

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIA POLÍTICA  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM POLÍTICAS PÚBLICAS**

**GILMARA CARDOSO ALVES**

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA:  
APARATO LEGAL E IMPLEMENTAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR**

**RECIFE  
2016**

**GILMARA CARDOSO ALVES**

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA:  
APARATO LEGAL E IMPLEMENTAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Políticas Públicas da Universidade Federal de Pernambuco como requisito para a obtenção do Título de Mestre.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Michelle Vieira  
Fernandez de Oliveira

**RECIFE  
2016**

Catálogo na fonte  
Bibliotecária Maria Janeide Pereira da Silva, CRB4-1262

A474p Alves, Gilmara Cardoso.  
Políticas públicas para pessoas com deficiência : aparato legal e implementação no ensino superior / Gilmara Cardoso Alves. – 2016.  
90 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora : Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Michelle Vieira Fernandez de Oliveira.  
Dissertação (mestrado profissional em políticas públicas) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Recife, 2016.

Inclui Referências, apêndices e anexos.

1. Ciência política. 2. Política pública. 3. Educação inclusiva. 4. Deficientes. 5. Pessoas com deficiência. 6. Inclusão. 7. Acesso. I. Oliveira, Michelle Vieira Fernandez de (Orientadora). II. Título.

320 CDD (22. ed.)

UFPE (BCFCH2017-154)

GILMARA CARDOSO ALVES

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA:  
APARATO LEGAL E IMPLEMENTAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Políticas Públicas da Universidade Federal de Pernambuco como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Aprovada em: 05/09/2016

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Michelle Vieira Fernandez de Oliveira (Orientadora)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof<sup>o</sup>. Dr. Ernani Rodrigues de Carvalho Neto (Examinador Interno)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof<sup>o</sup>. Dr. José Mário Wanderley Gomes Neto (Examinador Externo)  
Universidade Católica de Pernambuco

## **Dedico este trabalho...**

### **A Deus**

Pela serenidade, coragem e sabedoria para que eu vivesse um dia de cada vez, aproveitando um momento de cada vez e aceitando as dificuldades como um caminho para o meu crescimento.

### **Aos meus Pais**

Antônio e Maria de Lourdes sempre presentes em minha caminhada, por todo amor, carinho, força e dedicação, essenciais para a realização deste e de outros projetos de minha vida. Obrigada por toda a luta empreendida. Amo muito vocês!

### **A minha Irmã**

Gilvanely pelo incentivo, apoio e grande demonstração de amor, carinho e amizade nos momentos compartilhados. Tenho orgulho de você, obrigada por tudo. Amo você!

## AGRADECIMENTOS

Um trabalho conclusivo de Mestrado envolve o auxílio de muitas pessoas e instituições. Assim agradeço:

À Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), instituição na qual obtive a minha formação acadêmica e onde realizei minhas funções enquanto servidora pública.

Ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas na pessoa do Coordenador Prof. Dr. Enivaldo Carvalho da Rocha, sempre atento às nossas necessidades e com o qual mantivemos um relacionamento de amizade e parceria.

A todos os docentes do Programa do Mestrado em Políticas Públicas, em especial aqueles que ministraram as disciplinas oferecidas pelo curso: André Felipe, Saulo Santos, Mauro Soares, Dalson Figueiredo, Ricardo Borges, Marcelo Medeiros, Mariana Batista, Michelle Fernandez e Erinaldo Carmo. Obrigada pelo aprendizado!

A minha orientadora Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Michelle Vieira Fernandez de Oliveira pela disponibilidade, apoio, confiança e ensinamentos. Durante o período de orientação, Michelle viveu um momento especial e pleno com a gestação e nascimento da sua primeira filha Olga que certamente trouxe ainda mais luz para a sua vida. Obrigada pela convivência respeitosa e harmoniosa!

Aos professores Ernani Carvalho e Cinthia Campos que participaram da minha banca de qualificação e apresentaram importantes contribuições para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos colegas de Mestrado com os quais compartilhei momentos de aprendizado: Artenize, Danielle, Emanuella, Erivaldson, Fábila, Fernando, Getúlio, Julianna, Jackeline, Luciana, Marcela, Maria, Mariana, Mônica, Nadja, Rafael, Rafaela, Raquel, Renata, Suzane e Virgínia. Ótima turma, excelente convivência!

A servidora administrativa da Secretaria do Mestrado, Mariana Correia, por sua disponibilidade, atenção e auxílio nas nossas demandas.

Aos meus companheiros de trabalho na UFPE: Fátima Magalhães, Carlos Albuquerque e Bernadete Menezes. Obrigada pelo apoio!

Ao Núcleo de Acessibilidade da UFPE, pelas valiosas informações.

Em especial, aos alunos com deficiência da UFPE que participaram ativamente desta pesquisa, com suas experiências e expectativas frente ao meio acadêmico. Obrigada pela preciosa contribuição!

Enfim, agradeço a todos que colaboraram na concretização do presente estudo!

## RESUMO

A presente pesquisa referiu-se ao estudo das Políticas Públicas voltadas aos alunos com deficiência no Ensino Superior, particularmente na Universidade Federal de Pernambuco. O ordenamento jurídico brasileiro apresenta um vasto aparato legal direcionado às pessoas com deficiência, mas elas continuam sendo discriminadas e seus direitos ainda não são efetivamente garantidos. O estudo foi centrado no Programa Incluir de Acessibilidade ao Ensino Superior. O objetivo geral foi avaliar a implementação das Políticas Públicas Educacionais direcionadas aos alunos com deficiência na UFPE e o objetivo específico foi avaliar a implementação do Programa Incluir na UFPE. Quanto a metodologia, foi utilizada a abordagem qualitativa descritiva. Foi observada, segundo dados do IBGE e do INEP, uma evolução no número de estudantes com deficiência no Ensino Superior. A UFPE tem empenhado esforços no que concerne ao acesso e a permanência dos discentes com deficiência no âmbito acadêmico, destacando a importância da inclusão social em todos os níveis educacionais.

Palavras-chave: Pessoas com deficiência. Acesso. Inclusão

## **ABSTRACT**

This research referred to the study of public politics geared to students with disabilities in higher education, particularly at the Federal University of Pernambuco. The Brazilian legal system has a vast legal apparatus directed to persons with disabilities, but they are still discriminated against and their rights are not effectively guaranteed. The study was centered Include Accessibility to Higher Education Program. The overall objective was to evaluate the implementation of Educational Public Politics directed to disabled students at university and the specific objective was to evaluate the implementation of the program include at university. As for methodology, descriptive qualitative approach was used. It was observed, according to the IBGE and INEP, an increase in the number of students with disabilities in higher education. UFPE has committed efforts regarding the access and retention of students with disabilities in the academic field, highlighting the importance of social inclusion at all levels of education.

Keywords: People with disabilities. Access. Inclusion.

## **LISTA DE FIGURAS**

FIGURA 1 – Entrada do CCSA

FIGURA 2 – Rampa de acesso no CCSA

FIGURA 3 – Estacionamento reservado para pessoas com deficiência no CAC

FIGURA 4 – Plataforma no CE

FIGURA 5 – Entrada da Biblioteca Central

FIGURA 6 – Banheiro acessível na Biblioteca Central

FIGURA 7 – Portas largas na Biblioteca Central

FIGURA 8 – Elevador na Biblioteca Central

## **LISTA DE GRÁFICOS**

GRÁFICO 1 – Distribuição de alunos com deficiência por sexo

GRÁFICO 2 – Distribuição por deficiência

GRÁFICO 3 – Distribuição por Centros da UFPE

GRÁFICO 4 – Distribuição dos alunos que conhecem o Programa Incluir

GRÁFICO 5 – Distribuição dos alunos que conhecem o NACE

GRÁFICO 6 – Distribuição das deficiências por Região

GRÁFICO 7 – Distribuição das deficiências por grupos de idade

GRÁFICO 8 – Distribuição das deficiências por idade e nível de instrução

GRÁFICO 9 – Acesso das pessoas com deficiência na Educação Superior

## **LISTA DE TABELAS**

TABELA 1 – Atendimento Especializado

TABELA 2 – Recursos/Auxílio de Atendimento

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>PESSOA COM DEFICIÊNCIA.....</b>	<b>16</b>
2.1	Terminologias e Conceitos.....	16
2.2	Digressão Histórica e Tipos de Deficiência.....	19
2.3	Aparato Legal e Ações Afirmativas.....	21
2.4	Acessibilidade e Inclusão da Pessoa com Deficiência.....	26
2.5	Acesso ao Ensino Superior: ENEM.....	28
<b>3</b>	<b>POLÍTICAS PÚBLICAS.....</b>	<b>30</b>
3.1	Avaliação de Políticas Públicas.....	30
3.2	Políticas Públicas para Pessoas com Deficiência no Ensino Superior:.....	39
	PDI e Programa Incluir	
3.3	Núcleo de Acessibilidade da UFPE.....	42
<b>4</b>	<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>46</b>
<b>5</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÃO.....</b>	<b>49</b>
5.1	Perfil dos alunos com Deficiência na UFPE.....	49
5.2	Implementação do Programa Incluir na UFPE.....	52
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>64</b>
	REFERÊNCIAS.....	66
	APÊNDICE.....	71
	ANEXOS.....	73

## 1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação refere-se ao estudo da implementação do Programa Incluir na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), trata-se de uma política pública voltada aos alunos com deficiência nas instituições federais de ensino superior. Cabe ressaltar que o ordenamento jurídico brasileiro apresenta um vasto aparato legal direcionado às pessoas que possuem algum tipo de deficiência. Entretanto, o que se observa é que elas ainda continuam sendo discriminadas.

No que concerne à legislação pertinente ao tema, os principais dispositivos legais e normativos que reforçam as ações voltadas às pessoas com deficiência e a universalização do acesso à educação superior são: a Constituição da República Federativa Brasileira de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação; o aviso circular nº 277/96; o Decreto nº 3.956/01; a Lei nº 10.436/02; a Portaria nº 2.678/02, a Portaria nº 3.284/03; a ABNT NBR 9.050/04; o Decreto nº 5.296/04, o Decreto nº 5626/05, o Programa INCLUIR, Acessibilidade ao Ensino Superior/05; a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com deficiência ONU/06; o Plano de Desenvolvimento da Educação/07; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva MEC/08; o Decreto nº 6.949/09; o Decreto nº 7.234/10; as Conferências Nacionais de Educação CONEB/08 e CONAE/10; o Decreto nº 7.611/11; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos/12.

Diante do vasto aparato legal discorrido acima, torna-se relevante destacar que o estudo está centrado no Programa INCLUIR de acessibilidade ao ensino superior que foi criado em 2005 pelo Governo Federal, direcionado aos alunos com deficiência matriculados nas Instituições Federais de Ensino Superior, particularmente na Universidade Federal de Pernambuco. Portanto, será avaliada a implementação do Programa INCLUIR na UFPE.

O referido tema é de ampla relevância, uma vez que, há no Brasil atualmente cerca de quarenta e cinco milhões de pessoas com algum tipo de deficiência, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010. Trata-se, portanto, de um número bastante significativo e digno de reflexões e atitudes, o que justifica um estudo mais pormenorizado sobre a temática, focalizando as políticas públicas educacionais direcionadas a essas pessoas.

Neste contexto, quanto à problemática da referida pesquisa, questiona-se como se dá a implementação das políticas públicas educacionais voltadas às pessoas com deficiência na Universidade Federal de Pernambuco, especificamente a implementação do Programa Incluir.

Quanto à hipótese do presente projeto de pesquisa, afirma-se que as políticas públicas direcionadas aos alunos com deficiência na UFPE estão sendo implementadas em conformidade com o ordenamento jurídico brasileiro e em consonância com o Programa INCLUIR estabelecido pelo Governo Federal que aborda a temática da acessibilidade no ensino superior.

Deve-se mencionar que há significativas pesquisas no âmbito educacional voltadas aos alunos com deficiência no ensino básico. Entretanto, em relação à educação superior, não há muitos estudos, principalmente quanto ao Programa INCLUIR direcionado aos universitários com deficiência nas instituições públicas federais, o que torna relevante o presente estudo.

Quanto à Revisão de Literatura, serão apresentados as terminologias e os conceitos sobre as pessoas com deficiência, uma breve digressão histórica sobre o tratamento destinado a elas, os tipos de deficiência, o aparato legal que as protege, as ações afirmativas, a questão da acessibilidade, a inclusão da pessoa com deficiência, o acesso ao ensino superior e suas Políticas Públicas, o Programa Incluir e o Núcleo de Acessibilidade da UFPE.

Inicialmente serão apresentados as terminologias e os conceitos para designar as pessoas com deficiência, destacando a preocupação em afastar o uso de expressões que apresentem uma conotação negativa. Ao longo dos anos, foram utilizadas expressões como inválidos, incapazes e pessoas deficientes. Somente após a Constituição de 1988 surgiu o termo “pessoas portadoras de deficiência”. O primeiro conceito encontra-se na Declaração das Pessoas Deficientes de 1975. No ordenamento brasileiro, em 1999 é introduzido o primeiro conceito referente à pessoa com deficiência e o detalhamento de cada tipo de deficiência.

Em seguida, será apresentada um breve evolução histórica do tratamento dado às pessoas com deficiência. A digressão revela que essas pessoas eram tratadas em sua maioria com discriminação e desprezo. Somente a partir da Constituição de 1988, no Brasil, buscou-se a inclusão social com uma vida mais independente.

Posteriormente, será evidenciado o vasto aparato legal destinado à proteção das pessoas com deficiência, como a Carta Magna Brasileira de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, entre outras legislações pertinentes. Na sequência, serão destacadas as ações afirmativas que surgem com o objetivo de colocar em prática a inclusão das pessoas que historicamente são discriminadas.

A questão da acessibilidade será o tema seguinte, regulamentada pelo Decreto-Lei 5296 de 2004 que estabelece normas gerais e critérios básicos para acessibilidade. Serão definidos seis tipos de acessibilidade: atitudinal, arquitetônica, comunicacional, instrumental, metodológica e programática.

Em seguida, será exposta uma das principais formas de acesso ao ensino superior na atualidade, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que apresenta em seu edital condições especiais para a realização das provas aos candidatos com algum tipo de deficiência.

Quanto às Políticas Públicas voltadas às pessoas com deficiência no Ensino Superior, será evidenciado o Programa Incluir voltado aos alunos com deficiência matriculados nas Instituições Federais de Ensino Superior. Neste estudo, serão focalizados os discentes com deficiência da UFPE.

Posteriormente, serão delineadas informações sobre o Núcleo de Acessibilidade da UFPE, seu histórico, principais atendimentos realizados, formas de acesso e sua contribuição para a acessibilidade dos discentes no âmbito acadêmico.

Quanto à metodologia, a pesquisa apresentou uma abordagem qualitativa. Foram utilizados artigos científicos referentes à temática da acessibilidade do aluno com deficiência no ensino superior e legislações pertinentes. Foram realizadas entrevistas e aplicação de questionários semi-estruturados aos alunos da UFPE que apresentem algum tipo de deficiência. Foi empregada também a observação como instrumento de pesquisa. Na sequência, foi elaborado texto final a partir da análise e interpretação das informações coletadas.

Dessa forma, pode-se afirmar que o conhecimento e a implementação das políticas públicas educacionais para os discentes com deficiência constituem-se em um caminho possível para uma participação mais igualitária na sociedade.

## 2 PESSOA COM DEFICIÊNCIA

### 2.1 Terminologias e Conceitos

No decorrer da evolução da sociedade, foram variados os conceitos e terminologias utilizados para designar as pessoas com deficiência, como será demonstrado a partir dos autores a seguir mencionados, nota-se que existe uma preocupação em afastar o uso de expressões que apresentem uma conotação negativa.

Inicialmente serão destacadas algumas terminologias utilizadas para referir-se à pessoa com deficiência, onde será possível perceber que existe uma busca por um termo tecnicamente correto que não apresente conotação pejorativa. Posteriormente, serão apresentados alguns conceitos sobre a pessoa com deficiência, lembrando sempre que sofreram variações ao longo do tempo.

Neste contexto, Fonseca (2006, p.269) explica:

A denominação utilizada para se referir às pessoas com alguma limitação física, mental ou sensorial assume várias formas ao longo dos anos. Utilizavam-se expressões como inválidos, incapazes, excepcionais e pessoas deficientes, até a Constituição de 1988.

A Emenda Constitucional n.1 de 1967 utilizou-se da terminologia excepcional para tratar das pessoas com deficiência. O termo excepcional apresenta uma carga negativa ficando claro que para o legislador essas pessoas não eram consideradas normais. Além disso, o termo trazia uma idéia mais ligada à deficiência mental (BRASIL, 1967):

§ 4º Lei especial disporá sobre a assistência à maternidade, à infância e à adolescência e sobre a educação de excepcionais.

Já a Emenda Constitucional n.12 de 1978 introduziu o vocábulo deficiente, no sentido de deficitário, portador de defeitos, apenas na década de 1980, haverá uma preocupação em utilizar uma expressão mais adequada, como será visto mais adiante (BRASIL, 1978):

Artigo único – É assegurado aos deficientes a melhoria de sua condição social e econômica especialmente mediante:

I – educação especial e gratuita;

II – assistência, reabilitação e reinserção na vida econômica e social do país;

III – proibição de discriminação, inclusive quanto à admissão ao trabalho ou ao serviço público e a salários;

#### IV – possibilidade de acesso a edifícios e logradouros públicos.

Na referida emenda, já se observa a importância da educação para as pessoas com deficiência, sua inclusão na vida econômica e social, a questão da acessibilidade e principalmente a proibição da discriminação no que se refere ao âmbito do trabalho.

Já a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, apresenta a denominação pessoas portadoras de deficiência, conforme demonstrado abaixo (BRASIL, 1988):

Art. 23. É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios:

II - cuidar da saúde e assistência pública, da proteção e garantia das pessoas portadoras de deficiência.

O termo pessoas portadoras de deficiência utilizado pela Carta Magna, como disposto acima, embora seja ainda muito utilizado, existem algumas críticas no sentido de que portador não é uma expressão muito adequada, pois as deficiências não são portadas, estão na pessoa.

Neste sentido, Fávero (2004, p.22) posiciona-se contrário ao termo pessoa portadora de deficiência que é utilizado pela Constituição Federal de 1988:

A expressão portador cai muito bem para coisas que a pessoa carrega e/ou pode deixar de lado, não para as características físicas, sensoriais ou mentais do ser humano. Ainda que a palavra portador traz um peso frequentemente associado a doenças.

Enquanto que para outros estudiosos, a expressão pessoa portadora de necessidades especiais é a mais propícia, como revela Melo (2004, p.42-43):

A expressão mais adequada é pessoa portadora de necessidades especiais, devendo-se acolher toda terminologia que não ressalte a dependência da pessoa com deficiência e sim, que sejam evidenciadas como seres humanos.

Entretanto, a mencionada expressão é bastante criticada, pois os idosos e as crianças precisam também de uma atenção especial, trata-se de um termo amplo que abrange outras pessoas que também necessitam de cuidados especiais.

Ainda na busca de uma terminologia mais apropriada, nos dias atuais a expressão pessoa com deficiência é a mais aceita mundialmente. Segundo Fonseca (2006), em nível internacional, a forma “pessoa com deficiência” é a denominação

mais frequente, visto que as deficiências não se portam, estão com a pessoa ou na pessoa.

A referida expressão pretende enfatizar a pessoa, o ser humano e não a deficiência, sendo esta designação aprovada recentemente pela Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas.

Em um primeiro momento, será apresentado o significado da palavra deficiente no Dicionário Aurélio, em seguida o primeiro conceito de pessoa deficiente encontrado na Declaração das Pessoas Deficientes de 1975 e ainda o conceito apresentado pelo Decreto 3.298 de 1999.

No dicionário, deficiente significa insuficiente, insatisfatório, medíocre. Trata-se, portanto, de uma definição limitada que não abrange o contexto social (FERREIRA, 2011).

O primeiro conceito de pessoas deficientes, conforme Mendonça (2010, p.33), encontra-se no art.1º da declaração das Pessoas deficientes, em 1975:

O termo pessoas deficientes refere-se a qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal, em decorrência de uma deficiência, congênita ou não, em suas capacidades físicas ou mentais.

O supracitado conceito revela uma incapacidade em se manter sozinho em uma vida social normal, devido a uma deficiência. Nota-se que ainda se trata de um conceito limitado, pois não garante à pessoa com deficiência uma vida normal.

No ordenamento brasileiro, o Decreto 3.298 de 1999 foi o primeiro a conceituar a pessoa com deficiência e a detalhar cada tipo de deficiência, que será evidenciado em outro capítulo (BRASIL, 1999):

Toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano.

Por fim, destaca-se o conceito apresentado por Melo (2004, p.52-53), pessoas com deficiência:

São aquelas com certos níveis de limitação física, mental ou sensorial, associados ou não, que demandam ações compensatórias por parte dos próprios portadores, do Estado e da sociedade, capazes de reduzir ou eliminar tais limitações, viabilizando a integração social dos mesmos.

Observa-se, então, neste conceito não apenas uma preocupação em especificar as limitações físicas ou mentais, mas principalmente em evidenciar o

papel do Estado e da Sociedade para viabilizar a integração social das pessoas com deficiência. Evidencia-se como um conceito mais abrangente.

Ante o exposto, é possível observar que não há um consenso quanto ao termo mais adequado a ser utilizado. Entretanto, no presente trabalho, serão utilizadas as expressões “pessoa portadora de deficiência” e “pessoa com deficiência”, uma vez que, são os termos mais aceitos e difundidos atualmente. Assim, busca-se valorizar a pessoa e diminuir o estigma da deficiência.

Percebe-se, então, que a questão terminológica não é pacífica e conseqüentemente, existe uma significativa dificuldade em conceituar as pessoas com deficiência.

## **2.2 Digressão Histórica e Tipos de Deficiência**

Inicialmente é relevante ressaltar que ao longo do tempo, as pessoas com deficiência foram tratadas em sua maioria com atitudes de abandono, discriminação e desprezo, em algumas épocas com aceitação, porém, é necessário mencionar que sempre foram marginalizadas, como será exposto a seguir.

Conforme Ragazzi (2010), na Idade Antiga havia uma forte segregação da sociedade em relação às pessoas portadoras de deficiência. A maioria era eliminada logo após o nascimento, outras eram ridicularizadas em locais semelhantes a um jardim zoológico. Em Atenas e Esparta existia uma política na qual as crianças mal constituídas deveriam ser eliminadas, a Grécia foi a nação mais cruel. Em Roma, os pais decidiam o futuro das crianças deficientes, muitas eram mortas às margens dos rios.

Ainda segundo a autora mencionada acima, na Idade Média observou-se um certo misticismo voltado aos deficientes. A partir da influência do Cristianismo, foram criados hospitais para acolher essas pessoas. Com o Renascimento, a visão assistencialista foi minorada e surgiu uma postura mais integradora e que buscou desenvolver o aspecto profissional.

Na lição de Ragazzi (2010), já na Idade Moderna, houve um tratamento mais efetivo quanto às atitudes sociais referentes às pessoas portadoras de deficiência. Criou-se a primeira cadeira de rodas, também foi criado o sistema de comunicação braille, entre outras criações como bengalas e próteses. Neste momento histórico,

com o fim do feudalismo e através da Revolução Industrial, foram ocasionados diversos acidentes de trabalho e conseqüentemente uma maior preocupação em reabilitar. Além disso, as duas grandes guerras mundiais também contribuíram para o elevado número de pessoas mutiladas. No referido contexto, foi criada a OIT, Organização Internacional do Trabalho, em 1919.

A partir da Constituição Federal de 1988, buscou-se a inclusão das pessoas portadoras de deficiência na sociedade, com uma vida mais independente. O acesso dessas pessoas ao mercado de trabalho é uma importante forma de inclusão social. Atualmente, observa-se uma consciência mundial na qual a pessoa com deficiência deve ser inserida em todos os segmentos sociais e deve ser tratada com dignidade e respeito.

No que se refere aos tipos de deficiência, a Constituição Federal de 1988 não conceituou a pessoa portadora de deficiência, porém o Decreto Lei 3298/1999, traz em seu artigo 4º, incisos I a V, modificado através do Decreto 5296/2004, quem são às pessoas com deficiência, com uma definição sobre cada espécie de deficiência existente (BRASIL, 1999):

Artigo 4º: É considerada pessoa portadora de deficiência a que se enquadra nas seguintes categorias:

I - deficiência física - alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções;

II - deficiência auditiva - perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas freqüências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000Hz e 3.000Hz;

III - deficiência visual - cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores;

IV - deficiência mental – funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como:

- a) comunicação;
- b) cuidado pessoal;
- c) habilidades sociais;
- d) utilização dos recursos da comunidade;

- e) saúde e segurança;
  - f) habilidades acadêmicas;
  - g) lazer; e
  - h) trabalho;
- V - deficiência múltipla – associação de duas ou mais deficiências.

Pela análise do decreto exposto, observa-se um número muito limitado de espécies de deficiências, sendo, portanto, muito restritivo. São mencionadas apenas cinco espécies de deficiência: física, auditiva, visual, mental e múltipla, porém este rol não deve ser considerado como taxativo, deverá ser tomado como exemplificativo. Não se deve restringir o conceito das pessoas com deficiência, nem tão pouco as espécies de deficiência. Dessa forma, visa-se proporcionar a efetiva tutela, sendo necessário ampliar para proteger.

### **2.3 Aparato Legal e Ações Afirmativas**

A partir da Constituição Federal de 1988, buscou-se a inclusão das pessoas portadoras de deficiência na sociedade, com uma vida mais independente. Atualmente, observa-se uma consciência mundial na qual a pessoa com deficiência deve ser inserida em todos os segmentos sociais e deve ser tratada com dignidade e respeito. Em seu artigo 205, afirma-se que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A Carta Magna prevê em seu artigo 208 que é dever do Estado o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Já o artigo 227 determina que a criação de programas de prevenção e atendimento especializado às pessoas com deficiência física, sensorial ou mental, assim como programas de integração de crianças e adolescentes com deficiência, através de treinamento para o trabalho e possibilidade de convivência social, facilitando o acesso aos bens e serviços coletivos, por meio da eliminação de obstáculos na arquitetura e de toda e qualquer forma de discriminação.

No que tange ao tratamento das pessoas com deficiência, devem ser observados e respeitados os princípios constitucionais como a cidadania da pessoa portadora de deficiência no Estado Democrático de Direito, o princípio da igualdade ou da não-discriminação e o direito ao trabalho.

Segundo Ciszewski (2005), a Constituição Federal de 1988 tem como pilar o Estado Democrático de Direito, visando a realizar o princípio democrático como garantia geral dos direitos fundamentais da pessoa humana. Dessa forma, a Carta Magna destacou a cidadania, a dignidade da pessoa humana e os valores sociais do trabalho entre seus fundamentos.

Ainda conforme a mesma autora, o princípio da igualdade ou da não-discriminação é a base fundamental de todas as garantias e prerrogativas de que goza a pessoa portadora de deficiência. Sendo assim, haverá discriminação quando se negar a uma pessoa o que é direito e garantia fundamental de todos os cidadãos.

Dando continuidade aos documentos legais do ordenamento jurídico brasileiro, a Lei 7.853 de 1989 dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências.

Para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, em seu Capítulo V, art.58, entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. Já o art. 59, afirma que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender as suas necessidades.

Para Silva (2002), o Plano Nacional de Educação (PNE), prescrito no artigo 214 da Constituição de 1988 e reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seus artigos 9º e 87, é um instrumento político de prioridades e conteúdos sistematizados, por meio do qual o governo Federal, através do Ministério da Educação, coordena, controla e fiscaliza a educação em todo o país, em todos os níveis de ensino.

No nível internacional, destaca-se a Declaração de Salamanca. Em 1994, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) promoveu a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, que culminou com a elaboração da Declaração de Salamanca. Essa objetivou, a partir do princípio da inclusão e do reconhecimento da necessidade das pessoas com deficiência, que elas fossem aceitas em escolas regulares, ou seja, que os Estados assegurassem que a educação de pessoas com deficiência fosse parte integrante do sistema educacional.

Voltando ao âmbito nacional, o Ministério da Educação - MEC, por meio da Secretaria de Educação Superior e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, implementa o Programa INCLUIR - Acessibilidade na Educação Superior, visando promover o desenvolvimento de políticas institucionais de acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino superior (IFES).

Criado em 2005, o Programa INCLUIR - acessibilidade na educação superior foi implementado até 2011, por meio de Chamadas Públicas, por meio das quais, as IFES apresentaram projetos de criação e consolidação dos Núcleos de Acessibilidade, visando eliminar barreiras físicas, pedagógicas, nas comunicações e informações, nos ambientes, instalações, equipamentos e materiais didáticos.

A partir de 2012, o MEC, passa a apoiar projetos das IFES, com aporte de recurso financeiro, diretamente, previsto na matriz orçamentária das Instituições, com a finalidade de institucionalizar ações de política de acessibilidade na educação superior, por meio dos Núcleos de Acessibilidade, que se estruturam com base nos seguintes eixos: infra-estrutura; currículo; comunicação e informação; programas de extensão e programas de pesquisa.

Com a finalidade de ressaltar as condições necessárias para o pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, na educação superior, sublinham-se os principais aspectos da legislação vigente e dos referenciais políticos e pedagógicos educacionais.

Assim, as instituições de educação superior, conforme estabelecido no Programa INCLUIR, devem assegurar o pleno acesso, em todas as atividades acadêmicas, considerando:

a) A Constituição Federal/88, art. 205, que garante a educação como um direito de todos;

- b) A Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS;
- c) O Decreto nº 3.956/2001, que ratifica a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de deficiência;
- d) O Decreto nº 5.296/2004, que regulamenta as Leis 10.048/2000 e 10.098/2000, estabelecendo normas gerais e critérios básicos para o atendimento prioritário a acessibilidade de pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. No seu artigo 24, determina que os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade público e privado, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios, instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários;
- e) O Decreto 5.626/2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e estabelece que os sistemas educacionais devem garantir, obrigatoriamente, o ensino de LIBRAS em todos os cursos de formação de professores e de fonoaudiólogos e, optativamente, nos demais cursos de educação superior;
- f) O Decreto nº 5.773/2006, que dispõe sobre regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores no sistema federal de ensino;
- g) O Decreto nº 6.949/2009, que ratifica, como Emenda Constitucional, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU,2006), que assegura o acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis;
- h) O Decreto nº 7.234/2010, que dispõe sobre o programa nacional de assistência estudantil - PNAES;
- i) O Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, que prevê, estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior. Os núcleos de acessibilidade nas instituições

federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência;

j) A Portaria nº 3.284/2003, que dispõe sobre os requisitos de acessibilidade às pessoas com deficiência para instruir processo de autorização e reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições.

No que tange às ações afirmativas, elas surgem com o objetivo de colocar em prática a inclusão social das pessoas discriminadas, podem ser realizadas tanto pelo poder público quanto pela sociedade. Inicialmente, será exposta a sua origem e posteriormente, o seu desenvolvimento e realização no Brasil.

Conforme Ragazzi (2010), a origem das ações afirmativas remonta aos Estados Unidos, país que empregava políticas discriminatórias a estrangeiros, índios, imigrantes e negros. A expressão ações afirmativas foi empregada pela primeira vez em 1960, através de uma ordem executiva do Presidente Americano John Kennedy. As referidas ações visavam às políticas públicas e privadas, almejando igualdade material. Não bastava dar a todos igualdade de oportunidades garantida nas cartas políticas, era necessário que houvesse uma postura positiva do Estado a fim de que fosse proporcionada igualdade de condições a todos.

Como visto, não basta apenas a previsão constitucional da igualdade em caráter formal, é fundamental a interferência do Estado para que essa tal igualdade aconteça de modo substancial.

Na visão de Barbosa (2001, p.102):

Atualmente, as ações afirmativas podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego [...]. Em síntese, trata-se de políticas públicas, privadas e por órgãos dotados de competência jurisdicional, com vistas à concretização de um objetivo constitucional universalmente reconhecido – o da efetiva igualdade de oportunidades a que todos os seres humanos têm direito.

Ainda segundo o mesmo autor, há um duplo caráter relacionado às ações afirmativas, sendo um deles o caráter compensatório e outro, o distributivo. No primeiro, busca-se uma compensação pela injustiça cometida no passado a grupos sociais como pessoas com deficiência, índios, negros, mulheres, entre outros, que foram marginalizados historicamente. Já o caráter distributivo, refere-se a uma melhor repartição a igualdade de oportunidades.

Dados da ONU (Organização das Nações Unidas) revelam que cerca de 10% da população mundial são pessoas com deficiência. Sabe-se que essas pessoas ainda encontram dificuldades para serem inseridas no mercado de trabalho e também em outros segmentos sociais (ONU, 2011).

Neste contexto, as ações afirmativas constituem-se como um meio para promover a igualdade de oportunidade a todos. No Brasil, o sistema de cotas emprega políticas positivas destinadas a uma minoria, o art. 93 da Lei 8.213 de 1991 destaca o objetivo de proporcionar uma efetiva inclusão das pessoas com deficiência no mercado formal de trabalho. Além disso, os direitos das pessoas com deficiência são contemplados em vários artigos em nossa Carta Magna de 1988, como mostrado anteriormente. Há ainda a Lei Federal 8.112 de 1990 que estabelece a reserva de cargos e empregos públicos para as pessoas portadoras de deficiência.

Na lição de Costa (2008, p.122), “a adoção de ações afirmativas denota o intuito do legislador constitucional e ordinário em promover a igualdade material, indispensável para assegurar às pessoas com deficiência iguais oportunidades”.

Sendo assim, busca-se através das ações afirmativas, atos concretos que devem ser realizados com o objetivo de eliminar os desequilíbrios e garantir a dignidade da pessoa humana.

#### **2.4 Acessibilidade e Inclusão da Pessoa com Deficiência**

O Decreto-lei 5.296 de 2 de dezembro de 2004 regulamenta as Leis 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e a 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a acessibilidade.

Segundo estudos desenvolvidos por Sasaki (2002), é possível identificar seis tipos de acessibilidade: atitudinal, arquitetônica, comunicacional, instrumental, metodológica e programática. A descrição abaixo define a tipologia, a partir de uma adaptação das ideias do autor citado acima.

A acessibilidade atitudinal refere-se à percepção do outro sem preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações. Todos os demais tipos de acessibilidade estão relacionados a essa, pois é a atitude da pessoa que impulsiona a remoção de barreiras. Esta acessibilidade pode ser notada quando existe, por parte dos gestores institucionais, o interesse em implementar ações e projetos relacionados à acessibilidade em toda a sua amplitude. A priorização de recursos para essas ações é um indicativo da existência de acessibilidade atitudinal.

A acessibilidade arquitetônica (também conhecida como física) refere-se à eliminação das barreiras ambientais físicas nas residências, nos edifícios, nos espaços e equipamentos urbanos. Os exemplos mais comuns de acessibilidade arquitetônica são a presença de rampas, banheiros adaptados, elevadores adaptados, piso tátil, entre outros.

A acessibilidade metodológica (também conhecida como pedagógica) refere-se à ausência de barreiras nas metodologias e técnicas de estudo. Relaciona-se diretamente à concepção subjacente à atuação docente: a forma como os professores concebem conhecimento, aprendizagem, avaliação e inclusão educacional irá determinar, ou não, a remoção das barreiras pedagógicas.

Por fim, a acessibilidade programática relaciona-se à eliminação de barreiras presentes nas políticas públicas (leis, decretos, portarias, normas, regulamentos, entre outras).

Quanto à inclusão da pessoa com deficiência, a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência/2006 afirma que todas as pessoas com deficiência têm direito a um sistema educacional inclusivo, não havendo, portanto, nenhuma justificativa para atendimentos educacionais paralelos, ou segregados que tomem por base a deficiência.

Respeitando-se os preceitos da Convenção, inclusão significa que os estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação devem ter acesso a todas as escolas comuns e instituições de educação superior desfrutando de condições de participação, aprendizagem e fluxo escolar tanto quanto os demais estudantes.

Dessa forma, o Ministério da Educação empenha-se para que os espaços educacionais estejam abertos a todos os estudantes que necessitam de apoio especializado. O primeiro indicador de qualidade a ser observado é o acesso do aluno, efetivado por meio da matrícula.

## **2.5 Acesso ao Ensino Superior: ENEM**

Atualmente o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é a principal forma de acesso ao Ensino Superior. Por isso, tornou-se necessário observar o processo de inscrição através do Edital, tomando-se como referência o ano de 2015.

No ano referido acima, o ENEM deu mais atenção às pessoas com deficiência, as regras do exame tornaram-se mais inclusivas. Os alunos com deficiência podiam solicitar atendimento diferenciado durante as provas. Para tanto, precisava informar na fase de inscrição, no site do INEP, a condição que motivava o pedido.

Segundo o Edital do ENEM, o atendimento especial é oferecido para: pessoas com deficiência física, deficiência auditiva, deficiência intelectual, surdez, baixa visão, cegueira, autismo e demais condições especiais. No ato da inscrição, o candidato deveria especificar o tipo de auxílio ou recurso que necessitaria para fazer a prova: provas em braille, com letra ampliada, salas com acessibilidade e auxílio para leitura, entre outros.

Entre os inscritos em 2015, 50.220 pessoas declararam ter alguma deficiência. Incluindo autismo, baixa visão, cegueira, deficiência auditiva, deficiência física, discalculia, dislexia, surdez e surdocegueira. Os principais recursos ou auxílios solicitados foram: auxílio de leitor, auxílio para transcrição, guia-intérprete, intérprete de LIBRAS, leitura labial, mesa com cadeira separada, mesa para cadeira de rodas, prova ampliada, prova em braille, prova super ampliada e sala de fácil acesso.

TABELA 1 – Atendimento Especializado (Deficiência e/ou Condição Especial)

AUTISMO	450
BAIXA VISÃO	10.137
CEGUEIRA	1.042
DEFICIÊNCIA AUDITIVA	6.308
DEFICIÊNCIA FÍSICA	10.04
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	2.192
DÉFICIT DE ATENÇÃO	6.613
DISCLACULIA	381
DISLEXIA	2.191
SURDEZ	1.830
SURDOCEGUEIRA	22
TOTAL	50.220

Dados do INEP (2015)

TABELA 2 – Recursos/Auxílio de Atendimento

AUXÍLIO DE LEDOR	7.112
AUXÍLIO PARA TRANSCRIÇÃO	7.288
GUIA-INTÉRPRETE	12
INTÉRPRETE DE LIBRAS	3.013
LEITURA LABIAL	1.478
MESA COM CADEIRA SEPARADA	4.233
MESA PARA CADEIRA DE RODAS	2.472
NÃO NECESSITA DE RECURSO	34.784
PROVA AMPLIADA	6.404
PROVA EM BRAILLE	493
PROVA SUPER AMPLIADA	1.620
SALA DE FÁCIL ACESSO	15.752
TOTAL	87.840

Dados do INEP (2015)

Como visto, o Exame Nacional do Ensino Médio deu um importante passo para a inclusão das pessoas com deficiência no Ensino Superior, proporcionando condições especiais para a realização das provas, atendendo a necessidade de cada aluno.

## **3 POLÍTICAS PÚBLICAS**

### **3.1 Avaliação de Políticas Públicas**

Segundo Souza (2006), a política pública enquanto área de conhecimento e disciplina acadêmica nasceu nos EUA. Considera-se que a área de políticas públicas contou com quatro fundadores: Laswell, Simon, Lindblom e Easton. Para a referida autora, uma teoria geral da política pública implica a busca de sintetizar teorias construídas no campo da Sociologia, da Ciência Política e da Economia. Sendo assim, pode-se resumir política pública como o campo do conhecimento que busca colocar o governo em ação, analisar essa ação e propor mudanças no rumo dessas ações.

Desta forma, questiona-se como se dá a escolha de alguns temas em relação a outros na elaboração das Políticas Públicas. Ou seja, como as questões tornam-se itens na agenda do governo, como as escolhas feitas são formuladas e porque outras são negligenciadas.

Segundo Kingdon (1995), a formulação de políticas públicas é um conjunto de processos que inclui: o estabelecimento de uma agenda; a especificação das alternativas a partir da qual as escolhas são feitas; uma escolha final entre essas alternativas específicas, por meio de votação no Legislativo ou decisão presidencial; e a implementação dessa decisão. Uma agenda governamental é uma lista de temas que são alvo de atenção por parte das autoridades em um dado momento. Já o processo de especificação de alternativas restringe o grande conjunto de alternativas possíveis a um grupo menor, a partir do qual as escolhas realmente são efetuadas.

De acordo com Dias (2012), o ciclo de políticas públicas constitui um modelo de análise que decompõe a política pública em uma série de etapas que formam uma sequência lógica. São cinco as fases na vida ou desenvolvimento de uma política pública que mais são utilizadas: identificação de um problema, definição de agenda, formulação de políticas públicas, tomada de decisões, implementação e avaliação.

A definição de agenda implica determinado governo reconhecer que um problema é uma questão pública digna de sua atenção. Já a formulação de políticas

públicas, refere-se ao processo de gerar um conjunto de escolhas de políticas plausíveis para resolver problemas. Enquanto a tomada de decisão é a fase de criação de políticas que envolve a seleção de um curso de ação a partir de uma gama de opções. Já a implementação, consiste em um processo dinâmico que envolve mobilização de recursos e elementos de todas as fases anteriores. Por fim, a avaliação de políticas públicas refere-se amplamente a todas as atividades realizadas por uma gama de atores estatais. Examina os meios utilizados e os objetivos alcançados. Dentre as referidas fases, o Programa INCLUIR voltado aos alunos com deficiência no ensino superior situa-se no estágio de implementação.

Ainda segundo Dias (2012), quanto à avaliação, esta pode ser descrita como uma área de pesquisa que tem por objetivo medir a utilidade e os benefícios da intervenção pública através do emprego de um conjunto de técnicas utilizadas em diferentes campos das ciências sociais. O conceito de avaliação não deve ser visto como a etapa final do processo de planejamento, mas como uma visão integrada realizada em todas as fases da concepção dos programas. A avaliação deve ser considerada um elemento fundamental para o sucesso das políticas públicas. Como visto, não basta apenas a previsão constitucional da igualdade em caráter formal, é fundamental a interferência do Estado para que essa tal igualdade aconteça de modo substancial.

Conforme o autor mencionado acima, dependendo do conteúdo da avaliação, é possível distinguir três tipos de avaliações com base nos elementos do programa a ser avaliado: avaliação conceitual ou design, avaliação de processo ou de implementação e gestão de programa e avaliação de resultado.

Na avaliação conceitual, o objetivo é analisar a concepção do programa, ou seja, sua racionalidade, coerência e consistência. Já na avaliação de implementação, trata-se de examinar a maneira na qual ele é gerido e executado. Portanto, o seu objeto de análise é o “como” uma ação foi executada, ou seja, a cadeia de passos adotados desde a formulação da política ou programa até a obtenção do seu produto final ou resultado. Enquanto isso, a avaliação de resultado visa saber em que medida a política ou programa aplicado alcança os objetivos.

Neste contexto, afirma-se que será utilizada neste estudo a avaliação de implementação do Programa INCLUIR criado pelo Governo Federal e direcionado aos discentes com deficiência no ensino superior.

Ressalta-se que a avaliação não é uma ação neutra, reflete a concepção de mundo, indivíduo e sociedade que busca nortear e orientar as práticas pedagógicas no âmbito educacional (DIAS SOBRINHO, 2003).

São diversas as definições acerca do termo avaliação. Segundo Ballart (1992), não há um consenso na literatura em torno da definição de avaliação de programas. Sendo considerada inicialmente como os efeitos nítidos dos programas em relação aos objetivos propostos. Já conforme Viedma (1996), a avaliação é um processo que compara o observado com o que é esperado. Como processo, a avaliação consiste em monitorar o que se tem realizado no decorrer do programa. Conforme Minayo (2008), a avaliação de programas ou políticas sociais tem o papel de subsidiar a gestão e melhorar o desempenho.

Segundo Meter e Horn (1996), uma avaliação que trate da implementação de políticas, busca compreender se uma instituição é capaz de aliar recursos materiais e humanos a fim de alcançar os objetivos explicitados na política.

Estudar a implementação de uma política significa considerar a natureza das decisões, os mecanismos e procedimentos institucionais, o contexto político-cultural, e os interesses, prioridades e preferências e comportamentos dos atores políticos (METER; HORN, 1996).

Conforme Elmore (1996), há dois enfoques de análise de implementação de políticas: o desenho prospectivo e o desenho retrospectivo. Para ele, o desenho prospectivo contempla a elaboração de um conjunto específico de etapas para o cumprimento desse objetivo, reforçando a idéia que o processo de implementação controla-se de cima. Em contrapartida, o desenho retrospectivo questiona o pressuposto da influência decisiva de quem elabora a política sobre o que ocorre durante o processo de implementação.

O autor acima destaca ainda dois conceitos importantes no processo de implementação de políticas: reciprocidade e negociação. Nas organizações, a autoridade formal vai do topo para a base e a autoridade informal nasce da experiência e segue em direção oposta, tratando-se de uma relação recíproca. Para ele, as negociações são um elemento decisivo para a implementação de uma política, não podem ser estabelecidos previamente.

Segundo Draibe (2001), cientista política e professora do Instituto de Economia e do Núcleo de Estudos de Políticas Públicas da UNICAMP, as avaliações de políticas públicas e programas respondem a objetivos distintos. Entre os

objetivos, pode-se destacar a relação entre as condições, meios, resultados e impactos da intervenção. Há ainda os objetivos de verificação de eficácia, de eficiência e de *accountability* das ações, que serão explicitados posteriormente.

Conforme a cientista citada acima, há uma tipologia e natureza das avaliações. A relação temporal entre o programa a ser avaliado e a pesquisa de avaliação possibilita a distinção entre avaliações *ex ante* e avaliações *ex post*. As avaliações *ex ante* precedem o início do programa durante as fases de preparação e formulação e buscam produzir parâmetros, orientações e indicadores e fixar um ponto de partida. Já as avaliações *ex post*, são feitas concomitantemente ou após a realização do programa e busca verificar os graus de eficiência e eficácia e a efetividade do programa.

Ainda segundo a pesquisadora, quanto à natureza, as avaliações distinguem-se entre avaliação de resultados e avaliação de processo. A avaliação de resultados busca saber se os programas cumpriram seus objetivos. Já a avaliação de processo, objetiva detectar os fatores que facilitam ou impedem que um programa atinja seus resultados no decorrer da implementação.

Para Draibe (2001), é possível identificar em cada programa ou política sua estratégia de implementação constituída por dimensões do processo, tais como a dimensão temporal, os atores mobilizados, os subprocessos e estágios nos quais será desenvolvida a implementação, entre outras.

A referida autora menciona as dimensões de análise que devem nortear o avaliador da implementação: a dimensão temporal; atores estratégicos e matrizes de conflito e cooperação; parcerias e redes de apoio. Quanto à dimensão temporal, a estratégia de implementação envolve uma escolha acerca da temporalidade das ações que está relacionada aos apoios e as resistências que o programa enfrentará. Neste sentido, polarizam-se as estratégias incrementais e as estratégias de choque. Nas incrementais, a implementação se desdobra ao longo de um dado período suficientemente longo; já as de choque, o grosso da implementação se faz em um momento único do tempo. Quanto aos atores estratégicos, as principais questões referem-se a quais atores institucionais ou individuais sustentam o programa e quais foram mobilizados para apoiar o programa. Quanto às parcerias e redes de apoio, a principal referência está nos diferentes grupos de interesse e aos parceiros que se relacionam com o programa avaliado.

Seguindo o pensamento da professora citada anteriormente, surge o seguinte questionamento: o que se avalia, quando se avalia a implementação? Para ela, as avaliações de processo, de natureza qualitativa, buscam identificar os fatores facilitadores e os obstáculos que surgem no decorrer da implementação e que podem influenciar de forma positiva ou negativa o cumprimento dos objetivos iniciais.

Na voz de Draibe (2001), existe uma anatomia do processo geral de implementação onde são identificados seus principais subprocessos ou sistemas: sistema gerencial e decisório, processos de divulgação e informação, processos de seleção de agentes implementadores e/ou de beneficiário, processos de capacitação de agentes e/ou beneficiários, sistemas logísticos e operacionais e processos de monitoramento e avaliação internos.

No que se refere à avaliação de políticas públicas educacionais ressalta-se que ainda se trata de um campo de pesquisa em permanente busca de consolidação.

Segundo Mainardes (2006), nos Estados Unidos, os estudos de políticas públicas educacionais estão alinhados ao campo da administração educacional. Já no Reino Unido, voltam-se ao campo da sociologia da Educação enquanto que, na América Latina (1950-1960), surge o campo das políticas educacionais com o status epistemológico oferecido pela Ciência Política. No Brasil, atualmente, observa-se um crescimento de pesquisas e publicações voltados a políticas sociais e políticas educacionais.

Inicialmente será destacado o termo *policy science* que na voz do autor mencionado acima, foi inserido no universo acadêmico europeu e norte americano após a Segunda Guerra Mundial, onde se buscava o enfrentamento dos problemas sociais. Já no final do século XIX, esta ideia passou a relacionar-se ao planejamento das políticas públicas.

Ainda conforme o mesmo autor, Harold Laswell foi um dos precursores das *policy sciences* que visava a solução dos problemas utilizando-se de todos os meios disponíveis. Para Laswell, o campo da pesquisa e o campo da política deveriam cooperar entre si.

Na visão de Trow (1997), a partir de 1970, emergiu a profissão de analista político nos Estados Unidos que tinha como objetivo minimizar a distância entre os pesquisadores e os formuladores de políticas, além de possibilitar um conhecimento sistemático relacionado às questões das políticas públicas. Sendo assim, os

analistas políticos estavam mais ligados às agências governamentais e os pesquisadores às universidades.

Para Tello (2009), todo trabalho de pesquisa está vinculado a uma perspectiva teórica, um posicionamento teórico e um enfoque epistemológico.

Segundo Mainardes (2006), foram desenvolvidos vários modelos lineares de formulação e análise de políticas no que se refere ao debate internacional entre os anos de 1970 e 1980. A avaliação das políticas baseava-se na análise do processo e dos impactos provocados pela implementação. A avaliação de processo visava à aferição da eficácia dos programas e da relação custo-benefício. Posteriormente, observa-se o contexto no qual as políticas são formuladas e implementadas.

Conforme Azevedo (2004) e Aguiar (2001), o campo da pesquisa sobre políticas públicas educacionais está em expansão, especialmente nos programas de Pós-graduação. Entretanto, como mencionado anteriormente, ainda é um campo relativamente novo e não consolidado em termos de referenciais analíticos consistentes.

Atualmente, segundo relata Mainardes (2006), o debate teórico subjacente ao campo da análise de políticas públicas inclui as contribuições do materialismo histórico e dialético, das teorias estruturalistas, do pós-estruturalismo, das teorias feministas e das teorias pluralistas. A seguir, serão focalizadas a perspectiva pós-estruturalista e a pluralista. A perspectiva pós-estruturalista aponta a importância de analisar o discurso das políticas, a ênfase é colocada no processo de formulação das políticas, sendo uma das contribuições mais difundidas a de Stephen Ball (1994) que propõe que as políticas educacionais sejam analisadas como texto e como discurso. Ball (1994) propôs também a abordagem do ciclo de políticas que pode ser considerada como um método de pesquisa de políticas. Os três ciclos principais são: o contexto de influência, de produção de texto e o contexto da prática. Em 1994, Ball acrescentou outros dois contextos: o dos resultados/efeitos e o contexto da estratégia política. Na perspectiva pluralista, destaca-se uma arena onde há uma pluralidade de atores, movida por uma multiplicidade de causas com o objetivo de transacionar. Na voz de Mainardes (2006), os principais modelos analíticos disseminados na literatura internacional que se enquadram como modelos pluralistas são: o modelo de análise de políticas e programas, a análise cognitiva de políticas, o enfoque da cartografia social.

No contexto da avaliação de implementação, segundo Cavalcanti (2003), são observados os processos e os mecanismos de execução. Ou seja, observa-se em que medida o programa está sendo implementado como planejado. Há algumas indagações que são pertinentes, como: A população alvo está sendo atendida de acordo com as metas? O cronograma está sendo cumprido? Os recursos estão sendo alocados com eficiência?

Ainda segundo Cavalcanti (2003), os conceitos básicos para avaliação de políticas públicas e programas governamentais são eficiência, eficácia e efetividade. A eficiência de uma política refere-se à otimização dos recursos utilizados, ou seja, busca-se atingir os melhores resultados com os recursos disponíveis. Para Belloni, Magalhães e Sousa (2001), a eficiência está relacionada à avaliação de processo, pois busca realizar o acompanhamento de ações e tarefas quanto ao conteúdo, método e instrumentos necessários na execução de um programa. Alguns questionamentos devem ser considerados: Quanto o programa fez? Quanto e quais recursos já utilizou? Em quanto tempo? Os resultados obtidos revelam a eficiência do programa? Já a eficácia, tem relação direta com a avaliação de resultados, pois tem como objetivo avaliar se o programa produziu algum efeito sobre os seus beneficiários. Em contrapartida, a efetividade trata-se de uma avaliação de impactos. Ou seja, revela em que medida os resultados almejados foram atingidos.

Dentre as abordagens de implementação existentes na literatura, a seguir, serão abordadas duas visões antagônicas, *top-down* e *botton-up*.

Carvalho (2010) destaca que a literatura sobre implementação de políticas públicas foi desenvolvida a partir de 1973 com a publicação do trabalho de Pressman e Wildavsky, cujo título é *Implementação*.

Segundo Najan (1995), o fracasso na implementação de políticas públicas deve-se a duas visões antagônicas: *top-down* e *botton-up*. Na primeira, a decisão política é autoritária e na segunda, leva-se em consideração a complexidade do processo de implementação. O autor afirma que implementação significa transição e que é fundamental reconhecer e corrigir erros, mudar direções e buscar aprendizado.

Para Silva e Melo (2000), há três modelos de implementação: modelo clássico do ciclo de política, modelo como processo linear e a implementação vista como um jogo. No modelo clássico, a ação do governo é implementada de cima para baixo. No modelo linear, a formulação e a implementação são vistas como um processo

que propõe o monitoramento e a avaliação das políticas como instrumentos que possibilitam a correção de rotas. Na implementação vista como um jogo, os papéis são negociados, os graus de adesão ao programa variam e os recursos são objeto de barganha.

Brynard (2000) propôs um modelo de cinco *clusters* de variáveis explicativas que permitem uma melhor compreensão da implementação. As cinco variáveis interligadas são: o conteúdo da política em si, a natureza do contexto institucional, o compromisso dos responsáveis pela implementação, a capacidade administrativa dos implementadores e o apoio dos clientes e coligações.

A seguir, serão focalizados os estudos do sociólogo inglês Stephen Ball no que concerne à avaliação de políticas públicas educacionais. A abordagem do “ciclo de políticas” foi formulada por Ball e colaboradores a partir de 1992 e tem sido utilizada em diferentes países como um referencial analítico consistente para políticas educacionais.

Em seus estudos, Mainardes (2006) destaca que a abordagem do ciclo de políticas adota uma orientação pós-estruturalista crítica. Ball e Bowe (1992) tentaram caracterizar o processo político com a introdução de um ciclo contínuo formado por três facetas ou arenas políticas: a política proposta, a política de fato e a política em uso. Os referidos pesquisadores rejeitam a separação entre formulação e implementação e consideram que os profissionais que atuam no âmbito escolar devem estar inseridos nas fases acima citadas. Sendo assim, os autores propuseram um ciclo contínuo formado por três contextos principais: o contexto da influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática; eles estarão inter-relacionados e não são etapas lineares. É no contexto da influência onde as políticas públicas são iniciadas e onde os discursos políticos são construídos. Já o contexto da produção do texto, está mais relacionado com a linguagem do interesse público mais geral e é representado pelos políticos, por exemplo, textos legais oficiais. Ou seja, políticas são intervenções textuais, porém dotadas de limitações e possibilidades. Nas palavras de Ball e Bowe (1992), o contexto da prática é o lugar onde a política está sujeita à interpretação e à recriação. Sendo assim, os profissionais que atuam no âmbito educacional exercem um papel ativo no processo de interpretação das políticas e conseqüentemente no processo de interpretação de uma política pública.

A partir de 1994, Ball acrescentou dois contextos ao referencial original: o contexto dos resultados e o contexto da estratégia política. O primeiro contexto preocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual. Já no contexto de estratégia política, abrange a identificação de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para solucionar os problemas identificados. Desta forma, destaca-se que a abordagem proposta por Ball busca estabelecer um elo entre Estado e demais processos micropolíticos na formulação de um referencial analítico que englobe as duas dimensões.

Ressalta-se que a abordagem do ciclo das políticas constitui-se em um referencial analítico consistente para a pesquisa de políticas educacionais e apresenta as seguintes contribuições: permite a análise da trajetória completa de uma política, enfatiza os aspectos macro-contextual e micro-contextual, o contexto da prática pode auxiliar na compreensão da essência da política e de seus resultados, permite a utilização de diferentes estratégias de coleta de dados, impulsiona o pesquisador para um engajamento crítico.

Seguindo a linha de raciocínio, torna-se relevante introduzir o conceito de indicadores de avaliação de programas:

[...] os indicadores sociais são medidas usadas para permitir a operacionalização de um conceito abstrato ou de uma demanda de interesse programático. Os indicadores apontam, indicam, aproximam, traduzem em termos operacionais as dimensões sociais de interesse definidas a partir de escolhas teóricas ou políticas realizadas anteriormente. Prestam-se a subsidiar as atividades de planejamento público e a formulação de políticas sociais nas diferentes esferas de governo, possibilitam o monitoramento das condições de vida e bem estar da população por parte do poder público e da sociedade civil e permitem o aprofundamento da investigação acadêmica sobre a mudança social e sobre os determinantes dos diferentes fenômenos sociais. (JANNUZZI, 2005, p. 138)

No que se refere ao Programa Incluir de acesso a pessoa com deficiência ao Ensino Superior, serão estabelecidos três indicadores que possam subsidiar a avaliação do referido programa educacional. O primeiro indicador relaciona-se às contribuições pedagógicas e às atividades já realizadas pelo Núcleo de Acessibilidade da UFPE. Já o segundo indicador, abrange a estrutura física e os recursos disponibilizados para os alunos com deficiência da UFPE e por fim, o terceiro indicador aponta as dificuldades encontradas pelos alunos com deficiência da UFPE a partir dos dados coletados nas entrevistas.

Destaca-se ainda que, o sucesso na implementação de uma política pública ou de um programa extrapola a adesão individual e se expande para uma adesão coletiva, neste caso, no âmbito educacional. Tornando-se importante a participação de todos os atores envolvidos.

### **3.2 Políticas Públicas para Pessoas com Deficiência no Ensino Superior:**

#### **PDI e Programa Incluir**

No que se refere à UFPE, o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) para o intervalo compreendido entre 2009 e 2013, apresenta em seu quinto capítulo a sua política de atendimento aos discentes, destacando as formas de acesso à instituição, seus programas de apoio pedagógico, financeiro e de estímulo à permanência, há ainda as diretrizes para uma educação mais inclusiva.

Ainda segundo o PDI, o atendimento a pessoas com necessidades especiais, tinha começado a se desenvolver. Na época de elaboração do Plano, existia na UFPE o Departamento de Assuntos Estudantis (DAE), além de sua Diretoria, que comportava a Coordenação de Desenvolvimento de Atividades Estudantis e o Centro de Ensino, Pesquisa e Atenção em saúde Mental. A Coordenação de Desenvolvimento de Atividades Estudantis tinha como função apoiar a diretoria do DAE na Administração dos Programas destinados à melhoria da qualidade de vida acadêmica da comunidade estudantil. Este Departamento concentrava-se em ações de permanência do estudante na UFPE, através da concessão de bolsas, de apoio psicológico, entre outras ações.

Entretanto, em 2011 foi criada a PROAES, Pró-Reitoria para Assuntos Estudantis, que buscou ampliar as condições para permanência dos jovens na educação superior pública federal, minimizando os efeitos das desigualdades sociais e regionais, com o objetivo de conclusão do curso superior, reduzindo as taxas de retenção e evasão escolar, contribuindo democraticamente para a promoção da inclusão social pela educação.

Seguindo o quinto capítulo do PDI, destaca-se a importância dada a adequação da infra-estrutura para o atendimento aos portadores de necessidades especiais. Conforme o referido plano, parte expressiva dos espaços internos das edificações da UFPE e das suas entradas, bem como as calçadas das vias públicas

e as ligações entre os prédios não foram concebidas levando em conta a necessidade de garantir a acessibilidade àquelas pessoas com dificuldades de locomoção. Entretanto, afirma-se que mais recentemente todos os projetos arquitetônicos têm seguido as normas técnicas e a administração da UFPE tem realizado esforços no sentido de viabilizar recursos para minimizar essa situação, a exemplo da construção de rampas e elevadores (CAC, CE e CCSA).

Quanto ao Programa Incluir, o documento orientador de 2013 objetiva nortear a institucionalização da Política de Acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior, buscando-se assegurar o direito da pessoa com deficiência à Educação Superior.

Sendo assim, o Ministério da Educação apoia as instituições de ensino superior através de recursos orçamentários sistemáticos para a execução de ações de acessibilidade.

O Programa Incluir é executado a partir de parceria entre a Secretaria de Educação Superior e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Objetiva fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas Universidades Federais através de ações que promovam a inclusão de pessoas com deficiência ao ambiente acadêmico.

O Programa Incluir foi criado em 2005 e implementado até 2011 através de chamadas públicas, nas quais as instituições de ensino superior apresentaram projetos de criação e consolidação dos Núcleos de Acessibilidade, visando eliminar barreiras físicas, pedagógicas, nas comunicações e informações, nos ambientes, instalações, equipamentos e materiais didáticos.

A partir de 2012, o MEC apoia projetos das instituições de Ensino Superior com aportes de recursos financeiros, com a finalidade de institucionalizar ações de políticas de acessibilidade na educação superior, por meio dos núcleos de acessibilidade.

Os Núcleos de Acessibilidade estruturam-se com base nos seguintes eixos: infra-estrutura; currículo, comunicação e informação; programas de extensão e programas de pesquisa. Quanto à infra-estrutura, os projetos arquitetônicos e urbanísticos das Instituições Federais de Ensino Superior são concebidos e implementados em respeito as exigências do desenho universal. No que se refere ao currículo, comunicação e informação, busca-se o pleno acesso, participação e aprendizagem das pessoas com deficiência através da disponibilização de materiais

didáticos e pedagógicos acessíveis; de equipamentos de tecnologia assistiva e de serviços de guia-intérprete de LIBRAS. Já quanto aos programas de extensão, é assegurado a todos através da disseminação de conceitos e práticas de acessibilidade, visando à construção de uma sociedade inclusiva. No que tange aos programas de pesquisa, destaca-se o papel da pesquisa aplicada como um importante mecanismo para o avanço da inclusão social das pessoas com deficiência.

O documento orientador do Programa Incluir apresenta ainda as ações de acessibilidade contemplados no período de 2005 a 2010, a saber: adequação arquitetônica; adequação de sanitários; alargamento de portas e vias de acesso, construção de rampas, instalação de corrimão e colocação de sinalização tátil e visual; aquisição de mobiliário acessível, cadeiras de rodas e demais recursos de tecnologia assistiva; formação de profissionais para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas e para o uso dos recursos de tecnologia assistiva e de outros códigos e linguagens.

Além disso, o documento orientador expõe conceitos e definições para os seguintes termos: acessibilidade, barreiras (urbanísticas, nas edificações, nos transportes), elemento da urbanização, mobiliário urbano, ajuda técnica, edificações de uso público, edificações de uso coletivo, edificações de uso privado e desenho universal.

Há ainda orientações orçamentárias que se destinam a transmitir informações úteis referentes à execução orçamentária e financeira do Programa Incluir - Acessibilidade no Ensino Superior. Os recursos foram alocados diretamente nas Unidades Orçamentárias de cada universidade observando-se a proporção na quantidade de estudantes matriculados em cada instituição.

Por fim, o documento aponta os indicadores do Programa Incluir. Sendo o primeiro indicador o de Impacto, que se refere à quantidade de estudantes com deficiência matriculados por ano nas universidades que possuem Núcleo de Acessibilidade instalado. O segundo indicador é o de Meta, que se refere à quantidade de núcleos de acessibilidade implantados. E o terceiro indicador é o de Processo que se relaciona à quantidade de recursos financeiros investidos e ao número de projetos elaborados.

### 3.3 Núcleo de Acessibilidade da UFPE

Em junho de 2014, foi criado o Núcleo de Acessibilidade da UFPE (NACE), inicialmente vinculado à Pró-Reitoria para Assuntos Estudantis (PROAES). Apresenta como finalidade atender aos discentes, docentes e técnicos-administrativos da UFPE em educação com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, transtorno funcional específico de aprendizagem, altas habilidades/superdotação e redução de mobilidade. Objetiva a inclusão, a permanência e o acompanhamento de pessoas com deficiência na UFPE.

Segundo informações cedidas pelo NACE, quanto a sua estrutura, constitui-se por uma coordenação, um auxiliar em administração e um conselho gestor formado por docentes e técnicos-administrativos da UFPE, discentes e representantes da estrutura organizacional da UFPE, de entidades sindicais e representantes de entidades governamental e da sociedade civil.

Ainda conforme o NACE, no que tange às principais atividades realizadas, no segundo semestre de 2014 iniciaram-se as atividades desta unidade organizacional. Em articulação com o cerimonial da UFPE, com o objetivo de garantir a acessibilidade comunicacional para todos os eventos institucionais, realizou tradução e interpretação em Língua Brasileira de Sinais nas Aulas Magnas em Recife, Vitória e Agreste.

Outra importante ação, foi o lançamento de dois editais ainda em 2014. Sendo o primeiro deles o Edital Ações no Núcleo de Acessibilidade que teve como objetivo atuar no apoio de estudantes e/ou servidores da UFPE com deficiência. E o segundo, o Edital Apoio Administrativo ao Núcleo de Acessibilidade da UFPE que teve como objetivo selecionar discentes para atuar no apoio administrativo nas ações do núcleo.

O Núcleo de Acessibilidade da UFPE encontra-se em processo de estruturação e por isso, tem-se investido em mecanismos de divulgação a fim de que a comunidade acadêmica conheça as atuações e os serviços ofertados. Dessa forma, foram realizados encontros com coordenações de cursos e divulgação de informações na Agência de Notícias da UFPE.

Uma outra ação do NACE voltou-se para algumas bibliotecas da UFPE. A biblioteca da Faculdade de Direito do Recife, a do Centro Acadêmico de Vitória e a do Centro do Agreste receberam do NACE recursos de tecnologia assistiva, entre eles: computador com o software jaws, leitor de tela para uso de pessoas com deficiência visual e impressora em braille. Objetiva-se ainda que todas as bibliotecas da UFPE disponibilizem espaços exclusivos e/ou preferenciais para pessoas com deficiência. No Campus Recife, o NACE dispõe também do software mencionado acima, de um scanner leitor e de uma impressora braille.

Já em 2015, no primeiro semestre, houve uma preocupação do Núcleo de Acessibilidade em identificar os dados das pessoas com deficiência na UFPE, uma vez que, não há na Universidade um registro oficial do número de alunos com deficiência, suas principais necessidades, em quais cursos estão matriculados. Dessa forma, o Núcleo reuniu sua equipe de bolsistas de apoio com o objetivo de levantar informações mais consistentes sobre os alunos com algum tipo de deficiência. Assim, os bolsistas visitaram coordenações de cursos de graduações com o objetivo de identificar o público-alvo do NACE e suas demandas. Este trabalho de identificação dos alunos com deficiência na UFPE continua em andamento, porém através de outras estratégias que serão mencionadas posteriormente.

É relevante destacar o papel dos bolsistas no contexto do Núcleo de Acessibilidade, uma vez que, eles auxiliam estudantes e servidores surdos, com baixa visão e dificuldade de locomoção, também prestam apoio em eventos da UFPE que necessitem de tradução e interpretação de LIBRAS e áudio-descrição.

Outra atuação importante foi a distribuição realizada pelo NACE de três cadeiras de rodas para a Universidade do Agreste, a de Vitória e a do Recife. As duas primeiras também receberam scanners de voz, visor ampliador portátil, lupa eletrônica e apoiadores de livros.

Houve também a criação do site do NACE a fim de facilitar o acesso à informação das ações de acessibilidade desenvolvidas pela unidade. Além de solicitação à PROGEPE (Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas e Qualidade de Vida), a lotação de equipe de técnicos-administrativos em educação para estruturar as equipes de gestão e de atendimento educacional especializado.

O NACE também realizou solicitações à Prefeitura da Cidade Universitária relacionadas à acessibilidade arquitetônica e mobilidade na UFPE: implantação de piso podotátil no acesso ao Núcleo e à Biblioteca Central, demarcação de vagas de estacionamento para pessoas com deficiência e sinalização dos acessos às rampas para cadeirantes nas calçadas da UFPE. Além disso, requisitou à Superintendência de Projetos e Obras da UFPE a viabilização de rampas e banheiros adaptados nos Centros onde ainda não existam.

Com os recursos do Programa Incluir, o Núcleo de Acessibilidade adquiriu 13 cadeiras de rodas manuais para atender uma demanda identificada no levantamento inicial realizado pelos bolsistas. Todos os centros Acadêmicos da UFPE e a Biblioteca Central receberam uma cadeira de rodas para atendimento aos seus usuários. O NACE também dispõe de cadeiras de rodas manuais e cadeiras de rodas motorizadas para empréstimo e/ou uso emergencial.

O NACE também iniciou um ciclo de reuniões com os conselhos departamentais de cada Centro Acadêmico da UFPE. Além disso, reuniu-se com a Comissão Própria de Avaliação e com a Pró-Reitoria de Extensão e Cultura para estabelecer novas parcerias que visem eliminar barreiras atitudinais, arquitetônicas, comunicacionais, metodológicas, instrumentais, programáticas que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e profissional das pessoas com deficiência.

Ainda em 2015, o NACE elaborou e enviou para publicação dois novos editais de auxílio estudantil: o Edital de Apoio Administrativo e o Edital Manutenção Incluir.

O Edital Manutenção Incluir visa apoiar os estudantes de graduação presencial da UFPE que apresentem algum tipo de deficiência motora, sensorial ou múltipla. Apresenta como objetivo específico que o aluno com deficiência tenha a possibilidade de arcar com despesas de deslocamentos, aquisição de instrumentos pessoais indispensáveis e de apoio aos estudos. O estudante recebe uma bolsa no valor de quatrocentos reais e deve exercer uma atividade de 12 horas semanais nos Programas de pesquisa, extensão, monitoria e/o estágio curricular obrigatório.

No mesmo ano, o NACE realizou ações na área de acessibilidade e inclusão na UFPE. Foram realizadas atividades de acessibilidade cultural no Instituto Ricardo Brennand para os desportistas cegos, atividades de acessibilidade comunicacional, encontro de educação musical e inclusão, atividades de acessibilidade e mobilidade das pessoas com deficiência em relação ao trânsito.

Os alunos com deficiência da UFPE podem solicitar atendimento especializado ao Núcleo de Acessibilidade através de requerimento disponibilizado em sua página na internet onde deverá preencher os seus dados pessoais, a sua deficiência e/ou necessidades específicas. O requerimento deverá ser entregue no Protocolo (divisão de Comunicação/Reitoria) ou pessoalmente na sede do NACE. É importante salientar que o Núcleo de Acessibilidade está localizado atualmente no segundo andar do Centro de Convenções da UFPE.

Seguindo a sua progressão histórica, em 2016, o Núcleo de Acessibilidade da UFPE passa a ser vinculado ao gabinete do Reitor, sendo a decisão oficializada pela portaria normativa 4 no boletim oficial da UFPE.

Por fim, ressalta-se que em abril de 2016, o Núcleo de Acessibilidade lançou uma campanha para atualização cadastral dos alunos com deficiência da UFPE no sistema Sig@ que é utilizado pela universidade, trata-se de um importante passo para o mapeamento dos alunos e suas necessidades, a fim de proporcionar ações específicas conforme as demandas identificadas.

## 4 METODOLOGIA

A presente pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa. Segundo Minayo (2010), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Para a referida autora, o processo de trabalho científico em pesquisa qualitativa divide-se em três etapas: fase exploratória, trabalho de campo, análise e tratamento do material empírico e documental.

Do ponto de vista dos objetivos delineados em um projeto de Pesquisa, segundo Gil (2002), a pesquisa poderá ser exploratória, descritiva ou explicativa. Neste estudo, foi utilizada a pesquisa descritiva que objetiva descrever as características de certa população ou fenômeno. Envolve técnicas de coleta de dados padronizadas como questionários e observação. Neste contexto, foi analisado como se dá a implementação das políticas públicas educacionais voltadas aos alunos com deficiência na UFPE, centrada no Programa INCLUIR.

Quanto aos procedimentos técnicos, foram empregados a pesquisa bibliográfica e o estudo de caso. Ainda conforme Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente por livros e artigos científicos. As fontes bibliográficas são em grande número e podem ser assim classificadas: livros (de leitura corrente e de referência), publicações periódicas e impressos diversos. Neste estudo, foram utilizados artigos científicos referentes à temática da inclusão do aluno com deficiência no ensino superior, Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988, Lei 7.853 de 1989, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Programa INCLUIR, Plano de Desenvolvimento Institucional da UFPE e outras legislações. Além da pesquisa bibliográfica, foi adotado o estudo de caso. Conforme o autor citado acima, o estudo de caso consiste em uma análise profunda e exaustiva de um ou poucos objetos de maneira que se permita seu amplo e detalhado conhecimento. Sendo assim, a pesquisa apresentou como focos os alunos com deficiência na UFPE e o Programa INCLUIR.

De acordo com Oliveira (2008), para o levantamento dos dados, é preciso selecionar instrumentos adequados que preencham os requisitos de validade,

confiabilidade e precisão. Os mais utilizados são as entrevistas, os questionários e a observação.

Desta forma, foram realizadas entrevistas e aplicados de questionários semi-estruturados aos alunos da UFPE que apresentem algum tipo de deficiência. Além disso, foi empregada a observação como instrumento de pesquisa.

Ainda segundo Oliveira (2008), o questionário é considerado um importante instrumento de pesquisa por fornecer subsídios reais do universo ou da amostra pesquisada. O questionário elaborado para esta pesquisa encontra-se exposto como apêndice no final da dissertação. Enquanto a entrevista, diferencia-se do questionário por estabelecer uma relação direta entre pesquisador e entrevistado e pela utilização do registro das respostas em gravadores ou anotações manuais. Já a observação é a base da investigação científica, permitindo o registro dos fenômenos da realidade para que se possa planejar e sistematizar os dados que serão coletados.

O Plano de Desenvolvimento Institucional da UFPE menciona três Centros nos quais as ações de acessibilidade dos discentes com deficiência já teriam sido implementadas, são eles: o CAC (Centro de Artes e Comunicação), o CE (Centro de Educação) e o CCSA (Centro de Ciências Sociais Aplicadas). Sendo assim, as entrevistas, os questionários e as observações foram prioritariamente realizados nos referidos centros.

A proposta inicial mencionada no projeto de pesquisa seria promover encontros com coordenadores de cursos e servidores de escolaridades a fim de identificar os alunos com deficiência. Entretanto, como ainda não há um registro oficial desses alunos, tornou-se necessário utilizar outro caminho. A estratégia utilizada foi ficar na porta dos centros mencionados anteriormente e entrevistar os alunos com deficiência que transitavam por aquele espaço. Alguns desses alunos indicavam outros alunos e os primeiros contatos estabeleciam-se através de e-mail ou telefone. Uma outra fonte de informação significativa foi o próprio núcleo de acessibilidade da UFPE. Dessa forma, as entrevistas foram sendo realizadas e os dados da pesquisa foram compostos. Além das informações coletadas a partir das entrevistas, foram utilizados dados do IBGE de 2010 e do INEP sobre Educação Superior que, como será visto posteriormente, complementaram e corroboraram com o que havia sido coletado nas entrevistas. Destacam-se também as valiosas informações cedidas pelo Núcleo de Acessibilidade da UFPE, a saber: sua criação,

atividades já realizadas, principais demandas de atendimentos, áreas de atuação, objetivos e projetos.

É importante salientar que a presente pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética e aprovada através do Parecer nº 1.310.242 de 2015. As identidades dos alunos não foram reveladas no decorrer do trabalho.

Foram realizadas 16 (dezesesseis) entrevistas com alunos da UFPE que apresentam algum tipo de deficiência. Buscou-se identificar a faixa etária dos referidos alunos, o sexo, o tipo de deficiência, o curso que realiza na UFPE, o seu grau de satisfação com o curso, a sua impressão sobre as condições de acessibilidade na UFPE, se o aluno já sofreu algum tipo de preconceito dentro da instituição decorrente da deficiência, se sente alguma dificuldade para realizar as suas atividades acadêmicas, se o aluno conhece o Programa Incluir e o Núcleo de Acessibilidade da UFPE, qual o tipo de atendimento já solicitou ao Núcleo e quais as sugestões do aluno para a melhoria da acessibilidade na UFPE.

Com o propósito de difundir informações sobre a temática, foi criada uma página na internet em uma rede social intitulada “Políticas Públicas para Pessoas com Deficiência no Ensino Superior”. Através desta página também foi possível estabelecer contato com alunos da UFPE que tenham algum tipo de deficiência ou com aqueles que se interessam pelo referido tema.

Além disso, foram registradas imagens dos Centros priorizados na pesquisa (CAC, CE e CCSA), de suas bibliotecas, banheiros, rampas de acesso, plataformas, estacionamento reservado, piso tátil, entre outros itens que proporcionam a melhoria das condições de acessibilidade na UFPE.

Ressalta-se que a presente pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa, não houve o intuito de quantificar o número exato de alunos com deficiência na UFPE e sim analisar as condições de acessibilidade na UFPE e os resultados já obtidos com a criação do Núcleo de Acessibilidade, fruto do Programa Incluir estabelecido pelo Governo Federal. Além dos dados do IBGE 2010 e INEP que demonstram um número crescente do acesso de alunos com deficiência no ensino superior. Trata-se, portanto, de uma pesquisa de abordagem qualitativa e descritiva.

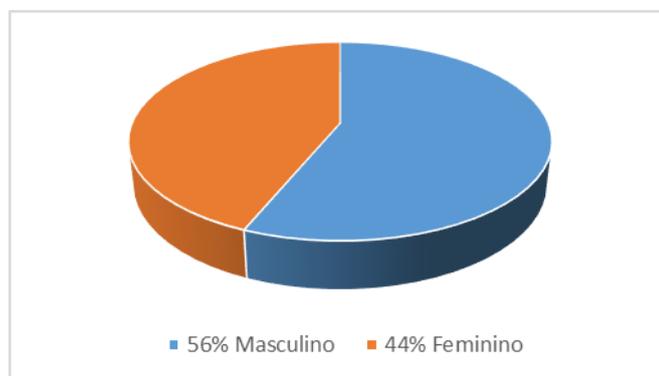
Na sequência, foi elaborado texto final a partir da análise e interpretação das informações coletadas.

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 5.1 Perfil dos alunos com deficiência na UFPE

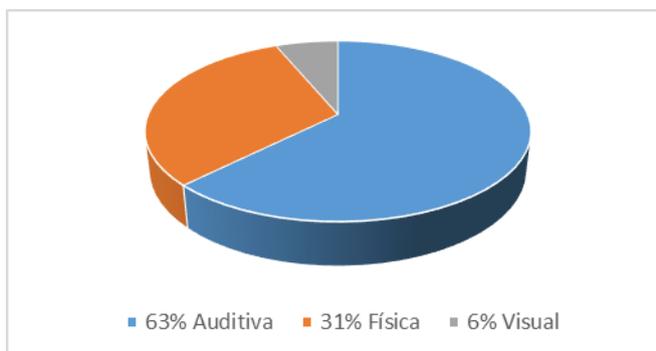
Conforme exposto na metodologia, foram realizadas 16 entrevistas com alunos que apresentam algum tipo de deficiência na UFPE. As perguntas iniciais do questionário semi-estruturado referem-se à idade, ao sexo e à deficiência. Dentre os alunos entrevistados, a faixa etária varia dos 20 aos 39 anos de idade. Sendo 9 estudantes do sexo masculino e 7 do sexo feminino (Gráfico 1). Quanto às deficiências identificadas, 10 alunos apresentam deficiência auditiva, 5 com deficiência física e 1 aluno com deficiência visual (Gráfico 2).

GRÁFICO 1 – Distribuição de alunos com deficiência por sexo



Fonte: Gráfico elaborado pela autora (2016)

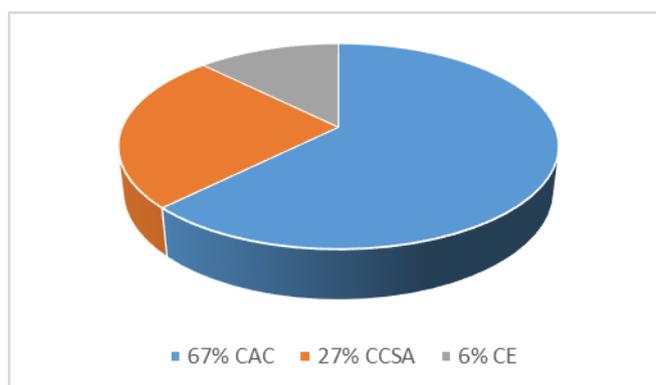
## GRÁFICO 2 – Distribuição por deficiência



Fonte: Gráfico elaborado pela autora (2016)

Quanto aos centros pesquisados, 10 alunos estudam no CAC, 4 no CCSA e 2 alunos no CE. Já quanto aos cursos realizados, a maioria concentra-se no curso de Letras-Libras oferecido no CAC, além de 2 alunos de Pedagogia, 1 aluno de Arquitetura e Urbanismo, 1 aluno de Economia, 1 aluno de Ciências Contábeis, 1 aluno de Licenciatura em Música, 1 aluno de Administração e 1 aluno de Serviço Social.

## GRÁFICO 3 – Distribuição por Centros da UFPE



Fonte: Gráfico elaborado pela autora (2016)

Quanto à opção pelo curso, as respostas mais frequentes foram: vocação, identificação com o curso, gostar da área de atuação, e as afinidades com o curso. No que se refere à opção pela UFPE, as respostas mais recorrentes foram: questões financeiras, a relevância da UFPE no contexto social, pelo reconhecimento da UFPE como uma das melhores do país.

Quanto à satisfação com o curso, quase todos afirmaram que estão satisfeitos. Exceto 1 aluno de Licenciatura em música, deficiente visual, declarou que ainda enfrenta alguns obstáculos na realização do curso, principalmente no que concerne à formação dos docentes no campo da educação inclusiva, além dos problemas de acessibilidade física. Entretanto, ele menciona que houve avanços quando se refere ao Laboratório de Educação Musical Especial Inclusiva que já está funcionando há 1 ano no Departamento de Música. Cabe salientar que quando o aluno iniciou o curso ainda não possuía a deficiência visual que ocorreu no decorrer do curso, após um problema na retina.

No que tange às condições de acessibilidade da UFPE, os discentes responderam das seguintes formas: Eles mencionam as dificuldades relacionadas à estrutura física como calçadas desestruturadas, banheiros não adaptados, plataformas e elevadores que não funcionam, escassez de acervo em braille. Os problemas de locomoção pelo campus são os mais citados. Entretanto, apesar das dificuldades, eles acreditam que as condições de acessibilidade na UFPE estão melhorando.

No que se refere a algum tipo de preconceito sofrido pelo aluno decorrente da deficiência, a maioria declarou que nunca sofreu nenhum tipo de preconceito. Exceto 1 aluno de Letras-Libras que já sofreu preconceito por parte de um colega de turma e 1 outro aluno de música que diz sofrer preconceito o tempo todo, desde aqueles mais evidentes como os mais sutis. Ele relata uma situação que o marcou: “Certa vez, uma professora me questionou pelo fato de ser pai, mas possuir deficiência visual. Ela disse assim: *“Você precisa de ajuda para estudar, mas soube fazer neném, né?”*. Um outro aluno de Pedagogia citou as barreiras atitudinais.

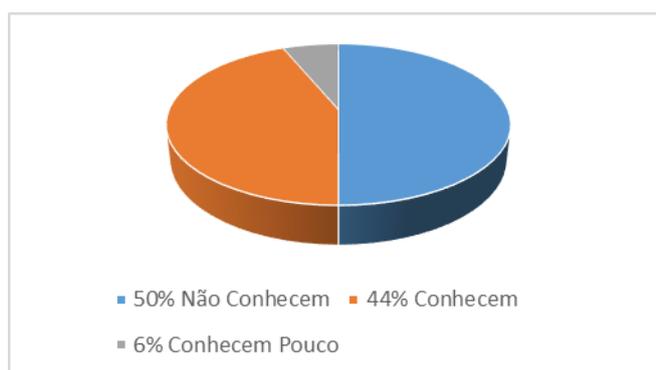
Quanto às dificuldades para realizar as atividades acadêmicas na UFPE, as respostas mais relevantes foram: A falta de didática por parte dos docentes em relação aos alunos com deficiência auditiva, o desconhecimento dos docentes sobre a Linguagem Brasileira de Sinais, o acesso a outros centros que não disponham de

elevador ou plataforma, as instalações dos banheiros, a falta de livros e textos em Braille, as avaliações não são acessíveis, escassez de intérpretes e de técnicos-administrativos da UFPE que dominem LIBRAS e as dificuldades de locomoção.

## 5.2 Implementação do Programa Incluir na UFPE

Em relação ao Programa Incluir, promovido pelo Governo Federal, 8 discentes afirmaram que desconhecem o programa, 7 conhecem e 1 conhece pouco (Gráfico 4). Todavia, os estudantes que não conhecem expressaram o desejo de conhecê-lo.

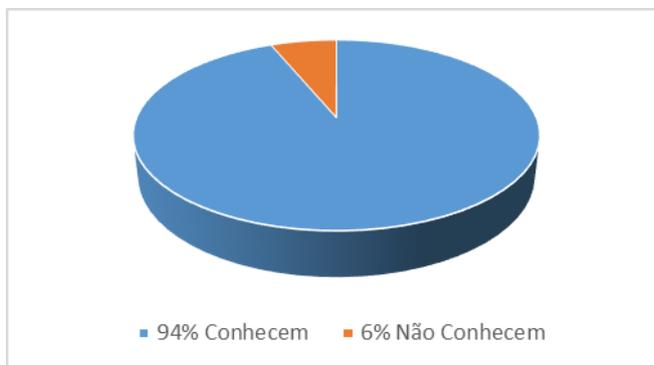
GRÁFICO 4 – Distribuição dos alunos que conhecem o Programa Incluir



Fonte: Gráfico elaborado pela autora (2016)

Quanto ao Núcleo de Acessibilidade da UFPE, 15 discentes declararam que conhecem o núcleo e que já utilizaram os serviços disponíveis (Gráfico 5). Alguns deles são estagiários do próprio núcleo e são beneficiados pela bolsa manutenção do Programa Incluir. A maioria dos alunos tomou conhecimento da existência do Núcleo de Acessibilidade da UFPE através da PROAES e também por meio do Núcleo de Assistência à Saúde do Estudante. Os demais estudantes conheceram o núcleo através da Internet, de professores e de amigos.

GRÁFICO 5 – Distribuição dos alunos que conhecem o NACE



Fonte: Gráfico elaborado pela autora (2016)

Em relação ao tipo de atendimento solicitado ao Núcleo de Acessibilidade os principais foram: áudio-descrição, leitor, scanner com voz, sintetizador de voz para computador, intérprete em LIBRAS e cadeiras de rodas.

Quanto às sugestões apresentadas pelos alunos no que se refere à melhoria da acessibilidade na UFPE, pode-se mencionar: mais informação, mais intérpretes em LIBRAS, mais rampas de acesso, melhorar calçadas e plataformas, instalações acessíveis e projetos pedagógicos mais coerentes, capacitação de docentes e servidores da UFPE.

Além dos dados obtidos por meio das entrevistas realizadas com os alunos com deficiência na UFPE, também foram coletadas informações do censo 2010 realizado pelo IBGE. Foi lançada em 2012 uma cartilha do Censo - Pessoas com Deficiência através da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, da Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência e da Coordenação Geral do Sistema de Informação sobre a Pessoa com Deficiência.

A cartilha apresenta inicialmente uma breve digressão histórica sobre o tema da deficiência e posteriormente trata da distribuição das pessoas com deficiência por idade, sexo e regiões brasileiras. Apresenta ainda uma evolução do quadro da deficiência no Brasil e destaca aspectos importantes como educação, trabalho e acessibilidade.

No que concerne a proporção da população com pelo menos 1 das deficiências investigadas, a região Nordeste apresenta o maior percentual, ou seja, 26,63% da população (Gráfico 6). Ainda que a maioria das políticas públicas para as

pessoas com deficiência seja de âmbito nacional, os estados e municípios desenvolvem políticas complementares.

### GRÁFICO 6 – Distribuição das deficiências por Região

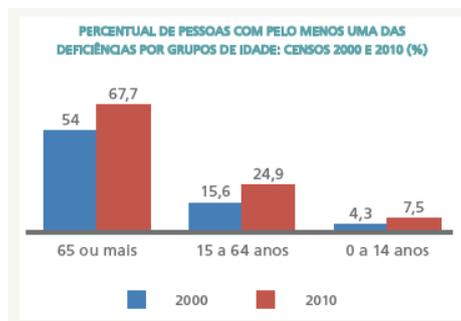


Fonte: Cartilha do IBGE (2010)

Comparando-se o senso de 2010 com o de 2000, percebe-se que o percentual de pessoas com deficiência no Brasil subiu de 14,5% para 23,9%.

Quanto à distribuição por idade, a prevalência está na faixa etária de 65 ou mais anos de idade. Entre 15 e 64 anos o percentual foi alto, sendo maior que na faixa de 0 a 14 anos (Gráfico 7).

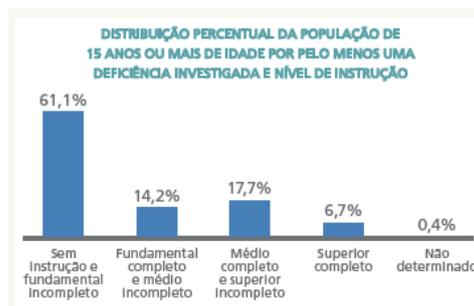
### GRÁFICO 7 – Distribuição das deficiências por grupos de Idade



Fonte: Cartilha do IBGE (2010)

Quanto à educação, o censo 2010 apontou que a taxa de alfabetização para a população total foi de 90,6%, enquanto a do segmento das pessoas com deficiência foi de 81,7%. Quanto ao nível de instrução, em 2010, na população com deficiência, 14,2% possuíam o fundamental completo, 17,7%, o médio completo e 6,7%, o nível superior completo (Gráfico 8). O nível de instrução mede a proporção de pessoas com 15 anos ou mais de idade que atingiam determinados anos de estudo.

GRÁFICO 8 – Distribuição das deficiências por idade e nível de instrução



Fonte: Cartilha do IBGE (2010)

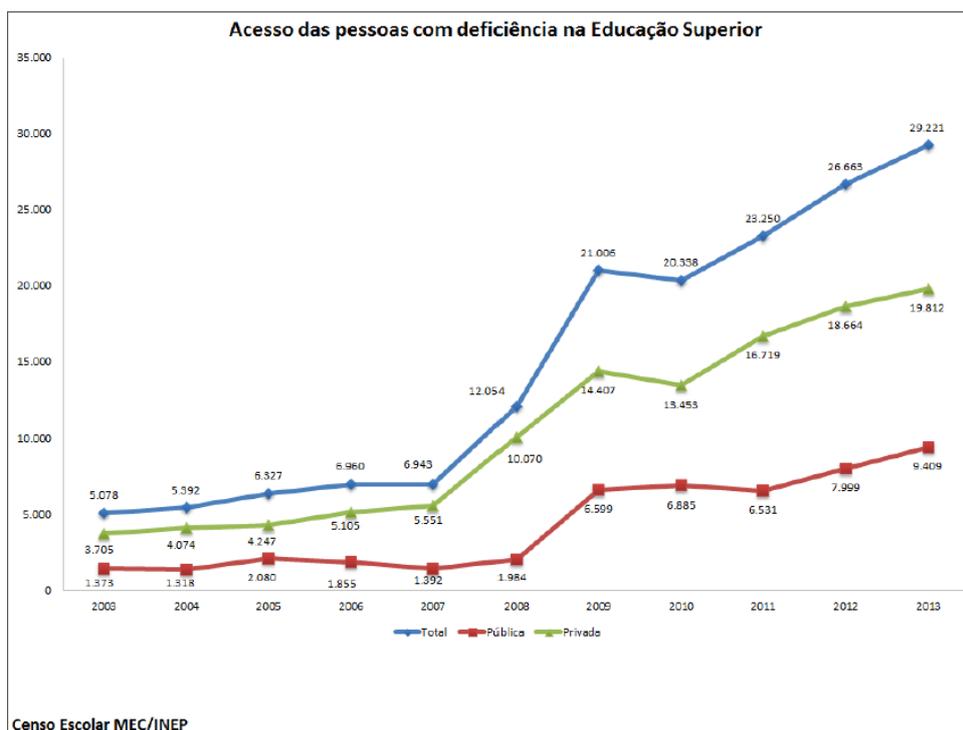
O Censo da Educação Superior 2013, divulgado pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), no que tange às pessoas com deficiência, as matrículas aumentaram 50% nos 4 anos anteriores à pesquisa. Em 2013 eram quase 30 mil alunos, enquanto em 2010 aproximadamente 19 mil estudantes.

Segundo o Ministério da Educação a quantidade de matrículas de pessoas com deficiência na educação superior aumentou 933,6% entre 2000 e 2010. O número de alunos com deficiência passou de 2.173 para 20.287, sendo 6.884 na rede pública e 13.403 na particular (Gráfico 9).

No orçamento de 2013, o Governo Federal destinou R\$11 milhões a universidades federais para adequação de espaços físicos e material didático a estudantes com deficiência, por meio do Programa Incluir que tem como objetivo promover ações para eliminar barreiras físicas, pedagógicas e de comunicação,

visando assegurar o acesso e a permanência de pessoas com deficiência nas Instituições Públicas de Ensino superior.

GRÁFICO 9 – Acesso das pessoas com deficiência na Educação Superior



Fonte: Censo Escolar MEC/INEP

Em relação às entrevistas, torna-se relevante expor alguns relatos apresentados pelos estudantes com deficiência da UFPE que sintetizam as respostas mais recorrentes durante a realização da pesquisa:

Um dos alunos entrevistados, que cursa Letras LIBRAS e que também é estagiário do NACE, faz um breve relato do preconceito sofrido em sala de aula:

*“Antes eu tinha um colega de turma que me discriminava, mas a coordenação conversou com o aluno e agora ele melhorou. Alguns professores não têm didática, a metodologia é para os ouvintes”.* Este aluno, embora surdo, ele é oralizado, pois foi estimulado desde criança pela família e também estudou em escola especializada

para deficientes. A sua deficiência é decorrente da rubéola adquirida pela mãe durante a gestação. Ele conhece o Programa Incluir, pois é bolsista do NACE.

Um outro aluno de Letras LIBRAS relata as suas principais dificuldades em realizar as atividades acadêmicas: *“Às vezes, sinto dificuldade de fazer as atividades, mas eu gosto de estudar bastante em grupo para poder trocar experiências e aprender mais. O que eu acho mais difícil são as atividades de Linguística, mas o professor sabe usar a língua brasileira de sinais. Em Fundamentos da Educação e Psicologia, os docentes não sabem língua de sinais, mas há intérprete nas aulas. Às vezes sinto dificuldades, mas sempre peço ajuda, leio bastante e faço atividades em casa. Fui aprovado em todas as disciplinas”*. O mesmo aluno afirma não conhecer muito bem o Programa Incluir e que sente falta de informação. Ele ainda aponta algumas sugestões para a melhoria da acessibilidade na UFPE: *“A UFPE mantém todos os alunos dos cursos informados através do seu site, mas eu não me sinto bem porque a maioria das informações está em língua portuguesa, e não em língua de sinais. Eu preferiria que a UFPE aumentasse a acessibilidade para todos os deficientes e também janelas de intérpretes para os surdos ou vídeos traduzidos nos textos”*.

Um aluno de Arquitetura e Urbanismo, com deficiência auditiva apresentou como principais dificuldades na realização das atividades acadêmicas a compreensão das aulas e a exposição dialogada. Ele não conhece o Programa Incluir e aponta as seguintes sugestões de melhoria para a acessibilidade na UFPE: *“legendagem em tempo real nas aulas, extensão magnética, áudio-transcrição com intérprete”*.

Um aluno de Pedagogia com deficiência física afirma que as condições de acessibilidade na UFPE já foram piores, mas atualmente existem pessoas e campanhas que estão melhorando as condições. Como exemplo, ele cita o NASE que tenta garantir o acesso do estudante à saúde. Ele diz que já sofreu vários tipos de preconceito, principalmente os atitudinais. Em relação às principais dificuldades para a realização das atividades acadêmicas ele relata: *“O acesso a outros centros que não disponham de elevador ou plataforma. No começo do ano passado, fiz uma eletiva no CAC e a plataforma nem sempre funcionava”*. Quanto às principais sugestões para a melhoria da acessibilidade na UFPE, o aluno afirma: *“Acredito que através da comunicação, ou seja, a partir do momento que todos tenham conhecimento dos projetos e de seus direitos, cada um poderá dar a sua parcela de*

*contribuição para que exista realmente acessibilidade para todos*". Ele declara conhecer o Programa Incluir.

Um aluno de Ciências Contábeis, com deficiência física, detalha as principais dificuldades encontradas na UFPE: *"Calçadas horríveis, tenho que me locomover pela Universidade pelo asfalto, pois existem calçadas ainda ruins. E em alguns prédios, as plataformas e elevadores vivem se quebrando quase toda semana"*. Ele afirma não conhecer o Programa Incluir.

Um aluno de Licenciatura em música, deficiente visual, faz os seguintes relatos: *"Se eu te respondesse que estou totalmente satisfeito, estaria mentindo. O curso ainda possui muitas deficiências no que diz respeito à formação de professores de música e quando se fala de um aluno com deficiência, a questão ainda é mais complicada, pois, a maior parte do docentes carece de formação no campo da Educação Inclusiva, sem contar com os problemas de acessibilidade física"*. Quanto às condições de acessibilidade na UFPE, ele declara: *"Bem, se comparado ao período em que entrei no curso, tenho percebido muitos avanços, porém, ainda está longe de uma estrutura adequada de acessibilidade. Quando entrei no curso, em não possuía a deficiência visual, ela ocorreu no decorrer do mesmo"*. Quanto aos preconceitos sofridos ele diz: *Sofro preconceito o tempo todo. A questão é que existem aqueles comportamentos mais escancarados, até aqueles mais sutis"*. Quanto às sugestões para a melhoria da acessibilidade na UFPE ele afirma: *"Acredito que os cursos precisam rever periodicamente suas diretrizes curriculares, entendo que a Educação Inclusiva é algo possível e necessário. Os gestores precisam entender que inclusão não é assistencialismo ou caridade, mas é proporcionar oportunidades e condições adequadas de ensino para todos os alunos. Havendo tais clarezas, teremos um campus com instalações acessíveis e projetos pedagógicos mais coerentes com os perfis dos estudantes, formando assim, profissionais mais preparados"*. Ressalta-se que, à época da entrevista, o referido aluno estava escrevendo o seu trabalho de conclusão de curso sobre a temática da pessoa com deficiência no âmbito acadêmico. O estudante declara conhecer o Programa Incluir.

Os relatos acima são apenas alguns exemplos das respostas mais frequentes apresentadas pelos alunos com deficiência da UFPE nas entrevistas realizadas, onde se destacam as principais dificuldades encontradas pelos alunos durante as atividades acadêmicas, suas sugestões para a melhoria da

acessibilidade na UFPE e o seu grau de conhecimento em relação ao Programa Incluir. Observa-se que as dificuldades e sugestões são bem semelhantes e que de certa forma, já houve alguns avanços no que se refere à vida acadêmica do aluno com deficiência na UFPE, mas ainda há um importante caminho a ser trilhado, os primeiros passos já foram iniciados, é o que fica claro a partir dos depoimentos dos alunos.

Além das entrevistas realizadas, dos dados coletados através do Censo 2010 do IBGE e do INEP, também foi utilizada a observação e a captura de imagens dos Centros pesquisados, conforme será exposto a seguir:

#### FIGURA 1 – Entrada do CCSA

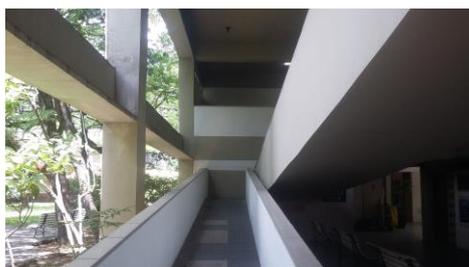
Observa-se no CCSA, logo na entrada do centro, a existência de uma rampa acessível com corrimão e piso tátil, que viabilizam o acesso de cadeirantes e deficientes visuais. Destaca-se que o CCSA passou por reformas recentes, nos dois últimos anos, toda a entrada do prédio foi reconstruída e houve uma atenção especial voltada às pessoas com deficiência. As portas são largas, os banheiros, a biblioteca e auditório também foram reformados recentemente visando à acessibilidade.



Fonte: Imagem capturada pela autora (2016)

## FIGURA 2 – Rampa de Acesso no CCSA

Ainda no CCSA, destacam-se as rampas de acesso que foram construídas há mais de oito anos, o que proporciona o acesso de cadeirantes ao primeiro andar do prédio, sendo um dos centros pioneiros na construção do referido acesso.



Fonte: Imagem capturada pela autora (2016)

## FIGURA 3 – Estacionamento reservado para pessoas com deficiência no CAC

Uma outra preocupação no que se refere à acessibilidade é o estacionamento reservado para pessoas com deficiência. Em toda a UFPE, observa-se que a maioria dos centros reservou este espaço, o que viabiliza o acesso às instalações acadêmicas, apresenta-se aqui o estacionamento do CAC.



Fonte: Imagem capturada pela autora (2016)

#### FIGURA 4 – Plataforma no CE

Alguns Centros da UFPE possuem a plataforma como acesso aos cadeirantes, entre eles o CE e o CAC. A plataforma é de grande utilidade para os alunos com deficiência. Entretanto, alguns alunos afirmaram no decorrer da pesquisa que nem sempre elas funcionam. Na imagem, o registro da plataforma do Centro de Educação.



Fonte: Imagem capturada pela autora (2016)

#### FIGURA 5 – Entrada da Biblioteca Central

Observa-se na entrada da Biblioteca Central uma rampa acessível e com corrimão. A Biblioteca Central também passou por uma reforma recente, há aproximadamente dois anos, na qual houve uma atenção especial com a acessibilidade.



Fonte: Imagem capturada pela autora (2016)

### FIGURA 6 – Banheiro Acessível na Biblioteca Central

Na recente reforma da Biblioteca Central também houve um destaque para os banheiros no que se refere à acessibilidade, são espaçosos, com portas largas e corrimão.



Fonte: Imagem capturada pela autora (2016)

### FIGURA 7 – Portas largas na Biblioteca Central

Ainda na Biblioteca Central, um outro destaque são as portas de acesso, todas são largas, atendendo as medidas da ABNT que visam facilitar o acesso dos cadeirantes.



Fonte: Imagem capturada pela autora (2016)

## FIGURA 8 – Elevador na Biblioteca Central

A Biblioteca Central possui elevadores novos e modernos que facilitam o acesso das pessoas com deficiência a todos os andares do prédio possibilitando a utilização dos serviços oferecidos em suas instalações.



Fonte: Imagem capturada pela autora (2016)

Sendo assim, a partir de todos os dados apresentados, percebe-se que a UFPE, apesar de algumas dificuldades, vem avançando no que concerne à inclusão do aluno com deficiência no Ensino Superior. Há que se destacar que, em abril do corrente ano, a UFPE iniciou um processo de recadastramento dos alunos com o objetivo de mapear os estudantes com deficiência matriculados na universidade, visando ampliar as condições de acessibilidade na instituição.

Quanto à estrutura física da UFPE, as imagens revelam que o *campus* passou por importantes reformas, principalmente nos últimos cinco anos. Quase todas as bibliotecas da UFPE foram reformadas com estruturas mais acessíveis aos usuários com deficiência. Praticamente todos os banheiros também foram reformados com acessibilidade, como o da biblioteca Central, o do CCSA e o do CAC. A maioria dos centros apresenta rampas de acesso e estacionamentos com vagas reservadas para deficientes. Elevadores e plataformas também compõem as melhorias. Os depoimentos dos alunos pesquisados revelam que muita coisa já melhorou, mas ainda há muito por fazer.

Por fim, os alunos reivindicam também por melhorias quanto aos aspectos pedagógicos, atitudinais, acervo bibliográfico mais acessível, além de docentes e servidores mais capacitados em relação à acessibilidade e à inclusão dos estudantes com deficiência.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir deste estudo sobre as Políticas Públicas voltadas para os alunos com deficiência no Ensino Superior, verificou-se que, embora tenham sido historicamente marginalizadas, com o advento da Constituição Federal de 1988 e outras legislações posteriores houve uma significativa preocupação com a acessibilidade e a inclusão social.

No que tange ao âmbito educacional, observou-se que, há um número crescente e significativo de pessoas com deficiência que chegam às universidades em todo o país. O Exame Nacional do Ensino Médio, principal forma de acesso ao Ensino Superior, proporciona condições de acessibilidade para a realização das provas.

Segundo dados do IBGE 2010 e do INEP, houve um aumento de alunos com deficiência matriculados em universidades públicas. Corroborando com as informações obtidas com as entrevistas realizadas entre os alunos com deficiência da UFPE.

O Plano de Desenvolvimento Institucional da UFPE apresenta as diretrizes para uma educação mais inclusiva, buscando ampliar as condições de permanência para os discentes com deficiência através de programas destinados à melhoria da qualidade de vida acadêmica da comunidade estudantil.

Quanto ao Programa Incluir, criado em 2005, com o objetivo de criar núcleos de acessibilidade nas instituições públicas federais de ensino superior, vem cumprindo o seu papel de forma gradativa.

Na UFPE, com os recursos do Programa Incluir, foi criado o Núcleo de Acessibilidade em 2014. Na sua fase inicial, houve a sua constituição, formação de quadro de servidores e definição de suas propostas e atribuições. Ainda encontra-se em fase de estruturação, mas com muitas atividades já desenvolvidas e projetos em andamento. Atualmente desenvolve, perante a comunidade acadêmica, a divulgação do NACE através de campanhas no próprio site da UFPE e em redes sociais.

Quanto à estrutura física da UFPE, por meio da observação e do registro de imagens, percebe-se que há uma preocupação com a acessibilidade do alunos com deficiência, através da construção de rampas de acesso, banheiros adaptados e equipamentos que viabilizem o desenvolvimento das atividades acadêmicas.

A UFPE, considerada uma das melhores universidades do país, tem empenhado esforços no sentido de garantir o acesso e a permanência dos alunos com deficiência na instituição. Entretanto, é necessário ainda, segundo depoimentos do próprios alunos, proporcionar a capacitação de docentes e técnicos-administrativos; investir mais em acervos e equipamentos e criar projetos pedagógicos que atendam as necessidades dos discentes.

Quanto à problemática proposta no início do presente estudo, pode-se afirmar que a implementação do Programa Incluir na UFPE vem acontecendo de forma gradativa. O objetivo inicial do Programa Incluir era a criação de Núcleos de Acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino superior. Na UFPE, o núcleo foi criado em 2014 e a cada ano amplia a sua atuação dando suporte estrutural e pedagógico aos alunos com deficiência. Entre as principais atividades, pode-se citar a seleção de alunos bolsistas com deficiência que podem desenvolver atividades no próprio núcleo ou junto às graduações desenvolvendo projetos de pesquisa. Além de solicitação de cadeiras de rodas, ledores, intérpretes entre outras demandas. Portanto, trata-se de uma implementação recente, porém gradual.

Quanto à hipótese apresentada, afirma-se que a UFPE está implementando o Programa Incluir estabelecido pelo governo Federal no que se refere à acessibilidade dos alunos com deficiência no Ensino Superior, o que foi observado através das entrevistas realizadas com os discentes, das informações cedidas pelo núcleo de acessibilidade, das imagens capturadas no *campus* e todo o processo de observação durante a pesquisa. Sendo assim, confirma-se a hipótese apresentada.

No que se refere à perspectiva dos entrevistados, observou-se que os alunos já percebem avanços significativos quanto à acessibilidade na UFPE, mas também vislumbram melhorias quanto aos aspectos físicos da universidade e também a questões pedagógicas, conforme apresentou-se nos relatos.

Como o Programa Incluir ainda é considerado recente, uma vez que as repercussões em âmbito educacional só são efetivamente concretizadas a longo prazo, espera-se que as melhorias quanto à acessibilidade na UFPE sejam realizadas satisfatoriamente e que haja uma conscientização da importância da inclusão social em todos os âmbitos. E que se possa, em um futuro breve, avaliar os impactos do referido programa, não apenas na UFPE, mas nas diversas instituições públicas federais de ensino superior em todo o país.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Luiz Alberto David. **A proteção Constitucional das Pessoas Portadoras de Deficiência**. Brasília: CORDE, 2007.

AZEVEDO, J.M.L. de. **A educação como política pública**. 3ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

\_\_\_\_\_; AGUIAR, M.A. da S. **Políticas da educação: concepções e programas**. Campinas: Autores associados, 2001. P71-87.

BALL, S.J. **Education reform: a critical and post structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALLART, X. **Como avaliar programas e serviços públicos: Aproximação sistemática e estudos de caso**. Madrid, Espanha: 1992

BARBOSA, Joaquim Benedito Gomes. **Ação Afirmativa e Princípio Constitucional da Igualdade**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

BELLONI, I; MAGALHÃES, H. de; SOUSA, L.C. de. **Metodologia de avaliação em políticas públicas: uma experiência em educação profissional**. 3ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federal**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 05 de ago. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei 9.394 de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 05 de ago. 2015.

\_\_\_\_\_. **Programa INCLUIR**. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 24 de jul. 2015.

BRYNARD, P. **Policy Implementation**. Van Schaik, 2000.

CARTILHA DO CENSO 2010. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/cartilha-censo-2010-pessoas-com-deficiencia-reduzido.pdf>. Acesso em 12 fev.2016.

CARVALHO, Maria de Lourdes; BARBOSA, Telma Regina da Costa Guimarães; SOARES, Jeferson Boechat. **Implementação de Política pública: uma abordagem teórica e crítica**. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/97020/IMPLEMENTA%C3%87%C3%83O%20DE%20POL%C3%8DTICA%20P%C3%9ABLICA%20UMA%20ABORDAGEM%20TE%C3%93RICA%20E%20CR.pdf?sequence=1>. Acesso em 13 de jun.2016.

CAVALCANTI, Mônica Maria de Arruda. **Avaliação de Políticas Públicas e Programas Governamentais – Um abordagem conceitual**. Disponível em: <http://www.socialiris.org/antigo/imagem/boletim/arq48975df171def.pdf>. Acesso em 13 de jun.2016.

CISZEWSKI, Ana Claudia Vieira de Oliveira. **O Trabalho da Pessoa Portadora de Deficiência**. São Paulo: LTr, 2005.

COSTA, Sandra Morais de Brito. **Dignidade Humana e Pessoa com Deficiência: Aspectos legais e trabalhistas**. São Paulo: LTr, 2008.

DIAS, Reinaldo. **Políticas públicas: princípios, propósitos e processos**. São Paulo: Atlas, 2012.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação da Educação Superior Regulação e Emancipação**. Florianópolis: Insular, 2003.

DRAIBE, Sônia Miriam. **Avaliação de Implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas**. Disponível em: <https://politicaspUBLICASnobreasil.files.wordpress.com/2016/04/draibe-sonia-avaliac3a7c3a3o-de-implementac3a7c3a3o-esboc3a7o-de-uma-metodologia-de-trabalho-em-polc3adticas-pc3bablicas.pdf>. Acesso em 13 de jun.2016.

ELMORE, R.F. **Desenho retrospectivo: Investigação e implementação de decisões políticas**. México: Miguel Angel Porrúa, 1996.

ENEM. **Exame Nacional do Ensino Médio**. Disponível em: <http://www.brasil.estadao.com.br/blogs/vencer-limites/enem2015-pessoascomdeficiencia/>. Acesso em 12 de fev.2016.

FERREIRA, Rosilda Arruda; TENÓRIO, Robinson Moreira. **A construção de Indicadores de qualidade no campo da avaliação: um enfoque epistemológico**. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n15/n15a06.pdf>. Acesso em 13 de jun.2016.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ed. São Paulo: Atlas, 2002.

IBDD. Instituto Brasileiro dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Disponível em: <http://www.ibdd.org.br>. Acesso em 28 nov.2015.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em 12 de fev.2016.

KINGDON, John W. **Agendas, Alternatives and Public Policies**. 2<sup>nd</sup> Edition. Harper Collins College Publishers, 1995.

MAINARDES, Jefferson. **A abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais**. Disponível em: <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdespesquisa/article/view/34/10>. Acesso em 13 de jun.2016.

MAINARDES, Jefferson. **Análise de Políticas Educacionais: breves considerações teórico-metodológicas**. Disponível em: [http://www.nupe.ufpr.br/Dia18\\_1.pdf](http://www.nupe.ufpr.br/Dia18_1.pdf). Acesso em 13 de jun.2016.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO; César. **Análise de Políticas: Fundamentos e principais debates teórico-metodológicos**. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/264044968\\_Analise\\_de\\_politicas\\_fundamentos\\_e\\_principais\\_debates\\_teorico-metodologicos](https://www.researchgate.net/publication/264044968_Analise_de_politicas_fundamentos_e_principais_debates_teorico-metodologicos). Acesso em 13 de jun.2016.

MENDES, Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz; SORDI, Mara Regina Lemes. **Metodologia de Avaliação de Implementação de programas e políticas**

**públicas.** Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71525769006>. Acesso em 13 de jun.2016.

METER, D.S.Van; HORN, C.E. **Processo de Implementação de políticas: Um marco conceitual.** México: Miguel Angel Porrúa, 1996.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, M.C. *et AL.* (Org.) **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais.** Rio de Janeiro: Fiocruz, 2008.

MORAES, Alexandre de. **Direito Constitucional.** São Paulo: Atlas, 2010.

NAJAN, A. **Learnin from the Literature on Policy Implementation: A Synthesis Perspective.** Austria, 1995.

NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE DA UFPE. Disponível em: <http://www.ufpe.br/nucleodeacessibilidade/>. Acesso em 12 de fev.2016.

OLIVEIRA, Adão Francisco. **Políticas Públicas Educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática.** Disponível em: <http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/texto-4-pol%C3%8Dticas-p%C3%9Ablicas-educacionais.pdf>. Acesso em 13 de jun.2016.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer projetos, relatórios, monografias, dissertações e teses.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

ONU. **Organização das Nações Unidas.** Disponível em: <http://www.onu-brasil.org.br>. Acesso em: 05 ago. 2015.

RAGAZZI, Ivana Aparecida Grizzo. **Inclusão social: A importância do trabalho da pessoa portadora de deficiência.** São Paulo: LTr, 2010.

ROCHA, Roberto. **A avaliação da implementação de políticas públicas a partir da perspectiva neo-institucional: avanços e validade.** Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cadernosebape/article/view/4877>. Acesso em 13 de jun.2016.

SILVA, P.L.B; MELO, M.A.B. **O processo de implementação de políticas públicas no Brasil: Características e determinantes da avaliação de programas e projetos**. Campinas, 2008.

SOUZA, Celina. **Políticas públicas: uma revisão de literatura**. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p.20-45. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em 05 de ago. 2015.

TELLO, C. **Las epistemologías de las políticas educativas**. Simposio. Actas del II Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad: la educación em los nuevos escenarios socioculturales. La Pampa, Argentina, 2009.

TREVISAN, Andrei Pittol; BELLEN, Hans Michael Van. **Avaliação de Políticas Públicas: uma revisão teórica de um campo em construção**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rap/v42n3/a05v42n3.pdf>. Acesso em 13 de jun.2016.

TROW, M. **Policy analysis**. In: SAHA, L.S. (Ed). *Internacional Encyclopedia of the Sociology of Educacion*. Oxford: Pergamon, 1997. P.138-144.

UFPE. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Recife, 2010.

\_\_\_\_\_. **PROAES. Pró-Reitoria para Assuntos Estudantis**. Disponível em: <http://www.ufpe.br/proaes>. Acesso em 30 de jun. 2015.

VIEDMA, C.A. **Introducción a la evaluación**. Madrid, Espanha: Diaz de Santos, 1996.

## APÊNDICE

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

### Questionário

1. Idade:

1.1 Sexo: \_\_\_ Masculino \_\_\_ Feminino

2. Possui algum tipo de deficiência? \_\_\_ Sim \_\_\_ Não

2.1 Qual o tipo de deficiência?

3. Curso que realiza na UFPE:

4. O que o levou a escolher este curso?

5. Por que optou pela UFPE?

6. Você está satisfeito com o curso?

7. O que você acha sobre as condições de acessibilidade na UFPE?

8. Você já sofreu algum tipo de preconceito por parte de algum colega, servidor ou professor na UFPE devido à deficiência? Qual (is)?

9. Você sente algum tipo de dificuldade para realizar as suas atividades acadêmicas na UFPE? Qual (is)?

10. Você conhece o Programa INCLUIR criado pelo Governo Federal voltado para os alunos com deficiência no ensino superior?

11. Você conhece o Núcleo de Acessibilidade da UFPE? \_\_\_ Sim \_\_\_ Não

11.1 De que forma conheceu o Núcleo?

12. Que tipo de atendimento você já solicitou ao Núcleo de Acessibilidade da UFPE?

13. Quais as suas sugestões para a melhoria da acessibilidade na UFPE?

Obrigada por sua participação!

Nome do aluno:

(Observação: Sua identidade não será revelada no texto final da Dissertação).

ANEXOS

## **ANEXO A – PROGRAMA INCLUIR**

### **PROGRAMA INCLUIR - ACESSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

#### **I – Introdução**

O presente documento objetiva orientar a institucionalização da Política de Acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior – IFES, a fim de assegurar o direito da pessoa com deficiência à educação superior, fundamentado nos princípios e diretrizes contidos na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU 2006) e nos Decretos nº. 186/2008, 6.949/2009, 5.296/2004, 5.626/2005 e 7.611/2011.

Nesse sentido, o Ministério da Educação apoia as IFES, por meio de aporte contínuo e sistemático de recursos orçamentários para a execução de ações de acessibilidade, no âmbito do eixo “Acesso à Educação” do Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência – Viver sem Limite.

O Programa Incluir – acessibilidade na educação superior é executado por meio da parceria entre a Secretaria de Educação Superior - SESu e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, objetivando fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas universidades federais, as quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade.

No período de 2005 a 2011, o Programa Incluir – acessibilidade na educação superior efetivou-se por meio de chamadas públicas concorrenciais, que, naquele momento, significaram o início da formulação de estratégias para identificação das barreiras ao acesso das pessoas com deficiência à educação superior. A partir de 2012, esta ação foi universalizada atendendo todas as IFES, induzindo, assim, o desenvolvimento de uma Política de Acessibilidade ampla e articulada.

#### **II - Contexto histórico**

A partir de meados do século XX, emerge, em nível mundial, a defesa da concepção de uma sociedade inclusiva. No decorrer desse período histórico, fortalece-se a crítica às práticas de categorização e segregação de estudantes encaminhados para ambientes especiais, que conduzem, também, ao

questionamento dos modelos homogeneizadores de ensino e de aprendizagem, geradores de exclusão nos espaços escolares.

Visando enfrentar esse desafio e construir projetos capazes de superar os processos históricos de exclusão, a Conferência Mundial de Educação para Todos, Jomtien/1990, chama a atenção dos países para os altos índices de crianças, adolescentes e jovens sem escolarização, tendo como objetivo promover as transformações nos sistemas de ensino para assegurar o acesso e a permanência de todos na escola.

Os principais referenciais que enfatizam a educação de qualidade para todos, ao constituir a agenda de discussão das políticas educacionais, reforçam a necessidade de elaboração e a implementação de ações voltadas para a universalização do acesso à escola no âmbito do ensino fundamental, médio e superior, a oferta da educação infantil nas redes públicas de ensino, a estruturação do atendimento às demandas de alfabetização e da modalidade de educação de jovens e adultos, além da construção da gestão democrática da escola.

No contexto do movimento político para o alcance das metas de educação para todos, a Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada pela UNESCO em 1994, propõe aprofundar a discussão, problematizando os aspectos acerca da escola não acessível a todos estudantes.

A partir desta reflexão acerca das práticas educacionais que resultam na desigualdade social de diversos grupos, o documento Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais proclama que as escolas comuns representam o meio mais eficaz para combater as atitudes discriminatórias, ressaltando que:

O princípio fundamental desta Linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos e zonas desfavorecidos ou marginalizados. (Brasil, 1997, p. 17 e 18).

No paradigma da inclusão, ao afirmar que todos se beneficiam quando as escolas promovem respostas às diferenças individuais de estudantes, são impulsionados os projetos de mudanças nas políticas públicas. A partir dos diversos movimentos que buscam repensar o espaço escolar e da identificação das diferentes

formas de exclusão, geracional, territorial, étnico racial, de género, dentre outras, a proposta de inclusão escolar começa a ser gestada.

Essa perspectiva conduz o debate sobre os rumos da educação especial, tornando-se fundamental para a construção de políticas de formação docente, financiamento e gestão, necessárias para a transformação da estrutura educacional a fim de assegurar as condições de acesso, participação e aprendizagem de todos estudantes, concebendo a escola como um espaço que reconhece e valoriza as diferenças.

Paradoxalmente ao crescente movimento mundial pela inclusão, em 1994 o Brasil publica o documento Política Nacional de Educação Especial, alicerçado no paradigma integracionista, fundamentado no princípio da normalização, com foco no modelo clínico de deficiência, atribuindo às características físicas, intelectuais ou sensoriais de estudantes, caráter incapacitante que se constitui em impedimento para sua inclusão educacional e social.

Esse documento define como modalidades de atendimento em educação especial no Brasil: as escolas e classes especiais; o atendimento domiciliar, em classe hospitalar e em sala de recursos; o ensino itinerante, as oficinas pedagógicas, a estimulação essencial e as classes comuns. Mantendo a estrutura paralela e substitutiva da educação especial, o acesso de estudantes com deficiência ao ensino regular é condicionado, conforme expressa o conceito que orienta quanto à matrícula em classe comum:

Ambiente dito regular de ensino/aprendizagem, no qual também, são matriculados, em processo de integração instrucional, os portadores de necessidades especiais que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais. (Brasil,1994, p.19)

Ao invés de promover a mudança de concepção favorecendo os avanços no processo de inclusão escolar, essa política demonstra fragilidade perante os desafios inerentes à construção do novo paradigma educacional. Ao conservar o modelo de organização e classificação de estudantes, estabelece-se o antagonismo entre o discurso inovador de inclusão e o conservadorismo das ações que não atingem a escola comum no sentido da sua ressignificação e mantém a escola especial como espaço de acolhimento daqueles estudantes considerados incapacitados para alcançar os objetivos educacionais estabelecidos.

Sem medidas de investimento na construção e avanço do processo de inclusão escolar, surge o discurso de resistência à inclusão, com ênfase na falta de condições pedagógicas e de infra-estrutura da escola. Esse posicionamento não representa as práticas transformadoras capazes de propor alternativas e estratégias de formação docente e implantação de recursos nas escolas que respondam afirmativamente às demandas dos sistemas de ensino, resultando na continuidade das práticas arcaicas que justificam a segregação em razão da deficiência.

Nesse período as diretrizes educacionais brasileiras respaldam o caráter substitutivo da educação especial, embora expressem a necessidade de atendimento às especificidades apresentadas pelo aluno na escola comum. Tanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) quanto a Resolução 02 do Conselho Nacional de Educação (2001) denotam ambiguidade quanto à organização da Educação Especial e da escola comum no contexto inclusivo. Ao mesmo tempo em que orientam a matrícula de estudantes público alvo da educação especial nas escolas comuns da rede regular de ensino, mantém a possibilidade do atendimento educacional especializado substitutivo a escolarização.

No início do século XXI, esta realidade suscita mobilização mais ampla em torno do questionamento à estrutura segregadora reproduzida nos sistemas de ensino, que mantém um alto índice de pessoas com deficiência em idade escolar fora da escola e a matrícula de estudantes público alvo da educação especial, majoritariamente, em escolas e classes especiais.

A proposta de um sistema educacional inclusivo passa, então, a ser percebida na sua dimensão histórica, como processo de reflexão e prática, que possibilita efetivar mudanças conceituais, político e pedagógicas, coerentes com o propósito de tornar efetivo o direito de todos à educação, preconizado pela Constituição Federal de 1988.

### III - Marcos Legais, Políticos e Pedagógicos

Em consonância com a legislação que assegura o direito da pessoa com deficiência à educação; com a atual política de educação especial e com os referenciais pedagógicos da educação inclusiva, importa explicitar o significado destes marcos legais, políticos e pedagógicos, bem como, seu impacto na organização e oferta da educação em todos os níveis e etapas.

Com a finalidade de ressaltar as condições necessárias para o pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, na educação superior, sublinham-se os principais aspectos da legislação vigente e dos referenciais políticos e pedagógicos educacionais.

Assim, as instituições de educação superior - IES, devem assegurar o pleno acesso, em todas as atividades acadêmicas, considerando:

1. A Constituição Federal/88, art. 205, que garante a educação como um direito de todos;
2. A Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais-Libras;
3. O Decreto nº 3.956/2001, que ratifica a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de deficiência;
4. O Decreto nº 5.296/2004, que regulamenta as Leis 10.048/2000 e 10.098/2000, estabelecendo normas gerais e critérios básicos para o atendimento prioritário a acessibilidade de pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. No seu artigo 24, determina que os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade público e privado, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários;

5. O Decreto 5.626/2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e estabelece que os sistemas educacionais devem garantir, obrigatoriamente, o ensino de LIBRAS em todos os cursos de formação de professores e de fonoaudiólogos e, optativamente, nos demais cursos de educação superior;
6. O Decreto nº 5.773/2006, que dispõe sobre regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores no sistema federal de ensino;
7. O Decreto nº 6.949/2009, que ratifica, como Emenda Constitucional, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU,2006), que assegura o acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis;
8. O Decreto nº 7.234/2010, que dispõe sobre o programa nacional de assistência estudantil - PNAES;
9. O Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, que prevê, no §2º do art. 5o:  
VII -estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.  
§ 5a Os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência;
10. A Portaria nº 3.284/2003, que dispõe sobre os requisitos de acessibilidade às pessoas com deficiência para instruir processo de Autorização e reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições;

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/2008), que define a Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, tem como função disponibilizar recursos e serviços de acessibilidade e o atendimento educacional especializado, complementar a formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

O acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis pressupõe a adoção de medidas de apoio específicas para garantir as condições de acessibilidade, necessárias à plena participação e autonomia dos estudantes com deficiência, em ambientes que maximizem seu desenvolvimento acadêmico e social. "[...] a fim de possibilitar às pessoas com deficiência viver de forma independente e participar plenamente de todos os aspectos da vida, os Estados Partes tomarão as medidas apropriadas para assegurar às pessoas com deficiência o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público, tanto na zona urbana como na rural. (ONU,2006) [...]"

As Conferências Nacionais de Educação - CONEB/2008 e CONAE/2010, que referendaram a implementação de uma política de educação inclusiva, o pleno acesso dos(as) estudantes público alvo da educação especial no ensino regular, à formação de profissionais da educação para a inclusão, o fortalecimento da oferta do AEE e a implantação de salas de recursos multifuncionais, garantindo a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos.

#### IV - O direito das pessoas com deficiência à educação superior

O acesso das pessoas com deficiência à educação superior vem se ampliando significativamente, em consequência do desenvolvimento inclusivo da educação básica.

Essa mudança pode ser acompanhada por meio dos indicadores do Censo da Educação Básica e Superior, que apontam crescimento constante do número de matrícula desta parcela da população.

O Censo da Educação Básica – MEC/INEP registrou, em 1998, 337.326 matrículas de estudantes com deficiência, dentre as quais, 13% em classes comuns do ensino regular. Em 2012, este número subiu para 820.433 matrículas, dentre as quais, 76% em classes comuns do ensino regular, representando crescimento de 143%. Na educação superior, observa-se que as matrículas passaram de 5.078 em 2003 para 23.250 em 2011, indicando crescimento de 358%. Vale lembrar que 72% das matrículas de estudantes com deficiência estão em Instituições Privadas de Educação Superior.

Este é um sinal irrefutável de que a educação brasileira vive um intenso processo de transformação, motivado pela concepção da educação inclusiva, compreendido, muito além do acesso efetivado por meio da matrícula. No passado recente, a principal pauta em debate, focava-se no direito à matrícula, negada com naturalidade, muitas vezes. Hoje, há base legal solidamente construída, que garante o acesso e desnaturaliza a exclusão.

Indubitavelmente, trata-se de eloquente conquista. Porém, tal avanço significa o começo da profunda mudança em curso. Não basta estar; há que se fazer parte.

De acordo com o modelo social, pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimento de natureza física, sensorial e intelectual, que em interação com as barreiras atitudinais e ambientais poderão ter obstruída sua participação em condições de igualdade com as demais pessoas. Assim, a deficiência não se

constitui como doença ou invalidez e as políticas sociais, destinadas a este grupo populacional, não se restringem às ações de caráter clínico e assistencial.

A inclusão das pessoas com deficiência na educação superior deve assegurar-lhes, o direito à participação na comunidade com as demais pessoas, as oportunidades de desenvolvimento pessoal, social e profissional, bem como não restringir sua participação em determinados ambientes e atividades com base na deficiência. Igualmente, a condição de deficiência não deve definir a área de seu interesse profissional. Para a efetivação deste direito, as IES devem disponibilizar serviços e recursos de acessibilidade que promovam a plena participação dos estudantes.

A acessibilidade arquitetônica também deve ser garantida em todos os ambientes, a fim de que estudantes e demais membros da comunidade acadêmica e da sociedade em geral tenham o direito de ir e vir com segurança e autonomia, de acordo com o disposto no Decreto nº 5.296/2004. O cumprimento da norma de acessibilidade, neste caso, independe da matrícula de estudante com deficiência na IES.

Dentre os recursos e serviços de acessibilidade disponibilizados pelas IES, destacam-se o tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia intérprete, equipamentos de tecnologia assistiva e materiais pedagógicos acessíveis, atendendo às necessidades específicas dos estudantes. Assim, as condições de acessibilidade à comunicação e aos materiais pedagógicos se efetivam mediante demanda desses recursos e serviços pelos estudantes com deficiência, matriculados na IES e pelos participantes nos processos de seleção para ingresso e atividades de extensão desenvolvidas pela instituição. Cabe às IES a responsabilidade pelo provimento destes serviços e recursos em todas as atividades acadêmicas e administrativas.

Nessa perspectiva, à gestão da educação superior compete o planejamento e a implementação das metas de acessibilidade preconizadas pela legislação em vigor, bem como o monitoramento das matrículas dos estudantes com deficiência na instituição, para provimento das condições de pleno acesso e permanência. Esta obrigação não deve ser transferida aos estudantes com deficiência ou as suas famílias, por meio da cobrança de taxas ou qualquer outra forma de transferência da atribuição.

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

Tecer o enredo da plena participação é desafiar o velho paradigma em todas as suas manifestações, desde as práticas pedagógicas homogeneizadoras, até a edificação dos prédios, organização dos acervos e dos diversos ambientes acadêmicos, bem como, das formas de comunicação.

Consolidar políticas institucionais de acessibilidade, assegurando o direito de todos à educação, consiste em eficaz contribuição para que o novo paradigma torne-se realidade na vida das pessoas. Para apoiar este processo de transformação, foi instituído o Programa incluir-acessibilidade na educação superior.

#### V - Programa Incluir- acessibilidade na educação superior

O Ministério da Educação - MEC, por meio da Secretaria de Educação Superior/SESu e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SECADI, implementa o Programa INCLUIR - Acessibilidade na Educação Superior, visando promover o desenvolvimento de políticas institucionais de acessibilidade nas IFES.

Criado em 2005, o Programa Incluir - acessibilidade na educação superior foi implementado até 2011, por meio de Chamadas Públicas, realizadas pela SEESP e SESU, por meio das quais, as IFES apresentaram projetos de criação e consolidação dos Núcleos de Acessibilidade, visando eliminar barreiras físicas, pedagógicas, nas comunicações e informações, nos ambientes, instalações, equipamentos e materiais didáticos.

A partir de 2012, o MEC, por intermédio da SECADI e da SESu, passa a apoiar projetos das IFES, com aporte de recurso financeiro, diretamente, previsto na matriz orçamentária das Instituições, com a finalidade de institucionalizar ações de política de acessibilidade na educação superior, por meio dos Núcleos de Acessibilidade, que se estruturam com base nos seguintes eixos:

a) infra-estrutura

Os projetos arquitetônicos e urbanísticos das IFES são concebidos e implementados, atendendo os princípios do desenho universal.

b) currículo, comunicação e informação

A garantia de pleno acesso, participação e aprendizagem das pessoas com deficiência, dá-se por meio da disponibilização de materiais didáticos e pedagógicos acessíveis; de equipamentos de tecnologia assistiva e de serviços de guia-intérprete e de tradutores e intérpretes de Libras.

c) programas de extensão

A participação da comunidade nos projetos de extensão é assegurada a todos e todas, por meio da efetivação dos requisitos de acessibilidade. Além disso, disseminar conceitos e práticas de acessibilidade por intermédio de diversas ações extensionistas, caracteriza-se em compromisso institucional com a construção de uma sociedade inclusiva.

d) programas de pesquisa

O desenvolvimento de pesquisa básica e aplicada, abrangendo as inúmeras áreas do conhecimento tem sido importante mecanismo para o avanço da inclusão social das pessoas com deficiência, quando se fundamenta no princípio da transversalidade, do desenho universal e no reconhecimento e valorização da diferença humana, compreendendo a condição de deficiência como característica individual. Assim, é possível, dentro das especificidades de cada programa de pesquisa, articular, ressignificar e aprofundar aspectos conceituais e promover inovação, ao relacionar as áreas de pesquisa com a área da tecnologia assistiva.

No período de 2005 a 2010, as chamadas públicas concorrenciais, contemplaram as seguintes ações de acessibilidade:

a) Adequação arquitetônica ou estrutural de espaço físico reservado à instalação e funcionamento na instituição;

b) Adequação de sanitários, alargamento de portas e vias de acesso, construção de rampas, instalação de corrimão e colocação de sinalização tátil e visual;

c) Aquisição de mobiliário acessível, cadeira de rodas e demais recursos de tecnologia assistiva;

d) Formação de profissionais para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas e para o uso dos recursos de tecnologia assistiva, da Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros códigos e linguagens.

## VI - Conceitos e definições

Para os fins deste Documento Orientador, considera-se:

I. acessibilidade: condição para utilização, com segurança e autonomia total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida;

II. barreiras: qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso a liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade de as pessoas se comunicarem ou terem acesso à informação, classificadas em:

barreiras urbanísticas: as existentes nas vias públicas e nos espaços de uso público;

barreiras nas edificações: as existentes no entorno e interior das edificações de uso público e coletivo e no entorno e nas áreas internas de uso comum nas edificações de uso privado multifamiliar;

barreiras nos transportes: as existentes nos serviços de transportes; e barreiras nas comunicações e informações: qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos dispositivos, meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa, bem como aqueles que dificultem ou impossibilitem o acesso à informação;

III. - elemento da urbanização: qualquer componente das obras de urbanização, tais como os referentes à pavimentação, saneamento, distribuição de energia elétrica, iluminação pública, abastecimento e distribuição de água, paisagismo e os que materializam as indicações do planejamento urbanístico;

IV. - mobiliário urbano: o conjunto de objetos existentes nas vias e espaços públicos, superpostos ou adicionados aos elementos da urbanização ou da edificação, de forma que sua modificação ou traslado não provoque alterações substanciais nestes elementos, tais como semáforos, postes de sinalização e similares, telefones e cabines telefônicas, fontes públicas, lixeiras, toldos, marquises, quiosques e quaisquer outros de natureza análoga;

V. - ajuda técnica: os produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologia adaptados ou especialmente projetados para melhorar a funcionalidade da pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida, favorecendo a autonomia pessoal, total ou assistida;

VI. - edificações de uso público: aquelas administradas por entidades da administração pública, direta e indireta, ou por empresas prestadoras de serviços públicos e destinadas ao público em geral;

VII. - edificações de uso coletivo: aquelas destinadas às atividades de natureza comercial, hoteleira, cultural, esportiva, financeira, turística, recreativa, social, religiosa, educacional, industrial e de saúde, inclusive as edificações de prestação de serviços de atividades da mesma natureza;

VIII. - edificações de uso privado: aquelas destinadas à habitação, que podem ser classificadas como unifamiliar ou multifamiliar; e

IX. - desenho universal: concepção de espaços, artefatos e produtos que visam atender simultaneamente todas as pessoas, com diferentes características antropométricas e sensoriais, de forma autônoma, segura e confortável, constituindo-se nos elementos ou soluções que compõem a acessibilidade. VII - Orientações orçamentárias

Esta seção destina-se a transmitir informações úteis referentes à execução orçamentária e financeira do Programa Incluir – acessibilidade na educação superior. Os recursos foram alocados diretamente nas Unidades Orçamentárias de cada Universidade Federal na ação 4002 - Assistência a Estudante de Graduação, conforme tabela em anexo, observando a proporção na quantidade de estudantes matriculados em cada instituição. Nesse sentido, recomenda-se às IFES, o registro das despesas do programa INCLUIR – acessibilidade na educação superior, por meio da utilização do Plano Interno - PI VSS21G0100N, executando-a por meio do Plano Orçamentário – PO da Ação 4002. Ressalta-se, ainda, a importância da utilização do PI mencionado, uma vez que a ação 4002 possui recursos de outros programas, a exemplo do Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES e do Programa Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior -PROMISAES.

VIII - indicadores do Programa Incluir - acessibilidade na educação superior

> Indicador de Impacto - Quantidade de estudantes com deficiência matriculados por ano nas universidades que possuem Núcleo de Acessibilidade instalados

> Indicador de Meta - Quantidade de Núcleos de Acessibilidade implantados

> Indicadores de Processo - Quantidade de recursos financeiros investidos Número de projetos elaborados.

## ANEXO B – REQUERIMENTO PARA ACESSIBILIDADE NA UFPE



### 2.2.1.1 I-DADOS DO REQUERENTE

NOME COMPLETO		SEXO ( ) M ( ) F	
CPF	VINCULO COM A UFPE ( ) Estudante ( ) Servidor ( ) Sem Vínculo		
ENDEREÇO (Rua, nº, Bairro, Cidade, UF, CEP)			
TELEFONE	CELULAR	EMAIL	
CURSO		PERÍODO/TURNO	
DEPARTAMENTO		CENTRO	

### 2.2.1.2 II-DEFICIÊNCIA/NECESSIDADES ESPECÍFICAS

<input type="checkbox"/> Deficiência Auditiva <input type="checkbox"/> Surdez <input type="checkbox"/> Baixa Visão <input type="checkbox"/> Cegueira <input type="checkbox"/> Deficiência Física	<input type="checkbox"/> Dislexia <input type="checkbox"/> Autismo <input type="checkbox"/> TDAH <input type="checkbox"/> Altas Habilidade/Superdotação  Outros _____
--	--

### 2.2.1.3 III- REQUER

<input type="checkbox"/> Tradutor e Intérprete de Libras ( Preencher Anexo I)
---

- ( ) Áudio-descritor  
 ( ) Bolsista de Apoio  
 ( ) Suporte em Tecnologia Assistiva (especificar)  
 ( ) Outros (especificar)
- 

#### JUSTIFICATIVA

Nestes termos, pede deferimento.

Em \_\_\_\_\_, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do Requerente

**OBSERVAÇÃO:** Este requerimento deverá ser entregue no Protocolo (Divisão de Comunicações/Reitoria) ou pessoalmente na sede do NACE/UFPE, situada no 2º andar do Centro de Convenções.

#### COMPROVANTE DO REQUERENTE

NOME DO REQUERENTE	
ASSUNTO	
DATA ____/____/____	ASSINATURA DO SERVIDOR (c/ carimbo)



## ANEXO C – INFORMAÇÕES NECESSÁRIAS SOBRE SOLICITAÇÃO DE TRADUTOR E INTÉPRETE DE LIBRAS



**NACE**  
Núcleo de Acessibilidade da UFPE



### INFORMAÇÕES NECESSÁRIAS SOBRE SOLICITAÇÃO DE TRADUTOR E INTÉPRETE DE LIBRAS

#### 2.2.1.4 I – ATIVIDADE

- ( ) Aula de Educação Básica (Colégio de Aplicação)
- ( ) Aula de Graduação e Pós-Graduação *Stricto Sensu* (Mestrado e Doutorado)
- ( ) Atividades de Pesquisa (em Graduação ou Pós-Graduação)
- ( ) Atividades de Extensão e Cultura (com carga horária máxima de 20h)
- ( ) Apoio em processos seletivos de Pós-Graduação
- ( ) Eventos organizados/promovidos pela UFPE, nos quais participem surdos
- ( ) Reuniões Institucionais da UFPE

Outros \_\_\_\_\_.

DURAÇÃO DA ATIVIDADE (Em horas)	PERÍODO DE REALIZAÇÃO De ____/____/____ a ____/____/____	QUANTIDADE DE PESSOAS SURDAS QUE SERÃO ATENDIDAS

LOCAL DE REALIZAÇÃO	A ATIVIDADE SERÁ FILMADA?  ( ) SIM      ( ) NÃO
RESUMO DO ASSUNTO (informar o tema a ser abordado na atividade)	
INFORMAÇÕES ADICIONAIS	