gestão do poder no Brasil – seja Legislativo, Judiciário e, principalmente, Executivo – percebem-se progressos ou retrocessos, de acordo com o plano de governo de cada agente público investido. Consolida-se, portanto, o papel fundamental da sociedade e das organizações de pessoas com deficiência na busca por impor barreiras a propostas que venham a restringir ou extinguir direitos já conquistados. Fraga e Sousa (2009, p. 422) discutem que é notório que “a existência da legislação e o fortalecimento de importantes organizações lideradas pelas próprias pessoas com deficiência - que se representam por elas mesmas - fortaleceram o novo debate sobre a equiparação de oportunidades desse segmento à de toda a população”. Toda vez que uma sociedade avança nos direitos das pessoas com deficiência, avança-se na construção de um país mais inclusivo e democrático. Nesse sentido, pondera-se que “as limitações não são pessoais, mas resultam de uma arquitetura social inapta para lidar com a diferença” (SILVA; DOMINGOS, 2018, p. 2).

2.4.1 Evolução dos normativos brasileiros sobre a inclusão das pessoas com deficiência: período pós-Constituição Federal de 1988

A Constituição Federal de 1988 serviu como base para a construção de todas as políticas públicas posteriores de inclusão no Brasil e veio como um instrumento forte e inovador, trazendo em seu texto temas, fundamentos, objetivos e dispositivos que reforçam a igualdade formal. O texto constitucional abrange desde o mercado de trabalho, em seu artigo 7º, inciso XXXI, quando proíbe a discriminação na contratação das pessoas com deficiência para o trabalho no tocante a salário e critérios de admissão do trabalhador com deficiência, passando pela área de educação, que também recebeu tratamento especial no art. 206, inciso I, quando estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e, no art. 208, inciso III, garante como dever do Estado o atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988, p. 123).

A Constituição Federal de 1967, anterior à vigente, além de tratar o tema de forma superficial, se referia a pessoa com deficiência como “excepcional”. Por outro lado, a Carta Magna de 1988 utilizou a expressão “pessoa portadora de deficiência”. No entanto, com o advento da Convenção da ONU em 2008, que abordou os Direitos das Pessoas com deficiência, a expressão “pessoa com deficiência” foi incorporada ao texto constitucional por força do Decreto Legislativo 186/2008 e pelo Decreto 6.949/2009, expressão esta adotada nesta pesquisa.

A Constituição diz o direito e as legislações infraconstitucionais instrumentalizam o exercício, promovem o direito por meio de leis e decretos. O papel das políticas públicas é aproximar a legislação do público que depende dessa operacionalização. Estudiosos como Atique e Zaher (2006), Alencar (2015), Azevedo e Sobral (2016), Caravage e Oliver (2018), Fraga e Sousa (2009), Leonel, Leonardo e Garcia (2015), Moraes (2019), dentre outros, defendem a relevância da edificação e da implementação de políticas públicas para garantir tanto a efetivação de direitos, quanto o desenvolvimento de oportunidades e a própria autonomia das pessoas com deficiência na vida em sociedade. Nesse sentido, Napolitano, Leite e Martins (2016, p. 2) ratificam:

As políticas públicas expressam os objetivos e práticas de um país, e, através da administração pelo governo, possibilitam o desenvolvimento e melhor condição de vida a seus habitantes. É imprescindível, portanto, a elaboração de políticas públicas que visem a superação das barreiras de acessibilidade e a inclusão social a qualquer cidadão, atenuando a desigualdade encontrada no Brasil.

Assim, um ano após a promulgação da Constituição Federal de 1988, foi publicada a Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989, que definiu as normas gerais que asseguram o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas com deficiência e sua efetiva integração social. Instituiu também a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), vinculada ao então Ministério da Ação Social.

Cabe destacar também a instituição do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite, Decreto nº 7.612/2011, que teve por finalidade promover, por meio da integração e da articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência, nos termos da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo

Facultativo, aprovados por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, com *status* de emenda constitucional, e promulgados pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Entre os eixos norteadores de atuação do governo estão o acesso à educação, atenção à saúde, inclusão social e acessibilidade. Além disso, há diretrizes, como: a garantia de um sistema educacional inclusivo e a promoção do acesso, do desenvolvimento e da inovação em tecnologia assistiva, pilares para a promoção da inclusão escolar.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), nº 13.146, de 6 de julho de 2015, foi aprovada pelo Poder Legislativo, após nove anos de discussões, como forma de sistematizar a aplicação dos direitos das pessoas com deficiência à realidade do Brasil. Essa lei se propõe a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. A LBI dispõe sobre os diversos setores da sociedade que tem implicação direta com o dia a dia das pessoas com deficiência, entre eles: atendimento prioritário; direito a vida; habilitação e reabilitação; saúde; moradia; trabalho; cultura e esporte. Este normativo traz, ainda, definições importantes que servem de parâmetros para a construção e efetivação dessas políticas públicas, como o conceito de pessoa com deficiência – o qual é, inclusive, adotado neste estudo.

No contexto escolar, a LBI traz, em seu artigo 27, que a educação é um direito da pessoa com deficiência, assegurando sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo de desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015). Ainda que sejam claros os avanços em relação aos direitos educacionais da pessoa com deficiência, há, por ora, uma grande brecha entre o aparato legal existente e a efetivação do acesso e da permanência desse público, principalmente na educação superior (SIQUEIRA; SANTANA, 2010). O Quadro 4 apresenta os principais dispositivos legais que visam a inclusão das pessoas com deficiência.

Quadro 4 - Dispositivos legais e pontos relevantes sobre inclusão de pessoas com deficiência

Dispositivos Legais	Conteúdo Normativo
Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988	Art. 07, inciso XXXI - proibição de qualquer discriminação no tocante a salário e critérios de admissão do trabalhador portador de deficiência; Art. 206, inciso I - a igualdade de condições, de acesso e permanência na escola; Art. 208, inciso III - O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.
Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989 Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 que regulamenta a lei	Estabelece normas gerais para assegurar os direitos das pessoas portadoras de deficiências e sua efetiva integração social.
Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Capítulo V - Da Educação Especial
Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999	Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989 e dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção.
Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000	Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.
Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002	Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras Art. 4º - O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.
Lei nº 10.753, de 30 de outubro de 2003	Institui a Política Nacional do Livro.

	<p>Art. 1º, inciso XII - assegurar às pessoas com deficiência visual o acesso à leitura.</p> <p>Art. 2º inciso VII - livros em meio digital, magnético e ótico, para uso exclusivo de pessoas com deficiência visual; VIII - livros impressos no Sistema Braille.</p>
Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004	Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência
Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004	Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida
Lei nº 11.180, de 23 de setembro de 2005	Institui o Projeto Escola de Fábrica, autoriza a concessão de bolsas de permanência a estudantes beneficiários do Programa Universidade para Todos – PROUNI, institui o Programa de Educação Tutorial – PET, altera a Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943
Programa INCLUIR - Acessibilidade na Educação Superior - MEC, 2005	Tem por objetivo fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior – IFES, 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.
Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência - ONU, 2006	Art. 24, .1 Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida; 5. Os Estados Partes assegurarão que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino superior em geral, treinamento profissional de acordo com sua vocação, educação para adultos e formação continuada, sem discriminação e em igualdade de condições. Para tanto, os Estados Partes assegurarão a provisão de adaptações razoáveis para pessoas com deficiência.

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, MEC, de 07 de janeiro de 2008	Tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais.
Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008.	Dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem, instituído pela Lei no 11.129, de 30 de junho de 2005; altera a Lei no 10.836, de 9 de janeiro de 2004; revoga dispositivos das Leis nos 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, 10.748, de 22 de outubro de 2003, 10.940, de 27 de agosto de 2004, 11.129, de 30 de junho de 2005, e 11.180, de 23 de setembro de 2005
Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009	Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.
Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010	Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Art. 3º, Parágrafo 1º, X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.
Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011	Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado.
Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011	Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Art. 3º, I - garantia de um sistema educacional inclusivo.
Documento Orientador do Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior SECADI/SESu- 2013	Orienta a institucionalização da Política de Acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior – IFES, a fim de assegurar o direito da pessoa com deficiência à educação superior, fundamentado nos princípios e diretrizes contidos na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU 2006) e nos Decretos nº. 186/2008,6.949/2009, 5.296/2004, 5.626/2005 e 7.611/2011.
Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior e a Avaliação <i>In Loco</i> do Sistema Nacional de	Tem o propósito de servir de subsídio para a ação dos avaliadores acerca de questões pertinentes à acessibilidade em seus diferentes níveis, de estudantes com necessidades de atendimento especializado.

Avaliação da Educação Superior (SINAES)	
Lei Nº13.005, de 25 de junho de 2014	Institui o Plano Nacional de Educação Art. 2º, III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; Art. 8º, III - Os entes federados estabelecerão nos respectivos planos de educação estratégias que garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades.
Norma ABNT NBR 9050, 2015	Dispõe sobre Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos.
Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)
Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016	Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.
Portaria MEC nº 20, de 21 de dezembro de 2017	Dispõe sobre os procedimentos e o padrão decisório dos processos de credenciamento, recredenciamento, autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, bem como seus aditamentos, nas modalidades presencial e a distância, das instituições de educação superior do sistema federal de ensino. Art. 3º inciso III - plano de garantia de acessibilidade, tutot
Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020	Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

Fonte: Elaboração própria.

No Quadro 4, são apresentados os principais dispositivos legais e conteúdos normativos desenvolvidos e promulgados pelo governo brasileiro para as pessoas com deficiência. Esses dispositivos serviram de base para a construção desta pesquisa.

O Estado deve assumir o seu papel fundamental na elaboração e na execução das políticas públicas inclusivas, pois são essas políticas que criam diretrizes e princípios

norteadores de ação do poder público, mediando os atores da sociedade e do próprio Estado. Além disso, prevê-se que é também o Estado que distribui poder, delegando funções, intervindo na cultura, criando consensos e legitimando as ações da família, da escola e da sociedade.

Trata-se de um tema atual e que ainda gera importantes debates, discussões e dúvidas acerca do que é mais adequado, dos papéis da escola, da família e do Estado na busca de relações mais equitativas para as pessoas com deficiência. Napolitano, Leite e Martins (2016), acreditam que “a formação do conceito de inclusão é parte de um longo processo de construção da relação sociedade – pessoa com deficiência, o qual está ainda em constante modificação”. O movimento a favor da inclusão ultrapassa a esfera da educação, e esse movimento é percebido em diferentes áreas, como: mercado de trabalho, saúde, participação social, ou seja, a preocupação pela qualidade de vida está presente e em torno da inclusão, segundo (DECHICHI; SILVA, 2008).

Torna-se necessário que os agentes públicos, ao construir políticas públicas, abram espaço de escuta para que as pessoas com deficiência exponham suas percepções e demandas, pois por mais que as intenções das pessoas sem deficiência sejam positivas, essas questões não podem ser construídas à revelia do grupo alvo das ações e políticas. O debate é imprescindível e suas necessidades e anseios precisam ser considerados para que as ações e as políticas públicas sejam mais efetivadas. Nesse sentido, Fraga e Sousa (2009, p. 422) corroboram:

É perceptível que a existência da legislação e o fortalecimento de importantes organizações lideradas pelas próprias pessoas com deficiência - que mais e mais se representam por elas mesmas - fortalecem o novo debate sobre a equiparação de oportunidades desse segmento à de toda a população e uma equiparação participativa na melhoria das condições de vida resultante do desenvolvimento social e econômico.

Nas celebrações do Dia Internacional das Pessoas com Deficiência em 2004, o então Secretário-Geral da ONU ratificou o lema construído desde os anos 1980 por movimentos das pessoas com deficiência, que diz: “Nada sobre nós sem nós”. Sasaki (2007, p. 8) traduz esse lema dizendo que: "Nenhum resultado a respeito das pessoas com deficiência haverá de ser gerado sem a plena participação das próprias pessoas com deficiência", mesmo que em seu benefício.

Após a explicação sobre os principais avanços na construção das políticas públicas para as pessoas com deficiência no Brasil, na seção seguinte são apresentadas algumas políticas públicas brasileiras vigentes que objetivam o acesso e a permanência desse público ao Ensino Superior.

2.5 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

A quantidade de pessoas com deficiência que acessam o ensino superior vem aumentando consideravelmente nos últimos anos, e isso se dá em razão da universalização da educação básica que aumentou o acesso das pessoas com deficiência nos ensinos fundamental e médio e, conseqüentemente, no ensino superior (MENEZES, 2018). Mesmo assim, as pessoas com deficiência são minoria em relação à quantidade de alunos sem deficiência; e, por ser minoria, ficam, muitas vezes, à mercê do Estado e de agentes públicos na proposição de ações políticas que possam lhes atender (BRITO; QUIRINO; PORTO, 2013).

Ainda que seja observado o aumento no número de estudantes com deficiência na educação básica, as políticas públicas de acesso vêm se desenvolvendo de forma lenta e gradual. E isso não é diferente para o ensino superior (BRITO; QUIRINO; PORTO, 2013). Essa prática inclusiva é recente e exigem ainda esforços para viabilizar a efetiva inclusão e a permanência dos estudantes com deficiência nas universidades.

Cabral (2018) salienta que os debates de âmbito nacional e internacional auxiliaram consideravelmente para que a construção de ações afirmativas do Brasil fossem focadas não somente no ingresso, mas no apoio e no acompanhamento, com vistas a permanência e ao sucesso acadêmico das pessoas com deficiência no ensino superior. A Declaração de Salamanca de 1994 foi uma das precursoras no incentivo à inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior e recomendou princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais. No item 17 da referida declaração, sugere-se que ações necessárias deveriam ser feitas para assegurar a inclusão de jovens e adultos com deficiência no ensino superior, bem como em programas de treinamento. No item 46, por sua vez, ratificou a importância que as Universidades têm no processo de desenvolvimento da

educação especial, por meio de pesquisa, avaliação e preparação de formadores de professores, desenvolvimento de programas e materiais de treinamento. Nesse sentido, Dorsa (2019, p. 1) sustenta que:

As Universidades necessitam ser vistas como espaço de produção e socialização do saber, local aglutinador e multiplicador de conhecimento, e isto só pode ocorrer a partir de práticas educativas eficientes, inovadoras buscando não só o desenvolvimento de novas tecnologias como o encaminhamento de soluções para problemas sociais.

A Universidade, considerada como espaço democrático, formador de opiniões e de construção de conhecimento, deve auxiliar para a superação dos estigmas que impossibilitam a plena participação das pessoas com deficiência na vida acadêmica (NAPOLITANO; LEITE; MARTINS, 2016). Assim, essas instituições têm o papel fundamental em prover a sociedade de profissionais capacitados e inovadores, mas acima de tudo humanos. Não basta que o conhecimento seja passado ao estudante, sem que lhe seja apresentada a diversidade e os diversos papéis que ele precisa desempenhar após a sua formação. A Universidade é uma multiplicadora de conhecimentos, mas é também uma multiplicadora de práticas educativas e inclusivas, seja a inclusão de gênero, de raças ou de deficiências. Menezes (2018, p. 2) corrobora: “o direito à diferença nas universidades desconstrói, portanto, o sistema atual de significação escolar elitista, com suas medidas e seus mecanismos de produção da identidade e da diferença”.

Da mesma forma que a diversidade é importante para a universidade, a universidade é importante para a diversidade, porque a comunidade acadêmica pode disseminar um olhar inclusivo para a sociedade. Para que o aluno com deficiência seja incluído, não basta que a universidade tenha esse olhar, é necessário que todos aqueles que de alguma forma convivam com a diferença coloquem em prática a inclusão no dia a dia, tornando a pessoa com deficiência parte do todo. “O reconhecimento da capacidade de estudantes universitários com deficiência pode oportunizar participações que permitam a esses estudantes ‘dar saltos’ significativos na educação superior” (DANTAS, 2015, p. 11).

Siqueira, Silva e Ribeiro (2016) endossam que, apesar de todos os movimentos realizados para inclusão dessas pessoas, elas ainda lidam com a exclusão dentro do processo educacional. Mesmo em ambientes com diversidade cultural, como as universidades, ainda se observam diferenças no tratamento entre alunos regulares e com deficiência, ficando

evidenciadas a exclusão e a segregação desse público em diversos casos. As adversidades que os estudantes com deficiência encontram para seguir com seus estudos são capazes de influenciar a evasão ao longo da sua caminhada escolar (BRITO; QUIRINO; PORTO, 2013).

Ao aderir a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien) em março de 1990, e a Declaração de Salamanca em junho de 1994, o Brasil delibera pela elaboração de um sistema educacional inclusivo. Assim, passa a promover alterações nas legislações e diretrizes da educação brasileira (FREITAS; BAQUEIRO, 2014). Como verifica-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394 de 1996, passo importante de incentivo a inclusão no ensino superior.

Em seu artigo 59, a LDBEN, de 1996, assegura aos discentes com deficiência, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às necessidades, bem como professores com especialização adequada para atendimento especializado. Brito, Quirino e Porto (2013) destacam que existem legislações que amparam a inclusão e o ensino especial, mas não existem instituições com essa identidade de inclusão, estrutura física, corpo docente especializado e mão de obra qualificada para atender aos estudantes. Martins, Leite e Lacerda (2015, p. 4) pontuam que a LDBEN retomou elementos existentes na Constituição de 1988, “ao reafirmar a necessidade de expandir o acesso desses sujeitos ao ensino comum, propondo que o ensino desse público ocorra prioritariamente na rede regular”.

Outro movimento importante foi a promulgação da Portaria do MEC nº 3.284 em 2003 (BRASIL, 2003a), que dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiência, a fim de instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições, visando assegurar aos alunos com deficiência condições básicas de acesso ao Ensino Superior. Alguns dos requisitos são: eliminação de barreiras arquitetônicas; reserva de vagas em estacionamentos; construção de rampas e adaptação de portas e banheiros. Essa portaria determina ainda que as Instituições disponham de equipamentos de tecnologia assistiva, acervo bibliográfico em Braile e contratem profissionais especializados.

Contudo, Nascimento (2011) detectou por meio de pesquisa exploratória com oito estudantes universitários com deficiência, de Recife (PE) e João Pessoa (PB), que são muitas as adversidades que eles enfrentam no ambiente universitário. Entre os pontos citados, estão

a falta de adequação física nas bibliotecas, laboratórios e auditórios e ausência de materiais adaptados, que dificultam a participação plena nas atividades. Essas barreiras colocam as pessoas com deficiência em desvantagem em relação aos demais estudantes.

Em consonância com a norma, Pereira (2006) afirma que, para a inclusão ser aplicada de forma efetiva, é fundamental pensar numa adequação do espaço físico da universidade, apoio acadêmico e discussões referentes à inclusão entre professores e estudantes. Todos juntos devem propor ações que contribuam para o processo de inclusão dos discentes com deficiência no ensino superior. Nessa mesma linha de pensamento, Rocha e Miranda (2009) pontuam que as Universidades devem promover debates com a sociedade sobre as políticas de acesso ao ensino superior pelas pessoas com deficiência, buscando alternativas que reduzam a falta de oportunidades enfrentadas por esses estudantes na educação regular.

Em 2005, dando continuidade às políticas públicas de inclusão e permanência dos estudantes com deficiência no ensino superior, foi criado o Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior no âmbito do Ministério da Educação. Esse Programa estabeleceu uma política permanente de atenção às pessoas com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas. O intuito era assegurar a plena inclusão das pessoas com deficiência à vida universitária – esse programa será explicado de forma detalhada na próxima seção.

Em 2016, após muitas negociações e um trabalho efetivo do Ministério Público Federal junto ao Ministério da Educação, a Lei de Cotas, nº 12.711/2012, foi alterada pela Lei nº 13.409/2016. A alteração dispôs sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das Instituições Federais de Educação Superior.

Outro avanço importante na conquista de direitos para os estudantes com deficiência do ensino superior foi a promulgação da Portaria do MEC nº20 de 2017, que passou a exigir um plano de garantia de acessibilidade, em conformidade com a legislação em vigor, acompanhado de laudo técnico emitido por profissional ou órgão público competentes para o credenciamento ou recredenciamento das instituições de ensino superior. Dessa forma, as instituições ficam obrigadas a buscar meios de promover a acessibilidade, que segundo o Decreto 5.296, de 2004, é a condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de

transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, pelas pessoas com deficiência.

A seguir, apresenta-se a trajetória da construção das políticas de assistência estudantil, que culminou na criação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), posteriormente, abordado o Programa INCLUIR - Acessibilidade na Educação Superior. O terceiro subitem a ser discutido é a Lei de Cotas, na qual as pessoas com deficiência foram incluídas somente após quatro anos da sua criação. Esses programas foram e são, ainda, imprescindíveis para oportunizar aos estudantes com deficiência o acesso e a permanência deles nas Universidades Públicas Brasileiras.

2.5.1 Programas de acesso e permanência na Educação Superior

Com o processo de redemocratização do país a partir de 1980 e a promulgação da Constituição Federal de 1988, as políticas de assistência estudantil ganharam espaço para o debate; e a negociação foi intensificada. Nesse cenário, foi criado o Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Acadêmicos (FONAPRACE) com seu 1º Encontro Nacional de Pró-Reitores de Assistência Estudantil realizado em 1985 na cidade de Florianópolis-SC. Segundo a revista FONAPRACE 25 anos (2012), nesse encontro, discutiu-se que havia a necessidade de se criar um Programa no Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Ensino Superior, que promovesse o atendimento e o apoio aos estudantes universitários, com a adequada dotação orçamentária. A partir deste 1º Encontro, deu-se sequência a vários outros encontros, construindo-se, assim, um planejamento de ações mais concretas, frente às ações pulverizadas existentes até então.

A década de 1990 foi marcada por um processo de globalização da economia movida pelo projeto neoliberal que se fortaleceu no Brasil por meio do governo Fernando Henrique Cardoso. Esse projeto veio com a ideia de privatização das Universidades Públicas e, diante das constantes tentativas de desmobilização das Universidades, o FONAPRACE definiu como prioridade a análise do perfil dos estudantes de forma a subsidiar e a fundamentar a proposta de política de assistência ao estudante.

O FONAPRACE desenvolveu um trabalho em conjunto com todas as Instituições Federais de Educação Superior (IFES) na busca da sistematização e da determinação do Perfil

Socioeconômico e Cultural dos Estudantes, item imperativo e indispensável para a proposta. No início dos anos 2000, em audiência com o relator do Plano Nacional de Educação (PNE), o FONAPRACE entregou um documento de apresentação do Fórum de Pró-Reitores, bem como um exemplar da primeira pesquisa do Perfil Socioeconômico dos estudantes, requerendo a inclusão desses documentos no PNE, de forma a contribuir e enriquecer o plano com os indicadores para a permanência estudantil nas universidades públicas.

Após muitas discussões com os membros do Congresso Nacional, a Assistência Estudantil no PNE foi aprovada e publicada no Diário Oficial em janeiro de 2001. Todo esse trabalho serviu de base para a construção de um plano mais amplo, que foi chamado de Plano Nacional de Assistência Estudantil, elaborado ainda em 2001.

No período entre novembro de 2003 e março de 2004, foi realizada a segunda pesquisa do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das universidades brasileiras. Conforme consta na revista FONAPRACE 25 anos (2012), 42,8% dos estudantes encontravam-se nas classes C, D e E, cuja renda familiar mensal era de no máximo R\$927,00, sendo considerados situação de vulnerabilidade social. Essa segunda pesquisa ratificou os resultados da primeira, confirmando a necessidade de se ter um orçamento destinado para a Assistência Estudantil.

Em 2007, o Plano Nacional de Assistência Estudantil foi remodelado e tornou-se objetivo prioritário para os Pró-reitores. Diante disso, o grupo intensificou as negociações junto ao MEC para que o plano se tornasse um programa. Em 2007, o PNAES foi criado por meio da Portaria Normativa nº 39, e mais tarde foi regulamentado como programa de Estado e instituído no âmbito do Ministério da Educação, pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010.

A expansão do número de vagas nas universidades brasileiras nos últimos anos possibilitou o ingresso de um número substancial de alunos no ensino superior, principalmente em razão das políticas de acesso e inclusão social. A redemocratização de acesso ao Ensino Superior passa necessariamente pela incorporação de alunos provenientes de família de baixa renda, conforme ratifica Lessa (2017, p. 16):

A universidade pública não será mais aquela que acolhia, especialmente, os rebentos brancos das camadas médias urbanas. Esta tardia instituição brasileira está sendo desafiada a se reinventar. Os filhos da desigualdade e da vida precarizada estão cada vez mais em seu interior e não será possível ignorá-los.

Não basta que o Estado assegure o acesso à universidade, é condição *sine qua non* que o governo crie mecanismos concretos para que esses estudantes permaneçam e concluam o seu curso. Sem um Programa de Assistência estruturado ficaria inviável receber esses estudantes, pois não se poderia viabilizar um atendimento adequado e, conseqüentemente, as desigualdades não se reduziriam. “A assistência estudantil deve ser uma política mobilizada para e pela juventude pobre, que reconhece as dificuldades na consolidação do direito à educação, em um país extremamente desigual” (LESSA, 2017, p. 16).

2.5.1.1 Programa Nacional de Assistência Estudantil

A normatização do PNAES como um programa de Estado, como visto na seção anterior, ocorreu em 19 de julho de 2010, sendo regulamentado por meio do Decreto 7.234. O Programa estabelecido em 2010 trouxe novos eixos ao PNAES, mas em contrapartida trouxe uma maior restrição relativa à renda dos estudantes atendidos. Apesar de ser um programa com abrangência nacional, cada universidade tem independência para utilizar os recursos conforme as suas demandas e necessidades locais. Assim, o PNAES estabeleceu parâmetros nacionais a serem seguidos por todas as Universidades Públicas e Institutos Federais que recebam o recurso. Nos termos do Art. 1º do Decreto 7.234/2010, o PNAES tem como finalidade principal a de promover a ampliação de condições para permanência dos estudantes na educação superior pública. Com isso, as universidades precisam criar programas que viabilizem que o estudante consiga se manter e se integrar à comunidade acadêmica até a sua diplomação.

De acordo as normativas que regem o PNAES, em seu artigo 2º, são seus objetivos:

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

As ações de assistência estudantil devem possibilitar igualdade de oportunidades, bem como contribuir para o progresso acadêmico, agindo preventivamente na retenção e nas situações em que os estudantes possam evadir da instituição. O decreto dispõe ainda que o

PNAES deverá ser vinculado às ações de ensino, pesquisa e extensão, de forma a atender os estudantes de graduação presencial, regularmente matriculados nas Instituições Federais de Educação Superior, nas seguintes áreas, conforme art. 3º, § 1º:

- I - moradia estudantil;
- II - alimentação;
- III - transporte;
- IV - atenção à saúde;
- V - inclusão digital;
- VI - cultura;
- VII - esporte;
- VIII - creche;
- IX - apoio pedagógico; e
- X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2010).

Percebe-se que o decreto foi bastante amplo, preocupando-se em atender aos estudantes em diferentes áreas de atuação, visando garantir um direito social mais amplo. O decreto prevê, ainda, prioridade de atendimento para os estudantes vindos de escolas públicas ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio, sem prejuízo de outras condições de acesso previstas por cada instituição. Para Lessa (2017), o PNAES reflete a mobilização de gestores e técnicos na construção de um instrumento que viabilize a expansão e a democratização da universidade pública, porém constatou-se que faltou participação mais concreta dos movimentos de estudantes, os quais, por sua vez, não fizeram parte ativa da construção desse documento.

2.5.1.2 Programa INCLUIR: acessibilidade na Educação Superior

O Programa Incluir, segundo Documento Orientador SECADi/SESu (2013a), faz parte da Política de Acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES), a fim de assegurar o direito da pessoa com deficiência à educação superior, fundamentado nos princípios e diretrizes contidos na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2008c) e nos Decretos nº 186/2008, nº 6.949/2009, nº 5.296/2004, nº 5.626/2005 e nº 7.611/2011. Foi criado em 2005 e implementado até 2011 por meio de chamadas públicas pelo MEC. A partir de 2012, o MEC universalizou o programa, passando a apoiar os projetos das IFES com aporte de recursos financeiros previstos diretamente na matriz orçamentária das Instituições, desenvolvendo assim uma política de acessibilidade mais abrangente e

articulada. Mesmo assim, há limitação nessa ação, visto que o Incluir é destinado somente às Instituições Federais de Educação Superior. Cabe às universidades públicas estaduais e municipais a definição de políticas internas que fomentem as práticas de acessibilidade para os estudantes com deficiência.

O Programa Incluir é desenvolvido em parceria entre a Secretaria de Educação Superior (SESu) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) com o objetivo de gerar e fortalecer os núcleos de acessibilidade nas universidades federais, nos seguintes eixos:

- Infraestrutura: adequação arquitetônica e estrutural;
- Currículo, comunicação e informação: disponibilização de materiais, equipamento de tecnologia assistiva, serviços de guia intérprete e de tradutores e intérpretes de libras;
- Programas de extensão: disseminar conceitos e práticas de acessibilidade por intermédio de diversas ações extensionistas;
- Programas de pesquisa: articular, ressignificar e aprofundar aspectos conceituais e promover inovação, ao relacionar as áreas de pesquisa com a área da tecnologia assistiva.

Em 2013, a SESU e a SECADI desenvolveram um Documento Orientador, que visa orientar as IFES quanto as políticas de acessibilidade, com conceitos e definições, indicadores, áreas de atuação e questões orçamentárias sobre o programa Incluir. Destaca-se que o Programa Incluir não possui ação orçamentária própria na Lei Orçamentária Anual (LOA). Os recursos financeiros são alocados diretamente nas unidades orçamentárias de cada universidade federal na ação 4002 - Assistência a Estudante de Graduação, sendo executado por meio de um Plano Interno da Ação 4002, chamado Incluir - acessibilidade na Educação Superior.

2.5.1.3 Lei de Cotas

A demanda por uma Lei de Cotas não é recente e iniciou-se pelo movimento negro, mas se fortaleceu após a participação do Brasil na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, ocorrida em 2001, em

Durban, na África do Sul. Após esse encontro, iniciou-se um movimento no Brasil das universidades estaduais e federais na busca pela implementação das cotas sociais e raciais. Mesmo sem uma legislação que garantisse o direito, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) instituiu a política de cotas, sendo a primeira instituição pública de ensino a adotar um sistema de ações afirmativas em 2003.

A primeira instituição pública federal a adotar um sistema de cotas foi a Universidade de Brasília, em 2004. A partir de 2007, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) ampliou o debate nos conselhos universitários. Após a estruturação de uma proposta pelo conselho, foi encaminhado ao Supremo Tribunal Federal para análise, que aprovou a constitucionalidade por unanimidade, assim culminando na aprovação da Lei 12.711/2012, regulamentada pelo Decreto 7.842/2012.

As vagas reservadas às cotas são 50% do total de vagas da Instituição. Dessas, são subdivididas em metade para estudantes de escolas pública com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita e metade para estudantes de escola pública com renda familiar superior a um salário mínimo e meio. Em ambos os casos, deverá ser contabilizado um percentual para pretos, pardos e indígenas, de acordo com o último censo demográfico do IBGE. Nesse primeiro momento, as pessoas com deficiência não foram beneficiadas, sendo incorporadas a Lei de Cotas somente em dezembro de 2016, através da Lei 13.409/2016. O número de vagas destinados para esse público é definido de acordo com a proporção dessa população na unidade da federação, conforme dados do último Censo Demográfico.

As ações afirmativas, como políticas públicas, são voltadas a “oferecer vantagens compensatórias a grupos historicamente discriminados e excluídos, como pessoas afrodescendentes, pessoas socialmente carentes, pessoas com deficiência, indígenas”, indica Castro (2001, p. 127). No que tange as pessoas com deficiência, a Lei de Cotas cumpre um papel temporário de disponibilizar acesso ao Ensino Superior para eles, mas percebe-se que falta uma política pública realmente inclusiva, conforme pontua Cabral (2018, p. 23):

As provisões destinadas especificamente à promoção do acesso, permanência, participação e sucesso acadêmico das pessoas com deficiência no Ensino Superior, importa compreender que não podemos nos restringir sua inclusão acadêmica unicamente à provisão do sistema de reserva de vagas, visto que essa, por si só, não

consente necessariamente no reconhecimento de suas diferenças no âmbito educacional e na esfera dos direitos humanos, e tampouco à sua formação. Corre-se o risco, ainda, de o sistema de reserva de vagas findar-se por si só na mera demarcação das diferenças e na segmentação de um plural.

Cabral (2018) assinala que há diversos fatores, para além das cotas, que permeiam a inclusão das pessoas com deficiência no ambiente universitário, como: políticas institucionais; iniciativas de sensibilização e orientação com vistas a superar situações de discriminação e transição do aluno da escola para a universidade. Góes (2015) ratifica que as cotas não garantem a permanência dos estudantes com deficiência, sendo necessário que as instituições desenvolvam políticas internas que acompanhem de perto cada aluno. Dechichi e Silva (2008, p. 32) ressaltam que, “parece ser assegurado apenas o direito ao ingresso no sistema escolar. O verdadeiro sentido à educação, que é respaldado no conceito de um processo pedagógico significativo, justo, participativo e engajado culturalmente, não é contemplado”.

Góes (2015) realizou uma entrevista livre com dezesseis estudantes com deficiência na Universidade Estadual do Oeste do Paraná e identificou que a grande maioria deles manifestaram ser favoráveis a política de cotas, por se sentirem prejudicados na disputa das vagas com os demais estudantes. Relatam, ainda, serem favoráveis à aplicação da Lei de Cotas nos Institutos de Ensino Superior estaduais, de forma a ampliar e oportunizar o acesso a todos os estudantes com deficiência que queiram ingressar na universidade.

Após apresentar os programas de acesso e permanência no Ensino Superior, desenhadas por meio de políticas públicas que viabilizam não somente o acesso, mas a permanência na universidade, a seguir, são abordadas as dificuldades de inclusão e de permanência dos estudantes com deficiência nas Universidades.

2.6 DIFICULDADE DE INSERÇÃO E PERMANÊNCIA DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NAS UNIVERSIDADES

Os estudantes com deficiência enfrentam dificuldades no Ensino Superior já em seu acesso, com uma considerável quantidade de processos seletivos que desconsideram as suas peculiaridades. Segundo Junqueira, Martins e Lacerda (2017), a acessibilidade nos processos de seleção não deve se restringir à prova, e sim envolver todas as etapas, passando pelo edital,

sistema de inscrição, seleção de profissionais especializados e dos corretores das provas escritas e monitoramento de cada etapa como forma de garantir a acessibilidade adequada. Após o ingresso, o estudante com deficiência ainda se depara com algumas barreiras como: atitudes dos docentes e discentes; dificuldades de locomoção; escassez de recursos e até mesmo a baixa autoestima. Tudo isso contribui e dificulta o acesso e a permanência desses estudantes no Ensino Superior (MENEZES, 2018).

Menezes (2018) pontua também que é necessário que as políticas públicas acompanhem a evolução das matrículas de alunos com deficiência à medida em que essas aumentem, de forma a garantir não somente a acessibilidade aos discentes já matriculados, mas também a permanência deles e, mais ainda, a propagação de informações da educação inclusiva. Essa difusão visa a sensibilização e o cumprimento das leis, organismos internacionais e da política de democratização do ensino superior estabelecida pelo Estado. Castro e Almeida (2014) sustentam que há uma lacuna entre a realidade experimentada na universidade e as normas estabelecidas pelos dispositivos legais, especialmente em relação as barreiras encontradas pelos estudantes com deficiência no contexto acadêmico. Dessa forma, fica constatada a importância do cumprimento da legislação e da necessidade de promoção de políticas internas pelas universidades.

A Lei Brasileira de Inclusão, nº 13.146/2015, estabelece em seu artigo 30, que os processos seletivos para ingresso e permanência dos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior devem disponibilizar atendimento preferencial nas dependências e serviços, formulário para que o aluno informe os recursos de acessibilidade e tecnologia assistiva necessários para a sua participação, provas em formatos acessíveis, prorrogação de tempo, adoção de critérios de avaliação das provas que considerem a singularidade da pessoa e a tradução completa do edital e de suas retificações em Libras. Essa lei representa a mais acentuada regulamentação pátria criada sobre a promoção dos direitos das pessoas com deficiência e integra o ciclo legislativo iniciado com a Constituição Federal de 1988 (WELLICHAN; SOUZA, 2017).

Garcia, Bacarin e Leonardo (2018) realizaram uma pesquisa por meio de entrevista semiestruturada numa Instituição Pública de Educação Superior de uma cidade no interior do Paraná, com cinco estudantes com deficiência, sendo dois cegos, um surdo, um com deficiência física e um com visão subnormal. Constataram entre os estudantes que aqueles

que pediram atendimento especial no vestibular, solicitando recursos para a realização da prova, foram atendidos em sua totalidade, o que possibilitou maior segurança na realização da prova. Essa apuração corrobora que algumas universidades já se adequaram a Lei 13.146/2015. Os alunos pontuaram ainda que a acessibilidade arquitetônica ainda não está garantida, uma vez que encontram calçadas irregulares, buracos, falta de piso tátil e dificuldade de acesso a biblioteca e outros locais, devido à falta de sinalização.

Ainda segundo Garcia, Bacarin e Leonardo (2018), outro ponto enfatizado pelos alunos foi o acesso aos materiais adaptados, o que dificulta o acompanhamento por parte deles nas disciplinas. Segundo os discentes com deficiência selecionados na referida pesquisa, os professores não enviam os materiais com antecedência para que as adaptações sejam realizadas. Afirmam ainda que o programa de monitoria oferecido pela universidade é de grande relevância para a sua permanência. Apesar do grande esforço por parte da instituição, existem falhas de implementação das políticas internas, especialmente em relação à acessibilidade arquitetônica e ao treinamento dos docentes em disponibilizar condições importantes para que esses estudantes acompanhem em igualdade as atividades acadêmicas com os demais estudantes. Nessa mesma linha, Nascimento (2011) ratifica que o preconceito e as barreiras (físicas, arquitetônicas, comunicacionais, atitudinais e pedagógicas) apresentam-se como os principais fatores que dificultam a permanência das pessoas com deficiência na universidade.

Rangel (2015) verificou, por meio de entrevistas semiestruturadas com estudantes com deficiência da Universidade Federal Fluminense (UFF), que a acessibilidade é um requisito básico para que os discentes com deficiência frequentem os ambientes da UFF, pois é por meio da acessibilidade ofertada que os estudantes com deficiência participam nos diferentes espaços, acessam a comunicação e adquirem conhecimentos. Pontuam ainda que os espaços não proporcionam autonomia aos alunos com deficiência, e que “existe o anseio em ter uma maior participação na universidade de modo a serem ouvidos e compreendidos pelas suas capacidades de aprender ainda que apresentem diferenças” (RANGEL, 2015, p. 8).

Ainda segundo Rangel (2015), o estudo apontou que práticas democráticas contribuem para a permanência na universidade e para o enfrentamento das dificuldades vividas pelos estudantes com deficiência em uma sociedade controversa. Atenta também

para o fato de que um ambiente que não promova acessibilidade transforma-se em um ambiente hostil, desmotivando muitos estudantes a permanecer no curso. Por outro lado, atitudes humanizadas que promovam respeito, cooperação e apoio contribuem para a permanência. Menezes (2018, p. 2) corrobora que “a inclusão não é algo que dependa exclusivamente das condições do indivíduo, mas da interação entre as condições e políticas, práticas e atitudes não discriminatórias.”

Amorim, Mmedeiros Neta e Guimarães (2016) verificaram, por meio de pesquisa documental na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, que há um crescimento consistente nos componentes curriculares que tratam sobre o assunto da deficiência. Contudo, esse quantitativo, em grande parte, limita-se às licenciaturas, não proporcionando aos estudantes dos demais cursos o debate e o aprofundamento sobre a deficiência. É necessária a criação de componentes curriculares obrigatórios, em todos os cursos de graduação, com o objetivo de romper barreiras e promover a cultura inclusiva no ambiente universitário.

Batista e Nascimento (2018) realizaram uma pesquisa por meio de questionário e entrevistas semiestruturadas com estudantes com deficiência no âmbito da Universidade Federal de Roraima e apuraram que, mesmo com a presença de algumas adaptações que objetivem a acessibilidade, a inclusão ainda se mostra incipiente. Relataram, ainda, que a Universidade dispõe de alguns serviços para os estudantes com deficiência, mas que poucos estudantes têm conhecimento desses serviços e falta divulgação para a comunidade acadêmica sobre a sua finalidade, bem como a localização do Núcleo de Acessibilidade.

Os entrevistados expressaram que a forma como são tratados por colegas e professores interfere decisivamente no processo de ensino-aprendizagem, visto que a convivência é desprovida de um padrão e é permeada por preconceitos. Por outro lado, quando há a compreensão a respeito de sua deficiência, isso faz com que eles se sintam mais acolhidos, relevando as adversidades encontradas no dia a dia acadêmico. Foi constatado que, em geral, os entrevistados apresentaram desconhecimento em relação à legislação que ampara as pessoas com deficiência, tal como as políticas inclusivas e os termos utilizados quanto à inclusão e à acessibilidade, e o que sabem restringe-se a notícias que acompanham ou expressões utilizadas pela comunidade em geral. “Embora desconhecedores de seus direitos e das formas de cobrar a efetividade deles, tais estudantes não podem e nem devem ser vistos aqui como ‘culpados’ por isso”, alertam Batista e Nascimento (2018, p. 7).

Rocha e Miranda (2009) executaram um estudo na Universidade Federal da Bahia por meio de uma pesquisa semiestruturada com quinze estudantes que possuem alguma deficiência, com idades que variam de 19 a 35 anos. Verificou-se que todos os alunos entrevistados obtiveram atendimento especializado no processo seletivo do vestibular, receberam prova em Braille, ampliação do tempo de prova e o lugar de realização do vestibular era adaptado com rampas, sanitários e mobiliário específico. Em contrapartida, após o acesso à universidade, as condições de permanência não foram tão satisfatórias. Os estudantes indicaram a falta de materiais e, principalmente, a inaptidão pelos docentes de entender as necessidades específicas de cada estudante, bem como a interação em sala de aula era difícil.

No mesmo estudo supracitado, os discentes com deficiência pontuaram que percebem um esforço de viabilizar o acesso aos prédios pela universidade, mas que ainda não conseguiam perceber, de fato, uma acessibilidade física plena. Foi constatado, ainda, que o acesso aos recursos tecnológicos disponibilizados na sociedade oportunizaria aos discentes um processo de aprendizagem mais qualificado e, conseqüentemente, a uma inclusão mais efetiva no meio acadêmico. Demonstraram que falta capacitação aos docentes para utilização de tecnologias em sala de aula que facilitem o ensino-aprendizagem, bem como sensibilidade no direcionamento das aulas de forma a incluí-los no processo. Carvalho (2015) detectou, por sua vez, que a falta de preparo dos docentes em geral é uma barreira para a permanência dos estudantes com deficiência no ensino superior, assim como a falta de divulgação dos serviços ofertados pelas instituições. Já como facilitadores, Castro (2015) destaca que os amigos são essenciais para a trajetória dos alunos com deficiência na universidade.

Nozu, Silva e Anache (2018) afirmam que as condições de permanência nas Universidades Federais do Centro-Oeste demandam investimentos em várias áreas como: infraestrutura curricular, materiais acessíveis, sistema de informação e disponibilização e formação de profissionais especializados. Pontuam ainda que a acessibilidade é muito mais ampla e não se limita apenas à construção de espaços físicos adaptados, mas sim a uma gama de recursos que assegure aos estudantes com deficiência o acesso às informações.

Para Schmitz e Pavão (2018), promover a acessibilidade das informações é imprescindível para a concretização de processos inclusivos na educação superior, visto que os estudantes com deficiência necessitam de um conjunto de elementos que auxiliem na

aprendizagem e no desenvolvimento acadêmico, dentre eles o acesso aos documentos produzidos. Nessa perspectiva, Rangel (2015) corrobora que é necessário o aprofundamento no estudo sobre a inclusão escolar para além da acessibilidade, pois, na visão da pesquisadora, é preciso entender as necessidades de cada estudante e as condições ideais para manter este estudante no ensino superior.

Morejón (2009) realizou uma pesquisa sobre o processo de acesso e acessibilidade de pessoas com deficiência por meio de questionário e entrevistas com questões abertas com 33 estudantes com deficiência e 36 docentes nas Instituições de Ensino Superior públicas do Rio Grande do Sul, a saber: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Universidade Federal de Pelotas (UFPeL); Fundação Universidade Federal de Rio Grande (FURG) e Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Foi constatado que, dos 36 professores entrevistados, 28 não receberam nenhum tipo de formação acadêmica voltada ao ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência, e oito disseram que buscaram por conta própria o conhecimento para adquirir formas mais eficazes de aprendizagem, e assim melhorar a qualidade de suas aulas para os alunos com deficiência. Ressalta, ainda, que aqueles docentes que procuraram a melhoria da sua prática pedagógica se depararam com legislações antigas e formas de ensino que insistiam apenas na reprodução de informações.

Entre os estudantes, no mesmo estudo supracitado, verificou-se que 93,3% dos estudantes com deficiência não sensorial (deficiência física) e 89,5% dos estudantes com deficiência sensorial (deficiência visual e auditiva) demonstram dificuldades de acessibilidade. Quanto aos recursos necessários de inclusão no ensino superior, 70,6% dos estudantes com deficiência sensorial informaram que os docentes necessitam de capacitação e 86,7% dos estudantes com deficiência não sensorial demandaram adaptações arquitetônicas. Morejón (2009, p. 172) diz que:

80,0% dos alunos com deficiência não sensorial e 72,2% dos alunos com deficiência sensorial apontam as relações de interação com seus colegas pode ser classificada como ruim; enquanto que 20,0% dos alunos com deficiência não sensorial e 27,8% com deficiência sensorial apontam que as relações de interação com os colegas podem ser classificadas como boas.

Estácio e Almeida (2016) realizaram uma pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-ação na Universidade do Estado do Amazonas com o objetivo de compreender a política de

inclusão de pessoas com deficiência na educação superior do Amazonas. Entre os resultados, constataram que a política de inclusão de pessoas com deficiência na universidade atende parcialmente aos estudantes com deficiência, sendo necessário reestruturar, de modo que a universidade garanta não somente o acesso, mas também a permanência desse público. Verificaram também que é necessário a utilização de práticas pedagógicas a fim de contribuir para a permanência das pessoas com deficiência na universidade, como também alcançar um melhor desempenho da aprendizagem por parte desses alunos.

Castro (2011) realizou uma pesquisa com 15 universidades, com o objetivo de identificar as ações e as iniciativas dessas universidades quanto ao ingresso e à permanência de pessoas com deficiência no ensino superior. Para tanto, utilizou como fonte de evidências: questionários, entrevistas, documentos, observação direta informal e artefatos físicos. Foi constatado, entre os estudantes entrevistados, o reiterado apontamento da falta de acessibilidade nas instituições. Mesmo os alunos que acharam a acessibilidade relativamente boa, ainda assim citaram barreiras nos espaços físicos. Apontaram, ainda, que falta experiência aos docentes para lidar com os estudantes com deficiência, muitas vezes utilizam métodos inadequados, falam rápido demais, fornecem materiais inacessíveis e realizam dinâmicas inadequadas.

Em relação as barreiras atitudinais, os estudantes mencionaram atitudes dos professores em sala de aula, relacionamento com os colegas, desrespeito às vagas de estacionamento reservadas. Quanto às atitudes dos professores, 53% relataram alguma forma de diferenciação indevida em sala de aula por parte do docente. Quanto aos facilitadores de permanência mais citados pelos estudantes, foi o serviço de apoio que a universidade oferta. Os entrevistados fizeram algumas sugestões de melhorias que promovam a permanência e a formação adequada, entre elas são: a informação ao docente que ele receberá um estudante com deficiência; ações informativas à comunidade universitária sobre as características e necessidades das pessoas com deficiência; criação de serviços de apoio nos núcleos; e acessibilidade em suas variadas formas.

Urban (2016) realizou uma análise de quinze dissertações e cinco teses sobre a temática de acesso e permanência dos alunos com deficiência nas instituições de ensino superior e constatou assim como Castro (2011) que as ações promovidas pelas instituições são fundamentais para a permanência dos estudantes com deficiência na universidade. Outro

fator em comum foi a relevância do papel do docente para que o aprendizado acontecer, seja disponibilizando materiais adaptados, como também dispondo de uma didática apropriada.

É possível inferir que a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior encontra-se em processo de construção. O ingresso vem se aprimorando, mas a permanência que envolve acesso, acessibilidade e qualidade de ensino para este aluno ainda se encontra em estruturação (URBAN, 2016, p. 99).

Anache e Cavalcante (2018) ratificam que, para viabilizar a permanência, as Instituições precisam disponibilizar espaços adequados, currículos e informações acessíveis, além de investimentos na formação dos profissionais da instituição. Ressaltam também que, para que esse estudante conclua seu curso, é necessária a quebra das barreiras atitudinais que extrapolam as questões legais, mas tratam de fatores culturais e de princípios morais de cada instituição e indivíduo, de forma a possibilitar ao discente acesso ao currículo, informações acadêmicas, tecnologias e recursos humanos capacitados. Napolitano, Leite e Martins (2016) entendem que a informação qualificada, utilizando conceitos científicos sobre a deficiência, tem o poder de desfazer interpretações equivocadas que podem prejudicar a concretização de políticas públicas relacionadas as pessoas com deficiência.

Campos (2014) argumenta, por sua vez, que existem diversos fatores que influenciam e ajudam na evasão do aluno, porém, se o docente trabalha de forma inclusiva, respeitosa e segura na sua forma de ensinar, levando em consideração as competências do aluno, servirá de exemplo para que os demais professores e os próprios estudantes atuem da mesma forma. Nesse sentido, Menezes (2018, p. 6) atesta que:

Os esforços atuais são para que as universidades tenham estudantes com deficiência não como algo extraordinário, mas como mais um estudante, com seus direitos e deveres; onde a acessibilidade seja uma norma; onde a atenção aos estudantes não seja uma exceção; onde os grupos reduzidos para discussão, entre outras atividades, gerem uma relação entre professor e estudante mais voltada para o acompanhamento e a aprendizagem e menos para a transmissão da informação.

Rocha e Miranda (2009) reforçam que o Estado precisa assumir uma dívida histórica com a educação dos estudantes com deficiência. No entanto, apenas a legislação não é capaz de atender a demanda desse público, sendo necessária a construção de políticas públicas acompanhadas de investimentos na qualificação de docentes, disponibilização de recursos tecnológicos, além do oferecimento da assistência estudantil, de forma a garantir a permanência desses estudantes.

A partir do momento que o Estado promove o acesso das pessoas com deficiência ao ensino superior por meio de políticas públicas, é necessário dar o suporte para que as instituições de ensino se preparem para receber esses alunos. Conforme pesquisas sobre acesso e permanência dos estudantes com deficiência realizadas por Carvalho (2015), Castanho e Freitas (2006), Castro (2011), Castro e Almeida (2014), Crantschaninov e Medeiros (2012), Estácio e Almeida (2016), Morejón (2009), Pereira e Lima (2019), Pimenta (2017), Silva, Sousa e Faleiro (2018), Siqueira e Santana (2010), Schmitz e Pavão (2018), Urban (2016), Wellichan e Souza (2017), fica constatado que não basta facilitar o acesso desses estudantes à universidade. Faz-se necessário que o corpo docente seja treinado, a estrutura física adaptada, as tecnologias assistivas empregadas, e a comunidade acadêmica esclarecida e sensibilizada da importância de acolhimento e interação desses alunos na vida universitária. Os direitos foram ampliados, mas estão distantes do ideal (CARVALHO, 2015).

Além de políticas e ações que objetivam a inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior, é essencial criar meios que possibilitem esses estudantes a permanecer nesses espaços. Para com isso, permitir, de fato, a sua autonomia e o acesso a serviços e recursos importantes para a sua vida acadêmica. Esses encaminhamentos podem influenciar, positivamente, em sua jornada rumo a conclusão do curso (PEREIRA; LIMA, 2019).

O ingresso na educação superior é um elemento na vida de pessoas com deficiência que permite o empoderamento e a autoadvocacia, uma vez que, para elas, a chegada nessa etapa de ensino significa que precisou superar diversas barreiras sociais e apresentou capacidade não só de estar ali, mas de, futuramente, atuar no mercado de trabalho (DANTAS, 2015, p. 12).

Dessa forma, a autoadvocacia proporciona as pessoas com deficiência o entendimento sobre a história de seu grupo social, sua própria história de vida, seus direitos e ao mesmo tempo proporciona competências de expressão, reivindicação, participação, comunicação e liderança sobre suas próprias vidas e nos variados espaços sociais que vivenciam. Esses fatores são importantes condutores na vida das pessoas com deficiência, que tradicionalmente foram tuteladas e, por essa razão, precisam desenvolver ainda mais o empoderamento, antes, durante e depois da conclusão do ensino superior (DANTAS, 2015).

A inclusão e a permanência desses estudantes nas universidades é um compromisso de todos que integram a comunidade acadêmica, articulando estratégias, descobrindo novas

formas de aprendizagem e, acima de tudo, apoiando o aluno com deficiência no desenvolvimento da sua rotina escolar. “Inclusão educacional significa, enfim, oportunizar a todos os alunos a participação na comunidade escolar, sendo reconhecidos, valorizados e respeitados como elementos dessa comunidade e, portanto, fundamentais para seu funcionamento”, (GRASSI, 2008, p. 8).

Após apresentação dos diversos fatores que contribuem para a inclusão e a permanência dos estudantes com deficiência nas universidades, a seguir, é retratado o papel imprescindível dos docentes na inclusão e na manutenção dos estudantes com deficiência nas universidades.

2.7 PAPEL DOS DOCENTES NA INCLUSÃO E PERMANÊNCIA

O docente é um elo indispensável na promoção da inclusão dos estudantes com deficiência em uma instituição de ensino, pois ele é o intermediador, o educador, o formador, aquele que será o agente facilitador na busca por um processo de aprendizagem mais inclusivo. A atuação com um olhar diferente em sala de aula faz com que os alunos criem espaços de reflexão coletiva e percebam no outro as virtudes em ser diferente. As relações estabelecidas em classe constituem a base da aprendizagem, pois permitem aos docentes conhecer e compreender melhor seus alunos de forma a encontrar uma didática que favoreça o aprendizado e se torne mais acessível a eles (DECHICHI; SILVA, 2008).

A partir da Portaria do Ministério da Educação nº 1793, de dezembro de 1994, foi recomendada a inclusão de disciplinas e conteúdos específicos como forma de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interajam com as pessoas com deficiência. Segundo Magalhães e Costa (2011), não basta incluir uma disciplina, é necessário o desenvolvimento de um processo de formação de professores que altere as práticas sociais e educacionais no ambiente escolar. Dessa forma, “os cursos de formação de professores devem eliminar o ‘olhar fragmentador’ e o discurso simplista que tendem a reduzir a educação à aplicação de técnicas” (MAGALHÃES; COSTA, 2011, p. 6).

Vioto e Vitaliano (2013) realizaram uma pesquisa com 59 estudantes concluintes do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina e constataram que a maioria dos formandos avaliou que não tiveram preparação suficiente para realizar o trabalho de inclusão

de alunos com deficiência em sala de aula. Algumas sugestões foram feitas como forma de aprimoramento dos cursos de licenciatura que tem como base a formação de professores de educação especial, como:

- ampliação da carga horária das disciplinas que tratam da educação especial e inclusiva, como forma de aprofundamento da temática;
- adição de temas relacionados à educação inclusiva nas demais disciplinas do curso, visto que a realização de apenas uma disciplina no currículo tratando desse tema se distancia dos objetivos da educação inclusiva.
- a disponibilização de estágio em locais especializados no atendimento da educação especial e em salas de aulas inclusivas, uma vez que a parte prática é essencial para o desenvolvimento de habilidades sociais e de aprendizagem por parte dos professores.

Cabe, segundo Rocha (2017), muitas vezes aos docentes encontrar novas maneiras e competências que contribuam na construção de situações que permitam compreender e influenciar nas diferentes situações que se encontram, possibilitando assim a inclusão. Trabalhar o olhar mais otimista fará com que mudanças significativas sejam percebidas e as pessoas com deficiência sejam vistas de forma mais positiva. Para que se construa um ambiente adequado aos alunos de acordo com as suas necessidades não basta ter professores e profissionais capacitados somente em transmitir o conhecimento. É imperativo que os docentes, bem como os profissionais envolvidos estejam capacitados para exercer sua função, atendendo assim as dificuldades e as limitações de cada educando. Magalhães e Costa (2011) defendem que os cursos de formação de docentes devem aproximar a teoria e a prática, de modo que preparem o professor a atuar em um ambiente em transformação, assumindo um papel de construção de uma sociedade mais justa e diversa.

Anache e Cavalcante (2018) reforçam que, além das universidades se preocuparem com a infraestrutura arquitetônica e materiais acessíveis, é fundamental que sejam investidos recursos na formação dos profissionais, sobretudo de professores, levando em consideração as necessidades individuais de cada aluno e as características específicas do curso escolhido por ele. É indispensável, segundo Silva e Arruda (2014), que a preparação e a formação não sejam apenas de professores, mas sim de todos os profissionais envolvidos de alguma forma com a área educacional, contando com a disponibilização, por parte dos centros de apoio, de

especialistas para complementar o ensino e aprendizagem, como fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, psicólogos e psicopedagogos.

Conforme Campos (2014), os elementos relacionados ao abandono escolar dos discentes com deficiência são inúmeros, entre eles, o preconceito e a falta de capacitação dos profissionais da educação sobre os direitos e os deveres das pessoas com deficiência. Pontua ainda que é necessário não somente a capacitação dos professores, é fundamental que os formadores desses docentes sejam instruídos para que, na própria graduação, sejam repassados conhecimentos e aprimoramento da prática pedagógica que retratem a realidade das pessoas com deficiência.

Para que se construa uma proposta inclusiva em classe é necessário, ainda, que os docentes mudem a maneira que enxergam seus alunos com deficiência. Deve-se abandonar a visão da deficiência como incapacitante e passar a observá-la com uma visão voltada para possibilidades, elaborando propostas variadas, respeitando as diversidades e inteligências múltiplas de cada aluno. Conforme destaca Rocha (2017, p. 6),

A atuação pedagógica é um processo de investigação e estudo e de solução de problemas, por isso, muitas vezes o professor se depara com inúmeros desafios, que devem ser solucionados para superar os limites impostos, exigindo do professor a busca por novas estratégias, procurando identificar as possibilidades de cada aluno com o intuito de encontrar as possibilidades para que esse aluno possa aprender junto com os demais e superar seus próprios limites. Diante de tal desafio, o professor deve planejar suas aulas e recorrer a filmes, jogos, músicas, maquetes, mapas, desenhos, entre outras alternativas possíveis para que todos tenham acesso às oportunidades dentro da sala de aula.

A Lei nº 10.172, de 2001, que dispõe sobre o Plano Nacional de Educação, prevê orientações sobre a formação dos profissionais de educação, e no que tange a educação especial:

A formação de recursos humanos com capacidade de oferecer o atendimento aos educandos especiais nas creches, pré-escolas, centros de educação infantil, escolas regulares de ensino fundamental, médio e superior, bem como em instituições especializadas e outras instituições é uma prioridade para o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001, p. 53).

A formação continuada possibilita aos docentes a promoção de ações e atividades escolares cada vez mais assertivas para os alunos com deficiência, pois trazem inovação e formas já testadas em outros ambientes. O docente, durante a formação continuada, desenvolve novas formas de ensinar, competências e habilidades, criando, assim,

possibilidades de aprendizagem voltadas para essas pessoas em sala de aula, o que melhora a autonomia do docente em sua atuação, bem como favorece a interdependência na realização de propostas de tarefas. Rocha (2017) pontua que é essencial que os professores busquem especializações que permitam mediar as situações que encontrem diariamente, de forma a garantir uma melhor qualidade de vida aos estudantes, promovendo formas de conscientização desses estudantes, tornando-os agentes de transformação e responsáveis pelo desenvolvimento de uma sociedade mais inclusiva.

O papel do professor universitário reporta-se a uma postura ativa, dialética, política e ética, de modo que esse docente tenha compromisso duradouro com a vida do estudante, bem como com a autonomia deles, dando oportunidade a espaços livres de forma criativa e espontânea (CASTANHO; FREITAS, 2006). É necessário que não se pense apenas na formação técnica e domínio de conhecimentos científicos do docente, mas sobretudo na formação pessoal, que seja capaz de analisar e se posicionar sobre temas como inclusão, diferença, deficiência, limitações, políticas públicas, entre outros pontos necessários para a sua atuação (GRASSI, 2008).

Em 2002, foi publicada a Lei nº 10.436, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e, em seu artigo 4º, determina que o sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino de Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

A inclusão é um desafio para os professores que, em muitos casos, não foram capacitados de forma adequada para lecionar aos alunos com deficiência em sua formação, e passam a ter dificuldade em construir um ambiente que, de fato, favoreça o processo de ensino-aprendizagem desse público. “Remodelar todo o sistema educacional universitário exige profundas transformações por parte dos educadores, pois a atuação docente se dá com diferentes grupos” (CASTANHO; FREITAS, 2006, p. 2). De acordo com Oliveira *et al.* (2012), 70% dos professores entrevistados em duas escolas públicas da rede estadual de Cruzeiro do Sul no Acre não obtiveram em sua formação acesso a orientações de aprendizagem para ensinar alunos com deficiência. Isso indica a existência de uma lacuna na formação docente. Observou-se, ainda, que 45% desses professores desconheciam a Libras

e 90% desses desconheciam o Braille, que é o sistema de escrita tátil utilizado por pessoas cegas ou com baixa visão. Isso corrobora com a percepção de falta de formação dos docentes no que diz respeito à educação especial e inclusiva. Ainda segundo a pesquisa, apenas 60% dos professores orientam os estudantes em relação a educação inclusiva.

Algumas instituições têm desenvolvido iniciativas de forma isolada, com o intuito de atender a legislação vigente. Essas iniciativas acabam desencadeando ações de políticas públicas de forma a atender as pessoas com deficiência. Contudo, é necessário estimular a aplicação de políticas institucionais que desenvolvem práticas docentes que contemplem a diversidade de estudantes que ingressam nas universidades, como reforça Menezes (2018).

Conforme pontua Rangel (2015), é concebível que os docentes declarem que não receberam uma formação específica de práticas didático/pedagógicas voltadas para o atendimento de alunos com deficiência que abarque todas as deficiências, mas é incompreensível que nas suas atuações do dia a dia não consigam utilizar os recursos existentes na busca de conhecer outros métodos de ensino que proporcionem a melhoria da sua prática. Na maioria das vezes, basta que o docente escute o seu aluno, que ele mesmo indicará formas mais efetivas para a sua aprendizagem de acordo com as suas especificidades.

Messerschmidt e Castro (2016) realizaram uma pesquisa com 25 docentes de uma universidade pública federal do Rio Grande do Sul com o objetivo de conhecer o perfil dos docentes quanto ao ensino de alunos com deficiência no ensino superior, bem como metodologias utilizadas em sala de aula. Na pesquisa, constataram que cada aluno com deficiência aprende e desenvolve-se de forma diferente. Observaram que as estratégias de ensino mais utilizadas em sala de aula são: os trabalhos em grupo (21); as aulas expositivas (20); os recursos visuais (19); trabalhos de campo (15) e trabalhos individuais (12). E como estratégias de avaliação mais usadas foram: os trabalhos em grupo (24), a prova escrita (21), trabalhos individuais (21) e prova oral (03).

Verificou-se, também, que apenas sete professores tiveram ou participaram de alguma disciplina sobre Educação Inclusiva. Dos professores entrevistados, 41% tinham alunos com deficiência em sala de aula; e desses, cinco respondentes encontravam dificuldades para ensinar os alunos com deficiência. Oito respondentes realizaram algum tipo de adaptação na forma de ministrar suas aulas por conta do aluno com deficiência e apenas

um respondente realizou muitas adaptações. Nessa perspectiva, Grassi (2008, p. 26) pontua que:

Ensinar exige, então, que o professor se comprometa com a educação, respeite seus alunos, considerando as diversidades social, econômica, cultural e pessoal, sem reafirmá-las como causas de desigualdade ou de exclusão, o que se expressa em suas relações como mediador e por atitudes efetivas que expressam sua disposição para ensinar enquanto atividade profissional.

O papel do educador é mediar o processo de aprendizagem. Nesse processo, por um lado, o estudante atribui significados e constrói os conhecimentos; e por outro lado, o professor faz a intervenção nas atividades que o discente ainda não tem independência para executar sozinho, auxiliando o aluno a se sentir mais confiante para realizá-las. Ao criar um ambiente inclusivo e acolhedor às diferenças, o docente constitui ferramentas para a aprendizagem e para o desenvolvimento escolar dos estudantes com deficiência, trazendo resultados duradouros e desenvolvendo habilidades essenciais para a vida em sociedade. O acesso das pessoas com deficiência no Ensino Superior, requer por parte dos docentes uma mudança de prática, de forma que favoreça a aprendizagem e promova a participação deles nas atividades desenvolvidas. É importante ressaltar que uma prática engajada com a política de inclusão deve reconhecer que cada pessoa com deficiência possui peculiaridades, demandando um apoio específico de acordo com a sua necessidade (PEREIRA; PIMENTEL, 2019).

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentam-se os métodos e as técnicas adotados como meios de obtenção dos objetivos propostos na pesquisa. A primeira seção trata sobre o tipo de pesquisa, demonstrando a abordagem e a natureza deste estudo. Em seguida, é caracterizada a organização estudada, bem como a unidade de análise. A terceira parte identifica os participantes da pesquisa. Posteriormente, demonstram-se as técnicas e os procedimentos de coleta de dados; e, então, são expostas as estratégias empregadas para a análise das informações.

3.1 TIPO DE PESQUISA

Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa e quantitativa, logo uma pesquisa mista, utilizando a Estratégia do Projeto Convergente Paralelo, desenvolvida em duas fases distintas. A primeira fase quantitativa e a segunda, qualitativa, com a fusão dos dois conjuntos de dados no resultado. Assim, em conformidade com Creswell (2010), a conjunção de dados quantitativos e qualitativos proporciona uma percepção mais completa do problema da pesquisa, pois a combinação de potencialidades de uma abordagem supre as fragilidades da outra abordagem. Esse tipo de pesquisa é aplicado tendo em vista que o objetivo geral da investigação é contribuir com a gestão das políticas de inclusão visando a permanência dos estudantes da graduação com deficiência na UnB. Para tanto, parte-se do ponto de vista dos próprios estudantes com deficiência, matriculados na referida instituição.

Quanto à natureza, trata-se de uma pesquisa exploratória, pois houve a necessidade de explorar e descrever os componentes da estrutura organizacional, analisar as políticas institucionais e conhecer o ponto de vista dos estudantes com deficiência sobre o acesso e a permanência na UnB. Conforme Creswell (2010 p. 44), “a pesquisa qualitativa é exploratória e conveniente quando o pesquisador não conhece as variáveis importantes a serem examinadas”. É do tipo descritiva, pois tem por objetivo descrever as experiências vivenciadas pelos estudantes de graduação com deficiência, compreendendo a sua realidade e, assim, possibilitar a proposição de melhorias. Marconi e Lakatos (2017, p. 205) explicitam que:

Estudos exploratório-descritivos combinados: têm por objetivo descrever completamente determinado fenômeno, como, por exemplo, o estudo de um caso para o qual são realizadas análises empíricas e teóricas. Podem ser encontradas tanto descrições quantitativas e/ou qualitativas quanto acumulação de informações detalhadas, como as obtidas por intermédio da observação participante.

Quanto a estratégia de investigação, parte-se de um estudo de caso, no qual, segundo Creswell (2014, p. 86), “o investigador explora um sistema delimitado contemporâneo da vida real, (um caso), ou múltiplos sistemas delimitados (casos) ao longo do tempo, por meio da coleta de dados detalhada em profundidade envolvendo múltiplas fontes de informação”. Assim, para o desenvolvimento da pesquisa, as técnicas de coleta de dados utilizadas foram: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, entrevistas e questionário, detalhadas na seção 3.4. Quanto as entrevistas, segundo Creswell (2014), é em geral a forma primária de coleta de dados que o pesquisador compara os dados oriundos dos participantes com ideias sobre a teoria. A seguir, o Quadro 5 representa o resumo das estratégias utilizadas neste estudo.

Quadro 5 - Metodologia da Pesquisa

METODOLOGIA				
Abordagem	Quantitativa e Qualitativa – Projeto convergente paralelo			
Estratégia	Estudo de caso			
Natureza	Exploratória e descritiva			
Técnica da pesquisa	Bibliográfica	Pesquisa documental	Entrevistas estruturadas e semiestruturadas	Questionário
Instrumentos	Pesquisas em bases de dados e bibliotecas	Documentos escritos, internos e externos à UnB	Roteiro de entrevista	Questionário do <i>Google Forms</i>
Fonte de dados	Secundário	Secundário	Primário	Primário
Levantamento e coleta de dados	Bases de dados, repositórios e bibliotecas	Arquivos disponibilizados pela UnB e pesquisas na internet	Agendamento e aplicação do roteiro de forma individual (Presencial, por e-mail ou <i>Google Forms</i>)	Preparação e validação dos dados
Tipo de material	Artigos, dissertações, teses e livros	Relatórios de gestão, manuais, leis, instruções normativas, atos	Transcrição das entrevistas	Planilha com as respostas dos participantes em Excel
Registro de dados	Planilhas, resumos e marcações	Análise, triagem e escolha dos pontos selecionados	Anotações, gravação e degavação	Planilhas Excel

Análise dos dados	Leitura em profundidade	Análise de conteúdo	Análise estatística
-------------------	-------------------------	---------------------	---------------------

Fonte: Dias (2016), adaptado pela autora.

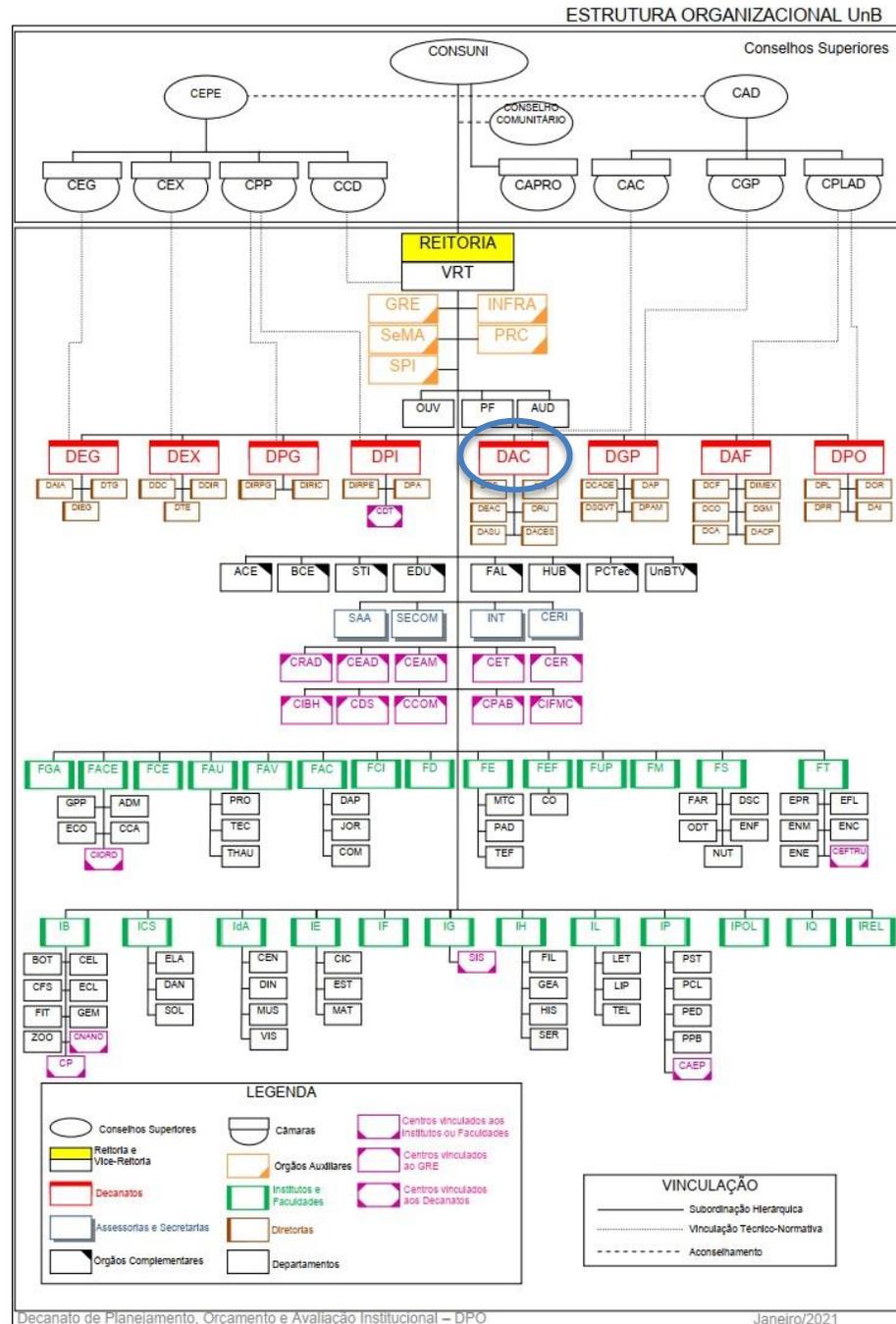
3.2 CARACTERIZAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO

A UnB é uma instituição pública federal de ensino superior e foi inaugurada em 21 de abril de 1962, na Capital Federal, por Darcy Ribeiro, responsável por definir as bases da instituição e pelo educador Anísio Teixeira, que planejou o projeto institucional. Alguns prédios da UnB foram desenhados por Oscar Niemeyer, entre eles o Instituto Central de Ciências (ICC) e os Pavilhões de Serviços Gerais. Conforme Relatório de Gestão da UnB (2018), a universidade possui:

- 12 institutos;
- 14 faculdades;
- 52 departamentos;
- 19 centros;
- Oito decanatos;
- 54 secretarias e/ou assessorias;
- Oito órgãos complementares;
- Três órgãos auxiliares;
- Dois hospitais veterinários;
- Quatro bibliotecas;
- Uma fazenda (Fazenda Água Limpa) e
- Quatro *Campi*: Darcy Ribeiro, Planaltina, Ceilândia e Gama.

Segundo Relatório de Gestão (2019), são ofertados 136 cursos de graduação com suas respectivas habilitações, sendo 31 noturnos e nove a distância. Além disso, a UnB oferece 165 cursos de pós-graduação *stricto sensu*, sendo 93 de mestrado e 72 de doutorado, em todas as áreas de conhecimento. A seguir, é reproduzido o organograma institucional na Figura 2:

Figura 2 - Organograma Institucional da UnB.



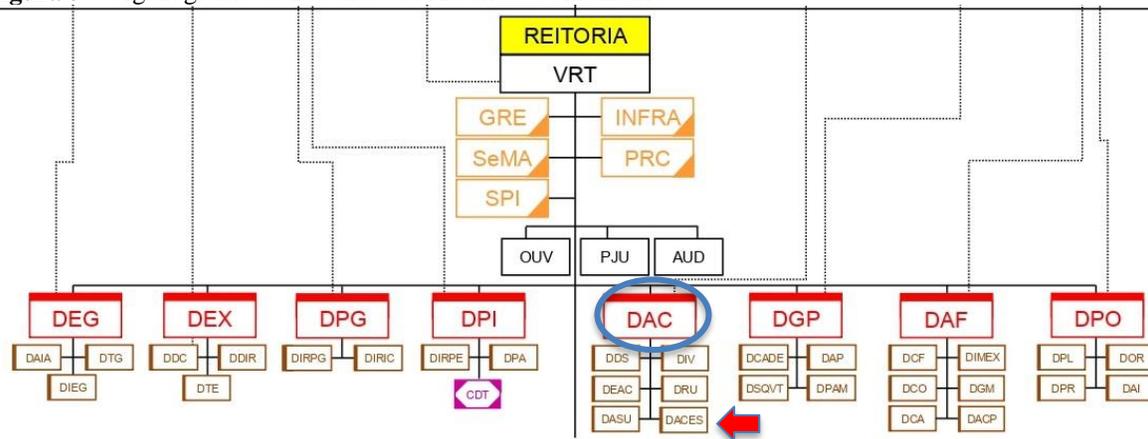
Fonte: Sítio eletrônico da Universidade de Brasília⁵.

O estudo foi realizado no Decanato de Assuntos Comunitários (DAC), mais especificamente em uma de suas diretorias: a Diretoria de Acessibilidade (DACES). A

⁵ Site da UnB: http://www.dpo.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=24&Itemid=744. Acesso em: 20 jan. 2021.

DACES, antigo Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (PPNE), foi criado em 1999. Inicialmente, era vinculado à Vice-Reitoria. Em 2014, o PPNE foi transferido da Vice-Reitoria para o DAC, porém não houve a institucionalização, sendo consolidada essa mudança mais tarde, em 2017, com a criação da Coordenação de Apoio às Pessoas com Deficiência (PPNE), sendo mantida a mesma sigla. Em julho de 2020, por meio do Ato da Reitoria nº 0845/2020, o PPNE deixou de ser coordenação para transformar-se na Diretoria de Acessibilidade (DACES). Abaixo, na figura 3, o organograma do DAC, para melhor visualização da DACES.

Figura 3 - Organograma do Decanato de Assuntos Comunitários



Fonte: Sítio eletrônico da Universidade de Brasília ⁶.

3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

A Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou no dia 11 de março de 2020 a Pandemia do Novo Coronavírus. Devido à rápida disseminação geográfica do vírus, a UnB, em reunião realizada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), decidiu suspender por meio da Resolução nº 0015/2020 o calendário acadêmico do primeiro semestre letivo de 2020, no dia 23 de março do mesmo ano. Com as atividades suspensas, decidiu-se aguardar o retorno das aulas no segundo semestre de 2020, para que fossem realizadas as entrevistas e aplicação do questionário de forma presencial.

⁶ Site da UnB: http://www.dpo.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=24&Itemid=744. Acesso em: 20 jan. 2021.

Em 17 de agosto de 2020, foi decidido pelo CEPE que as aulas retornariam no modelo remoto. Assim, foi solicitado à Diretoria de Acessibilidade (DACES) o envio do questionário para o e-mail dos estudantes cadastrados. Os participantes selecionados para responder ao questionário e às entrevistas estruturadas e semiestruturadas foram os estudantes de graduação com deficiência ativos da UnB. Segundo Creswell (2010), os indivíduos devem ser selecionados de forma intencional, dentre aqueles relacionados diretamente ao fenômeno a ser explorado e descrito, que melhor possam ajudar a entender o problema da pesquisa.

Na fase quantitativa, foi realizada a aplicação do questionário com todos os estudantes de graduação com deficiência cadastrados junto a DACES no primeiro semestre de 2020, totalizando 339 discentes. Entretanto, dos 339 estudantes cadastrados, 144 possuem Transtorno de Déficit de Atenção (TDAH), Dislexia, Mobilidade reduzida, entre outras necessidades específicas que não são consideradas deficiências, dessa forma, eles foram retirados da contagem, restando 216 estudantes que são considerados pessoa com deficiência, conforme a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015 e o Decreto nº 5.296/2004. Desses 216 estudantes, 81 responderam o questionário. Isso corresponde a uma taxa de retorno de 37,5%. O questionário ficou disponível para que os estudantes pudessem responder entre os dias 17/08/2020 e 05/09/2020. Os estudantes que responderam ao questionário foram identificados pela letra Q e um número sequencial (Q1 – Q81) como forma de manter suas identidades em sigilo, de acordo com critérios éticos. A Tabela 1 apresenta os dados dos participantes da pesquisa.

Tabela 1 - Perfil dos participantes do questionário

Dados dos participantes	Descrição/Faixa	Nº	%
Gênero	Feminino	40	49,38%
	Masculino	39	48,15%
	Prefiro não dizer	2	2,47%
Faixa etária	De 18 a 24 anos	41	50,62%
	De 25 a 35 anos	24	29,63%
	De 36 a 50 anos	9	11,11%
	A partir de 51 anos	7	8,64%
Deficiência	Física	24	29,63%
	Intelectual	22	27,16%
	Visual	15	18,52%
	Auditiva	14	17,28%

	Múltipla	6	7,41%
Ano de ingresso	2013	5	6,17%
	2014	5	6,17%
	2015	23	28,40%
	2016	8	9,88%
	2017	7	8,64%
	2018	6	7,41%
	2019	6	7,41%
	2020	21	25,93%

Fonte: Elaboração própria.

De acordo com a Tabela 1, observa-se um equilíbrio entre os estudantes dos sexos masculino e feminino (48,15 e 49,38%, respectivamente). Em relação à faixa etária dos estudantes, um pouco mais da metade deles, (50,62%) possui entre 18 e 24 anos e a faixa etária com menor representatividade é a partir de 51 anos (8,64%).

Na Tabela 1, pode se verificar ainda que a deficiência mais encontrada entre os participantes é a física (29,63%), seguida de perto pela deficiência intelectual (27,16%). Outro ponto observado na Tabela 1 foi o ano de ingresso dos participantes na Universidade, que em sua maioria acessaram nos anos de 2015 (28,40%) e 2020 (25,93%). A Tabela 2 apresenta o curso com mais estudantes com deficiência, o *campus* e o turno cursado.

Tabela 2 - Curso, turno e *campus* dos participantes do questionário

Dados dos participantes	Descrição	Nº	%
Curso	Administração	2	2,5%
	Artes Visuais	1	1,2%
	Ciência da Computação	3	3,7%
	Ciência Política	1	1,2%
	Ciências Ambientais	1	1,2%
	Ciências Biológicas	3	3,7%
	Ciências Contábeis	2	2,5%
	Ciências Sociais	1	1,2%
	Direito	5	6,2%
	Economia	1	1,2%
	Educação do Campo	1	1,2%
	Educação Física	1	1,2%
	Enfermagem	2	2,5%
	Engenharia Aeroespacial	1	1,2%
	Engenharia Biomédica	1	1,2%
	Engenharia de Produção	1	1,2%
	Engenharia de Software	1	1,2%

	Engenharia Elétrica	1	1,2%
	Engenharia Mecânica	1	1,2%
	Engenharia Mecatrônica	1	1,2%
	Estatística	1	1,2%
	Estudos de Tradução	1	1,2%
	Farmácia	1	1,2%
	Filosofia	1	1,2%
	Física	1	1,2%
	Geofísica	1	1,2%
	Gestão de Agronegócio	2	2,5%
	Gestão de Políticas Públicas	1	1,2%
	História	1	1,2%
	Letras - Língua Inglesa e Respectiva Literatura (Licenciatura)	1	1,2%
	Letras - Línguas Estrangeiras Aplicadas ao Multilinguismo e à Sociedade da Informação - LEA - MSI (Bacharelado)	2	2,5%
	Letras - Tradução - Francês (Bacharelado)	2	2,5%
	Letras - Tradução - Inglês (Bacharelado)	1	1,2%
	Letras- Língua de Sinais Brasileira/Português como Segunda Língua - LSB/PSL (Licenciatura)	12	14,8%
	Matemática	1	1,2%
	Medicina	3	3,7%
	Medicina Veterinária	2	2,5%
	Museologia	1	1,2%
	Música	3	3,7%
	Pedagogia	3	3,7%
	Psicologia	2	2,5%
	Química	4	4,9%
	Saúde Coletiva	1	1,2%
	Serviço Social	1	1,2%
	Turismo	1	1,2%
Campus	Darcy Ribeiro	73	90%
	FCE	2	2%
	FGA	3	4%
	FUP	3	4%
Turno	Diurno	60	74%
	Diurno e Noturno	3	4%
	Noturno	18	22%

Fonte: Elaboração própria.

Ao analisar a Tabela 2, observa-se que o curso com maior representação de estudantes com deficiência é o de Língua de Sinais Brasileira/Português como Segunda Língua - LSB/PSL (Licenciatura) (14,8%), seguido por Direito (6,2%) e Química (4,9%).

O curso de Língua de Sinais Brasileira/Português como Segunda Língua (LSB/PSL), Licenciatura, possui uma maior quantidade de estudantes com deficiência pois a

UnB realiza um vestibular específico para esse público. O curso se compõe de estudantes surdos ou com deficiência auditiva e de não surdos, que pretendem atuar na área da educação bilíngue de estudantes surdos ou com deficiência auditiva e de não surdos que se interessam por essa formação especializada. Foi criado por meio da Resolução Consuni nº 28/2014 e teve a sua primeira turma no primeiro semestre de 2015.

Em relação ao *campus*, pode se verificar que a maioria dos alunos com deficiência estudam no *Campus Darcy Ribeiro* (90,12%), assim como a maioria cursa as disciplinas no período diurno (74%). Cabe salientar que não existe uma estrutura para atendimento aos estudantes com deficiência nos *campi* FCE, FGA e FUP. Os atendimentos concentram-se apenas no *Campus Darcy Ribeiro*, onde fica localizada a Diretoria de Acessibilidade.

Para a fase qualitativa da pesquisa, foi perguntado ao estudante, ao final do questionário, se ele gostaria de participar de uma entrevista para aprofundamento do tema. Assim, 45 estudantes responderam que tinham interesse em participar, mas, desses, apenas 35 deixaram telefone ou e-mail para que a pesquisadora entrasse em contato para realizar a entrevista.

A pesquisadora encaminhou um e-mail aos 35 estudantes que se prontificaram a participar da entrevista, oferecendo algumas opções para que o estudante participasse da entrevista, foram elas: entrevista por videoconferência; entrevista escrita por texto do WhatsApp; entrevista por e-mail ou entrevista por formulário disponibilizado no *Google Forms*. A diversificação de meios para obter as respostas das entrevistas foi necessária devido ao momento excepcional de pandemia do Novo Coronavírus e a necessidade específica do próprio estudante, que optou pela forma que mais se adequava à sua situação, não comprometendo a qualidade e a confiabilidade dos dados. No Quadro 6, são mostrados os dados detalhados das entrevistas.

Quadro 6 - Como e quando ocorreu a entrevista

Entrevistado	Meio	Data
E1	Formulário <i>Google Forms</i>	10/09/2020
E2	Formulário <i>Google Forms</i>	10/09/2020
E3	Formulário <i>Google Forms</i>	11/09/2020
E4	Formulário <i>Google Forms</i>	12/09/2020
E5	Formulário <i>Google Forms</i>	14/09/2020

E6	Formulário <i>Google Forms</i>	14/09/2020
E7	Formulário <i>Google Forms</i>	15/09/2020
E8	Formulário <i>Google Forms</i>	17/09/2020
E9	Formulário <i>Google Forms</i>	21/09/2020
E10	Videoconferência (1:10:47)	16/09/2020
E11	Videoconferência (00:16:18)	16/09/2020
E12	Videoconferência (00:24:46)	17/09/2020
E13	<i>E-mail</i>	10/09/2020

Fonte: Elaboração própria com base nos dados coletados.

Dos 35 e-mails encaminhados aos estudantes, uma estudante respondeu informando que gostaria de participar por e-mail, e ela efetivamente respondeu a entrevista. Dos cinco estudantes que solicitaram responder a pesquisa por meio de videoconferência, apenas três participaram. Em relação ao formulário, três estudantes informaram que responderiam a pesquisa por meio do formulário, o retorno foi de nove formulários respondidos – isso decorre, porque todos os participantes receberam a oportunidade de fazer o uso de qualquer uma das possibilidades apresentadas (videoconferência, formulário on-line, mensagem de e-mail). Assim, 13 entrevistas foram realizadas entre e-mail, videoconferência e formulário do *Google Forms* entre os dias 10/09/2020 e 05/10/2020. Os estudantes que participaram da entrevista são identificados pela letra E e um número sequencial (E1 - E13) como forma de manter suas identidades em sigilo, de acordo com critério ético. A Tabela 3 caracteriza o perfil dos participantes da entrevista.

Tabela 3 - Perfil dos participantes da entrevista

Dados dos participantes	Descrição/Faixa	Nº	%
Gênero	Feminino	7	53,8%
	Masculino	6	46,2%
Faixa etária	De 18 a 24 anos	5	38,5%
	De 25 a 35 anos	4	30,8%
	De 36 a 50 anos	2	15,4%
	A partir de 51 anos	2	15,4%
Deficiência	Auditiva	2	15,4%
	Física	3	23,1%
	Múltipla	1	7,7%
	Visual	7	53,8%
Ano de ingresso	2013	1	7,7%
	2014	1	7,7%

	2015	1	7,7%
	2016	2	15,4%
	2017	2	15,4%
	2018	2	15,4%
	2019	4	30,8%

Fonte: Elaboração própria.

Conforme a Tabela 3, 53,8% dos participantes são do sexo feminino e 46,2% do sexo masculino, quase o mesmo quantitativo. Em relação a faixa etária, a que possui maior representatividade é a de 18 a 24 anos (38,5%), seguida por 25 a 35 anos com 38,8%, ou seja, 77,3% dos participantes têm entre 18 e 35 anos de idade. Observa-se que as características de sexo e idade dos estudantes que participaram da fase qualitativa se refletem no quadro demonstrado na fase quantitativa da pesquisa. Por outro lado, a deficiência com maior representatividade é a visual com 53,8% e a menor participação foi a dos estudantes com deficiência física (23,1%), não havendo a participação dos estudantes com deficiência intelectual. No tocante ao ano de ingresso, percebe-se que os estudantes que participaram da entrevista têm pouco tempo na universidade, uma vez que 30,8% dos entrevistados ingressaram em 2019. A Tabela 4 demonstra o curso, *Campus* e turno dos estudantes entrevistados:

Tabela 4 - Curso, turno e *Campus* dos participantes da entrevista

Dados dos participantes	Descrição/Faixa	Nº	%
Curso	Administração	1	7,7%
	Enfermagem	1	7,7%
	Engenharia de Software	1	7,7%
	Estatística	1	7,7%
	Geofísica	1	7,7%
	Letras - Língua Inglesa e Respectiva Literatura (Licenciatura)	1	7,7%
	Letras - Tradução - Francês (Bacharelado)	1	7,7%
	Letras - Tradução - Inglês (Bacharelado)	1	7,7%
	Letras- Língua de Sinais Brasileira/Português como Segunda Língua - LSB/PSL (Licenciatura)	2	15,4%
	Música	1	7,7%
	Pedagogia	1	7,7%
	Turismo	1	7,7%
<i>Campus</i>	Darcy Ribeiro	12	92,3%
	FGA	1	7,7%
Turno	Diurno	11	84,6%
	Noturno	2	15,4%

Fonte: Elaboração própria.

De acordo com a Tabela 4, observa-se uma distribuição quase equânime dos estudantes entre os cursos, com um representante para cada curso demonstrado na tabela, com exceção do curso de LSB/PSL (Licenciatura) que teve dois representantes. Já em relação ao *Campus*, a amostra reflete o observado na fase quantitativa, pois o Darcy Ribeiro tem o maior número de estudantes com deficiência da UnB (92,3%); assim como o turno com maior representatividade que foi, novamente, o Diurno (84,6%).

3.4 TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

De acordo com Marconi e Lakatos (2018, p. 18), a escolha das técnicas de coleta de dados está “diretamente relacionada com o problema a ser estudado. A escolha dependerá dos vários fatores relacionados com a pesquisa”. Dessa forma, foram selecionadas as seguintes técnicas para coleta: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, aplicação de questionário e entrevistas estruturadas e semiestruturadas. Por sua vez, para análise documental e entrevistas, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2010); já para o questionário, foi aplicada a análise estatística.

3.4.1 Pesquisa bibliográfica

A pesquisa bibliográfica, conforme Marconi e Lakatos (2018, p. 63), abrange todas as bibliografias em relação ao tema estudado. Assim, “a pesquisa não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”. Dessa forma, foi utilizada para a base desta pesquisa, artigos, teses e dissertações que versavam sobre os temas de acesso e permanência dos estudantes com deficiência no ensino superior, descritas no Capítulo 2.

3.4.2 Pesquisa documental

Para Marconi e Lakatos (2018, p. 53), “a característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que

se denomina de fontes primárias. Estas podem ser recolhidas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois”. Creswell (2010) ressalta que os documentos possuem evidências escritas que economizam tempo e gastos ao pesquisador para transcrevê-los, além de oportunizar o acesso a informações que já passaram pelo processo de compilação e refinamento, representando dados fundamentados. Este estudo considerou documentos públicos internos e externos, tais como: Leis, resoluções, instruções da Reitoria da UnB, decretos, relatórios publicados pela UnB, resultando no montante de 24 documentos. O levantamento e a coleta dos dados foram realizados entre os meses de maio a novembro de 2020. As análises estão apresentadas no Apêndice A, identificada pelo título do documento.

3.4.3 Questionário

O questionário utilizado nesta pesquisa foi desenvolvido por dois Decanatos da UnB no ano de 2019: o Decanato de Planejamento, Orçamento e Avaliação Institucional (DPO) e o Decanato de Assuntos Comunitários (DAC), na figura da Diretoria de Acessibilidade (DACES), em parceria com outras áreas da universidade durante o ano de 2019. Foi utilizado pelos decanatos como base para a construção do questionário a tese de doutorado de Castro (2011). O intuito era analisar o nível de satisfação dos estudantes com deficiência da UnB, porém esse questionário, de fato, nunca foi aplicado antes desta pesquisa. Como a pesquisadora trabalha no DAC, solicitou autorização para a alteração e a utilização do questionário, sendo aprovada conforme Apêndice E.

O questionário foi adaptado e passou pela avaliação e pela revisão de um especialista da área de pesquisa de opinião da própria UnB. Assim, o questionário foi composto por 37 itens, sendo 33 perguntas fechadas e quatro perguntas abertas. De forma geral, o questionário está dividido em sete blocos, a saber:

- o primeiro bloco foi destinado a coletar dados gerais dos estudantes com deficiência;
- o segundo bloco teve por objetivo perguntas ligadas a acessibilidade nos transportes.
- no terceiro, foi perguntado sobre a acessibilidade arquitetônica e urbanística;
- no quarto, questionou-se a acessibilidade acadêmica;

- no quinto, perguntou-se sobre a acessibilidade nas informações e comunicações;
- no sexto, foi investigado o conhecimento sobre os serviços oferecidos pela UnB para os estudantes com deficiência;
- no sétimo, investigou-se a percepção pessoal dos alunos.

Ainda no questionário, foi proposto, ao final do instrumento, a participação dos estudantes na entrevista, como forma de aprofundamento do tema. Aqueles que aceitaram participar deixaram o contato pessoal para que fossem contactados para a realização efetiva da entrevista.

Conforme apontam Faleiros *et al.* (2016), as técnicas tradicionais de coleta de dados como pesquisas presenciais, telefone, questionários impressos, por vezes, são mais demorados e geram mais custos. Já a pesquisa *on-line* proporciona agilidade na obtenção dos dados e contato rápido e preciso com os participantes do estudo. Assim, o questionário (Apêndice C) foi enviado por e-mail aos 339 estudantes cadastrados na Diretoria de Acessibilidade. As perguntas foram incluídas no sistema *on-line* do *Google Forms*, gerando um *link* para a inclusão das respostas pelos participantes. Ao final, as respostas foram tabuladas em planilhas por meio do programa Excel, da Microsoft.

3.4.4 Entrevistas estruturadas e semiestruturadas

Com o propósito de investigar e aprofundar sobre o processo de acesso e permanência dos discentes de graduação com deficiência na UnB, foram realizadas treze entrevistas entre estruturadas e semiestruturadas com os estudantes de graduação com deficiência da UnB. Para Marconi e Lakatos (2018), a entrevista é um procedimento utilizado quando o pesquisador necessita realizar uma investigação social, bem como para coletar dados ou para ajudar na identificação ou no tratamento de um problema social.

Para a realização das entrevistas, foi utilizado um roteiro adaptado para a realidade da UnB, da tese de doutorado de Góes (2015), já validada nas Universidades Estaduais Paranaenses (APÊNDICE B).

As pesquisas foram agendadas por e-mail e realizadas por meio de videoconferências, e-mail e formulário *Google Forms*. No início das entrevistas feitas por

videoconferência, foi solicitada a autorização ao participante para gravação, com a finalidade de registrar as informações. Foi assegurado, aos participantes de todas as modalidades de entrevistas, o sigilo da identificação das respostas.

3.5 ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise e compreensão dos dados e informações identificados na pesquisa documental, bem como nas entrevistas estruturadas e semiestruturadas, decidiu-se pela utilização da técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011). De acordo com a referida autora, a análise de conteúdo constitui-se como:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2011, p. 47).

Para a realização da pesquisa documental, foi feita uma pré-análise e organização do material por meio de leitura flutuante. Após a primeira leitura, foi realizada a identificação e delimitação dos documentos para análise. A análise voltou-se a instrumentos que continham conteúdos que formavam o arcabouço legal, bem como as políticas internas e externas voltadas ao acesso e à permanência das pessoas com deficiência no ensino superior. Em seguida, foram definidas as categorias e a classificação do material, sendo, então, produzido Apêndice A, no qual se indica os documentos por tipo, data e finalidade. Essa especificação foi importante para que as informações fossem representativas, homogêneas e exaustivas ao estudo, conforme orienta a perspectiva de Bardin (2010).

Os dados primários foram obtidos por meio de entrevistas estruturadas e semiestruturadas e questionário. As entrevistas foram realizadas por videoconferência, objeto de gravação por meio do aplicativo WhatsApp ou Teams. Posteriormente, esse material coletado foi degravado e transcrito de forma literal. As entrevistas recebidas por *e-mail* e *Google Forms* foram copiadas de forma integral. Após degravação e transcrição das respostas enviadas por e-mail, foram utilizados o protocolo de Bardin (2011) organizada em três fases: pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados com inferência e interpretação.

Para a primeira etapa, foram realizadas uma pré-análise e uma organização do material por meio de leitura flutuante, escolha dos discursos a serem analisados, desenvolvimento de hipóteses relacionadas entre os conteúdos, os objetivos e a criação de marcadores textuais para facilitar a localização dos documentos e das transcrições. Nessa primeira fase, foram retirados os conteúdos que fugiam e extrapolavam o foco da entrevista. Ainda durante essa fase, foi destacado em negrito frases importantes que demonstravam o contexto de cada parágrafo. Em todo esse estágio, o material coletado e transcrito preservou a forma escrita e oralizada dos entrevistados, por isso os erros ortográficos e desvios da norma culta da língua portuguesa dos enunciados dos entrevistados não foram corrigidos.

Na segunda etapa, realizou-se a exploração do material com a definição de categorias, de modo que cada verbalização foi reunida pelas suas características e principais tópicos a serem explorados. Na etapa final, foi realizado o tratamento dos resultados, inferências e interpretações de forma a gerar conhecimento e concordância com os objetivos específicos estabelecidos para este trabalho. Para os dados obtidos por meio do questionário, foi utilizado o programa Excel, sendo realizada a compilação dos resultados por meio de estatística percentual.

Após análise de todas as informações organizadas e condensadas em blocos, foi possível realizar a categorização *a posteriori*, de modo que as informações fossem distribuídas pelos quatro objetivos específicos deste trabalho, assim resultando em cinco categorias, a saber:

- I. estrutura e atribuições do núcleo de acessibilidade;
- II. ações e políticas de inclusão e permanência desenvolvidas pela UnB;
- III. principais fatores que influenciam no processo de inclusão e permanência;
- IV. facilitadores e dificultadores de permanência;
- V. sugestões de aprimoramentos na gestão das políticas de inclusão e permanência da universidade.

Por se tratar de diferentes técnicas de coleta de dados, envolvendo pesquisa documental, entrevistas estruturadas e semiestruturada e questionário, achou-se por bem analisar cada instrumento em separado, mas os resultados são apresentados baseados no todo, não em dados obtidos pelos métodos individuais, assegurando assim uma compreensão mais profunda do fenômeno investigado. Esse foi o caminho metodológico trilhado por esta

pesquisa. No próximo capítulo, os resultados da pesquisa realizada são apresentados e discutidos a partir do referencial teórico exposto no Capítulo 2.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este capítulo dedica-se a analisar as informações e os resultados obtidos a partir da pesquisa documental, das entrevistas estruturadas e semiestruturadas e dos questionários aplicados, confrontando-os com a literatura científica. Faz-se isso com o objetivo de contribuir com a gestão das políticas de inclusão visando a permanência dos estudantes da graduação com deficiência na UnB. Como já dito, o ponto de vista investigado é dos próprios estudantes com deficiência, matriculados na referida instituição.

Na categoria 4.1, buscou-se apresentar a estrutura e as atribuições da Diretoria de Acessibilidade da UnB por meio da análise de relatórios, resoluções e documentos gerados dentro da universidade sobre o tema, além de trechos citados pelos estudantes. Na categoria 4.2 apresenta as ações e as políticas de inclusão e permanência desenvolvidas pela UnB também analisadas por meio de documentos, resoluções e relatórios de gestão disponibilizados pela universidade. Na categoria 4.3, são examinados os principais fatores que influenciam no processo de inclusão e permanência na UnB. Em seguida, na categoria 4.4, são demonstrados os principais facilitadores e dificultadores que influenciam no processo de inclusão e permanência dos estudantes de graduação com deficiência. Os itens 4.3 e 4.4 foram construídos sob a perspectiva dos próprios alunos da UnB por meio das entrevistas estruturadas e semiestruturadas e do questionário, confrontados com a literatura científica. Já na categoria 4.5, são trazidas à luz sugestões de aprimoramentos na gestão das políticas de inclusão, visando a permanência dos estudantes da graduação com deficiência da UnB. São sugestões elaboradas a partir das opiniões dos estudantes, da análise documental e das teorias investigadas.

Cabe salientar, mais uma vez, que foi mantida a redação literal feita pelos próprios estudantes, de forma a conservar o máximo possível as informações. Desse modo, nos enunciados citados dos estudantes, não foi realizada qualquer intervenção na escrita, nem mesmo como forma de correção ortográfica. Para melhor identificação e distinção, todas as falas são indicadas por meio de aspas duplas.

4.1 ESTRUTURA E ATRIBUIÇÕES DO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE DA UNB

A Diretoria de Acessibilidade (DACES) era o Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (PPNE), o qual foi instituído em 1999. O PPNE, inicialmente, estava vinculado à Vice-Reitoria. Em 2014, o PPNE foi transferido da Vice-Reitoria para o DAC. Mesmo assim, como dito em outro momento, essa mudança não implicou na sua institucionalização. Mais tarde, em 2017, tornou-se a Coordenação de Apoio às Pessoas com Deficiência. Em 2020, o órgão deixou de ser coordenação para transformar-se em diretoria, mudando, então, a sua nomenclatura para DACES, como é atualmente conhecida.

A DACES atua como um núcleo de acessibilidade dentro da universidade. A criação e o funcionamento desses núcleos nos Institutos Federais de Educação Superior estão previstos no Decreto nº 7.611/2011 (DOC 1). Segundo o referido documento, no art. 5º, § 5º, prevê-se que “os núcleos de acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência”. A DACES iniciou o ano de 2020 com onze servidores, distribuídos entre Direção, equipe técnica e equipe administrativa. A equipe técnica é composta por quatro assistentes sociais, uma revisora de texto Braille, uma técnica de assuntos educacionais e um intérprete de libras. A equipe administrativa é formada por dois assistentes em administração e uma secretária executiva.

Segundo *Relatório de Autoavaliação Institucional de 2018* (DOC 20), o apoio, aos estudantes com deficiência realizado pela DACES, compreende tanto o ingresso quanto a permanência desses estudantes na UnB. Segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional 2018-2020 da UnB (DOC 12), a DACES tem por objetivo estabelecer uma política permanente de atenção às pessoas com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas, além de criar meios para sua plena inclusão à vida universitária, assegurando equidade de oportunidades e condições apropriadas para o seu crescimento na UnB. O público alvo de atendimento é amplo, atendendo não somente as pessoas com deficiência consideradas pela Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015 (DOC 2), “que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial”, mas também transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades, superdotação e transtornos funcionais.

Alguns estudantes frisaram que a DACES deveria ter parcerias para oferecer atendimento psicológico aos estudantes com deficiência⁷. Na perspectiva dos estudantes entrevistados, isso ajudaria na sua permanência na universidade. Conforme menciona Q42, quando questionado acerca dos fatores que influenciam a sua permanência, há “falta de acompanhamento médico e psicológico”. Nesse mesmo sentido, menciona E13: “não há acompanhamento por parte da UNB ou Psicólogos, [...] luto contra a depressão desde 1999 e problemas de alcoolismo na família”.

O Q52 cita, por sua vez, a importância da orientação e atuação da DACES: “quando precisei de ajuda, por ter aulas nos ANF e não enxergar a lousa, o PPNE foi muito solícito em me oferecer alguém pra ler a matéria para mim e me ajudar, inclusive me explicaram sobre o trancamento justificado”. O Q22 acredita que as condições que a universidade vem proporcionando para as pessoas com deficiência, em especial a atuação da DACES, têm ajudado na sua permanência na universidade: “as condições têm me ajudado bastante. O apoio da equipe do PPNE sempre me motiva, além de me incentivar pelos meus direitos”. O Q67 acredita que desde a sua entrada na UnB as questões relacionadas à permanência dos estudantes com deficiência têm melhorado: “acho que tem melhorado aos poucos desde quando ingressei na Universidade.”

O Q78 reconhece que a universidade já melhorou bastante, mas que ainda tem grandes desafios a serem superados: “o PPNE precisa amadurecer ainda muito para se tornar um serviço que seja realmente eficaz na sua proposta de ser realmente inclusivo. Em passos lentos caminhamos, já melhoramos bastante em alguns quesitos, porém, um grande trabalho ainda precisa ser feito”. Em contrapartida, o Q21 acredita que a permanência dos estudantes com deficiência na UnB é alta, por ter um departamento exclusivo para tratar as questões específicas deles: “avalio como Alto o índice permanência pois temos departamentos exclusivos para tratar de nossas necessidades”.

A DACES atua juntamente com diversas áreas da universidade consolidando uma rede de apoio, de forma a tornar a experiência acadêmica dos estudantes com deficiência mais acolhedora. Em parceria com a Prefeitura do *Campus* e a Secretaria de Infraestrutura,

⁷ A UnB criou, em 2019, por meio de Ato da Reitoria nº 0573/2019, a Diretoria de Atenção à Saúde da Comunidade Universitária (DASU) vinculada ao DAC. Essa diretoria tem a missão de coordenar políticas e estratégias de atenção à saúde e à qualidade de vida da comunidade universitária. A DASU foi criada como forma de responder a essa e outras demandas feitas pela comunidade universitária.

busca adequar os espaços da universidade, eliminando as barreiras arquitetônicas, introduzindo mobiliários adaptados, sinalização implantada e remanejando disciplinas cursadas por pessoas com deficiência quando não houver acesso adequado. Realiza também contribuições nos projetos arquitetônicos e na fiscalização de obras e reformas para adaptação dos espaços universitários, conforme *Relatório de Gestão de 2019* (DOC 13). O Q58 mencionou a importância de ouvir a opinião dos estudantes com deficiência antes da realização de obras e adequações de espaços, pois, para ele, a pessoa com deficiência sabe o que melhor lhes atende:

“[...] Penso que em antes de se fazer qualquer que seja a obra dentro da Universidade, consultar os discentes com todos os tipos de deficiências e se preciso for ir até o local para poder começar ou entregar a obra, isso que estou relatando fica claro e obvio quando se coloca o banheiro que foi construído no ICC norte, tenho certeza se tivessem feito este questionamento aos assistidos teria sido unânime que preferia dentro do PPNE” (Q58).

Como se apreender, a atuação da DACES têm sido importante para o acesso e a permanência do estudante com deficiência. Só que, pela perspectiva dos próprios estudantes, essa atuação pode ser melhorada, ampliada e também auxiliada pelos próprios usuários. Verifica-se relevante o espaço de escuta, interação e troca entre o público-alvo das ações e o órgão que realiza essas ações públicas.

4.2 AÇÕES E POLÍTICAS DE INCLUSÃO E PERMANÊNCIA DESENVOLVIDAS PELA UNB

A UnB tem, entre seus princípios norteadores, segundo o *Projeto Político-Pedagógico Institucional* (2018) (DOC 24), promover as condições de acessibilidade e a construção de um ambiente de trabalho e estudo inclusivo, respeitoso, solidário e colaborativo. Na UnB, a busca pela acessibilidade passa pelo planejamento e pela organização de recursos e serviços, acessibilidade arquitetônica e também nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos. Além disso, busca oferecer capacitação docente e de funcionários para o fortalecimento de práticas inclusivas entre todos.

A UnB instituiu em 2017 uma comissão responsável em elaborar a política de acessibilidade da Universidade, composta por diferentes setores estratégicos, como DACES,

Faculdade de Educação (FE), Prefeitura do *Campus* (PRC), DAC, Secretaria de Administração Acadêmica (SAA), Biblioteca Central (BCE), Instituto de Letras (IL), Secretaria de Infraestrutura (INFRA), Centro de Informática (CPD), Decanato de Gestão de Pessoas (DGP) e Decanato de Ensino de Graduação (DEG). Um documento foi elaborado e disponibilizado para consulta pública em maio de 2018, para que a comunidade pudesse participar e apresentar as suas propostas. Após a consulta, o documento foi enviado para aprovação do Conselho de Administração (CAD) em outubro de 2019, e aprovado por unanimidade por meio da Resolução do Conselho de Administração nº 0050/2019(DOC 8).⁸ A política foi construída a partir dos seguintes eixos: acessibilidade no âmbito arquitetônico e urbanístico; acessibilidade nos transportes; acessibilidade no âmbito acadêmico; acessibilidade no âmbito administrativo; acessibilidade nas comunicações e no acesso a informações; acessibilidade na assistência estudantil; e ações de promoção da acessibilidade.

A Política de Acessibilidade da UnB (DOC 8) nasceu como um instrumento debatido e feito em conjunto com todos os atores envolvidos no processo de inclusão da comunidade universitária e trouxe progressos para o ingresso e a permanência dos estudantes com deficiência na universidade até a sua diplomação. Esse processo é iniciado antes mesmo do aluno ingressar na universidade. Dessa forma, essa política prevê que sejam garantidos, nos processos seletivos de ingresso da UnB, o acesso a formulário de inscrição com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e tecnologia assistiva necessários para a sua participação; disponibilização dos editais de abertura e retificações em formato acessível para pessoas com deficiência, inclusive em Libras; adaptação da prova em formato acessível; tempo adicional; apoio especializado. Com essas ações, a universidade está se adequando ao que a Lei Brasileira de Inclusão, nº 13.146/2015 (DOC 2), artigo 30, estabelece.

A política dispõe também que os estudantes com deficiência têm prioridade de matrícula, acesso ao plano de ensino de disciplinas adaptado, realização de avaliações e provas de modo flexível, prorrogação de prazo de permanência nos cursos, desde que não ultrapasse 50% do tempo máximo estabelecido, apoio acadêmico, além da promoção da acessibilidade arquitetônica, atitudinal, de transporte, da comunicação e dos sistemas

⁸ A UnB Notícias divulgou a aprovação da Política de Acessibilidade pelo Conselho de Administração por meio de uma reportagem, disponível em: <https://noticias.unb.br/76-institucional/3433-conselho-de-administracao-aprova-politica-de-acessibilidade>. Acesso em: 26 fev. 2021.

informativos. A Política de Acessibilidade referendou esses pontos que a Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão nº 48/2003 já havia aprovado no ano de 2003.

Essas ações realizadas pela UnB mostram-se importantes como é evidenciado na fala do Q3: “[...] geralmente levamos mais tempo para concluir o curso, temos que pedir trancamentos por motivos de saúde, é complicado.” Já para Q18, ainda há a falta de aplicação da política no dia a dia acadêmico: “falta realmente a legislação ser cumprida pelos docentes no tocante às demandas de avaliação e atividades avaliadoras voltadas ao público PCD”. O Q70 ratifica a fala de Q18 ao mencionar que “os métodos avaliativos e as metodologias aplicadas acabam desestimulando a permanência no curso. Já tive situações de explicar pro Professor, entregar a carta do PPNE sobre o que preciso em sala de aula e o professor dizer que não, que é um direito dele recusar, até hoje ainda não fiz a matéria”.

O Q76 acredita que o acompanhamento acadêmico auxilia na permanência do estudante: “acompanhar os estudantes com deficiência e dar oportunidades e condições aos alunos PPNEs em permanecerem na universidade, principalmente no que leva ao estado de condição e o desligamento dos alunos.” Para E8, ser um acadêmico com deficiência é um desafio, pois eles encontram barreiras desde o ingresso na universidade, conforme explica:

“[...] ser um acadêmico com deficiência é desafiador em razão das dificuldades que encontramos desde o momento em que entramos. O desafio começa já no momento em que procuramos a sala de aula que iremos estudar uma determinada disciplina. É bem difícil pois as salas são de difícil localização principalmente no prédio principal, o ICC” (E8).

As ações de acessibilidade são desenvolvidas e geridas pelo DAC, na figura da DACES, que visam a permanência e a diplomação dos alunos, realizando o adequado apoio e acompanhamento acadêmico, além de realizar a gestão dos recursos repassados pelo MEC, por meio do Programa Incluir, bem como PNAES. Com isso, cabe à DACES a promoção da inclusão e acessibilidade na UnB.

Os recursos financeiros utilizados pela UnB para custear as ações de acessibilidade provém de recursos próprios e da Ação Orçamentária nº 4002 – Assistência do Estudante de Ensino Superior (PNAES) (DOC 3). Além do PNAES, os recursos destinados a essa ação orçamentária financiam o Programa Incluir (DOC 4). Na seção 2.6, foi realizada a explicação com detalhes sobre cada um desses programas.

Segundo *Relatório de Gestão de 2019* (DOC 13), 107 tutores foram remunerados e atenderam 75 estudantes ao longo do ano de 2019. As tutorias têm por objetivo fornecer apoio acadêmico àqueles estudantes com necessidades educacionais específicas e estão previstas na Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão nº 10/2007 com fonte de recursos próprios da UnB e gestão junto ao Decanato de Ensino de Graduação.

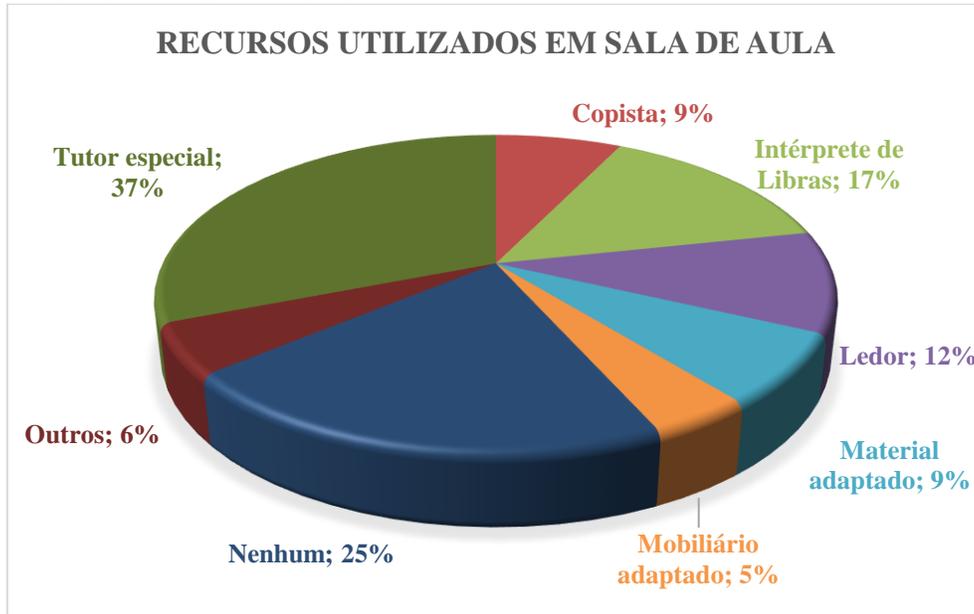
Para Q22, a burocracia em conseguir um tutor especial dificulta a permanência na universidade: “reduzir talvez, as exigências extremas impostas para que um tutor assuma. É uma das coisas que mais me entristecem. É tão difícil encontrar alguém com paciência e disponibilidade, aí as normas forçam a reduzir a quantidade de interessados”.

O Q77 sugere que a universidade mantenha um cadastro com tutores interessados como forma de facilitar a utilização do serviço: “deixar pré-cadastrados os possíveis tutores e passar essa lista para os alunos com deficiência, [...] não conheço quem seriam as pessoas que poderiam exercer esta função para mim pois não tive contato com os demais alunos dos semestres seguintes”. Essa sugestão também foi indicada pelo E11: “não deixar a gente correr atrás porque a gente, por exemplo, no semestre passado eu entrei, já eu não tinha o conhecimento para poder conseguir achar o relacionamento com o pessoal para poder achar tutores”. O mesmo também foi indiciado por E12: “quando ela falou que eu tinha que ir atrás de um tutor eu fiquei meio assim, nossa o que eu faço agora, porque às vezes dá um pouco de vergonha de você chegar para a pessoa e falar, ah, você pode me ajudar [...] se tivesse opção de uma lista já de pessoas de dispostas ali a te ajudar seria uma boa”.

Referente ao acompanhamento, a ação é realizada pela equipe técnica e tem por objetivo acompanhar a vivência acadêmica, construindo estratégias entre os discentes e os docentes para adequações que contemplem as necessidades individuais em sala de aula. Foi desenvolvido também em 2019, segundo o *Relatório de Gestão de 2019* (DOC 13), o Plano de Desenvolvimento Estudantil (PDE), com o objetivo de indicar recursos e estratégias de acessibilidade nos processos de ensino-aprendizagem aos docentes. O Q16 acredita que, para melhorar as condições de acessibilidade na universidade, a DACES deveria ter mais autonomia no processo de acompanhamento dos estudantes com deficiência: “o PPNE em vez de só orientar, o que às vezes não resolve nada na prática, tivesse autonomia para fazer algo a respeito dos alunos deficientes.”

O Gráfico 2 apresenta os recursos utilizados em sala de aula pelos estudantes de graduação com deficiência da UnB.

Gráfico 2 - Recursos utilizados em sala de aula



Fonte: Elaboração própria.

De acordo com o Gráfico 2, o tutor especial é utilizado por 37% dos estudantes em sala de aula, 17% utilizam intérprete de libras, 12% ledor, 9% material adaptado, 9% copista, 5% mobiliário adaptado, 6% outros recursos e 25% não necessitam de nenhum tipo de recurso. Para E4, a UnB deveria verificar com frequência quais os recursos de acessibilidade os estudantes mais precisam como forma de melhorar o atendimento a esses alunos: “pesquisando e fornecendo, com frequência, os recursos de acessibilidade que esses alunos mais precisam”.

Por meio dos recursos do PNAES, a UnB, a partir de 2019, selecionou bolsistas para atuar em dois projetos de adaptação de materiais. Um deles foi o projeto de adaptação de materiais acadêmicos para musicografia em Braille por meio do Edital nº 03/2019, que contou com três bolsistas, e teve como objetivo realizar adaptação de materiais acadêmicos do curso de Música, de modo a viabilizar o acesso a estudantes com deficiência visual. O Q57 mencionou sobre o programa e o papel institucional na sua permanência: “no meu caso, o departamento de música está fazendo o possível para a minha permanência. O PPNE tem um programa com alunos bolsistas para adaptar as partituras em Braille [...]”.

Outro projeto de produção de materiais adaptados, citado no *Relatório de Gestão de 2019* (DOC 13) e divulgado por meio do Edital nº 04/2019, teve como objetivo elaborar materiais acadêmicos de diversos cursos em formato acessível para estudantes com deficiência visual, e contou com sete bolsistas. Esse projeto foi realizado em parceria com o Laboratório de Apoio ao Deficiente Visual (LDV). Ainda em 2019, com recursos do Programa Incluir, o PPNE adquiriu papel Braille, papel máquina fusora, reglete, soroban, guia assinatura, e outros materiais de tecnologia assistiva para melhor atender aos estudantes.

Em relação a eliminação de barreiras arquitetônicas e urbanísticas, segundo o *Relatório de Gestão de 2019* (DOC 13), foram realizadas diversas obras ao longo de 2019, como: instalação de calçada e rampa de acesso no BSA Sul⁹; guarda-corpos e corrimão da BCE; reforma dos sanitários do ICC; manutenção da calçada de acesso ao subsolo da FS; instalação do piso tátil na FCI; instalação de faixas de pedestres acessíveis; e disponibilização de banheiro-família no BSA Sul.

Destacam-se também as ações realizadas pela Biblioteca Central a fim de melhorar a acessibilidade dos estudantes com deficiência, como: todos os sistemas de informação mantidos pela BCE passaram a adotar normas e padrões de acessibilidade; a melhoria da Biblioteca Digital e Sonora (BDS), com livros adaptados para pessoas com baixa visão; a disponibilização de cabines de áudio com equipamentos para pessoas com deficiência; e a adequação de instalações às pessoas com diferentes tipos de deficiência.

A parceria com a Biblioteca Digital e Sonora (BDS) disponibiliza aos estudantes com deficiência visual e comunidade externa, conforme *Relatório de Gestão de 2019* (DOC 13), materiais em formato digital, devidamente adaptados para os programas de leitores de tela. Além disso, há livros gravados com uso da voz humana, de forma a democratizar cada vez mais à educação e a cultura para toda a comunidade.

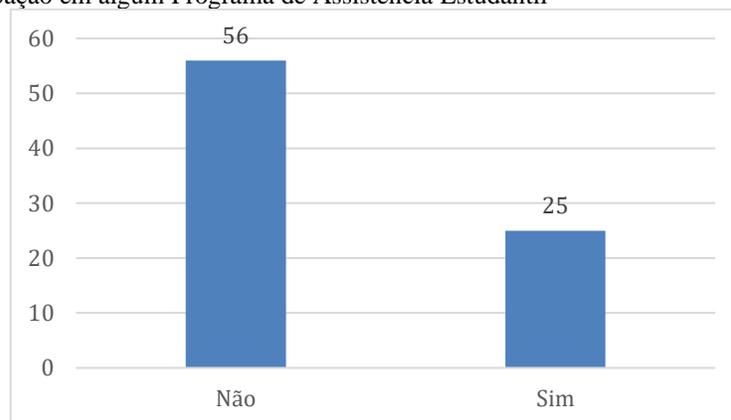
A DACES desenvolveu ainda uma parceria importante com o Laboratório de Apoio ao Deficiente Visual (LDV) da Faculdade de Educação. Essa cooperação possibilita o acesso a materiais e equipamentos adaptados para pessoas com deficiência visual, como impressão em tipo ampliado e Braille, utilização de ferramentas e recursos computacionais, gravação de áudio e recursos de acessibilidade. O Q53 sugeriu que a universidade invista mais no LDV

⁹ A realização dessa obra foi mencionada na reportagem da UnB Notícias em 17/12/2019. Disponível em: <https://noticias.unb.br/76-institucional/3863-administracao-inaugura-obras-e-reformas-no-darcy-ribeiro>. Acesso em: 26 fev. 2021.

como forma de melhorar as condições de acessibilidade na UnB: “invistam mais no LDV, vamos procurar uma lei que obrigue as editoras a depositarem versões digitais de seus livros, de forma que possam ser lidos por *softwares* TTS. O trabalho de digitalização de livros antigos pode ser intensificado [...]”. Já o Q74 frisou a importância do LDV para a permanência dos estudantes na universidade: “a permanência só será possível se tiver todo apoio de acessibilidade, com o LDV, inclusive disponibilizando funcionário efetivo e as bolsas para os estudantes (estagiários) darem o apoio necessário para produção dos materiais de acessibilidade e a tecnologia assistiva”.

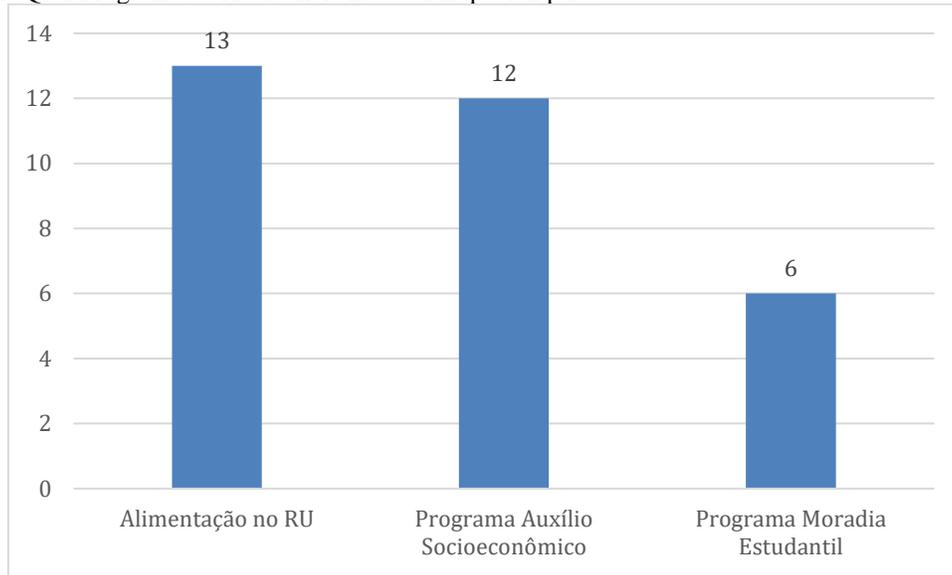
Sabendo que a permanência dos estudantes com deficiência na universidade por vezes não depende somente das condições de acessibilidade oferecidas, mas também de fatores sociais e econômicos, foi perguntado quais estudantes participavam de algum programa de Assistência Estudantil disponibilizado pela UnB e qual o programa. Conforme Gráficos 3 e 4, pode-se acompanhar as respostas. Os programas de assistência estudantil têm por finalidade ampliar as condições de acesso e permanência dos estudantes em situação de vulnerabilidade social e econômica no ensino superior.¹⁰

Gráfico 3 - Participação em algum Programa de Assistência Estudantil



Fonte: Elaboração própria.

¹⁰ A UnB promove a Assistência Estudantil por meio de diversos programas. Há o *Programa Auxílio Socioeconômico*: regulamentado pela Resolução do CAD N.º 0012/2014, que consiste na concessão mensal de um auxílio financeiro de R\$ 465,00 (quatrocentos e sessenta e cinco reais) com a finalidade de minimizar as desigualdades sociais entre os estudantes da Universidade de Brasília, contribuir para a permanência e a diplomação dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica matriculados em cursos presenciais de graduação. Existe também o *Programa Moradia Estudantil*: possui duas modalidades, recebimento de pecúnia no valor de R\$530,00 ou vaga na Casa do Estudante. Outra assistência é o *Programa Alimentação*: é desenvolvido em parceria com o Restaurante Universitário (RU) e consiste na gratuidade das refeições servidas pelo RU (café da manhã, almoço e jantar) aos estudantes de graduação e de pós-graduação que fizerem parte da Assistência Estudantil.

Gráfico 4 -Qual Programa de Assistência Estudantil que faz parte

Fonte: Elaboração própria.

Segundo o Gráfico 3, dos 81 participantes, 69% informaram que não fazem parte de nenhum programa de assistência estudantil da UnB (56 respondentes), enquanto 31% alunos fazem parte de pelo menos um programa (25 respondentes). No Gráfico 4, verifica-se que 16% dos estudantes participam do programa de alimentação gratuita no RU; 15% do Programa de Auxílio Socioeconômico; e 7% do Programa Moradia estudantil.

O estudante Q9 menciona que a permanência dele na UnB não depende necessariamente de acessibilidade, mas de ajuda financeira:

“[...] meu problema não é visual, eu tenho vulnerabilidade sociofinanceira e moro em área rural de planaltina DF, portanto sem as bolsas moradia e socioeconômica tenho uma grande probabilidade de abandonar meu curso, a UnB não foi pensada para baixa visão, muito menos para pobres. UnB é auto excludente principalmente nas áreas exatas” (Q9).

O Q16 também fala sobre a importância do auxílio financeiro para a sua permanência na universidade: “não consigo bolsa auxílio, e também não consigo estagiar, é uma mudança de rotina difícil que requeria tempo e cuidados psicológicos, então vivo sem dinheiro e em dificuldades”. O Q19 menciona que não existe na universidade um programa voltado exclusivamente para as pessoas com deficiência, a fim de atender as peculiaridades desse público: “não existe um Programa Social/Financeiro/Psicológico/Emocional exclusivamente para os alunos PCDS”. Para o Q25, facilitaria morar perto na universidade,

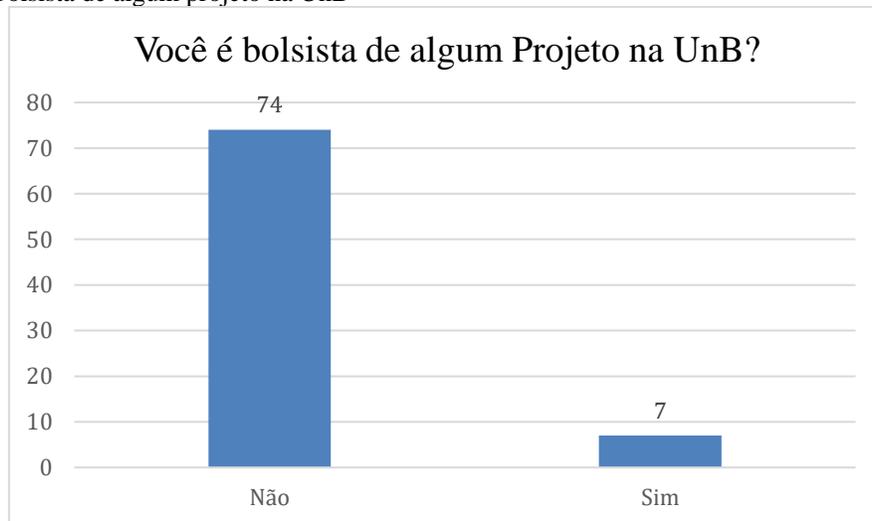
mas falta recursos financeiros: “paga aluguel perto da unb para facilitar acesso na unb”. O E13 também informou que entre os dificultadores para a sua permanência na universidade está a questão financeira:

“[...] exclusão do Auxílio Moradia e Socioeconômico pois, quando o aluno é reintegrado a Universidade ele não é reintegrado aos programas sociais. O mesmo acontece se o aluno solicitar mudança de curso ou entrar via Novo Vestibular/Enem. Falta de oportunidades de Estágio ou Emprego Fixo” (E13).

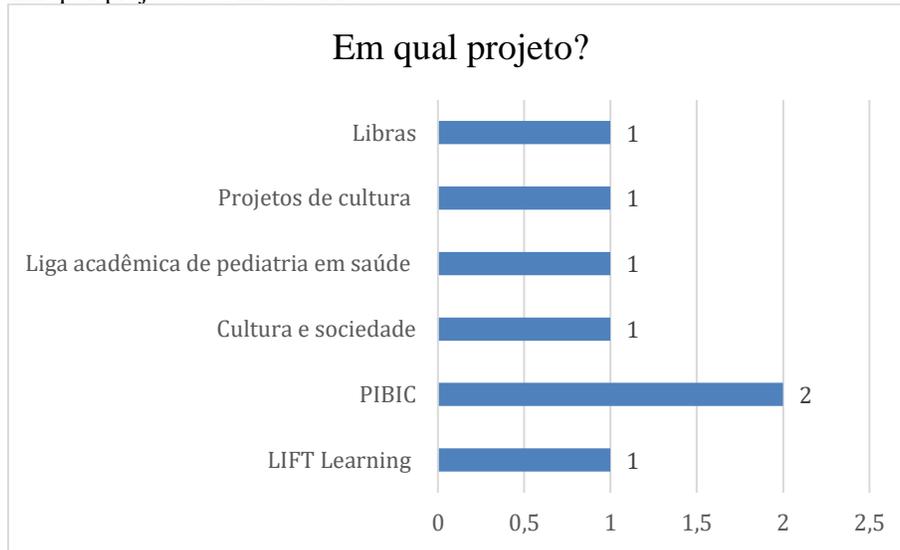
Como alerta, Santos (2013) revela que as condições socioeconômicas restringem o acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior. Isso decorre, porque um dos motivos do estudante escolher estudar nas universidades públicas é a gratuidade. Mesmo com a gratuidade, há, ainda, as dificuldades apresentadas pela deficiência e pela situação socioeconômica baixa.

Em adição aos programas de assistência estudantil, a participação como bolsista em projetos dentro da universidade permite a integração ao meio acadêmico. Além disso, a condição de bolsista pode atenuar a vulnerabilidade financeira dos estudantes. Para isso, foi perguntando ao estudante se ele era bolsista em algum projeto na UnB. Os resultados das repostas encontram, respectivamente, nos Gráficos 5 e 6.

Gráfico 5 - Bolsista de algum projeto na UnB



Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 6 – Em qual projeto da UnB é bolsista

Fonte: Elaboração própria.

Conforme Gráfico 5, dos 81 respondentes, apenas 7 participam de algum projeto na UnB, o que corresponde a 9% dos estudantes. Destaca-se o papel da parceria entre os institutos e o Decanato de Extensão (DEX), pois essa parceria está associada a pelo menos metade dos projetos citados pelos respondentes, conforme o Gráfico 6.

Segundo *Relatório de Gestão de 2019* (DOC 13), foram atendidos pela DACES no ano de 2019 entre estudantes com deficiência da graduação e da pós-graduação um total de 766 alunos, dos diversos tipos de deficiência: deficiência auditiva (59); deficiência física (120); deficiência intelectual (10); deficiência múltipla (16); deficiência visual (79); dislexia (18); dislexia e TDH (10); mobilidade reduzida (3); autismo (80); altas habilidades (2); surdocegueira (6); outra necessidade (10); TDH (289) e surdez (64).

Segundo *Relatório de Autoavaliação Institucional 2019* (ano base 2018) (DOC 19), existem alguns desafios a serem superados para o fortalecimento do Núcleo de Acessibilidade, como: ampliação do quadro de servidores técnicos e contratação de servidores para serviços especializados de intérprete de Libras, transcritor e revisor de Braille, terapeuta ocupacional, pedagogo, psicólogo e técnico de assuntos educacionais. Outro ponto a ser trabalhado são ações de capacitação da equipe do Núcleo de Acessibilidade, assim como dos professores e servidores técnico-administrativos. É preciso também fazer campanhas de conscientização e cultura inclusiva, além de realizar melhorias nas condições

de acessibilidade arquitetônica, urbanística, comunicacional e informação da instituição, como um todo.

4.3 PRINCIPAIS FATORES QUE INFLUENCIAM NO PROCESSO DE INCLUSÃO E PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO COM DEFICIÊNCIA DA UNB, SOB A PERSPECTIVA DOS PRÓPRIOS ALUNOS

Nesta seção, foram destacados os principais fatores que influenciam no processo de inclusão e permanência dos estudantes de graduação com deficiência na UnB. Inicia-se o texto abordando as condições de ingresso do estudante na UnB, a seguir as barreiras encontradas ao entrar na universidade, divididas em: (a) barreiras urbanísticas e arquitetônicas; (b) barreiras nos transportes; (c) barreiras nas comunicações, nas informações e tecnologias; e (d) barreiras atitudinais. Após isso, são destacados os principais facilitadores, os principais dificultadores e, então, as sugestões de melhoria das condições de inclusão e permanência na UnB. Essas seções foram construídas *a posteriori* a partir da visão dos próprios estudantes com deficiência, dos documentos analisados e da literatura abarcada nesta pesquisa.

4.3.1 Ingresso na UnB

A Política de Acessibilidade da UnB, aprovada em 16 de outubro de 2019, por meio da Resolução do Conselho de Administração, nº 0050/2019, garante aos estudantes com deficiência o acesso a formulário de inscrição com campos específicos para que o candidato informe os recursos necessários de acessibilidade e tecnologia assistiva para a sua participação nos processos seletivos de ingresso. Além disso, também há a indicação de adaptação de provas em formato acessível, tempo adicional para realização das provas, materiais didáticos, equipamentos de tecnologia assistiva, apoio especializado. São aplicados, ainda, critérios de avaliação que considerem as particularidades de cada indivíduo. O inciso terceiro determina a disponibilização de editais em formato acessível e a reserva de vagas conforme a legislação vigente.

Demonstra-se que a UnB está em consonância com os principais normativos sobre os direitos das pessoas com deficiência, como a *Constituição Federal* de 1988, a Política de

Acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2008), os decretos n°. 186/2008, 6.949/2009, 5.296/2004, 5.626/2005 e 7.611/2011, a Lei Brasileira de Inclusão n° 13.146/2015 e a Lei n° 13.409/2016, que incluiu as pessoas com deficiência na Lei de Cotas.

Cabe destacar que, segundo Manzini (2012), acesso à universidade é diferente de garantias de acessibilidade no ensino superior. Acesso está intimamente ligado com as condições de entrada como vagas e cotas, já acessibilidade aborda situações de permanência, isto é, as condições concretas que a universidade oferece aos estudantes para que viabilizem a conclusão de seus cursos.

O ingresso das pessoas com deficiência no ensino superior é um grande desafio, segundo Góes (2015), pois o vestibular é um momento que esses alunos se deparam de forma explícita ou sutil com a exclusão/inclusão de uma maneira geral. Para Mazzoni (2003), o vestibular constitui-se no primeiro desafio a ser enfrentado pelos estudantes com deficiência quando querem se inserir no ensino superior – e, ressalta-se, a ele poucos chegam. Assim, seguindo essa perspectiva de entender se as necessidades dos estudantes com deficiência foram respeitadas no processo seletivo de ingresso na UnB, perguntou-se ao estudante se ele solicitou alguma condição especial para a realização da prova. Dos 81 respondentes, 46 não solicitaram nenhuma condição especial, enquanto 35 fizeram algum tipo de solicitação. Dentre os estudantes que solicitaram alguma condição especial, 32 foram atendidos, 2 não foram atendidos e 1 atendido em parte, ou seja, 91% dos estudantes tiveram as suas solicitações atendidas no momento do processo seletivo de ingresso.

Esse resultado converge com o encontrado por Rocha e Miranda (2007) referente ao processo seletivo da Universidade Federal da Bahia, onde foi unânime entre os alunos o bom atendimento às suas demandas especiais no processo seletivo de entrada, com ampliação do tempo, provas e mobiliários adaptados, bem como a estrutura física para a realização da prova. Esse mesmo resultado foi encontrado por Santos (2013), que verificou que as solicitações indicadas no ato de inscrição foram amplamente atendidas no que se refere ao tempo adicional, espaço físico, mobiliário, intérprete e tecnologia assistiva, segundo os próprios alunos. Cabe frisar que os processos seletivos da UnB são realizados por meio de contratação de serviços de empresa especializada, não tendo a participação direta da universidade no tocante a toda estrutura oferecida aos candidatos.

Apesar da elevada taxa de solicitações atendidas, os entrevistados fizeram algumas ponderações, como o estudante E8: “tive que apresentar um laudo médico recente para comprovar a minha deficiência, [...] é muito injusto com todos os deficientes, pois temos que ficar pegando laudos para comprovar a nossa deficiência”. Na mesma linha, o entrevistado E13 pontuou que o processo de ingresso deve ser revisto em relação aos critérios adotados pela perícia médica: “às vezes DISCRIMINATÓRIO desde a seleção dos candidatos [...]. Sugiro que, durante a perícia médica os candidatos PCDS tenham direito de levarem uma testemunha e que isso seja regido no próprio edital de todas às seleções do Cebraspe”.

O Q53 acredita que a universidade deveria melhorar o processo de ingresso, o Programa de Avaliação Seriada (PAS)¹¹ e o vestibular, pois sentiu-se prejudicado pelo redator que o ajudou na execução da prova: “[...] revejam o processo de ingresso à universidade (pas e vestibular). Paguei pelos erros do redator, pulei questões que dependiam da descrição de imagens porque eles se negavam a descrever alegando que me dariam as respostas. Certas adaptações são inviáveis [...]”.

Outro ponto avaliado na pesquisa em relação ao ingresso foi sobre a política de cotas. Dos 81 respondentes, 45 ingressaram pelos processos seletivos tradicionais e 36 entraram pelas cotas. Quando perguntados como avaliavam o ingresso na universidade, muitos citaram as políticas de cotas. O estudante E4 acredita que: “[...] as cotas para deficientes deveriam se estender a estudantes de escola particulares”. Já o E5 também pontuou a delimitação da política, mas dessa vez em relação a questões socioeconômicas: “acho muito complicado, além do sistema de cotas para pessoa com deficiência ser vinculado a cotas socioeconômicas, as provas de vestibular apesar de terem recursos de acessibilidade se mostram pouco inclusivas”.

A Lei de Cotas nº 12.711/2012 foi alterada por meio da Lei nº 13.409/2016, que garantiu às pessoas com deficiência que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas o acesso às vagas reservadas em um percentual de, no mínimo, 50% das vagas de graduação, por curso e por turno. Dessas vagas reservadas, metade deve ser preenchida por estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo per capita. Ou seja, ainda que as pessoas com deficiência tenham sido incluídas na Lei de Cotas, nem

¹¹ O PAS é um processo seletivo da UnB, realizado ao longo dos três anos do ensino médio regular.

todos os indivíduos desse grupo têm acesso, uma vez que a lei delimita o escopo aos estudantes do ensino público.

A grande maioria dos entrevistados manifestou-se de forma positiva à adoção do sistema de cotas para as pessoas com deficiência, conforme salienta E7: “atualmente, o ingresso das pessoas com deficiência na UNB melhorou significativamente com a implementação das cotas. Creio que este é um primeiro passo para oportunizar esse ingresso”. Assim como E11 que concorda e acredita que essa política minimiza as desigualdades: “eu concordo porque os deficientes eles têm uma certa desvantagem em relação de quem tem uma saúde normal, porque a gente demanda mais trabalho, mais tempo para fazer uma coisa, e acaba que a gente fica em desvantagem, né”. Nessa mesma linha de pensamento, Góes (2015) verificou, em pesquisa na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, que a grande maioria dos estudantes com deficiência manifestaram-se favoráveis à política de cotas, por se sentirem prejudicados na disputa das vagas com os demais estudantes.

As cotas são políticas de ação afirmativa que buscam eliminar desigualdades historicamente acumuladas, seja para garantir igualdade de oportunidades ou compensar perdas pela discriminação a fim de promover a inclusão social de direitos, conforme explicam Castro, Amaral e Silva (2017). Já para Santos (2013), as cotas são políticas afirmativas, focadas, compensatórias e distributivas e, como não há vagas para todos, há a necessidade de administração, pois nem todos os grupos sociais são contemplados.

O E12 salienta que nunca havia tentado entrar na universidade por não enxergar direito, mas com a política de cotas viu a oportunidade de cursar o ensino superior:

“[...] eu nunca tentei entrar em uma universidade pública porque eu achei que eu nunca ia conseguir, que ia ser difícil, que ia ser complicado por essa questão de não enxergar direito, isso, então eu nunca tinha tentado [...] eu fui tentar no ao passado que eu vi que tinha a política de cotas para deficientes, porque nem a gente que é deficiente sabe direito” (E12).

Em contrapartida, E10 diz não ser favorável totalmente a política de cotas, pois acredita que se o candidato não tiver uma base de conhecimento para o desenvolvimento no curso, o estudante com deficiência entra na universidade, mas não consegue concluir seu curso. Por outro lado, E10 também avalia como positiva a entrada desses estudantes como forma de ganho social, conforme relato a seguir:

“[...] Eu confesso a você que eu não sou muito a favor, é interessante às vezes a pessoa se esforçar e ver, não, eu posso ir, às vezes tem pessoas que uma questão psicológica ou de formação ali ela acredita que ela não pode fazer parte [...]. na escola pública a questão das cotas você permitir que pessoas entrem sem uma base ela não vai se formar num curso difícil, tem cursos que se forma, se forma, a gente que tem uma formação, também... eu que tenho uma formação, também, na área de humanas se forma, agora, exatas se forma? [...] se a pessoa que tenha deficiência física tem muita base ela vai passar no vestibular, mesmo sem a cota, sem a base ela pode acabar entrando na cota e se formar, pode, vai ser uma exceção, mas pode, é um curso difícil [...] acaba sendo interessante por um ponto de vista não só acadêmico, um ponto de vista mais social, para os outros alunos verem, nossa, existem pessoas que realmente não andam, não enxergam, que não ouvem, então pode dar um ganho social para esses alunos em termos de maturidade, uma visão, uma questão mais psicológica” (E10).

Fica demonstrado que a inclusão das pessoas com deficiência na Lei de Cotas favoreceu o seu ingresso nas IES, porém ainda não compreende a totalidade dessa população. Isso decorre, visto que há limitação quanto à trajetória escolar, se pública ou privada. Ademais, o processo de ingresso ainda carece de aperfeiçoamento, em especial quanto à acessibilidade dos locais de prova e ao treinamento das pessoas envolvidas em sua execução.

Superada a entrada, o processo de permanência é desafiador. Chahini (2006) constatou que os estudantes das Instituições de Ensino Superior de São Luis-MA tiveram menos dificuldades para ingressar na universidade do que estavam tendo para permanecer nelas. Ainda nessa pesquisa, a maioria afirmou que as IES não estavam preparadas para o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência, pois não dispunham de recursos materiais e humanos. Santos (2013) corrobora que, vencida a etapa de ingresso na universidade, os estudantes se deparam com outro desafio: o de permanecer na instituição. Isso acontece, visto que muitas instituições estão despreparadas e, às vezes, não garantem nem o mínimo de acessibilidade aos alunos com deficiência.

Não basta apenas o desenvolvimento de uma política forte que estimule o ingresso na universidade, mas um conjunto de iniciativas que proporcione uma rede de apoio para que esse aluno obtenha êxito. Segundo Góes (2015), somente as políticas de cotas não garantem a permanência dos estudantes com deficiência na universidade. As instituições necessitam desenvolver políticas internas como forma de auxiliar esses estudantes no dia a

dia acadêmico, por meio de capacitação dos professores, acompanhamento e observação da realidade de cada estudante.

4.3.2 Barreiras encontradas ao acessar a universidade

Após a entrada no ensino superior, os estudantes com deficiência necessitam de um conjunto de políticas de inclusão e acessibilidade para que se mantenham na universidade até a conclusão do seu curso, mas muitas vezes se deparam com uma realidade desafiadora. Há uma lacuna entre a realidade vivenciada por esses estudantes nas universidades e as normas estabelecidas, especialmente em relação às barreiras encontradas por esses estudantes no contexto acadêmico. Rocha e Miranda (2009) verificaram por meio de pesquisa com quinze estudantes com deficiência da Universidade Federal da Bahia que após o ingresso na universidade, as condições de permanência não eram tão satisfatórias, uma vez que foi percebida a falta de material adaptado e que os docentes não estavam preparados para atender as demandas específicas de cada aluno.

Como dito, os Núcleos de Acessibilidade das Instituições Federais de Ensino Superior têm como missão promover ações e políticas institucionais que garantam a inclusão de pessoas com deficiência, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas, de comunicação e informação, conforme o Decreto nº 7.611/2011. As barreiras são descritas na Lei Brasileira de Inclusão, nº 13.146/2015 e serviram de base para a construção das categorias a seguir. Assim, o primeiro tópico destaca as barreiras urbanísticas e arquitetônicas que foram acopladas a fim de mostrar as principais dificuldades em relação ao ambiente físico. O segundo tópico trata das barreiras nos transportes; e o tópico seguinte, das barreiras nas comunicações, informação e tecnológicas, que também foram reunidas com a finalidade de mostrar as principais dificuldades relacionadas à interação com o ambiente. Então, aborda-se as barreiras atitudinais. Esta seção foi desenvolvida com base nas percepções dos estudantes com deficiência identificadas nos questionários e entrevistas em relação às barreiras encontradas após o seu ingresso na UnB.

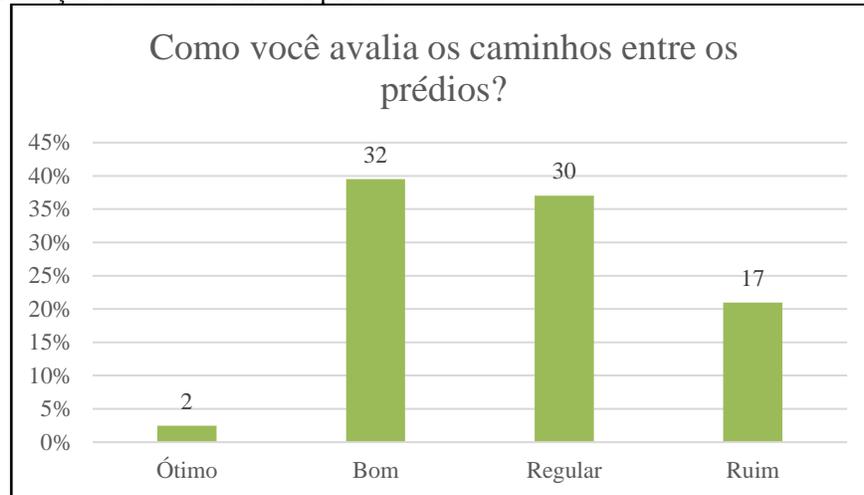
Alguns recortes de relatos dos estudantes são longos, mas são considerados indispensáveis e merecem ênfase. Isso se justifica, porque esses relatos demonstram o dia a dia dos alunos com deficiência na UnB, suas dificuldades e os seus desafios em permanecer

na universidade. É preciso dar voz a eles, sobretudo quando o tema são as barreiras que eles mesmos encontram no seu cotidiano.

4.3.2.1 Barreiras urbanísticas e arquitetônicas

Segundo a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015 as barreiras urbanísticas são as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo, enquanto as barreiras arquitetônicas são as existentes nos edifícios públicos e privados. A NBR 9050:2015 estabelece critérios e parâmetros técnicos a serem seguidos quanto ao projeto, construção, instalação e adaptação no meio urbano e rural às condições de acessibilidade. A Portaria MEC nº 20, de 21 de dezembro de 2017, dispõe que, para os processos de credenciamento, recredenciamento, autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, as instituições de ensino devem apresentar um plano de acessibilidade em conformidade com a legislação em vigor, acompanhado de laudo técnico emitido por profissional ou órgão público competente. Ou seja, o Brasil dispõe de uma série de normativos que impõem às universidades as adequações necessárias para a promoção da acessibilidade em seus ambientes acadêmicos. A UnB internalizou esses conceitos por meio da sua Política de Acessibilidade, aprovada em outubro de 2019, na Resolução nº 0050/2019. Em relação às barreiras urbanísticas e arquitetônicas, estão previstas a construção e adequações nas edificações existentes de plataformas, corrimãos, guarda-corpos, rampas, escadas, elevadores, sanitários adaptados e piso tátil.

Ainda que todas as pessoas vivenciem o mesmo espaço físico disponibilizado pela universidade, as percepções individuais sobre esse ambiente são distintas, pois o que pode ser problema para uma pessoa, com um determinado tipo de deficiência, pode não o ser para outra pessoa com uma deficiência diferente (MAZZONI, 2003). Assim, como forma de verificar a opinião dos estudantes quanto à acessibilidade física da UnB, inicialmente foi perguntado como eles avaliavam os caminhos entre os prédios. As respostas foram classificadas em ótimo, bom, regular e ruim. A seguir, o Gráfico 7, apresenta o resultado.

Gráfico 7 - Avaliação do caminho entre os prédios

Fonte: Elaboração própria.

De acordo com o Gráfico 7, 39,5% consideraram os caminhos entre os prédios bom, 37% avaliaram como regular, 21% ruim e 2,5% como ótimo. O caminho entre os prédios é influenciado principalmente em relação às condições de calçadas, iluminação e sinalização. A seguir, os depoimentos dos estudantes E12, Q26, Q52 e Q53 ilustram os problemas encontrados nos deslocamentos entre os prédios:

“Ambiente muito escuro, e aí eu ando bem devagar porque eu tenho medo de tropeçar em alguma coisa” (E12).

“Alguns lugares na unb são pouquíssimos iluminados, o que dificulta muito andar, como a entrada do ICC Sul e o CAS” (Q26).

“O caminho do ICC até o ponto de ônibus é escuro” (Q52).

“Dos pontos em que a van me deixa até a sala há muitos obstáculos (buracos nas calçadas e raízes sob os calçamentos, principalmente, no ICC). Eu tenho baixa visão, 10% no melhor olho, consigo me orientar inclusive sem bengala, mas a escuridão dos caminhos jogam contra, volta e meios, tropeço. Acabo decorando onde estão os obstáculos” (Q53).

Pelos relatos acima, pode-se supor que os estudantes com deficiência enfrentam muitas dificuldades ao se locomover de um prédio para outro. A falta de acessibilidade acaba impedindo ou limitando a livre circulação, bem como o pleno desenvolvimento de suas atividades. E a depender do tipo de deficiência, essas dificuldades tornam-se ainda mais profundas, conforme relato do estudante Q03: “é complicada a distância entre os prédios, eu tenho dificuldade de locomoção, minhas articulações saem do lugar com muita facilidade e

sofro com fadiga crônica [...]”. Assim como para Q10: “eu utilizo mais a faculdade de educação, parei de frequentar o icc justamente porque é difícil me locomover até lá [...]”.

O E10 pontua também que os prédios são muito distantes e que utiliza o carro para se locomover dentro da universidade:

“as maiores dificuldades estão as distâncias das localidades, [...] como a minha cadeira é manual realmente seria inviável fazer essa distância sem entrar no carro e sair, por exemplo, para a biblioteca eu tenho que ir de carro, saio ali do ICC e vou para lá, [...] eu não tenho uma mobilidade realmente completa em todos os lugares” (E10).

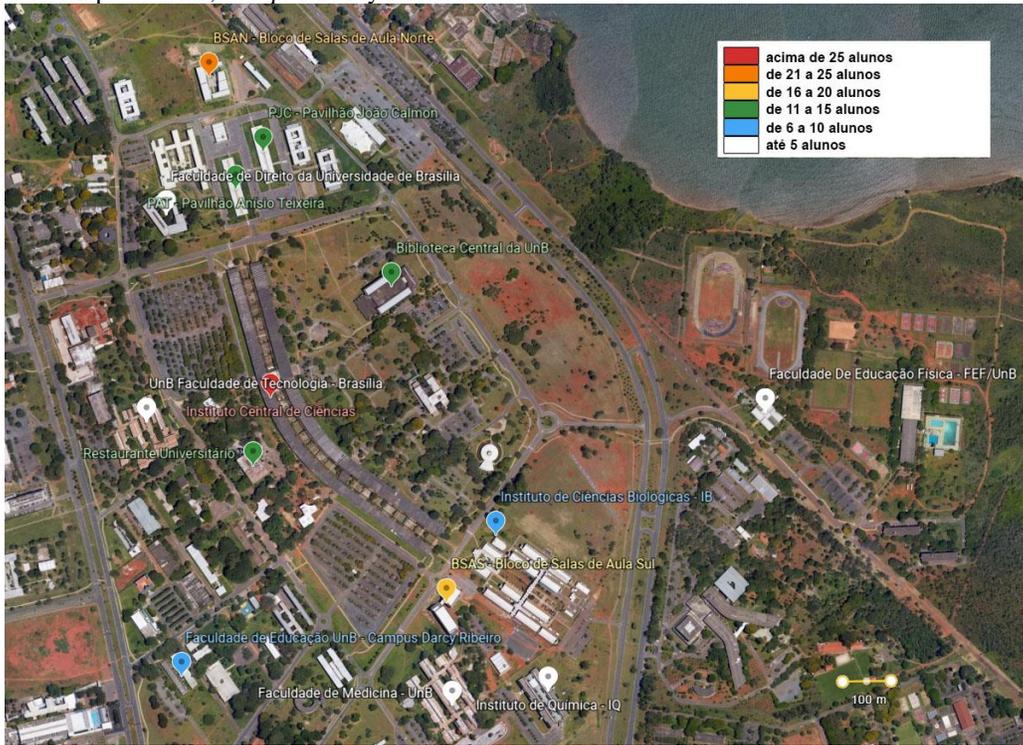
O Q73 acredita que, como forma de melhorar a acessibilidade na universidade, a UnB deveria fazer uma revisão geral de todos os seus espaços internos e externos. Com isso, seria possível rever trajetos e rotas de deslocamento: “revisão geral dos espaços arquitetônicos internos e engenharia dos trajetos e rotas de deslocamentos” (Q73).

Ainda sobre a acessibilidade física, foi perguntado aos estudantes quais prédios eles mais utilizavam na UnB, de forma a identificar os caminhos mais utilizados e demonstrar a distância que os estudantes necessitam percorrer durante a jornada acadêmica. Os prédios mais citados pelos estudantes foram:

- ICC, citado por 51 alunos;
- BSAN, citado por 23;
- BSAS, por 19;
- PAT por 15;
- PJC, por 15;
- RU, por 12;
- BCE, por 11.

Abaixo na figura 4, segue o mapa do *Campus* Darcy Ribeiro da UnB com a sinalização dos principais prédios utilizados pelos estudantes com deficiência. Percebe-se que a distância entre os prédios é muito grande. A depender do tipo de deficiência do aluno, torna-se impossível a sua locomoção entre eles a pé, conforme relatos acima.

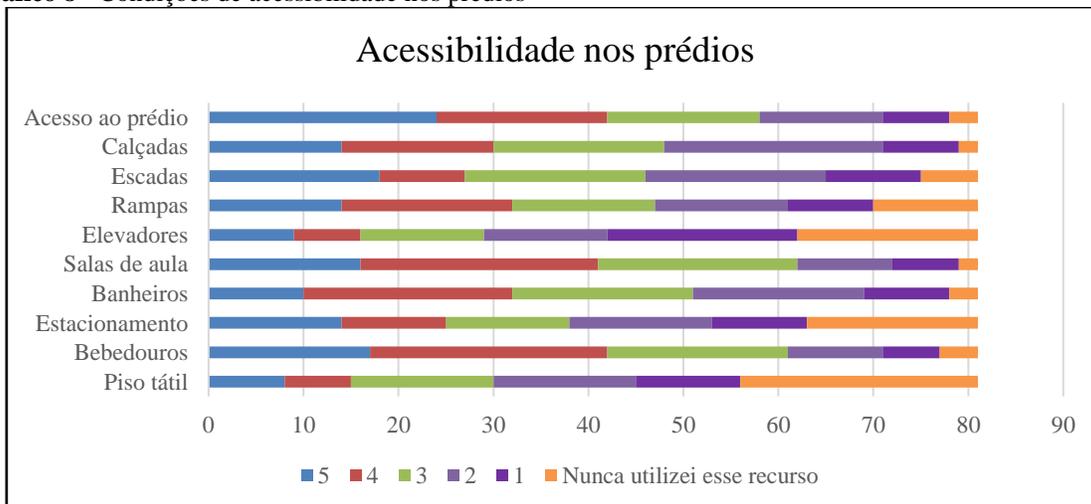
Figura 4 - Mapa da UnB, Campus Darcy Ribeiro



Fonte: Elaboração própria.

Solicitou-se então que avaliassem as condições de acessibilidade desses prédios em diversos quesitos utilizando a Escala de Likert, na qual há uma gradação dos níveis de satisfação. No caso aplicado, a nota “5” representa a total satisfação e a nota “1”, que o respondente está nada satisfeito. O Gráfico 8 mostra a avaliação feita para cada categoria.

Gráfico 8 - Condições de acessibilidade nos prédios



Fonte: Elaboração própria.

Conforme o Gráfico 8, o quesito “acesso ao prédio” teve a maior avaliação positiva entre os estudantes e os “elevadores” a pior avaliação entre as categorias. A categoria “acesso ao prédio” obteve a aprovação de 52%, obtida quando somadas as notas “4” e “5” e reprovação de 25% quando somadas as notas “1” e “2”, enquanto 20% avaliaram como mediano esse quesito. Apesar de ser o quesito mais bem avaliado entre as categorias, o estudante Q22 sinalizou que os acessos aos prédios em geral são ruins, mas que encontra outros itens em melhores condições nos prédios que mais utiliza: “os acessos à todos os blocos é no geral bem precário. Mas em relação ao BSA E IQ percebe-se que detalhes como: banheiros, rampas, estruturas das salas e piso tátil é muito superior em relação ao ICC”.

Em relação às calçadas, 38% dos estudantes demonstraram não estar satisfeitos com as condições das calçadas da universidade, considerando a soma das notas “1” e “2”. Em contrapartida, 37% avaliaram com as notas “4” e “5”, ou seja, percebe-se que o resultado ficou dividido entre os estudantes. A porcentagem daqueles que estavam entre os dois resultados, que pontuaram nota “3”, foi de 22%. Ao correlacionar a pontuação manifestada pelos estudantes com a sua deficiência, verifica-se a mesma dualidade dos números gerais, exceto para as pessoas com deficiência visual. Desse grupo, 40% definiu as calçadas com pontuações 1 e 2, consideradas ruins, enquanto somente 20% conceituaram com pontuações 4 e 5, consideradas boas.

O estudante Q57 citou que as condições das calçadas não estão muito boas: “as calçadas não são niveladas. Algumas estão quebradas e com buracos [...]”. O estudante Q58 reforçou que: “na Faculdade de Direito o acesso utilizando as calçadas são ruins pois são íngremes é muito pequenas”. O Q10 corrobora informando que as calçadas são irregulares e falta sinalização: “as calçadas poderiam ser mais regulares e com mais sinalização [...]”. O Q18 acredita que, para melhorar as condições de acessibilidade na universidade, deveria haver melhorias nas calçadas e se fazer manutenção dos elevadores: “melhorar calçadas e manutenção de elevadores.”

O estudante Q10 informou que encontra dificuldade em chegar ao ICC e se locomover dentro do prédio, em virtude da situação das escadas: “parei de frequentar o icc justamente porque é difícil me locomover até lá e também lá dentro só consigo ficar no térreo, as escadas são muito ruins tanto na faculdade de educação quanto no icc”. O Q52 pontuou que falta sinalização nas escadas no ICC: “falta sinalização nas escadas”. O Q71 acha as

escadas do ICC muito perigosas: “Não gosto do vão das escadas. Acho perigosa”. O Q19 sugere a construção de escadas rolantes como forma de melhorar a acessibilidade na UnB: “escadas rolantes, escadas com degraus e ao lado delas uma rampa para que, os alunos consigam puxar às mochilas pesadas ao invés de carrega-las”.

Sobre as rampas, 40% dos estudantes avaliaram com notas “4” e “5” as condições de acessibilidade, enquanto 28% pontuaram “1” e “2”. Já 19% dos estudantes avaliaram as condições mediana, pontuando “3”; e 14% informaram não utilizar esse recurso. Ao correlacionar a pontuação manifestada pelos estudantes com a sua deficiência, verifica-se que as pessoas com deficiência múltipla avaliaram em sua maioria com notas “1” e “2”, o que representa 66,7% desse grupo, ou seja, eles estão pouco satisfeitos, pois apenas 16,7% desse grupo disse estar satisfeito, pontuando com “4” e “5”.

As principais dificuldades encontradas pelos estudantes são a inclinação da rampa, ausência de padrão e a falta delas em alguns locais. O estudante Q58 cita que:

“[...] na construção da Faculdade de direito não se pensou em acessibilidade pois não se construiu uma rampa para o acesso ao 2º andar e nem para poder ir no jardim da Faculdade ficando impossível o acesso [...] A rampa de acesso ao estacionamento é péssima pois as rodas antiquadas ficam presas sobre o concreto.”

O estudante Q10 já procurou o núcleo de acessibilidade para falar sobre as rampas:

“eu tive uma matéria lá no BSA Norte, aquela rampa lá é muito inclinada, então sempre alguém tem que me empurrar ali, eu já tirei foto, já oficializei, (...) lá no PPNE.” “os pavilhões são térreos, então sem problema, tem um deles que a rampa dele ali é um pouco inclinada, então é meio forte também, eu tenho que subir em zigue zague.(...) aquelas do meio tem uma inclinação maior ali então, como é térreo eu me viro, mas acho que não foi feito pensando exatamente que uma pessoa de cadeira de rodas fosse subir, a questão das inclinações é muito mal estudada nesse sentido.”

Quanto aos elevadores, 25% dos estudantes avaliaram a acessibilidade nos elevadores com nota “1”. Se forem somadas as notas “1” e “2”, 41% dos estudantes não estão satisfeitos com as condições de conservação e disponibilização dos elevadores na UnB. Apenas 20% dos alunos estão satisfeitos e avaliaram com notas “4” e “5”, sendo que 16% avaliaram o item com nota “3”, satisfação média. Já 23% disseram não utilizar esse recurso.

Quando correlacionados o tipo de deficiência do estudante com a nota atribuída ao item, nota-se que há relação com quase todos os tipos de deficiência, exceto para as pessoas

com deficiência visual que pontuaram o recurso em sua maioria com notas “4” e “5”. É importante destacar que 53,3% desses estudantes alegaram não utilizar esse recurso, ou seja, a metade deles. A deficiência que se mostrou mais atingida pela falta de acessibilidade nos elevadores foi a deficiência física: 45,8% dos estudantes pontuaram com notas “1” e “2”; 25% com nota 3 e apenas 12,5% com notas “4” e “5”, 16,7% informaram não utilizar o recurso. Santos (2013) verificou no seu estudo que os principais desafios encontrados pelos alunos com deficiência física são acesso e locomoção, entre eles a inexistência de elevadores e elevadores com defeitos, sem funcionamento. Essa constatação de Santos (2013) vem ao encontro dos relatos citados pelos estudantes da UnB e os resultados achados na pesquisa.

Entre as reclamações relatadas pelos estudantes com deficiência, estão as péssimas condições de conservação, a falta de elevadores em alguns prédios e os elevadores que não funcionam. O estudante Q18 fala sobre o elevador que não funciona: “elevadores da faculdade de medicina as vezes não funciona, tendo que subir 4 lances de escada ou ir pela rampa do outro lado do prédio”. O estudante Q73 pontua também sobre o funcionamento dos elevadores: “ICC é particularmente difícil para deficiente físico com aulas no subsolo: elevadores não funcionam, passagens do subsolo são estreitas e escuras. IB também não está disponível usualmente o elevador”.¹²

O estudante E10 corrobora com o estudante Q73 sobre os elevadores do ICC:

“no ICC mesmo tem três elevadores, tem um no norte, um no central e um no sul [...] nunca vi os três ao mesmo tempo, na verdade eu só vejo sempre um ao mesmo tempo, se eu não me engano é sempre o sul que está funcionando, e aí eu tive uma aula lá no anfiteatro dezoito, eu acho, que eu só pude, né, para eu não ficar lá em cima pelo fato de eu não conseguir enxergar a lousa eu entro por baixo, só que eu tinha que ir lá para o BSA sul, descer... O ICC inteiro para poder chegar lá”.

O estudante Q58 cita a falta de manutenção dos elevadores: “o elevador é sempre um desafio pois não sei se ficarei presa ou terei que descer\subir nos braços da minha mãe pelas escadas”. Assim como o estudante Q74: “o elevador que utilizei é barulhento e não funciona a contento, creio que seja por falta de manutenção.” Já para o estudante Q37, falta elevadores para atender ao público: “não tem acessibilidade, elevadores são poucos, na

¹² Os elevadores do ICC foram inaugurados em 2008, conforme reportagem disponível em: <https://jornaldebrasil.com.br/brasil/unb-inaugura-elevadores-para-portadores-de-necessidades-especiais/> Acesso em: 26 fev. 2021. Desde então, a falta de manutenção e de atualização dos elevadores fez com que se tornassem obsoletos e muitos sem utilização, não atendendo mais aos estudantes com deficiência de forma satisfatória.

Biblioteca, tinha que subir, 2 escadas, e tenho bacia trincada, bico de papagaio e artrose, os joelhos doem, estralam”. O estudante Q72 também acha a quantidade insuficiente: “precisar colocar mais elevadores E rampa no ICC.”

Em relação às condições físicas das salas de aula, os estudantes mostram-se satisfeitos, pois 20% avaliaram com nota “5” e 31%, com nota “4”, ou seja, metade de todos estudantes avaliou de forma positiva esse item. Apenas 21% avaliaram com notas “1” e “2” e 26% demonstram-se satisfeitos de forma mediana em relação às salas de aula. Não foram encontradas correlações entre o tipo de deficiência e a nota atribuída pelos estudantes para esse componente.

Entre os comentários relatados pelos estudantes sobre as salas de aula, estão o espaço apertado para estudantes cadeirantes, conforme menciona o estudante Q58: “o espaço para eu poder passar entre uma cadeira é outra é ruim.” O estudante E10 também pontuou sobre a largura da sala: “às vezes a sala é apertada no ICC, é meio complicado de entrar, [...]” E o mesmo estudante falou em relação ao laboratório:

“as salas, eu acho elas um pouco apertadas, mas eu consigo utilizar o laboratório, por exemplo, ele não foi feito exatamente pensando no cadeirante, mas eu consigo mexer ali a bancada para eu poder entrar, então se eu ficar aí na frente eu consigo entrar, na primeira fileira.” Já o estudante E11 mencionou sobre a qualidade do quadro branco disponíveis em algumas salas de aula: “o quadro estava muito já com aquela folha dele vencida, então estava muito ruim, o professor escrevia, mas era tudo borrado” (E10).

Outro ponto citado pelos estudantes foi em relação a distância do quadro branco utilizado pelos professores nos anfiteatros. E10 afirma que tem: “dificuldade de assistir aula nos auditórios, pois alguns abrem embaixo e outros não. Aqueles que não abrem o quadro fica muito longe, dificultando acompanhar”. Já E11 expõe que: “eu tive muita dificuldade nas aulas nos anfiteatros, né, porque mesmo sentando perto a letra fica bem pequenininha, e os professores, tipo assim, vão escrever da forma que eles sempre escrevem [...]” Assim como para o estudante E12:

“eu só tive o problema quando as aulas são no anfiteatro porque aí eu não conseguia enxergar a lousa, o único problema, agora como as outras aulas são lá no pavilhão, aí bom que as salas são bem pequenininhas. [...] no anfiteatro ou reprovei a matéria justamente por isso, porque eu não conseguia enxergar.”

Para Q73, as condições gerais das salas de aula e auditórios precisam ser melhoradas e acessíveis a todos os tipos de pessoas com deficiência: “salas de aulas como os Auditórios, não dispõem de conforto espacial, visual, auditivo, e comprometem o aprendizado: são excludentes para muitos deficientes.” O Q29 reforça sobre o conforto espacial nas salas de aula para um estudante autista: “as questões sensoriais, normalmente tem muito barulho perto das salas, muita luz ou pouca luz, cheiros fortes, tudo interfere na minha aprendizagem e concentração”.

Quanto aos banheiros, 11% dos estudantes avaliaram com a nota “1” e 22% avaliaram com a nota “2”, totalizando 33% dos estudantes. Isso indicam que não estão satisfeitos com as condições oferecidas pela UnB em relação aos banheiros. Por outro lado, 40% avaliaram com as notas “4” e “5”, e 23% avaliaram com nota “3”, ou seja 63% dos estudantes deram pontuações referente a avaliação média ou satisfação.

Quando relacionado o tipo de deficiência com a pontuação efetuada pelo estudante, depreende-se que o tema é mais sensível para as pessoas com deficiência auditiva e intelectual. Os percentuais dos estudantes com essas deficiências que pontuaram “1” e “2” foram de 42,9% e 40,9% respectivamente. E a deficiência que se mostrou menos atingida pelas condições dos banheiros foram as pessoas com deficiência múltipla, pois 83,3% atribuíram as notas “4” e “5” a esse item.

Entre os pontos citados pelos estudantes em relação aos banheiros, demonstram-se a falta de manutenção, mas também a quantidade disponibilizada pela universidade¹³. O Q11 diz: “os banheiros apenas do ICC são muito ruins.” O Q23, por sua vez, ressalta que: “a falta de manutenção dos banheiros, principalmente no ICC. Muitas cabines para PCD são impossíveis de usar sem ajuda por causa de portas quebradas ou que emperram. Já as cabines em bom estado quase sempre estão ocupadas por pessoas sem deficiência”. O Q73 descreve o seguinte:

“banheiros do IB estão destruídos. Louça sanitária dos wcs são de padrão hospitalar: "supostamente" são adequadas para PNE, mas dificultam o uso tanto por deficientes qto para os demais. Banheiros femininos estão infiltrados, destruídos ou interditados há anos. Há locais no ICC nos quais vc tem que andar o equivalente à uma quadra inteira, para ir ao banheiro em outro bloco [...]”.

¹³ A UnB Notícias divulgou a inauguração de um banheiro feminino e um banheiro masculino adaptados no piso térreo do ICC em agosto de 2019. Disponível em: <https://noticias.unb.br/112-extensao-e-comunidade/3134-icc-ganha-novos-sanitarios-para-pessoas-com-deficiencia> Acesso em: 26 fev. 2021.

Sobre os estacionamentos, 31% dos estudantes não estão satisfeitos com as condições de acessibilidade encontrada, visto que 12% avaliaram com a nota “1” e 19% com a nota “2”. Da mesma forma, 31% avaliaram com as notas “4” e “5”, ou seja, percebe-se que o resultado ficou dividido entre os estudantes. Aqueles que estavam entre os dois resultados, que pontuaram nota “3”, foi de 16%. Já 22% informaram não utilizar esse recurso.

Ao correlacionar a pontuação manifestada pelos estudantes com a sua deficiência, foram encontradas relações semelhantes entre os estudantes que declararam deficiência intelectual e múltipla, enquanto os estudantes com deficiência física demonstraram maior satisfação com 46% dos respondentes avaliando esse quesito com as notas “4” e “5”. O tema é mais sensível para os estudantes com deficiência auditiva, com 43% pontuando “1” e “2” frente a 29% pontuando “4” e “5”. Já para os estudantes com deficiência visual, 33% pontuaram com os escores inferiores e 13% com os escores superiores.

Os estudantes quase sempre não encontram dificuldade em utilizar as vagas reservadas, como exemplifica E10: “quase sempre eu tenho uma vaga, eu acho uma vaga ali de cadeirante, acontece uma vez ou outra de estar ocupada, mas normalmente eu consigo achar”. O estudante Q16 falou sobre as condições do estacionamento do BSAN: “o estacionamento do BSAN é o pior porque não é nem asfaltado.” O estudante E8 mencionou sobre as pessoas que estacionam fora das vagas: “os motoristas não deveriam estacionar o carro no meio dos estacionamentos, pois às vezes, preciso passar por dentro deles para chegar ao outro lado”.

Quanto aos bebedouros, os estudantes mostraram-se satisfeitos, pois 21% atribuíram nota “5” e 31% nota “4”, ou seja, metade todos estudantes avaliou de forma positiva esse item. Apenas 20% avaliaram com notas “1” e “2” e 23% demonstraram-se satisfeitos de forma mediana em relação aos bebedouros. Não foram encontradas correlações entre o tipo de deficiência e a nota atribuída pelos estudantes para esse item. Apenas o estudante Q58 citou os bebedouros em seus comentários: “as torneiras do bebedouro são muito difíceis para eu abrir”.

Sobre o piso tátil, 13,6% dos estudantes avaliaram com a nota “1” e 18,5% com a nota “2”, somando 32,1% dos estudantes não satisfeitos com as condições de acessibilidade dos pisos táteis. Aqueles que pontuaram com a nota mediana, foram 18,5%, ou seja, 50,61% dos estudantes deram pontuações referente a avaliação média ou não satisfeito e somente

18,5% se demonstraram satisfeitos com esse quesito. Já 30,9% dos estudantes informaram que não utilizam esse recurso.

Ao correlacionar a pontuação manifestada pelos estudantes com a sua deficiência, foram encontradas relações entre quase todos os tipos de deficiência, exceto para os alunos com deficiência física e intelectual que apresentaram percentuais idênticos para as avaliações positivas e negativas quanto a esse quesito. As pessoas com deficiência visual, auditiva e múltipla atribuíram notas “1” e “2” no percentual de 40%, 50% e 50%, respectivamente. Esse resultado corrobora o encontrado nos estudos de Santos (2013), quando os alunos com deficiência visual alegaram que entre as principais barreiras arquitetônicas estão a falta de sinalização tátil.

A falta do piso tátil foi mencionada por alguns estudantes. Por exemplo, Q53 diz: “não há piso tátil na FD, nem no ICC”. O Q57 também afirma: “não há piso tátil nos prédios que utilizo. Isso torna tudo mais difícil, principalmente no Icc, que é um local muito aberto. Faço aulas de orientação e mobilidade. A minha professora não achou um caminho acessível para que eu possa ir ao Ppne sozinha.” E Q74 menciona a falta de piso tátil e sugere como forma de melhorar a acessibilidade na UnB a sua colocação e ampliação no ICC: “piso tatil em todo o minhocão e suas ramificações para o RU, Caixa Econômica, BB, Paradas de ônibus e principalmente para dentro dos banheiros, as salas de aula e Biblioteca”. Já E8 pontua, ainda, que: “deveria ter piso tátil em toda a UnB, principalmente no Icc, nas paradas de ônibus e para indicar as faixas de pedestre”. O Q43 acredita que, para melhorar as condições de acessibilidade na UnB, deveria ter piso tátil na maior parte do *Campus*: “a presença de piso tátil na maior parte do *Campus*.”

Como podemos constatar nas falas dos estudantes com deficiência, a UnB possui diversos problemas de acessibilidade arquitetônica e urbanística, seja por ter prédios muito antigos, dificultando a manutenção e a adequação dos espaços, seja por falta de um planejamento institucional para tal. A acessibilidade nesse quesito traz como consequência a limitação do direito de ir e vir, causando constrangimentos e, assim, a possível evasão desses alunos. O Q78 cita sobre a falta de um planejamento arquitetônico na universidade:

“acessibilidade arquitetônica a UNB ainda não possui, infelizmente não se tem nem previsão de ser implantado. por ser ambiente com alguns prédios muito antigos, alguns até tombados, acho bem difícil de se mudar alguma coisa. não se vê debates nem discursões a respeito disso por parte das autoridades competentes”.

Conforme apontado por Q78 e evidenciado por Castro (2011), os prédios antigos não possuem acessibilidade e são difíceis de adaptar. Cabe frisar que, segundo Kowaltowski (2001), as barreiras arquitetônicas precisam ser vistas como algo pedagógico dentro dos ambientes universitários. Assim os projetos arquitetônicos deveriam ser construídos de forma a se adaptar e evoluir com o tempo.

O estudo de Santos (2013) aponta que 57% dos estudantes relataram dificuldades com as barreiras arquitetônicas nas universidades, dificultando o acesso e, conseqüentemente, a permanência no ensino superior. A questão da acessibilidade física e arquitetônica também foi mencionada no estudo de Góes (2015) por ser um dos principais fatores dificultadores para a permanência dos estudantes com deficiência em todos os *campi* da UNIOESTE. Chahini (2006) também pontuou em sua pesquisa que 68,75% dos alunos com deficiência física alegaram que as barreiras arquitetônicas dificultam o acesso e a permanência deles nas Instituições de Ensino Superior do Maranhão.

Desse modo, é necessário que a universidade realize mudanças na estrutura física para que essas barreiras arquitetônicas e urbanísticas citadas pelos estudantes sejam eliminadas do ambiente acadêmico. Assim, os estudantes com deficiência terão pleno acesso a todos os prédios e serviços oferecidos pela universidade de modo seguro e independente. Recomenda-se que o desenho arquitetônico contemple também outros aspectos ligados às percepções sensoriais, tais como baixa visão e deficiência auditiva, “tratando os aspectos de iluminação natural e artificial, e os de acústica, também sob a forma qualitativa” (MAZZONI, 2003, p. 112).

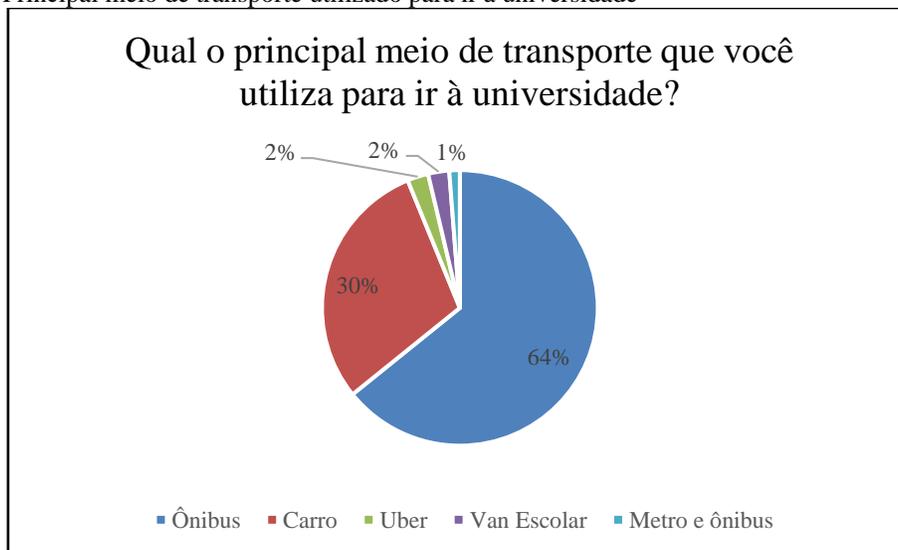
4.3.2.2 Barreiras nos transportes

As barreiras no transporte, segundo a Lei Brasileira de Inclusão, nº 13.146/2015, são “as existentes nos sistemas e meios de transportes”. Podem ser encontradas pelo estudante com deficiência no trajeto da sua casa para a universidade e vice-versa, assim como, dentro das dependências da instituição. Segundo Amaral (2000, p.7, apud Santos, 2013), as barreiras nos transportes merecem atenção especial da universidade “não só porque é frequente na constatação de dificuldades, mas principalmente, porque significa a condição primeira para participação na vida universitária: chegar, fisicamente, onde ela se realiza”.

A UnB por meio da Política de Acessibilidade da UnB, Resolução nº 0050/2019, se compromete em seu art. 13 a promover um diálogo com o governo do Distrito Federal com “o objetivo de garantir a acessibilidade nas linhas de ônibus no trajeto Rodoviária do Plano Piloto – Universidade de Brasília e nos demais trajetos que tenham como destino os campi Ceilândia, Gama e Planaltina”.

Assim, como forma de avaliar as barreiras encontradas pelo estudante nos transportes, foi perguntado aos estudantes qual o principal meio de transporte que ele utiliza para ir à universidade. As respostas foram compiladas no Gráfico 9.

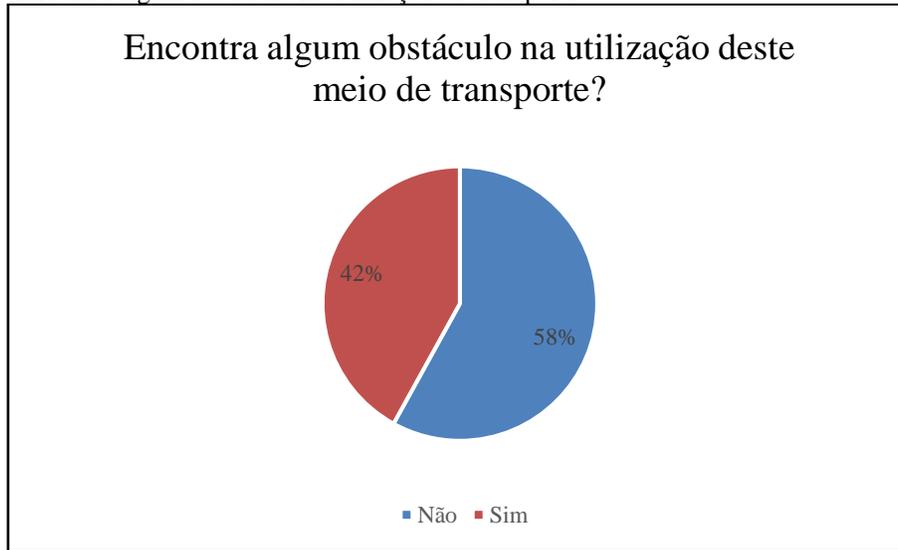
Gráfico 9 - Principal meio de transporte utilizado para ir à universidade



Fonte: Elaboração própria.

Verifica-se, no Gráfico 9, que 64% dos estudantes com deficiência utilizam ônibus para ir à universidade, 30% usam carro, 2% utilizam Uber, 2% vem de van escolar e 1% utiliza mais de um meio de transporte, no caso, metro e ônibus.

Foi questionado ao estudante na pergunta posterior, se ele encontrava algum obstáculo na utilização desse meio de transporte. As respostas estão representadas no Gráfico 10.

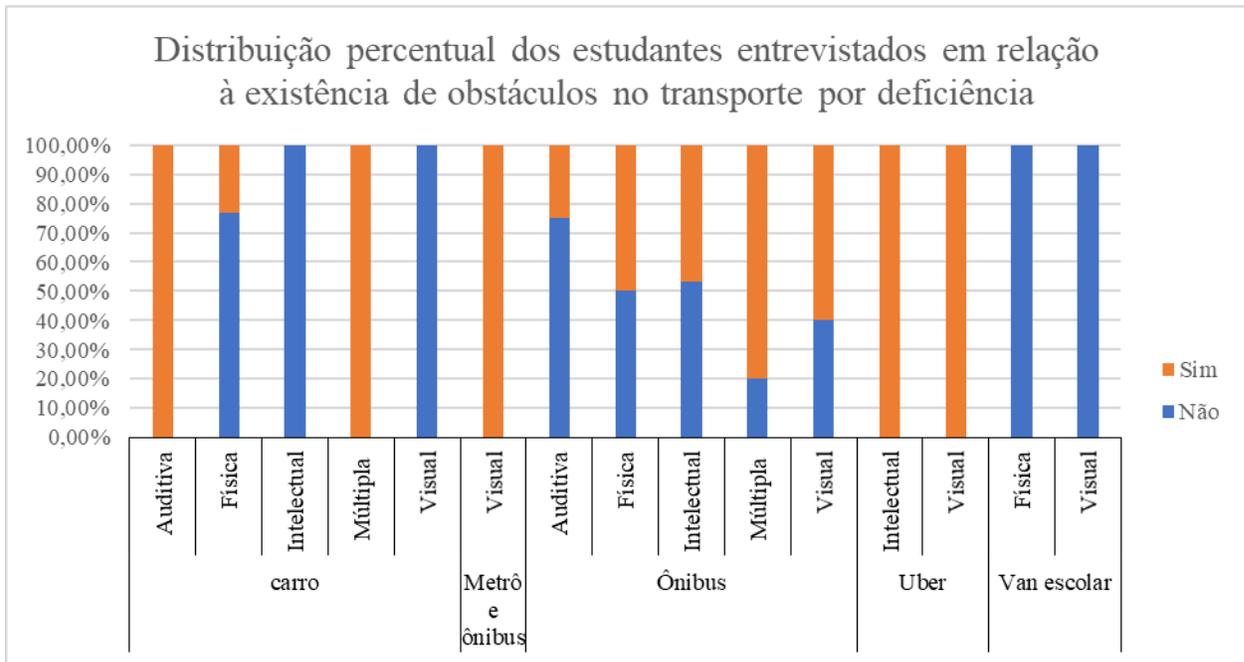
Gráfico 10 - Encontra algum obstáculo na utilização do transporte

Fonte: Elaboração própria.

Referente ao Gráfico 10, verifica-se que 58% dos estudantes alegaram não enfrentar nenhum tipo de barreira na utilização deste transporte e 42% informaram que se deparavam com barreiras. De forma a entender melhor o contexto, foi feita uma correlação entre o transporte utilizado e a existência de obstáculos na sua utilização. Observou-se que 100% dos estudantes que utilizam a van escolar e 75% dos estudantes que utilizam o carro como meio de transporte relataram não encontrar obstáculos referentes ao transporte, enquanto 48% dos estudantes que utilizam o ônibus e 100% dos estudantes que utilizam o Uber e que utilizam o metrô e ônibus relataram enfrentar obstáculos em seu transporte para a universidade.

Em seguida, buscou-se relacionar a existência de barreiras no transporte com a deficiência do estudante. Verificou-se que 84% dos estudantes com deficiência múltipla e 53% dos estudantes com deficiência visual relataram a presença de dificuldades, enquanto 36%, 36% e 33% dos estudantes com deficiências intelectual, auditiva e física relataram dificuldades, respectivamente. Pode-se acompanhar essas correlações a partir dos dados representados no Gráfico 11.

Gráfico 11 - Distribuição percentual dos estudantes entrevistados em relação à existência de obstáculos por meio de transporte e por deficiência.



Fonte: Elaboração própria.

Em seguida, buscou-se observar a correlação entre a existência de obstáculos, o meio de transporte utilizado e o tipo de deficiência do estudante. Verifica-se a grande influência do meio de transporte utilizado, em especial no caso dos estudantes que utilizam o ônibus, como se pode notar no Gráfico 11. Como forma de aprofundar, foi questionado ao estudante, quais seriam as barreiras encontradas na utilização desses transportes. No Quadro 7, são apresentadas as principais citações dos respondentes quanto as barreiras no transporte.

Quadro 7 - Obstáculos encontrados na utilização do transporte

Questionário	Qual o (os) obstáculo (os) que você encontra?
Q1	Vagas para deficientes no <i>Campus</i> Darcy Ribeiro 90% das vezes ocupadas por não deficientes, vans escolares, carros de alimentação.
Q3	Dificuldade para subir no ônibus e, mesmo tendo o passe livre especial, muitas vezes é difícil quando o ônibus está muito lotado, chegar até o assento preferencial, pedir para alguém se levantar para me dar o lugar, às vezes nesse meio-tempo acabo me machucando
Q4	A principal dificuldade encontrada é a superlotação das linhas de ônibus que fazem o trajeto para o <i>Campus</i> da Unb.
Q10	Preciso que me levem à unb porque o acesso de ônibus é muito ruim e as condições para alguém pcd comprar um carro são de total exclusão
Q12	Eu moro a 3km da parada de ônibus mais próxima
Q14	Horários e a distância do trajeto trabalho-universidade-casa

Q16	Ônibus e metrô não foram feitos para pessoas autistas. São extremamente barulhentos, instáveis, cheios, lotado de experiências sensoriais torturantes para pessoas com extrema sensibilidade sensoriais [...].
Q19	Quase não passa ônibus no Recanto das Emas. Quando passa onibus chega lotado, temos que ficar em pé em uma trajetoria de "MAIS" de 4 horas diárias. Sem contar com o "PESO" e incômodo das mochilas!!!
Q23	Tenho dificuldade pra manter o equilíbrio, principalmente em ônibus, e a maioria das pessoas não me considera preferencial
Q25	Asvezes ônibus demorou até qu eu atraso [...]
Q26	nao conseguir fazer o trajeto ate a faculdade sozinha, precisando de acompanhante
Q29	Superlotação, distancia dos pontos de onibus, sobrecarga sensorial
Q35	Tenho dificuldade de indentificar qual ônibus está vindo
Q39	Não consigo ouvir as buzinas de outros carros, então sempre dirijo acompanhada
Q43	Nos dias , que não consigo ir de carro,fica bem mais cansativo e demorado. A lém de existirem alguns motoristas que não tem paciência de esperar a descida do ônibus
Q44	As paradas que são inacessíveis, A superlotação dos ônibus, a falta de recursos que facilitem a utilização desses transportes por pessoas com deficiência visual
Q46	Pelo fato da minha deficiência não ser visível, tenho fadiga, e outros sintomas.
Q47	Posso ter crise devido a questão sensorial
Q52	O caminho do ICC até o ponto é muito escuro
Q57	Só há um ônibus que vai da cidade onde moro e entra direto na UnB, o 147.9. Isto é um problema para mim. Como tenho cegueira total, é difícil pegar vários ônibus para chegar na UnB [...].
Q58	Necessito de auxilio para fazer transferência da cadeira de rodas elétrica para o acento do carro, pois ficando impossível a minha entrada para o veiculo sem esse auxilio. Já que o carro do PPNE não possui as adaptações adequadas, como uma rampa ou o elevador.
Q61	Serviço ineficiente
Q65	Dificuldade em subir a escada do ônibus, ficar em pé quando não se tem bancos
Q66	Preço Alto
Q70	Quando preciso me comunicar com cobrador/motorista
Q72	A comunicação e arquitetônica
Q73	Segurança no Estacionamento à noite. Audição reduzida me deixa mais vulnerável.
Q74	Ao fazer a solicitação ele não encontra o lugar certo e mais, alteração do preço no percurso.
Q75	Nao ter linha direta para a unb

Fonte: Elaboração própria.

Conforme observado no Quadro 7, são diversas as barreiras nos transportes relatadas pelos estudantes, desde a falta de recursos financeiros para custear a sua locomoção até a dificuldade de encontrar uma vaga exclusiva para estacionar no *Campus*. Destaca-se a fala do estudante Q57 que alega ter apenas um ônibus que faz o trajeto da sua casa para a UnB e, por ter deficiência visual, é difícil pegar mais de um ônibus: “Só há um ônibus que vai da cidade onde moro e entra direto na UnB, o 147.9. Isto é um problema para mim. Como tenho cegueira total, é difícil pegar vários ônibus para chegar na UnB [...]”.

Essa dificuldade também é compartilhada pelo estudante Q53, que, por também ter deficiência visual, considera dificultosa a utilização do transporte público: “Eu geralmente

não tenho dificuldade de locomoção a pé, mas não dou conta de usar transporte público sozinho, porque não consigo ler o letreiro dos ônibus”.

Morinã e Morgado (2018) detectaram em pesquisa que as pessoas com deficiência visual possuem maior dificuldade na utilização do transporte público, visto que o ponto de ônibus não é respeitado, não há sinal sonoro e fica complicado saber que chegou no ponto certo. Assim, dependendo da deficiência que o estudante tem, as condições de transporte pesam mais na decisão de permanecer na universidade. Conforme Hughes, Corcoran e Slee (2016), a partir de uma pesquisa realizada na Universidade de Melbourne, os estudantes com deficiência citaram o transporte como uma das maiores dificuldades em permanecer na universidade.

Levando em consideração que o estudante com deficiência precisa se deslocar todos os dias para a UnB e que se trata de condição necessária e indispensável para que ele conclua o seu curso, é importante que tanto a universidade quanto o governo tenham atenção especial a essa barreira. Destaca-se a observação do estudante Q43, sobre o cansaço e a demora na utilização do transporte público: “Nos dias, que não consigo ir de carro, fica bem mais cansativo e demorado. Além de existirem alguns motoristas que não tem paciência de esperar a descida do ônibus”.

Um ponto muito citado pelos estudantes, conforme Quadro 7, é a superlotação do transporte público, dificultando a sua utilização. Esse aspecto é observado nas falas dos estudantes Q4, Q16, Q19, Q29 e Q44:

“A principal dificuldade encontrada é a superlotação das linhas de ônibus que fazem o trajeto para o *Campus* da Unb.” (Q4);

“Ônibus e metrô não foram feitos para pessoas autistas. São extremamente barulhentos, instáveis, cheios, lotado de experiências sensoriais torturantes para pessoas com extrema sensibilidade sensoriais [...]” (Q16);

“Quase não passa ônibus no Recanto das Emas. Quando passa onibus chega lotado, temos que ficar em pé em uma trajetória de "MAIS" de 4 horas diárias. Sem contar com o "PESO" e incômodo das mochilas!!!” (Q19);

“Superlotação, distancia dos pontos de onibus, sobrecarga sensorial.” (Q29);

“As paradas que são inacessíveis, A superlotação dos ônibus, a falta de recursos que facilitem a utilização desses transportes por pessoas com deficiência visual.” (Q44).

Outro ponto destacado pelos estudantes é a falta de linhas de ônibus da residência para a universidade. Isso é apontado por Q19, Q57, Q75 e E8:

“Quase não passa ônibus no Recanto das Emas. [...]” (Q19);

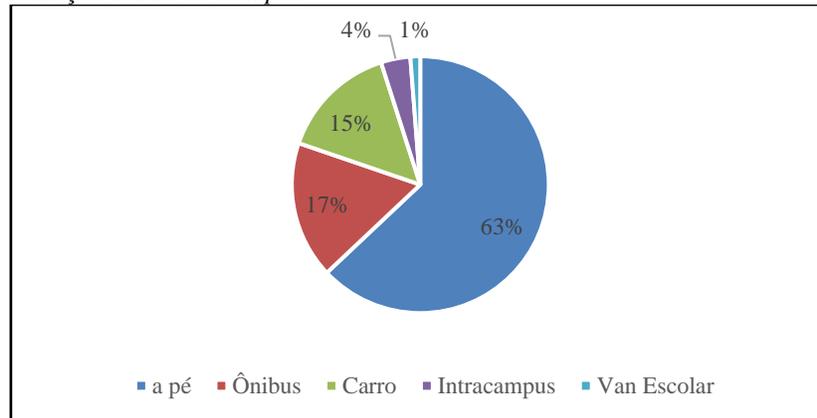
“Só há um ônibus que vai da cidade onde moro e entra direto na UnB, o 147.9. Isto é um problema para mim”. O estudante acredita que para melhorar as chances de permanência dele na universidade até a conclusão, a universidade precisa melhorar “[...] o acesso aos ônibus.” (Q57);

“Nao ter linha direta para a unb.” (Q75);

“Seria muito bom se tivesse mais linhas de ônibus com o trajeto de São Sebastião para a UnB ou que todos os ônibus que fossem para a I2 norte, passassem na UnB.” (E8).

Ainda sobre as barreiras nos transportes, foi perguntado ao estudante como ele se locomove dentro do *Campus*. As respostas foram compiladas no Gráfico 12.

Gráfico 12 - Locomoção dentro do *Campus*



Fonte: Elaboração própria.

O Gráfico 12 demonstra que 63% dos estudantes informaram que andam a pé pelo *Campus*, 17% de ônibus, 15% de carro, 4% de intracampus e 1% de van escolar. O transporte intercampi não foi citado pelos estudantes, mas segundo a Política de Acessibilidade da UnB, Resolução nº 0050/2019, art. 11, esse transporte deve ser realizado em veículo adaptado para pessoas com deficiência e que disponham de sistema de comunicação acessível.

Foi perguntado ao estudante se ele necessitava de auxílio para se locomover pelo *Campus*, 73% informaram que não precisavam de nenhum auxílio, já 37% disseram que precisavam de ajuda. Para muitos estudantes com deficiência visual, o apoio de uma pessoa

é um elemento natural e indispensável para o seu deslocamento no espaço físico. Dessa forma, os obstáculos são minimizados e até esquecidos (MAZZONI, 2003).

Verifica-se que a maior parte dos estudantes se locomove pelos *campi* a pé. Essa questão está intimamente ligada às barreiras de acessibilidade arquitetônica e urbanística discutidas no tópico anterior e ilustradas nas falas dos estudantes Q37, Q10, Q53 que pontuam entre outras coisas a distância entre os prédios:

“[...] tinha duas cegas, e e presenciava o sofrimento dos tutores que era pra levá-los ao RU.....e quando tínhamos que fazer algum trabalho, em outro prédio” (Q37).

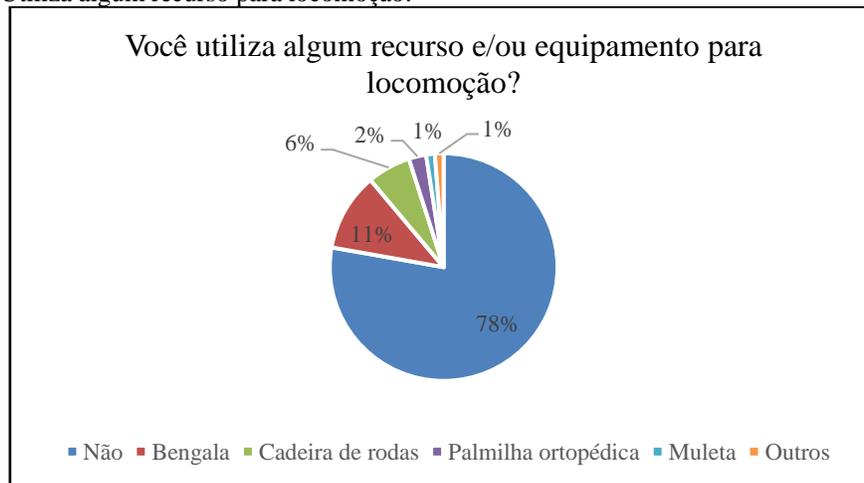
“A minha deficiência é muito pouco limitante perto de outras que dependem de mais adaptações, mas já sinto que se eu fosse de outro curso que precisasse de maior locomoção entre os prédios eu pensaria duas vezes se continuaria mesmo” (Q10).

“Os funcionários da UNB deveriam esperar os alunos com problema de locomoção na parada de ônibus dentro do Campi e transporta-los até às salas de aula” (Q19).

“Eu geralmente não tenho dificuldade de locomoção a pé, mas não dou conta de usar transporte publico sozinho, porque não consigo ler o letreiro dos ônibus. Até para identificar um carro de uber é difícil (eu sequer conheço os modelos de carro). Felizmente meu pai paga uma van cujo condutor me conhece e me chama e eu sigo a voz” (Q53).

Como forma de aprofundamento, perguntou-se aos estudantes se eles utilizavam algum recurso e/ou equipamento para locomoção. As respostas estão representadas no Gráfico 13.

Gráfico 13 - Utiliza algum recurso para locomoção.

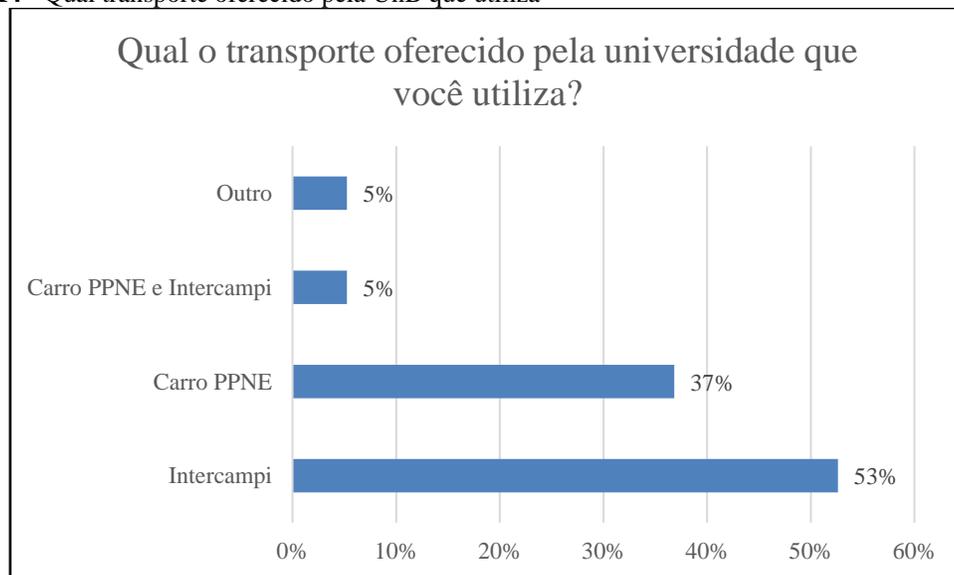


Fonte: Elaboração própria.

Verifica-se que 78% dos estudantes não utilizam nenhum recurso e/ou equipamento para locomoção. Já 11% utilizam bengala, 6% cadeira de rodas, 2% palmilha ortopédica, 1% muleta e 1% outros.

Foi perguntado ainda aos estudantes se eles utilizam o transporte oferecido pela universidade. Do total, 77% informaram que não usavam nenhum transporte oferecido pela UnB e 23% utilizam. Para aprofundar mais na questão, foi solicitado que o estudante informasse qual o transporte oferecido pela universidade que ele utilizava. As respostas estão representadas no Gráfico 14.

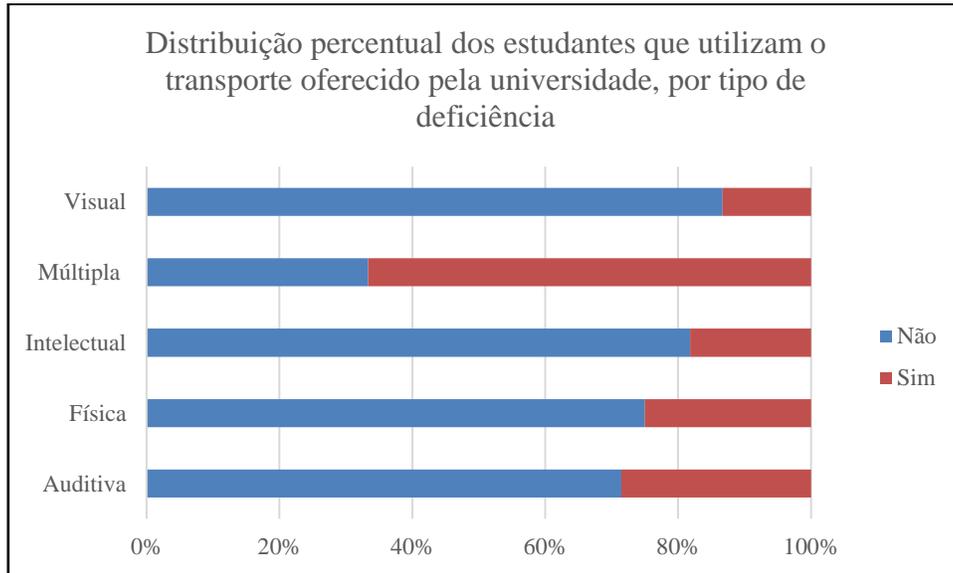
Gráfico 14 - Qual transporte oferecido pela UnB que utiliza



Fonte: Elaboração própria.

Verifica-se que 53% dos estudantes informaram que utilizam o Intercampi; 37% utilizam o carro do Núcleo de Acessibilidade; 5% utilizam mais de um transporte, carro do Núcleo de Acessibilidade e Intercampi; e 5% utilizam outro meio. Em seguida, buscou-se verificar a distribuição dos estudantes que utilizam os meios de transporte oferecidos pela universidade dentre os grupos de deficiência. Os dados que representam essa distribuição estão compilados no Gráfico 15.

Gráfico 15 - Distribuição percentual dos estudantes que utilizam o transporte oferecido pela universidade, por tipo de deficiência



Fonte: Elaboração própria.

Verifica-se que o transporte oferecido pela UnB tem pouca utilização relativa entre quase todos os tipos de deficiência analisados. A única exceção ocorre com os estudantes com deficiência múltipla, pois, nesse grupo, 67% dos estudantes informaram que fazem uso do serviço.

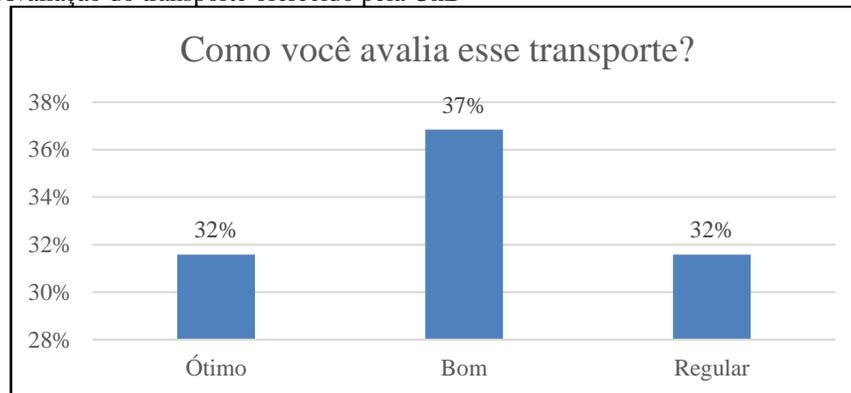
Rocha e Miranda (2007) verificaram em pesquisa que o transporte realizado pela instituição para as pessoas com deficiência é necessário e importante para a maior mobilidade do estudante, sobretudo se o discente tiver aula em diferentes unidades dentro do *Campus*. Pesquisa realizada por Auad (2007) constatou que, em 2007, entre alunos com deficiência da UnB, houve a demanda por ampliação do serviço de transporte oferecido pela universidade. Isso demonstra que as solicitações por ampliação do serviço já se arrastam há, pelo menos, mais de dez anos.

O Q43 acredita que a universidade poderia melhorar as condições de acessibilidade disponibilizando mais um carro adaptado para que os estudantes com deficiência pudessem se locomover pelo *Campus Darcy Ribeiro*. Com isso, mais estudantes poderiam ser atendidos: “disponibilizando de outro carro mais estudantes poderiam ser atendidos e não haveria tanta sobrecarga de trabalho” (Q43). O estudante Q67 também ratifica a importância de ter mais carros e motoristas para atender aos estudantes, pois, como a universidade só dispõe, atualmente, de um carro adaptado, a demanda é alta. Há, inclusive, choques de

horários segundo Q67: “acho que deveria ter mais carros e motoristas para não haver choque de horários para os estudantes”.

Ainda no questionário, foi solicitado ao estudante que utiliza algum transporte oferecido pela universidade, que avaliasse o transporte. As respostas desse questionamento estão representadas no Gráfico 16.

Gráfico 16 - Avaliação do transporte oferecido pela UnB



Fonte: Elaboração própria.

O Gráfico 16 demonstra que 32% dos estudantes consideram o transporte ótimo, 37% bom e 32% regular. Segundo *Relatório de Autoavaliação Institucional 2019* (ano base 2018) (DOC 19), uma das principais barreiras à assistência estudantil na UnB é a falta de transporte noturno intracampus no *Campus Darcy Ribeiro* para discentes com deficiência. Existe, portanto, a necessidade de adaptação de mais carros destinados ao transporte desses estudantes nas questões relacionadas a acessibilidade e aos horários de funcionamento da prestação do serviço de apoio ao transporte.

Conforme a Política de Acessibilidade da UnB, Resolução nº 0050/2019, art. 10, a UnB ofertará os serviços de transporte no *Campus Darcy Ribeiro* com veículo devidamente adaptado para esse fim e motorista capacitado. Mesmo havendo essa normativa, o relato do estudante Q58 demonstra que a universidade ainda não atingiu esse objetivo: “o carro do PPNE não possui as adaptações adequadas, como uma rampa ou o elevador.” O estudante Q3 destaca que:

“dependemos do transporte oferecido pelo PPNE, mas acho que deveriam pensar mais nas pessoas com deficiência. Por exemplo, acho um absurdo o CAEP ser tão distante do prédio do ICC e não ter ônibus interno que passe por lá, pois tem dias que acontece alguma questão e o transporte do PPNE não está disponível, o que

não é frequente, o motorista é uma pessoa maravilhosa, mas se ocorre algum imprevisto, não tem como uma pessoa com deficiência ir andando do ICC até o CAEP e é um absurdo que a UNB não pense nisso na hora de projetar prédios tão distantes uns dos outros”.

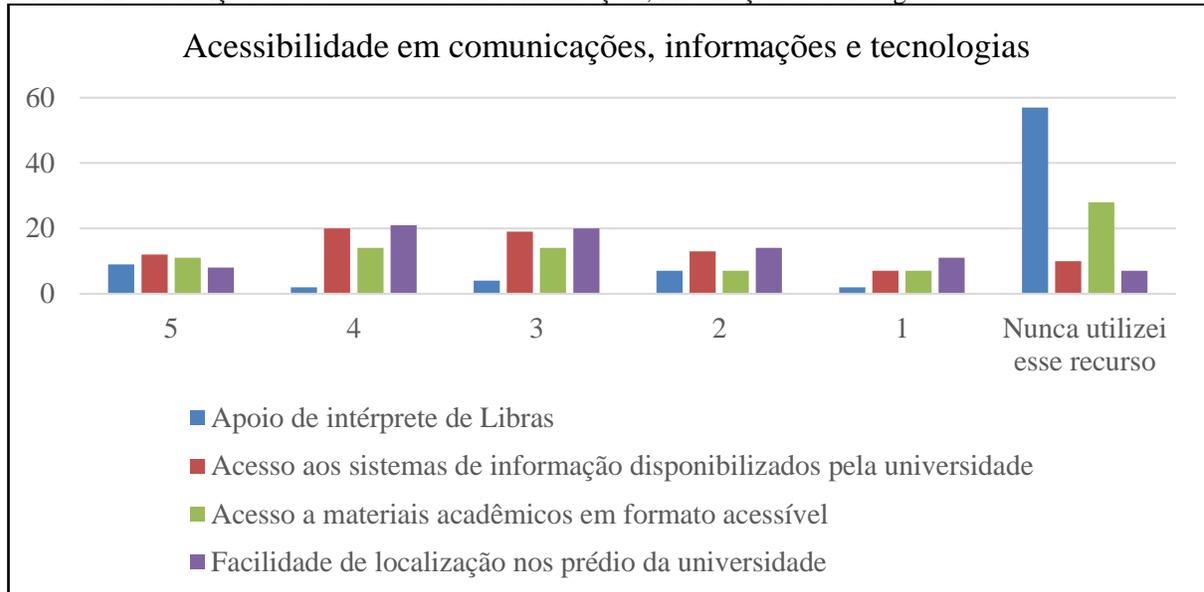
Como se observa, as barreiras no transporte não são poucas. O tema é complexo e envolve diversos atores e tipos de serviços, os quais, como apontado, nem sempre estão somente associados à competência da universidade, dependente, em não raras vezes, de ações conjuntas entre universidade e governo do Distrito Federal. A perspectiva dos alunos com deficiência aponta, por sua vez, a necessidade da discussão, bem como lacunas entre as normativas vigentes e a realidade vivenciada.

4.3.2.3 Barreiras nas comunicações, nas informações e nas tecnologias

As barreiras nas comunicações e nas informações são definidas na Lei Brasileira de Inclusão, nº 13.146/2015, como: “qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação”. Já as barreiras tecnológicas são definidas como aquelas que “dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias”. Esses três tipos de barreiras foram agregadas para fins didáticos e de compilação das informações ligadas à interação do estudante com o meio.

A comunicação e a utilização de tecnologias têm representado em todo o mundo uma ferramenta de peso na inclusão de todas as pessoas, em especial das pessoas com deficiência, pois mostram-se como instrumentos determinantes (MOREJÓN, 2009). A tecnologia trouxe inúmeras facilidades para as pessoas com deficiência, sobretudo para as pessoas com deficiência visual, que por meio dela podem acessar textos com sistema sonoro, ganhando autonomia e acesso.

Para entender a opinião dos estudantes quanto a comunicação e sistemas, foi solicitado que os alunos participantes atribuíssem notas a alguns serviços dentro da universidade utilizando a Escala de Likert, de 1 a 5, sendo, como dito, a nota “5” para totalmente satisfeito e a nota “1” para nada satisfeito. Os resultados dessa investigação estão compilados no Gráfico 17.

Gráfico 17 - Condições de acessibilidade em comunicações, informações e tecnologias

Fonte: Elaborado pela autora

Referente ao serviço de Apoio de Intérprete de Libras, conforme Gráfico 17, os estudantes mostram-se divididos, pois 13% avaliaram com notas “4” e “5” e 11%, avaliaram com notas “1” “2”, 5% avaliaram de forma mediana o serviço. Já 70% dos estudantes informaram que nunca utilizaram esse recurso. Com o objetivo de aprofundar na opinião dos usuários desse serviço, fez-se um filtro dos estudantes que informaram utilizar esse recurso em sala de aula, e verificou-se, então, que, dentro desse grupo, 64% estudantes pontuaram o serviço com notas “4” e “5”, enquanto 21% estudantes pontuaram com notas “1” e “2”.

Chahini (2006) constatou entre os estudantes com deficiência auditiva das Instituições de Ensino Superior do Maranhão que 71,4% desses alunos tiveram dificuldade tanto no acesso quando na permanência nessas instituições devido à falta de profissionais especializados e intérpretes de Libras. Assim, é necessário que a universidade crie mecanismos para que o estudante surdo se manifeste e participe ativamente no dia a dia acadêmico, pois isso o faz avançar nas suas condições de permanência e no atendimento das suas necessidades específicas.

A presença de tradutor e intérprete de Libras nas Instituições de Ensino Superior está prevista no Decreto nº 5.626, art. 14, garantindo às pessoas surdas o acesso a esse atendimento educacional especializado. Esse serviço é oferecido pela UnB por meio do Instituto de Letras, mas, segundo o estudante Q72, a quantidade desses profissionais é pequena: “precisa ter mias interpretes em todos os departamentos , as vezes deixamos de

pegar disciplina que não é do próprio curso por falta de profissionais de Libras, porque os Interprete de Libras do LIP as vezes não estão disponível e melhorar o espaço físico”.

Segundo o art. 40, da Política de Acessibilidade da UnB, Resolução nº 0050/2019, a universidade deve promover a capacitação de tradutores e intérpretes de Libras; e o art.44, inciso II, do mesmo normativo, define que a universidade deve disponibilizar nos portais da UnB interpretação em Libras e audiodescrição dos conteúdos de forma a atender os estudantes com deficiência. Outro ponto citado na Política de Acessibilidade é a utilização de intérprete de Libras e audiodescrição nos eventos científicos, acadêmicos, comemorativos e oficiais realizados na universidade. A ausência de apoio especializado, segundo Manzoni (2003), muitas vezes, passa pelo desconhecimento quanto ao direito de reivindicação desse serviço, fazendo com que esses alunos não façam a solicitação à universidade. Por isso, é preciso criar uma rede de apoio, na qual os colegas ou os professores lhes prestem esse apoio e orientação.

Em relação ao acesso aos sistemas de informação disponibilizados pela universidade, os alunos mostraram-se satisfeitos. Isso se constata, porque 40% avaliaram com notas “4” e “5”. Já 23% avaliaram como satisfação mediana e apenas 25% deram notas “1” e “2”. Segundo a Política de Acessibilidade da UnB, Resolução nº 0050/2019, art. 43, “os sistemas informatizados utilizados nos âmbitos acadêmico e administrativo da Universidade de Brasília contarão com requisitos de acessibilidade para uso de pessoas com deficiência, inclusive em plataforma web”. Nota-se, assim, uma relação adequada entre o que está previsto nas normativas e o que é vivenciado pelos alunos.

Mesmo assim, é preciso destacar a observação do estudante Q46 que menciona a dificuldade na utilização do Matrícula Web. Como forma de melhorar a acessibilidade na universidade, o estudante acredita que deveria haver uma pessoa para ajudar a utilizar as ferramentas disponibilizadas pela UnB: “colocar colaborador para ajudar com as ferramentas virtuais, como abrir o e-mail institucional [...] O matricula web não era muito fácil, mas esse novo modelo superou todas as dificuldades”.¹⁴

Outro ponto citado pelo estudante E12 foi a dificuldade de navegar no site da UnB para buscar informações: “o site da UNB é um pouco confuso, eu já fui atrás de algumas

¹⁴ Salienta-se que o sistema Matrícula Web foi substituído pelo Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) em 2020. A universidade disponibilizou treinamentos *on-line* sobre o novo sistema como forma de ensinar a toda a comunidade acadêmica as novas ferramentas.

coisas, mas o site é bem confuso, chega uma hora que abre um monte de janela e você se perde”. Ferri e Favalli (2018) afirmam que pessoas com deficiência são mais propensas a encontrar barreiras ao tentar acessar a internet do que outros grupos. Por outro lado, o objetivo primordial da acessibilidade na web deveria ser de acabar com essas barreiras de forma a permitir que as pessoas com deficiência tivessem acesso de forma igual aos demais usuários. Nesse sentido, a falta de acessibilidade na web prejudica não somente o acompanhamento das aulas *on-line* – sobretudo nesse momento em que a UnB adotou o ensino não presencial em decorrência da pandemia de Covid-19 –, mas uma série de atividades necessárias para que essas pessoas sejam inseridas no ambiente acadêmico.

Sobre o acesso a materiais acadêmicos adaptados, os estudantes mostraram-se satisfeitos. Do total, 31% avaliaram com notas “4” e “5”, 17% avaliaram com pontuação média, “3” e 17% com notas “1” e “2”. Um ponto a salientar é que 35% informaram não utilizar esse recurso. Conforme citado no item 4.2, dos 81 estudantes entrevistados, 9% desses estudantes informaram que utilizam material adaptado em sala de aula.

A universidade oferece o serviço de adaptação de materiais por meio do Laboratório de Apoio ao Deficiente Visual (LDV) da Faculdade de Educação, permitindo a impressão em Braille e ampliação de materiais. Já por meio da Biblioteca Digital e Sonora (BDS), há a disponibilização de materiais em formato digital adaptados para programas de leitor de tela, além de livros gravados com uso da voz humana.

O material adaptado mostra-se imprescindível para que todos os estudantes tenham as mesmas oportunidades de adquirir o conhecimento. Nascimento (2011) constatou em pesquisa a falta de materiais adaptados entre as dificuldades encontradas pelos estudantes universitários de Recife-PE, prejudicando a sua participação nas atividades realizadas em sala de aula, e colocando-os em desvantagem em relação aos demais estudantes. Garcia, Bacarin e Leonardo (2018) também encontraram o mesmo resultado em pesquisa no Paraná, onde os estudantes alegaram que a falta de materiais adaptados dificulta o acompanhamento deles nas disciplinas. Esse mesmo resultado foi encontrado por Rocha e Miranda (2007) em pesquisa realizada na universidade da Bahia, pois os estudantes com baixa visão relataram que tinham muita dificuldade em acompanhar as aulas quando não havia nenhum recurso para ampliação dos textos e quando as aulas não eram ministradas por meio de projeção.

Morinã e Morgado (2018) constataram em pesquisa realizada na Espanha que os estudantes com deficiência visual e auditiva encontram maiores dificuldade ao acessar as informações e espaços virtuais que os demais estudantes com deficiência, visto que, muitas vezes, eles não têm computador adaptado com leitor de tela. Menezes (2018) também constatou em pesquisa que os maiores problemas para estudantes com baixa visão e cegos são a falta de acessibilidade nas plataformas e no acesso aos conteúdos.

Sobre a facilidade de localização nos prédios da UnB, conforme Gráfico 17, os estudantes mostraram-se divididos. Isso se nota, porque 36% avaliaram com notas “4” e “5” e 31%, avaliaram com notas “1” “2”, enquanto que 25% avaliaram de forma mediana o serviço. Deve-se salientar que se trata de um ponto sensível na avaliação dos entrevistados, visto que encontrar o destino é parte fundamental para a vivência acadêmica.

Os comentários feitos pelos estudantes demonstram que encontrar a sala de aula é o fator mais desafiador ao se localizar na universidade. Isso se pode conferir a partir dos relatos dos estudantes E8, Q26, E7 e E3:

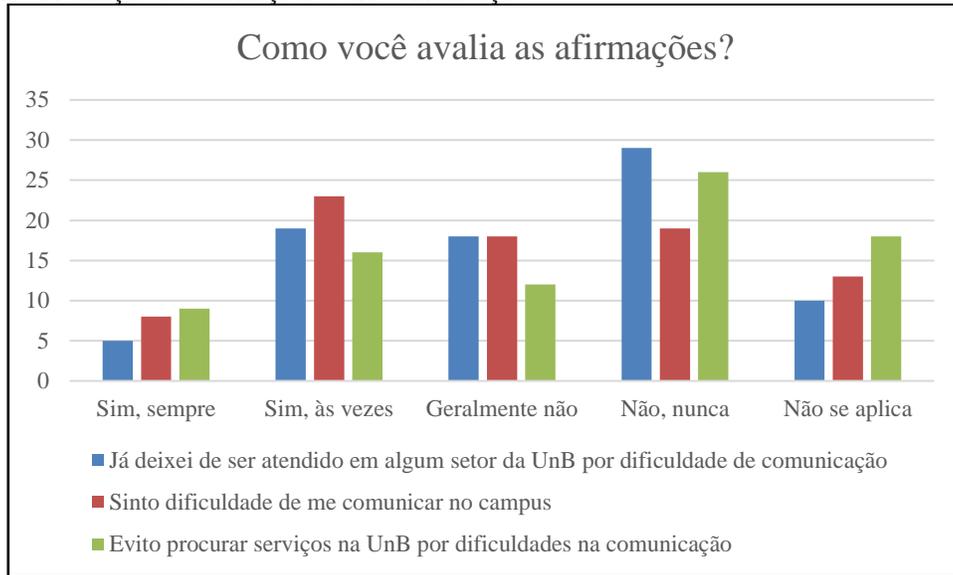
“As salas devem ter o nome do professor e a numeração em Braille nas portas ou na parede que a antecede. No site da UnB ou em um aplicativo, deveria ter um mapa descrevendo com palavras todos os *Campus* e como chegar em cada departamento. Outra opção seria mapas táteis bem detalhados de cada trajeto da UnB. Assim, ficaria mais fácil para que os cegos encontrem o caminho” (E8).

“Placa ou numero de sala ampliados” (Q26).

“O desafio começa já no momento em que procuramos a sala de aula que iremos estudar uma determinada disciplina. É bem difícil pois as salas São de difícil localização principalmente no prédio principal, o ICC” (E7).

“Foi um pouco conturbado no início já que minha deficiência não é tão evidente e nem tinha tanto conhecimento sobre os espaços da Universidade.” (E3).

Ainda sobre as barreiras de comunicação, foi solicitado ao estudante que avaliasse algumas afirmações sobre a sua experiência acadêmica em “sim, sempre”; “sim, às vezes”; “geralmente não”; “não, nunca” e “não se aplica”. Os dados coletados nessa avaliação estão organizados no Gráfico 18 que retrata as respostas dos estudantes.

Gráfico 18 - Avaliação das afirmações sobre comunicação

Fonte: Elaboração própria.

Quando questionados sobre a dificuldade de comunicação ao ser atendidos em algum setor da UnB, 58% dos estudantes responderam que não ou geralmente não tiveram dificuldades. Por outro lado, 23 % dos estudantes informaram que tiveram dificuldades ocasionalmente, enquanto 6% relataram sempre ter dificuldades de comunicação quando atendidos por algum setor da UnB.

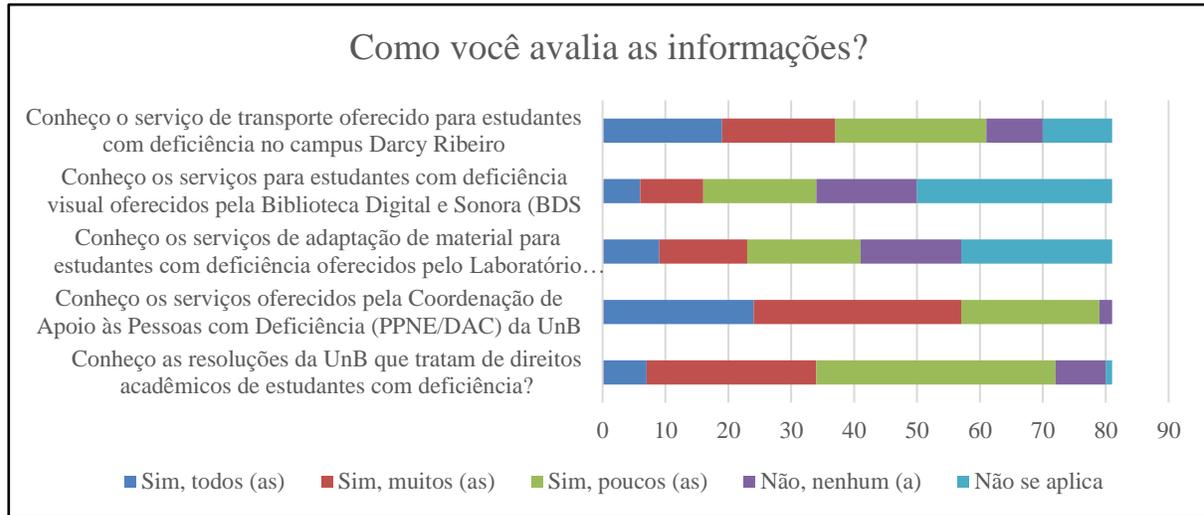
Ao correlacionar a resposta manifestada pelos estudantes com a sua deficiência, foram encontradas as maiores relações entre a dificuldade de comunicação e as deficiências múltipla, auditiva e intelectual. Constatou-se que 67% dos estudantes com deficiência múltipla declararam que tiveram dificuldade ao ser atendido em algum setor na UnB, já em relação aos alunos com deficiência auditiva esse índice foi de 50% e, em relação aos alunos com deficiência intelectual, esse percentual foi de 41%. Os estudantes com deficiência física e visual mostraram-se os menos prejudicados nessa comunicação: 80% e 71% respectivamente informaram que não ou geralmente não tiveram dificuldades. Para o estudante Q61, a comunicação entre a universidade e a população universitária deveria ser melhorada para que os problemas fossem resolvidos: “Autosolução dos problemas com comunicação entre a população universitária.”

Em relação ao item “Sinto dificuldade de me comunicar no *Campus*”, 60% dos estudantes já sentiram dificuldade em se comunicar na universidade pelo menos uma vez, em contrapartida 23% informaram que nunca tiveram esta dificuldade. Nesse tópico, foram

encontradas as mesmas correlações entre o tipo de deficiência (múltipla, auditiva e intelectual) e a dificuldade em comunicação disposto no item anterior, alterando a porcentagem de estudantes que alegaram ter encontrado dificuldade em se comunicar na universidade para 67%, 64% e 59%, respectivamente. Enquanto para as pessoas com deficiência física, 58% responderam que não ou geralmente não tiveram dificuldades e, das pessoas com deficiência visual, 73% não relataram dificuldades.

Já de acordo com o item “Evito procurar serviços na UnB por dificuldades na comunicação”, 47% dos estudantes responderam que não ou geralmente não já deixaram de procurar um serviço da universidade por dificuldades de comunicação. Em contrapartida, 20% dos estudantes informaram que ocasionalmente evitaram procurar os serviços, enquanto 11% relataram sempre evitar procurar os serviços na UnB por dificuldade em se comunicar. Ao correlacionar a resposta manifestada pelos estudantes com a sua deficiência, foi identificada relação apenas para os estudantes com deficiência intelectual, pois 36% dos estudantes desse grupo informaram que evitaram procurar serviços ocasionalmente, enquanto que, no geral, 23% relataram sempre evitar procurar serviços por dificuldades de comunicação.

Dando continuidade ao tópico barreiras nas comunicações, nas informações e nas tecnologias, foi solicitado ao estudante que avaliasse sobre o grau de conhecimento sobre os serviços oferecidos pela universidade, bem como as resoluções outorgadas no âmbito da UnB que tratam sobre os direitos acadêmicos dos estudantes com deficiência. Os estudantes deveriam avaliar entre as opções: sim, todos(as); sim, muitos(as); sim, poucos(as); não, nenhum(a) e não se aplica. Abaixo, o Gráfico 19 demonstra os resultados compilados para cada afirmação.

Gráfico 19 - Avaliação das afirmações 1

Fonte: Elaboração própria.

Quando perguntados aos estudantes sobre o conhecimento deles em relação ao serviço de transporte para as pessoas com deficiência no *Campus Darcy Ribeiro*, 23% informaram conhecer todos os serviços, 22% muitos, 30% poucos e 11% informaram não conhecer o serviço, ou seja, 75% conhecem pelo menos um serviço desse item.

Em relação aos serviços oferecidos pela Biblioteca Digital e Sonora (BDS) para os estudantes com deficiência visual, 7% informaram conhecer todos os serviços, 12% muitos, 22% poucos e 20% informaram não conhecer o serviço. Como trata-se de um serviço específico para as pessoas com deficiência visual, 38% responderam não se aplicar. De maneira geral, 42% conhecem pelo menos alguma coisa sobre esse serviço.

Sobre os serviços de adaptação de materiais desenvolvidos pelo Laboratório de Apoio a Deficiência Visual da Faculdade de Educação, 11% informaram conhecer todos os serviços, 17% muitos, 22% poucos, 20% informaram não conhecer o serviço e 30% não se aplicam ao tipo de sua deficiência.

Em relação aos serviços oferecidos pela DACES, 30% informaram conhecer todos os serviços, 41% muitos, 27% poucos e apenas 2% informaram não conhecer nenhum serviço. Constatou-se, assim, que a maioria dos estudantes, cerca de 98%, conhece pelo menos um serviço oferecido pela DACES. Os estudantes E12, E7, E8, E11, Q19 e Q23 acreditam que a DACES deveria divulgar melhor os serviços oferecidos pela UnB aos estudantes com deficiência:

“Eu tenho percebido isso com vários estudantes, vários estudantes já me relataram isso, essa questão da divulgação dos serviços mesmo, porque muitos não sabem que pode estender o prazo de formar, né, tem várias coisas que pode ser feito, então é importante mesmo uma divulgação.(...) fazer uma listinha dos serviços que tem, como eles funcionam” (E12).

“A partir do momento em que uma estudante com deficiência ingressa, é necessário que ele receba todas as orientações relacionadas ao apoio que a instituição pode oferecer” (E7).

“O Ppne e o Ldv deveriam ser mais divulgados para o público geral da UnB, pois muitos colegas e professores não sabiam de sua existência” (E8).

“divulgar mais esse questão porque eu acho que não é divulgado ao... Porque os alunos eles correm muito atrás de monitoria, mas não corre atrás de ser tutora, porque eu acho que não é bem divulgado isso” (E11).

“A UNB não informa sobre os editais através dos e mais, mas somente através do site da UNB. Isso prejudica os alunos, especialmente aqueles sem acesso a internet. A maioria dos alunos vulneráveis e PCDS ficam de fora de participarem dos editais por não saberem dos mesmo. Quando descobrem já perderam os prazos para solicitações” (Q19).

“divulgação do trabalho do PPNE, acredito que muitos estudantes não conheçam, eu mesma só conheci porque fui encaminhada por uma professora do meu curso atual” (Q23).

Quando perguntados se conheciam as resoluções da UnB que tratam de direitos acadêmicos de estudantes com deficiência, 9% informaram conhecer todas as resoluções, 33% muitos, 47% poucos e 10% informaram não conhecer nenhuma resolução, ou seja, a maioria dos estudantes (89%) conhece pelo menos uma resolução que trata dos seus direitos. Esse resultado vai de encontro com o achado por Chahini (2006) em sua pesquisa, pois a autora constatou que a maioria dos estudantes com deficiência das Instituições de Ensino Superior do Maranhão desconheciam seus direitos acadêmicos de estudantes. Conhecer os seus direitos é fundamental para que esses estudantes possam reivindicar melhorias nas condições de inclusão e permanência na universidade.

Os estudantes revelam reiteradamente que a divulgação dos serviços oferecidos pela DACES é essencial para que eles tenham conhecimento do apoio institucional, bem como possam usufruir melhor de seus serviços. Além disso, ressaltaram que a DACES os auxilia no acesso às informações institucionais.

As barreiras nas comunicações e sistemas tecnológicos afastam a pessoa com deficiência da vivência universitária e impossibilitam a comunicação ou o acesso à informação. “A carência de informatização nas aulas em nossas universidades é um fator que

inibe o uso das novas tecnologias para que os alunos obtenham um maior aproveitamento em seus estudos” (MAZZONI, 2003, p. 76). O que torna a deficiência incapacitante é o ambiente e a falta de acessibilidade em suas diferentes formas. É fundamental que as universidades compreendam que a deficiência pode ser minimizada à medida que as barreiras vão sendo eliminadas, sejam as físicas, sejam as virtuais.

4.3.2.4 Barreiras atitudinais

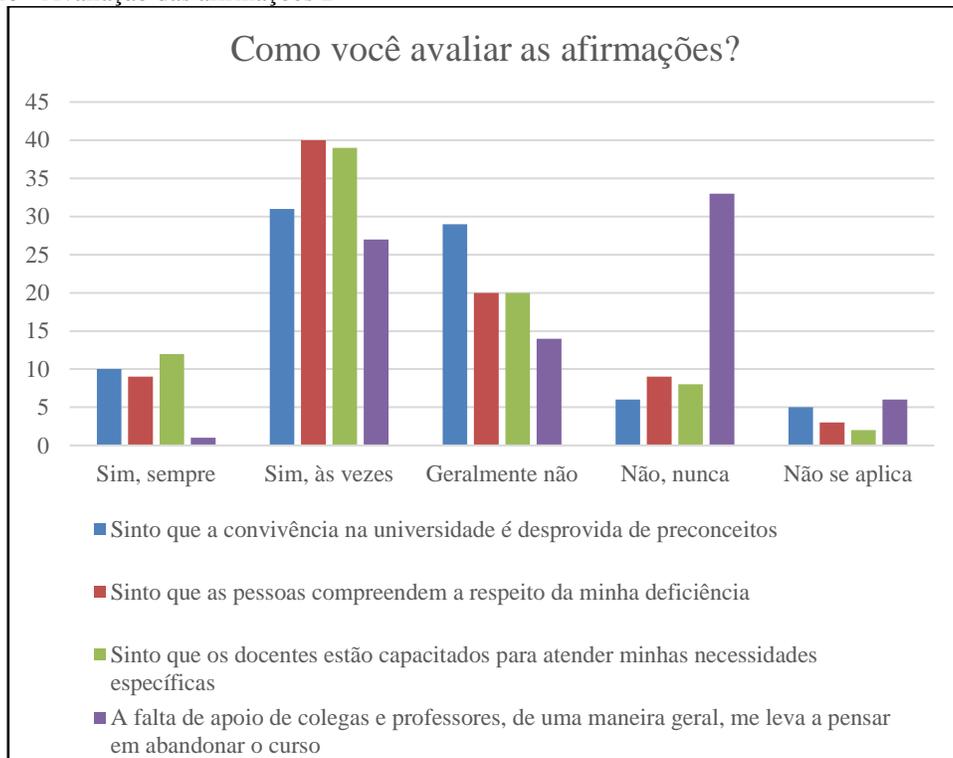
As barreiras atitudinais têm como definição segundo a Lei Brasileira de Inclusão, nº 13.146/2015, “atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas”. As barreiras atitudinais são percebidas no ambiente universitário nas relações entre o estudante com deficiência e toda a comunidade ali envolvida, por meio de comportamentos, atitudes, opiniões, preconceitos e até mesmo a limitação do conhecimento do indivíduo sobre o tema deficiência. Isso acaba resultando na discriminação e na exclusão dessas pessoas na vivência universitária. A maneira como uma pessoa com deficiência considera a si própria é dependente da forma como a sociedade e a cultura que compartilham a consideram, bem como a autoimagem que a pessoa desenvolve acerca de si mesma (MAZZONI, 2003).

A Declaração de Madri (2002) considera que a criação e o reforço das barreiras ambientais e atitudinais ocorrem pelo fato de as pessoas com deficiência serem esquecidas e ignoradas, formando uma categoria de sujeitos invisíveis. Manzini (2003) pontua que as restrições à participação das pessoas com deficiência nas atividades do seu grupo social são resultantes de uma série de políticas e práticas determinadas pelas crenças, costumes e valores.

Santos (2013) verificou em pesquisa que as barreiras atitudinais são as mais difíceis de serem retiradas, pois é árduo mudar a mentalidade e as atitudes preconceituosas da comunidade universitária em relação às pessoas com deficiência. Anache e Cavalcante (2018) também pontuam que as barreiras atitudinais são desafiadoras, pois expressam-se por meio da indiferença e da intolerância dos professores, técnicos, gestores e colegas de turma na relação com os alunos com deficiência. Algumas barreiras atitudinais acontecem sem que as demais pessoas, as que não estão sendo discriminadas, percebam a sua existência e gravidade (MAZZONI, 2003).

A fim de avaliar a opinião dos estudantes em relação às barreiras atitudinais percebidas no contexto acadêmico, foi solicitado que eles indicassem entre as opções: sim, sempre; sim, às vezes; geralmente não; não, nunca e não se aplica, a sua opinião em relação as afirmações propostas. As respostas foram compiladas no Gráfico 20.

Gráfico 20 - Avaliação das afirmações 2



Fonte: Elaboração própria.

Referente ao item “sinto que a convivência na universidade é desprovida de preconceitos”, 38% afirmaram que sim, às vezes e 12% sim, sempre. Por outro lado, 36% disseram que geralmente a convivência não é desprovida de preconceito e 7% não, nunca. Ao analisar as opções, verifica-se uma posição neutra das respostas, mesmo assim o percentual com respostas positivas supera o percentual com respostas negativas em sete pontos percentuais.

Essa compreensão é observada na maioria das correlações entre a resposta dada pelo estudante e a sua deficiência. Observam-se alterações significativas para os estudantes com deficiência auditiva, pois, nesse grupo, 64% dos estudantes declararam que a convivência é desprovida de preconceitos, enquanto 21% responderam negativamente à afirmação; e para

estudantes com deficiência múltipla, foram obtidos percentuais de 67% e 17%, respectivamente.

Para E39, as condições de permanência de estudantes com deficiência na UnB são insuficientes. O estudante sugere que a universidade deveria realizar campanhas de conscientização para a comunidade universitária. Em suas palavras, “as condições são poucas, a depender da deficiência do aluno. É preciso que a comunidade universitária seja conscientizada” (E39).

Para Q29, deveria haver algum tipo de punição para aquelas pessoas que desrespeitassem os direitos das pessoas com deficiência. Ao mesmo tempo, deveriam ser realizadas campanhas de conscientização sobre a visibilidade das pessoas com deficiência. Em suas palavras, “alguma forma de punição a quem desrespeita os direitos da pcd (seja professor, servidor ou ate mesmo estudante), e ampliar a visibilidade da pauta pcd dentro da univerisidade” (Q29).

O Q3 menciona que para melhorar as condições de acessibilidade na UnB a universidade deveria promover campanhas de conscientização para toda a comunidade universitária: “deveria haver mais campanhas de conscientização da comunidade acadêmica, parece que somos meio invisíveis e que poucos se importam realmente conosco ou pensam na gente”. O Q42 corrobora e acha que também seja necessário haver campanhas de conscientização na universidade como forma de melhorar as condições de inclusão: “Conscientização por parte das pessoas”. O Q74 sugere que a UnB promova ações que busquem abordar os temas relacionados às pessoas com deficiência: “promoção em todos os primeiros semestres de cada ano, de seminários, assembleias, filmes, teatro para conscientização da política de acessibilidade”.

Quando questionados sobre a compreensão pelas pessoas a respeito da sua deficiência, 49% afirmaram que sim, às vezes recebem compreensão e 11% sim, sempre. Por outro lado, 25% afirmaram que geralmente não tem compreensão e 11% nunca observam essa compreensão. Esse resultado demonstra um olhar mais positivo pelos estudantes em relação à compreensão de sua deficiência por parte da comunidade acadêmica. Apesar desse prisma mais otimista, alguns estudantes frisaram a importância de ações de estímulo à inclusão e à desmistificação da deficiência por parte das pessoas. “A reflexão coletiva sobre a prática inclusiva deve ser incentivada no ambiente acadêmico” (SILVA, 2016, p.84).

O estudante Q49 acredita que, para se ter uma universidade mais acessível e inclusiva, todos devem participar da construção dessa nova realidade, desde as pessoas que convivem no dia a dia até a administração superior:

“[...] como que cada pessoa com deficiência tem suas próprias experiências com suas deficiências, a construção da acessibilidade e inclusão deve ser de baixo para cima, dos pequenos deslizes do dia a dia até a administração superior e seu tratamento com os PCDs, contando que estejamos também lá em cima” (Q49).

Para Q42, alguns tipos de deficiência têm mais chances de permanecer na universidade, como é o caso da deficiência física. Já no caso dele que possui Transtorno do Espectro Autista, o Q42 acredita ser mais difícil por ter necessidades psicológicas e sociais:

“Talvez para as pessoas com deficiência física seja mais "fácil" de permanecer apesar das dificuldades que possuem, a Universidade vem se adaptando em relação a elas. (...) para uma pessoa com (TEA) acaba fica mais difícil por causa das suas "perturbações", ansiedade excessiva, dificuldade para se concentrar, irritabilidade, dificuldades para se comunicar e de fazer relacionamentos, sentimentos de ser incompreendido na Universidade, tudo isso acaba desanimando e atrapalhando no rendimento e progresso acadêmico” (Q42).

O estudante frisa que, ao conhecer o PPNE, as condições de permanência melhoraram, mas sente que a comunidade acadêmica precisa de melhores esclarecimentos sobre as deficiências, em especial o autismo: “conheci o PPNE em 2019 quando fiz o vestibular e coloquei cotas para pessoas com deficiência. O programa está me ajudando sim, porém eu sinto que existe preconceito, falta conhecimento e ignorância das pessoas (professores e colegas) em relação ao autismo” (Q42).

O Q44 pontua que as condições de permanência vão melhorar à medida que a comunidade acadêmica se esforce na promoção da inclusão das pessoas com deficiência no cotidiano acadêmico:

“[...] creio que as condições para permanência dos estudantes com deficiência na universidade precisa melhorar pois deve haver um empenho dos estudantes, do corpo docente e da instituição para implantar soluções para que as pessoas possam ser verdadeiramente incluídas no processo Acadêmico” (Q44).

O Q47 acredita que as condições de permanência dos estudantes com deficiência na UnB não são muito boas, principalmente se a deficiência for invisível: “Não muito boas. Se a deficiência for invisível talvez seja pior”. O Q51 corrobora que dependendo do tipo de

deficiência as condições de permanência são boas, isso demonstra que há desigualdades na condução das políticas internas: “a depender da deficiência é boa”. O Q53 vem na mesma linha afirmando que os indivíduos com deficiência precisam ser tratados de forma individualizada, pois aqueles que possuem a mesma deficiência, demandam necessidades diferentes: “cada deficiência é uma realidade diferente. E pessoas com a mesma deficiência demandam graus diferentes de necessidades. Acho importante que vocês entendam isso e trabalhem cada caso individualmente.”

O Q47 também valida que a universidade deveria promover palestras e cursos para docentes e discentes sobre os tipos de deficiência e suas especificidades como forma de melhorar a acessibilidade nas suas dependências: “palestras/cursos para professores e alunos sobre deficiências e suas particularidades”.

A fala do estudante Q3 demonstra o que muitos estudantes com deficiência sentem: a invisibilidade – seja a invisibilidade institucional ou a invisibilidade da comunidade acadêmica. Essa invisibilidade, muitas vezes, passa pela tentativa de mascarar a discriminação social. Santos (2013, p. 253) explica que:

As marcas do preconceito na universidade encontram-se, invariavelmente, relacionadas aos processos de marginalização e/ou segregação que dificultam e/ou impedem a formação de quem não consegue se adaptar totalmente aos mecanismos invisíveis de seletividade. Tradicionalmente instituídos, tais mecanismos desconsideram e/ou menosprezam a diversidade humana. Geralmente levam os considerados socialmente diferentes e/ou mais frágeis, a inúmeras formas de sofrimentos, dentre as quais, a não aceitação de si mesmo, supostamente, por conta do medo da rejeição alheia.

A invisibilidade e a discriminação social são combatidas com informação. As campanhas de conscientização, citadas por muitos estudantes acima, são muito importantes para que a sociedade adquira mais conhecimento e experiência no trato com as pessoas com deficiência. Segundo Brito, Quirino e Porto (2013), não bastam leis, decretos, portarias e resoluções para que seja efetivada a inclusão. É necessário o desenvolvimento de políticas institucionais inclusivas que são oferecidas por meio de palestras e cursos que visem a conscientização e a aceitação. O desenvolvimento dessas ações contribui na criação de um ambiente inclusivo e, assim, de uma prática educacional inclusiva.

O terceiro item tratado nesse tópico busca entender se a percepção sobre a capacitação dos docentes para atender as necessidades específicas dos estudantes. Verificase que 48% afirmaram que sim, às vezes sentem que os docentes são capacitados e 15% sim,

sempre. Sob outra perspectiva, 25% afirmaram que geralmente os docentes não têm capacitação e 10% nunca apresentam essa capacidade. Esse resultado demonstra que os alunos possuem uma visão mais positiva em relação à capacitação dos professores. Isso se constata, pois se verifica que 63% deram respostas positivas em relação à capacitação docente.

Entre os pontos citados pelos estudantes sobre o papel do docente em sala de aula, estão a falta de adaptação personalizada de avaliações e atividades realizadas. Hoje, a Política de Acessibilidade da UnB, Resolução nº 0050/2019, prevê em seu art. 19, um plano de ensino de disciplinas adaptado com avaliações flexíveis e específicas. A seguir os comentários dos estudantes Q18, Q53, Q4 e Q70 em relação a esse ponto:

“falta realmente a legislação ser cumprida pelos docentes no tocante às demandas de avaliação e atividades avaliadoras voltadas ao público PCD” (Q18).

“não tive problema com as avaliações, mas percebo que nem sempre os professores sabem como lidar comigo. Sempre que possível, vou para avaliação oral diretamente com o professor, o que é muito melhor do que fazer prova com um leitor/redator. Isso dá certo, espero que possa continuar assim” (Q53).

“existe certa insensibilidade de alguns professores nas adaptações e atendimento específico dos estudantes deficientes” (Q4).

“[...] os métodos avaliativos e as metodologias aplicadas acabavam desestimulando a permanência no curso. Já tive situações de explicar pro Professor, entregar a carta do PPNE sobre o que preciso em sala de aula e o professor dizer que não, que é um direito dele recusar, até hoje ainda não fiz a matéria. Então acredito que conscientizar os docentes sobre esse tipo de situação é uma alternativa” (Q70).

O processo de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência demanda uma maior atenção por parte dos docentes. Não bastam adaptações em sala de aula, mas um conjunto de ações. Esse conjunto envolve a formação do docente, a utilização de profissionais de apoio, a adequação física e estrutural e o investimento em recursos materiais e humanos. Essas ações juntas permitem que, de fato, os estudantes com deficiência tenham condições mais apropriadas para absorver o conteúdo passado pelo docente e, assim, alcancem a igualdade com os demais (SILVA, 2016).

Deve-se destacar ainda a citação pelos estudantes quanto à falta de capacitação dos docentes e o pouco conhecimento por parte do professor sobre como lidar com a deficiência do aluno. Por outro lado, salienta-se que as ações efetivas para inclusão dos estudantes com deficiência no ensino superior brasileiro são recentes e, com isso, grande parte dos

professores do ensino superior não teve em sua formação temas relacionados à diversidade e à inclusão. No momento em que esse professor recebe um estudante com deficiência, ele provavelmente se sente inseguro, pois pode não ter conhecimento e experiência suficientes para o atendimento específico. Essa falta de experiência causa constrangimentos e o docente toma atitudes que, muitas vezes, parecem descaso. Chahini (2006) afirma que, por falta de conhecimento adequado ou descaso por parte dos docentes, os estudantes encontram dificuldade em permanecer e progredir no curso. Esses pontos estão exemplificados nos relatos dos estudantes Q23, Q78, Q3 e Q73:

“[...] no meu curso atual não encontro muitas dificuldades. No entanto já fiz 3 semestres de outro curso e até a relação com os professores era complicada, pois se o meu desempenho em algo não fosse bom, já era associado a minha deficiência, ainda que não tivesse relação alguma” (Q23).

“fatores como a falta de acessibilidade arquitetônica e preparo dos docentes, desestimulam muitas pessoas” (Q78).

“sofremos também com professores capacitistas, e isso machuca muito. Eu passei por um episódio em que fui humilhada por uma professora na frente da turma toda, minhas articulações saem do lugar várias vezes por dia e, por ser uma doença rara, ela não conhecia e achou que eu estava "fazendo barulho com o ombro" de sacanagem na aula dela, quando eu estava colocando meu ombro no lugar que havia deslocado. Ela não acreditou e ficou me imitando me "contorcendo" na frente de todos, eu fiquei muito desorientada, estava com muita dor e tinha prova em seguida de outra disciplina, nem sei como consegui fazer a prova” (Q3).

“criar opções de aprendizado adaptado (aulas online, por exemplo) para alguns tipos de necessidades especiais. Treinamento pedagógico dos professores para entenderem/lidarem com as diferenças relatadas” (Q73).

A última afirmação avaliada sobre as barreiras atitudinais foi “a falta de apoio de colegas e professores, de uma maneira geral, me leva a pensar em abandonar o curso”. Deve-se observar que essa questão tem estrutura diferente das demais afirmações sobre o tema, tendo em vista que as respostas “não, nunca” e “geralmente não” tratam de conceitos positivos, enquanto as respostas “sim, sempre” e “sim, às vezes” tratam de conceitos negativos. Dito isso, destaca-se que, entre as afirmações dessa seção, essa questão foi a que teve maior índice na resposta “não, nunca”, 41%. E foi a que teve o menor índice na resposta “sim, sempre”, apenas 1%. O que leva a crer que os estudantes com deficiência têm boa percepção quanto ao apoio da comunidade acadêmica, considerando esse um motivo relevante, mas não crucial para a sua permanência na universidade.

As falas, aqui, apresentadas demonstram a importância de conhecer as particularidades de cada estudante com deficiência para que a Instituição crie mecanismos eficazes de atendimento das suas demandas. O apoio institucional é imprescindível para que esse estudante seja acolhido e bem recebido nos diversos espaços universitários. Cabe a todos da comunidade universitária fazer a sua parte e ajudar a transformar o ambiente de exclusão e discriminação em um ambiente democrático e humano. As barreiras atitudinais “não se removem com determinações superiores. Dependem de reestruturações perceptivas e afetivo-emocionais que interfiram nas predisposições de cada um de nós, em relação à alteridade” (CARVALHO, 2000, p.77).

4.3.3 Principais facilitadores para a permanência na universidade

As universidades têm o papel de efetivar as determinações legais no seu ambiente interno e, ao mesmo tempo, desenvolver ações que visem a permanência dos estudantes com deficiência, construindo espaços coletivos de forma a possibilitar a igualdade de oportunidades e a participação social. Lang *et al.* (2017) defendem que a participação das pessoas com deficiência na formulação das políticas públicas é crucial para garantir voz a esse grupo de forma que essas políticas sejam mais efetivas para as suas vidas. “Não há meios de produzir pesquisa relevante sobre o aluno com deficiência, sem a sua participação ativa: ‘Nada sobre nós, sem nós’ (SILVA, 2016, p. 83).

Os facilitadores que contribuem para a permanência dos estudantes com deficiência na universidade estão ligados ao modo em que as políticas internas são desenvolvidas, comunicadas e implantadas no ambiente acadêmico. A participação institucional nessa definição e implantação é imprescindível para a segurança e a confiança por parte dos participantes dessa comunidade. Segundo Castro (2011, p. 202):

Os facilitadores são caracterizados por ambientes favoráveis, espaços acessíveis, acesso ao conhecimento, atitudes positivas, também materiais e recursos adaptados, como livros em Braille, computadores adaptados com leitores de tela, monitoriais, presença de intérprete de Libras, além de manutenção e reestruturação dos espaços físicos da universidade.

Esses facilitadores passam pela quebra de todas as barreiras citadas anteriormente (barreiras arquitetônicas/urbanísticas; barreiras nos transportes; barreiras nas comunicações, nas informações e nas tecnologias; barreiras atitudinais). Com isso, possibilita-se que o

estudante com deficiência desenvolva as suas atividades no ambiente acadêmico de forma mais autônoma e independente. Sem essas ações e recursos, a permanência desses alunos no ensino superior fica ameaçada.

A inclusão e a permanência desses estudantes nas universidades é um compromisso de todos que integram a comunidade acadêmica, articulando estratégias, descobrindo novas formas de aprendizagem e, acima de tudo, apoiando o aluno com deficiência no desenvolvimento da sua rotina escolar. “Inclusão educacional significa, enfim, oportunizar a todos os alunos a participação na comunidade escolar, sendo reconhecidos, valorizados e respeitados como elementos dessa comunidade e, portanto, fundamentais para seu funcionamento”, conforme sustenta Grassi (2008, p. 8).

Quando questionados na entrevista quais eram os principais facilitadores para a sua permanência na universidade, os estudantes citaram em sua maioria o apoio de colegas e docentes, conforme as falas dos estudantes E3, E7, E8 e E12, reproduzidas a seguir:

“ADAPTAÇÃO POR PARTE DOS PROFESSORES” (E2).

“Muito empenho dos professores e ajuda dos colegas” (E3).

“a disponibilidade de colegas” (E7).

“a boa vontade dos colegas, professores e funcionários” (E8).

“Colegas de classe” (E12).

Outro ponto citado pelos estudantes entrevistados foi o apoio do Núcleo de Acessibilidade. A atuação do núcleo de acessibilidade é imprescindível para que aconteça uma articulação entre a instituição e os seus membros. Quando não há esse vínculo, as ações acontecem de forma isolada e desarticulada, e muitos estudantes com deficiência contam apenas com o apoio da família, dos colegas e de alguns docentes (SILVA, 2016). De acordo com as falas dos estudantes E4, E7 e E12, o núcleo de acessibilidade da UnB mostra-se fundamental para a permanência deles na universidade:

“A existência do PPNE e a disposição em ajudar seus alunos cadastrados” (E4).

“profissionais do núcleo de apoio para nos dar suporte acadêmico mesmo com recursos insuficientes” (E7).

“O PPNE” (E12).

Em pesquisa realizada na UnB com estudantes com deficiência, Auad (2007) verificou ainda em 2007 que o PPNE se destacava como um espaço de ajuda aos alunos, fornecendo suporte em relação à matrícula, troca de salas, prazos de trancamento, processos de jubramento e transporte no *Campus*. Esse apoio institucional não é recente e mostra-se essencial para que o estudante desenvolva o senso de pertencimento e conclua o seu curso. Os projetos realizados pelo Núcleo de acessibilidade foram citados pelos estudantes E8 e E11 como fundamentais para a continuidade:

“O projeto do Ppne para adaptar partituras e a adaptação dos textos escritos feita pelo Ldv” (E8);

“O serviço de tutores” (E11).

Outros estudantes citaram a estrutura da universidade como parte fundamental para a sua permanência, conforme evidenciada nas falas dos estudantes:

“as ações e pesquisas que visam implementar melhorias em relação a inclusão das pessoas com deficiência na UNB” (E7).

“a existência de muita grama e calçada para a orientação, a estrutura arquitetônica do meu departamento” (E8).

“os principais fatores que me prende a unb, é que é uma universidade de qualidade, umas as melhores, e vale apenas, qualquer sacrifícios pra permanecer lá, e ter uma formação bem feita” (E9).

“Flexibilidade, prorrogação do tempo para se formar, seria um facilitador se a UnB implantasse o ensino remoto como está sendo feito agora na pandemia” (E10).

O estudante E6 citou que um dos facilitadores para ele seria conseguir carona para ir e voltar para a casa, pois há poucas opções de ônibus para o transporte: “achar um transporte oo carona do valparaiso para unb e vice versa”. Já o estudante E13 citou o seu comprometimento como forma de facilitar a sua permanência na UnB “Minha boa vontade e esforço de vencer”. Esse é um panorama dos fatores facilitadores apontados pelos estudantes com deficiência nesta pesquisa.

4.3.4 Principais dificultadores para a permanência na universidade

Embora se percebam movimentos nacionais e internacionais que incentivem o acesso e a permanência das pessoas com deficiência no ensino superior, a realidade da

institucionalização dessas políticas no âmbito das Instituições de Ensino Superior (IES) encontra alguns entraves, seja por falta de recursos financeiros, seja por falta de planejamento. Disso, nota-se que existem fatores dificultadores.

Ao analisar as falas dos estudantes que participaram desta e de outras pesquisas, fica nítido que as universidades não estão preparadas ou engajadas em tornar o ambiente mais acessível para receber esses estudantes. Em geral, verifica-se que as instituições atuam de forma reativa, realizando pequenas adaptações à medida que a demanda chega, mas essas mudanças são, em sua maioria, paliativas, pois não resolvem, de fato, o problema de acessibilidade nas instituições. A mudança desse cenário depende da mudança da postura das IES, que devem assumir a responsabilidade que lhes cabe, planejando e institucionalizando uma política que promova a inclusão dos estudantes com deficiência em todos os espaços da universidade para, assim, assegurar que o estudante permaneça e conclua o seu curso.

As dificuldades foram relatadas em diversos momentos ao longo desta análise, ora nas falas dos entrevistados, ora nas respostas dos questionários. Dessa forma, foi gerada uma nuvem de palavras pelo sistema *Word Cloud Add On*, das questões discursivas do questionário. Com esse recurso, é possível verificar os termos mais relevantes pela recorrência. Destaca-se que as expressões mais relevantes obtidas na nuvem de palavras em nada divergem das respostas recebidas nas entrevistas. Na construção da nuvem de palavras, foram excluídas palavras desnecessárias, como conjunções, artigos e preposições. O resultado da nuvem de palavras está representado na Figura 5.

“falta de transporte” (E6).

“A falta de ônibus” (E8).

Outra palavra muito citada foi “sociais”, representando, aqui, os programas sociais disponibilizados pela UnB, como auxílio moradia, alimentação e socioeconômico. Esses programas assistenciais são importantes para a permanência de alguns estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica na universidade. A acessibilidade nem sempre é o fator determinante para a evasão do estudante com deficiência, mas sim a falta de recursos financeiros que o leva a não completar o seu curso. Verifica-se, nos relatos dos estudantes E3 e E13, que a falta de suporte financeiro é o ponto mais determinante para que este estudante evada ou não da universidade:

“suporte financeiro” (E3).

“Exclusão do Auxílio Moradia e Socioeconômico pois, quando o aluno é reintegrado a Universidade ele não é reintegrado aos programas sociais” (E13).

A Política de Acessibilidade da UnB, Resolução nº 0050/2019, assegura em seu art. 47, a participação dos estudantes com deficiência nas ações de assistência estudantil, promovendo meios acessíveis em todo o processo, além do monitoramento e da criação de auxílios e ações específicas destinados aos estudantes com deficiência que se encontrem em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Verificou-se, até o momento, que não há nenhum auxílio específico para os estudantes com deficiência, mas todos eles podem participar dos programas já existentes na universidade, que são disponibilizados por meio de edital aberto.

Outras palavras que ganharam destaque foram as relacionadas com as barreiras arquitetônicas, caracterizada pelas palavras “elevador”, “prédios”, “salas”, “acesso”, “rampa”, “estacionamento”, “tátil”, “escadas”, “calçadas”. O prédio do ICC foi muito citado e aparece com destaque, pois grande parte dos estudantes mencionaram o ICC como o prédio mais precário em termos de acessibilidade física. As barreiras arquitetônicas prejudicam a participação plena desses estudantes na vida acadêmica e dificultam ainda mais o dia a dia deles no ambiente escolar, conforme relatos dos estudantes E7, E8, E11 e E12:

“A falta de acessibilidade na estrutura física” (E7).

“As calçadas quebradas e sem piso tátil, as faixas de pedestre que são difíceis para localizar, a não existência de semáforos na UnB, a falta de numeração em Braille nas salas, a falta de acessibilidade para andar no Icc e chegar ao Ppne, a falta de acessibilidade em minha cidade, as escadas sem corrimão, buracos que existem no meio das calçadas” (E8).

“Eu tive muita dificuldade na aulas nos anfiteatros, né, porque mesmo sentando perto a letra fica bem pequenininha (...) peguei umas salas pequenas também que o quadro estava muito já com aquela folha dele vencida, então estava muito ruim, o professor escrevia, mas era tudo borrado (...) não gosto daquelas escadas do ICC porque ela somente um lajezinha e fica um vão, né, eu não acho muito seguro não” (E11).

“Tive o problema quando as aulas são no anfiteatro porque aí eu não conseguia enxergar a lousa” (E12).

Em relação às barreiras atitudinais, a palavra “professor” ganhou maior destaque. O papel do professor ganhou amplo destaque, porque o docente tem relevância no acolhimento do estudante com deficiência em sala de aula. Por muitas vezes, o professor é o elo entre a universidade e o estudante diariamente. Pode-se citar, também, a palavra “comunidade”, que se encaixa nessa relação de convivência, assim como “estudante”, “acadêmica”, “adaptação” e “conscientização”.

Outro elo é a comunidade acadêmica, aqui englobados os outros alunos, profissionais especializados, técnicos administrativos e colaboradores. A conscientização desse público em relação às particularidades das pessoas com deficiência é fundamental para que esses estudantes não só permaneçam na universidade, mas sintam-se realmente incluídos no ambiente universitário. O estudante E7 citou a ausência de orientação dos professores em sala de aula: “ausência de orientação dos docentes em relação aos estudantes com deficiência que porventura estarão em suas turmas” (E7).

As campanhas de conscientização contribuem não somente para que a comunidade universitária auxilie na inclusão das pessoas com deficiência, mas, sobretudo, no entendimento de que cada deficiência tem as suas particularidades e especificidades: “o desconhecimento com a variedade de pessoas surdas e a falta de acessibilidade para surdos oralizados que não usam LIBRAS” (E4).

O estudante E8 e E9 mencionaram a falta de profissionais especializados para atender as duas demandas:

“A falta de profissionais capacitados para adaptar as partituras” (E8).

“Como faço libras, e tinha muitas dificuldades, era difícil tutor” (E9).

Um ponto fundamental e citado pelo estudante E4 é a falta de envolvimento dos órgãos gestores nas políticas e nas ações voltadas para as pessoas com deficiência. O comprometimento institucional é parte fulcral para o sucesso das políticas e ações nas universidades. A Instituição que presa pela inclusão – não somente das pessoas com deficiência, mas a inclusão de todas as pessoas no ambiente acadêmico, assim como se preocupa com as condições de permanência de todos – demonstra que quer a todos inseridos em seu ambiente. Destaca-se, ainda, que a universidade deve construir um espaço democrático e inclusivo, promovendo a adaptação e a compreensão de todos em suas pautas. “O não envolvimento dos órgãos gestores nas ações voltadas a inclusão de estudantes com deficiência na instituição” (E7).

Observa-se, ainda, na nuvem de palavras o termo “psicológico”. Para os estudantes, é necessário que a universidade promova atendimentos médicos e psicológicos de forma a possibilitar um acompanhamento mais personalizado e direcionado para cada caso. Outra palavra que aparece é “trabalho”. Os estudantes acreditam que a falta de oportunidade de trabalho e estágio para as pessoas com deficiência, assim como oportunidades nos cursos de pós-graduação, mestrado e doutorado, são pontos sensíveis para a permanência na universidade. Em uma realidade de mercado de trabalho tão competitivo, uma oportunidade de estágio ou uma pós graduação são diferenciais muito importantes na formação. Então, se a graduação não proporciona o acesso desses estudantes a um emprego ou uma qualificação, não há sentido em completar o curso. Esse ponto é citado, inclusive, pelo estudante E13: “falta de oportunidades no Curso de Pós Graduação, Mestrado e Doutorado para candidatos PCD (...). Falta de oportunidades de Estágio ou Emprego Fixo” (E13).

Góes (2015, p.135) corrobora com o entendimento, destacando que a maioria dos estudantes com deficiência entrevistados por ela se sentiam estigmatizados por não estarem inseridos no mercado de trabalho. “Apoiado nas relações de força instituídas no cerne da sociedade, que fragilizam duplamente as pessoas com deficiência, submetidos à seleção e ao controle, descartando alguns e promovendo outros, pronunciando o futuro educacional e profissional das pessoas”.

Relacionada à questão profissional e à escolha do estudante pelo curso, a palavra “curso” aparece com um pouco de destaque na nuvem de palavras. Uma parte dos estudantes acredita que alguns cursos são autoexcludentes para as pessoas com deficiência ou não

possuem adaptações fundamentais para que esses possam participar. Assim, acreditam que o próprio curso faz parte do rol de dificultadores para que eles permaneçam na universidade. O Estudante E5 citou o curso entre os principais dificultadores: “O próprio curso” (E5).

A tecnologia mostra-se um grande desafio para alguns alunos com deficiência, conforme retratado na nuvem com a palavra “site” e “acessível”. Alguns estudantes citam que os sites da UnB, bem como os sistemas não são tão amigáveis com as pessoas com deficiência, especialmente os estudantes com baixa visão. Sentem faltam de recursos de tecnologia assistiva na sala de aula e nas plataformas de ensino a distância, conforme relatado pelo estudante E7: “ausência de recursos que nos auxiliam dentro da sala de aula e nas plataformas de ensino a distância”.

Chahini (2006) destaca que os estudantes com deficiência visual demandam recursos materiais especializados, já os alunos com deficiência auditiva necessitam do auxílio de profissionais especializados e as pessoas com deficiência física dependem da eliminação de barreiras físicas. Cada estudante tem as suas particularidades e meios que proporcionam uma melhor aprendizagem. Cabe à instituição junto com os professores e toda comunidade encontrar meios para que o estudante absorva melhor os conteúdos e se sinta, de fato, parte da comunidade universitária.

4.4 APRIMORAMENTOS NA GESTÃO DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO, VISANDO A PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES DA GRADUAÇÃO COM DEFICIÊNCIA DA UNB

Com o intuito de sintetizar e organizar os pontos de melhorias citados pelos estudantes com deficiência da UnB a partir das entrevistas e questionários aplicados, ponderou-se por bem seguir as mesmas categorias apresentadas no capítulo 4.3.2 com pequenas adaptações. No item 4.4.1, buscou-se apresentar as sugestões relativas ao núcleo de acessibilidade, na figura da Diretoria de Acessibilidade e as sugestões relacionadas as ações macro realizadas pela universidade. A seguir, são apresentadas as recomendações pertinentes a cada barreira que os estudantes encontraram no cotidiano universitário: 4.4.2 sugestões para as barreiras urbanísticas e arquitetônicas; 4.4.3 sugestões para as barreiras nos transportes; 4.4.4 sugestões para as barreiras nas comunicações, nas informações e nas tecnologias; e 4.4.5 sugestões para as barreiras atitudinais. É importante frisar que essas

sugestões de melhorias foram apresentadas pelos estudantes no segundo semestre de 2020 e que pode acontecer de que algum desses pontos já ter sido endereçados pela universidade.

4.4.1 Diretoria de Acessibilidade e políticas de inclusão e permanência

Dentre os fatores expostos nas falas dos estudantes em relação ao apoio institucional na figura da Diretoria de Acessibilidade, são indicadas as seguintes sugestões:

- Realizar pesquisas junto aos estudantes com deficiência a cada processo seletivo de ingresso na universidade para identificar dificuldades relativas à execução da prova;
- Desenvolver parcerias para que os estudantes com deficiência tenham acesso a atendimento psicológico;
- Abrir um canal de comunicação para que os estudantes possam sugerir melhorias nas condições de permanência, sobretudo nas adequações de espaços e realização de obras;
- Buscar efetivar, de fato, um plano de ensino adaptado, avaliações flexíveis e formas personalizadas de ensino por parte dos docentes para cada tipo de deficiência;
- Realizar um acompanhamento acadêmico mais profundo com o estudante para que os problemas sejam sanados à medida que surgirem e não se tornem, assim, casos de evasão;
- Criar uma estrutura de atendimento aos estudantes com deficiência nos *Campi* FCE, FGA e FUP, pois, hoje, os atendimentos concentram-se apenas no *Campus* Darcy Ribeiro;
- Efetuar o pré-cadastro de tutores para que a universidade indique ao estudante com deficiência um tutor e não o estudante ter que providenciar alguém para ajudá-lo, pois, muitas vezes, essa função torna-se um constrangimento para esses alunos;
- Realizar pesquisas frequentes junto aos estudantes para verificar quais os recursos de tecnologia assistiva que os alunos mais utilizam em sala de aula e disponibilizá-los para que o estudante com deficiência tenha as mesmas condições de aprendizado que os demais alunos;

- Disponibilizar aos estudantes com deficiência em vulnerabilidade socioeconômica um programa social exclusivo para que as suas necessidades específicas sejam atendidas;
- Efetuar investimento maior por parte da universidade no Laboratório de Apoio ao Deficiente Visual (LDV) da Faculdade de Educação de forma que eles possam aumentar a capacidade de atendimento de materiais adaptados, impressão em tipo ampliado e Braille e digitalização de livros;
- Ampliar os serviços especializados como: intérprete de Libras, transcritor e revisor de Braille;
- Disponibilizar mais carros adaptados para que os estudantes possam se locomover dentro do *Campus* Darcy Ribeiro, pois, atualmente, a universidade possui apenas um veículo e este não é adaptado;
- Realizar a revisão de todos os espaços internos e externos, trajetos e rotas de deslocamento da universidade como forma de melhorar a acessibilidade;
- Criar um selo de acessibilidade, ou mesmo selos para cada subdivisão de acessibilidade, coordenado pela Diretoria de Acessibilidade, a ser distribuído para cada Instituto ou curso de acordo com critérios definidos;
- Instituir pesquisas ao término de cada disciplina para verificar o atendimento de itens específicos de acessibilidade, dificultadores e facilitadores do aprendizado dos estudantes com deficiência;
- Criar campanhas de esclarecimento dos docentes quanto à obrigatoriedade de cumprimento integral da Política de Acessibilidade, em especial quanto às avaliações das disciplinas e suas adaptações.

4.4.2 Sugestões para as barreiras urbanísticas e arquitetônicas

Em relação as barreiras de acessibilidade física que dificultam o deslocamento e a mobilidade dos estudantes com deficiência nos ambientes acadêmicos, as sugestões são as seguintes:

- Remanejar as salas de aula de disciplinas cursadas por pessoas com deficiência física ou mobilidade reduzida, de forma a evitar grandes deslocamentos, colocando-as no térreo, em especial quando a aula for no ICC;

- Melhorar a iluminação dos ambientes externos, em especial a entrada do ICC Sul, CAS, caminhos até as paradas de ônibus;
- Realizar uma revisão ampla de todos os espaços internos e externos referente às condições de acessibilidade do prédio do ICC, visto que, na opinião dos estudantes, esse prédio é o que apresenta maiores problemas e grande parte das aulas são realizadas lá. Dentre as sugestões, estão: a melhoria da sinalização; o conserto dos elevadores; um guarda corpo nas escadas; a melhoria das calçadas e rampas; a manutenção dos banheiros; a construção de novos banheiros adaptados; a colocação de piso tátil em todo o ICC;
- Criar um núcleo ou uma rotina específica de monitoramento das condições de acessibilidade dentro da Prefeitura do *Campus*, de forma a possibilitar ações preventivas quanto à deterioração de itens essenciais para a acessibilidade, como calçadas, iluminação, rampas de acesso, piso tátil, banheiros adaptados;
- Melhorar as condições das calçadas, como nivelamento, tamanho e altura, e a colocação de piso tátil e sinalização;
- Realizar a manutenção das escadas, incluindo a sinalização e o guarda corpo;
- Padronizar a inclinação das rampas, construir novas rampas e reformar as existentes, pois algumas têm buracos. Um dos estudantes citou que a rampa do BSA Norte é muito inclinada, assim como as rampas de acesso aos pavilhões Anísio Teixeira e João Calmon;
- Fazer reparos e manutenção nos elevadores. O elevador foi o item que obteve a pior nota em relação à acessibilidade. Os estudantes alegam que, muitas vezes, não funcionam, falta manutenção e alguns prédios não possuem. Solicitam a análise da situação de cada aparelho assim como o estudo de viabilidade de construção de novos elevadores no ICC e nos prédios que não possuem esse recurso;
- Melhorar o espaço entre as cadeiras nas salas de aula para que um cadeirante possa ter livre acesso;
- Verificar o quadro branco de algumas salas de aula que estão gastos e fazer a renovação da folha. Os estudantes com baixa visão informaram que há muita dificuldade em acompanhar o que o professor escrever nesses casos;

- Revisar o leiaute dos anfiteatros, de forma a aproximar o quadro dos assentos. De forma paliativa, pode-se colocar, pelo menos, duas cadeiras no tablado, ao lado do professor para que os alunos com baixa visão possam acompanhar as aulas mais de perto;
- Instalar rampas ou plataformas móveis para permitir o deslocamento de estudantes com deficiência física para as primeiras cadeiras nos anfiteatros;
- Realizar a manutenção dos banheiros, pois muitos estão em condições precárias e construir novos banheiros adaptados nos prédios, em especial no ICC. Um dos estudantes citou que, no prédio do Instituto de Ciências Biológicas (IB), os banheiros estão muito danificados;
- Realizar a pavimentação do estacionamento do prédio Bloco de Salas de Aula Norte (BSAN);
- Colocar piso tátil em todos os prédios da universidade, bem como calçadas para facilitar que os estudantes com deficiência visual e baixa visão possam ter acesso amplo a todos os prédios da universidade.

4.4.3 Sugestões para as barreiras nos transportes

Dentre os fatores expostos nas falas dos estudantes em relação às barreiras nos transportes, são indicadas as seguintes sugestões:

- Promover encontros com o Governo do Distrito Federal solicitando a disponibilização de mais linhas de ônibus das regiões administrativas para a rodoviária ou direto para a UnB e da rodoviárias para o *Campus Darcy Ribeiro*;
- Fazer campanhas de conscientização com a comunidade universitária sobre a utilização de vagas reservadas para as pessoas com deficiência;
- Aumentar a frota de veículos adaptados para o transporte dos estudantes com deficiência no *Campus Darcy Ribeiro*. A UnB possui apenas um veículo e este não é adaptado adequadamente. Os estudantes alegam que é difícil utilizar devido à alta demanda e que chegam a perder aulas por não conseguirem o transporte.

4.4.4 Sugestões para as barreiras nas comunicações, nas informações e nas tecnologias

Dentre os fatores expostos nas falas dos estudantes em relação às barreiras nas comunicações, nas informações e nas tecnologias, são indicadas as seguintes sugestões:

- Disponibilizar mais profissionais especializados de tradutor e intérprete de Libras. A disponibilização desses profissionais é feita pelo Instituto de Letras, mas, segundo os estudantes, a quantidade é insatisfatória em virtude da alta demanda;
- Realizar cursos e disponibilizar um funcionário para auxiliar os estudantes com deficiência na utilização dos sistemas internos da universidade, como matrícula no SIGAA (outrora Matrícula Web) e recursos do e-mail institucional;
- Aumentar a capacidade de atendimento do Laboratório de Apoio ao Deficiente Visual (LDV) para que os estudantes tenham acesso mais rápido a materiais adaptados, impressão em Braille;
- Realizar reuniões periódicas com os docentes buscando a conscientização da importância deles no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. Enfatizar que a disponibilização de materiais, avaliações e provas adaptadas são gestos pedagógicos imprescindíveis para que o estudante com deficiência possa acompanhar as aulas como os demais;
- Melhorar a sinalização dos prédios e salas de aula, incluindo a disponibilização dessas informações em Braille e em tamanho aumentado para que os estudantes possam se localizar e encontrar a sala de aula. Uma sugestão feita pelos estudantes é a criação de mapas táteis bem detalhados de cada trajeto da UnB;
- Desenvolver um aplicativo de celular que utilize a localização do aparelho para guiar os estudantes dentro da universidade, com a possibilidade de pesquisa e de cadastro das matérias e salas para indicação do caminho aos estudantes;
- Disponibilizar informações sobre os serviços da universidade de modo que todos os estudantes com deficiência tenham acesso;
- Realizar uma ampla divulgação durante todo o ano dos serviços oferecidos pela Diretoria de Acessibilidade, bem como aqueles oferecidos especialmente para os estudantes com deficiência;

- A Diretoria de Acessibilidade deve verificar a cada semestre quais dos estudantes ingressos indicaram ter deficiência, de forma a possibilitar ações proativas quanto ao acolhimento destes estudantes;
- Promover capacitação contínua aos servidores que realizem atendimento aos estudantes quanto ao atendimento de pessoas com deficiência, em especial quanto à comunicação com esse grupo de estudantes;
- Ampliar o número de bolsas e a divulgação do Programa de Tutoria Especial, em especial quanto à concessão de créditos para os tutores especiais.

4.4.5 Sugestões para as barreiras atitudinais

Dentre os fatores expostos nas falas dos estudantes em relação às barreiras atitudinais, são indicadas as seguintes sugestões:

- Realizar campanhas de conscientização todos os semestres com a comunidade universitária, buscando desmistificar as deficiências e incentivar a inclusão desses estudantes no ambiente universitário. Os estudantes acreditam que há falta de conhecimento, o que impulsiona preconceitos e a própria ignorância das pessoas em relação a deficiência. Com isso, os discentes com deficiência sentem-se ou constrangidos ou invisíveis no processo universitário;
- Criar um fórum permanente de debate sobre a prática inclusiva dentro da universidade, com a participação de representantes de estudantes com deficiência;
- Instituir formas de reconhecimento, como prêmios para projetos e ações inclusivas dentro da universidade;
- Buscar atender os estudantes de forma personalizada, pois cada pessoa com deficiência demanda graus diferentes de necessidades;
- Realizar a capacitação do corpo docente para que os professores se sintam mais preparados para atender a todos os estudantes, sem ou com qualquer tipo de deficiência;
- Criar alternativas ao aprendizado em sala de aula para que o estudante com deficiência busque a melhor forma de aprender.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como proposta de investigação responder ao seguinte problema de pesquisa: de que maneira a UnB pode desenvolver estratégias e ações de promoção a permanência na universidade a partir do ponto de vista dos estudantes com deficiência? Nesse sentido, buscou-se identificar a estrutura organizacional e o papel desenvolvido pela Diretoria de Acessibilidade, as ações e políticas elaboradas pela UnB para os estudantes com deficiência, bem como ouvir o ponto de vista dos próprios estudantes com deficiência da UnB sobre as condições de inclusão e permanência na universidade. Então, foram propostas ações e melhorias no processo de inclusão e permanência desse público na instituição.

Após a revisão do arcabouço teórico, assim como dos relatórios e normativos internos e externos à universidade, das entrevistas e dos questionários, alinhados ao problema de pesquisa, é possível verificar que, embora sejam identificados avanços na construção das leis e políticas públicas que asseguram o direito das pessoas com deficiência de acessar o ensino superior e nele permanecer até a conclusão do seu curso, ainda há um distanciamento entre as normas e a realidade encontrada por essas pessoas dentro da universidade. Essa afirmação foi evidenciada nas narrativas dos estudantes com deficiência ao longo da pesquisa, quando afirmam que sentem que a UnB está empenhada em realizar ações que proporcionem a sua permanência, entretanto as condições ainda estão longe do ideal. Os estudantes com deficiência acessam o ensino superior e, ao iniciarem seus estudos, se deparam com diversas barreiras no seu dia a dia acadêmico, dificultando a sua permanência na universidade até a conclusão do seu curso.

No que tange aos processos internos, políticas e ações da instituição, pode-se verificar na análise das falas dos estudantes que a universidade precisa desenvolver um acompanhamento acadêmico mais profundo, identificando os seus estudantes com deficiência e promovendo formas específicas de acolhimento para cada tipo de deficiência. É necessário, também, expandir os canais de comunicação para que os estudantes possam sugerir melhorias e tenham acesso ao conhecimento sobre os serviços oferecidos pela instituição, principalmente no início de cada semestre. Torna-se fundamental também a ampliação da disponibilização de materiais adaptados, bem como de recursos de tecnologia assistiva em sala de aula para que os alunos com deficiência tenham acesso ao mesmo

conteúdo que os demais alunos, proporcionando assim a igualdade de condições. Observou-se, ainda, uma constante citação nas narrativas dos estudantes com deficiência quanto à promoção de campanhas de conscientização da comunidade acadêmica em relação às pessoas com deficiência.

Percebe-se a ocorrência de situações no âmbito da universidade desencadeadas, muitas vezes, por falta de conhecimento, preconceitos, barreiras e atitudes que carecem de ações necessárias e urgentes por parte da UnB. Dentre os pontos manifestados pelos alunos em relação às barreiras atitudinais, está a insatisfação em relação a discriminação que sofrem na instituição por parte de colegas e professores, muitas vezes, por falta de conhecimento por parte das pessoas sobre a sua deficiência e como lidar com ela; e outras por falta de interesse das pessoas em ajudá-los e incluí-los no dia a dia acadêmico. Esse fato contrapõe o discurso da universidade presente no *Plano de Desenvolvimento Institucional 2018-2020 da UnB*, que é a de estabelecer uma política permanente de atenção às pessoas com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas, criando meios para sua plena inclusão à vida universitária, assegurando equidade de oportunidades e condições apropriadas para o seu crescimento na UnB.

Para além disso, verifica-se o descumprimento por parte da UnB em relação à legislação vigente quanto aos requisitos de acessibilidade, em especial a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, nº13.146/2015, destinada a assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos da pessoa com deficiência, visando a sua inclusão social. Isso é constatado nas falas dos estudantes em relação às tantas barreiras encontradas que dificultam o deslocamento e a mobilidade deles nas dependências da universidade.

Destacam-se as barreiras urbanísticas, com as vias e acessos inacessíveis; bem como barreiras arquitetônicas com edifícios sem rampas, ou rampas fora do padrão, falta de elevadores ou elevadores sem manutenção, portas das salas de aula estreitas, escassez de banheiros adaptados, iluminação inapropriada. Há, também, barreiras nos transportes com sistemas públicos de transporte inadequados para os estudantes chegarem à universidade. No que tange às barreiras nas comunicações, observa-se que existem sistemas de informações sem adaptação para os diversos tipos de deficiência. No que diz respeito às barreiras atitudinais, encontram-se comportamentos dos colegas e professores que prejudicam e

impedem a participação dos alunos com deficiência nas aulas, trabalhos em grupo e vida social, em geral, no *Campus*. Com a pandemia de Covid-19, as barreiras tecnológicas se intensificaram, porque há sistemas que não atendem aos diversos tipos de deficiência, falta tecnologia assistiva e meios que auxiliem os estudantes com deficiência no seu aprendizado on-line.

Por outro lado, verifica-se que a UnB vem buscando realizar as adaptações necessárias de acessibilidade para o pleno acolhimento dos estudantes com deficiência. Mas isso ocorre de uma forma tímida, carecendo de maior efetividade, subsídios financeiros e consistência nas ações ao longo do ano. Ainda que políticas públicas internas estejam adequadas ao arcabouço legal, a sua execução não está adequada à realidade atual, e a universidade ainda necessita de novas diretrizes que, de fato, mantenham o estudante com deficiência na instituição até a conclusão do seu curso de forma autônoma e em pé de igualdade com os demais alunos. O debate sobre a inclusão dos estudantes com deficiência precisa ser aprofundado na estrutura interna da universidade de maneira que todas as pessoas que fazem parte dessa comunidade acadêmica sintam-se responsáveis por incluir e auxiliar essas pessoas no que for necessário para o seu sucesso acadêmico e futura diplomação.

Ainda que utilizado todo o rigor metodológico em sua aplicação, esta pesquisa apresenta alguns limitadores, especialmente em virtude da declaração da situação de emergência mundial em razão da Pandemia do Novo Coronavírus, no dia 11 de março de 2020, pela Organização Mundial de Saúde (OMS), que impediu a realização das entrevistas de maneira presencial, e estas precisaram ser realizadas de forma remota. Com isso, foi necessário alterar o modelo da pesquisa de forma a possibilitar a obtenção das informações. Optou-se pela aplicação de formulários estruturados por meio do *Google Forms*, e entrevista por meios eletrônicos junto aos candidatos que se mostraram dispostos a participar desta segunda etapa. Ainda que tenham havido entrevistas por videoconferência, acredita-se que a utilização da técnica presencial possibilitaria a obtenção de uma quantidade maior de informações.

Ademais, este estudo observou apenas o ponto de vista dos estudantes, não sendo abarcado a opinião dos docentes, gestores e comunidade em geral, o que impediu um entendimento mais amplo sobre a inclusão e permanência dos estudantes com deficiência na UnB.

Sugere-se para pesquisas futuras a comparação das ações e políticas de inclusão e permanência das pessoas com deficiência praticadas pela UnB em relação a outras universidades brasileiras, utilizando a opinião destes estudantes como base para o estudo, ou mesmo na própria UnB, em um momento futuro, possibilitando verificar a efetividade das ações realizadas. Neste sentido, também se propõe a ampliação do público, incorporando a opinião dos docentes, gestores e demais discentes de forma a ampliar e aprofundar mais o tema. Podem ser realizados, ainda, estudos com estudantes com deficiência que abandonaram o curso antes de sua conclusão, possibilitando a identificação dos fatores que os fizeram tomar tais atitudes.

A análise feita por esta pesquisa não é exaustiva, tampouco conclusiva. Mesmo assim, foram identificados pontos importantes a serem desenvolvidos e melhorados pela UnB de modo a acolher os diversos tipos de deficiência no ambiente acadêmico. Com este estudo, incentiva-se que se respeite a individualidade de cada pessoa e, ao mesmo tempo, institua-se mecanismos de conscientização de toda a comunidade acadêmica para questões sensíveis relacionadas à diversidade e à inclusão, em suas mais amplas acepções. É preciso acolher agora, amanhã, sempre!

REFERÊNCIAS

- ALA-HARJA, M.; HELGASON, S. Em direção às melhores práticas de avaliação. **Revista do Serviço Público**, v. 51, n. 4, p. 5-60, 2000.
- ALENCAR, L. K. de. Políticas Públicas de Educação Especial e suas Interfaces com Educação Profissional para Pessoas com Deficiência. In: COLÓQUIO NACIONAL, III, 2015, Natal. **Anais...** 2015, p. 1-10. Disponível em:
- AMORIM, É. G.; MMEDERIOS NETA, O. M.; GUIMARÃES, J. A Deficiência em foco nos currículos de graduação da UFRN: Uma abordagem histórica (1960-2015). **HOLOS**, ano 32, v. 2, p. 231-248, 2016.
- ANACHE, A. A.; CAVALCANTE, L. D. Análise das condições de permanência do estudante com deficiência na Educação Superior. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. especial, p. 115–125, 2018.
- ANDRADE, T. E.; PORTAL, B. C. R. A.; CHAGAS, E. M. S. Direitos da Pessoa com Deficiência e Políticas Públicas. **VI Jornada Internacional de Políticas Públicas**, v. 1, n. 2, p. 12-17, 2013.
- ATIQUE, M.; ZAHER, H. Educação inclusiva no ensino superior: Políticas públicas e acesso às pessoas portadoras de deficiência. In: CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI, XV, Manaus. **Atas...** 2006, p. 1591-161.
- AUAD, J. C. **Inserção social universitária: uma leitura psicodramática**. 2007. 158 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) -Universidade de Brasília, Brasília, 2007.
- AUGUSTIN, I. Modelos de Deficiência e suas implicações na Educação Inclusiva. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, IX. Caxias do Sul. **Anais...** 2012, p.1-6.
- AZEVEDO, De. A. M. F. DE; SOBRAL, M. L. S. Políticas públicas inclusivas no Brasil e o contexto internacional: diálogos sobre inclusão e deficiência. **Revista Moara**. n. 45, p. 32-48, 2016.
- BATISTA, L.; NASCIMENTO, E. H. A deficiência vai à universidade: perspectivas e entraves do processo inclusivo na educação superior brasileira. **Educação Unisinos**, v. 22, n. 2, p. 120-127, 2018.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BERGE, Z. L; HUANG, Y.P. A model for sustainable student retention: a holistic perspective on the student dropout problem with special attention to e-learning. **Deosnews**, v.13, n. 5. 2004.

BISOL, C. A.; PEGORINI, N. N.; VALENTINI, C. B. Pensar a deficiência a partir dos modelos médico, social e pós-social. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 24, n. 1, jan.-abr. 2017.

BORGES, J. A. de S.; PEREIRA, A. C. O estado da arte sobre políticas públicas para pessoas com deficiência. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 67, n. 4, p. 555-574, out.-dez., 2016.

BRASIL. **Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm Acesso em: 26 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e da outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm Acesso em: 26 mar. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 37/52, de 03 de dezembro de 1982**. Programa de Ação Mundial para as Pessoas Com deficiência. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/comite-brasileiro-de-direitos-humanos-e-politica-externa/ProgAcMundPessDef.html>. Acesso em: 26 mar. 2021.

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

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Seção 1 – 23/12/1996, p. 27833.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção. **Diário Oficial da União**, Seção 1 - 21/12/1999, p. 10.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. **Diário Oficial da União**, Seção 1 - Eletrônico - 20/12/2000, p. 2.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. **Diário Oficial da União**, Seção 1 – 25/04/2002, p. 23.

BRASIL. **Portaria nº 3.284, de 07 de novembro de 2003a**. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2021.

BRASIL. Lei nº 10.753, de 30 de outubro de 2003. Institui a Política Nacional do Livro. **Diário Oficial da União**, Seção 1 - Edição Extra - 31/10/2003b, p. 1.

BRASIL. Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004. Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência. **Diário Oficial da União**, Seção 1 - 8/3/2004a, p. 1.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004b. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. **Diário Oficial da União**. Seção 1 - 3/12/2004, p. 5.

BRASIL. **Lei nº 11.180, de 23 de setembro de 2005**. Institui o Projeto Escola de Fábrica, autoriza a concessão de bolsas de permanência a estudantes beneficiários do Programa Universidade para Todos – PROUNI, institui o Programa de Educação Tutorial – PET, altera a Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111180.htm Acesso em: 26 mar. 2021.

BRASIL. Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008. Dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem, instituído pela Lei no 11.129, de 30 de junho de 2005; altera a Lei no 10.836, de 9 de janeiro de 2004; revoga dispositivos das Leis nos 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, 10.748, de 22 de outubro de 2003, 10.940, de 27 de agosto de 2004, 11.129, de 30 de junho de 2005, e 11.180, de 23 de setembro de 2005. **Diário Oficial da União**, Seção 1 - 11/6/2008a, p. 1.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação – MEC/SECADI. 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2021.

BRASIL. Decreto nº 186, de 09 de julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Seção 1 - 10/7/2008c, p. 1.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Seção 1 - 26/8/2009, p. 3.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. **Diário Oficial da União**, Seção 1 - 20/07/2010, p. 5.

BRASIL. Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial e o atendimento educacional especializado. **Diária Oficial da União**, Seção 1 – 18/11/2011a, p. 12.

BRASIL. Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. **Diário Oficial da União**, Seção 1 - 18/11/2011b, p. 12.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm Acesso em: 26 mar. 2021.

BRASIL. Programa Incluir – **Acessibilidade na Educação Superior SECADI/SESu – Documento Orientador**. 2013a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13292-doc-ori-progincl&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 26 mar. 2021.

BRASIL. **Lei 12.796, de 4 de abril de 2013b**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm Acesso em: 26 mar. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. **Diário Oficial da União**, Seção 1 - Edição Extra - 26/6/2014, p. 1.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Seção 1 - 7/7/2015, p. 2.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm Acesso em: 26 mar. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 20, de 21 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre os procedimentos e o padrão decisório dos processos de credenciamento, reconhecimentos, autorizações, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, bem como seus aditamentos, nas modalidades presencial e a distância, das instituições de educação superior do sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**, Seção 1 – 03/09/2019, Página 40-43. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/39380053/do1-2018-09-03-portaria-normativa-n-20-de-21-de-dezembro-de-2017--39379833. Acesso em: 26 mar. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 10.177, de 16 de dezembro de 2019a**. Dispõe sobre o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10177.htm Acesso em: 26 mar. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 10.014, de 6 de setembro de 2019b**. Altera o Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, que regulamenta a Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10014.htm Acesso em: 26 mar. 2021.

BRITO, A. E. C. A.; QUIRINO, D. L. C.; PORTO, L. C. M. Educação Especial e Inclusiva no Ensino Superior. **Revista Educação**, Londrina, v. 16, n. 20/21, p. 14-20, 2013.

CABRAL, L. S. A. Políticas de ações afirmativas, pessoas com deficiência e o reconhecimento das identidades e diferenças no ensino superior brasileiro. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 57, p. 1-33, 23 abri. 2018.

CAMPOS, V. B. Os desafios do acesso e da permanência de pessoas com deficiência na educação superior. In: ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR, V, Uberlândia. **Anais**. UFU, 2014.

CARAVAGE, A.; OLIVER, F. C. Políticas públicas de esporte e lazer para pessoas com deficiência. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 3, p. 987-1000, jul.-set. 2018.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CARVALHO, C. L. C. de. **Pessoas com deficiência no ensino superior: percepções dos alunos**. 2015. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade: Contabilidade) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

CASTANHO, D. M.; FREITAS, S. N. Inclusão e prática docente no ensino superior. **Revista Educação Especial**, n. 27, p. 93-99, 2006.

CASTRO, Sabrina Fernandes de. **Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras**. 2011. 278 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

CASTRO, S. F. DE; ALMEIDA, M. A. Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades Públicas Brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 2, p. 179-194, abr.-jun., 2014.

CASTRO, B. G. DA. S. M. M.; AMARAL, S. C. DE S.; SILVA, G. DO R. A política de cotas para pessoas com deficiência nas universidades estaduais do Rio de Janeiro: a legislação em questão. **O Social em Questão**, ano XX , n. 37, jan.-abr., 2017.

CHAHINI, T. H. C. **Os desafios do acesso e da permanência de pessoas com necessidades educacionais especiais nas instituições de educação superior de São Luís.** 2006. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2006.

CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA – CONADE. **Resolução nº 01, de 05 de março de 2020.** Dispõe sobre a aprovação do Índice de Funcionalidade Brasileiro Modificado IFBrM como Instrumento de Avaliação da Deficiência. Disponível em: http://www.ampid.org.br/v1/wp-content/uploads/2020/03/SEI_MDH-1100672-CONADE_-Resoluc%CC%A7a%CC%83o.pdf.pdf. Acesso em: 26 mar. 2021.

CORRÊA, M. A. M. **Educação Especial.** 5. ed. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010.

CRANTSCHANINOV, T. I.; MEDEIROS, A. K. DE. Democratização na Construção de políticas públicas: Conferências municipais populares nos processos de formulação. **Revista Gestão e Políticas Públicas.** v.2 , n.1, p. 1-15, 2012.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução de Magda Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa:** escolhendo entre cinco abordagens. Tradução de Sandra Mallmann da Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

DANTAS, T. C. Experiência de pessoas com deficiência no ensino superior: um olhar sobre a vivência de empoderamento e autoadvocacia. **Crítica Educativa,** Sorocaba, v. 1, n. 2, p. 82-97, jul.-dez.,2015.

DECHICHI, C.; SILVA, L. C. (org.). **Inclusão Escolar e Educação Especial:** teoria e prática na diversidade. Uberlândia: EDUFU, 2008.

DECLARAÇÃO DE MADRI, **23 de março de 2002.** Disponível em: <http://www.faders.rs.gov.br/legislacao/6/33> Acesso em: 26 abr. 2020.

DORSA, A. C. Repensando o papel das universidades: caminhos iniciais. **Interações,** Campo Grande, v. 20, n. 2, p. 341-343, abr.-jun., 2019.

ESTÁCIO, M. A. F.; ALMEIDA, D. A. R. Pessoas com deficiência no ensino superior. **Journal of Research in Special Educational Needs,** v. 16, n. 1, p. 836–840, 2016.

FALEIROS, F. *et al.* Uso de questionário online e divulgação virtual como estratégia de coleta de dados em estudos científicos. **Texto Contexto Enferm,** v. 25, n. 4, p. 1-6, 2016.

FERRI, D.; FAVALLI, S. Web Accessibility for people with disabilities in the european union: paving the road to social inclusion. **Societies,** v. 8, n. 2, artigo 40, p. 1-19, 2018.

FRAGA, M. de N. de O.; SOUSA, A. F. de. Políticas públicas para pessoas com deficiência no Brasil: o desafio da inclusão social. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, v. 11, n. 2, p. 418-423, 2009.

FREITAS, M. A. G.; BAQUEIRO, D. F. A. Políticas públicas e as pessoas com deficiência no ensino superior no contexto brasileiro. In: SEMINÁRIO REGIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO NORDESTE, VIII, 6 a 8 de dezembro de 2014, Salvador. **Anais**, Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Salvador, 2014, p. 1-12.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS-FONAPRACE. **Revista Comemorativa 25 Anos: histórias, memórias e múltiplos olhares**. Uberlândia: PROEX/UFU, 2012.

GARCIA, R. A. B.; BACARIN, A. P. S.; LEONARDO, N. S. T. Acessibilidade e permanência na educação superior: Percepção de estudantes com deficiência. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. especial, p. 33-40, 2018.

GÓES, E. P. DE. **Inclusão de estudantes com deficiência na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE**. 2015. 255f. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2015.

GORCZEWSKI, C.; MAYER, G. S. Algumas considerações acerca das políticas públicas como instrumento de inclusão social. . In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE DEMANDAS SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA, XII. **Anais...** CEPEJUR. Santa Catarina, 2015. p. 1-21.

GRASSI, T. M. **A inclusão e os desafios para a formação docente: uma reflexão necessária**. Curitiba: SEED-PR /UFPR, 2008.

HUGHES, K.; CORCORAN, T.; SLEE, R. Health-inclusive higher education: listening to students with disabilities or chronic illnesses. **Higher Education Research and Development**, v. 35, n. 3, p. 488–501, 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Censo Demográfico 2010, Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência**. Brasília: IBGE, 2010. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf Acesso em: 26 mar. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INPE. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2015**. Brasília: Inpe, 2016. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 26 mar. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INPE. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2016**. Brasília: Inpe, 2017.

Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 26 mar. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INPE. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2017**. Brasília: Inpe, 2018. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 26 mar. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INPE. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2018**. Brasília: Inpe, 2019. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 26 mar. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INPE. **Censo da Educação Básica 2019: Resumo Técnico**. Brasília, 2020.

JANNUZZI, G. de M.; CAIADO, K. R. M. **APAE: 1954 a 2011: algumas reflexões**. Campinas: Autores Associados, 2013.

JUNQUEIRA, R. D.; MARTINS, D. J. D. D.; LACERDA, C. B. F. Política de acessibilidade e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p.453-471, abr.-jun., 2017.

KASSAR, M. DE C. M.; REBELO, A. S. O “especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. VI. **Anais...** 2011, p. 1-17

KOWALTOWSKI, D. C. C. K. **Arquitetura escolar: o projeto do ambiente de ensino**. São Paulo: Oficina de Textos, 2001.

LACERDA, G. B. DE. **Políticas de acesso, autonomia e permanência das pessoas com deficiência nas instituições públicas de ensino superior da região metropolitana do Cariri**. 2013. 143f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, 2013.

LANG, R. *et al.* Policy development: An analysis of disability inclusion in a selection of African Union policies. **Development Policy Review**, v. 37, n. 2, p. 155-175, 2019.

LANNA JÚNIOR, M. C. M. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/associativismo-historia-pcd>. Acesso em: 26 mar. 2021.

LESSA, S. E. DO C. Assistência estudantil brasileira e a experiência da Uerj: entre a inovação e o atraso na atenção ao estudante. **Em pauta**, Rio de Janeiro, n. 39, v. 15, p. 155-175. 2017.

LEONEL, W. H. DOS. S.; LEONARDO, N. S. T.; GARCIA, R. DE A. B. Políticas públicas de acessibilidade no ensino superior: implicações na educação do aluno com deficiência. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 10, n. 1, p. 661-672, 2015.

MAGALHÃES, F. G. de., COSTA, K. R. Formação de Professores: Pensando a Inclusão do Aluno com Deficiência. **Revista Tempos e Espaços em Educação**. v. 4, n. 7. p. 61- 68, 2011.

MANTOAN, M. T. E. A educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar. *Pedagogia ao Pé da Lera*, 1998. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm> Acesso em: 26 mar. 2021.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANZINI, E. J. Acessibilidade em eventos científicos: contribuições da Educação Especial. **Revista da Sobama**, Marília, v. 13, n. 2, p. 37-42, jul.-dez., 2012

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

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

MAZZONI, A. A. **Deficiência x Participação: um desafio para as universidades**. 2003 245f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Florianópolis, 2003.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, p. 93-109, 2010.

MENDES JÚNIOR, E.; TOSTA, E. I. L. 50 Anos de Políticas de Educação Especial no Brasil: Movimentos, Avanços e Retrocessos. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL. IX. **Anais...** 2012.

MENEZES, S. A. B. DE. As pessoas com deficiência chegam à Universidade: políticas públicas e as práticas para igualdade de oportunidades no ensino superior à distância no Brasil e na Espanha. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA, PUCRS. **Anais...** 2018.

MESQUITA, N. Educação Especial no Brasil dos anos 1990: um esboço de política pública no contexto da reforma do Estado. **Anped**, 2002. Disponível em: <http://189.1.169.50/reunioes/27/gt15/p151.pdf> Acesso em: 26 mar. 2021.

MESSERSCHIMIDT, D. W.; CASTRO, S. F. DE. Docência com alunos com deficiência na Universidade. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, n. 1, p. 394-398, 2016.

MICHELS, M. H. Caminhos da exclusão: a política para a educação e a educação especial nos anos de 1990. **Ponto de Vista. Revista de educação e processos inclusivos**, Florianópolis, n. 3/4, p. 73-86, 2002.

MORAES, P. M. Deficiência e cuidado: implicações para as políticas públicas. **O Social em Questão**, ano XXII, n. 43, p. 325-348, 2019.

MOREJÓN, K. **O acesso e a acessibilidade de pessoas com deficiência no ensino superior público no Estado do Rio Grande do Sul**. 2009 252f. Tese de Doutorado – Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 2009.

MORIÑA, A.; MORGADO, B. University surroundings and infrastructures that are accessible and inclusive for all: listening to students with disabilities. **Journal of Further and Higher Education**, v. 42, n. 1, p. 13-23, 2018.

MULLER, P. L'analyse cognitive des politiques publiques: vers une sociologie politique de l'action publique. **Revue Française de Science Politique**, Paris, v. 50, n. 2, p. 189-208, 2000.

NAPOLITANO, C. J.; LEITE, L. P.; MARTINS, S. E. S. DE O. Acessibilidade em Pauta na Comunicação Midiática. **Journal of Research in Special Educational Needs**. v. 16, n. 1, p. 126-129, 2016.

NASCIMENTO, V. C. de G. do. **Quando as “exceções” desafiam as regras: vozes de pessoas com deficiência sobre o processo de inclusão no ensino superior**. 2011 121f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação, João Pessoa, 2011.

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

NUNES, L.R.D.P E FERREIRA, J. R. Deficiência mental: o que as pesquisas brasileiras têm revelado. In: ALENCAR, E.M. L. S. (org.). **Tendências e desafios da educação especial**: Brasília: Ministério da Educação e Desporto; Secretaria da Educação Especial. 1994, p. 50-81.

OLIVEIRA, L. C.; CAVALLI, V. T.; GUIDUGLI, S. T. Política pública de inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho: algumas considerações sobre sua formulação. Implementação e Avanços de 1991 até 2015. **Planejamento e Políticas públicas**, n. 48, p. 107-147, 2017.

- OLIVEIRA E. DE. S. *et al.* Inclusão Social: professores preparados ou não? **Revista Eletrônica Polêmica**, v. 11, n. 2, p. 314-323, 2012.
- PEREIRA, M. M. A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino superior. **Revista UNIrevista**, v. 1, n. 2, p. 1-6, 2006.
- PEREIRA, G. M.; LIMA, I. F. Da exclusão ao acesso à educação: o papel da informação na inclusão da PcD na universidade. **Informação em Pauta**, Fortaleza, v. 4, n. especial, p. 152-175, nov. 2019.
- PIMENTA, C. M. F. de M. **Acesso e permanência de estudantes com deficiência visual em uma Instituição de Educação Superior Universidade Federal da Bahia**. 2017. 239f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador 2017.
- RAEDER, S. Ciclo de Políticas: uma abordagem integradora dos modelos para análise de políticas públicas. **Perspectivas em Políticas Públicas**, v. VII, p. 121-146, 2014.
- RAMOS, M. P.; SCHABBACH, L. M. O estado da arte da avaliação de políticas públicas: Conceituação e exemplos de avaliação no Brasil. **Revista de Administração Pública**, v. 46, n. 5, p. 1271-1294, 2012.
- RANGEL, A. B. **Inclusão de pessoas com deficiência na Universidade Federal Fluminense: acesso e permanência, possibilidades e desafios**. 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.
- ROCHA, A. B DE. O. O papel do Professor na Educação Inclusiva. **Ensaios Pedagógicos**, v.7, n.2, p. 1-11, jul.-dez., 2017.
- ROCHA, T. B.; MIRANDA, T. G. Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior. **Revista Educação Especial**, v. 22, n. 34, p. 197-212, 2009.
- SANTOS, C. DA S. **Políticas de acesso e permanência de alunos com deficiência em universidades brasileiras e portuguesa**. 2013 389f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação, Uberlândia, 2013.
- SASSAKI, R. K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. 5 ed. Rio de Janeiro, WVA, 2003.
- SASSAKI, R. K. Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão - Parte 1. **Revista Nacional de Reabilitação**, ano X, n. 57, p. 8-16, jul.ago., 2007.
- SCHMITZ, D. DOS A.; PAVÃO, A. C. O. Democratização da informação e do conhecimento por meio da acessibilidade em documentos digitais. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 20, n. 4, p. 1117-1137, 2018.

SILVA, A. A. G. R. da. **Políticas públicas inclusivas visando a pessoa com deficiência auditiva / surdez**: consolidando direitos. 2011 98f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Paraíba, Programa de Pós-Graduação em Planejamento Urbano e Regional, São José dos Campos, 2011.

SILVA, C. de O. A evolução da educação especial no Brasil: pontos e passos. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO-CONEDU, III. **Anais...** 2016.

SILVA, K. C. DA.; MARTINS, S. E. S. DE O. Acessibilidade a Educação Superior Brasileira: O que dizem os Estudantes com Deficiência. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, n.1, 116-119, 2016.

SILVA, A. P. M. DA.; ARRUDA, A. L. M. M. O papel do professor diante da inclusão escolar. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v. 5, n.1, p. 1-29, 2014.

SILVA, H. D. DA C. L.; DOMINGOS, B. Não sou deficiente: sou uma pessoa com deficiência. Uma ontologia dos direitos. **Revista de Direito Brasileira**, São Paulo, v. 21, n. 8, p. 126-140, set.-dez. 2018.

SILVA, L. C. DA; SOUZA, V. A. DE; FALEIRO, W. Uma década da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Revista On-line de Política e Gestão Educacional**, v. 22, n. especial 2, p. 732-747, 2018.

SIQUEIRA, I. M.; SANTANA, C. da S. Propostas de Acessibilidade para a inclusão de Pessoas com Deficiências no Ensino Superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.16, n.1, p.127-136, jan.-abr., 2010.

SIQUEIRA, G. M. O; SILVA, L. R.; RIBEIRO, P. M. Educação Inclusiva no Ensino Superior: Desafios e Possibilidades. **Revista Científica FacMais**, v. V, p. 216-228, 2016.

SOUZA, Celina. **Políticas públicas**: conceitos, tipologias e sub-áreas. Trabalho elaborado para a Fundação Luís Eduardo Magalhães. São Paulo: Fundação Luís Eduardo Magalhães, 2002.

SOUZA, C. Políticas públicas: Uma revisão da literatura. **Revista Sociologias**, ano VIII, n. 16, p. 20-45, 2006.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB. **Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão nº 48/2003**. Dispõe sobre os direitos acadêmicos de alunos regulares Portadores de Necessidades Especiais (PNEs) da UnB. 2003. Disponível em: http://acessibilidade.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=36&Itemid=708. Acesso em: 26 mar. 2021.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB. **Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão nº 10/2007**. Criação do Programa de Tutoria Especial (PTE) no âmbito da UnB. 2007. Disponível em: http://acessibilidade.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=37&Itemid=709. Acesso em: 26 mar. 2021.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB. **Relatório de Autoavaliação Institucional 2015 (Ano base 2014)**. Análise das ações realizadas pela UnB, orientando a tomada de decisão da gestão e melhoria da qualidade dos serviços prestados pela universidade. 2015a. Disponível em: http://dpo.unb.br/images/phocadownload/documentosdegestao/autoavaliacaoinstitucional/relatorio_autoavaliacao_2014.pdf. Acesso em: 26 mar. 2021.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB. **Relatório de Gestão 2014**. Apresentar os resultados alcançados pela UnB para os órgãos de controle interno e externo. 2015b. Disponível em: http://dpo.unb.br/images/phocadownload/documentosdegestao/relatoriogestao/Relatorio_Gestao_2014.pdf. Acesso em: 26 mar. 2021.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB. **Relatório de Autoavaliação Institucional 2016 (Ano base 2015)**. Análise das ações realizadas pela UnB, orientando a tomada de decisão da gestão e melhoria da qualidade dos serviços prestados pela universidade. 2016a. Disponível em: http://dpo.unb.br/images/phocadownload/documentosdegestao/autoavaliacaoinstitucional/Relatorio_Autoavaliacao_2015.pdf. Acesso em: 26 mar. 2021.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB. **Relatório de Gestão 2015**. Apresentar os resultados alcançados pela UnB para os órgãos de controle interno e externo. 2016b. Disponível em: http://dpo.unb.br/images/phocadownload/documentosdegestao/relatoriogestao/Relatorio_Gestao_2015.pdf. Acesso em: 26 mar. 2021.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB. **Resolução do Decanato de Assuntos Comunitários nº 001/2016**. Regulamentação do direito do acompanhante ou atendente pessoal do discente com deficiência que ocupa vaga na Casa do Estudante Universitário da UnB. 2016c. Disponível em: http://acessibilidade.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=38&Itemid=710. Acesso em: 26 mar. 2021.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB. **Relatório de Autoavaliação Institucional 2017 (Ano base 2016)**. Análise das ações realizadas pela UnB, orientando a tomada de decisão da gestão e melhoria da qualidade dos serviços prestados pela universidade. 2017a. Disponível em: <http://dpo.unb.br/images/phocadownload/documentosdegestao/autoavaliacaoinstitucional/Relatorio-de-Autoavaliacao-Institucional---2017---FINAL.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2021.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB. **Relatório de Gestão 2016**. Apresentar os resultados alcançados pela UnB para os órgãos de controle interno e externo. 2017b. Disponível em: <http://dpo.unb.br/images/phocadownload/documentosdegestao/relatoriogestao/Relatorio-de-Gestao-2016.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2021.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB. **Relatório de Autoavaliação Institucional 2018 (Ano base 2017)**. Análise das ações realizadas pela UnB, orientando a tomada de decisão da gestão e melhoria da qualidade dos serviços prestados pela universidade. 2018a.

Disponível em: <http://dpo.unb.br/images/phocadownload/documentosdegestao/autoavaliacaoinstitucional/Plano-de-autoavaliao-2017.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2021.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA- UNB. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2018-2022**. Universidade de Brasília. 2018b. Disponível em: http://www.planejamento.dpo.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=20&Itemid=791 Acesso em: 26 mar. 2021.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA- UNB. **Projeto Político-Pedagógico Institucional da UnB**. Documento referencial para as instituições de ensino, orientando a construção da missão, princípios, fundamentos e valores que compõem a identidade institucional. 2018c. Disponível em: <http://dpo.unb.br/images/PPPIVersaoAprovadaConsuni.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2021.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB. **Relatório de Gestão 2017**. Apresentar os resultados alcançados pela UnB para os órgãos de controle interno e externo. 2018d. Disponível em: <http://dpo.unb.br/images/phocadownload/documentosdegestao/relatoriogestao/Relatrio-de-Gesto---2017.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2021.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB. **Anuário Estatístico da UnB 2019 – Período de 2014 a 2018**. Consolidação de informações sobre o ensino de graduação e pós-graduação, pesquisa, extensão, entre outros. 2018e. Disponível em: <http://dpo.unb.br/images/phocadownload/unbemnumeros/anuarioestatistico/AnuarioEstatistico2019.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2021.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB. **Relatório de Autoavaliação Institucional 2019 (Ano base 2018)**. Análise das ações realizadas pela UnB, orientando a tomada de decisão da gestão e melhoria da qualidade dos serviços prestados pela universidade. 2019a. Disponível em: http://dpo.unb.br/images/phocadownload/documentosdegestao/autoavaliacaoinstitucional/Relatorio_de_Autoavaliacao_Institucional_-_2018_publicado.pdf. Acesso em: 26 mar. 2021.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB. **Relatório de Gestão 2018**. Apresentar os resultados alcançados pela UnB para os órgãos de controle interno e externo. 2019b. Disponível em: http://dpo.unb.br/images/phocadownload/documentosdegestao/relatoriogestao/2018/Relatrio_de_Gesto_UnB_2018.pdf. Acesso em: 26 mar. 2021.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB. **Resolução do Conselho de Administração nº 0050/2019**. Institui a Política de Acessibilidade da Universidade de Brasília. 2019c. Disponível em: http://accessibilidade.unb.br/images/PDF/Resoluo_CAD_50_2019_Poltica_de_Acessibilidade.pdf Acesso em: 26 mar. 2021.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB. **Relatório de Gestão 2019**. Apresentar os resultados alcançados pela UnB para os órgãos de controle interno e externo. 2020a. Disponível em: http://www.dpo.unb.br/images/dpl/PUB_RG2019_310820_v1_aprovadoCAD.pdf. Acesso em: 26 mar. 2021.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB. **Guia do Calouro da UnB 2020**. Brasília: UnB, 2020b.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB. **Instrução Normativa do Decanato de Pós-Graduação nº 03/2020**. Estabelece reserva de vagas para pessoas com deficiência nos processos seletivos dos programas de Pós-Graduação da Universidade de Brasília. 2020c. Disponível em: http://acessibilidade.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=68&Itemid=755. Acesso em: 26 mar. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre os princípios**, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha, 1994.

URBAN, A. L. P. **Um estudo de produções científicas: ingresso e permanência de universitários com deficiência**. 2016 127f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (*Campus* Araraquara), Araraquara, 2016.

VIOTO, J. B.; VITALIANO, C. R. Educação inclusiva e formação docente: percepções de formandos em pedagogia. **Revista Internacional de Investigación en Educación**, v. 5, n. 11, p. 353-373, 2013.

WELLICHAN, D. S. P.; SOUZA, C. DA S. **A inclusão na prática: alunos com deficiência no ensino superior**. **Revista On-line de Política e Gestão Educacional**, v. 21, n.1, p. 146-166, 2017.

ZAPPELLINI, M. B.; FEUERSCHÜTTE, S. G. O uso da triangulação na pesquisa científica brasileira em administração. **Administração: ensino e pesquisa**. Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, p. 241-273, abr.-jun., 2015.

APÊNDICE A – ANÁLISE DOCUMENTAL

Quadro síntese análise documental

Tipo	Código do documento	Documento	Finalidade/Objetivo
Externo	DOC 1	Decreto nº 7.611/2011	Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado
Externo	DOC 2	Lei nº 13.146/2015	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)
Externo	DOC 3	Decreto nº 7.234/2010	Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES
Externo	DOC 4	Documento Orientador	Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior SECADI/SESu-2013
Interno	DOC 5	Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão nº 48/2003	Dispor sobre os direitos acadêmicos de alunos regulares Portadores de Necessidades Especiais (PNEs) da UnB
Interno	DOC 6	Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão nº 10/2007	Criação do Programa de Tutoria Especial (PTE) no âmbito da UnB
Interno	DOC 7	Resolução do Decanato de Assuntos Comunitários nº 001/2016	Regulamentação do direito do acompanhante ou atendente pessoal do discente com deficiência que ocupa vaga na Casa do Estudante Universitário da UnB
Interno	DOC 8	Resolução do Conselho de Administração nº 0050/2019	Institui da Política de Acessibilidade da Universidade de Brasília
Interno	DOC 10	Instrução Normativa do Decanato de Pós-Graduação nº 03/2020	Estabelece reserva de vagas para pessoas com deficiência nos processos seletivos dos programas de Pós-Graduação da Universidade de Brasília
Interno	DOC 11	Anuário Estatístico da UnB 2019 –	Consolidação de informações sobre o ensino de graduação e pós-graduação, pesquisa, extensão, entre outros

		Período de 2014 a 2018	
Interno	DOC 12	Plano de Desenvolvimento Institucional 2018-2022	Orientar as ações institucionais para os próximos cinco anos e apresentar os desafios do atual contexto nacional e internacional em que a Universidade está inserida.
Interno	DOC 13	Relatório de Gestão 2019	Apresentar os resultados alcançados pela UnB para os órgãos de controle interno e externo
Interno	DOC 14	Relatório de Gestão 2018	Apresentar os resultados alcançados pela UnB para os órgãos de controle interno e externo
Interno	DOC 15	Relatório de Gestão 2017	Apresentar os resultados alcançados pela UnB para os órgãos de controle interno e externo
Interno	DOC 16	Relatório de Gestão 2016	Apresentar os resultados alcançados pela UnB para os órgãos de controle interno e externo
Interno	DOC 17	Relatório de Gestão 2015	Apresentar os resultados alcançados pela UnB para os órgãos de controle interno e externo
Interno	DOC 18	Relatório de Gestão 2014	Apresentar os resultados alcançados pela UnB para os órgãos de controle interno e externo
Interno	DOC 19	Relatório de Autoavaliação Institucional 2019 (Ano base 2018)	Análise das ações realizadas pela UnB, orientando a tomada de decisão da gestão e melhoria da qualidade dos serviços prestados pela universidade
Interno	DOC 20	Relatório de Autoavaliação Institucional 2018 (Ano base 2017)	Análise das ações realizadas pela UnB, orientando a tomada de decisão da gestão e melhoria da qualidade dos serviços prestados pela universidade
Interno	DOC 21	Relatório de Autoavaliação Institucional 2017 (Ano base 2016)	Análise das ações realizadas pela UnB, orientando a tomada de decisão da gestão e melhoria da qualidade dos serviços prestados pela universidade
Interno	DOC 22	Relatório de Autoavaliação Institucional 2016 (Ano base 2015)	Análise das ações realizadas pela UnB, orientando a tomada de decisão da gestão e melhoria da qualidade dos serviços prestados pela universidade

Interno	DOC 23	Relatório de Autoavaliação Institucional 2015 (Ano base 2014)	Análise das ações realizadas pela UnB, orientando a tomada de decisão da gestão e melhoria da qualidade dos serviços prestados pela universidade
Interno	DOC 24	Projeto Político-Pedagógico Institucional da UnB	Documento referencial para as instituições de ensino, orientando a construção da missão, princípios, fundamentos e valores que compõem a identidade institucional

Fonte: Elaboração própria.

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA A SER APLICADO COM ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO COM DEFICIÊNCIA DA UnB (ADAPTADO DE GÓES 2015)

Apresentação pessoal

Meu nome é Luciana Piccini Moreira Lima, sou servidora da Universidade de Brasília, ocupante do cargo de administradora no Decanato de Assuntos Comunitários (DAC) e aluna do Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública da Faculdade UnB Planaltina. Estou realizando esta entrevista com o objetivo de aprofundar a pesquisa realizada sobre a percepção dos estudantes de graduação com deficiência, os facilitadores e os dificultadores encontrados no processo de inclusão e permanência na Universidade de Brasília. Desta forma, gostaria de solicitar a sua participação respondendo a entrevista para que possamos entender o seu ponto de vista e sugerir à universidade melhorias para o seu processo de inclusão e permanência na UnB. A entrevista tem duração de cerca de 20 minutos. O anonimato é assegurado e indispensável à pesquisa. Não existem respostas certas ou erradas, trata-se apenas da sua percepção. Desde já, agradeço a participação.

Para as entrevistas realizadas por videoconferência, foi solicitada autorização para gravar as entrevistas.

BLOCO 1: Identificação dos entrevistados

Idade:

Sexo:

Curso:

Campus:

Semestre/Ano de Ingresso:

Qual a sua deficiência? Como surgiu a sua deficiência?

BLOCO 2: A permanência

1. Como foi a sua adaptação no ambiente acadêmico? Conte um pouco sobre a sua experiência.
2. Como você avalia o acompanhamento e avaliação do seu desempenho na UnB?
3. Como você avalia a sua interação com demais alunos, professores e funcionários da universidade? Conte um pouco de sua experiência.
4. Você participa das atividades acadêmicas, esportivas, culturais, sociais e recreativas da universidade? Se sim, como é a sua experiência?
5. Quais os principais fatores dificultadores para a sua permanência na UnB?

6. Quais os principais fatores facilitadores que auxiliam na sua permanência na UnB?
7. Em sua opinião, o que poderia ser feito para melhorar as condições de permanência dos estudantes com deficiência.
8. Como você avalia as condições para o ingresso das pessoas com deficiência em comparação aos estudantes sem deficiência na UnB?
9. A universidade poderia melhorar o atendimento aos alunos com deficiência? De que maneira?
10. De acordo com sua experiência, como é ser um acadêmico com deficiência?

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO ON-LINE

Apresentação pessoal

Meu nome é Luciana Piccini Moreira Lima, sou servidora da Universidade de Brasília, ocupante do cargo de administradora no Decanato de Assuntos Comunitários (DAC) e aluna do Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública da Faculdade UnB Planaltina. Estou realizando uma pesquisa com o objetivo de identificar, na percepção dos estudantes de graduação com deficiência, os facilitadores e os dificultadores encontrados no processo de inclusão e permanência na Universidade de Brasília. Desta forma, gostaria de solicitar a sua participação respondendo ao questionário para que possamos entender o seu ponto de vista e sugerir à universidade melhorias para o seu processo de inclusão e permanência na UnB. O questionário é breve e você gastará cerca de 6 minutos. O anonimato é assegurado e indispensável à pesquisa. Não existem respostas certas ou erradas, trata-se apenas da sua percepção. Desde já, agradeço a participação.

DADOS GERAIS

Gênero: () Feminino () Masculino () Outro: () Prefiro não responder

Qual a sua faixa etária?

Até 17 anos

De 18 a 24 anos

De 25 a 35 anos

De 36 a 50 anos

A partir de 51 anos

Qual o seu curso: _____

Turno: () Diurno () Noturno

Campus: () Darcy Ribeiro () FGA () FUP () FCE

Qual o período de ingresso? (semestre e ano) _____

Ingressou na UnB por meio de cotas para pessoas com deficiência?

() Sim () Não

Você solicitou alguma condição especial no processo seletivo de ingresso na Universidade? () Sim () Não

Se sim, foi atendido? () Sim () Não () Em parte

Qual a sua deficiência?

() Visual

() Auditiva

- Física
 Intelectual
 Transtorno do Espectro Autista
 Outra: _____

Necessita de apoio de cuidador? () Sim () Não

Você utiliza Libras para comunicação? () Sim () Não

Você faz parte de algum Programa de Assistência Estudantil da UnB?

- () Sim () Não

Se sim, qual o programa? (Poderá ser marcada mais de uma alternativa)

- Programa Auxílio Socioeconômico
 Programa Moradia Estudantil
 Programa Auxílio Creche
 Programa Auxílio Transporte
 Alimentação no RU
 Outro: _____

Você é bolsista de algum Projeto na UnB?

- () Sim. Qual? _____ () Não

ACESSIBILIDADE NOS TRANSPORTES

Qual o principal meio de transporte que você utiliza para ir à Universidade?

- Ônibus
 Van escolar
 Carro
 Moto
 A pé
 Outro

Encontra algum obstáculo na utilização deste meio de transporte?

- () Sim. Qual? () Não

Como você se locomove dentro do *Campus*?

- Ônibus
 Van escolar
 Carro
 Moto
 A pé
 Intracampus
 Outro

Utiliza o transporte oferecido pela Universidade? () Sim () Não

Se sim, Qual o transporte oferecido pela universidade que você utiliza? _____

Como você avalia este transporte?

Ótimo	Bom	Regular	Ruim	Não utilizo
-------	-----	---------	------	-------------

ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA E URBANÍSTICA

Você necessita de auxílio para se locomover pelo *Campus*? () Sim () Não

Você utiliza algum recurso e/ou equipamento para locomoção?

- () Não
 () Cadeira de rodas
 () Andador
 () Muleta
 () Bengala
 () Outros: _____

Como você avalia os caminhos entre os prédios?

Ótimo	Bom	Regular	Ruim
-------	-----	---------	------

Quais os principais prédios da UnB que você utiliza?

Qual nota você dá para a acessibilidade no(s) prédio(s) que você listou na pergunta acima? (Sendo 1 a menor nota e 5 a maior nota)

	1	2	3	4	5	Nunca utilizei esse recurso
Acesso ao prédio						
Calçadas						
Escadas						
Rampas						
Elevadores						
Salas de aula						
Banheiros						
Estacionamento						
Acesso aos bebedouros						
Piso tátil						

Você gostaria de acrescentar algum comentário sobre a resposta à questão anterior?

ACESSIBILIDADE ACADÊMICA

Quais recursos você utiliza em sala de aula?

- () Intérprete de Libras
 () Ledor
 () Copista
 () Tutor especial
 () Material adaptado em Braille
 () Material adaptado em tamanho ampliado
 () Computador com ledor de tela
 () Linha Braille
 () Mobiliário adaptado
 () Outros:
-

ACESSIBILIDADE NAS INFORMAÇÕES E COMUNICAÇÕES:

Qual nota você dá para a acessibilidade nas comunicações e no acesso a informações? (Sendo 1 a menor nota e 5 a maior nota)

	1	2	3	4	5	Nunca utilizei
Apoio de intérprete de Libras						
Acesso aos sistemas de informação disponibilizados pela universidade						
Acesso a materiais acadêmicos em formato acessível						
Facilidade de localização nos prédios da universidade						

Como você avalia as afirmações:

	Sim, sempre	Sim, às vezes	Geralmente não	Não, nunca	Não se aplica
Já deixei de ser atendido em algum setor da UnB por dificuldade de comunicação					
Sinto dificuldade de me comunicar no <i>Campus</i>					
Evito procurar serviços na UnB por dificuldades na comunicação					

Conhecimento sobre os serviços oferecidos pela UnB para estudantes com deficiência

Como você avalia as afirmações:

	Sim, todos(as)	Sim, Muitos(as)	Sim, Poucos(as)	Não, nenhum(a)	Não se aplica
Conheço as resoluções da UnB que tratam de direitos acadêmicos de estudantes com deficiência?					
Conheço os serviços oferecidos pela Coordenação de Apoio às Pessoas com Deficiência (PPNE/DAC) da UnB					
Conheço os serviços de adaptação de material para estudantes com deficiência oferecidos pelo Laboratório de Apoio a Deficiência Visual da Faculdade de Educação (LDV/FE)					
Conheço os serviços para estudantes com deficiência visual oferecidos pela Biblioteca Digital e Sonora (BDS)					
Conheço o serviço de transporte oferecido para estudantes com deficiência no <i>Campus</i> Darcy Ribeiro					

PERCEPÇÃO PESSOAL**Como você avalia as afirmações:**

	Sim, sempre	Sim, às vezes	Geralmente não	Não, nunca	Não se aplica
Sinto que a convivência na universidade é desprovida de preconceitos					
Sinto que as pessoas compreendem a respeito da minha deficiência					
Sinto que os docentes estão capacitados para atender minhas necessidades específicas					
A falta de acessibilidade de uma maneira geral, me leva a pensar em abandonar o curso					
A falta de apoio de colegas e professores de uma maneira geral, me leva a pensar em abandonar o curso					
Já deixei de participar de atividades de pesquisa devido à falta de acessibilidade					
Já deixei de participar de atividades de extensão devido à falta de acessibilidade					
Não faço reclamações ao setor responsável porque não tenho expectativa de solução					

Como você avalia as condições de permanência de estudantes com deficiência na UnB?

Você tem comentários e/ou sugestões para melhoria das condições de acessibilidade da UnB?

Para aprofundar no tema dos facilitadores e dificultadores para o seu acesso e permanência na Universidade e entender as suas necessidades específicas, esta pesquisa se propõe a entrevistar os alunos com deficiência, via videoconferência em horário a ser agendado com o aluno. Você gostaria de participar desta entrevista com o objetivo de aprofundamento no tema permanência na UnB?

() Sim () Não

Se sim, você tem preferência por algum programa ou meio de comunicação para ser entrevistado? Por favor, deixe seu telefone e/ou e-mail para agendarmos a entrevista.

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO DAC

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Brasília – DF, 20 de agosto de 2019.

Senhor Decano de Assuntos Comunitários,

Esta pesquisa será realizada pela pesquisadora Luciana Piccini Moreira Lima, servidora do quadro efetivo da Fundação Universidade de Brasília e aluna do Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública da Faculdade de Planaltina da Universidade de Brasília (PPGP/FUP/UnB), como requisito para obtenção do título de mestre em Gestão Pública, com a orientação e supervisão da Profa. Dra. Luciana de Oliveira Miranda.

A pesquisa tem como propósito inicial contribuir para a melhoria das condições de inclusão e permanência dos estudantes com deficiência da universidade. O estudo tem como título “INCLUSÃO E PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA: DESAFIOS DOS ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO COM DEFICIÊNCIA” e será realizado por meio de pesquisa qualitativa e quantitativa, com a realização de pesquisa documental, entrevistas e aplicação de questionário.

Após a conclusão do trabalho, prevista para fevereiro de 2021, a dissertação contendo todos os dados e conclusões, no formato eletrônico, será disponibilizada para consulta na Biblioteca Central da Universidade de Brasília, e uma via encaminhada à instituição como forma de agregar as políticas internas para as pessoas com deficiência.

Agradecemos sua autorização, ao mesmo tempo em que reforçamos a importância desta pesquisa e de sua participação para a construção do conhecimento sobre o assunto.

 Profa. Dra. Luciana de Oliveira Miranda
 Professora orientadora

 Luciana Piccini Moreira Lima
 Aluna pesquisadora

Tendo ciência das informações contidas neste Termo de Consentimento Institucional, eu, _____, ocupante do cargo de _____, autorizo a aplicação desta pesquisa nesta instituição.

Brasília – DF, 12 de agosto de 2019.

 Assinatura, matrícula e carimbo

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO UNB PARA UTILIZAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

13/01/2021

SEI/UnB - 5387089 - Despacho



Centro de custo: Decanato de Planejamento, Orçamento e Avaliação Institucional

Para: DAC - a/c: Luciana Piccini Moreira Lima, Administradora do Decanato de Assuntos Comunitários (c/c: Decano do DAC; DEG; DPG)

Prezada Servidora Luciana,

Conforme discutido em contato telefônico, recomendo que, previamente à aplicação do questionário produzido pelo DAC e DAI/DPO junto aos estudantes com deficiência da UnB, o referido instrumento seja avaliado por especialista(s) em pesquisa social, para aprimoramento do instrumento e adequação de perguntas para se evitar eventuais vieses.

Atenciosamente,

Em 25/06/2020.



Documento assinado eletronicamente por **Denise Imbroisi, Decano(a) do Decanato de Planejamento, Orçamento e Avaliação Institucional**, em 25/06/2020, às 10:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.unb.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5387089** e o código CRC **99A38665**.

Referência: Processo nº 23106.048552/2020-78

SEI nº 5387089