



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO  
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**MARIA DE FÁTIMA DA COSTA CORDEIRO HENRIQUE PEREIRA**

**O ACESSO E A PERMANÊNCIA DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA NO  
ENSINO SUPERIOR EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA FEDERAL**

**RECIFE  
2022**

**MARIA DE FÁTIMA DA COSTA CORDEIRO HENRIQUE PEREIRA**

**O ACESSO E A PERMANÊNCIA DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA NO  
ENSINO SUPERIOR EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA FEDERAL**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, como requisito para a obtenção de título de licenciada em Pedagogia.

Orientada pela Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria do Rosário de Fátima Brandão de Amorim.

**RECIFE**

**2022**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal Rural de Pernambuco  
Sistema Integrado de Bibliotecas  
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

- P436a PEREIRA, Maria de Fátima da Costa Cordeiro Henrique  
O Acesso e a permanência do estudante com deficiência no ensino superior em uma universidade pública federal / Maria de Fátima da Costa Cordeiro Henrique PEREIRA. - 2022.  
92 f. : il.
- Orientadora: Maria do Rosario de Fatima Brandao de Amorim. Inclui referências, apêndice(s) e anexo(s).
- Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Licenciatura em Pedagogia, Recife, 2022.
1. Inclusão. 2. Estudantes com Deficiências. 3. Ensino Superior. I. Amorim, Maria do Rosario de Fatima Brandao de, orient. II. Título

CDD 370

---

## FOLHA DE APROVAÇÃO

**MARIA DE FÁTIMA DA COSTA CORDEIRO HENRIQUE PEREIRA**

### **O ACESSO E A PERMANÊNCIA DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA FEDERAL**

Data da Defesa: 05/10/2022

Horário: 13:00 horas

Local: Sala da Pós Graduação em Agroecologia -bloco A DEd (1º andar)

Banca Examinadora:

---

Maria do Rosário de Fátima Brandão de Amorim  
Prof.<sup>a</sup> Dra. Orientador/a

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Emmanuelle Christine Chaves da Silva  
Examinador/a Interno/a

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Waydja Cybelle Cavalcanti Correia  
Examinador/a Externo/a

Resultado: ( X ) Aprovada ( ) Reprovada

Eu velo sobre minha palavra para a cumprir. (Jer.  
1.12). Ao meu Aba pai

## **AGRADECIMENTOS**

À Deus seja a glória por tuas bênçãos sem fim! Quero expressar minha gratidão ao meu Deus que esteve comigo em todos os instantes, pelo dom da vida, pela força que me deu quando não existia forças minhas, Ele me carregou nos braços, me proporcionando concluir a graduação com sucesso. Glória, pois, a Ele, para sempre amém!

Agradeço a minha família que me apoiou tornando meu fardo dessa jornada menos pesado para que eu chegasse onde cheguei. Em especial, a minha vó Linete (em memória). A minha mãe pelas intercessões constantes em meu favor, ao meu tio Jairo e tia Vânia, pessoas maravilhosas e importantes nesse processo da minha vida. A meu esposo e meus filhos por tanta paciência comigo em meus momentos de nervos abalados, amo vocês.

Agradeço à Universidade por me incluir, e aos docentes que depositaram seu tempo e ensinamentos contribuindo para a construção da minha identidade acadêmica. Em especial as professoras Fabiana Silva, Aparecida Tenório e Fátima Brandão, docentes do Departamento de Educação da UFRPE que reconhecem, entendem, amam e dão importância ao estudante nessa aprendizagem constante.

Aos meus amigos, Edison, Mônica e Luciene, através de vocês pude perceber como é importante estarmos unidos na luta por uma educação inclusiva de qualidade que contemple a todos.

Quero agradecer a minha turma, em especial as minhas amigas, que, ao longo desses quatro anos, ajudaram-me na troca de conhecimento, o apoio em relação às minhas necessidades e dificuldades decorrentes da deficiência auditiva, sempre confiando e acreditando no meu melhor, obrigada pelo acolhimento que foi fundamental no meu percurso acadêmico, amo vocês.

Por fim, agradeço aos sujeitos que participaram desta pesquisa, ao Núcleo de acessibilidade - NACES e, não menos importante, gratidão a cada pessoa que proporcionou e permitiu a realização dessa pesquisa mediante as suas ações e falas que estabeleceu com esta pesquisa.

## RESUMO

A inclusão dos estudantes com deficiência é um direito assegurado pela lei nº13.409/2016, que trata sobre as cotas para inclusão da pessoa com deficiência na Educação Superior. Por meio de uma revisão literária, procurou-se construir o referencial teórico através de uma discussão que trouxe a problematização sobre o acesso e a permanência em uma IES. Levantaram-se, então, questionamentos, tais como: Quantos são os estudantes com deficiência, e onde estão nos diferentes cursos? Quais as ações ofertadas aos estudantes com deficiência para a permanência nos diferentes cursos? Será que os projetos pedagógicos dos cursos que acolhem tais estudantes foram construídos com um olhar inclusivo? O que faz o Núcleo de Acessibilidade para possibilitar o acesso e a permanência do estudante nos diferentes cursos? O que dizem os estudantes com deficiência acerca da sua inclusão no ensino superior? Para responder às inquietações aqui trazidas, o presente trabalho objetivou investigar como se dá a inclusão dos estudantes com deficiência em uma instituição pública federal de ensino superior. Foram utilizados teóricos tais como, Cantorani et al. (2020), Guedes (2020), Giordani et al. (2020), Cabral et al. (2020), Silva e Pavão (2020) dentre outros que enriqueceram a base desta pesquisa. O estudo foi de cunho quali-quantitativa, com metodologia de análise descritiva. Para coleta de dados, foram elaborados questionários, que foram aplicados aos estudantes com deficiência que estudam na IES pesquisada, e ao Núcleo de acessibilidade da mesma instituição; por meio da plataforma digital *Google forms*®. Foram utilizados também análise dos projetos pedagógicos dos cursos para verificar se neles a inclusão está contida na proposta curricular do curso. Os resultados apontaram que tais projetos, apesar de ter um texto base que faz alusão à acessibilidade da pessoa com deficiência, alguns cursos não o englobam, de fato, em seu documento, pois desconsideram a sua importância para acolher esses estudantes e garantir além do acesso a permanência da pessoa com deficiência na universidade. A IES precisa, portanto, promover ações que permitam a superação das barreiras existentes desde o acesso até a conclusão desses estudantes com deficiência.

**Palavras-Chaves:** Inclusão. Estudantes com Deficiências. Ensino Superior.

## **ABSTRACT**

The inclusion of students with disabilities is a right guaranteed by law No. 13,409/2016, which deals with quotas for the inclusion of people with disabilities in higher education. Through a literary review, we tried to build the theoretical framework through a discussion that brought up the problematization of access and permanence in an IES, questions that were: How many are these people, and where are they in the different courses? What actions are offered to students with disabilities to stay in the different courses? Could it be that the pedagogical projects of the courses that welcome such students were built with an inclusive look? What does the Accessibility Center do to enable students to access and stay in the different courses in which they belong? What do students with disabilities say about their inclusion in higher education? To answer the concerns raised here, the present work aimed to investigate how the inclusion of students with disabilities in a federal public institution of higher education takes place. Theorists such as Cantorani et al. (2020), Guedes (2020), Giordani et al. (2020), Cabral (2020), Silva and Pavão (2020) among others that enriched the basis of this research. The study was of a quali-quantitative nature, with a descriptive analysis methodology. To enrich the discussion, questionnaires were developed as a data collection instrument that was applied through the Google forms® digital platform to students with disabilities who study at the researched IES, and to the Accessibility Center of the same institution. An analysis of the pedagogical projects of the courses was also used to verify if the inclusion is contained in the curricular proposal of the course. The results showed that the PPCs, despite having a basic text that alludes to the accessibility of the disabled person, some courses do not include it in their document, disregarding its importance to welcome these students and guarantee, in addition to access, the permanence of the person with disabilities. at the University. The IES needs to promote actions that allow the overcoming of existing barriers from access to completion of these students with disabilities.

**Key-words:** Inclusion. Disabled Student. University Education.



## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

Figura 1 Presença Regional da UFRPE

Figura 2 Classificação dos cursos de graduação da UFRPE

## **LISTA DE TABELAS**

Quadro 1 Revisão Bibliográfica.

Quadro 2 Distribuição dos estudantes com algum tipo de deficiência na IES pesquisada.

Quadro 3 Distribuição dos estudantes com deficiências nas vinte e quatro graduações da IES pesquisada.

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CPA	Comissão Própria de Avaliação
GA	Google Acadêmico
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
IES	Instituição de Ensino Superior
INES	Instituto Nacional da Educação dos Surdos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação e Cultura
NACES	Núcleo de Acessibilidade
PCD	Pessoa com Deficiência
PDI	Plano de desenvolvimento institucional
PPC	Projetos Pedagógicos de Cursos
PREG	Pró-Reitoria de Ensino e Graduação
SCIELO	Scientific Electronic Libertary Online
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFTM	Universidade federal do Triângulo Mineiro

**RESUMO**  
**ABSTRACT**  
**AGRADECIMENTOS**  
**LISTA DE ILUSTRAÇÕES**  
**LISTA DE TABELAS**  
**LISTA DE ABREVIATURAS/SIGLAS**

**SUMÁRIO**

**INTRODUÇÃO.....14**

**CAPÍTULO 1: A INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR.....18**

1.1 O QUE DIZEM OS ARTIGOS NO PERÍODO DE 2015 A 2021 NAS BASES DE DADOS DO GOOGLE ACADÊMICO, CAPES, SCIELO: ESTUDOS SOBRE A INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR.....22

1.2 O PROCESSO HISTÓRICO DAS POLÍTICAS PÚBLICA DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....27

1.3 TRILHANDO SOBRE A TESSITURA DA LITERATURA BRASILEIRA QUANTO AOS ARTIGOS PESQUISADOS SOBRE A INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR.....32

1.4 DESAFIOS AINDA EXISTENTES PARA A INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR.....36

1.5 O NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE NA UNIVERSIDADE PÚBLICA PESQUISADA: O QUE DIZEM SEUS DOCUMENTOS?.....38

**CAPÍTULO 2: PERCURSO METODOLÓGICO: O CAMINHAR DA PESQUISA.....42**

2.1 NATUREZA, MEIOS E INSTRUMENTOS DA PESQUISA.....42

2.2	UNIVERSO PESQUISADO.....	43
2.3	PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	45
2.4	INSTRUMENTOS DE COLETAS DE DADOS.....	46
2.5	PROCEDIMENTO PARA COLETAS DE DADOS.....	46
2.6	RISCOS E BENEFÍCIOS.....	47
2.7	CRITÉRIO DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO.....	48
2.8	RECRUTAMENTO DOS PARTICIPANTES:.....	48
2.9	TÉCNICA DE ANÁLISE DOS DADOS.....	48
<b>CAPÍTULO 3: ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÕES DOS RESULTADOS OBTIDOS.....</b>		<b>49</b>
3.1	O LUGAR DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA FEDERAL: QUANTOS SÃO NA IES E QUAIS SÃO OS SEUS RESPECTIVOS CURSOS DE GRADUAÇÃO.....	49
3.2	O QUE DIZEM AS PROPOSTAS DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS.....	55
3.3	O NACES E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA.....	58
3.4	A PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO SEU PROCESSO DE INCLUSÃO NA IES PESQUISADA.....	60
3.4.1	<b>Barreiras arquitetônicas.....</b>	<b>61</b>
3.4.2	<b>Barreiras comunicacionais.....</b>	<b>64</b>
3.4.3	<b>Barreiras pedagógicas.....</b>	<b>65</b>
3.4.4	<b>Barreiras atitudinais.....</b>	<b>69</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>		<b>71</b>

<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>74</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>81</b>
<b>ANEXO.....</b>	<b>92</b>

## INTRODUÇÃO

Na história da humanidade, a travessia das pessoas com algum tipo de deficiência tem revelado várias formas de preconceitos, discriminação, exclusão, alijando a pessoa deficiente do convívio social e educacional.

É sabido que os anos de 1990 foi uma década que trouxe um alento para quem labuta na área dos direitos humanos, uma vez que a Declaração Mundial sobre Educação para Todos possibilitou que o mundo se voltasse para os desvalidos, vulneráveis sócio economicamente e que foram apartados da educação.

Sabe-se ainda que desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1945, nenhuma outra ação foi concedida para a humanidade, senão após o ser humano passar a praticar atrocidades com o seu semelhante fora da normalidade, durante a Segunda Guerra Mundial.

Nesse sentido, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, foi sem sombra de dúvida uma retomada dos direitos universais, na qual a premissa “que toda pessoa tem direito à educação” passou a ser revisitada, em caráter mundial, pois, embora as nações buscassem ações para assegurar o direito à educação, o mundo atravessava um período turbulento. Assim, resgatar a dignidade da pessoa humana foi um grande alento para a humanidade.

Quatro anos após, em 1994, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada entre 7 e 10 de junho de 1994, na cidade de Salamanca, Espanha, reafirma os dois grandes marcos de 1945 e 1990, guiados pelos seguintes princípios, contidos no que foi denominado Declaração de Salamanca (1994): a) Independente das diferenças individuais, a educação é direito de todos; b) Toda criança que possui dificuldade de aprendizagem pode ser considerada com necessidades educativas especiais; c) A escola deve adaptar-se às especificidades dos alunos, e não os alunos as especificidades da escola; e d) O ensino deve ser diversificado e realizado num espaço comum a todas as crianças.

Portanto, os anos de 1990 foi um divisor de águas, e desde então, as políticas educacionais da educação básica evoluíram, até que, por volta da metade dos anos 2000, as universidades passaram cada vez mais a lidar com a questão do acesso e da permanência da pessoa com deficiência no ensino superior.

Ora, o desafio estava posto para as universidades, pois de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases, em seu art. 43, uma das finalidades do ensino superior, é “formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua” (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, a inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior passou a se responsabilizar com o sucesso acadêmico, nesse nível de ensino, mudando radicalmente o seu paradigma que ancorava a seleção e a competitividade na formação profissional.

Para além da questão legal, as universidades tiveram que promover a acessibilidade na sua estrutura física, qualificar os docentes para acolher as especificidades educacionais e garantir a qualidade do ensino superior a todos os alunos que tragam consigo transtorno do espectro autista, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, deficiências sensoriais, físicas, motoras, comportamentais que, comprometam o seu processo de ensino e de aprendizagem.

Diante de tal problematização, questiona-se: Quantos são os estudantes com deficiência, e onde estão nos diferentes cursos? Quais as ações ofertadas aos estudantes com deficiência para a permanência nos diferentes cursos? Será que os projetos pedagógicos dos cursos que acolhem tais estudantes foram construídos com um olhar inclusivo? O que faz o Núcleo de Acessibilidade para possibilitar o acesso e a permanência do estudante nos diferentes cursos, na qual estão inseridos? O que dizem os estudantes com deficiência acerca da sua inclusão no ensino superior?

Frente ao exposto, fica claro que o acolhimento institucional ao estudante com deficiência não favorece apenas a inclusão, mas, acima de tudo, a integração e a humanização entre os atores do processo de ensino e aprendizagem, garantindo a esses estudantes o direito à cidadania e às condições necessárias para que possam receber uma educação de qualidade e libertadora.

Diante de tais evidências, espera-se que este trabalho, que ora se desenha possa contribuir, refletir e trazer a discussão sobre o acesso, a qualidade, a permanência e os avanços, para que haja, de fato, não só o acesso, mas, principalmente, a adaptação e a permanência dos educandos com deficiências no curso superior.



É importante compreender que pessoas com deficiência podem contribuir e participar ativamente da sociedade, e como qualquer outro cidadão devem ser garantidos todos os direitos e oportunidades.

Atualmente, vivemos em uma sociedade com muita diversidade, porém nem todos têm respeito e empatia pelo próximo. Diante disso, faz-se necessário encarar a academia como um ambiente de socialização e de acolhimento ao "diferente", sem estranhamento. Em suma, esse pensamento sobre o espaço social das pessoas com deficiência resultou em transformações das políticas públicas de maneira que se passou a pensar nos objetivos e, principalmente, na melhoria dos recursos e métodos do ensino. Houve, a partir disso, mesmo que de forma discreta, uma melhoria nas condições de adaptação social desses indivíduos.

A fim de contribuir com a formação inicial dos discentes com deficiência, a relevância deste estudo se dá por descortinar a dinâmica do acesso e da permanência do estudante com deficiência no ensino superior, assim como os aspectos que ainda carecem de melhorias, a fim de uma formação docente de excelência. Assim, é importante considerar que é indissociável o acesso e permanência dos estudantes com alguma deficiência ou necessidade educativa especial ao ensino superior, isso significa dizer da necessidade em prover condições, ferramentas e oportunidades para garantir que os alunos possam completar sua educação de maneira bem-sucedida.

Para finalizar este preâmbulo introdutório, faz-se necessário registrar que as inquietações para a realização deste estudo se deram devido às experiências pessoais da pesquisadora, enquanto uma pessoa com deficiência, bem como a vivência com outros estudantes com deficiência em uma instituição pública de ensino superior, na qual foi possível observar durante todo o percurso formativo elementos significativos, como exemplo, a oportunidade para a profissionalização na docência, e também situações limitadoras que percorreram desde o processo de adaptação à permanência e conclusão.

A partir da problematização de pesquisa aqui exposta foram elaborados os seguintes objetivos de pesquisa:

### **Objetivos Geral:**

Investigar como se dá a inclusão dos estudantes com deficiência em uma instituição pública federal de ensino superior.

**Específicos:**

- Levantar quantos são os estudantes com deficiência dentro da instituição pública de ensino superior e seus respectivos cursos de graduação;
- Analisar a(s) proposta(s) pedagógica(s) dos cursos nos quais os estudantes estão inseridos, se os Projetos Pedagógicos de Cursos - PPC identificados; foram construídos com um olhar inclusivo.
- Identificar como o NACES promove o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência na IES pesquisada.
- Conhecer a percepção que o(s) estudante(s) com deficiência possui(em) sobre o seu processo inclusivo na IES estudada;

Por fim, é um dever de todos apoiar a inclusão do estudante com deficiência, principalmente de quem tomou por ofício a docência, para que todo ser humano tenha seus direitos assegurados e seu lugar como cidadão numa sociedade que precisa se tornar justa e igualitária, ultrapassando barreiras que ainda leva ao preconceito e discriminação.

Para dar corpo ao suporte teórico optou-se por uma busca da produção científica sobre a inclusão do aluno com deficiência na educação superior e a partir dos achados delinear caminhos para responder aos objetivos específicos.

Para a discussão da temática aqui proposta, o trabalho está estruturado em três capítulos. O capítulo 1 abrange a apresentação do aporte teórico, que envolve a temática da inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior, desse modo com os estudos já realizados sobre tal temática. Também nesse capítulo foram abordados o processo histórico da inclusão na educação superior, assim como os desafios existentes para a efetivação da inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior.

O capítulo 2 aborda sobre a metodologia aplicada na pesquisa, a qual abrange desde a sua natureza, seus meios e instrumentos de coleta de dados de informações.

No capítulo 3 apresenta-se a análise de dados obtidos e as discussões dos resultados, e, posteriormente, apresentamos nossas considerações finais.

## CAPÍTULO 1: A INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Para melhor aprofundar o campo teórico, e buscar compreender o que abordam esses estudos, foi realizado um mapeamento das pesquisas nos portais de publicação de produções científicas relacionadas ao tema no período de 2015 a 2021.

O critério de inclusão e exclusão utilizados para a pesquisa foi se o artigo era voltado para a inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior, ou acessibilidade ao ensino superior. Foram excluídos os seguintes artigos que versavam sobre teses, dissertações, cartas, editoriais, estratégias de ensino, dentre outros assuntos que fugissem ao tema deste trabalho.

Foi realizada uma pesquisa na área de educação, nas seguintes bases de dados: Google Acadêmico (doravante GA), Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior (doravante CAPES) e no Scientific Electronic Libartary Online (doravante SCIELO), com os seguintes descritores: Inclusão, Estudantes com Deficiências, Ensino Superior, considerando os resultados relevantes para o tema estudado, e delimitando os anos 2015 a 2021, no idioma português. Dentre os artigos encontrados, foram escolhidos para compor essa revisão os artigos apresentados no quadro 1 abaixo :

**QUADRO 1. Revisão Bibliográfica**

Procedência	Título do artigo	Autores	Periódico (vol., nº pag., ano)	Considerações Temática
SCIELO	O retrato da exclusão nas Universidades Brasileiras: os limites da inclusão.	Vinicius Neves de Cabral; Rosemeire Maria Orlando Silvia; Marcia Ferreira Meletti.	<a href="http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236105412">http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236105412</a> . V.45, n.4, e 105412,2020.	Realiza uma breve descrição panorâmica do acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior. Pontua que, apesar de algumas conquistas, o sistema ainda parece ter dificuldades para acomodar alunos com deficiências.
SCIELO	Alunos com Deficiência na Universidade Federal do Pará: Dificuldades e	Rosamaria Reo Pereira; Rosana Assef Faciola;	<a href="https://doi.org/10.1590/1980-54702020v.26e0087">https://doi.org/10.1590/1980-54702020v.26e0087</a> . jul-set.,2020.	Explica o processo socioeconômico e acadêmico de alunos com deficiências na Universidade Federal, expõe suas

	sugestões de melhoramento.	Fernando Augusto Ramos Pontes;  Maély Ferreira Holanda Ramos;  Simone Souza da Costa Silva.		dificuldades e descreve sugestões de melhoramento das acessibilidades.
SCIELO	A acessibilidade e a inclusão em uma Instituição Federal de Ensino Superior a partir da lei n. 13.409.	José Roberto Herrera Cantorani;  Luiz Alberto Pilatti; Caroline Lievore Helmann;  Sani de Carvalho Rutz da Silva.	<a href="http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782020250016">http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782020250016</a> .  Revista Brasileira de Educação v. 25 e250016 2020. P,1-26.	Faz-se uma análise ao processo de adequação da lei de cotas numa instituição Federal do Ensino Superior, que implementa cotas para pessoas com deficiência. Da Lei nº13.409, de 28 de dez. de 2016. Constatou-se que a instituição examinada não apresenta condições adequadas para o atendimento à cota para pessoas com deficiência estabelecida na referida lei. Conclui-se que, mesmo a lei n. 13.409/2016 sendo justa e necessária, as condições para a sua efetivação por parte do governo federal não foram criadas.
SCIELO	A inclusão de estudantes surdos no ensino superior brasileiro: O caso de um curso de Pedagogia	Isabel Rodrigues Sanches; Polliana Barboza da Silva.	Revista Portuguesa de Educação, 32(1), 3/maio de 2019. p. 155-172. doi: 10.21814/rpe.14955Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Portugal educação revista portuguesa. Faculdade Alpha, Brasil.	Tem o objetivo de compreender o processo de inclusão dos estudantes surdos no curso de graduação em Pedagogia, no ensino superior brasileiro. Para atingir esse objetivo, foi utilizada a entrevista semidireta a três estudantes surdos e a observação das aulas de três professores desses alunos. É uma investigação qualitativa, de natureza descritiva/interpretativa, que analisa os sujeitos no seu contexto e valoriza a interação que se estabelece entre eles.
	Organização Do acesso e Permanência	Patrícia Tanganelli Lara;	DOI: <a href="https://doi.org/">https://doi.org/</a>	Faz uma breve descrição sobre as Instituições de ensino superior e suas

CAPES	Das pessoas com Deficiência no Ensino Superior a Partir da Instauração do Programa Incluir.	Eladio Sebastian-Heredero.	10.22633/rpge . v 24 iesp 2.14337.p.113 7-1164, set.2020.	Organizações para apoiar o ingresso e a permanência de pessoas com deficiência. Revelam o avanço da implantação das políticas públicas, a criação dos núcleos de acessibilidade e apoios para a inclusão de jovens e adultos com deficiência.
CAPES	Atendimento Educacional especializado no Ensino Superior: uma revisão bibliográfica acerca da inclusão de estudantes universitários	Ana Angélica Martins Matos; Robson Dias.	<a href="http://fatea.br/seer3/index.php/ECCOM/article/view/1201/1118">http://fatea.br/seer3/index.php/ECCOM/article/view/1201/1118</a> ECCOM, V. 11. N.22. Jul/dez.2020. p. 367-375	Explica o processo da inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior a partir de uma revisão bibliográfica, suas lutas e conquistas para garantir esse direito fundamental de educação para todos e de qualidade; criando condições de atendimento educacional para que se exerça de fato, a cidadania.
CAPES	Educação inclusiva de estudantes surdos na Universidade Federal de Sergipe.	Christianne Rocha Gomes. Joilson Pereira da Silva. Rita de Cácia Santos Souza.	Rev. Docência Ens. Sup., Belo Horizonte, v. 8, n. 1, p. 61-76, jan./jun. 2018. DOI: <a href="https://doi.org/10.35699/2237-5864.2018.2390">https://doi.org/10.35699/2237-5864.2018.2390</a> .	Diante do aumento do número de estudantes surdos no ensino superior, esse artigo teórico propõe realizar uma reflexão sobre a atuação dos docentes no âmbito universitário, trazendo um breve panorama da Universidade Federal de Sergipe (UFS). A educação que tem sido ofertada nos moldes da inclusão, especificamente na UFS, não vem atendendo, na totalidade, às peculiaridades do ensino-aprendizagem do surdo. Este estudo tem como objetivo, portanto, precisamos superar essas barreiras para a aprendizagem e a participação dos surdos no ensino superior, contribuindo, assim, com a plena inclusão.
CAPES	Quando a inclusão não se efetiva: a evasão de alunos surdos ou com	Denise Macedo Ziliotto.	Revista Educação Especial   v. 31   n. 62   p.	Faz uma breve descrição que no final do século XX evidenciou incremento importante das instituições

	deficiência auditiva no ensino superior.	Denise Jordão Souza. Fadia Ionara Andrade	727-740   jul./set. 2018 Santa Maria Disponível em:< <a href="https://periodicos.ufsm.br/educacaoepecial">https://periodicos.ufsm.br/educacaoepecial</a> > > <a href="http://dx.doi.org/10.5902/1984686x28482">http://dx.doi.org/10.5902/1984686x28482</a>	de ensino superior no Brasil e, por conseguinte, do número de cursos e vagas disponíveis. Nesse contexto, evidenciou-se o ingresso de alunos com deficiência, decorrência também das políticas de inclusão na educação básica e das ações afirmativas de acessibilidade ao ensino superior. Contudo, a evasão que se evidencia de forma crescente nas instituições brasileiras, ocorre também nesse grupo de alunos, cuja permanência é relevante em função das condições sociais e profissionais que a educação poderia possibilitar.
SCIELO	Inclusão educacional no Ensino superior; uma revisão integrativa.	Larissa Pereira Aguiar. Maria Marlene Marques Ávila.	Doi: <a href="http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i8.5501">http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i8.5501</a> . 17/jul,2020.	Define que uma revisão integrativa Como uma abordagem Metodológica que possibilita a produção de uma análise melhor sobre a inclusão do aluno com deficiência no ensino superior.
SCIELO	Inclusão no Ensino Superior: O olhar dos Coordenadores de Curso de Graduação.	Mariane Carloto da Silva. Sílvia Maria de Oliveira Pavão	ISSN: 0102-1117 e-ISSN: 2526-0847. Educação em Debate, Fortaleza, ano 42, nº 82 - maio/ago. 2020. p. 105-122.	Faz uma descrição sobre o olhar de coordenadores de curso de graduação, de forma inclusiva, levando em consideração que o sistema curricular educacional se produz por meio de estrutura curriculares, tendo como objetivo discutir como ocorrem os processos de reconhecimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial nos cursos de graduação com vistas à aprendizagem.
GA	Luta por dignidade e inclusão da pessoa com deficiência no ensino público superior:uma experiência de construção de acessibilidades na	Lívia Couto Guedes	Revista portuguesa de pedagogia.An o 54, 2020, p.1-22  Disponível em : <a href="https://doi.org">https://doi.org</a>	Retrata a luta histórica da inclusão da pessoa com deficiência, a matrícula de uma estudante com deficiência, traz também reflexões em torno das ações de acessibilidade para o alcance de uma inclusão efetiva, diante de

	perspectiva da gestão inclusiva no Nordeste Brasileiro.		/10.14195/1647-8614_54_5	tantas lutas travadas para alcançar as metas inclusivas.
GA	Inclusão de alunos com deficiência nos cursos de graduação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro.(UFTM)	Camila Cunha Oliveira Giordani. Liliane Carla Campos. Eliana Helena Corrêa Neves Salge. Giselle Abreu de Oliveira. Diego de Moraes Batista	Revista Triângulo ISSN 2175-1609. Aprovado em: 2 Dez. 2020 Publicado em: 30 Dez. 2020 DOI: 10.18554/art.v13i3.5073 v. 13 n. 3 – Set. / Dez. 2020. p. 1-21.	Apresenta a análise de políticas públicas educacionais e ações institucionais voltadas para a inclusão de alunos com deficiência no âmbito dos cursos de graduação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

### 1.1 O que dizem os artigos no período de 2015 a 2021 nas bases de dados do GOOGLE ACADÊMICO, CAPES, SCIELO: Estudos sobre a inclusão do estudante com deficiência no ensino superior

A inclusão do estudante com deficiência no ensino superior vem crescendo cada vez mais. Os estudos acerca da educação inclusiva no ensino superior vêm ganhando cada vez mais enfoque nos debates e reflexões. A propósito, a inclusão numa perspectiva educacional abrange muito mais do que a simples presença de uma pessoa que tenha algum tipo de deficiência em sala de aula, pois passa pelos questionamentos de todos que irão passar a conviver e interagir com esse aluno. Todavia, a partir da leitura dos artigos pesquisados nas bases de dados, expostos no quadro 1 acima, percebemos como é pertinente trazer a reflexão sobre a inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior.

A leitura do trabalho de Cabral, Orlando, e Meletti (2020), em sua pesquisa intitulada *“O retrato da exclusão nas Universidades Brasileiras: os limites da inclusão”*, teve como objetivo apresentar o panorama do acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior no Brasil. Os autores explicam sobre o processo da inclusão, fazendo um breve apontamento em relação a algumas melhorias no sistema educacional, contudo esse sistema educacional ainda parece ter dificuldades para acomodar os alunos com deficiência. O objetivo dos autores foi

apresentar uma análise das matrículas de pessoas com deficiência em instituição de ensino superior no Brasil.

Nesse sentido, nessa pesquisa os resultados apontam que as medidas governamentais priorizam a expansão de instituições privadas, enquanto a representação de estudantes com deficiência nas universidades brasileiras continuam sendo um cenário de exclusão. Para isso, buscou-se discutir as políticas da Educação Especial (EE) no Ensino Superior como uma área mais específica do campo mais amplo das chamadas políticas de inclusão. Além disso, no Brasil, a EE foca legalmente em pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação (BRASIL, 1996; 1999; 2015). Os dados são extraídos do Censo do Ensino Superior realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e do mais recente Censo Demográfico (2010), conduzido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Especificamente, buscou-se analisar o que os microdados da Educação Superior revelam a respeito das matrículas dos estudantes alvo da área da Educação Especial nas universidades brasileiras. Também, inicialmente, faz-se uma reflexão a respeito dos fundamentos ideológicos e problemas estruturais das Políticas de Inclusão, identificados por intelectuais nas áreas de Educação Especial e de Sociologia desde o início dos anos 1990, e, em seguida, discutem os avanços e limitações das práticas inclusivas em políticas públicas brasileiras. Por fim, caminham a uma crítica das relações dialéticas de inclusão e exclusão no sistema capitalista para a construção de uma análise do espaço conquistado por estudantes com deficiência em universidades brasileiras.

Trata-se de uma revisão de literatura por meio da qual se identifica que um dos problemas parece ser o fato de que as políticas públicas e os pesquisadores raramente consideram a dialética da inclusão e exclusão, que compreende uma como parte fundamental da outra (MARTINS, 2012; MARX, 2013; AVIS, 2018, *APUD CABRAL ET AL.*2020, p.2). Considerar esse movimento dialético não significa negligenciar os avanços possibilitados pelas políticas de até então, mas configura-se como um modo de investigar os limites engendrados no cerne de nossas relações sociopolíticas e históricas em uma tentativa de promover práticas ainda mais igualitárias.



Contudo, os conceitos de igualdade, inclusão e globalização foram cooptados pelo discurso neoliberal e transformados em estratégias que visam a reparação de problemas estruturais do capitalismo sem promover mudanças sociais reais. De acordo com Mészáros (2012, p. 17. *APUD CABRAL ET AL.2020, p. 3*),

Independentemente das alegações da atual 'globalização', é impossível existir a universalidade no mundo social sem igualdade substantiva. Evidentemente, portanto, o sistema do capital, em todas as suas formas concebíveis ou historicamente conhecidas, é totalmente incompatível com suas próprias projeções – ainda que distorcidas e estropiadas – de universalidade globalizante.

O aumento do número de matrículas de estudantes com deficiência pode apresentar ser um efeito positivo de tais políticas. No entanto, os números que indicam a distorção idade-série apontam os problemas estruturais na qualidade da educação oferecida, algo que parece ser real tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior.

Este pensamento corresponde com o estudo de Pereira et al. (2020), com o tema "*Alunos com deficiência na Universidade Federal do Pará: dificuldades e sugestões de melhoramento*", os autores argumentam que os processos de inclusão de alunos com deficiência nas instituições educacionais, são fenômenos recentes dentro da realidade brasileira, havendo impulso significativo oportunizado pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO], 1998), bem como através da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

De acordo com os autores, tal pesquisa faz uma reflexão sobre as características socioeconômicas e acadêmicas de alunos com deficiência da Universidade Federal do Pará (UFPA), suas dificuldades e sugestões de melhoramento das acessibilidades. Nessa perspectiva tendo como objetivo levantar uma pesquisa que possibilitou a cinquenta alunos responderem ao questionário socioeconômico e foram analisados por meio da estatística descritiva que consiste em uma pesquisa qualitativa e quantitativa. Assim conhecer como está o processo de inclusão desses estudantes no Ensino Superior. A propósito da oferta de cotas, o suporte acadêmico no momento do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) e a não evasão e repetência foram ações facilitadoras que contribuíram para a permanência desses alunos no Campus.

Na opinião dos autores, a (UFPA) necessita investir em pesquisa, monitoria e extensão, planejar ações de apoio financeiro voltadas a suprir as necessidades físicas e materiais e melhorar as condições da acessibilidade arquitetônica. Desta feita o conhecimento apropriado pode patrocinar o planejamento de ações afirmativas que favorecem a inclusão e o bem estar desses alunos. Nessas perspectivas pode ser visto que os autores apontam que a chegada de estudantes com deficiência nas escolas de ensino regular no Brasil aconteceu em um período ainda considerado muito recente, embora tenha como impulso a Constituição Federal (1988) que já anunciava que nenhuma pessoa em razão de sua raça, origem, cor, sexo, idade ou deficiência poderia ser privada do “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (PEREIRA ET AL. 2020.p. 138).

Segundo Souza, Ziliotto e Fadua (2018) na década de 2000 e 2010 o Brasil é marcada pela ampliação de matrículas de estudantes com deficiência no ensino superior, isto advém do aumento das políticas de inclusão na educação básica e das ações afirmativas de acessibilidade ao ensino superior, em específico em decorrência da ampliação de vagas universitárias após a promulgação da Lei nº13.409/2016 de cotas para as pessoas com deficiência em Universidades Federais.

Contudo Cantorani et al(2020), em seu trabalho “ *A acessibilidade e a inclusão em uma instituição de Ensino Superior a partir da Lei n° 13.409*” ao analisarem o processo de adequação de uma Instituição Federal de Ensino Superior à lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que implementa cotas para pessoas com deficiência, abordam que as condições para a sua efetivação por parte do governo federal não foram criadas, a propósito o que deveria ser inclusão configura-se, na verdade, um processo de exclusão. De acordo com os autores, a instituição examinada não apresenta condições adequadas para o atendimento à cota para pessoas com deficiência estabelecida na referida lei.

Desta forma, conclui-se que, mesmo a lei n. 13.409/2016 sendo justa e necessária, as condições para a sua efetivação por parte do governo federal ainda não foram criadas, havendo a necessidade de geração de condições para a sua

efetivação. Por fim, o estudo apresenta como principal limitação o fato de ser um estudo de caso único, o que impossibilita a generalização dos resultados.

Também é importante destacar como limitação o fato de que o caso examinado não possui cursos na área da saúde, que tenham em sua prática relação com as demandas produzidas pelo processo de inclusão, ampliado pós-lei 13.409/2016. Os autores concluem que diante do exposto, para uma melhor compreensão do objetivo em foco, firma-se a necessidade de estudos similares em outras instituições.

Segundo Silvia e Pavão (2020), *"Inclusão no ensino superior: o olhar dos coordenadores de cursos de graduação"*, abordam que um sistema educacional produz, via de regra, por meio de estruturas curriculares, sujeitos com habilidades suficientes para atuar em determinados contextos profissionais. Em estudo que teve como objetivo analisar os processos de reconhecimento dos estudantes com deficiência no contexto de educação superior, verificou-se que um currículo estruturado de modo fragmentado não é capaz de promover um tipo de educação que contemple as especificidades e complexidades das vivências dos estudantes com deficiência. Desse modo, faz-se necessário uma educação contextualizada e isso envolve uma comunicação eficiente, que contemple o uso de tecnologias e de recursos apropriados para a facilitação dos processos de inclusão.

Para isso Silva e Pavão (2020. p. 107) acrescenta que:

Na Educação Superior, o direito de acesso dos estudantes público alvo ocorreu por meio da Lei nº 13.409/2016(BRASIL, 2016), Por conseqüentemente, faz-se necessário que a Universidade possibilite ao sujeito um pensar contextualizado e com autonomia, enquanto ser social, biológico, plural, valorizando sua individualidade e potencialidades.

Desta feita se faz necessário que possibilidades sejam oferecidas, para que essa inclusão alcance na íntegra a todos as pessoas com deficiência que são incluídas nas IES.

## 1.2 O Processo Histórico das Políticas Pública da Inclusão na Educação Superior

Januzzi (2006), em seu clássico livro histórico, realizou uma retrospectiva dos primórdios ao início do século XXI, e evidenciou que em nosso país o primeiro ato inclusivo foi na época do Brasil Império (1822 a 1889), quando em 1854 teve início o atendimento às pessoas com deficiência visual, a partir da criação da instituição Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atualmente denominado Instituto Benjamin Constant (IBC), no Rio de Janeiro. Em 1857 foi criado o Instituto dos Surdos Mudos, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES), também no Rio de Janeiro. Já no ano de 1926 foi fundado o Instituto Pestalozzi, instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental. Com relação ao primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação, Helena Antipoff, em 1945, inaugura tal serviço na Sociedade Pestalozzi. Nove anos depois, em 1954, é fundada a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae).

Em 1961, surge a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), sancionada pela Lei N° 4.024/1961. Nesse momento surge a primeira ação educacional para os denominados “excepcionais”, contido no título X -Da Educação de Excepcionais – Art. 88, com a seguinte redação: 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, **grifo nosso**)

Na década de 1960, o Brasil, embora em período de repressão militar, atravessa o movimento da criação de universidades federais, no entanto, sem investimento algum acerca de uma política inclusiva. Aliás, nesse espaço, por longas décadas, o ambiente acadêmico de nível superior sempre esteve ocupado por aqueles que detinham poder econômico.

Após 1964, o país vivia uma efervescência de movimentos sociais, e, em 1988, uma nova constituição surge no cenário nacional, reconhecida como Constituição cidadã, representando o resultado da redemocratização e término do autoritarismo militar. Por meio da Constituição de 1988, a autonomia universitária, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a gratuidade nos estabelecimentos oficiais, o ingresso por concurso público e o regime jurídico único foram conquistas democráticas.

As pessoas com deficiência passam a ter legitimidade à educação expressa no art. 208, que afirma que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

Até então, as Políticas Públicas para as pessoas com deficiência sempre estiveram voltadas à Educação Básica. Até que em 1990 abre-se um novo cenário mundial trazendo um alento para quem labuta na área dos direitos humanos, uma vez que a Declaração Mundial sobre Educação para Todos possibilitou que o mundo se voltasse para os desvalidos, vulneráveis sócio economicamente e que foram apartados da educação.

Em 1994, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada entre 7 e 10 de junho de 1994, na cidade de Salamanca, Espanha, reafirma os dois grandes marcos de 1945 (Declaração dos direitos universais) e 1990 (Declaração Mundial sobre Educação para Todos).

A primeira investida do governo federal às universidades foi em 08 de maio de 1996, quando o Ministro da Educação e Cultura encaminha às instituições de ensino superior o Aviso Circular nº 277/96, dirigido aos Reitores, solicitando a execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades especiais. Em dezembro do mesmo ano foi sancionada a Lei 9394/96, configurando a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a qual estabelece os níveis escolares e as modalidades de educação e ensino, bem como suas respectivas finalidades. A modalidade Educação Especial foi dedicada ao Capítulo V, que traz em seu art.58 a seguinte redação:

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

Apesar dos documentos emitidos expressarem a sua importância, faltou informar à educação básica e ao ensino superior como seria, de modo prático, a inclusão requerida.

Anos se passaram e outras políticas foram lançadas para atender às necessidades da educação básica. No final do século XX surge a Lei 10.098/2000. Essa lei estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da

acessibilidade das pessoas portadoras<sup>1</sup> de deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação. Esta lei vai impactar, anos mais tarde, as universidades, quando os espaços educacionais também deveriam promover acessibilidade na sua infraestrutura.

Em 2004, a Lei 10.861/04, instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, resultando na obrigatoriedade em estabelecer nas IES públicas e privadas a Comissão Própria de Avaliação – CPA. A partir de então, as universidades passam a ser avaliados em três eixos<sup>2</sup> e em dez dimensões, sendo uma delas a infraestrutura, e a acessibilidade passa a ser uma preocupação para as universidades federais, que foram sanadas pelo programa Incluir que tinha como objetivo integrar pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando as barreiras comunicativas, arquitetônicas, pedagógicas e comportamentais. (BRASIL, 2005). O programa apoia projetos das IES para a eliminação de barreiras físicas e pedagógicas, e, como consequência, tornou-se possível o cumprimento do disposto no Decreto 5.296/2004, no Decreto 5.626/2005, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e no Decreto nº 6.949/2009 (BRASIL, 2009).

Assim, em 2005, o governo federal, em parceria com a Secretaria de Educação Superior, lança o edital do Programa de Acessibilidade ao Ensino Superior – Incluir (BRASIL, 2005), com o objetivo de possibilitar a acessibilidade nas IES públicas, passando o Ministério de Educação e Cultura -MEC a receber projetos para proporcionar a inclusão social e educacional dos deficientes. E, dessa maneira, surgiram os Núcleos de Acessibilidade nas universidades públicas federais.

A partir de então, as universidades tomam para si a responsabilidade em garantir o acesso pleno em todas as atividades acadêmicas, bem como a eliminação de todas as formas de discriminação, conforme Decreto nº 3.956/2011.

Outro marco importante foi o Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011, ao ser instituído o Plano Viver sem Limite, que tinha como objetivo promover, por

---

<sup>1</sup> Termo utilizado no interior do artigo da Lei 10.098/2000

<sup>2</sup> Os três eixos — avaliação de instituições, de cursos e do desempenho dos alunos. O sistema prevê a avaliação das instituições mediante auto-avaliação e avaliação externa.

meio da integração e articulação de políticas, programas e o exercício do direito pleno das pessoas com deficiência, em quatro eixos: educação, saúde, inclusão social e acessibilidade (BRASIL, 2011). No Plano Viver sem Limites, os Núcleos de Acessibilidades<sup>3</sup> foram ampliados e apoiados, mas foi oficialmente exigido, quando o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação e a Distância (BRASIL, 2012) passou a incluir a acessibilidade da pessoa com deficiência nas IES. Como consequência, em 2013, o Ministério de Educação e Cultura publica o documento "Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior e a Avaliação In Loco do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)<sup>4</sup>, como o objetivo de servir de subsídio para a ação dos avaliadores acerca de questões pertinentes à inclusão e à acessibilidade em seus diferentes níveis, de estudantes com necessidades de atendimento diferenciado (BRASIL, 2013, p.4).

Em 2012, a Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, conhecida como lei das cotas, garantiu o ingresso nas universidades federais, regulamentando que:

Art. 1º. As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

*Parágrafo único.* No preenchimento das vagas de que trata o *caput* deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

A Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação, destacou no Artigo II o investimento “na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2014).

Após esta breve explanação sobre o percurso histórico das conquistas legais, convém ainda lembrar do documento “Referenciais De Acessibilidade Na Educação Superior e a Avaliação *In Loco* do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) cabe às IES que se propõe a

---

<sup>3</sup> A sua organização previa a) Infraestrutura. b) Currículo, comunicação e informação. c) Programas de extensão. d) Programas de pesquisa.

<sup>4</sup> Esses referenciais explicam que “dotar as instituições de educação superior (IES) de condições de acessibilidade é materializar os princípios da inclusão educacional que implica em assegurar não só o acesso, mas condições plenas de participação e aprendizagem a todos os estudantes” (BRASIL, 2013, p. 5).

Estabelecer uma política de acessibilidade voltada à inclusão plena dos estudantes público-alvo da Política de Educação Especial (2008) e demais estudantes com necessidades educacionais especiais e/ou mobilidade reduzida, contemplando a acessibilidade, desde os processos de seleção, no PDI; no planejamento e execução orçamentária; na composição do quadro de profissionais; nos projetos pedagógicos dos cursos; nas condições de infraestrutura arquitetônica; nos serviços de atendimento ao público; no sítio eletrônico e demais publicações; no acervo pedagógico e cultural; e na disponibilização de materiais pedagógicos e recursos acessíveis. (BRASIL, 2013, p.15)

Como podemos perceber, passos largos foram dados, mas ainda há uma longa caminhada para atravessar nas instituições públicas federais.

Até o momento, os estudos em relação às pessoas com deficiência no ensino superior focalizaram a acessibilidade, políticas de inclusão, ingresso e permanência, mas pouco se tem discutido sobre o desempenho acadêmico desses alunos.

Observa-se ainda grande avanço oportunizado pela Lei 13.409/2016<sup>5</sup> que instituiu cotas para as pessoas com deficiência em Universidades Federais e foi sancionada pelo ex-presidente da República, Michel Temer. Tal lei teve origem no projeto do Senado, e alterou a legislação sobre cotas no Ensino Superior Federal, que já contempla estudantes vindos de escolas públicas, de baixa renda, negros, pardos e indígenas, e a Lei 10.406/2015 que institui a inclusão de pessoas com deficiência em contextos educacionais.

---

<sup>5</sup> Art. 1º Os arts. 3º, 5º e 7º da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, passam a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE [...]

“ Art. 5º Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE. [...]

“Art. 7º No prazo de dez anos a contar da data de publicação desta Lei, será promovida a revisão do programa especial para o acesso às instituições de educação superior de estudantes pretos, pardos e indígenas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.” (NR)

No Brasil, o censo de 2019 demonstrou que entre os anos de 2009 a 2019 houve um aumento significativo no ingresso de estudantes com deficiência em Instituições de Ensino Superior (IES). São estudantes com várias deficiências, mas



as físicas (16.376), baixa visão (13.906), as auditivas (6.569) e as intelectuais (4.177) obtiveram um maior número de matrículas (BRASIL, 2019).

Em números absolutos, esse crescimento passou de 20.530, em 2009, para 48.520 estudantes com deficiência matriculados em IES públicas e privadas, em 2019. Contudo, isso corresponde a apenas 0,46% do total de 8.286.663 alunos matriculados em cursos presenciais e a distância no ensino superior no Brasil (INEP, 2014, 2018).

### **1.3 Trilhando sobre a tessitura da literatura brasileira quanto aos artigos pesquisados sobre a inclusão do estudante com deficiência no ensino superior**

A concepção de educação inclusiva tem por objetivo garantir o direito à educação para todos. Portanto, a igualdade de oportunidade e a valorização das diferenças humanas, livre de preconceitos. De acordo com Ferrari e Sekkel (2007. *APUD*, AGUIAR E ÁVILA, 2020. p. 3),

Para todos os alunos, a educação inclusiva é tão ou mais benéfica que a segregada, indicam que tanto os alunos com deficiência quanto os demais alunos ganham com essa convivência, e afirmam não haver registros de quaisquer efeitos adversos com relação aos processos de aprendizagem ou de socialização. (FERRARI E SEKKEL, 2007, *APUD* AGUIAR E ÁVILA, 2020.p.3)

Sendo assim, as políticas públicas brasileiras e órgãos competentes estimulam o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino. Esses, portanto, estão voltados para a valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva em todos os níveis de educação, desde a infantil à superior.

Herdero e Lara (2020) analisam a situação atual da permanência de pessoas com deficiência no ensino superior, e apontam que os resultados revelaram o avanço da implementação das políticas públicas, após 2005, com a criação dos núcleos de acessibilidade e os apoios para a inclusão de jovens e adultos com deficiência. Contudo foi identificado a necessidade da formação docente e dos profissionais que atuam nessas instituições para eliminar as barreiras atitudinais e comunicacionais encontradas em muitas instituições de ensino superior.

Oliveira (2013, *APUD CABRAL ET AL*, 2020, p.4), ao analisar as dificuldades dos estudantes com deficiência na Universidade Estadual do Rio de Janeiro, o ressaltava sobre a falta de apoio e indiferença tanto dos professores como dos colegas de sala de aula. Além disso, a ausência de espaços que sejam adaptados, e a falta de informação e também que os funcionários e professores sejam qualificados durante as aulas. Segundo Almeida (2018, *apud Orlando et al*, 2020 p.4) ainda se referem a muitos dos mesmos problemas que eram encarados por estudantes com deficiência no início da década de 1990.

Entretanto, o número de alunos portadores de deficiências e necessidades especiais (como deficiência física, auditiva e visual e dislexia) nas universidades do país aumentou 179,4% entre 2000 e 2005, segundo dados do Censo da Educação Superior de 2005, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). As matrículas passaram de 2.155 para 6.022 em cinco anos. Se considerados os alunos superdotados, os matriculados subiram de 2.173 para 6.328, e o aumento percentual foi de 191%.

O Censo aponta também que o maior crescimento foi nas instituições de ensino superior privadas. Em 2000, as universidades públicas tinham 52,23% (1.135 alunos) do total de matriculados com necessidades especiais (incluindo os superdotados) e as privadas, 47,77% (1.038 estudantes). Já os números de 2005 mostram que 67% (4.247) dos alunos nessa categoria estudavam em entidades particulares.

Para Silva e Pavão (2020) abordam que um sistema educacional produz, via de regra, por meio de estruturas curriculares, sujeitos com habilidades suficientes para atuar em determinados contextos profissionais. Em seu estudo que teve como objetivo analisar os processos de reconhecimento dos estudantes com deficiência no contexto de educação superior, verificou-se que um currículo estruturado de modo fragmentado não é capaz de promover um tipo de educação que contemple as especificidades e complexidades das vivências dos estudantes com deficiência. Desse modo, faz-se necessário uma educação contextualizada e isso envolve uma comunicação eficiente, que contemple o uso de tecnologias e de recursos apropriados para a facilitação dos processos de inclusão.

Segundo Giordani et al (2020. P. 144), em seu trabalho intitulado "inclusão de alunos com deficiência nos cursos de graduação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)", analisa políticas públicas educacionais e ações institucionais que são voltadas para a inclusão de alunos com deficiência no âmbito dos cursos de graduação da UFTM. A pesquisa teve por objetivo fomentar a compreensão acerca do processo de inclusão das pessoas com deficiência, para acesso e permanência com qualidade no ensino superior. Diante dessa questão, a qual envolve o sucesso escolar, apesar de diversos avanços na busca de condições adequadas para que o desenvolvimento integral dos diferentes espaços acadêmicos, dentre eles os estudantes com deficiência, há uma necessidade de ampliação de diversos recursos como, por exemplo, recursos humanos, recursos orçamentários, estruturas físicas, tecnológico, formativa e pedagógica.

A universalização do acesso à educação evidenciou a necessidade de se repensar as instituições escolares, com o propósito de que os sujeitos antes excluídos dos processos formais de aprendizagem pudessem ter acesso e garantia de permanência, com qualidade, nessas instituições.

Diante do processo histórico de exclusão sofrido pelas pessoas com deficiência, as políticas públicas brasileiras referente à educação especial buscam reverter esse quadro, criando condições de melhoria e qualidade do ensino ofertado. A propósito, apesar de a educação especial ter lançado o status do direito inquestionável, ainda há um longo caminho para que se consiga materializar uma política democrática, plural e, de fato, inclusiva. Conforme os autores acima, é visível os inúmeros obstáculos encontrados pela pessoa com deficiência, que são desde problemas estruturais nos espaços institucionais até a falta de formação adequada dos profissionais da educação. Sabe-se que apesar disso vem crescendo o número de pessoas com deficiência que conseguem ingressar no ensino superior.

O artigo "luta por dignidade e inclusão da pessoa com deficiência no ensino público superior: uma experiência de construção de acessibilidades na personalidade da gestão inclusiva no Nordeste Brasileiro", da autora Guedes (2020), traz a reflexão sobre a matrícula de uma aluna com deficiência visual no curso de Pedagogia, tais reflexões acerca das ações de acessibilidade existentes para o alcance de sua efetiva inclusão social no ensino superior. No trabalho, a autora destaca que em um cenário de lutas travadas para que se alcance metas inclusivas,

faz-se necessário refletir de maneira coletiva em relação à valorização social da pessoa com deficiência, e reconstruir a relação entre os deveres institucionais e os direitos da pessoa com deficiência incluída na universidade pública federal.

Como afirma Guedes, destacando que a presença de barreiras, as barreiras comunicacionais e de outras ordens estão tão presentes nos espaços educativos do ensino superior, tanto entre os discentes quanto nas decisões e poder institucionais. A autora conclui apontando a necessidade de se construir uma consciência inclusiva, como práticas acessíveis, dando suporte, trazendo valores, princípios e dignidade em relação à pessoa com deficiência nesses espaços no quais estão inseridos, assim quebrando o paradigma de que a pessoa com deficiência tem menos potencial para trabalhar, aprender, ou ser incapaz de se desenvolver e participar ativamente em sociedade sem discriminação.

Lima (2005, GUEDES APUD. 2020.p.6) define consciência inclusiva como:

[...] a aquisição e a prática do conjunto de conceitos, valores e atitudes (ausência de toda e qualquer forma de preconceito ou discriminação), cultivados/exercitados com base no reconhecimento, respeito e acolhimento da diversidade humana, em defesa das condições de igualdade para todos e em favor da dignidade da pessoa humana. (LIMA, 2005.GUEDES .APUD.2020.p. 6)

Carvalho (2004. APUD GUEDES. 2020. p. 7) concorda com Lima que um sistema educacional inclusivo procura enfrentar a fragmentação interna existente e buscar diversificadas formas de articulação. Na universidade, essa articulação pode ser aplicada em sua tripla função, que envolve o ensino, a pesquisa e extensão. Nesse sentido, no ambiente universitário, as práticas inclusivas não poderão alcançar resultados significativos e sistemáticos se todos não estiverem comprometidos com o processo de mudança paradigmática na comunidade acadêmica, sendo necessário que o tema seja desenvolvido de forma tanto transversal como continuada, ou seja, pedagógica e administrativamente.

Para isso, Oliveira (2007. APUD. GUEDES. 2020. p. 7) salienta que cabe ao gestor ser facilitador do processo de participação e intermediar as discussões de modo a garantir que todos sejam respeitados e valorizados, e que todas as pessoas envolvidas nesse processo se sintam parte dele.

#### **1.4 Desafios ainda existentes para a inclusão do estudante com deficiência no Ensino Superior**

Diante das barreiras existentes para a efetivação da inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior brasileiro, destacamos as seguintes: barreiras comunicacionais, barreiras arquitetônicas, barreiras pedagógicas, barreiras atitudinais.

Segundo o Estatuto da pessoa com deficiência, Lei 13.146, de 6 de julho de 2015, no art.3º, parágrafo IV,

“as barreiras é portanto qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros”.

Tais barreiras são classificadas em: a) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados; e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas; d) barreiras nas comunicações e na informação: 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; e) barreiras atitudinais; atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas. De acordo com Cantorani e Palatti (2015.*APUD* CANTORANI ET AL.2020, p. 3),

A acessibilidade, por sua vez, é um conceito relacionado ao cenário de se promover a inclusão. Em sua plenitude, perante a evolução social alcançada, constitui-se em uma multiplicidade de dimensões, como acessibilidade atitudinal, acessibilidade arquitetônica, acessibilidade metodológicas, acessibilidade nos transportes, acessibilidade nas comunicações, acessibilidade digital. (CANTORANI e PALATTI, 2015 *APUD* CANTORANI ET AL, 2020, p. 3 ).

É sabido que a inclusão é o ato de criar condições no intuito de que as pessoas com deficiência possam interagir, de maneira natural, diante das situações de seu convívio social. Além disso, socialmente, a inclusão passa a representar o

avanço em direção à igualdade de direitos entre os sujeitos que configuram a sociedade.

Diante disso, Aguiar e Ávila (2020, p. 13) evidenciam que as pesquisas que abordam os estudos sobre a inclusão retratam que as fragilidades no processo de inclusão dos alunos com deficiência no ensino superior ultrapassam o acesso, incluem, e falham no processo de identificação dos alunos, o preparo docente, barreiras arquitetônicas e setores responsáveis pelo atendimento desses estudantes.

A propósito, sobretudo as barreiras atitudinais existentes por meio de comportamentos e atitudes, dificultam, impedem, "embarreiram" a participação plena, o exercício da cidadania, a inclusão educacional, o empoderamento da pessoa com deficiência no Ensino Superior. Assim a inclusão educacional depende, sobretudo, da adoção de atitudes positivas, da criação de culturas inclusivas e da implementação da mobilização de práticas democráticas e antidiscriminatórias, de forma a reduzir barreiras na aprendizagem, combater preconceitos e a exclusão educacional.

Para Tavares (2012, p. 104):

As barreiras atitudinais são barreiras sociais geradas, mantidas, fortalecidas por meio de ações, omissões e linguagens produzidas ao longo da história humana, num processo tridimensional o qual envolve cognições, afetos e ações contra a pessoa com deficiência ou quaisquer grupos em situação de vulnerabilidade, resultando no desrespeito ou impedimento aos direitos dessas pessoas, limitando-as ou incapacitando-as para o exercício de direitos e deveres sociais: são abstratas para quem as produz e concretas para quem sofre seus efeitos.

Diante disso é necessário que as atitudes dos professores, dos colegas de sala sejam de forma que essas barreiras sejam rompidas para que de fato aconteça uma inclusão de qualidade para todos, visando apoiar nas dificuldades encontradas pelo estudante com deficiência incluído no ensino superior. Assim, compreendemos que a acessibilidade atitudinal está diretamente agregada à concepção social da deficiência e, a concepção de normalidade e anormalidade, por sua vez, à atitude em relação às pessoas com deficiência e está ligado à forma como a sociedade idealiza essas pessoas. Guedes (2007, p. 33) afirma que:

A crença negativa veiculada em torno das pessoas com deficiência potencializa a ação das demais barreiras. O que significa que, embutida nas barreiras arquitetônicas, comunicacionais, instrumentais, metodológicas e programáticas, está presente a barreira atitudinal.

Por sua vez, entendemos que a acessibilidade atitudinal potencializa as demais acessibilidades, assim como a barreira atitudinal também é que potencializa as demais barreiras.

Segundo Matos e Dias (2020), em seus trabalhos, investigaram sobre o atendimento educacional especializado no ensino superior no Brasil. Os autores evidenciaram que, apesar da promulgação de inúmeras leis que fundamentam a inclusão nas Instituições de Ensino Superior, podemos notar que ainda há uma defasagem nessa modalidade de educação especial, e, por sua vez, cabe ao Estado, à família e à sociedade atentarem para a garantia desse direito fundamental, combatendo os fatores que afastam os adolescentes, jovens e adultos das universidades, criando condições para que exerçam, de fato, a cidadania. De acordo com os autores, faz-se necessário manter, dentro das Instituições de ensino, uma busca por novos recursos e práticas pedagógicas para que consigam desenvolver o máximo de habilidades, físicas e/ou motoras, bem como as competências intelectuais e sociais, além de ofertar aos profissionais voltados à educação, formações continuadas em atendimento às deficiências.

Assim, a Lei nº13.146/2015 estabelece as normas gerais e os critérios básicos para assegurar e promover a acessibilidade de todas as pessoas com deficiência, independente de qual seja esta deficiência, seja auditiva, visual, locomotora entre outras existentes. Buscando, dessa forma, eliminar os obstáculos e barreiras existentes para que o estudante com deficiência seja, de fato, incluído na sociedade.

### **1.5 O Núcleo de acessibilidade na universidade pública pesquisada: o que dizem seus documentos?**

O Núcleo de acessibilidades (doravante NACES) foi instituído no ano de 2013, tendo suas atividades regulamentadas pela resolução nº172/2013 - aprovada pelo Conselho Universitário da IES estudada, com o objetivo de quebrar as barreiras e suas efetivas superações. Nesse contexto, visa refletir sobre o processo de inclusão das pessoas com deficiências, assim contribuindo com o desenvolvimento de ações inclusivas na instituição de ensino superior.

O NACES busca adotar modos e meios adequados para atender às demandas das pessoas com deficiência e necessidades especiais, e as práticas

adotadas nas instituições de ensino e em nossa sociedade de modo geral. Garantir o acesso destes educandos, como diz a lei, traz também a necessidade do apoio ao docente para que essa inclusão aconteça, o que propõe uma formação que envolva o respeito e o entendimento da diversidade.

A sua criação foi a partir da Resolução nº172/2013, com o objetivo de propor, desenvolver e promover ações de acessibilidade para o atendimento às necessidades das pessoas com deficiência, com o propósito de remover as barreiras físicas, pedagógicas, atitudinais e comunicacionais existentes no ambiente acadêmico. De acordo com a Resolução nº172/2013, do CONSU, conselho universitário. capítulo I, art. 1º p. 2, tem por finalidade que:

O núcleo de acessibilidade (NACES) da universidade Federal Rural de Pernambuco é um órgão executivo da Administração Superior, diretamente subordinado à Reitoria e tem por finalidade atender aos discentes, docentes, técnicos-administrativos e terceirizados com deficiência ou com mobilidade reduzida, quanto ao seu acesso e permanência na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), promovendo e desenvolvendo ações que visem eliminar ou minimizar barreiras físicas, atitudinais, pedagógica, e na comunicação e informação que restringem a participação, a autonomia pessoal e o desenvolvimento acadêmico, social e profissional.

Nesse sentido, o NACES tem, portanto, como objetivo principal promover e desenvolver práticas que pretendem desfazer ou diminuir as barreiras existentes sejam elas físicas, atitudinais, pedagógicas, comunicacionais e informação que restringem a participação, a autonomia pessoal e o desenvolvimento acadêmico, social e profissional da pessoa com deficiência.

Segundo a Lei nº 13.409/2016, a acessibilidade precisa estar presente desde o momento de ingresso até a conclusão desses estudantes com deficiência, que sempre são preservados pela qualidade social de sua permanência na instituição. Assim, é feito um mapeamento do público alvo através de ações ativas, juntamente com as coordenações dos cursos de graduação. A partir disso, o NACES realiza diversas intervenções físico-arquitetônicas nos espaços da universidade, tais como a colocação de vagas especiais em estacionamentos, plataforma elevatórias, piso tátil, banheiros adaptados, construções de rampas, rebaixamento de balcões, mesas reservadas e acessíveis no restaurante universitário.

Sendo assim, buscam reconhecer a importância do acesso dos estudantes com deficiência, compreender esse processo de inclusão como também perceber os interesses, os avanços e recuos das políticas de governo e os seus direcionamentos



estendidos à educação na perspectiva inclusiva. Conforme aponta Mantoan (2003, p. 1),

Inclusão é a capacidade de entender e reconhecer o outro e assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. É para o estudante com deficiência física, para os que têm comprometimento mental, para os superdotados, para todas as minorias e para a criança que é discriminada por qualquer outro motivo. Costumo dizer que estar junto é se aglomerar no cinema, no ônibus e até na sala de aula com pessoas que não conhecemos. Já a inclusão é estar com, é interagir com o outro.

Nesse contexto, compreende-se, que apesar de uma tentativa constante para que os obstáculos existentes sejam eliminados, quanto ao acesso dos estudantes com deficiência no ensino superior, ainda há muito para se conquistar, porém um grande passo já foi conquistado. Portanto, compreendemos que promover acessibilidade consiste em assegurar às pessoas com deficiência o acesso, em igualdade de oportunidades, em seu meio físico, a informação, a comunicação, ao transporte e outros serviços e instalações abertos ao público. De modo a que se diminuam as barreiras existentes na acessibilidade das pessoas com deficiência nos espaços educacionais, é importante compreender, pois, as normas da Lei nº10.098/200 de acessibilidade, sendo essa útil para que aconteça uma inclusão segura e íntegra e que o direito dessa inclusão alcance a todos.

De acordo com Guedes (2020. p. 6), a partir da " lei de acessibilidade" (nº 10.089/2000) até a mais recente Lei Brasileira de Inclusão LBI, (nº13.146/2015). A atual legislação passou a definir barreiras como sendo:

[...] qualquer entrave obstáculos, atitude ou comprometimento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem com o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e expressão, à comunicação, ao acesso e a informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros. (GUEDES 2020.p 6)

Guedes (2020. p.7) ressalta ainda que passou- se a perceber a necessidade de se criar o núcleo de acessibilidade na educação superior, cujo o propósito é o de:

[...] fomentar a criação e a construção de noções de acessibilidade nas universidades federais, as quais respondem pela organização de ações institucionais que garantem a inclusão da pessoa com deficiência a vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade (BRASIL, MEC. Secadi/SESu, 2013. APUD GUEDES. 2020. p.7).

Nesse sentido, as ações a serem desenvolvidas pelas instituições são necessárias, visando a eliminação das barreiras existentes para dar possibilidade às acessibilidades que, por sua vez, colaboram para o acesso e permanência com qualidade das pessoas com deficiência matriculadas no ensino superior. Nesse contexto, segundo o autor, tais leis federais, como as políticas institucionais, por si só não são capazes de resultados em medidas práticas e sistemáticas de acessibilidade. Diante disso, implica pensar em mudanças demandadas para alcançar tais metas e objetivos, transformações atitudinais, para que de fato a acessibilidade possa ser concretizada nas práticas cotidianas da universidade pública.

## **CAPÍTULO 2: PERCURSO METODOLÓGICO: O CAMINHAR DA PESQUISA**

Existem várias maneiras de classificar as pesquisas. Neste estudo levar-se-á em consideração a natureza, a forma de abordagem do problema, os objetivos gerais e os procedimentos técnicos, que são descritos abaixo.

### **2.1 Natureza, meios e instrumentos da pesquisa.**

Quanto à forma de abordagem do problema, a pesquisa em questão é quali-quantitativa, descritiva. Segundo Knechtel (2014, p.106):

A modalidade de pesquisa quali-quantitativa “interpreta as informações quantitativas por meio de símbolos numéricos e os dados qualitativos mediante a observação, a interação participativa e a interpretação do discurso dos sujeitos(semântica)”

Quanto ao objetivo geral, a pesquisa é exploratória pois tem-se como finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, para estudos posteriores e, muitas vezes, esse é o primeiro passo para uma investigação mais ampla. De acordo com Gil (2017), as pesquisas exploratórias tendem a ser mais flexíveis em seu planejamento, pois pretendem observar e compreender os mais variados aspectos relativos ao fenômeno estudado pelo pesquisador.

Quanto aos procedimentos técnicos, é uma pesquisa documental compreendendo que os documentos representam uma fonte “natural” de informação. Neste sentido, foram consultados e analisados os Projetos Pedagógicos (PPCs) dos diferentes cursos. Conforme Fonseca (2002, p.32)

A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002, p. 32)

## 2.2 Universo Pesquisado

A IES é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação. É uma instituição centenária, cuja história se inicia com a criação das Escolas Superiores de Agricultura e Medicina Veterinária do Mosteiro de São Bento, em Olinda, no ano de 1912. No ano de 2021, a Universidade completou 109 anos de tradição em ensino, pesquisa e extensão. Sua história é marcada, ao mesmo tempo, pela capacidade de inovação ao buscar contribuir com a superação dos problemas socioambientais e o desenvolvimento sustentável em projetos e pesquisas que envolvem as ciências tecnológicas, agrárias, humanas, sociais e exatas.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2021-2030) foi aprovado pelo Conselho Universitário, e instituído a partir da Resolução nº 152/2021. Esse documento tem sido utilizado como um documento-guia para os rumos da Instituição nos próximos anos. Foi construído por mais de 100 atores institucionais, o PDI mais participativo da história. Ela dispõe de infraestrutura acadêmica e administrativa composta por mais de 1.200 docentes, mais de mil técnicos(a)s-administrativo(a)s e mais de 500 trabalhadores(a)s terceirizados(a)s, além de cerca de 17 mil discentes. Oferece cursos de graduação, pós-graduação e de educação básica, técnica e tecnológica, além de desenvolver projetos de ensino, pesquisa, extensão e inovação em leque variado de áreas. A Instituição está presente em todas as regiões do estado de Pernambuco, além de parte da Bahia, por meio de Unidades Acadêmicas, Estações de Pesquisa e Polos de Educação a Distância (EAD). Isso representa um universo de 31 municípios que contam com uma ou mais ações da Universidade.

A figura abaixo demonstra a sua presença regional, conforme consta em documento<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Relatório de Gestão 2021. PPC dos cursos de graduação e PDI (2021-2030)

**Fig. 1 - Presença regional da UFRPE**



**Fonte: PDI (2021 - 2030)**

De acordo com o PDI da IES pesquisada, há uma oferta anual de mais de 3.780 vagas em 55 cursos de graduação. O campus Sede, em Dois Irmãos, possui 28 cursos, concentrando 52% dos cursos.

Os cursos de graduação da UFRPE estão classificados, no quadro abaixo, de acordo com as Áreas de Conhecimento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Vale salientar o caráter inovador de cursos como Agroecologia, Ciências do Consumo e Aquicultura, distribuídos a partir do perfil da maioria das disciplinas ofertadas pela Matriz Formativa. Observa-se a porcentagem de oferta nas informações apresentadas a seguir:

Fig. 2 - Classificação dos cursos de graduação da UFRPE

GRANDE ÁREA DE CONHECIMENTO	CURSOS DE GRADUAÇÃO	GRANDE ÁREA DE CONHECIMENTO	CURSOS DE GRADUAÇÃO
<b>CIÊNCIAS AGRÁRIAS</b>  <b>13 cursos</b> 23% da oferta	Agroecologia Sede. Agronomia Sede. Agronomia UAST. Ciências Agrícolas Lic. Sede. Engenharia Agrícola e Ambiental Sede. Engenharia Ambiental Sede. Engenharia Florestal Sede. Medicina Veterinária Sede. Zootecnia Sede. Zootecnia UAST. Aquicultura Tecnológico Sede. Engenharia de Pesca Sede. Engenharia de Pesca UAST.	<b>CIÊNCIAS HUMANAS</b>  <b>05 cursos</b> 9% da oferta	Ciências Sociais Sede. História Lic. Sede. História Lic. EAD. Pedagogia Lic. Sede. Pedagogia Lic. EAD.
	<b>CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA</b>  <b>12 cursos</b> 22% da oferta	Ciência da Computação Sede. Computação Sede. Computação Lic. Sede. Computação Lic. EAD. Física Lic. Sede. Física Lic. EAD. Matemática Lic. Sede. Química Lic. Sede. Química Lic. UAST. Sistemas de Informação Sede. Sistemas de Informação EAD. Sistemas de Informação UAST.	<b>CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS</b>  <b>08 cursos</b> 15% da oferta
<b>CIÊNCIAS BIOLÓGICAS</b>  <b>03 cursos</b> 5% da oferta			Ciências Biológicas Sede. Ciências Biológicas UAST. Ciências Biológicas Lic. Sede.
		<b>CIÊNCIAS DA SAÚDE</b>  <b>01 cursos</b> 2% da oferta	Educação Física Lic. Sede.

Fonte: PDI (2021 - 2030)

O campo de realização desta investigação, situa-se em uma Instituição Pública Federal de ensino superior, Campus Dois Irmãos, localizada na cidade do Recife-PE e o seu núcleo de acessibilidade, denominado NACES.

### 2.3 Participantes da Pesquisa

Os atores sociais que deram subsídio para dar corpo a investigação foram os seguintes: a) os estudantes que ingressaram com alguma deficiência na instituição de ensino pesquisada, tomando como referência o ano de 2021.1 e 2021.2, após o retorno presencial provocado pela pandemia da Covid 19. Dentre esses estudantes com deficiência, 13 deles participaram respondendo o questionário dos seguintes cursos: 2 do curso de Licenciatura em Pedagogia; 2 do curso de Administração; 1 do curso de Sistema de Informação; 1 do curso de Ciência Econômicas; 2 do curso de Letras Portugues/Espanhol; 2 do curso de Licenciatura em História; 3 do curso de Gastronomia. E b) o Núcleo de Acessibilidade da universidade pesquisada.

## 2.4- Instrumentos de Coletas de Dados

Com o intento de alcançar os objetivos desta pesquisa, foram utilizados como instrumento para a coleta de dados dois questionários, o primeiro contemplando os alunos com deficiência da referida instituição, e um segundo enviado ao núcleo de acessibilidade, para se ter acesso ao número de alunos com deficiência dentro da instituição pública de ensino superior, seus respectivos cursos de graduação e como ocorre o acesso do estudante com deficiência concebido pelo núcleo de acessibilidade.

Segundo Gil (2008, p.116), "a elaboração de um questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos específicos da pesquisa em itens bem redigidos. Naturalmente, não existem normas rígidas a respeito da elaboração do questionário."

## 2.5- Procedimento para Coletas de Dados

Devido à pandemia da COVID 19, que ocorre desde março de 2020, o isolamento social exigiu criar uma Política Sanitária em todo nosso país. Dessa maneira, a aplicação dos dois questionários foi realizada por meio do *Google Form*®, construído por sessões no mês de novembro de 2021. À medida que os participantes respondiam as perguntas, ou seja, quando uma sessão temática era introduzida, para que houvesse uma nova sessão era necessário o fechamento da primeira e assim sucessivamente.

Como se sabe, o *Google Form*® após finalizar o formulário, a própria plataforma criou um *link* automático, sendo esse divulgado às pessoas com deficiência para responderem às perguntas e o outro formulário foi endereçado ao núcleo de acessibilidade.

Em ambos os questionários houveram as seguintes sessões:

Questionário aplicado ao núcleo de acessibilidade: duas sessões, conforme constam no Apêndice A.

Questionário aplicado aos estudantes com deficiência: cinco sessões divididas em TCLE, Barreiras Arquitetônicas, Comunicacionais, Pedagógicas e por fim as barreiras Atitudinais. Conforme consta no Apêndice B.

Na primeira sessão foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Se houvesse o aceite, a sessão subsequente abrir-se-ia até a sua conclusão. Mas, caso não houvesse a concordância em participar, automaticamente abria-se uma mensagem de agradecimento, e, naquele instante, era finalizado(a) a participação do(a) participante da pesquisa. (Vide apêndice B)

Embora esta pesquisa não tenha sido submetida à Plataforma Brasil, tomou-se como zelo cumprir as orientações contidas na Carta Circular nº 1/2021-CONEP/SECNS/MS, na qual era assegurado(a) toda confidencialidade e o potencial risco de sua violação, uma vez que os questionários foram aplicados em ambiente virtual.

Para ter acesso às informações necessárias dos PPCs analisados nos diferentes cursos, a pesquisadora precisou enviar um email para a coordenação dos cursos, assim sendo possível coletar informações dos mesmos.

## **2.6 - Riscos e Benefícios:**

Toda pesquisa envolve riscos, mesmo que em grau mínimo. Assim, pode haver por parte do participante constrangimento ao se expor durante a realização de testes de qualquer natureza; cansaço, invasão de privacidade ou aborrecimento ao responder ao questionário. Para minimizar os possíveis riscos, o participante podia sair do link a qualquer momento e desconsiderar a sua participação, sem prejuízo para a pesquisa.

O Benefício direto da pesquisa está relacionado aos participantes, pois eles podem se beneficiar com intervenções futuras da instituição de ensino superior após publicidade acerca da inclusão das pessoas com deficiências, quanto ao acesso e permanência na universidade. Há ainda os benefícios mais amplos esperados que são aqueles direcionados à sociedade no que diz respeito ao conhecimento procedente da pesquisa, que pode contribuir para o desenvolvimento de intervenções futuras quanto ao acesso e permanência das pessoas com deficiência no ensino superior.



## **2.7 – Critério de Inclusão e Exclusão**

O critério de inclusão utilizado foram os participantes que ingressaram com alguma deficiência independente de grau ou tipo. Os demais foram excluídos.

## **2.8 – Recrutamento dos Participantes:**

Para recrutar os participantes, a pesquisadora que faz parte de um grupo de estudantes com deficiência dentro da mesma IES, enviou uma mensagem ao grupo convidando-os para participar, e no final do convite foi disponibilizado o link do Google formulário. Para recrutar o Núcleo de Acessibilidade, foi inicialmente enviado um email buscando a sua participação após projeto de pesquisa enviado para análise.

## **2.9- Técnica de Análise dos Dados**

A técnica de análise de dados utilizada para analisar os dois questionários foi a análise descritiva, a mesma procura analisar a situação atual das informações. Segundo Trivinos (1987), a pesquisa descritiva exige do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar. Esse tipo de estudo pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade. Ainda para Trivinos (1987. p. 112)

[...] às vezes não existe por parte do investigador um exame crítico das informações, e os resultados podem ser equivocados; e as técnicas de coleta de dados, como questionários, escalas e entrevistas, podem ser subjetivas, apenas quantificáveis, gerando imprecisão.

## **CAPÍTULO 3: ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÕES DOS RESULTADOS OBTIDOS**

Neste capítulo os resultados foram construídos em quatro subtópicos. Eles balizam as respostas que foram construídas quanto aos objetivos específicos. Assim, no primeiro tópico buscou-se descortinar o lugar dos estudantes com deficiência na IES pesquisada, desvelando quantos são e quais os seus respectivos cursos. No segundo tópico buscou-se analisar os projetos pedagógicos dos cursos nos quais os estudantes estavam inseridos, para analisar se a inclusão estava contida na proposta curricular dos diversos cursos. No terceiro tópico buscou-se identificar quais as contribuições do Núcleo de Acessibilidade para o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência na IES pesquisada, e por fim, buscou-se no quarto tópico conhecer qual era a percepção dos estudantes com deficiência no seu processo de inclusão da IES pesquisada.

### **3.1 O lugar dos estudantes com deficiência em uma Universidade Pública Federal: quantos são na IES e quais são os seus respectivos cursos de graduação**

De acordo com a Pró-Reitoria de Ensino e Graduação - PREG, as matrículas realizadas no ano letivo de 2022, calendário acadêmico 2021.1 e 2021.2, contabilizaram 7.495 (sete mil quatrocentos e noventa e cinco) matrículas no campus Dois Irmãos.

Segundo o Núcleo de Acessibilidade - NACES em novembro de 2021, há 200 estudantes com deficiência e 24 cursos que possuem estudantes com algum tipo específico de deficiência, conforme demonstrado nos quadros abaixo:

**Quadro 2** – Distribuição dos estudantes com algum tipo de deficiência na IES pesquisada.

Tipo de deficiência	Número de estudantes	%
Def. Física	91	45,5%
Def. Auditiva	27	13,5%
Def. Visual e Baixa visão	24	12%
Monocular	12	6%
Def. Surdez	11	5,5%
Def. Intelectual	11	5,5%
Def. Múltipla	6	3%
Def. Cegueira	5	2,5%
TEA	5	2,5%
TDAH	4	2%
Mobilidade reduzida	2	1%
Hemodiálise que gerou deficiência	1	0,5%
Superdotação	1	0,5%
TOTAL	200	100%

**Fonte:** Elaborada pela Pesquisadora

De acordo com Pereira et al (2020), os processos de inclusão de alunos com deficiência nas instituições educacionais são fenômenos recentes dentro da realidade brasileira, havendo impulso significativo oportunizado pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos, promovido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, em 1998, bem como através da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

Segundo Souza Ziliotto e Fadua (2018), a década de 2000 e 2010 no Brasil é marcada pela ampliação de matrículas de estudantes com deficiência no ensino superior, isto advém do aumento das políticas de inclusão na educação básica e das ações afirmativas de acessibilidade ao ensino superior, reforçada pelo Decreto Lei 13.409/2016 (BRASIL, 2016), que trata sobre as cotas.

Ainda é preciso destacar a importância do Programa de Acessibilidade na Educação Superior Incluir (BRASIL, 2010), que traz como objetivo a promoção de núcleos de acessibilidade, a fim de garantir espaços e a contratação de profissionais qualificados junto aos órgãos e instâncias das universidades. Uma outra política de envergadura que possibilitou o acesso e a permanência dos alunos no ensino superior foi o Programa Nacional de Assistência Estudantil PNAES (BRASIL, 2010).

Apesar do aumento progressivo de matrículas por estudantes com deficiências na educação básica, os autores Orlando, Meletti e Cabral (2020) apresentam que a distorção idade-série tem sido um agravante para a evasão desses estudantes e, conseqüentemente, resulta em reflexos na sua trajetória rumo ao ensino superior.

Desse modo, os aspectos da inserção do aluno com deficiência no superior elucidam aspectos que deslegitimam barreiras estritamente individuais, mas barreiras que se encontram em uma dimensão sócio-histórica, política e ideológica.

Nos vinte e oito cursos de graduação existentes da IES pesquisada foi observado que, dentre eles, há quatro que não constam pessoas com deficiência, tais como os cursos de Agricultura, Bacharelado em Agroecologia, o curso de Economia Doméstica e o curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas. Portanto dentre os vinte e oito cursos existentes, há vinte e quatro cursos que têm matriculados estudantes com deficiência, conforme mostra o quadro abaixo:

**QUADRO 3-** Distribuição dos estudantes com deficiências nas vinte e quatro graduações da IES pesquisada.

24 CURSOS	TOTAL DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA IES PESQUISADA	TOTAL DE MATRÍCULA REALIZADA EM 2021.1 E 2021.2	%
MEDICINA VETERINÁRIA	26	1.181	2,20%
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	17	1.496	1,13%
BACHARELADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS	15	721	2,08%
GASTRONOMIA	13	446	2,91%
ADMINISTRAÇÃO	13	708	1,83%
SISTEMAS DA INFORMAÇÃO	11	893	1,23%
LICENCIATURA EM MATEMÁTICA	11	1.018	1,08%
BACHARELADO EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	10	729	1,37%
BACHARELADO EM CIÊNCIAS DO CONSUMO	10	452	2,21%
PEDAGOGIA	9	405	2,22%
AGRONOMIA	8	988	0,80%
BACHARELADO EM CIÊNCIAS DA COMPUTAÇÃO	8	794	1,0%
BACHARELADO EM CIÊNCIAS ECONÔMICAS	7	716	0,97%
LICENCIATURA EM HISTÓRIA	7	830	0,84%

LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA	6	709	0,84%
LICENCIATURA EM QUÍMICA	6	1004	0,59%
LICENCIATURA EM LETRAS/ESPANHOL	5	795	0,62%
LICENCIATURA EM COMPUTAÇÃO	5	622	0,80%
ENGENHARIA DE PESCA	5	585	0,85%
ZOOTECNIA	2	641	0,31%
ENGENHARIA AGRÍCOLA E AMBIENTAL	2	648	0,30%
ENGENHARIA FLORESTAL	2	647	0,3%
ENGENHARIA AMBIENTAL	1	255	0,39%
LICENCIATURA EM FÍSICA	1	596	0,16%
TOTAL	200	7.495	100%

**Fonte: Elaborada pela Pesquisadora**

Para ampliar a distribuição dos estudantes com algum tipo de deficiência nos diferentes cursos conforme demonstra o quadro 3 acima, temos o seguinte resultado: No curso de Medicina Veterinária; 12 têm deficiência física, 4 têm deficiência auditiva, 2 TEA, 4 visão monocular, 1 múltipla deficiência, 2 visual e/ou baixa visão, 1 TDAH. No curso de Licenciatura em Ciências Biológicas; 7 têm deficiência física, 2 múltiplas deficiência, 2 visão monocular, 1 surdez, 2 intelectual, 1 auditiva, 2 visual e /ou baixa visão. No curso de Bacharelado em Ciências Sociais: 9 têm deficiência física, 2 intelectual, 1 hemodiálise que gerou deficiência e 3 auditiva. No curso de Gastronomia: 6 têm deficiência física, 1 auditiva, 1 visão monocular, 1 surdez e 1 com superdotação. No curso de Administração: 5 têm deficiência física, 1 monocular, 3 visual e/ou baixa visão, 2 auditiva, 1 cegueira e 1 com surdez (usuário de libras). No curso de Sistema da Informação: há 4 com deficiência física, 2 visual

e/ou baixa visão, 2 TEA, 1 surdez, 1 visão monocular e 1 com cegueira. Em Licenciatura em Matemática: há 5 com deficiência física, 1 visão monocular, 1 surdez, 2 visual e/ou baixa visão, 1 auditiva e 1 intelectual. Em Ciências Biológicas: 6 com deficiência física, 1 mobilidade reduzida, 1 intelectual, 1 visual e/ou baixa visão e 1 com auditiva. No curso de Bacharelado em Ciências do Consumo: há 1 auditiva, 6 com deficiência física e 3 com visual e/ou baixa visão. Licenciatura em Pedagogia: tem 2 com visual e/ou baixa visão, 2 com cegueira, 3 auditiva, 1 deficiência física e 1 TDAH. No curso de agronomia: 3 têm deficiência física, 1 múltipla deficiência, 3 visual e/ou baixa visão e 1 com TDAH. No curso de Bacharelado em Ciências da Computação: 4 têm deficiência física, 2 surdez (usuário de libras), 1 intelectual e 1 com visão monocular. Licenciatura em História: 2 tem deficiência física, 2 intelectual e 2 com deficiência auditiva. Licenciatura em educação física: 1 tem mobilidade reduzida, 1 visão monocular, 3 deficiência física e 1 com surdez. No curso de Licenciatura em Química: há 1 com deficiência física, 1 intelectual, 1 múltipla deficiência e 3 com deficiência auditiva. No curso de Licenciatura em Letras/Espanhol: 1 tem surdez, 1 deficiência física, 1 auditiva, 1 TEA e 1 com cegueira. No curso de Licenciatura em Computação: 4 têm deficiência física e 1 com deficiência auditiva. No curso de Engenharia de Pesca: 4 têm deficiência física e 1 com deficiência auditiva. No Curso de Zootecnia: há 1 com deficiência intelectual e 1 com surdez. No curso de Engenharia Agrícola e Ambiental: 1 tem deficiência múltipla e 1 com surdez. No curso de Engenharia Florestal: há 2 com deficiência física. No curso de Engenharia Ambiental: tem 1 com deficiência auditiva, e, por fim, no curso de Licenciatura em Física: tem 1 com deficiência visual e/ou baixa visão.

De acordo com os resultados obtidos no quadro 3, procura-se entender em quais cursos esses estudantes com deficiência vêm tendo acesso. Conforme mostra o quadro 2, a maior parte é a deficiência física, com 45,5%. Já no quadro 3, podemos ver que a maioria dos estudantes com deficiência estão matriculados no curso de medicina veterinária.

Vale salientar que entre o semestre letivo de 2021.1 e 2021.2 no curso de medicina veterinária 1.181 estudantes matriculados de forma geral, entretanto, apenas 2.30% dessas vagas foram ocupadas por estudantes com deficiência, sendo um quantitativo muito pequeno para as vagas ofertadas pela IES.

Assim como podemos ver nos dados aqui apresentados, conforme Pereira et al (2020) afirmam que dentro da realidade brasileira, embora o acesso da pessoa com deficiência em universidades tenha ganhado um aumento significativo de matrículas, devido a Lei nº 13.409/2016, em vigor há 07 anos.; a oferta de vagas é insuficiente para atender a toda a demanda existente nas universidades brasileiras.

### **3.2 O que dizem as propostas dos projetos pedagógicos dos cursos**

Há um modelo padrão que os cursos de bacharelado e de licenciaturas devem seguir. Nesse há campos para edição, enquanto outros que são editados pela especificidade de cada curso em questão. É importante analisar se os projetos pedagógicos dos cursos que acolhem os estudantes com deficiência foram de fato construídos com um olhar inclusivo. Sendo eles um documento no qual os cursos se apoiam na busca de acolher, de forma inclusiva, esses estudantes.

Diante disso, ao pesquisar no site da IES investigada, foi identificado que em alguns cursos os PPC não estão disponíveis, com isso, a pesquisadora precisou enviar e-mail para a coordenação dos diferentes cursos para ter acesso às informações necessárias, diante disso, os coordenadores em seguida enviaram os PPC.

Também foi observado que alguns cursos não têm o PPC e outros em seu projeto pedagógico do curso não falam sobre acessibilidade. A propósito, quando a pesquisadora questionou a coordenação do curso, a mesma respondeu que o "curso de engenharia de pesca" atualmente está em reformulação do projeto pedagógico do curso PPC, por este motivo, não foi possível reunir informações dessa natureza."

Nesse sentido, foi questionado também ao NACES sobre um aspecto observado ao analisar os 24 PPCs dos cursos da IES pesquisada, que tem um total de 200 alunos com algum tipo de deficiência, foi identificado que os cursos reformulam o PPC e inclui um texto "base" que anuncia se o curso tem algum estudante com deficiência, e diz que esse estudante tem alguns direitos e revisões, no entanto, esses textos "base" a PREG convencionou a colocação desse aspecto de modo igual para todos os cursos. Diante disso, foi consultado os diferentes Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), o mesmo orienta sobre a concepção, organização e



funcionamento curricular do curso de Licenciatura da UFRPE. Segundo o PPC do curso de Licenciatura em Pedagogia (2018, p.162):

Na UFRPE, a acessibilidade é compreendida a partir das suas diferentes dimensões (SASSAKI, 2005): arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, atitudinal e programática. A acessibilidade está presente desde o momento de ingresso do estudante, ao destinar uma reserva de vagas para as pessoas com deficiência (Lei nº 13. 409/2016), até a sua conclusão, prezando pela qualidade social de sua permanência na instituição. A Universidade também cumpre os requisitos legais de acessibilidade e inclusão, previstos no Decreto nº 5.626/2005, uma vez que oferece a disciplina de Libras como optativa para os bacharelados e obrigatória para as licenciaturas.

Por sua vez, o que diferencia de cada curso e o tipo de atendimento de forma mais prática, e o que consta nos PPC é uma ideia mais geral, que o aluno com deficiência é acolhido pela IES, tendo alguns serviços, porém a prática é o que diferencia por aluno, ou seja, pela necessidade específica e diversificada de cada estudante com deficiência.

Não existe na proposta dos cursos na formação inicial nenhuma alusão acerca das pessoas com deficiência, assim, o NACES trabalha na contramão, porque os cursos não se propõem a ver e incluir.

Ao analisar os 24 PPCs dos cursos que os estudantes com deficiência estão matriculados, destacamos aqui o PPC do curso de Medicina veterinária, o qual tem o maior número de matriculados com um total de 26 estudantes com deficiência, em seu projeto pedagógico do curso não faz alusão a acessibilidade, mesmo esse sendo um texto base para todos os cursos. Também ao analisar os PPCs dos cursos de licenciatura em matemática, agronomia, educação física, ciências sociais, engenharia agrícola e ambiental, bacharelado em zootecnia, engenharia de pesca, educação física, licenciatura em física, licenciatura em matemática, ciências da computação e engenharia ambiental, foi identificado que apesar desses cursos terem uma quantidade significativa de estudantes com deficiência, em seu documento norteador não faz uso do que é proposto pela lei nº 13. 409/2016, quando a mesma estabelece que a acessibilidade deve estar presente desde o momento do ingresso da pessoa com deficiência ao ocupar a vaga reservada até a sua conclusão.

É sabido que os PPCs dos cursos têm seu papel importante, já que o mesmo orienta sobre a concepção, organização e funcionamento curricular dos cursos. Ao analisar o PPC do Curso de Ciências Biológicas (2018. p. 271)

Associar a acessibilidade apenas às questões ligadas a infraestrutura física/arquitetônica, significa restringir o conceito, haja vista as especificidades do público-alvo que compõe a educação inclusiva (surdos, pessoas com transtornos globais do desenvolvimento, autistas, etc). De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008, p.12), na educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos estudantes. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão.

Em síntese, esses documentos necessitam estarem atualizados, ou seja, visando permitir que através deles possa ser pensado, planejado, articulado meios que alcancem as necessidades dos estudantes com deficiência para sua inclusão nos diferentes cursos nos quais estão inseridos. Ao consultar o PPC do Curso de Bacharelado em Administração (2019.p. 124) podemos compreender que:

Desde 2018, a Universidade Federal Rural de Pernambuco expandiu as vagas destinadas aos cotistas de recorte social para a inclusão também de pessoas portadoras de deficiências. No intuito de auxiliar estes estudantes, o Núcleo de Acessibilidade Institucional (NACES), presta atendimentos educacionais especializados aos alunos com deficiência e/ou necessidades específicas: tradução e interpretação em Libras, aquisição de livros em Braille, material ampliado, descrição, materiais didáticos adaptados, dentre outros. Desta forma, o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes pode constituir-se com mais autonomia do discente, através da utilização de provas com letras ampliadas, tradutor-intérprete de Libras, provas em braile, dentre outros. Palestras e Cursos de Formação também são oferecidos aos docentes e comunidade acadêmica de modo geral, a fim de que a inclusão se faça envolvendo todos os sujeitos. O Curso de Bacharelado em Administração, em parceria com a Pró-Reitoria de Ensino e Graduação e em articulação com o NACES, visa garantir uma estrutura física e pedagógica para os estudantes com deficiência e o acesso a uma formação de qualidade de modo inclusivo conforme previsto nos ordenamentos legais. A acessibilidade é uma questão tratada na proporção de sua relevância no âmbito do curso, e a coordenação se dedica a prestar informações nos meios oficiais e dentro das semanas de integração dos alunos ingressantes, por meio de palestras do NACES. A coordenação se propõe também a informar e estimular os docentes a participar de cursos de atualização pedagógica que possam contribuir para sua atuação docente na perspectiva inclusiva, sobretudo na garantia da efetivação do ensino, pesquisa e extensão.

Por sua vez, o curso de bacharelado em administração busca meios e ações juntamente com o NACES para que de fato esses estudantes incluídos no curso

possam alcançar condições desde a sua matrícula como em toda trajetória na sua formação, permitindo sobretudo garantir a efetivação do ensino e aprendizagem de todos que estão envolvidos nesse processo inclusivo. Conforme o PPC do curso de Bacharelado em Administração (2019.p.124.125),

Ainda no tocante à avaliação pedagógica, o curso encontra-se balizado, também, pela Política Nacional para Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008, p.11). esta, a avaliação configura “uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo [...] os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor”.

Todavia, promovendo ações participativas de toda comunidade acadêmica, de forma democrática, possibilitando trocas de conhecimentos acerca do processo de inclusão, ultrapassando as barreiras existentes, assim permitindo o respeito à diversidade. Por sua vez, tendo como principal objetivo assegurar a equiparação de oportunidades, uma vez que todos os alunos são capazes de aprender, independente da sua idade cronológica, das suas limitações e de suas especificidades. Desse modo, o respeito à individualidade e ao tempo de cada um constitui um princípio fundamental para uma educação inclusiva.

Por fim os resultados apontaram que tais projetos, apesar de ter um texto base que faz alusão à acessibilidade da pessoa com deficiência, alguns cursos não engloba, de fato, em seu documento, pois desconsideram a sua importância para acolher esses estudantes e garantir além do acesso a permanência do estudante com deficiência na universidade. A IES precisa, portanto, promover ações que permitam a superação das barreiras existentes desde o acesso até a conclusão desses estudantes com deficiência.

### **3.3 O naces e suas contribuições para o processo de inclusão do estudante com deficiência**

Das informações obtidas a partir da pesquisa ao núcleo de acessibilidade, podemos perceber que o NACES busca adotar modos e meios adequados para atender as demandas das pessoas com deficiência e necessidades especiais e as práticas adotadas nas instituições de ensino e em nossa sociedade de modo geral.

Em síntese, quando questionado sobre se o NACES possui recursos próprios destinados no orçamento da IES pesquisada para atendimento de pessoas com deficiência, o mesmo respondeu que sim, que o recurso do Incluir passou a ter repasse automático e não mais precisar de projetos. No que se refere à dependência hierárquica do NACES, no seu caso é a Reitoria. Sobre a sua localização não é próximo aos prédios de aula, fica próximo ao setor administrativo e departamento médico.

Diante disso percebemos que se torna inacessível para a locomoção dos estudantes com deficiência, caso haja necessidade, pois sua localização fica num local de pouca circulação dos estudantes. Entretanto, haverá uma relocação desse espaço para que assim aconteça uma maior acessibilidade diante das necessidades dos estudantes com deficiência.

Para atender as demandas existente na IES, o NACES conta com 1(um) pedagogo, 1(um) técnico em assuntos educacionais, 1(um) revisor de texto braille, 1(um) assistente administrativo, 5 (cinco) intérpretes de libras servidores da casa, 11(onze) intérpretes terceirizados (para Sede e Unidades) e 1(um) coordenador. Vale salientar que os dados aqui apresentados referem-se ao quantitativo dos números de servidores do NACES, e que a pesquisa foi feita em novembro de 2021. Observa-se que apesar dos números de membros existentes, compreendemos que é um quantitativo pequeno para a demanda presente de estudantes com deficiência que precisam ser acompanhados.

Sobre a questão das atividades desenvolvidas pelos membros do NACES, os mesmos desenvolvem atividades específicas para a inclusão da pessoa com deficiência, tais como: atendimento pedagógico, formação docente, adaptação de materiais, tradução de interpretação de libras. Em adição também são realizados atendimentos especializados aos estudantes conforme suas necessidades específicas.

Em relação à estrutura física do NACES, o mesmo é situado na Sede em uma sala pequena, e um laboratório de acessibilidade, uma sala com 6(seis) computadores e o laboratório com recursos de tecnologia assistiva.

Acerca da estrutura acadêmica de serviço de apoio ao aluno com deficiência, referente a instrumentos e equipamentos que visem melhorar e/ou facilitar o

atendimento dos alunos atendidos, o NACES afirmou possuir : Gravador de voz; Impressora Braille; Scanner acoplado, computador; Fotocopiadora que amplie textos; Materiais de informações aos professores e técnicos administrativos sobre as necessidades específicas de pessoas com deficiência; Lupas ou Tele Lupas; Tradutor e intérprete de língua de sinais/língua portuguesa; Réguas de leitura. A aquisição e a posse desses recursos em uma instituição de ensino superior, demonstram de fato não apenas o interesse em incluir os seus alunos que possuam algum tipo de deficiência, mas a garantia por direito desses alunos de ocupar e permanecer no espaço acadêmico.

Sobre a existência de flexibilização curricular nos cursos onde as pessoas com deficiência estão inseridas na sua IES, a resposta foi que sim, o que implica que a partir das necessidades do aluno, faz-se necessário que através do acompanhamento do NACES sejam feitas flexibilizações curriculares que permitam a permanência do estudante ao longo do curso.

Sobre a questão se o NACES juntamente com o corpo docente da sua IES promove para a permanência do aluno surdo, a flexibilização das avaliações escritas e trabalhos valorizando o conteúdo e os aspectos semânticos, e no currículo, a resposta foi 100% sim, desse modo, a partir dessa resposta, compreende-se que as avaliações elaboradas pelo corpo docente atende as necessidades dos estudantes com deficiência, eliminando as normas existente na busca de atender efetivamente a necessidade de todos.

### **3.4 A percepção dos estudantes com deficiência no seu processo de inclusão na IES pesquisada.**

Baseado nas respostas obtidas do questionário, direcionado aos estudantes com algum tipo de deficiência, foi possível analisar aspectos referentes à acessibilidade em diferentes níveis, desde a acessibilidade arquitetônica, barreiras comunicacionais, barreiras pedagógicas e barreiras atitudinais vivenciadas por esses estudantes.

Como pode ser observado no quadro 3 acima, que se refere à distribuição de questionários às pessoas com deficiência, a IES embora tenha como matriculados

200 estudantes<sup>6</sup>, esta pesquisa só obteve 13 participantes, portanto 0,65% de participação, portanto 99,35% ficaram à margem da pesquisa. Nesse sentido as respostas que aqui se analisam representam um número baixo, e que já sinaliza a ausência da escuta das pessoas com deficiência pela gestão do ensino superior. Dessa forma, percebemos que os estudantes com deficiência encontraram algum tipo de dificuldade para participar ativamente dessa pesquisa.

A propósito, essa participação é algo muito importante para a permanência desses estudantes com deficiência, como também para o seu processo de inclusão.

### **3.4.1 Sobre as barreiras arquitetônicas**

Questionados sobre como avaliam a acessibilidade de maneira geral da IES, das trezes respostas 38,5% consideram que seja bom, 23,1% ótimo, 23,1% regular, 7,7% não sabem avaliar, e 7,6% acham péssimo.

Sobre as barreiras arquitetônicas as quais as pessoas com algum tipo de deficiência comumente são expostas, conforme a Lei nº 13.146/2015 no Art. 3º, IV:

[...], qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em: b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados.

Acerca da identificação de obstáculos de acesso, as respostas deram destaque a três obstáculos principais, portas e banheiros com tamanhos inadequados 46,2%, 38,5% ausência de sinalização, e 7,7% ausência de rampa.

As barreiras arquitetônicas apresentam um significativo obstáculo para a acessibilidade e inclusão dos alunos com deficiência, compreendem um significativo desafio para o cotidiano dessas pessoas, e, conseqüentemente, impactam numa verdadeira inclusão. A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva – MEC/2008 – descreve o seu público alvo com as seguintes considerações:

---

<sup>6</sup> Aqui é bom lembrar que o quantitativo dos ingressantes foi tomado como referência nos semestres de 2021.1 e 2021.2 (calendário acadêmico 2022), portanto, 200 ingressantes. Aventa-se a possibilidade deste quantitativo sofrer alguma modificação, uma vez que a sua coleta ocorreu em novembro de 2021.1, portanto para os ingressantes de 2021.2, pode ter havido algum acréscimo que não traduz para esta análise.

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade, os alunos com transtornos globais de desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes de espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectualidade, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas de seu interesse (BRASIL/MEC/SEESP, 2010, p.20).

Ainda sobre as barreiras arquitetônicas, a acessibilidade com relação às áreas comuns dentro da universidade, como o acesso ao restaurante universitário e aos demais prédios, 23,1% dos estudantes consideram ótimo e/ou bom, 7,7% regular e/ou ruim, e 38,5% nunca estiveram lá. Questionados se os estudantes têm o acesso com livre circulação aos prédios da universidade, 69,2% afirmaram que sim, e 30,8% afirmaram que não tem acesso facilitado. Esses resultados apontam para as dificuldades que ainda são vivenciadas por esses alunos, apesar de toda uma estrutura que possa vir a ser implantada, a inclusão deve ser algo pontual e recorrente no sentido de que os mesmos sintam de fato os benefícios trazidos por ela. Segundo Lenzi (2021)

A dificuldade que essas pessoas têm no acesso à educação desde o início de seu percurso acadêmico, seja pela falta de acessibilidade ou de tecnologias assistivas, seja pela falta de preparo das escolas para lidar com a diversidade em salas de aula. É importante ter conhecimento e condições que permitam que essas pessoas tenham condições de participar na escola, ser incluída, e ter acesso à informação. A educação é um direito da pessoa com deficiência. Daí a importância desses dados para contribuir para a formação de políticas públicas adequadas para as pessoas com deficiência (LENZI, 2021, s/p)

Sobre as dificuldades destacadas pelos estudantes em relação ao deslocamento dentro da universidade, foram apontadas algumas dificuldades específicas, que vai desde a distância entre os prédios e a extensão da faculdade, a calçadas danificadas e a falta de empatia por parte das pessoas como aponta uma das respostas,

Bom, as sinalizações não tem. As pessoas não tem paciência, afeto, cuidado, olham para você com desprezo são autênticas dentre outras coisas, e isso dificulta porque se não enxergo direito eu pergunto e as pessoas não têm empatia até mesmo na sala de aula, as pessoas não ajudam e eu me isolo prefiro do que ouvi gracinha. (ESTUDANTE A)

Sobre essa questão, destaco o autor Sasaki (1997) inclusão social é:

O processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual, as pessoas, ainda excluídas e a sociedade buscam, em parceria equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos (SASSAKI, 1997, p. 41)

A identificação de equipamentos que facilitem a circulação desses estudantes também foi levantada pelo questionário. Sobre os elevadores, questionados sobre a facilidade de localização 69,2% disseram que não são de fácil localização, e 30,8% afirmaram que sim. Referente aos banheiros destinados a pessoas com deficiência, 84,6% dos alunos afirmam ser acessíveis e 15,4% afirmaram que não são acessíveis. Referente ao ambiente arquitetônico da biblioteca relacionado à acessibilidade, das respostas obtidas, 69,2% consideram acessível, e 30,8% não consideram acessível.

Isso destaca que as barreiras arquitetônicas compreendem um importante empecilho para as pessoas com deficiência e sua verdadeira inclusão. As barreiras arquitetônicas estão relacionadas às limitações físicas e estruturais que impossibilitam que os estudantes transitem com segurança na comunidade em que está inserido. Como descrito pela Lei N°13.146/1015 no Art.3°, VI:

[...], adaptações razoáveis: adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais;

De maneira geral, sobre a locomoção do trajeto casa/ universidade, 53,8% demonstraram dificuldade para se locomover, e 46,2% afirmaram não ter essa dificuldade. Relacionado às paradas dos ônibus, 53,8% destacam ser adequadas e 46,2% consideram não ser adequadas. Sobre a acessibilidade dos espaços públicos. De acordo com a Lei N° 13.146/2015 no Art. 3°, I. Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se:

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

Assim, é possível perceber a presença de empecilhos e situações que causam constrangimentos para a pessoa com deficiência, e esses obstáculos



encontrados nos ambientes limitam a interação social do sujeito. Faz-se necessário, portanto, que sejam oferecidos meios que permitam igualdade entre as diferenças, assim tornando possível que de fato a inclusão aconteça.

### 3.4.2 Sobre as barreiras comunicacionais

Acerca das barreiras comunicacionais que são aquelas em que as pessoas com deficiência são impedidas de participar efetivamente das discussões e eventos dentro da universidade, com a presença de intérpretes e publicações acessíveis, questionados sobre os eventos, se eles são repassados para o aluno, 23,1% afirmaram que não, outros 23,1% afirmaram que deixa muito a desejar, como afirma o estudante B, “Nem sempre, mas na maior parte das vezes, sim”; já outros 53,9% afirmaram que recebem a comunicação desses eventos. Sobre a presença de intérprete nos eventos, 69,3% afirmaram que não têm intérpretes, 15,4% afirmaram que sim, tem a presença de intérpretes, e 7,7% afirmaram que somente nos eventos oficiais da universidade existem a presença de intérpretes, e os outros 7,7% afirmaram que às vezes, como o estudante C coloca em sua resposta, “Às vezes tem intérprete, mas não tem audiodescrição para as pessoas com deficiência visual.”

Dentro desta linha, a Lei N° 13.146/2015 no Art. 3°, V aponta que:

[...] comunicação: forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações;

A comunicação interna entre os estudantes com deficiência com o restante da turma referente às atividades acadêmicas que acontecem durante o semestre, foi explicitada sobre como os alunos ficam sabendo das aulas, as respostas foram diversas, com 69,2% responderam recorrer de grupos de whatsapp, 7,7% mídia social, 15,4% a comunicação acontece através dos colegas de classe, e 7,7% são avisados pelos professores.

Dentro dessa perspectiva, a Lei N° 13.146/2015 no Art.3°, d) diz que

[...] barreiras nas comunicações e na informação: 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.

Dessa feita, compreendemos que para que aconteça uma comunicação que vença as barreiras na comunicação entre os estudantes com deficiência, deve-se procurar oferecer um ambiente no qual não somente se cumpra a lei, mas que pense nos aspectos mais humanizadores, ou seja, meios que de fato proporcionem trazer o estudante com deficiência para mais perto e fazê-lo sentir parte de uma comunidade que seja de fato inclusiva.

### **3.4.3 Sobre as barreiras pedagógicas**

As barreiras pedagógicas enfrentadas pelos estudantes com deficiência, questionados sobre a adequação do material didático oferecido aos alunos, 61,5% dos estudantes afirmaram ter a adequação dos materiais, enquanto que 38,5% afirmam não ter essa adequação. Acerca da presença de intérpretes nas aulas, 76,9% dizem que não há a presença desse profissional, enquanto que 23,1% afirmam se beneficiaram da presença desse profissional. E sobre as práticas adequadas à deficiência do aluno em sala de aula, 69,2% afirmam que sim, e 30,8% que não existe essa adequação.

Essa realidade demonstra que a inclusão em muitos casos não beneficia a todos, diante dessa questão faz-se necessário retornarmos ao que vem a ser de fato inclusão. Na visão da professora e pesquisadora Mantoan (2003, p.16):

Fazer valer o direito à educação para todos não se limitar a cumprir o que está na lei e aplicá-la, sumariamente, as situações discriminatórias. O assunto merece um entendimento mais profundo da questão de justiça. A escola justa e desejável para todos não se sustenta unicamente no fato de os homens serem iguais e nascerem iguais. (MANTOAN 2003, p.16)

Questionados se os docentes se preocupam com o caminhar acadêmico do discente e se havia a contextualização do acesso ao conteúdo a ser ministrado para facilitar a compreensão por parte do aluno, 84,6% afirmaram que sim, e 15,4% disseram que não. Essa questão, portanto, se reflete na visão que esses estudantes têm de seus docentes, se realmente existiu enquanto a sua formação disciplinas que se voltassem aos processos de inclusão. Por ser um quantitativo significativo,

reforçando que de fato existe uma verdadeira preocupação com o caminhar acadêmico do aluno, podemos perceber que a visão que muitos ainda têm nesse caso dos professores é que o estereótipo de uma pessoa com deficiência vem sendo modificado nos últimos tempos.

Nesse sentido, a importância de uma formação inicial e posteriormente continuada por parte do docente que seja voltada para uma verdadeira inclusão é reforçada. Como salienta Sanches e Teodoro (2007.p. 110);

Numa escola inclusiva só pode existir uma educação inclusiva, uma educação em que a heterogeneidade do grupo não é mais um problema, mas um grande desafio à criatividade e ao profissionalismo dos profissionais da educação.

Ainda sobre contextualização na apresentação da aula, 61,5% afirmaram que não há a utilização de slides, gráficos e símbolos sem contextualizar, e 38,5% que sim, que apesar da necessidade, não existe a contextualização. Esses quantitativos podem indicar que existe de fato um movimento para a verdadeira inclusão, existindo a preocupação de contextualizar os conteúdos para a fácil compreensão de todos, mas essa contextualização ainda compreende um significativo desafio para a inclusão.

Questionados sobre a didática do professor, os alunos expressaram diferentes opiniões acerca desse assunto. Os alunos A e G falam justamente sobre a dificuldade encontrada em termos de preparo e informação, respectivamente dizem: “Alguns justificam não ter preparo para atender um aluno com deficiência, justificando que não foram informados que tinha um aluno com deficiência na turma”; “Alguns professores notam minha deficiência e entra em contato comigo, outro só ficam sabendo se eu falar”, essas respostas além da questão relacionada à didática levanta a problemática da barreira comunicacional em muitos níveis, ainda vivenciada por muitos estudantes deficientes, levando em consideração que o mesmo deve ter os mesmos direitos de acesso e permanência em ambientes de ensino superior, onde está o foco desta pesquisa assim como igualdades de condições com os demais alunos. Segundo Libâneo,

Para que o professor possa atingir efetivamente os objetivos, é necessário que realize um conjunto de operações didáticas coordenadas entre si. São o planejamento, a direção do ensino e da aprendizagem e a avaliação, cada uma delas desdobrada em tarefas ou funções didáticas, mas que

convergem para a realização do ensino propriamente dito, ou seja, a direção do ensino e aprendizagem. (LIBÂNEO, 2006. P.72)

Sete estudantes reforçaram que a didática empregada pelos professores é satisfatória, como bem destaca o aluno B e L, respectivamente, “São boas didáticas, pois atendem as minhas necessidades”, “É muito boa.”

Os alunos C, E e H, por outro lado, destacaram a sua dificuldade em relação à didática de seus professores, afirmando, respectivamente, "razoáveis"; "eu tenho dificuldade de acompanhar a aula". Essas falas nos remetem a dificuldades do aluno em se sentir incluído na didática empregada pelo professor em sua sala de aula. Nesse sentido, Libâneo destaca que

[...] didática é a disciplina que estuda o processo de ensino tomado em seu conjunto, isto é, os objetivos educativos e os objetivos de ensino, os conteúdos científicos, os métodos e as formas de organização do ensino, as condições e meios que mobilizam o aluno para o estudo ativo e seu desenvolvimento intelectual. (LIBÂNEO, 2006.p 71)

Uma importante questão foi levantada pelo aluno I, “minha experiência até o momento é satisfatória, em partes, prejudicada pelo ensino online”. Nesse sentido e sobre o atual contexto de pandemia e isolamento social, no qual se fez necessário a utilização de tecnologias remotas para a continuidade dos processos de ensino aprendizagem, para o estudante que tenha algum tipo de deficiência a situação pode implicar em mais dificuldade de acesso. As barreiras tecnológicas compreendem nessa situação um significativo empecilho para o desenvolvimento desse aluno, que em muitos casos não dispõe de meios, tais como aparelhos, programas de software adequados para que se possa dar continuidade em suas atividades acadêmicas.

Conforme a Resolução nº185/2020 da UFRPE;

Compreende-se ensino remoto emergencial, como a realização de atividades de ensino mediadas pelo uso de tecnologias, caracterizadas pelo conjunto de ações de ensino-aprendizagem ou atos de currículo mediados por interfaces digitais que potencializam práticas comunicacionais interativas e hipertextuais, formato distinto da Educação a Distância (EaD), compreendida como modalidade educacional que prioriza a mediação didático-pedagógica por meio de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), com corpo profissional qualificado, políticas de acesso, acompanhamento e avaliação compatíveis na realização de atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos.” (RESOLUÇÃO nº 185/2020,

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020, UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO).

Sobre as aulas e os conteúdos serem ofertados de acordo com as necessidades, foi utilizado o exemplo do braille, 61,5% dos alunos afirmaram que não, e 38,5% que sim, isso exemplifica a falta de métodos inclusivos que venham a facilitar e de fato incluir as pessoas com deficiência.

Sobre a existência de debates circulares em sala de aula, o qual esse layout pode propiciar além da leitura labial uma maior interação entre alunos e docentes, um quantitativo de 69,2% afirmou que propiciava sim, e 30,8% que não, nesse sentido, essas respostas podem compreender numa tentativa de facilitar a participação ativa de todos e assim incluir.

Questionados acerca das práticas utilizadas pelos professores, sobre as provas com consultas 69,2% afirmam que não e 30,8% que sim. Sobre o uso inadequado de materiais tais como vídeos antigos sem legendas ou em outros idiomas, 69,2% não e 30,8% sim. Acerca da utilização de dinâmicas inadequadas, 76,9% afirmam que não e 23,1% dizem que sim. Essas respostas evidenciam que deve existir por parte do docente uma preocupação para que de fato todos os seus alunos se sintam e sejam incluídos e sendo verdadeiramente incluídos em todo o seu processo formativo, podendo se constituir sujeitos ativos de sua aprendizagem.

Nessa perspectiva, conforme ressalta Sanches e Silva (2019. P. 1)

A educação inclusiva requer de todos nós um esforço no que diz respeito à aprendizagem de todos os estudantes, promovendo o bem-estar acadêmico, emocional e social, favorecendo assim o seu desenvolvimento global.

Nesse sentido, faz-se necessário propor uma metodologia específica e muita dedicação, como também empatia para que o estudante com deficiência possa ter uma participação ativa na sala de aula, assim possibilitando sua inclusão nos aspectos de qualidade que contemplem a todos.

### 3.4.4 Sobre as barreiras atitudinais.

As barreiras atitudinais compreendem posturas afetivas e sociais, que são traduzidas por discriminação e preconceitos. No que se refere a essas barreiras, a avaliação dos estudantes com deficiência em relação à atitude do professor à sua pessoa e dificuldades, revela que, de forma geral, os professores têm se esforçado para que através de suas atitudes os estudantes não sejam prejudicados e, acima de tudo, sejam incluídos e supere suas dificuldades.

Destacamos a fala do aluno B, que diz “avalio que os professores são atenciosos, estabelecendo uma relação muito boa em sala de aula diante de minha dificuldade”. Conforme Lima e Tavares (2012. p. 12) afirmam

As barreiras atitudinais são barreiras sociais geradas, mantidas, fortalecidas por meio de ações, omissões e linguagem produzidas ao longo da história humana, num processo tridimensional o qual envolve cognições, afetos e ações contra a pessoa com deficiência ou quaisquer grupos em situação de vulnerabilidade, resultando no desrespeito ou impedimento aos direitos dessas pessoas, limitando-as ou incapacitando-as para o exercício de direitos e deveres sociais: são abstratas para quem as produz e concretas para quem sofre seus efeitos.

Outra resposta do aluno G nos diz que “alguns tentam adaptar-se para que eu entenda como por exemplo; sentar-se na primeira linha de cadeiras para que eu consiga ouvir ou fazer leitura labial.”

Nesse sentido, a autora Mantoan (2006) amplia a discussão comentando que:

As barreiras atitudinais às diferenças raciais, culturais, de gênero, religiosas, familiares, de origem social, a certos talentos e habilidades, a aspectos ligados ao físico e demais estereótipos podem ser removidas, gradualmente, na medida em que enfocamos cada situação preconceituosa e/ou discriminatória com o cuidado necessário, sem banalizar os sentimentos e trivializar os costumes. (p.65)

Quando questionados sobre as atitudes dos colegas em sala de aula em relação à sua pessoa e às suas dificuldades, podemos perceber que existe um número bastante relevante da existência de uma relação positiva. Os estudantes A,B,C,E,F,G,H,I e L, mencionam ter uma boa relação e que os colegas da sala de aula são bem atenciosos”. Já o estudante “D” relata que os colegas de sala são imparciais, sem empatia, sem afeto”. O estudante "J,m e n, relata que ainda não teve aula presencial, então não tenho como responder a essa pergunta”. Diante disso, é notório que, apesar das dificuldades encontradas para ambos os

estudantes, percebe-se que há um acolhimento na maioria dos casos, entretanto, esse acolhimento precisa ser melhorado para que alcancem de fato a todos.

Mangili (2017), a primeira secretária do Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência (COMUDE), de Bauru/SP, argumenta em seu blog que

“(...) o conceito de deficiência é diferente daquele de impedimento/ diversidade funcional. O primeiro (deficiência) está relacionado às interações entre a pessoa com um impedimento e as barreiras presentes na sociedade. Ou seja, a deficiência não está no indivíduo unicamente, mas sim no meio social, na dificuldade da sociedade em suprir as necessidades de todos os seus cidadãos, de permitir a eles uma igualdade de condições”. (MANGILI, 2017).

Em síntese, é bastante relevante ter o conhecimento em relação aos recursos utilizados para que sejam superadas as barreiras e impedimentos para que de fato aconteça igualdade de condições de acesso que alcance a todos os estudantes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos resultados obtidos nesta pesquisa, que teve por objetivo investigar como se dá a inclusão do estudante com deficiência em uma instituição pública federal de ensino superior, a partir do que foi descrito pelos participantes da pesquisa, foi possível mostrar que a inclusão da pessoa com deficiência numa IES pública federal, embora seja um direito instituído por lei, ainda caminha a passos modestos em relação ao acesso, à permanência e à concretização do processo de formação desses estudantes.

A propósito buscou-se descortinar o lugar dos estudantes com deficiência na IES pesquisada, desvelando quantos são e quais os seus respectivos cursos, no período de novembro de 2021, os dados aqui apresentados mostram que existe um quantitativo de 200 estudantes com deficiência, e há 24 cursos nos quais esses estudantes estão matriculados, no entanto apenas 13 estudantes participaram ativamente dessa pesquisa. Vale ressaltar que a mesma ocorreu no momento da pandemia da covid 19, que pode ter sido um dos desafios, uma barreira enfrentada dificultando a participação destes estudantes, já que a IES pesquisada estava em um processo de readaptação para aulas remotas. Todavia, os dados aqui apresentados revelam que, apesar da Lei nº 13.409/2016 dentro da realidade brasileira, o aumento das matrículas a partir do sistema de cota de inclusão ainda é insuficiente e são poucas as vagas ofertadas na instituição pesquisada para atender aos estudantes com deficiência.

Embora os PPCs dos cursos apresentem um texto base sobre a questão da inclusão, foi identificado que alguns cursos não apresentam o mesmo, desconsiderando a importância de apoiar e acolher de maneira inclusiva os estudantes com deficiência. Como, por exemplo, o curso de Medicina Veterinária que possui um número elevado de estudantes com deficiência matriculados, mas o seu PPC não faz nenhuma alusão sobre acessibilidade. Tendo em vista que esses documentos têm seu papel importante, já que os mesmos são utilizados para orientar e organizar o funcionamento curricular dos cursos, esta ausência prejudica tais estudantes.

Outro dado que se sobressai é o fato dos PPCs não estarem atualizados para melhor garantir o planejamento dos cursos, articulando meios e ações democráticas



que busquem alcançar a necessidade dos estudantes com deficiência para sua inclusão nos diferentes cursos nos quais estão inseridos.

Por sua vez a universidade conta com o apoio do NACES para melhor assistir os estudantes com deficiência, foi identificado a falta de acessibilidade a seu acesso, e a dificuldade dos estudantes compreenderem que necessitam procurar o apoio de acordo com a sua necessidade, pois, apesar de contar com 22 profissionais que visam atender essa demanda, os alunos precisam ir ao encontro do NACES para que suas necessidades sejam atendidas.

Em relação a percepção que os estudantes com deficiência têm sobre seu processo de inclusão na IES pesquisada, os dados aqui apresentados destacam-se as barreiras existentes, como por exemplo as barreiras pedagógicas, os estudantes relatam que a didática empregada pelos professores é satisfatória, como bem destaca o aluno B e L, “São boas didáticas, pois atendem as minhas necessidades”, “É muito boa.” As barreiras atitudinais, sobre as atitudes dos colegas em sala de aula em relação à sua pessoa e às suas dificuldades, podemos perceber que existe um número bastante relevante da existência de uma relação positiva. Os estudantes mencionam ter uma boa relação e que os colegas da sala de aula são bem atenciosos”. Já a resposta do estudante “D” relata que os colegas de sala são imparciais, sem empatia, sem afeto”. No que se refere sobre a atitude do professor a fala do aluno B, que diz “avalio que os professores são atenciosos, estabelecendo uma relação muito boa em sala de aula diante de minha dificuldade”.

Pudemos notar que a IES procura dar conta da inclusão dos estudantes com deficiência, apesar de por vezes ter sido identificada a falta de recursos, estrutura física e profissionais comprometidos com a inclusão.

Em suma, assegurar de fato os direitos de uma pessoa com deficiência perpassa não apenas pelo seu desenvolvimento pessoal, mas passa também pelo seu desenvolvimento coletivo, e isso impacta diretamente nas pessoas envolvidas em todo o processo, seja pessoa com deficiência ou não.

Ao longo da vida as pessoas com deficiência passam por processos discriminatórios de exclusão, negativas de direitos e de preconceitos, muitas vezes de incapacitismo, de lugar de margem, que a perseguem e permanecem durante toda a sua vida escolar. Ao atingir o grau superior esses indivíduos esbarram em novas e tão desafiadoras barreiras tanto de acesso quanto das condições de permanecer e ocupar nesse espaço de educação que é seu por direito. Dessa feita,

a pesquisadora, enquanto aluna com deficiência, ingressante na Universidade Pública Federal pelo sistema de cotas que contempla a pessoa com deficiência, compreende que não só basta ter o acesso à universidade pública como um direito instituído por lei, mas, acima de tudo, ao ter esse acesso necessita de oportunidades e acessibilidade que permita às pessoas com deficiência ultrapassarem as barreiras enfrentadas dentro da IES para permanecer e, conseqüentemente, concluir o curso.

Nesse contexto, nossa pesquisa busca contribuir para a reflexão sobre a inclusão dos estudantes com deficiência no ensino superior público, e que através desse tema aqui discutido outras pesquisas venham a ser feitas, sendo essa uma temática tão necessária na nossa atualidade. Futuramente, poderia ser realizado um aprofundamento no tema, realizando entrevistas com os estudantes com deficiência ou grupo focal, para ter contato direto com os mesmos e melhor compreender como está sendo esse processo de inclusão na universidade pesquisada, pois, os instrumentos de pesquisa utilizados neste trabalho impossibilitaram a pesquisadora de realizar o mesmo, tendo em vista, o momento pandêmico da COVID 19 vivenciado no percurso dessa pesquisa.

Por sua vez, a pesquisadora, enquanto uma pessoa com deficiência e também estudante de pedagogia, enfrentou diferentes barreiras para permanecer e concluir sua graduação. Vale salientar que no momento da pandemia da covid 19, a mesma precisou acompanhar as aulas de forma remota e os aparelhos digitais dificultaram esse acompanhamento, já que algumas aulas remotas não traduziam em legendas para um possível acompanhamento, facilitando em relação a sua deficiência auditiva. Diante disso, a mesma contou com o apoio do NACES, da coordenação do curso, dos professores e amigos de sala de aula para que esse acompanhamento fosse possível. A propósito, compreendemos que para que aconteça uma comunicação que vença as barreiras na comunicação entre os estudantes com deficiência, deve-se procurar oferecer um ambiente no qual não somente se cumpra a lei, mas que pense nos aspectos mais humanizadores, ou seja, meios que de fato proporcionem trazer o estudante com deficiência para mais perto e fazê-lo sentir parte de uma comunidade que seja de fato inclusiva.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Larissa Pereira; ÁVILA, Maria Marlene Marques. Inclusão educacional no Ensino Superior: uma revisão integrativa Mainstreaming in Higher Education: an integrating review Propensión en la Educación Superior: una revisión integrativa. **Research, Society and Development**, v.9, n.8, P. 1-21. e 578875501, jul./2020. (CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | Disponível em: <DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i8.5501>>. Acesso em: 27 jan. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB: Lei nº 9.394 de 1996**. 9. Ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Programa incluir: acessibilidade na educação superior**. Documento orientador. Brasília, DF: SECADI/SESu, 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category\\_slug=marco-2](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2)>. Acesso em: 10 jul. 2022.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Secretaria de Educação Superior. Edital n.º 3, de 26 de Abril de 2007. **Programa Incluir: acessibilidade na educação superior**. Brasília, DF: SEESP/SESU, 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/editalincluir\\_mec.pdf](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/editalincluir_mec.pdf)>. Acesso em: 10 jul. 2022.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Unesco, 1994.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 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, e dá outras providências. 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec3298.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2022.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo da educação superior 2017: divulgação dos principais resultados, Brasília: MEC, 2018. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2018-pdf/97041-apresentac-a-o-censo-superior-ultimo/file>>. Acesso em 18 fev. 2022.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. 2001c. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2001/decreto-3956-8-outubro-2001-332660publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 18 fev. 2022.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis n. 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas

gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/03/\\_ato2004-006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/03/_ato2004-006/2004/decreto/d5296.htm)>. Acesso em: 18 fev. 2022.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm)>. Acesso em: 18 fev. 2022.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6303.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6303.htm)>. Acesso em: 18 fev. 2022.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 7.611 de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. 2011 a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm)>. Acesso em: 18 fev. 2022.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 7.612 de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm)>. Acesso em: 18 fev. 2022.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília, DF. Recuperado em 22 de janeiro de 2020. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm](http://www.planalto.gov.br/03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm)>. Acesso em: 01 jun. 2022.

\_\_\_\_\_. **Edital nº 4. Seleção de Propostas.** Programa Incluir: acessibilidade na educação superior. 2008. Secretaria de Educação Superior. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 84, seção 3, p. 39- 40, recuperado em 10 de janeiro de 2020. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman & view=download & aliás=816-incluir-propostas-pdf & category\\_slug=documentos\\_pdf & Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman & view=download & aliás=816-incluir-propostas-pdf & category_slug=documentos_pdf & Itemid=30192)>. Acesso em: 01 jun. 2022.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep. Censo da Educação Superior. **Censo da Educação Superior.** 2011b Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em: 16 jan. 2022.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep. **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a distância.** 2012. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/avaliacao\\_cursos\\_graduacao/instrumentos/2012/instrumento\\_com\\_alteracoes\\_mai\\_12.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2012/instrumento_com_alteracoes_mai_12.pdf)>. Acesso em: 16 jan. 2022.

\_\_\_\_\_. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep. Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a distância.** 2016. Disponível em: <<http://cpa.ufsc.br/files/2017/02/InstrumentoCurso-2016.pdf>>. Acesso em: 16 fev. 2022.

\_\_\_\_\_. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Inep. Censo da Educação Superior. Brasília:** Inep, 2013c. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/centso-da-educacao-superior>>. Acesso em: 11 jan. 2022.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação - MEC. **Aviso Curricular** n. 277, de 8 de maio de 1996. 1996a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2022.

\_\_\_\_\_. **Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior e a Avaliação in loco do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).** 2013b. Disponível em: <[http://www.ampesc.org.br/\\_arquivos/download/1382550379.pdf](http://www.ampesc.org.br/_arquivos/download/1382550379.pdf)>. Acesso em: 11 jan. 2022.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei 4.024/1961. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>>. Acesso em 10 abr. 2022.

\_\_\_\_\_. Edital nº 04, de 05 maio de 2008. Edital seleção de propostas. **Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior. Brasília, DF,** 2008b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-incluir/191-secretarias-112877938/sesu-478593899/13380-programa-incluir-edital-e-resultados>>. Acesso em: 10 abr. 2022.

\_\_\_\_\_. Portal Brasil. Matrículas de pessoas com deficiência em universidades cresceram 933% em dez anos. 2012. Disponível em <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/10/ensino-superior-do-brasil-temrecordede-matriculas-nos-ultimos-anos>>. Acesso em: 12 maio. 2022.

\_\_\_\_\_. **INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA.** Sinopse Estatística da Educação Superior 2019. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 12 maio 2022.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 30 ago. 2022.

\_\_\_\_\_. 2010, Portaria SEDH N°2.344, de novembro de 2010- DOU. 05/11/2010, art.2º, inciso 1º. Disponível em: <[https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://www.udop.com.br/download/legislacao/trabalhista/pcd/port\\_2344\\_pcd.pdf&ved=2ahUKEwjg1eLJ0PvVA](https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://www.udop.com.br/download/legislacao/trabalhista/pcd/port_2344_pcd.pdf&ved=2ahUKEwjg1eLJ0PvVA)>

[hX6KLkGHenzAmkQFjAAegQIBBAC&usg=AOvVaw1S5LNcYmXbEYvfKmC9rUq5>](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm). Acesso em: 13 abr. 2022.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Brasília, Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm)>. Acesso em: 11 abr. 2022.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da pessoa com Deficiência), disponível: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)> acesso em: 10 abr. 2022.

CABRAL, Vinicius Neves de; ORLANDO, Rosemeire Maria; MELETTI, Silvia Maria Ferreira; O Relato da Exclusão nas universidades Brasileiras: os limites da inclusão. **Educação & Realidade, Porto Alegre**, v. 45, n. 4, 105412, outubro de 2020. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236105412>> Acesso em: 27 jan. 2022.

CANTORANI, José Roberto Herrera; PILATTI, Luiz Alberto; HELMANN, Caroline Lievore; SILVA, Sani de Carvalho Rutz da; A acessibilidade e a inclusão em uma Instituição Federal de Ensino Superior a partir da lei n. 13.409. **Revista Brasileira de Educação, Paraná, Curitiba, PR, Brasil**, v. 25 e 250016-2020. Jun./nov. de 2019. Disponível em: <[http:// dx.doi.org/10.1590/s1413-24782020250016](http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782020250016) > Acesso em: 04 mar. 2022.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Carlos, A. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**, 6ª edição. São Paulo, Atlas, 2017.

GIORDANI, C. C. O.; CAMPOS, L. C.; NEVES SALGE, E. H. C.; DE OLIVEIRA, G. A. BATISTA, D. de M. Inclusão de alunos com deficiência nos cursos de graduação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). **Revista Triângulo, Uberaba-MG**, v. 13, n. 3, p. 143–163, 2020. DOI: 10.18554/rt.v13i3.5073. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/5073>. Acesso em: 03 Ago. 2022.

GUEDES, Livia Couto. **Barreiras atitudinais nas instituições de ensino superior: questão de educação e empregabilidade**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

GUEDES, Livia Couto. Luta por Dignidade e Inclusão da Pessoa com Deficiência no Ensino Público Superior: uma Experiência de Construção de Acessibilidades na perspectiva da Gestão Inclusiva no Nordeste Brasileiro. **Revista portuguesa de**

**pedagogia**, v.54, p. 1-22, 2020. Disponível em: <[https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_54\\_6](https://doi.org/10.14195/1647-8614_54_6)>. Acesso em: 03. Ago. 2022.

HEREDERO, Eladio Sebastian; LARA, Patrícia Tanganelli. Organização do acesso e permanência das pessoas com deficiência no ensino superior a partir da instauração do programa incluir. **Revista online de política e gestão educacional, Araraquara**, v. 24, n. esp. 2, p 1137-1164, set 2020. Disponível em: <DOI:<https://doi.Org/10.22633/rpge.v24iesp2.14337>>. Acesso em: 12 fev. 2022.

JANNUZZI, Gilberta. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006. 243 p.

KNECHTEL, Maria do Rosário. Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada. Curitiba: Intersaberes, 2014.193p. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5513474.pdf>> Acesso em: 01 jun. 2022.

LENZI, Maíra Bonna. **Os dados sobre Deficiência nos Censos Demográficos Brasileiro**. Disponível em:<<http://www.abep.org.br/publicacoes/index.php/anais/article/view/2041/1999>>. Acesso em: 22 jul. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. \*Didática\*. São Paulo: Editora Cortez, 2006. Disponível em:<<https://www.professorrenato.com/attachments/article/161/Didatica%20Jose-carl-os-libaneoobra.pdf>> Acesso em: 01 jun. 2022.

LIMA, Francisco José de; TAVARES, Fabiana S. S. **Barreiras atitudinais: obstáculos à pessoa com deficiência na escola**. In SOUZA, Olga Solange Herval (org.). Itinerários da Inclusão Escolar: múltiplos olhares, saberes e práticas. Porto Alegre: AGE, 2008.

MANGILLI, Ana Raquel Périco. **Questão de terminologias - Doença ou Deficiência**. Blog Dyskinesis, São Paulo, 2017. Disponível em: <<https://dyskinesis.com/>>. Acesso em: 10 jul. 2022.

MATOS, Ana Angélica Martins; DIAS, Robson. Atendimento educacional especializado no Ensino Superior: uma revisão bibliográfica acerca da inclusão de estudantes universitários. **ECCOM, edição**. v.11. n.22, jul./dez.2020. p. 367-375. ISSN 2177-5087. Publicado em setembro de 2020. Disponível em: <<http://fatea.br/seer3/index.php/ECCOM/article/view/1201/1118>> Acesso em: 27 dez. 2021.

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão Escolar: o que é ?Por que? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

\_\_\_\_\_. **Inclusão escolar: pontos e contra**. Editora Summus, São Paulo, 2006.

MÉTODOS DE PESQUISA: GERHARDT, Tatiana Engel (org.). Métodos de pesquisa. Rio Grande do Sul: UFRGS. 2009. Disponível em:

<<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>> Acesso em: 27 dez. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Brasil. Universidade Federal Rural de Pernambuco .Disponível em: <  
[https://www.google.com/search?q=MINIST%C3%89RIO+DA+EDUCA%C3%87%C3%83O%2C+Brasil.+Universidade+Federal+Rural+de+Pernambuco.&rlz=1C1GCEA\\_enBR962BR963&biw=1366&bih=657&sxsrf=ALiCzsbLoGfNAvRWQZsajWeuWTerL4313w%3A1665489978540&ei=OlxFY8LOIMXZ1sQP67Kz0Ao&ved=0ahUKEwjC07DUkdj6AhXFrJUCHWvZDKoQ4dUDCA8&oq=MINIST%C3%89RIO+DA+EDUCA%C3%87%C3%83O%2C+Brasil.+Universidade+Federal+Rural+de+Pernambuco.&gs\\_lcp=Cgdnd3Mtd2l6EAw6BwgjEOoCECdKBAhBGABKBAhGGABQiBZYiBZgySFoAnAAeACAAZIBiAGSAZIBAzAuMZgBAKABAaABArABCsABAQ&scient=gws-wiz](https://www.google.com/search?q=MINIST%C3%89RIO+DA+EDUCA%C3%87%C3%83O%2C+Brasil.+Universidade+Federal+Rural+de+Pernambuco.&rlz=1C1GCEA_enBR962BR963&biw=1366&bih=657&sxsrf=ALiCzsbLoGfNAvRWQZsajWeuWTerL4313w%3A1665489978540&ei=OlxFY8LOIMXZ1sQP67Kz0Ao&ved=0ahUKEwjC07DUkdj6AhXFrJUCHWvZDKoQ4dUDCA8&oq=MINIST%C3%89RIO+DA+EDUCA%C3%87%C3%83O%2C+Brasil.+Universidade+Federal+Rural+de+Pernambuco.&gs_lcp=Cgdnd3Mtd2l6EAw6BwgjEOoCECdKBAhBGABKBAhGGABQiBZYiBZgySFoAnAAeACAAZIBiAGSAZIBAzAuMZgBAKABAaABArABCsABAQ&scient=gws-wiz)> Acesso em: 01 jun. 2022.

NACES UFRPE, 2013, **regulamentada pela Resolução 17/2013- CONSU/UFRPE.**

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (1994). Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 01 jun. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (1998). Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: UNESCO. Recuperado em 10 de janeiro de 2020. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>> Acesso em: 01 jun. 2022.

PEREIRA, Rosamaria Reo; PONTES, Fernando Augusto Ramos; RAMOS, Maély Ferreira Holanda; FACIOLA, Rosana Assef; SILVA, Simone Souza da Costa. Alunos com Deficiência na Universidade Federal do Pará: Dificuldades e Sugestões de Melhoramento. **Revista Brasileira de Educação. Esp., Bauru**, v.26, n.3, p.387-402, jul.-set.,2020. Disponível em: <[https:// DOI.org/10.1590/1980-54702020v26e0087](https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0087)> Acesso em: 27 jan. 2022.

SANCHES, I., & TEODORO, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: As práticas dos professores de apoio educativo. **Revista Portuguesa de Educação**, 2020, P.105-149.

SANCHES, ISABEL Rodrigues; SILVA, Polliana Barbosa da. A inclusão de estudantes surdos no ensino superior brasileiro: O caso de um curso de Pedagogia. **Revista Portuguesa de Educação**, 32(1), p.155-172. Maio de 2019. Disponível em: <Doi: 10.21814/rpe.14955> Acesso em: 04 mar. 2022.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 4. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, Mariane Carloto da; PAVÃO, Silva Maria de Oliveira. Inclusão no ensino superior: o olhar dos coordenadores de cursos de graduação. **Educação em**



**Debate, Fortaleza**, ano 42, nº 82. P. 105-122. maio. /ago. 2020. Disponível em: <ISSN: 0102-1117e-ISSN: 2526-0847>. Acesso em: 04 mar. 2022.

SOUZA, Denise Jordão; ZILLOTTO, Denise Macedo; FADUA, Ionara Andrade. Quando a inclusão não se efetiva: a evasão de alunos surdos ou com deficiência auditiva no ensino superior. **Revista Educação Especial, Santa Maria**, v.31, n. 62, p.727-740, Jul/set. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>>. Acesso em: 27 mar. 2022

TAVARES, Fabiana S.S. **Educação Não Inclusiva**: a trajetória das barreiras atitudinais nas dissertações de educação do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFPE). Recife, UFPE, 2012. 595 f. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e o enquadramento da ação-necessidades Educativas Especiais**. Adaptada pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso de Qualidade. Salamanca, 1994.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A- Questionário aplicado ao Núcleo de Acessibilidade - NACES

#### I – Informações sobre a estrutura do serviço.

Ano de criação do NACES na sua IES? \*

Sua resposta

---

O NACES desenvolveu projeto financiado pelo Programa INCLUIR? \*

Sim

Não

O NACES possui recursos próprios destinados no orçamento da sua IES para atendimento de pessoas com deficiência? \*

Sua resposta

---

Dependência hierárquica do NACES \*

Sua resposta

---

A Localização do NACES dentro da sua IES encontra-se próximo aos prédios de aula? \*

Sua resposta

A localização do NACES dentro da sua IES encontra-se próximo à biblioteca central da sua IES? \*

Sua resposta

---

A localização do NACES dentro da sua IES é corredor de circulação de estudantes \*

Na sua IES, quantos são os membros do NACES? \*

Sua resposta

---

Qual a formação profissional de seus componentes? \*

Sua resposta

---

O NACES tem coordenador? \*

Sim

Não

Os membros do NACES desenvolvem atividades específicas para a inclusão da pessoa com deficiência? \*

Sim

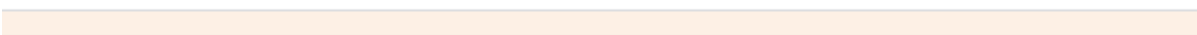
Não

---

Se você respondeu SIM, então quais são as atividades desenvolvidas para a inclusão da pessoa com deficiência?

Sua resposta

---



O NACES realiza atendimento especializado aos alunos? \*

Sim

Não

Descreva a estrutura física do NACES (quantas salas, laboratórios, computador, estação de trabalho, etc) \*

Sua resposta

---



Dentro do NACES há intérprete de Língua de Sinais? \*

Sua resposta

---



Quantos intérpretes existem no quadro efetivo da sua IES? \*

Sua resposta

---

Assinale abaixo a estrutura acadêmica de serviço de apoio ao aluno com deficiência:

\*

- Equipamento para ampliação da de textos para atendimento a alunos com baixa visão ou visão subnormal (Software de ampliação de tela)
- Computador com sintetizador (DOS VOX, ou outro software leitor de tela)
- Gravador de voz
- Impressora Braille
- Scanner acoplado a computador
- Fotocopiadora que amplie textos
- Materiais de informações aos professores e técnicos administrativos sobre as necessidades específicas de pessoas com deficiência
- Acervo bibliográfico dos conteúdos básicos em Braille
- Lupas ou Tele Lupas
- Tradutor e intérprete de língua de sinais/língua portuguesa
- Acervo bibliográfico em fitas de áudio
- Filmadora
- Materiais de informações aos professores para que se esclareça a especificidade linguística dos surdos
  
- Réguas de leitura
- Máquina Braille de grande porte
- Máquina de datilografia Braille (Portátil) Perkins

O NACES juntamente com o corpo docentes da sua IES promove para a permanência do aluno surdo, a flexibilização das avaliações escritas e/ou trabalhos, valorizando o conteúdo e os aspectos semânticos? \*

Sim

Não

Existe flexibilização curricular nos cursos onde as pessoas com deficiência estão inseridas na sua IES? \*

Sim

Não

Comunica-se aos coordenadores sobre o ingresso da pessoa com deficiência? \*

Sim

Não

Relacione abaixo o número de estudantes com algum tipo de deficiência e em qual cursos eles(as) estão inseridos (as) e identifique o tipo de deficiência. Por exemplo: Licenciatura em Pedagogia – 2 com baixa visão e 1 com surdez \*

Sua resposta

---

Gostaria de dizer algo sobre o NACES que aqui não foi contemplado?

Sua resposta

---

**APÊNDICE B-** Questionário aplicado aos estudantes com deficiência.**I – Barreiras de Arquitetônicas.**

Como você avalia a acessibilidade da sua Universidade. \*

- Ótimo
- Bom
- Regular
- Ruim
- Péssimo
- Não sabe

Identifique abaixo os obstáculos ao acesso dentro da da IES: \*

- Ausência de rampa
- Rampa com inclinação inadequada
- Calçadas sem manutenção ou feita com piso impróprio
- Portas e banheiros com tamanhos inadequados
- Falta de corrimão
- Objetos colocados sem sinalização adequada
- Ausência de sinalização
- Ausência de mapas táteis

Como você avalia acessibilidade ao Restaurante Universitário: \*

- Ótimo
- Bom
- Regular
- Ruim
- Péssimo
- Não sabe
- Nunca estive lá

Você tem acesso fácil a todos os prédios da sua universidade, com livre circulação? \*

- Sim
- Não

---

Quais as maiores dificuldades que você encontra para se deslocar dentro da universidade? \*

Você consegue localizar com facilidade os elevadores nos diferentes prédios da Universidade? \*

- Sim
- Não

---

Você tem dificuldade para se locomover da sua casa para a universidade? \*

- Sim
- Não



As paradas de ônibus são adequadas? \*

Sim

Não

Os banheiros são acessíveis? \*

Sim

Não

Como você avalia o ambiente arquitetônico da biblioteca? Ele é acessível? \*

Sim

Não

## II Barreiras Comunicacionais

Os eventos acadêmicos são facilmente repassados para você? \*

Sua resposta \_\_\_\_\_

Como você fica sabendo se não haver aula naquele dia? \*

Sua resposta \_\_\_\_\_

Quando você está em um evento, nele há intérprete? \*

Sua resposta \_\_\_\_\_

### III – Barreiras Pedagógicas

Há práticas pedagógicas adequadas a deficiência do aluno naquela sala de aula? \*

- sim
- Não

Existe adequação do material didático ofertado ao(a) aluno(a)? \*

- sim
- Não

O (a) docente contextualiza o acesso ao conteúdo a ser ministrado para facilitar a compreensão do aluno(a)? \*

- sim
- Não

Os docentes se preocupam com o meu caminhar acadêmico? \*

- sim
- não

Quanto a didática do professor. O que você tem a dizer? \*

Sua resposta \_\_\_\_\_

Nas aulas há intérprete? \*

- Sim
- Não

Nas aulas os conteúdos são ofertados de acordo com a necessidade? Por exemplo em Braille \*

- Sim
- Não

É comum existir debates circulares em sala de aula? \*

- Sim
- Não

Utilização de slides, gráficos, símbolos, na apresentação da aula, sem contextualizar? \*

- Sim
- Não

Provas com consulta? \*

- Sim
- Não

O docente faz uso de materiais inadequados? (vídeos antigos, em outro idioma, etc) \*

Sim

Não

Utilização de dinâmicas inadequadas \*

Sim

Não

#### IV – Barreiras Atitudinais

Como você avalia a atitude do professor em sala de aula em relação a sua pessoa e a sua dificuldade? \*

Sua resposta

---

Como você avalia a atitude dos colegas em sala de aula em relação a sua pessoa e a sua dificuldade? \*

Sua resposta

---

## ANEXOS

### Anexo 1- Termo de consentimento livre e esclarecido



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**  
**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO**

Cumprimento Sr./Sr.<sup>a</sup> ao tempo em que solicito a sua participação na pesquisa intitulada, **O Acesso e a permanência do estudante com deficiência no ensino superior em uma universidade pública federal**, integrante do **Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Educação**, da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE. A referida pesquisa tem como objetivo principal, **investigar como se dá a inclusão dos estudantes com deficiência numa instituição pública federal de ensino superior**, e será realizada por **Maria de Fátima da Costa Cordeiro Henrique Pereira**, estudante do referido curso.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de questionário, com utilização de recurso de *Google Form*®, a ser transcrita na íntegra quando da análise dos dados coletados. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, contudo, será mantido o anonimato dos respondentes participantes da pesquisa. Dessa forma, a participação na pesquisa não incide em riscos de qualquer espécie para os respondentes. A sua aceitação na participação dessa pesquisa contribuirá para o/a licenciando escrever sobre o tema que estuda, a partir da produção do conhecimento científico.

#### **Consentimento pós-informação**

Eu, \_\_\_\_\_, estou ciente das condições da pesquisa, acima referida, da qual livremente participei, sabendo ainda que não serei remunerado/a por minhas contribuições e que posso afastar-me quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo/a pesquisador/a, ficando uma via para cada um/a.

Recife, PE, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do/a participante

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do/a pesquisador/a