



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM POLÍTICAS PÚBLICAS**

ANA LUCIA MENEZES DA SILVA

O PROGRAMA INCLUIR E A ACESSIBILIDADE NA UFPE

**RECIFE
2020**

ANA LUCIA MENEZES DA SILVA

O PROGRAMA INCLUIR E A ACESSIBILIDADE NA UFPE

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Políticas Públicas, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Políticas Públicas.

Área de Concentração: políticas públicas

Linha de pesquisa: gestão de políticas públicas

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Gabriela da Silva Tarouco

RECIFE

2020

Catálogo na fonte
Bibliotecária Maria do Carmo de Paiva, CRB4-1291

S586p Silva, Ana Lucia Menezes da.
O Programa Incluir e a acessibilidade na UFPE / Ana Lucia Menezes da Silva. –
2020.
133 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Gabriela da Silva Tarouco.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH.
Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Recife, 2020.
Inclui referências e apêndices.

1. Política pública. 2. Acessibilidade. 3. Pessoas com deficiência. 4. Ensino superior. 5. Universidade Federal de Pernambuco. I. Tarouco, Gabriela da Silva (Orientadora). II. Título.

320.6 CDD (22. ed.) UFPE (BCFCH2020-225)

ANA LUCIA MENEZES DA SILVA

O PROGRAMA INCLUIR E A ACESSIBILIDADE NA UFPE

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Políticas Públicas da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra Profissional em Políticas Públicas.

Aprovada em: 17/09/2020

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Gabriela da Silva Tarouco
Orientadora
Departamento de Ciência Política da UFPE

Prof. Dr. Erinaldo Ferreira do Carmo
Examinador Interno
Colégio de Aplicação da UFPE

Prof^a. Dra. Flavianne Fernanda Bitencourt Nóbrega
Examinador Externo
Departamento de Direito Público Geral e Processual - CCJ - UFPE

Prof^a. Dra. Andréa Quirino Steiner
Examinador Suplente Interno
Departamento de Ciência Política da UFPE

Prof. Dr. Bruno César Machado Torres Galindo
Examinador Suplente Externo
Departamento de Direito Público Geral e Processual - CCJ - UFPE

Dedico este trabalho à minha mãe e a meu filho pelo apoio e companheirismo nessa e em todas as etapas de minha vida.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho só foi possível graças a Deus, inteligência suprema, criador de todas as coisas, que permitiu minha existência nesse plano material, promovendo meu aprendizado e evolução contínua.

Agradecimentos personalizados e especiais dirigidos

Aos alunos, servidores e gestores entrevistados que dedicaram um pouco de seu tempo e se prontificaram a fornecer os dados necessários para viabilizar a pesquisa. Muitíssimo grata!

À UFPE, da qual fui discente de graduação, pós-graduação *lato e stricto sensu*; por ser minha instituição empregadora, possibilitando a minha capacitação profissional no grau agora pleiteado, e ainda, ser fonte de estudo deste trabalho dissertativo.

À minha orientadora, Prof^a Dr^a Gabriela da Silva Tarouco, pela paciência, dedicação, profissionalismo e atenção durante todo o período de orientação do mestrado. Obrigada pelos ensinamentos e agradável convivência!

A todos os professores do mestrado que contribuíram para alargar meu conhecimento e me dar subsídio teórico para esse trabalho nos dois anos de curso.

Às amigadas constituídas e reafirmadas nesta fase, através dos meus colegas da especialíssima turma-4. Amigos maravilhosos!

À equipe técnica e coordenação do mestrado profissional em políticas públicas pelo acolhimento e cordialidade.

À minha família pelo incentivo, em especial à minha mãe e ao meu filho, pelo amor dedicado a mim e pela compreensão dos meus momentos de estresse e pouco tempo dedicado a eles, nessa etapa tão importante de minha vida.

RESUMO

Este trabalho descreve o arcabouço teórico e prático das ações políticas previstas no Programa Incluir, verifica os entraves à sua implementação e expõe as barreiras à acessibilidade na UFPE. A análise é feita a partir dos dados da pesquisa realizada nos campi de Recife, com alunos e servidores com deficiência e gestores. O problema de pesquisa emergiu do questionamento: como o Programa Incluir contribui para a acessibilidade da UFPE? E das indagações decorrentes: quais as barreiras à acessibilidade existentes na instituição? O que propõem os gestores e pessoas com deficiência para sanar tais problemas? Para tentar entender a problemática, o objetivo do estudo é identificar fatores que dificultam a permanência das pessoas com deficiência e, propor à gestão central da UFPE, ajustes necessários para evitar barreiras à acessibilidade identificadas pelos participantes. É apresentado em três seções que versam sobre política pública educacional; o programa Incluir (acessibilidade na educação superior) e as barreiras à acessibilidade. A metodologia aplicada no estudo de caso sobre a acessibilidade nos campi de Recife da UFPE é feita através da análise descritiva, de forma quantitativa e qualitativa, mediante técnica de verificação das frequências e associação entre as variáveis. As análises dos dados levam à conclusão de que é necessário um rearranjo das ações pró-acessibilidade na UFPE. Nesse sentido, para atenuar danos é apresentada uma proposta simples de intervenção pedagógica para a instituição. Ademais, este trabalho pode contribuir para impulsionar o debate acadêmico acerca das ações inclusivas e estimular novas pesquisas neste e noutros organismos análogos de ensino superior.

Palavras-chave: Programa Incluir. Política educacional. Educação superior. Acessibilidade.

ABSTRACT

This work describes the theoretical and practical framework of the political actions foreseen in the Incluir Program, verifies the obstacles to its implementation and exposes the barriers to accessibility at UFPE. The analysis is based on data from the research carried out on the campuses of Recife, with students and servants with disabilities and managers. The research problem emerged from the question: how does the Incluir Program contribute to UFPE's accessibility? And the resulting questions: What are the barriers to accessibility existing in the institution? What do managers and people with disabilities propose to solve these problems? To try to understand the problem, the objective of the study is to identify factors that hinder the permanence of people with disabilities and, to propose to the central management of UFPE, necessary adjustments to avoid barriers to accessibility identified by the participants. It is presented in three sections that deal with public educational policy; the Incluir program (accessibility in higher education) and barriers to accessibility. The methodology applied in the case study is done through the descriptive analysis, in a quantitative and qualitative way, through the technique of verification of the frequencies and association between the variables. Data analysis leads to the conclusion that a rearrangement of pro-accessibility actions at UFPE is necessary. In this sense, to mitigate damages, a simple pedagogical intervention proposal for the institution is presented. In addition, this work can contribute to stimulate the academic debate about inclusive actions and stimulate new research in this and other similar higher education organizations.

Keywords: Incluir Program. Educational policy. Higher education. Accessibility.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 -	Matrícula de PcD nos cursos de graduação das IFES brasileiras de 2014 a 2017 por tipo de deficiência.....	31
Gráfico 2 -	Valores do Incluir para UFPE (2014-2019).....	42
Quadro 1 -	Principais ações do NACE de 2014 a 2019.....	49
Gráfico 3 -	Cursos e quantidade de matrículas de PcD (2014 a 2019)	58
Gráfico 4 -	Categoria de participante de PcD.....	59
Gráfico 5 -	Gênero.....	60
Gráfico 6 -	Participantes por Centro acadêmico de estudo/lotação.....	60
Gráfico 7 -	Ingresso na UFPE por cotas.....	61
Gráfico 8 -	Tipos de deficiência.....	62
Gráfico 9 -	Entraves observados pelos gestores de centro.....	80
Gráfico 10 -	Entraves observados pelas pessoas com deficiência.....	81
Gráfico 11 -	Sugestões das PcD para melhoria da acessibilidade.....	86

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Valores do Orçamento: Viver sem Limites e Idioma sem fronteiras.....	41
Tabela 2 -	Percentual de alunos matriculados na graduação no período de 2014 a 2019 (modalidade presencial.....	56
Tabela 3 -	Percentual de alunos matriculados nos cursos mais procurados por PcD.....	57
Tabela 4 -	Percentual de alunos matriculados por tipo de deficiência somatório de 2014 a 2019.....	58
Tabela 5 -	Barreiras arquitetônicas identificadas pelas PcD.....	66
Tabela 6 -	Barreiras comunicacionais identificadas pelas PcD	66
Tabela 7 -	Barreiras pedagógicas identificadas pelas PcD	67
Tabela 8 -	Barreiras Instrumentais identificadas pelas PcD.....	67
Tabela 9 -	Barreiras programáticas identificadas pelas PcD.....	68
Tabela 10 -	Barreiras atitudinais identificadas pelas PcD.....	68
Tabela 11 -	Percentual do tipo de deficiência.....	70
Tabela 12 -	Percentual de gênero.....	70
Tabela 13 -	Percentual de entrevistados por centros acadêmicos.....	70
Tabela 14 -	Percentual de utilização do sistema de cotas.....	70
Tabela 15 -	Percentual de identificação da barreira arquitetônica.....	71
Tabela 16 -	Percentual de identificação da barreira comunicacional.....	71
Tabela 17 -	Percentual de identificação da barreira pedagógica.....	71
Tabela 18 -	Percentual de identificação da barreira programática.....	71
Tabela 19 -	Percentual de identificação da barreira instrumental.....	72
Tabela 20 -	Percentual de identificação da barreira atitudinal.....	72
Tabela 21 -	Tabela cruzada com tipo de deficiência versus gênero.....	73
Tabela 22 -	Tabela cruzada tipo de deficiência versus centro acadêmico.....	74
Tabela 23 -	Tabela cruzada por linha: percentual do tipo de deficiência vs barreiras.....	75
Tabela 24 -	Percentual de entraves identificados pelas PcD.....	81

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
CAC	Centro de Artes e Comunicação
CB	Centro de Biociências
CCEPE	Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão
CCJ	Centro de Ciências Jurídicas
CCS	Centro de Ciências da Saúde
CCSA	Centro de Ciências Sociais e Aplicadas
CE	Centro de Educação
CEI	Centro de Estudos Inclusivos
CFCH	Centro de Filosofia e Ciências Humanas
CIN	Centro de Informática
CM	Centro de Ciências Médicas
CNE	Conselho Nacional de Educação
CORDE	Coordenação Nacional para integração da Pessoa com Deficiência
CTG	Centro de Tecnologia e Ciências Médicas
DEPOE	Departamento de Psicologia e Orientação Educacional
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
LAI	Lei de Acesso à Informação
LABIN	Laboratório de Informática
LBI	Lei Brasileira de Acessibilidade
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
NACE	Núcleo de Acessibilidade
NASE	Núcleo de Atendimento à Saúde do Estudante
NASS	Núcleo de Atenção à Saúde do Servidor
NTI	núcleo de Tecnologia da Informação
ONU	Organização das Nações Unidas
PcD	Pessoa com Deficiência
PMR	Pessoa com Mobilidade Reduzida
PPA	Plano Plurianual
PROACAD	Pró-Reitoria para assuntos acadêmicos

PROGEPE	Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas
PROPLAN	Pró-Reitoria de Planejamento
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SIG@	Sistema de Informação e Gestão Acadêmica
SAI	Símbolo Internacional de Acesso
SEMESP	Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SINFRA	Superintendência de Infraestrutura
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	POLÍTICAS PÚBLICAS E POLÍTICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	19
2.1	ABSTRAÇÕES E DEFINIÇÕES DE POLÍTICAS PÚBLICAS.....	19
2.2	CICLOS DE AVALIAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICA.....	20
2.3	ANÁLISE DE AVALIAÇÃO DE IMPLEMENTAÇÃO.....	21
2.4	POLÍTICAS PÚBLICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR..	24
2.5	POLÍTICAS INCLUSIVAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA (PcD).....	26
3	O PROGRAMA INCLUIR E O NACE.....	35
3.1	O PROGRAMA INCLUIR E PLANEJAMENTO ORÇAMENTÁRIO.....	36
3.2	SURGIMENTO DO PROGRAMA INCLUIR.....	38
3.3	DADOS ORÇAMENTÁRIOS - PROGRAMA INCLUIR – UFPE.....	39
3.4	MUDANÇAS POLÍTICAS SIGNIFICATIVAS NO PROGRAMA INCLUIR.....	43
3.5	NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADE E O NACE DA UFPE.....	44
4	O PERFIL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA DA UFPE E TIPOS DE BARREIRAS À ACESSIBILIDADE.....	54
4.1	O PERFIL DOS ALUNOS E SERVIDORES COM DEFICIÊNCIA NOS CENTROS ACADÊMICOS DO RECIFE.....	55
4.2	AS BARREIRAS À ACESSIBILIDADE NA UFPE.....	63
4.3	PERFIL X BARREIRAS.....	69
4.4	RELATÓRIO DE PESQUISA.....	77
4.4.1	Entraves à acessibilidade.....	79
4.4.2	Sugestões para melhorar a acessibilidade.....	84
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	88
	REFERÊNCIAS.....	95
	APÊNDICES.....	102
	APÊNDICE A – CARTILHA.....	103
	APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	112
	APÊNDICE C - TERMO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE	115
	APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO PARA PESSOA COM DEFICIÊNCIA.....	116
	APÊNDICE E - QUESIONÁRIO PARA GESTOR DE FINANÇAS....	119
	APÊNDICE F - QUESIONÁRIO PARA GESTOR DE PESSOAL.....	121
	APÊNDICE G - QUESIONÁRIO PARA GESTOR DO NACE.....	124
	APÊNDICE H - QUESIONÁRIO PARA GESTOR DE CONTROLE ACADÊMICO.....	127
	APÊNDICE I - QUESIONÁRIO PARA GESTOR DE CENTRO	131

1 INTRODUÇÃO

A inclusão da pessoa com deficiência, na sociedade brasileira, pode-se dizer que teve um impulso significativo a partir da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência¹ realizada em New York, da qual o Brasil participou como membro signatário. Esta convenção teve importante destaque para confecção da principal legislação brasileira acerca do tema: a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei 13.146/2015, popularmente conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. Nela foram ratificados os preceitos constitucionais em conformidade com o § 3º do art. 5º da Constituição. A LBI é o principal instrumento normativo vigente, porque estrutura efetivamente a política nacional para a Pessoa com Deficiência (PcD).

Anteriormente, as normatizações existentes, caminhavam para práticas assistencialistas e beneficentes. Estavam voltadas ao apoio ou amparo dessas pessoas, mas não as enxergavam como cidadãs dotadas de autonomia e direitos sociais. A partir do estatuto, foi inserido o princípio da dignidade humana, se tornando assim, um substancial veículo à concretização da inclusão social de pessoas com incapacidades físicas ou sensoriais.

Desde então, o arcabouço legislativo e a literatura mundial sobre a inclusão da PcD vem descartando os conceitos de deficiência dos modelos segregadores e assistencialistas, passando a introduzir aspectos do modelo de abordagem social.

Priestley (2010) considera que a abordagem social realoca o problema da deficiência do indivíduo para a sociedade. A deficiência não deve ser vista como uma tragédia pessoal, mas como um problema social, resultante de processos históricos. A nova abordagem concebe elementos de responsabilização coletiva para a garantia dos direitos dessas pessoas.

Na área da educação, o constructo normativo internacional principal foi a Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais, realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, em 1994, realizada na Espanha, cuja carta final do pacto ficou conhecida como a Declaração de Salamanca. A partir de então, no Brasil, foram pensadas ações e direcionamentos políticos voltados à regulamentação do

¹ Esta convenção trata-se de um importante acordo internacional assinado pelos governos dos países membros da Organização das Nações Unidas, que tem o propósito de promover, proteger e assegurar o desfrute pleno e equitativo dos direitos humanos e o respeito à dignidade da pessoa com deficiência. Ela acentua o direito de igualdade entre as pessoas e pressupõe o respeito às diferenças. Tal norma é vinculante aos direitos internos dos países membros com status constitucional. Nesse sentido, é atribuição do Estado garantir e fiscalizar o cumprimento da lei, através dos órgãos de controles nacionalmente institucionalizados. A ausência de intervenção estatal para proteção do direito das PcD é passível de arbitragem doméstica e inclusive de punição determinadas por cortes de instância internacional. Sobre tema consultar (BRASIL - CORDE, 2008).

ensino especial na rede geral, em todos os níveis de ensino, visando à promoção, o acesso e a permanência da pessoa com alguma deficiência, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96.

Relativamente ao ensino superior, as políticas estão garantidas por uma série de aparatos legais que contemplam o processo de ensino e aprendizagem desses sujeitos. Um desses instrumentos primordiais para a educação, em vigência, é o Plano Nacional de Educação, elaborado para o decênio 2014-2024 (BRASIL, 2014). Nesse documento, criado pela Lei 13.005/2014, encontram-se estratégias que proporcionam a inclusão de minorias, com ênfase na universalização e ampliação do acesso à educação e no atendimento em todos os níveis educacionais.

O avanço da política inclusiva no ensino universitário brasileiro pode ser notado, principalmente, após a criação da conhecida “lei de cotas”, Lei 12.711/2012 e dos programas de subsídios à educação a estudantes de baixa renda, como o PROUNI² ou com incentivo através de financiamento estudantil pelo FIES³.

A “lei de cotas” é uma das políticas de ações afirmativas, voltadas às instituições públicas de ensino superior, garantidoras do acesso à universidade, através de vagas reservadas para grupos de indivíduos historicamente excluídos, por questões de ordem econômica e social, de etnia e de condição física ou sensorial.

Nessa conjuntura, as PcD tiveram outro reconhecimento social através de uma nova política educacional, em forma de programa, denominado programa Incluir – acessibilidade no ensino superior. Esse programa é um dos objetos de estudo deste trabalho. Trata-se de dotação orçamentária do governo federal, para que as instituições federais de ensino superior cumpram as exigências legais para a acessibilidade e inclusão da pessoa com deficiência.

Na sociedade brasileira, nos últimos anos, tem sido ampliada a discussão sobre processos inclusivos das PcD e a acessibilidade tem sido tema relevante no debate acadêmico. A universidade, para além de cumprir seu papel de produtora e promotora de conhecimentos, é reconhecidamente, uma instituição democrática e influenciadora das questões políticas e sociais nacionais.

² Programa Universidade para Todos (Prouni) é um programa do Ministério da Educação que oferece bolsas de estudos, integrais e parciais de 50%, em instituições particulares de educação superior com critérios de participação do programa que contempla pessoas com deficiência.

³ FIES (Fundo de Financiamento Estudantil) é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitas, na forma da Lei 10.260/2001.

Nesse sentido, minha reflexão está dirigida a observar aspectos da inclusão da pessoa com deficiência na Universidade Federal de Pernambuco.

O objeto de estudo é o programa Incluir - acessibilidade à educação superior, seus desdobramentos operacionais e as barreiras à acessibilidade existentes nos Campi⁴ de Recife da UFPE.

O objetivo principal da pesquisa é identificar os fatores que dificultam a permanência das pessoas com deficiência na UFPE e propor à gestão central alguns ajustes necessários para evitar barreiras à acessibilidade.

Os objetivos específicos são: identificar e quantificar os repasses e dotações orçamentárias do programa Incluir para a UFPE; traçar o perfil dos estudantes e servidores com deficiência que estudam e trabalham nos centros acadêmicos dos Campi de Recife; identificar como as PcD enxergam as barreiras à acessibilidade e o que sugerem para eliminá-las.

A justificativa para o estudo resulta da observação crítica da pesquisadora, enquanto servidora administrativa da UFPE⁵, perceber cotidianamente aspectos indesejáveis de ordem estrutural, comunicacional e pedagógica na instituição, tais como: falta de conservação dos espaços edificados e adaptações acessíveis; inexistência de mobiliários adaptados; ausência de placas sinalizadoras comuns e no sistema *braille* em alguns centros; poucos equipamentos tecnológicos assistivos e falta de treinamento e sensibilização de docentes, técnicos e alunos para lidar com pessoas que necessitam de atenção especial.

Tendo em vista os propósitos e razões explicitadas, pretende-se encontrar respostas, a partir do seguinte questionamento: como o programa Incluir contribui para a acessibilidade na UFPE? Essa pergunta de pesquisa leva à análise de implementação do programa Incluir (Acessibilidade à Educação Superior), enquanto um programa nacional vinculado a política pública de inclusão da PcD.

Os atores envolvidos na pesquisa são os alunos e servidores com deficiência; gestores de setores estratégicos e gestores dos centros acadêmicos. O marco espaço-temporal da pesquisa são os Campi de Recife de 2014 a 2019. Esses anos correspondem ao período de

⁴ Os Campi de Recife se referem aos situados em Recife – PE: Campus Joaquim Amazonas, localizado na Cidade Universitária - Recife e Campus Centro, composto pelo conjunto de unidades que ficam no centro da cidade do Recife. A este campus está vinculado o CCJ - Centro de Ciências Jurídicas, tradicionalmente conhecida como Faculdade de Direito do Recife. Esta organização dos campi universitários consta no estatuto da UFPE, aprovado pelo Conselho Universitário no dia 03 de maio de 2019.

⁵ A literatura política categoriza esse tipo de profissional como burocrata de nível da rua, aquele que oferece o serviço da política ao usuário.

efetiva implementação do programa; da estruturação do Núcleo de Acessibilidade – NACE e da política do sistema de cotas para acesso à universidade, (Lei 12.711/12).

A fundamentação teórica é realizada sob o prisma do modelo sócio crítico da educação inclusiva. Os procedimentos metodológicos, aplicados neste estudo de caso, foram feitos através da análise descritiva. Os dados mensuráveis e interpretativos são explanados pelos métodos quantitativo e qualitativo de pesquisa.

Os dados primários e secundários tiveram tratamentos estatísticos apurados e demonstrados com o auxílio dos programas Excel, da Microsoft e SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) da IBM, que serviram para demonstrar através de gráficos e tabelas, as frequências e verificações pelo método de associação, através do cruzamento das variáveis categóricas. Foram utilizadas como elementos de análise, as características que compõem o perfil das PcD (gênero, tipo de deficiência, utilização de cotas e centro acadêmico) e os tipos de barreiras à acessibilidade (arquitetônica, comunicacional, instrumental, programática, pedagógica, e atitudinal) identificadas pelas PcD, baseadas na catalogação feita por Sasaki⁶ (2003).

A análise qualitativa foi realizada através da técnica informal por entrevista, abordada por Bauer et alii (2017) desenhada a partir da interpretação e abstrações do pesquisador, sobre as subjetividades das respostas dos participantes. Nessa pesquisa, os dados foram extraídos das respostas escritas, contidas nos questionários aplicados, e complementadas através das explicações orais dos respondentes, sendo algumas delas, transcritas e comentadas neste trabalho. Apesar de ter havido escuta presencial, a abordagem utilizada não foi do tipo “entrevista em profundidade”, nem se empregou a técnica linguística do discurso, foi analisada pela estratégia que Gil (2008) caracteriza como interpretações por abstrações de conceitos teóricos sobre o assunto, delineados pelas falas e expressões corporais dos entrevistados.

Os instrumentos de coleta dos dados secundários foram os relatórios institucionais. Dos dados primários, questionários semiestruturados, com 80% de questões fechadas e 20% abertas. A amostra da pesquisa foi de 38 participantes, sendo 25 pessoas com deficiência, quatro gestores estratégicos e nove gestores de centros acadêmicos. Não houve risco de constrangimentos nem perda material aos respondentes, todos participaram de forma

⁶ Romeu Kasumi Sasaki é uma das referências mais fortes na literatura brasileira sobre o estudo da inclusão da pessoa com deficiência. É assistente social. Atuou como profissional da equipe técnica do Centro Vida Independente Araci Nallin de São Paulo e é consultor técnico para assuntos de inclusão das PcD em várias áreas sociais como, saúde, educação, trabalho, esporte e lazer. Nota: informações resumidas a partir das contra capas de seus livros devidamente citados nas referências deste trabalho.

voluntária e consentida documentalmente. A pesquisa foi realizada com recursos próprios e foi aprovada pelo Comitê de Ética da UFPE e registrada sob nº 19941519.7.0000.5208 na Plataforma Brasil de Pesquisa.

A revisão literária mobilizou autores e teóricos que embasam a discussão por cinco segmentos complementares ao estudo. As argumentações dos autores foram diluídas ao longo da dissertação. Alguns literatos foram referendados, por assunto: implementação de política pública e burocrata de nível da rua, Lotta (2019) e Lipsky (2019); método de pesquisa, Bauer et ali (2017); e Gil (2008); concepção de deficiência, Diniz (2007) e Priestley (2010); processos educativos inclusivos, Saviani (2012) e Azevedo (2001); barreiras à acessibilidade, Sasaki (2003 e 2013); e acessibilidade no ensino superior, Azevedo e Santos (2009) e Melo e Gonçalves (2013). Recentemente, Nascimento (2020) fez uma dissertação de mestrado da UFPE que versou sobre conteúdo similar e demarcação temporal idêntica a esse estudo. Algumas características dos dois estudos que se convergem, diferem e se complementam, são ligeiramente explanadas, no corpo textual das considerações finais.

Pelos argumentos supracitados, optou-se pela estruturação deste trabalho em cinco seções. A primeira, esta introdução. As segunda, terceira e quarta seções com subseções congruentes à temática, e a quinta, as considerações finais sobre o estudo.

A segunda seção traz reflexões e conceitos sobre políticas públicas, como são elaboradas e implementadas, com foco especial para as políticas inclusivas na área de educação superior do Brasil. Aponta particularidades relativas à inclusão da PcD, num contexto nacional e internacional. Mostra um pouco das teorias dos ciclos de avaliação de políticas, com foco na avaliação de processo, que corresponde ao tipo de análise abordada no trabalho. Apresenta também, o conceito social de deficiência, contextualização histórica dos problemas enfrentados pelas PcD e como se dá o acesso dessas pessoas nas instituições federais de ensino superior (IFES).

Na terceira seção é demonstrado o surgimento do Programa Incluir, os objetivos, a operacionalização e a dotação orçamentária destinada à acessibilidade da UFPE, nos últimos cinco anos. É descrita, ainda, a estrutura administrativa e as ações contínuas do Núcleo de acessibilidade (NACE). Além desses aspectos, são pontuadas, algumas mudanças no cenário político brasileiro que afetaram direta ou indiretamente o programa.

A quarta seção revela o perfil das pessoas com deficiência (alunos e servidores) e os tipos de barreiras à acessibilidade apontadas por elas. Nela, é exposta toda a pesquisa através dos dados primários e secundários colhidos. São reveladas as frequências das informações e verificadas as associações das variáveis categóricas (perfil versus barreiras), a partir do

cruzamento delas. As análises e interpretações dos dados foram realizadas de forma quantitativa e qualitativamente.

Por último, são feitas as considerações finais, nas quais são explanadas as atualizações das discussões acadêmicas sobre a temática da acessibilidade; demonstrados resumidamente os resultados aferidos; feita uma síntese comparativa entre este trabalho e outro de tema similar realizado na mesma instituição, e por último, comentado fatos políticos na área de educação e novidades administrativas da UFPE que poderão influenciar a questão da acessibilidade e os direitos das pessoas com deficiência.

É apresentada uma proposta de intervenção, como produto resultante do mestrado profissional, que segue apensado ao trabalho. O produto trata-se de uma cartilha confeccionada pela pesquisadora para servir como veículo informativo das questões relacionadas à acessibilidade. Na cartilha contêm ilustrações e informações sobre produtos, equipamentos, tecnologias assistivas, alguns contatos de setores estratégicos e dicas de comportamentos inclusivos e atitudes para facilitar o convívio e permanência da PcD na instituição. Esta proposta, após aprovação da comissão avaliadora deste trabalho, será entregue, através de e-mail, ao Reitor da UFPE.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS E POLÍTICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Esta seção tem como fio condutor a reflexão sobre o que são políticas públicas, como são elaboradas e implementadas, com olhar especial para políticas públicas inclusivas na área de educação superior do Brasil e das particularidades relativas à inclusão da Pessoa com Deficiência (PcD), uma vez que tais políticas são planejadas pelos atores políticos e sociais, que determinam a agenda econômica e social do país.

Também são apresentadas, de forma introdutória, as teorias dos ciclos de avaliação dessas políticas, com foco na avaliação do processo, que foi a opção de análise para o estudo, ao tratar da apreciação de implementação de uma das políticas inclusivas voltadas para as PcD. Na última subseção, são reportados aspectos introdutórios sobre o conceito de deficiência, contextualização histórica das pessoas com deficiência, dados sobre as políticas de inclusão por tipos de deficiência/necessidades especiais no Brasil e como corre o acesso dessas pessoas nas instituições federais de ensino superior.

É certo afirmar que a análise das políticas públicas está direcionada ao estudo dos fenômenos de cunho político-administrativo, gerenciados e organizados pela elite política e burocrática estatal, que tem por base um conjunto de valores e características objetivas e subjetivas da realidade social, demandadas por uma gama de problemas públicos em diversas áreas de intervenção, seja de ordem compensatória ou redistributiva.

Todavia, se faz necessário pontuar que na política há um emaranhado de interesses cujos grupos distintos de poderosos fazem *lobby*, em favor de interesses próprios, de ordem capitalista, negociados com atores políticos, na seara legislativa, desfavorecendo ou negligenciando as políticas de natureza social. Ademais, ocorrem nos bastidores da arena política negociações internas entre aqueles agentes políticos, que são utilizadas como uma espécie de moeda de troca, se degradando o caráter democrático e público da administração. Nessas condições, são necessárias as interferências das instituições reguladoras para assegurar as garantias legais e operacionais e, assim, evitar abusos na máquina pública e que sejam priorizadas as ações para o desenvolvimento sustentável e aumento do nível de equidade e inclusão social.

2.1 ABSTRAÇÕES E DEFINIÇÕES DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Não é tarefa fácil conceituar ou definir políticas públicas, mas para além das transcrições de dicionários de sinônimos, Secchi (2017) apresenta algumas ideias e distinções interessantes, ao perceber que uma única definição de políticas públicas seria arbitrária por

conta das disparidades das respostas de questionamentos como: políticas públicas são elaboradas exclusivamente por atores estatais? Outra: políticas públicas também se referem à omissão e negligência? Ou ainda: apenas diretrizes estruturantes (de níveis estratégicos) são políticas públicas, ou diretrizes operacionais também podem ser consideradas políticas públicas? Ele discorre na obra sobre os pontos que ele considera “nós conceituais”. Diante das explicações do autor sobre as divergências ou complementariedades das interpelações das definições, este trabalho vale-se da definição que política pública “é uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público e possui dois elementos fundamentais: intencionalidade pública e resposta a um problema público” (SECCHI, 2014, p. 1). Examina ainda, as proposições da política, em relação ao Programa Incluir, de modo aproximado da concepção estatista, que Secchi define como “aquela que admite que atores não estatais até tenham influência no processo de elaboração e implementação de políticas públicas, mas, não confere a eles o privilégio de estabelecer (decidir) e liderar um processo de política pública” (SECCHI, 2017, p.3). Dessa forma, é nessa linha de abordagem, de que a educação é dever do estado, que perpassam as reflexões.

Na proposta da pesquisa realizada nesta dissertação, o elemento estatal é fortemente invocado, por tratar-se da análise de implementação de uma política federal de dotação de orçamento nacional para instituições federais de ensino visando aperfeiçoar as ações inclusivas, voltadas para pessoas com deficiência, as quais são gerenciadas pela burocracia pública da citada instituição de ensino, as quais serão detalhadas nas outras seções deste trabalho.

Na sequência, será observado como são realizados os ciclos das avaliações das políticas e a importância de cada um das fases dela e o porquê da opção pela avaliação do processo na pesquisa realizada.

2.2 CICLOS DE AVALIAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICA

A análise que se pretende aproximar é a do campo teórico que baliza os processos de avaliação de políticas públicas.

O que são modelos de avaliação? A resposta para essa indagação é apresentada por Ferreira et al. (2004) que, baseado no modelo lógico, considera ser a estratégia geral para responder questões de ordem política na pesquisa social. Para tanto, traça-se rotas de como coletar e analisar os dados e identificar a disponibilidade de fontes de informações relevantes para responder as questões sociais, com o intuito de eliminar ou reduzir determinados problemas.

Os tipos de avaliação, a partir dos pressupostos introduzidos por Rossi, Lipsey e Freeman (2014) são: avaliação da teoria do programa ou teoria da mudança causal; avaliação do processo ou da implementação; avaliação dos resultados e avaliação do impacto.

Para brevemente caracterizar cada um desses tipos de avaliação, pode-se dizer que a avaliação do programa é a etapa de formulação da política. O momento em que se escolhe a melhor opção para solucionar determinado problema. Essa análise centra-se nos fundamentos e condicionamentos de ordem política econômica e social. A avaliação do processo, diz respeito a como a política está sendo concretizada. A avaliação do resultado analisa a forma como o estado oferece o produto e como o consumo do produto/ações está sendo recebido pela comunidade, como as metas estão sendo atingidas. Por fim, a avaliação do impacto é a análise de mudança do *status quo*. A observação se a política chegou ao objetivo pretendido na formulação, no desenho inicial, e, se a estratégia está realmente conseguindo solucionar o problema. Importa ressaltar que para cada uma dessas etapas do modelo lógico, existe uma cadeia causal e temporal somada a elementos que proporcionem a viabilidade do projeto como: insumos; atividades, tipo e qualidade do produto/serviço a ser entregue; a forma como está sendo entregue e o ganho real pela entrega do produto ou serviço.

É preciso salientar que é de grande importância o processo avaliativo de qualquer política, tanto de natureza interna quanto externa, e principalmente a mista, na qual exista a avaliação da avaliação, porque desta forma viabiliza alcançar os resultados desejados da maneira mais eficaz. Segundo Melo (2001), se faz necessário, também que investidores em pesquisa e estudiosos das mais diversas áreas assegurem o espaço institucional e acadêmico para proceder a tal análise de reformulações ou ajustes de ações, assim como a crítica fundamentada das decisões sobre a implementação, a manutenção ou a interrupção das ações, propiciando um adequado funcionamento numa relação de qualidade e eficiência em respostas aos anseios sociais.

Por ter relação significativa com o modelo adotado na análise deste trabalho, na próxima seção é apresentado maior detalhamento da avaliação do processo da política, ou da etapa da avaliação de implementação, devido ao programa estar sendo realizado no período relativamente curto da efetivação da política (2014-2019) necessitando a observação de como estão sendo executadas as ações.

2.3 ANÁLISE DE AVALIAÇÃO DE IMPLEMENTAÇÃO

No Brasil, muitos estudos sobre avaliação de eficiência de políticas públicas têm ganhado força e interesse de pesquisadores de instituições públicas e privadas, sobre pesquisas sociais e econômicas, em razão da economia do país vir atravessando alguns anos de instabilidade. O interesse por esse tipo de estudo se dá tanto pela escassez de recursos públicos para investimentos em áreas sociais, quanto pela decisão política em fazê-los, e ainda, pela crescente demanda da população, que busca atendimento público nas mais diferentes áreas de enfrentamento das desigualdades sociais ou de necessidades específicas de alguns grupos historicamente discriminados.

Ao tratar de avaliação, nos vem à mente a ideia de atribuir um valor ou um julgamento criterioso de determinada ação. Em política pública, tal julgamento pode ser considerado como o processo de verificação de aprovação ou desaprovação de uma lei, programa ou projeto, analisado a partir de um estudo sistemático, à luz de um arcabouço teórico, dados e informações sobre o problema e das interpretações de quem analisa.

Neste sentido, é apropriado afirmar que a avaliação não é um processo neutro, nem tampouco simples. Arretche (2001) já sinalizava para a complexidade e subjetividade de qualquer linha de abordagem em avaliação de política, porque supõe, por parte do analista, um conjunto de opções valorativas pessoais e culturais. Note-se, que para qualquer tipo de avaliação apresentada na seção anterior, a abordagem está sob esta condição, o que não impede que se abstraia ao máximo de interferências subjetivas na conduta do estudo e se realize uma análise de viés mais instrumental e técnica ao diagnosticar a eficácia de uma política.

A avaliação de implementação de uma política ou programa, tem como pressuposto realizar a análise da eficácia⁷ e viabilidade de uma política ou programa. Nesse sentido, este estudo está voltado a observar se o programa Incluir está sendo administrado como foi idealizado e se as ações estão sendo entregues ao público alvo de modo satisfatório, se está atingindo os objetivos desejados. Para Figueiredo e Figueiredo (1986) a avaliação do processo possibilita o monitoramento do efeito esperado do programa e permite ainda controlar com antecipação o tamanho e a qualidade do efeito desejado. A importância de antever o curso da política faz com que os operadores da política corrijam possíveis falhas, avaliando em que

⁷ O termo eficácia nesta análise está atrelado à concepção de avaliação de eficácia trazido por Figueiredo e Figueiredo (1986). Para eles é o tipo de avaliação da relação entre os objetivos e instrumentos existentes de determinado programa e seus resultados concretos: o previsto e o empregado. Não se vincula à análise de redução de custos para atingir as metas propostas, visto que tal análise, de cunho mais econômico, se volta para análise do tipo de eficiência de uma política. Nela, mede-se o investimento da ação com o gasto do programa e os resultados alcançados (ARRETCHÉ, 2001, p.29). Vale ressaltar que este estudo, não se propõe a essa reflexão.

medida os usuários da política recebem os serviços que foram previstos. Corroborando esse pensamento, Lotta (2019) pondera que a fase de implementação de políticas públicas é aquela que busca olhar para o momento específico da materialização ou concretização das políticas, em que os resultados das políticas serão mensurados. Busca-se compreender os diferentes instrumentos de avaliação utilizados, os resultados alcançados, atores envolvidos na avaliação e atua como mecanismo para dar o *feedback* da política aos implementadores. Neste sentido, para apreciação desta etapa é imprescindível identificar onde os recursos financeiros estão sendo alocados, se há equipe de profissionais suficiente e qualificada, se a infraestrutura para tais atividades é adequada e ainda, se há uniformização no atendimento.

Nesta perspectiva, a pesquisa sobre o programa incluir e as barreiras à acessibilidade da UFPE consiste na análise de implementação do programa federal na universidade, buscando identificar o perfil dos usuários atendidos pelo programa; os recursos financeiros, materiais e pedagógicos disponíveis; e os recursos humanos, tanto das atividades fins, (docentes) quanto das intermediárias (corpo técnico administrativo) dos serviços disponibilizados. Na descrição teórico-metodológica da avaliação do processo, os agentes que entregam o produto ou oferecem os serviços são denominados burocratas ao nível da rua. Lipsky (2019) majestosamente explica o grau de importância do agente burocrata da ponta do atendimento, de quem entrega o produto. Ele reconhece que as ações dos trabalhadores do serviço público, embora sejam considerados de baixo nível hierárquico, constituem os produtos/serviços entregues pelo governo. Acrescenta ainda, que o somatório das suas decisões se torna a própria política pública da instituição, pois a discricionariedade de que fazem uso nas deliberações e soluções encontradas para procedimentos nos atendimentos diários, se tornam benefícios ou sanções dos programas governamentais.

No entendimento de que os burocratas são especialistas em sua área de atuação, e geralmente respeitados, são conseqüentemente livres da supervisão constante de seus superiores, e quanto mais livres forem e mais altos forem seus *status* profissionais, mais discricionários serão. Isso não significa dizer que tais funcionários são irresponsáveis, ou fujam das diretrizes de políticas e regulamentos traçados pela elite política e administrativa, mas são tomados pelas subjetividades do comportamento individual, do seu humor no momento da entrega, e das distintas observações e sutilezas da sua prática profissional.

São considerados burocratas ao nível de rua, na pesquisa realizada sobre acessibilidade na UFPE, todos os profissionais que lidam com os alunos e servidores com deficiência na questão pedagógica e administrativa. Estão nesse rol, os especialistas do ensino (docentes); especialistas de setores de atendimentos específicos (pedagogos, psicólogos, assistentes

sociais e interpretes); os técnicos administrativos de setores de ponta de atendimento (admissão/matricula, telefonia, biblioteca, recepções, refeitórios) e todo o corpo técnico e gestores que atendem de forma direta ou indiretamente as PcD.

Pode-se concluir que o modelo de avaliação do processo é um dos mais complexos para mensurar a efetividade de uma política, porque implica analisar como a política está sendo concretizada, observando as particularidades tanto dos recursos materiais (insumos) quanto de elementos imateriais (distâncias, mobilidade) e recursos humanos.

2.4 POLÍTICAS PÚBLICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Falar em políticas públicas na educação pressupõe passear pela concepção humanista moderna de filosofia da educação (pragmatismo, historicismo e desenvolvimentismo) até se chegar num campo mais recente dela, a pedagogia crítica da educação (dialética). Saviani (2012) ao explicitar um conceito de educação, na ótica crítica, diz ser “uma atividade mediadora no seio da prática social global” (SAVIANI, 2012 p.74). Ao discorrer a respeito de suas teses sobre educação e política, ele explana sobre a dependência recíproca entre política e educação. Faz conexão entre os dois segmentos, abordando que: a educação depende da política, assim como a política depende da educação. Argumenta que a primeira depende da segunda quando se sujeita a determinadas condições objetivas, tais como: prioridades orçamentárias, que se refletem na consolidação da infraestrutura dos serviços educacionais. Já a segunda depende da primeira em relação às condições subjetivas como a aquisição de determinados elementos: informação, difusão das propostas políticas, formação dos quadros para partidos políticos e organizações políticas diversas. A relação entre educação e política têm existências históricas, e ambas, só podem ser assimiladas enquanto manifestações sociais.

Vale atentar que essa relação não chega a ser exatamente recíproca, porque existe uma subordinação relativa da educação em relação à política. Isso pode ser até percebido, por exemplo, por um aspecto sequencial de registro oficial, verificado na constituição brasileira de 1988, uma das mais democráticas, na qual a política de educação vem descrita no capítulo III, um dos últimos, podendo dar margem a interpretação do seu nível de importância, já que outras políticas, matérias e instituições políticas são organizadas hierarquicamente em capítulos anteriores.

Na constituição de 1988, a educação é reconhecida como um direito do cidadão, e como tal precisa ser elaborada através de uma política própria mais detalhada, lei orgânica. A regulamentação do direito é feita pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei

9.349/1996 e posteriormente seus dobramentos jurídicos através das legislações complementares, notas técnicas e planos plurianuais, que são realizados para um período de dez anos, os chamados Planos Nacionais de Desenvolvimento (PNE). O plano atualmente em vigor é do decênio 2011-2020, organizado por Dourado (2011), cujas metas estão voltadas para estratégias de ensino fundamental e médio, com poucas metas destinadas ao ensino superior, mas que ao propor mudanças nas outras duas, afetam diretamente na educação universitária. Na LDB, os Artigos 21 e 43 tratam respectivamente da modalidade e finalidade da educação superior.

Faz-se necessário citar esse arcabouço normativo porque o objeto do estudo se refere a tal categoria de educação numa instituição pública de ensino superior. A análise sobre educação inclusiva contempla, em maior grau, a educação universitária da graduação, em que há grande investidora de recursos e aparato legal de garantia ao acesso, mas não excluindo os elementos constitutivos da pós-graduação, que no Brasil são bem conceituados nacional e internacionalmente.

Há de se perceber que a recente literatura acadêmica está, em boa parte, discutindo a respeito da educação superior vinculada a processos democráticos ou de contextos sociológicos.

Azevedo e Santos (2009) salientam que a política educacional se constrói como resultado da ação humana porque é pensada e implementada em estreita relação com o contexto sociopolítico, econômico, cultural e simbólico de uma sociedade, num dado momento. Isso leva a refletir que cada ciclo político traz complexidades próprias relacionadas aos fatores econômicos mundiais e nacionais, ao comportamento e estratégias das instituições estatais e privadas e ao movimento de (in) satisfação da sociedade civil, através de movimentos sociais representativos de diversos segmentos, advindos de inconformidades com a realidade apresentada e do anseio por transformações e melhores condições de vida.

Conforme Azevedo (2001) as políticas educacionais que estavam sendo postas em ação, eram na tentativa de sanar as desigualdades sociais que se apresentam na sociedade brasileira ao longo do tempo, em decorrência da reorganização do capitalismo mundial. As reformas educacionais operadas na contemporaneidade têm a tendência de melhorar as economias, para tanto, sendo necessário reforçar a conexão entre escolarização, trabalho, produtividade e mercado.

A expansão das políticas educacionais tem se mantido como atribuição do perímetro de atuação estatal, pelo menos ao nível de ensino fundamental e médio, até mesmo para governos neoliberais. Tais governos, na visão de Azevedo (2001) apesar de apoiar toda lógica

capitalista embutida nas suas plataformas decisórias, consideram a educação básica o alicerce essencial para redução das desigualdades sociais. Todavia essa lógica deixa de fora, muitas vezes, o ensino universitário considerando-o que deva ser transferido ou dividido sob a responsabilidade do setor privado. Na visão neoliberal este é o formato para se estimular a competição e o aquecimento do mercado com a justificativa de se manter a qualidade dos serviços.

Muitos são os postulados que direcionam políticas privativas, competitivas e menos inclusivas voltadas às formações e qualificações profissionais com a proposição de retornos financeiros futuros a tais investimentos. No atual governo do Brasil há toda espécie de investidura filosófica e política para redução dos investimentos no ensino universitário, cada vez mais incentivando parcerias com o setor privado e cultuando a ideia de que serão criadas práticas compensatórias para os que não tiverem meios de financiar sua educação superior, mas que para tanto, possuam méritos individuais através de critérios rígidos de seletividade.

Importa registrar que as condutas inclusivas da educação superior de que dispomos, atualmente, legalmente asseguradas, foram criadas pelos três últimos governos (Fernando H. Cardoso, Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff). Tais condutas políticas alcançaram principalmente estudantes oriundos da periferia, das famílias menos abastadas financeiramente e discriminadas culturalmente. O avanço da política do ensino universitário pode ser notado pela ampliação do número de vagas em universidades públicas, expansão e criação de novas unidades fora das capitais, no processo de interiorização das universidades e principalmente pela criação da conhecida “lei de cotas” Lei 12.711/2012. A Lei garante a reserva de 50% das vagas das instituições federais de ensino para estudantes oriundos do ensino médio público, e os outros 50% das vagas destinadas a ampla concorrência. Do percentual destinado para vagas por cotas, existe uma subdivisão para contemplar por critério de renda, etnia e portadores de alguma deficiência. Essa lei atingiu uma parcela significativa da população como um grande passo para o processo de inclusão na educação. Ao que interesse o foco desta pesquisa, a próxima seção será dedicada ao núcleo do objeto do estudo que são as pessoas com deficiência.

2.5 POLÍTICAS INCLUSIVAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA (PcD)

As políticas públicas sobre pessoas com deficiência serão melhores compreendidas se forem contextualizadas no cenário internacional e brasileiro. A pouca literatura e interesse

por temas científicos a respeito das deficiências fizeram com que por longo tempo as pessoas com deficiência fossem vistas como “diferentes” e, por esse motivo, fossem marginalizadas pela sociedade e muitas vezes, privadas totalmente do convívio social.

Deficiência está para além da definição habitual do senso comum trazida por alguns dicionários da língua portuguesa que significa o termo usado para definir a ausência ou a disfunção de uma estrutura psíquica, fisiológica ou anatômica. O conceito utilizado nesse estudo é o trazido por Débora Diniz (2007) de que a deficiência é um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, conforme os preceitos biomédicos, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente, no momento em que afasta ou reduz a sua participação do convívio social. Para a autora, a ideia de opressão desvinculada do campo estritamente da biomedicina se deu a partir de debates científicos, ao perceber outras formas de opressões e preconceitos na vida social sobre o corpo humano, como o sexismo e o racismo, e que a discriminação em relação ao corpo deficiente era no estágio mais grave, de humilhação e segregação. Para os precursores dos estudos sobre deficiência, a linguagem referente ao assunto estava carregada de violência e de eufemismos discriminatórios como os termos “aleijado”, “retardado” “pessoa portadora de necessidades especiais” e “pessoas especiais”. Um dos poucos consensos no campo social foi o abandono das velhas categorias para a adoção de expressões como pessoa deficiente, pessoa com deficiência e deficiente. Há de se concordar com Débora Diniz de que há sutilezas no debate de cada uma dessas expressões, visto que os primeiros teóricos ingleses optaram por “pessoa deficiente” para demonstrar que a deficiência era uma característica individual na interação social e “pessoa com deficiência” expressão utilizada numa linha argumentativa semelhante, porém, do debate estadunidense. Já o movimento crítico social mais recente optou apenas pelo termo “deficiente”, que é voltado aos estudos culturais e de identidade. “Assim como os estudos sobre raça não mais adotam “pessoa de cor” ou índio, mas sim ‘negro’ ou ‘indígena’, os estudos sobre deficiência assumiram a categoria ‘deficiente’” (DINIZ, 2007 p. 11).

Diniz (2007) ainda relaciona alguns precursores e estudiosos do modelo social da deficiência no Reino Unido, que foram: Michael Oliver, Paul Abberley e Paul Hunt, todos, sociólogos e deficientes físicos nos anos de 1960. Informa ainda, que Paul Hunt foi quem iniciou a discussão, quando a partir de suas obras e principalmente de uma carta enviada a um jornal inglês, sobre como as pessoas com lesões físicas são tratadas, e propôs a formação de um grupo de pessoas que levassem ao parlamento inglês, questões sobre o abandono dessas pessoas. Esse grupo mais tarde se tornou a primeira organização política desse tipo: a Liga dos Lesados Físicos contra a Segregação, em inglês: *Union of Physical Injury Against*

Segregation (UPIAS). Essa liga foi a primeira organização política sobre a deficiência a ser formada e gerenciada por deficientes. Existiram instituições mais antigas como o Instituto Nacional para os Cegos (*National Institute for the Blind*) do Reino Unido, (fundado em 1868) conforme a *Royal National Institute of Blind People*, RNIB (2018) e o Instituto Nacional de Educação dos Surdos, do Brasil (fundado em 1956) - INES (2018). Vale destacar que essas instituições foram criadas para as pessoas com deficiência e não por elas, como propõe o modelo social da deficiência.

Antes do modelo social, essas pessoas sobreviviam isoladas em instituições que, a pretexto de tratá-las para devolvê-las à família ou à sociedade em condições de normalidade, impunham-lhes um regime de alienação moral baseado no autoritarismo e na crueldade. Para Priestley (2010) a deficiência enfrentava o desamparo institucionalizado de organizações sociais e políticas pouco sensíveis à diversidade corporal. A partir do marco teórico designado método social, os estudos sobre deficiência vislumbraram ir além da medicalização das lesões e encarar a deficiência como consequência do descaso da sociedade.

No final do século XX estudiosos voltaram o olhar para a mudança nos conceitos sobre a deficiência intelectual, física ou sensorial humana, a partir do entendimento de grupos de pertencimentos e dos aparatos sociais e legais voltados à inserção da pessoa com deficiência nos espaços educacionais e conseqüentemente, no mercado de trabalho.

Em meados da década de 1990 surgiu nos EUA o movimento chamado de *Regular Education Initiative* cujo objetivo era incluir crianças com deficiências nas classes comuns do ensino regular configurando processo de reformulação da educação, buscando um sistema único e deixando de lado o comportamento assistencialista e terapêutico. Priestley (2010) também descreve que na Europa, neste mesmo período, havia estudos e preocupações significativas para uma reconceitualização das necessidades das pessoas com deficiência, tocante aos modelos de assistência e compensação baseados na convenção das nações unidas, sobre inclusão destas pessoas. O autor esclarece ainda, que a convenção traduziu novas responsabilidades aos Estados para proteger e garantir a plena igualdade e participação dos deficientes num patamar maior de políticas sociais como educação, transporte, emprego e renda. Neste contexto, os países europeus buscaram equilibrar as áreas políticas do estado de bem estar social com as novas reivindicações dos movimentos sociais a favor das pessoas com deficiência na sociedade civil. Nesse sentido, passou-se a ter uma interpretação social da deficiência apoiada numa abordagem de modelo social, em que não são as limitações cognitivas, sensoriais e físicas que causam incapacidade, mas a maneira pela qual as

sociedades não conseguem acomodar a variação e diferença entre as pessoas. Na concepção social da deficiência é realocado o problema do indivíduo para a sociedade.

A inclusão da pessoa com deficiência na sociedade brasileira, enquanto cidadão, dotado de direitos sociais e políticos garantidos, pode-se dizer que teve um impulso significativo a partir da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência em Nova York, da qual o Brasil fez parte, que resultou na aprovação pelo Congresso Nacional do Decreto Legislativo Nº 186 de 09/07/2008 e no Decreto do Poder Executivo nº 6.949 de 25/08/2009, em conformidade com o § 3º do art. 5º da constituição de 1988, que estruturou efetivamente a política nacional para a pessoa com deficiência, visto que anteriormente as normatizações existentes caminhavam para práticas assistencialistas e beneficentes voltadas ao apoio ou amparo dessas pessoas.

Esse processo de inclusão na área da educação se deu a partir dos desdobramentos e acordos firmados nas conferências internacionais sobre direitos humanos e especificamente da Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais, realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, em 1994, realizada na Espanha, conhecida como a Declaração de Salamanca. A partir de então, foram pensadas ações e direcionamentos políticos voltados à regulamentação do ensino especial na rede geral em todos os níveis de ensino visando à promoção, o acesso e a permanência da pessoa com alguma deficiência.

No Brasil, após o período militar, foram intensificadas políticas e estudos sobre a realidade educacional, através do ciclo de reforma universitária que se deu por conta de lutas de entidades estudantis. O MEC organizou grupos de trabalho cuja missão era buscar eficiência, modernização e flexibilidade administrativa do ensino superior, através de recursos humanos de alto nível buscando o desenvolvimento do país. Na década de 1960 o ensino superior contemplava essencialmente a questão do desenvolvimento e modernização. Só na década de 1990, a partir da LDB, as universidades federais se mantiveram sob a responsabilidade exclusiva do governo federal e as diretrizes das ações, voltadas a torná-las mais autônomas. Martins (2000) sinaliza que nesse período houve um expressivo aumento das matrículas na rede pública de ensino universitário, embora estivesse aquém do segmento privado que cresceu vertiginosamente. Por conseguinte, a outra grande reforma universitária ocorrida nos anos 2000, definiu pontos estratégicos para mudanças de cunho social do ensino, tais como a reserva de vagas para alunos da rede pública e afro descendentes, definição do ciclo básico nos cursos de graduação e a criação do sistema de avaliação do ensino médio, que

depois se tornou forma de seleção para o acesso aos cursos superiores, principalmente da rede pública.

Atualmente no Brasil, se tenta trabalhar os conceitos e o enfrentamento dos problemas de inclusão das PcD, dentro da lógica da abordagem social, espelhadas nas experiências estadunidenses e europeias, garantindo seus direitos por leis específicas. É no estatuto da pessoa com deficiência, Lei nº 13.146/2015, que se institui a inclusão da pessoa com deficiência, somadas às leis e normas operacionais brasileiras que complementam o arcabouço político e jurídico dessa matéria. Sobre essa lógica de enfrentamento social, Martins (2000), argumenta que os recentes caminhos percorridos pela educação superior levaram o governo a implementar políticas de ações afirmativas para a educação superior.

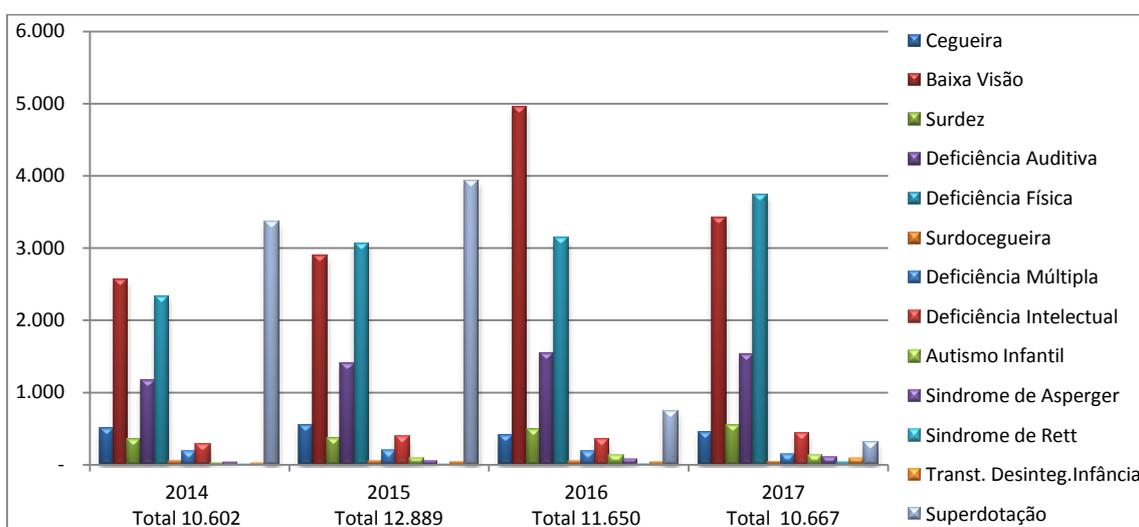
Para esta pesquisa, de recorte mais prático que teórico, o interesse é demonstrar o cenário de ingresso da pessoa com deficiência e seu acesso e permanência na educação superior e que garantias sociais e legais contribuem para assegurar a inclusão da pessoa com deficiência nas instituições públicas a partir da lei de cotas.

A Lei nº 12.711, de 2012, sancionada no governo da presidenta Dilma Rousseff, que ficou popularmente conhecida como a lei de cotas, dispôs sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. A referida lei, em seu parágrafo único, diz que deverão ser reservadas 50% das vagas para os estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a um salário mínimo e meio, per capita. Em 2016 uma lei complementar (Lei 13.409/16) altera os três artigos da lei inicial para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência, em cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino e acrescentar que serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição.

Importa destacar que a reserva de 50% de vagas para ingresso nos cursos de graduação é para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. A Lei estipulou um prazo de quatro anos para que as instituições chegassem a oferecer um total de 50% de vagas exclusivas para os candidatos oriundos da rede pública de ensino. Isso significou um avanço para o processo de inclusão dos jovens das populações de baixa renda para possibilitar o acesso ao ensino superior e uma melhor qualificação para inserção no mercado de trabalho.

A sinopse estatística da educação superior em todo o Brasil, em relação ao número de matrículas das pessoas com deficiência/necessidades especiais, por tipo de limitação, no período de 2014 a 2017, é apresentada a seguir. O marco temporal não inclui os anos de 2018 e 2019, em virtude do censo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) não ter divulgado os dados mais recentes.

Gráfico 1- Matrícula de PcD nos cursos de graduação das IFES brasileiras(2014 a 2017) por tipo de deficiência.



Fonte: MEC/INEP/DEEP

O total de alunos que ingressaram pelo sistema de cotas, nas IFES de todo Brasil, por ano, foram: 2014 = 10.602; 2015 = 12.889; 2016 = 11.650; 2016 = 11.650 e 2017 = 10.667. Dos tipos de deficiências registrados, as duas categorias de deficiência que mais incidiram foram baixa visão e deficiência física. As com menos casos foram síndrome de Rett, seguida de transtorno desintegrativo da infância. Cabe o registro, que o total de alunos matriculados por ano, dos dados levantados, ficou, em alguns casos, superestimado pelo fato de um mesmo aluno ter sido computado mais de uma vez, por ser acometido de múltiplas deficiências.

Na UFPE, as medidas implementadas em relação à “lei de cotas” (Lei nº 12.711, de 2012) para ingresso na universidade, se deram a partir do vestibular de 2013, que inicialmente reservou 50% de suas vagas para ingresso nos cursos de graduação, a estudantes que tinham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Nos anos seguintes dividiu-se o percentual entre estudantes de escola pública com critério de renda e em relação a cotas raciais. No processo seletivo de 2016, que foi realizado pelo Sistema de Seleção Unificado (SISU), a UFPE alcançou o percentual de 50% das vagas reservadas para o sistema de cotas,

conforme estipulado pela lei.⁸ Esse foi o primeiro momento em que a oportunidade para as PcD, normatizada através da Lei 13.409 de 28/12/2016, que dispôs sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência, foi oficialmente contemplada. Naquele ano, as vagas das ações afirmativas estavam bem definidas, conforme dispostas no item três do edital – SISU UFPE de 2016,⁹ baseado no termo de adesão do SISU. Naquele ano, ainda não estavam destinadas vagas para PcD no *campus* Recife (*Campus* Joaquim Amazonas) pois, a reserva para esse tipo de cota estaria dissolvida no item 3.3 do edital intitulado Argumento de Inclusão Regional¹⁰ aprovado pela Resolução nº 19/2015 do CCEPE-UFPE. As vagas das ações afirmativas destinadas ao campus Recife, marco espacial desta pesquisa e dissertação, e pela legenda apresentada no Anexo I do referido edital, ficaram distribuídas em 50% das vagas para Ampla Concorrência (AC) e os outros 50% para as ações afirmativas L1, L2, L3 e L4, que respectivamente, significam: candidatos com renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salários mínimos, que tenham cursado o ensino médio em escola pública; candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salários mínimos, que tenham cursado o ensino médio em escolas públicas; candidatos que independente da renda, tenham cursado o ensino médio em escolas públicas; e candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, que independente da renda, cursado o ensino médio em escolas públicas.

No ano de 2017 a UFPE seguiu o modelo de 2016, utilizando os códigos com letra “L”, não esclarecidas o porquê do uso de tal letra, apenas legendadas. A legenda AC foi modificada para AO (ampla concorrência); L1 (candidatos com renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salários mínimos, que tenham cursado o ensino médio em escola pública) e L2 (candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salários mínimos, que tenham cursado o ensino médio em escolas públicas) permaneceram; L3 foi substituída por L5 (candidatos que independente da renda, tenham cursado o ensino médio em escolas públicas); L4 foi substituída por L6

⁸ Informação do Relatório de Gestão 2012-2015 UFPE, disponível em <https://www.ufpe.br/documents/38954/1226579/RelatorioGestao-2012-2015.pdf/c9ed5568-9267-48d8-831f-7e42deeb2863>.

⁹ Edital do processo seletivo do SISU – UFPE 2016. Disponível em https://www3.ufpe.br/proacad/images/DGA_PROACAD/SISU/2016/edital%20n%20001_%202016%20sisu.pdf. As informações dos editais dos anos 2017, 2018 e 2019 estão nos links dos anos correspondentes em: <https://www.ufpe.br/formas-de-ingresso/sisu-ufpe>.

¹⁰ Argumento de Inclusão Regional: é um acréscimo de 10% (dez por cento) na nota obtida pelos candidatos no ENEM 2018 que cursaram TODO o Ensino Médio em escolas regulares e presenciais das mesorregiões descritas pelo IBGE: I- mesorregião da Zona da Mata e II- mesorregião do Agreste, exclusivamente para os cursos ofertados pelos Campi das cidades de Caruaru e Vitória de Santo Antão.

(candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, que independente da renda, haverem cursado o ensino médio em escola públicas).

O campus Recife permaneceu sem vagas exclusivas para PcD, em razão do novo termo de adesão de 2017 da UFPE com o MEC em relação ao SISU ter continuado com Argumento de Inclusão Regional, de código-legenda B404, para cursos nos *Campi* das cidades de Caruaru e Vitória de Santo Antão. A falta de vaga destinada ao campus Recife não impediu que alunos com limitações ou deficiências ingressassem através da modalidade de cotista das vagas relativas às cotas raciais, de renda, ou pela ampla concorrência, ou ainda, posteriormente, em processo de remanejamento de uma unidade interiorana para a unidade da capital.

No ano de 2018 a UFPE fez um edital próprio de Processo seletivo UFPE – SISU para pessoas com deficiência. No edital de 2018, as modalidades para o público eram dadas pelas legendas L9 para candidatos com deficiência com renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salários mínimo, que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas; L10 para candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas com renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salários mínimo, que tenham cursado integralmente o ensino médio em escola pública; L13 para candidatos com deficiência que independente de renda tenham cursado o ensino médio em escola pública e L14 para candidatos com deficiência, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que independente de renda, que haviam cursado integralmente o ensino médio em escola pública. Também foram listadas no edital mencionado, as documentações e comprovações necessárias para cada tipo de deficiência. As deficiências previstas eram: deficiência física; surdez ou deficiência auditiva; cegueira ou baixa visão; deficiência intelectual; transtorno global do desenvolvimento e deficiência múltipla. Vale a observação, que no ano de 2018 houve vagas destinadas aos três *campi* (Recife, Vitória e Agreste).

No ano de 2019 foram organizadas, proporcionalmente, as vagas das ações afirmativas correspondentes aos 50% do total de vagas da UFPE aos três *campi*. Para os *campi* de agreste e Vitória a universidade continuou assinando o termo de adesão para vagas destinadas exclusivamente para aquelas entidades, sob o código B1887, tratado no Argumento de Inclusão Regional, visando facilitar a locomoção e deslocamento dos estudantes.

A demonstração gráfica e o mapeamento da realidade da UFPE em termos da análise dos dados secundários, obtidos em plataformas públicas e através de relatórios institucionais, serão apresentados em seções posteriores, e especificamente, na terceira seção, a qual apresenta os resultados da pesquisa referentes aos dados primários, frutos da entrevista com

os participantes, alunos e servidores com deficiência da UFPE e os gestores dos centros nos quais estudam e trabalham essas pessoas.

Percebe-se que todo o processo burocrático para implantação de uma política, para além das decisões da cúpula governamental, perpassa por decisões e interpretações internas dos gestores e órgãos colegiados de uma autarquia institucional, e leva certo tempo para a formatação e efetivação prática da política. Faz-se necessário também, o preparo do corpo técnico (burocratas à nível da rua) para organizar, planejar e realizar as políticas educacionais. No caso descrito da lei de cotas, em relação à UFPE, foram necessários preciosos cinco anos, o que na análise dos ciclos de políticas impede de diagnosticar o impacto, e permite apenas, de forma elementar, observar o processo de implementação.

Na próxima seção deste trabalho, será dirigido o olhar para a descrição dos elementos práticos e financeiros do Programa Incluir, como surgiu, sua trajetória e valores destinados para a UFPE e como atua o núcleo de acessibilidade.

3 O PROGRAMA INCLUIR E O NACE

No Brasil, a proposta de um sistema educacional inclusivo foi validada institucionalmente através da Constituição de 1988 que, em seu Artigo 205, garante a educação como um direito de todos.

O acesso das pessoas com deficiência à educação superior veio se ampliando em consequência do desenvolvimento inclusivo da educação básica e de toda regulamentação pertinente desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e de diversas normas educacionais como o Decreto nº 5.296/2004, que regulamentou as Leis 10.048/2000 e 10.098/2000, estabelecendo normas gerais e critérios básicos para o atendimento prioritário à acessibilidade de pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. O novo marco legal determinou que os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, proporcionassem condições de acesso e utilização em todos os seus ambientes para pessoas portadoras de deficiência (termo utilizado no período) ou com mobilidade reduzida, em salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios desportivos, laboratórios, áreas de lazer e sanitários que garantissem um mínimo de dignidade e permitissem sua permanência nas unidades educacionais.

Em entrevista para a revista *Inclusão* (2008), o ministro da educação daquele período, Fernando Haddad, afirmava que “a inclusão educacional é uma realidade balizada pelo marco legal e declarações internacionais, onde o papel do MEC é implementar uma política que estabeleça o diálogo com todos os segmentos da sociedade” (*Inclusão*, 2008, p.4). Dentre esses segmentos, a academia cumpre um papel importante para a discussão das políticas relacionadas à educação inclusiva. Corroborando esse pensamento, Azevedo (2001) demonstra que nos anos 2000, a preocupação com a inclusão das pessoas com deficiência no sistema educacional brasileiro, na área de educação “especial”, tinha sido amplamente discutida no meio acadêmico, para garantir ao estudante o acesso ao conhecimento, principalmente no ensino fundamental e médio. No ensino superior, o assunto da educação “especial” ou inclusiva ainda era pouco explorado, devido ao número reduzido desses estudantes nas IES. As cobranças dos grupos de pertencimento e representatividade e os movimentos sociais afins, cada vez mais pressionavam o governo por políticas educacionais que atendessem aos princípios do direito à diferença, da acessibilidade, da não discriminação

e efetiva participação, possibilitando o desenvolvimento das capacidades de todos os alunos e a sua inclusão social.

Em conformidade com todo processo normativo brasileiro, que teve por base os acordos firmados nas conferências internacionais sobre direitos humanos e da educação, bem como da cobrança e pressão política dos movimentos sociais, das demandas de estudantes com algum tipo de deficiência, e de respostas políticas por todo processo de redemocratização no Brasil, foi crescendo o amadurecimento das políticas que visam proporcionar a inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior. O programa Incluir é parte de uma dessas políticas de ações afirmativas.

Esta seção demonstra o surgimento do Programa Incluir, seus objetivos, como é operacionalizado na UFPE e a dotação orçamentária destinada à acessibilidade na UFPE nos últimos cinco anos. Como um dos critérios do repasse da verba por via do programa, a criação e funcionamento do núcleo de acessibilidade foi uma das exigências do governo federal para que fossem realizadas as transferências financeiras para as IFES que aderiram ao programa. Sendo assim, também será descrito na subseção 2.5 como foi criado o Núcleo de acessibilidade (NACE) na UFPE, como está estruturado e quais as ações contínuas de apoio e atendimento ao usuário com deficiência dos Campi Recife (Campus Joaquim Amazonas e Campus Centro).

3.1 O PROGRAMA INCLUIR E PLANEJAMENTO ORÇAMENTÁRIO

O programa INCLUIR, Acessibilidade na Educação Superior, surgiu como a forma de instrumentalizar a política de acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior. Ele seguiu o desenho institucional de política de ações afirmativas, no âmbito da administração pública, do então governo do presidente Fernando Henrique Cardoso em 2004. Tais políticas tinham como finalidade eliminar as desigualdades sociais que se vinculavam às pessoas portadoras de deficiência.

O Incluir foi criado no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, para dar suporte administrativo e financeiro, através de repasses de verba para as instituições federais de ensino superior, através de editais abertos à participação de universidades que efetivamente realizassem projetos e ações voltadas para a inclusão de pessoas com deficiência.

Nesta pesquisa é utilizado o termo “dotação orçamentária” para apresentação dos dados e análises das verbas do programa, destinadas à UFPE, que conforme o glossário da página eletrônica do Senado Federal:

[...] é toda e qualquer verba prevista como despesa em orçamentos públicos e destinada a fins específicos. Qualquer tipo de pagamento que não tenha dotação específica só pode ser realizado se for criada uma verba nova ou dotação nova para suprir as despesas (SENADO, 2019 - Documento eletrônico).

Com o intuito de introduzir superficialmente a estrutura teórica de questões orçamentárias e financeiras públicas, faz-se importante, mencionar o trabalho de Giambiagi e Além (2011) na obra sobre finanças públicas no Brasil, que abordam aspectos teóricos e práticos de alguns programas e o papel do governo nas provisões orçamentárias de gastos, a partir da análise dos eixos estruturantes da economia, no qual conceituam e caracterizam tais medidas da administração pública. Ao tratar das funções econômicas do governo, os autores discorrem sobre as três funções mais importantes: alocativa, distributiva e estabilizadora. Neste estudo, vale a pena um pequeno registro da função alocativa. Em linhas gerais, pode-se afirmar que função alocativa é responsável pelo fornecimento de bens ou serviços públicos por parte do governo, oferecendo produto/serviço ao menor preço possível ou que promova a melhoria de condições da população em que houve falha no mercado ou por externalidades negativas, em que o governo tenha que intervir para sanar dificuldades ou promover eventos que beneficiem um grupo grande de pessoas, a partir de políticas públicas. Como todas as despesas públicas devem ser planejadas, o governo faz tal planejamento através do Plano Plurianual (PPA) em que são estabelecidas políticas de longo prazo e antecipado o que vai ou deve ocorrer nos quatro anos subsequentes. O que foi planejado em um mandato segue pelo primeiro ano de mandato do próximo governo eleito, para que não perca ação de continuidade.

O Programa Incluir se enquadra nas descrições, ainda que de forma genérica, dentro dos objetivos das ações dos programas temáticos dos Planos Plurianuais PPA 2012-2015 e PPA 2016-2019 (anos correspondentes ao marco temporal estudado). Os programas temáticos desses quadriênios estavam registrados sob nº 2032 e nº 2080, nos quais algumas das metas eram respectivamente ampliar a participação proporcional de grupos historicamente excluídos na educação superior e promover ações para elevar para 90% a taxa de inclusão escolar dos estudantes matriculados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em classes comuns da rede regular de ensino. Nos PPAs as previsões orçamentárias estão com valores globais para as áreas sociais definidas, que no caso observado, estão na pasta/área da educação, com valores grandiosos nas cifras de bilhões, conforme disponível no site do Ministério da Economia, Planejamento e Gestão (BRASIL, 2019). Para o quadriênio 2012 – 2015 foram previstos 48,4 bilhões e para o quadriênio 2016-2019, 197,1 bilhões.

Vale à pena destacar que os PPAs dos programas temáticos da área da educação devem estar alinhados aos objetivos traçados nos Planos Nacionais de Educação (PNE) que são decenais. O PNE de 2011-2020 apresentou, objetivamente, ações inclusivas para estudantes com alguma limitação ou deficiência e outras formas de inclusão. O objetivo principal do plano é assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades, por meio de ações integradas dos poderes públicos.

3.2 SURGIMENTO DO PROGRAMA INCLUIR

O programa INCLUIR surgiu para instrumentalizar a política de acessibilidade nas 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 realizada na ONU em 2006 e nos Decretos nº. 186/2008, 6.949/2009, 5.296/2004, 5.626/2005 e 7.611/2011, conforme registrado no Documento orientador do Programa – SECADI/SESU (2013). Com o mesmo intento de respaldar as políticas inclusivas, em 2010, foi criado o Programa de Assistência Estudantil (PNAES), através de Decreto de nº 7.234, assinado pelo então Presidente Lula, como finalidade de ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal. Sobre a temática da pessoa com deficiência, é pontuado no §1º inciso x, desse mesmo decreto, que fica assegurado o acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, e ainda, que cada instituição federal de ensino teria disponibilidade de recursos desde que implantassem tais ações. Os objetivos da ação ali descritos intencionavam diminuir os efeitos das desigualdades sociais e promover a inclusão na educação. As despesas do PNAES correriam à conta das dotações orçamentárias realizadas pelo poder executivo através do MEC, que compatibilizaria a quantidade de beneficiários, observados os limites estipulados na forma da legislação orçamentária e financeira.

O programa foi criado em 2005 e implementado em 2011, anos correspondentes aos dois mandatos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, sob administração dos ministros Tarso Genro e Fernando Haddad. Sua execução se fez por meio da parceria entre a Secretaria de Educação Superior - SESU e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. O Ministério da Educação (MEC) apoia o programa por meio de aporte contínuo e sistemático de recursos orçamentários para a execução de ações de

acessibilidade nas IFES, através de projetos de inclusão aprovados através de editais da SECADI.

O Primeiro edital do INCLUIR foi lançado e publicado no Diário Oficial da União do ano de 2008, apresentando valor global do recurso de R\$ 1.000.000,00 (um milhão de reais). Nesse edital, foram aprovados por comissão de avaliação própria do MEC, apenas 13 projetos das 33 IFES que submeteram projetos para acessibilidade. Os recursos seriam distribuídos entre as instituições contempladas, conforme previsto em seus projetos orçamentários, sendo liberados para adquirir equipamentos ou promover reformas estruturais para acessibilidade, adequados à finalidade do Edital, em que deveriam prever a divisão dos recursos na ordem de 50% para despesas de capital e 50% para despesas de custeio. As universidades inicialmente contempladas foram: Universidade Federal do Rio Grande – FURG; Universidade Federal da Bahia – UFBA; Universidade Federal do Ceará – UFC; Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF; Universidade Federal do Pará – UFPA; Universidade Federal do Piauí UFPI; Universidade Federal do Paraná – UFPR; Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS; Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE; Universidade Federal de Roraima – UFRR; Universidade Federal de São Carlos – UFSCar; Universidade Federal de Uberlândia - UFU e Universidade de Brasília - UNB. A partir de então, essas 13 universidades fizeram parte inicialmente do programa, em relação à cobertura orçamentária para fim de acessibilidade. (BRASIL- MEC, 2019).

A partir de 2012, a ação foi universalizada, através de novos editais, atendendo todas as IFES. Em 2013, através do documento orientador do Programa Incluir, elaborado pela SECADI-MEC, foi organizado o desenvolvimento de uma política de acessibilidade ampla e articulada, objetivando fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas universidades federais. Os tais núcleos são incumbidos de responderem pela administração de ações institucionais que garantam a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas, de comunicação e informação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade. O Núcleo de Acessibilidade (NACE) da UFPE será apresentado mais detalhadamente em subseção adiante. O NACE, na pesquisa, é considerado um dos setores estratégicos e uma das fontes principais de dados.

3.3 DADOS ORÇAMENTÁRIOS - PROGRAMA INCLUIR – UFPE

Reafirmando a definição ou objeto do Programa Incluir, dito de forma resumida e complementar, ao que foi apresentado nas seções anteriores, pode-se dizer que é uma política pública para atender as pessoas com deficiência nas IFES por meio do aporte contínuo de recursos orçamentários. Cada universidade federal brasileira tem um orçamento baseado no tamanho da instituição.

Os dados secundários desta pesquisa alusivos ao Incluir foram conseguidos através do painel do orçamento federal do Ministério da economia no *link* “consulta livre” como também de algumas informações e relatórios institucionais disponibilizados através da Pró-Reitoria de Planejamento da UFPE.

Nessa plataforma é possível identificar no órgão orçamentário sob o código 26000 = Ministério da Educação, na Ação 4002 = Assistência ao estudante de ensino superior, o Plano Orçamentário de Nº 0001 = Viver sem limites, onde está alocado também o recurso do Programa Incluir dos anos de 2013 a 2018¹¹.

Em 2019 a ação orçamentária migrou para o código 20GK = Fomento às ações de graduação, pós-graduação, pesquisa e extensão. O programa Incluir ficou atrelado ao mesmo plano orçamentário do Programa Idioma sem fronteiras. A dotação destinada ao Incluir para esse ano foi fixada em R\$ 169.965,00 (cento e sessenta nove mil e novecentos e sessenta e cinco reais)¹².

Vale o registro, que na plataforma do Painel do Orçamento Federal, para o ano de 2019, nos valores da ação orçamentária para o fomento das ações de graduação, pós-graduação, pesquisa e extensão, que compõem diversos programas, não são discriminados quais valores se referem ao programa Incluir¹³, sendo assim, é facultada à discricionariedade do reitor da instituição a decisão de quais recursos serão destinados para esse fim. A unidade orçamentária de nº 26.242 = Universidade Federal de Pernambuco apresentou em relação aos anos de 2014 a 2019, delimitação temporal da pesquisa, os valores em reais demonstrados na tabela nº 1.

Para mobilizar os termos da dotação orçamentária de um órgão público é imprescindível a denominação ou definição de algumas expressões financeiras, tomando por base a Lei 4.320/1964 que dispõe sobre normas gerais do sistema financeiro da União,

¹¹ Site do Ministério da economia - Painel do Orçamento Federal. Disponível em https://www1.siop.planejamento.gov.br/QuvAJAXZfc/pendoc.htm?document=IAS%2FExecucao_Orcamentaria.qvw&host=QVS%40pqlk04&anonymous=true

¹² Informações dadas pela Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN) da UFPE através de despacho somados as planilhas/relatórios institucionais em processo eletrônico próprio destinado a pesquisadora.

¹³ Site do Ministério da economia - Painel do Orçamento Federal disponível em https://www1.siop.planejamento.gov.br/QuvAJAXZfc/pendoc.htm?document=IAS%2FExecucao_Orcamentaria.qvw&host=QVS%40pqlk04&anonymous=true.

Estados e Municípios brasileiros e do arcabouço legislativo complementar. A referida lei, no seu Art. 14, diz que unidade orçamentária é o agrupamento de serviços subordinados ao mesmo órgão ou repartição, as quais serão consignadas dotações próprias. As despesas se classificam através de duas categorias econômicas: despesas correntes (despesas de custeio e transferências) e despesas de capital (investimentos e inversões financeiras). Uma importante expressão do mundo financeiro da administração pública é o empenho de recurso. Para Boselli (2017):

O empenho é o primeiro estágio de um processo de pagamento da Administração Pública, pelo qual é feita a reserva de dotação orçamentária para um determinado fim, criando a obrigação de pagamento para o Estado. É uma garantia para o contratado de que existe recurso orçamentário (não financeiro) para liquidar aquela despesa (BOSELLI, 2017 – Documento eletrônico).

Quanto à diferença entre empenho e nota de empenho, o autor afirma:

No empenho, é deduzido aquele valor da respectiva dotação orçamentária, impedindo que aquele montante fique disponível para outra finalidade e nota de Empenho é um documento. Para cada empenho deverá ser emitida uma Nota de Empenho, por determinação do artigo 61 da Lei nº 4.320/1964 (BOSELLI, 2017- Documento eletrônico).

As despesas mais utilizadas na UFPE, em relação ao Programa Incluir, são consideradas despesas de custeio, aquelas relativas a material de consumo e serviços e de capital, da categoria investimentos, que são a compra de materiais permanentes e construção.

Tabela 1- Valores do Orçamento: Viver sem Limites e Idioma sem fronteiras (2014 – 2010)

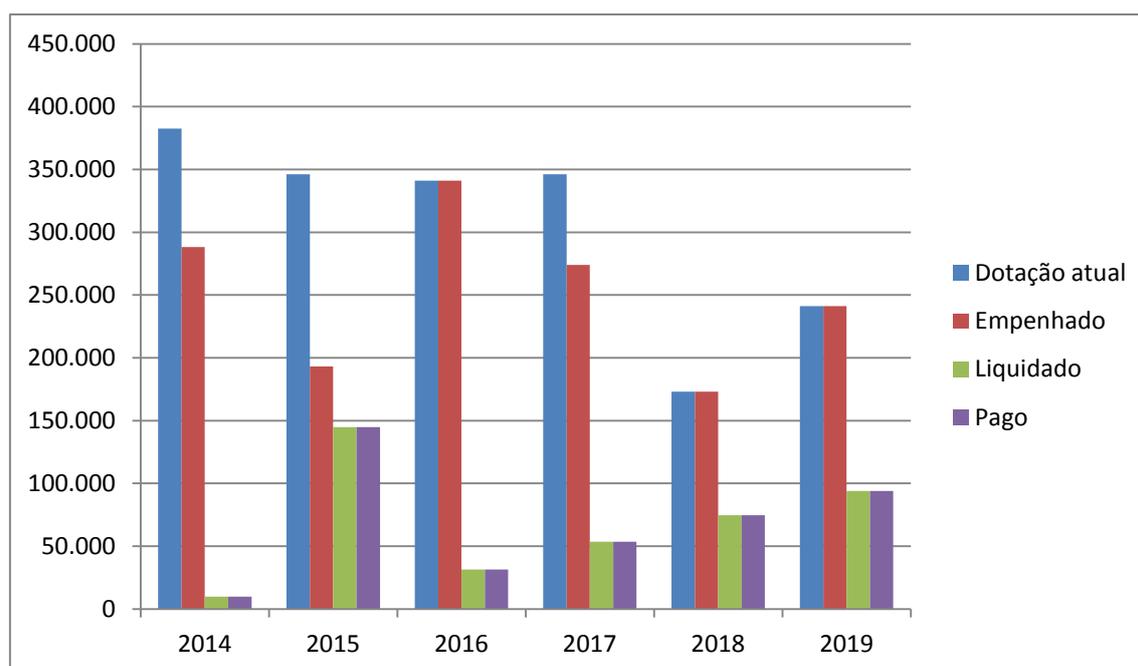
Ano	Dotação Inicial/Atual	Empenhado	Liquidado	Pago
2014	382.538	288.141	9.768	9.768
2015	346.148	193.261	144.857	144.857
2016	341.159	341.084	31.595	31.595
2017	346.148	274.084	53.646	53.646
2018	173.074	173.073	74.800	74.800
2019	241.251	241.117	93.917	93.917

Fonte: Dados da base do SIAFI de 19/09/2019 e 09/01/2020 – Painel do Orçamento Federal.

Nota: Plano Orçamentário Viver sem Limites (2014 a 2018). Plano orçamentário Idioma sem fronteiras (2019). Nos dois planos estão embutidos valores destinados ao Programa Incluir.

No gráfico nº 2 é possível visualizar os valores em reais que foram destinados à instituição. Baseado na Lei nº 4.320/1964, que trata do orçamento público e a Lei 8.666/93, que institui normas para licitações e contratos da administração pública e suas atualizações, que orientam a prática desses ordenamentos e instituem normas para licitações e contratos da administração pública, e nos dados secundários extraídos do Ministério do Planejamento referentes à UFPE, foram extraídos para a análise: a dotação inicial/atuál (repasso do governo); os valores empenhados, aqueles utilizados em contratos com as empresas para aquisição de material ou serviço através de processo de licitação pública; os valores liquidados, são aqueles destinados ao pagamento da empresa que fornecerá o produto ou serviço e os valores pagos, são aqueles que a universidade efetivamente pagou pelo que foi recebido.

Gráfico 2 - Valores do Incluir para UFPE (2014-2019)



Fonte: autoral a partir dos dados da PROPLAN

Percebe-se que em 2014, ano inicial do aporte contínuo do programa destinado à UFPE, pelo programa em repasses anuais e não mais vinculados a editais, foi o ano que teve a maior dotação orçamentária e os menores recursos liquidados e pagos. Isso possivelmente deu pela verba não ter sido entregue no primeiro semestre ou se ter gasto um tempo maior no levantamento dos materiais necessários, sendo os gastos apenas empenhados e o pagamento deixado para ser realizado no ano posterior, ficando os restos a pagar da dívida para o outro

exercício. O ano que mais se empenhou serviços e materiais, proporcionalmente ao que se teve de dotação, foi 2015. Por outro lado, o ano de 2018 foi o mais equilibrado em relação aos elementos de contrato, recebimento, utilização, liquidez e pagamento. Nos anos de 2016, 2018 e 2019 foi aproveitada quase a totalidade da dotação orçamentária recebida, tendo sido empenhados materiais/serviços necessários para a acessibilidade.

3.4 MUDANÇAS POLÍTICAS SIGNIFICATIVAS NO PROGRAMA INCLUIR

Em janeiro de 2019, no início do mandato do Presidente da República do Brasil, Jair Messias Bolsonaro e do Ministro da Educação Ricardo Vélez Rodriguez, a secretaria que respondia pela inclusão da pessoa com deficiência (SECADI) foi extinta e foi criada através do Decreto 9.465 de 02/01/2019 a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP) composta por três diretorias: Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência; Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos e Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras (MEC, 2019). Mesmo com a extinção da SECADI e a criação da nova secretaria, os núcleos de acessibilidade nas universidades federais continuaram funcionando, baseados nos preceitos da Lei 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão (LBI), sendo administrados normalmente por cada universidade federal brasileira, sob as orientações gerais da SEMESP. Três meses depois, o novo governo demite o então ministro da educação, e em substituição, nomeia o economista Abraham Weintraub, que até o marco temporal analisado na pesquisa, não alterou as políticas orçamentárias em relação ao Programa Incluir e nem as políticas e formas de acesso às universidades. Vale registrar que no mandato do referido presidente, foram substituídos e nomeados outros três ministros, listados nas considerações finais deste trabalho.

Partindo do pressuposto fundamental de que o programa seria subsidiado por dotação orçamentária exclusiva, de âmbito federal, destinada para a estruturação e manutenção dos núcleos de acessibilidade nas universidades, verifica-se que o novo governo mantém o programa, fato comprovado através dos repasses financeiros realizados durante o ano de 2019, último ano referente a análise deste estudo. Vale destacar que a previsão orçamentária foi realizada no exercício do governo anterior.

Outra mudança que vale o registro, embora não afete diretamente o programa, mas afeta consideravelmente os rumos da formulação da política da PcD, na questão da

participação de organismos de representação da sociedade civil, foi a que se deu por conta do Decreto nº 9.759 de 11/04/2019. Esse decreto trata da extinção e das diretrizes, regras e limitações para colegiados da administração pública federal, que afetam representação de diversos conselhos criados por decreto, que incluem o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE), posto que este conselho faz parte de pacote de revogações assinado pelo presidente Jair Bolsonaro. Essa Medida elimina a Política Nacional de Participação Social e o Sistema Nacional de Participação Social, programas criados em 2014 por Dilma Rousseff (PT). Percebe-se que sempre que há mudança de governo, os atores políticos interferem nos desenhos e estratégias administrativas, e reconfiguram a gestão pública baseados na condução de prioridades e objetivos da plataforma política e ideológica de seus partidos.

Há de se considerar que existe uma perda sistêmica relativamente à representação de entidades sociais com a extinção de conselhos, porque tradicionalmente os conselhos garantiram o debate com a sociedade civil sobre as políticas públicas, tornando a democracia mais participativa. A postura desse novo governo remete à conduta propensa a decisões exclusivas de gabinetes, nos parâmetros de modelo *top down*, cujas diretrizes demonstram, em algumas situações, um desenho autoritário de implementação de políticas.

Embora tenham ocorrido algumas mudanças no novo governo, continua sendo provisionada dotação orçamentária para a acessibilidade, ainda que diluída em outras ações da educação. Cada IFES criou seu núcleo para ações de acessibilidade com as mais diversas nomenclaturas, a exemplo da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, que batizou o seu núcleo de CAENE (Comissão Permanente de Apoio a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais) criada em 2010, vinculada à Secretaria de Inclusão e acessibilidade do Gabinete do Reitor; a Universidade Federal da Paraíba utiliza a sigla CIA (Comitê de Inclusão e Acessibilidade) criada em 2013, etc. A UFPE utilizou a sigla NACE para o núcleo que administra tais ações, que serão expressas na subseção seguinte.

3.5 NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADE E O NACE DA UFPE

O desenho do núcleo de acessibilidade, previsto no documento orientador do Programa Incluir, foi projetado para atender às pessoas com deficiência nas universidades, e seu objetivo, de acordo com o Decreto nº 7.611/2011, é eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e

social de estudantes com deficiência nas instituições de ensino superior. O núcleo pode ser entendido, conforme descrito no Edital Incluir 2007, como sendo a constituição de espaço físico, com profissional responsável pela organização das ações, articulação entre os diferentes órgãos e departamentos da universidade para a implementação da política de acessibilidade e efetivação das relações de ensino, pesquisa e extensão na área. Nesse edital consta ainda que os núcleos deveriam promover iniciativas de acessibilidade voltadas às pessoas com deficiência em todos os espaços ambientais, materiais e processos desenvolvidos na instituição. As ações desenvolvidas pelo núcleo deverão integrar e articular as demais atividades da instituição, como os projetos de pesquisa, estudo, intercâmbio, cooperação técnico-científica e extensão e ensino para inclusão educacional e social das pessoas com deficiência. (BRASIL, 2007- Edital 3, p.2).

O processo embrionário do NACE (Núcleo de Acessibilidade) da UFPE se deu em junho de 2014, a partir da inscrição da universidade por meio do Edital do MEC daquele ano. O NACE se instituiu pela Portaria Normativa 04/2016 de 16/02/2016, em cumprimento às normatizações pertinentes à educação superior nas instituições federais, relativas à pessoa com deficiência e às orientações do Programa Incluir. É uma unidade administrativa vinculada ao Gabinete do Reitor, funcionando inicialmente numa sala reservada à comissão de acessibilidade, nas dependências do prédio da Reitoria. Posteriormente teve sua sede no Centro de Convenções, e atualmente, funciona no segundo andar da biblioteca central da UFPE.

Os objetivos do NACE-UFPE, em consonância com a portaria que o instituiu são:

Promover a inclusão, a permanência e o acompanhamento de pessoas com deficiência e necessidades específicas, nos diversos níveis de ensino oferecidos por esta instituição, garantindo condições de acessibilidade na UFPE. Articular-se intersetorialmente, frente às diferentes ações já executadas na UFPE, assim como na promoção de novas ações voltadas às questões de acessibilidade e inclusão educacional, nos eixos: infraestrutura, comunicação, informação, ensino, pesquisa e extensão. Oferecer Atendimento Educacional Especializado (AEE), a partir de uma equipe multidisciplinar, voltado para seu público-alvo. Constituir parcerias com entidades governamentais e sociedade civil organizada, cujos objetivos tenham relações diretas com as finalidades do NACE/UFPE” (UFPE, B.O 2016, documento eletrônico).

A estrutura organizacional do NACE – UFPE é constituída pelo conselho gestor, coordenação geral, integrada pela coordenadoria, assessoria, setor de apoio técnico administrativo e setor técnico especializado. Os núcleos setoriais de acessibilidade são integrados pelos setores: coordenação setorial, setor de apoio técnico administrativo e setor técnico especializado. As coordenações setoriais são unidades administrativas relativas aos campi Recife, Agreste e Vitória. A coordenação geral do NACE e o núcleo setorial de

acessibilidade do Campus Joaquim Amazonas (Recife) funcionam no 2º andar da biblioteca central da UFPE; o NACE setorial do Campus Acadêmico de Vitória (CAV) funciona na sala 01 da biblioteca do CAV e o NACE setorial do Campus Acadêmico do Agreste (CAA) funciona no andar térreo do bloco da Casa do Estudante Universitário (CEU). Merece o registro que algumas esferas de apoio logístico e de pessoal fazem parte da coordenação geral (campus Joaquim Amazonas - Recife), as quais são importantes para a utilização de todos os três NACEs: pessoal especializado, responsável pela oferta do serviço de tradução e interpretação de Libras; atendimento em acessibilidade educacional e o laboratório de tecnologia assistiva. Enquanto cada um dos núcleos setoriais não estiver completamente estruturado e equipado, será necessário utilizar as instalações e/ou profissionais especializados da coordenação geral.

São atribuições do NACE-UFPE:

Promover a acessibilidade e inclusão educacional de pessoas com deficiência e outras necessidades educacionais específicas em parcerias com diversos setores da universidade; planejar, realizar e gerenciar ações na área de acessibilidades; garantir a acessibilidade para o ingresso e permanência de estudantes e servidores e estimular a criação e fortalecimento de uma cultura inclusiva na UFPE (NACE, 2018 p.1).

Após identificar a criação, atribuição e objetivos gerais do NACE-UFPE como um grande complexo, vale frisar que este estudo vai se limitar em algumas situações ao NACE do campus Recife, pelo motivo de ser a delimitação espacial desta pesquisa.

A equipe profissional que atua no campus Recife, lotada no NACE, é composta por 14 servidores¹⁴ de diferentes cargos: um auxiliar em administração; um técnico em assuntos educacionais; três assistentes em administração, dos quais um deles tem a função de coordenação geral do núcleo; dois psicólogos de área; um fonoaudiólogo; quatro tradutores intérpretes de linguagem de sinais e dois pedagogos de área. Há também um número expressivo de bolsistas, 28¹⁵ (vinte e oito). Os bolsistas são alunos da instituição de diferentes cursos que são remunerados para dar suporte ao núcleo na área administrativa, de apoio a estudantes e servidores surdos, com baixa visão e dificuldade de locomoção, bem como auxiliarem em eventos que necessitem de tradução de Libras ou áudio-descrição.

Percebe-se que até o momento da entrevista, não havia contratação de assistente social para composição da equipe, um profissional imprescindível para equipe multiprofissional com o tipo de atividade que realiza e pela capilaridade de ações e interlocuções com os diversos setores internos e externos à instituição. Uma das instituições que admitiu o profissional foi a

¹⁴ Dados secundários fornecidos pela DGP – PROGEPE-UFPE/outubro de 2019.

¹⁵ Dados fornecidos pelo NACE-UFPE em 17 de janeiro de 2020.

UFRN¹⁶, que mantém em sua equipe técnico-educacional profissionais das áreas de pedagogia, serviço social, psicologia, fisioterapia e tradução e interpretação de Libras. A ausência de alguns profissionais na equipe multiprofissional não tira o mérito do trabalho que é realizado pelo núcleo da UFPE, e tampouco essa situação é definitiva, podendo ser pleiteadas, a qualquer momento, novas contratações dos mais diversos profissionais em linhas de atuações e especialidades.

Outro setor importante que apoia o NACE é o Centro de Estudos Inclusivos (CEI), que é vinculado ao Departamento de Psicologia e Orientação Educacional (DPOE) que funciona no andar térreo do Centro de Educação da UFPE, local estratégico por se tratar de um centro em que são ministradas aulas presenciais de licenciatura de diversos cursos do campus Recife. Sua concepção inicial era para dar apoio a pessoas com cegueira ou baixa visão e se estendeu para apoio a estudantes de múltiplas deficiências físicas.

Os estudantes com necessidades especiais de saúde, orgânicas e psicológicas, também tem o apoio do NASE (Núcleo de Atenção à Saúde do Estudante) que é vinculado à Pró-Reitoria para Assuntos Estudantis. Os servidores com necessidades de assistência à saúde podem utilizar o NASS (Núcleo de Atenção à Saúde do Servidor) vinculado a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas, localizado na parte externa do Hospital das Clínicas. Esses dois núcleos de assistência à saúde não são diretamente ligados ao NACE, mas trabalham em parceria, consoante instituído na Portaria Normativa 04/2016 da UFPE.

Conforme o Relatório Geral de atividades do NACE, referente ao biênio 2014-2015 da Coordenação Geral, o público alvo do NACE são discentes, docentes e técnicos administrativos em educação que apresentem as seguintes características:

- Pessoa com deficiência: deficiente visual (cego e com baixa visão), deficiente auditivo (surdo, baixa audição e surdo-cego), deficiente intelectual, deficiente físico, múltiplas deficiências;
- Pessoa com transtorno global do desenvolvimento: espectro autista
- Pessoa com transtorno funcional específico da aprendizagem: dislexia, TDHA
- Pessoa com altas habilidades/superdotação;
- Pessoa com redução de mobilidade.

Neste trabalho não se definirá os tipos de deficiência conforme elencados pela organização mundial da saúde, mesmo porque o conceito de deficiência aplicado nesse estudo

¹⁶ Informações do site da UFPR-SIA-UFRN Disponível em: <https://sia.ufm.br/apresentacao.php>.

é o utilizado em Diniz (2007) que reconhece o corpo com lesão, conforme os preceitos biomédicos, mas também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente, no momento em que afasta ou reduz a sua participação do convívio social. Sobre a deficiência física, que abrange muitas das limitações elencadas pelo NACE, Melo e Gonçalves (2013) esclarecem que dependendo da gravidade, poderá demandar da instituição de ensino um maior ou menor grau de investimentos e ações de incluam atendimentos pedagógico, social e tecnológico no contexto e estrutura educacional que viabilizem o acesso e a permanência desse estudante.

Algumas das ações que o NACE desenvolveu nestes últimos anos estão demonstradas, a seguir, no quadro 1.

Quadro 1 - Principais ações do NACE de 2014 a 2019

Período	Aquisição de material ou realização de serviço	Ações Administrativas	Ações Pedagógicas
2014 e 2015	<ul style="list-style-type: none"> - 16 Cadeiras de rodas (3 motorizadas e 13 manuais) - Notebooks e tablets - <i>Scanners</i> de voz, - Visor ampliador portátil - Lupa eletrônica - Apoiadores de livros - Equipamentos de áudio-descrição (cabine portátil e 34 receptores) - Licença do <i>software</i> JAWS - Ledor de tela - Criação do Site do NACE 	<ul style="list-style-type: none"> - Solicitação ao Núcleo de Tecnologia da Informação (NTI) acessibilidade nos portais da UFPE. - Parceria com diversos setores: (CEI; Clínica de fonoaudiologia; Comissão permanente de acessibilidade do CE; Graduação em Letras Libras; Superintendência de Projetos; NASE, NTI, Prefeitura da Cidade Universitária e todas as Pró-Reitorias). - Auxílio estudantil via PROAES de bolsas para manutenção de alunos deficientes e bolsas para estudantes de graduação auxiliarem deficientes. 	<ul style="list-style-type: none"> -Tradução e interpretação de Libras, áudio-descrição e suporte teórico em 17 eventos internos e externos a UFPE. Externos (Prefeitura da Cidade do Recife, Instituto Ricardo Brenand e Detran-PE)
2016		<ul style="list-style-type: none"> - Garantiu assento no Conselho Gestor do NACE para Associação dos docentes da UFPE (ADUFEPE); Superintendência estadual de apoio à pessoa com deficiência (SEAD); Associação de surdos de Pernambuco (ASSPE) e associação de cegos de Pernambuco (APEC); - Parceria com Ministério Público de Pernambuco (MPPE) e União de mães de anjos (UMA) e articulação permanente com o Cerimonial da UFPE para tradução de libras nos eventos importantes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cursos de formação continuada em acessibilidade para os servidores do Colégio de Aplicação da UFPE (CAp/UFPE) e para o curso de Licenciatura em Dança do Centro de Artes e Comunicação (CAC). - Curso básico de Libras no CCJ e nove turmas do curso básico de Libras para toda comunidade acadêmica.

Continua

Continuação			
Período	Aquisição de material ou realização de serviço	Ações Administrativas	Ações Pedagógicas
2017	Contratação para treinamento para uso e manejo de equipamentos em tecnologia assistiva, realizado pela Tecassistiva - Tecnologia e Acessibilidade.	<ul style="list-style-type: none"> - Suporte em acessibilidade na IV Feira de Leitura do CE/UFPE. - Formação/composição de comissão em acessibilidade para ingresso de estudantes com deficiência, pelo sistema de cotas, no vestibular de 2018.-Leitura do CE/UFPE. -Formação/composição de comissão em acessibilidade para ingresso de estudantes com deficiência pelo sistema de cotas no vestibular de 2018. - Empréstimo de equipamentos em tecnologia assistiva de acordo com a deficiência apresentada e demanda de cada solicitante avaliado pelo NACE/UFPE; - Acompanhamento das atividades dos bolsistas. - Participação em reuniões intersetoriais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Participação em evento organizado pelo NACE/CAP/UFPE: Escola espaço para (trans) formação: acessibilidade e inclusão em pauta. - Oficinas Deficiência visual e a tela de desenho, recurso que favorece o processo de inclusão escolar: sala de recursos multifuncionais; brinquedos inclusivos recicláveis. - Inclusão e acessibilidade na escola: da legalidade a realidade. - Libras na escola inclusiva. - Acessibilidade e inclusão nas bibliotecas na Semana Nacional da Pessoa com Deficiência.
2018	Contratação de dois Intérpretes de Libras, totalizando cinco neste ano, participando de 558 eventos que precisaram de intérpretes.	<ul style="list-style-type: none"> - Acompanhamento das atividades dos bolsistas - Participação em reuniões intersetoriais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Oficina Sobre como Lidar com Pessoas com Deficiência - 1º, 2º, 3º, 4º, 5º e 6º- Circuitos de Sensibilização em Acessibilidade. -V Semana de Formação Pedagógica - UFPE Oficina: Como Pessoas com Deficiência visual usam o computador?
2019		<ul style="list-style-type: none"> - Articulação intersetorial - Orientações pedagógicas aos docentes dos Cursos com estudantes com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas - Orientações a bolsistas de apoio e sensibilização em acessibilidade - Reuniões intersetoriais. - Encaminhamentos intersetoriais (NASE, Clínicas-escolas, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> Participação em 19 cursos/capacitações/ Participação em três congressos/eventos

Fonte: Relatórios do NACE-UFPE Campus Recife dos anos de 2014 a 2019.

Ao analisar as principais informações extraídas dos relatórios do NACE, percebe-se que os anos em que mais se adquiriu equipamentos ou se realizou serviços foram os de 2014 e 2015, momento em que o núcleo estava sendo estruturado. Alguns dos itens adquiridos nesses anos, como a licença do *software* JAWS e leitor de tela, foram para utilização do Centro de Estudos Inclusivos (CEI-CE) pela demanda de alunos atendidos naquele centro. Os demais itens foram para utilização e triagem pelo NACE do campus Recife para dar suporte aos Centros e órgãos suplementares da UFPE.

Conforme informado no Relatório do NACE do ano de 2016, o NACE/UFPE não tem a finalidade executar obras de infraestrutura em acessibilidade, essa função é de responsabilidade da Superintendência de Infraestrutura (Sinfra) da UFPE. Ainda naquele ano, o NACE instituiu a Comissão Permanente de Acessibilidade Físico-Arquitetônica (CPAFA), conforme a Portaria de Pessoal nº 1.874/2016, que tem por objetivo “a articulação dos diferentes setores ligados a projetos, obras e controle urbano da UFPE, com fins de otimização das ações relativas à acessibilidade físico-arquitetônica” (UFPE, 2016, p.3). Nesse sentido, a maioria das ações de reformas prediais, arquitetônicas e de mobilidade é realizada com verba do Incluir e de outras dotações discricionárias do ordenador de despesas da autarquia.

Percebe-se que as ações administrativas se repetem, ou são muito próximas, em todos os anos, e as ações pedagógicas, foram mais intensas nos três últimos anos. Por certo, isso ocorreu devido ao aumento de pessoas com deficiência na instituição. A grande maioria das PcD são alunos, cujo quantitativo cresceu substancialmente a partir das vagas geradas após a lei de cotas, demonstrada na primeira seção desse trabalho.

Os dados relativos às ações e serviços de obras físicas e arquitetônicas desse processo investigativo, foram obtidos através dos Relatórios de Gestão da instituição, divulgados pela Gestão Central da UFPE e não apresentadas pelo NACE.

No relatório de gestão da UFPE do exercício de 2014, elaborado de acordo com disposições e instruções do Tribunal de Contas da União, em relação às medidas de acessibilidade, existe apenas a informação de que os projetos de arquitetura e engenharia contratados e a serem contratados, através de licitação pública, contemplam acessibilidade plena de acordo Com a Norma Brasileira NBR/9050 da ABNT. (UFPE, 2015 pp129-122). Tais ações foram possíveis por conta dos aportes de verbas do Incluir. Neste documento estão listadas obras em diversos prédios do campus Recife, como: recuperação e demarcação das vagas de estacionamento para garantir vagas prioritárias e exclusivas para PcD; manutenção

periódica da sinalização horizontal de tráfego; identificação do acesso às rampas e obras de implantação de passeios acessíveis no campi de Recife.

No relatório de 2012-2015, há o registro de que no primeiro semestre de 2015 foram realizadas obras na Faculdade de Direito do Recife (CCJ), com vários itens de acessibilidade, como: instalação de elevador, rampas, corrimãos, pisos táteis, totens e demarcações em estacionamento, permitindo acesso universal ao prédio. A ação teve investimento de aproximadamente R\$ 185 mil reais. Também ocorreram reformas no departamento de energia nuclear, como a reforma do auditório que contemplou recursos para acessibilidade, não sendo listadas, quais foram as obras, nem os recursos. Em 2015 começou a ser construído do novo prédio do curso de Medicina, o Centro de ciências Médicas (CCM), com investimento de R\$ 8,6 milhões de reais. O edifício com três mil m² está ao lado do Centro de Ciências da Saúde (CCS). Outras obras também foram iniciadas neste período, no campus Recife, como a construção do Laboratório Integrado em Tecnologia em Petróleo, Gás e Biocombustíveis (Litpeg), os prédios de Engenharia de Produção, Engenharia de Alimentos e Engenharia Naval, do Instituto Nacional de Tecnologia em União e Revestimento de Materiais (INTM), todos no CTG. No relatório também consta que o novo espaço de Engenharia de Produção teria área de 1.639,20 m², distribuídos em quatro pavimentos, em frente ao edifício do Centro de Tecnologia e Geociências (CTG). “O investimento para a construção do prédio é da ordem de R\$ 6,9 milhões de reais”. (UFPE, 2012-2015, p.15-18). No entanto, ao observar os valores dessas grandes obras, percebe-se que é superior à dotação do Programa incluir, deduzindo-se que grande parte é advinda de outras fontes de recursos da UFPE. É possível entender, por conta de órgãos fiscalizadores e de prestação de contas da União, pelo que foi descrito nos relatórios de gestão, que desde 2014 as novas construções da UFPE seguem as orientações da NRB 9050, cujas obras já são edificadas para acessibilidade, como nos centros acadêmicos citados.

O Relatório de Gestão 2016-2019, entregue através de documento denominado Carta à Comunidade Universitária, datada de 13 de setembro de 2019, apresenta informações gerais sobre o quadriênio, em material impresso, de 72 páginas, no qual são divulgadas algumas das ações feitas em relação à construção e reformas com os respectivos valores pagos, todos em cifras monetárias superiores às demonstradas em seção anterior, através dos dados do portal de transparência, sobre valores do Incluir. Nesse documento não se refere se houve itens de acessibilidade nas reformas. No ano de 2016, se reporta a obras como: ampliação do departamento de engenharia mecânica (R\$ 3.000.792,85); reformas das calçadas e ciclovias do campus Recife (R\$ 2.951.206,35); recuperação do anexo I do CCJ (R\$ 338.594,45);

serviços de iluminação e recapacitação elétrica do CE (R\$ 123.367,30). Em 2018, em relação aos centros acadêmicos, foi realizada a construção do prédio de engenharia de produção no valor de R\$ 9.090.353,65. Em 2019 algumas obras foram iniciadas e ainda se encontram em execução, como a ampliação do CCSA (R\$ 12.492.036,29); construção do módulo 04 do Bloco E do CIn (R\$ 3.615,289,90); ampliação do Bloco A do CCEN (R\$ 5.635.082,72).

Independentemente de analisar os valores, que não é a proposta do estudo, acredita-se que todas essas obras foram necessárias para melhoria da instituição, tanto na condição de conservação e adequabilidade, quanto para a questão de atendimento da demanda que cresce da comunidade universitária.

Importa ainda, assinalar um tópico sobre ambiente ergometricamente construído, não só para as PcD da categoria aluno, mas principalmente para a categoria servidor. Os servidores da UFPE, que em sua maioria passam um período grande diário e por muitos anos, desempenhando suas atividades, necessitam de um ambiente ergometricamente construído. Ao tratar do ambiente construído, na concepção de ergonomia, Villarouco e Andreto (2008) sugerem que “os aspectos envolvidos na adequação do ambiente devem advir do sentimento que o usuário experiencia na interação cotidiana com o ambiente construído.” Eles asseguram ainda, que tais ambientes devam cumprir etapas antecessoras de planejamento adequadas, porquanto, “olhar um projeto como olhos de ergonomista é antever sua utilização; é conjugar condicionantes físicos, cognitivos, antropométricos, psicossociais e culturais” (VILLAROUCO e ANDRETO, 2008, p.526). Eles propõem ainda, que seja realizada uma análise ergométrica de um projeto de ambiente (AEPA) na qual o arquiteto deva observar elementos que atentem às variáveis presentes em um ambiente, tais como: conforto ambiental, lumínico, térmico e acústico; acessibilidade, adequação de materiais, revestimento e acabamento.

Na UFPE, a unidade responsável pelas obras de construção (reparo e edificações) é a superintendência de infraestrutura que têm quadro multiprofissional com especialistas em engenharia, arquitetura e afins, e quando se faz necessário, triam empresas prestadoras de serviços, através de processos licitatórios para construção de obras com recursos devidamente previstos e autorizados.

Para entender as questões que dificultam o dia-a-dia dos alunos e servidores da UFPE, em virtude das barreiras encontradas, tanto arquitetônicas, quanto de ordem pedagógica e comportamental. A próxima seção desse trabalho trata das barreiras à acessibilidade e do perfil das PcD da UFPE.

4 O PERFIL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA DA UFPE E TIPOS DE BARREIRAS À ACESSIBILIDADE

Na sociedade contemporânea existe uma tendência a movimentos de conscientização, integração e aceitação às diferenças culturais e sociais que regem as relações entre as pessoas, principalmente sobre as potencialidades e limitações individuais e coletivas. Essa integração caminha para ser mais comum, à medida que se conhece mais sobre as pessoas. Os indivíduos com alguma deficiência, na visão de Correr (2003) representam um alerta de que todas as pessoas são diferentes entre si. As diferenças estão longe de serem negativas, ao contrário, podem favorecer a uma inquietação plural para atitudes mais tolerantes com as diversas dificuldades da condição humana.

Embasado nessa premissa, faz-se necessário identificar no estudo, quem são as pessoas com alguma diferença da maioria das outras, por motivo de sua condição física, orgânica ou sensorial que estudam ou trabalham nos centros acadêmicos dos campi de Recife. Não caberá aqui o conhecimento profundo de suas potencialidades, anseios ou frustrações, apenas identificar características pessoais desse grupo distinto que ainda precisa ser amparado por medidas legais e protetivas de inclusão.

Esta seção apresenta quatro subseções complementares frutos das informações coletadas de alguns relatórios institucionais e principalmente dos questionários aplicados ao grupo de participantes (aluno e servidor) dos Campi do Recife (campus Joaquim Amazonas e campus Centro) que possuem alguma limitação ou deficiência que dificulte a sua rotina na UFPE.

Na primeira seção serão demonstradas quantas são e onde estão as PcD através dos dados que foram extraídos de relatórios institucionais e das respostas dos participantes. Será apresentado o perfil delas em relação ao gênero, tipo de deficiência, cota para ingresso na instituição, curso e centro que estudam ou trabalham. O levantamento foi realizado através das respostas dos questionários aplicados aos participantes. Na segunda seção são demonstrados os tipos de barreiras à acessibilidade na literatura brasileira e descritas as barreiras à acessibilidade apontadas pelas pessoas com deficiência entrevistadas. Na terceira seção é feita uma associação entre o perfil das PcD *versus* as barreiras encontradas por elas, visando identificar se há interferências entre as variáveis que apoiem as ocorrências. Na quarta seção será realizado o relatório quantitativo e qualitativo da pesquisa a partir da análise das duas questões abertas comuns a todos os participantes: PcD e Gestores da UFPE sobre os entraves e sugestões para a acessibilidade na UFPE.

4.1 O PERFIL DOS ALUNOS E SERVIDORES COM DEFICIÊNCIA NOS CENTROS ACADÊMICOS DO RECIFE.

Para apresentar o perfil das PcD da UFPE, faz-se necessário registrar que nesta pesquisa o marco temporal são os anos de 2014 a 2019 e a delimitação espacial são os centros acadêmicos dos campi de Recife. Em relação aos participantes, são alunos da graduação da modalidade presencial de ensino e servidores efetivos, técnicos e docentes.

O primeiro ponto de análise é feito a partir dos dados dos relatórios institucionais. Esses dados foram fornecidos pelos setores: divisão de corpo discente, vinculada à coordenação de controle acadêmico, subordinada à Pró-Reitoria para Assuntos Acadêmicos; pela Diretoria de Gestão de Pessoas, acessória à Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEPE), respectivamente sobre alunos e servidores. Desses relatórios, foi possível extrair os dados e observar o quantitativo de PcD por tipos de deficiência e por centros. A identificação por gênero, não foi feita baseada nos relatórios institucionais, porque tal identificação ficaria prejudicada em virtude dessas informações terem sido entregues nominalmente, e alguns nomes podem ser comuns aos dois gêneros, correndo risco de serem lançado no gênero errado. As denominações aqui tratadas serão apenas para os gêneros masculino e feminino, a partir das respostas dos participantes, salientando que nenhum dos participantes informou gênero de denominação diferente. Quanto aos tipos das deficiências, foram indicadas pelos próprios entrevistados, quando declararam sua(s) deficiência(s). Alguns informaram serem acometidos de mais de um tipo, porém, não recordavam se no cadastro para ingresso na instituição, havia a opção para assinalar múltiplas deficiências ou apenas uma.

Através do relatório institucional com o quantitativo de alunos por ano e por centro acadêmico, é possível perceber que o número de PcD, nos campi de Recife, nos anos de 2014 a 2017, de cursos presenciais, era pequeno. Só a partir de 2018, quando iniciou o processo de seleção com vagas de cotas para deficientes, para esse campi, o total de alunos matriculados aumentou. Em 2018 teve 192 matriculados e em 2019 o número reduziu um pouco, 102 matriculados, conforme pode ser observado na tabela 2. Nota-se que a quantidade de PcD existentes, através dos dados dispostos nos relatórios, é bem maior que o número de alunos que efetivamente estudam. Tal fato ocorre porque um mesmo aluno que se matriculou em um determinado ano, continuou como veterano, se matriculando nos anos subsequentes.

Em outro relatório nominal de alunos com deficiência vinculados à UFPE (campi de Recife) até o ano de 2019, o quantitativo é de 272 alunos relacionados por curso e tipo de

deficiência. Comparando os relatórios, percebe-se que há diferença dos dados em relação aos anos e a vinculação à instituição. Esse episódio, possivelmente se deu, pelo trancamento de matrícula de alguns alunos veteranos, ou ainda, alunos novos que tiveram suas matrículas rejeitadas pela comissão de avaliação de ações afirmativas. A comissão referida, formada por multiprofissionais, é responsável pela validação ou não, da autodeclaração de candidatos que concorrem às vagas de PcD. Portanto, alguns alunos podem constar na listagem inicial de matrículas, mas não continuarem como alunos efetivados na instituição. Algumas coordenações de cursos confirmaram essas tipos ocorrências.

O percentual de alunos matriculados na graduação no período de 2014 a 2019 (modalidade presencial), nos campi de Recife, em relação aos centros acadêmicos, é verificado conforme tabela 2.

Tabela 2 - Percentual de alunos com deficiência matriculados na graduação no período de 2014 a 2019 (modalidade presencial)

Centros acadêmicos	Anos					
	2014	2015	2016	2017	2018	2019
CAC	8,0	8,5	6,3	10,8	7,8	9,8
CCEN	4,0	2,1	3,1	2,7	1,6	1,0
CB	6,0	12,8	6,3	8,1	4,7	4,9
CCM	0,0	0,0	0,0	0,0	5,7	2,9
CFCH	12,0	4,3	6,3	13,5	7,8	9,8
CE	38,0	38,3	25,0	13,5	9,9	10,8
CCS	8,0	14,9	18,8	16,2	12,5	18,6
CCSA	4,0	4,3	6,3	13,5	22,9	18,6
CTG	4,0	8,5	25,0	10,8	12,0	9,8
CCJ	10,0	6,4	0,0	5,4	8,9	9,8
CIn	6,0	0,0	3,1	5,4	6,3	3,9
Total	100% (n=50)	100% (n=47)	100% (n=32)	100% (n=37)	100% (n=192)	100% (n=102)

Fonte: autoral a partir de relatório da divisão de corpo discente – UFPE

É perceptível que os dois centros que mais tiveram alunos matriculados nos anos estudados, principalmente nos anos de 2018 e 2019 (anos de acesso por cotas) foram CCSA e CCS. Os dois que tiveram menos pessoas matriculadas foram CCEN e CIn. Para situar o arcabouço profissional de cada um desses centros acadêmicos, faz-se necessário identificar os cursos que funcionam neles, conforme apresentados no *site* da UFPE, visando entender a opção de curso e profissionalização dos estudantes com algum tipo de deficiência. CCSA: administração, ciências atuariais, ciências contábeis, ciências econômicas, hotelaria, secretariado, serviço social e turismo. CCS: farmácia, odontologia, enfermagem, nutrição, fisioterapia, terapia ocupacional, fonoaudiologia e educação física (licenciatura e bacharelado)

e medicina até 2017, porque a partir de 2018 o curso de medicina passou a ter um centro próprio, o CCM (Centro de Ciências Médicas). CCEN: física, química, matemática e estatística. CIN: ciência da computação, engenharia da computação e sistemas de informação.

A partir de uma análise subjetiva, é possível deduzir que as escolhas desses alunos são mais voltadas para os cursos das áreas sociais e da saúde, e são menos desejadas, as áreas das ciências exatas e da tecnologia. As razões dessas escolhas podem estar relacionadas a diversos fatores, como: a nota para admissão no processo seletivo, o status social da profissão, empregabilidade, etc. Contudo, neste trabalho não se encaixa tal análise. A ideia aqui é apenas o registro da opção dos cursos frequentados pelas PcD para montar o perfil desse estudantes. No ano de 2014, que ainda não havia reserva de vagas por cotas nos campi de Recife, houve um número expressivo de matrículas de pessoas com deficiência no Centro de Educação (CE). Este centro tem como curso principal pedagogia, embora também sejam ministradas nele, algumas disciplinas relacionadas à prática de ensino, de cursos de diversas licenciaturas. Merece destaque ainda, um curso com características muito particulares: letras Libras. Esse curso funciona no CAC e foi criado embasado no Decreto 5.626 de 22/12/2005, que regulamenta a Lei 10.436 de 24/04/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Na referida lei, em seu Art. 2º é dito que “seja garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil”. (BRASIL, 2005). Na UFPE, o curso de licenciatura em letras Libras foi criado a partir da aprovação pelo Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão (CCEPE) publicado no Boletim Oficial de 22/04/2014, atendendo assim, a legislação. (UFPE, 2014). A licenciatura do curso também contempla aulas no CE, como todas as outras licenciaturas.

Conforme relatório da instituição, os seis cursos em que havia mais pessoas com deficiências matriculadas, foram os apresentados na tabela 3.

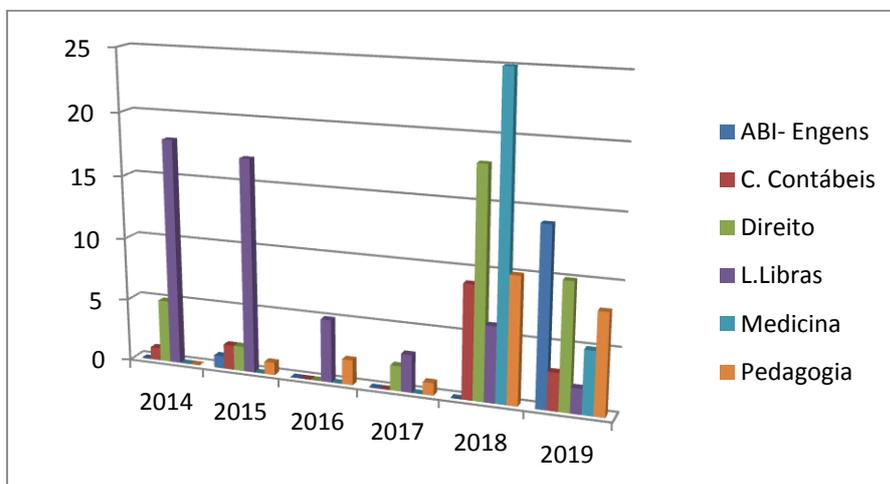
Tabela 3 - Percentual de alunos matriculados nos cursos mais procurados por PcD

Cursos	Anos					
	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Abi - engenharias	0,0	4,3	0,0	0,0	17,1	33,3
Ciências contábeis	4,2	8,7	0,0	0,0	11,0	7,1
Direito	20,8	8,7	0,0	33,3	22,0	23,8
Letras libras (licenciatura)	75,0	73,9	71,4	50,0	7,3	4,8
Medicina	0,0	0,0	0,0	0,0	30,5	11,9
Pedagogia	0,0	4,3	28,6	16,7	12,2	19,0
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	(n=24)	(n=23)	(n=7)	(n=6)	(n=82)	(n=42)

Fonte: autoral a partir de relatório da divisão de corpo discente – UFPE

É possível visualizar de forma mais nítida, a situação das matrículas realizadas pelas PcD neste período através do gráfico 3.

Gráfico 3 – Cursos e quantidade de matrículas de PcD (2014 a 2019)



Fonte: Relatório da divisão de corpo discente – UFPE

Fica em evidência no gráfico, que o ano de 2018, início do ingresso por cotas para PcD no campi do Recife, foi o ano com mais matrículas, a exceção do curso de letras Libras que teve o seu pico de matrículas no ano de sua criação, 2014, continuando a crescer em 2015. Por outro, lado, teve um decréscimo nos anos seguintes, mas voltou a crescer em 2018 e 2019. Os cursos ABI-engenharias e direito, visivelmente corroboram a descrição anterior, sendo os dois cursos que têm mais PcD matriculadas a partir do sistema de cotas para a categoria.

Tabela 4 - Percentual de alunos matriculados por tipo de deficiência (somatório 2014-2019)

Tipo de deficiência	Percentual
Altas habilidades/superdotação	4,5
Altas habilidades/síndromes/autismo	3,0
Autismo infantil	2,8
Cegueira	4,1
Cegueira e outras deficiências	2,6
Deficiência auditiva	19,2
Deficiência auditiva, surdez.	3,0
Deficiência física	37,4
Deficiência intelectual	5,6
Deficiência múltipla	0,6
Visão subnormal e baixa visão	17,3
Total	100% (n= 468)

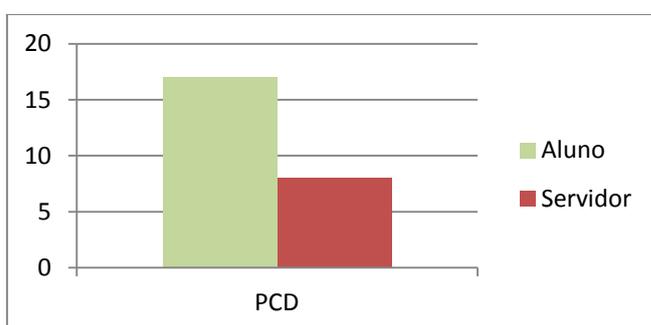
Fonte: autoral a partir do relatório da divisão de corpo discente – UFPE

Observa-se que os três tipos de deficiências que mais atinge os alunos matriculados na UFPE são do tipo de deficiência física (físico/motora, auditiva e baixa visão) e as que menos incidem são deficiência múltipla, seguida de autismo infantil e do conjunto de altas habilidades, síndrome de asperger e autismo. Nota-se que pelo relatório institucional, nenhum estudante declarou na matrícula que possuía algum tipo de transtorno psicológico ou sensorial e nem de ordem orgânica (doenças graves). Há de se indagar se a falta dessa informação se deu por não haver opção para marcar essa deficiência, ou se pelo desconforto e constrangimento da comprovação. Registre-se que nesta pesquisa não foi possível o acesso ao formulário de inscrição no SISU. Porém, nas entrevistas com integrantes do NACE e por informações dos setores de apoio ao núcleo de acessibilidade, como a exemplo do NASE (Núcleo de Apoio à Saúde do Estudante) foi dito que existam diversos casos de estudantes em situação de vulnerabilidade social com transtornos diversos, acompanhados por equipe multidisciplinar de saúde como psiquiatra, psicólogos, assistentes sociais e nutricionistas.

Relativamente aos dados primários que seguem a descrição do perfil das PcD, foram extraídos dos questionários realizados com o grupo de participante que compõe as próprias PcD (alunos e servidores com deficiência). Os grupos de gestores (de centros acadêmicos e gestores estratégicos do Programa Incluir) farão parte da análise das questões comuns aos dois grupos noutra subseção.

Foram entrevistadas 25 pessoas com algum tipo de deficiência, apresentadas nos gráficos de 4 a 8, conforme diversas características:

Gráfico 4 - Categoria de participante de PcD:

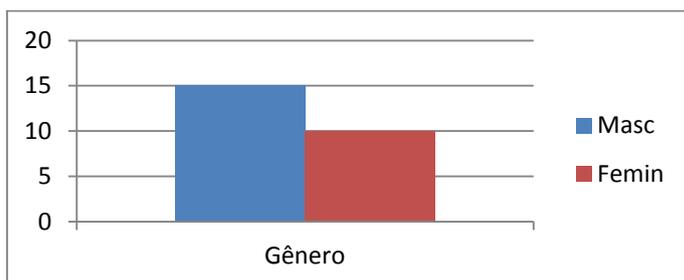


Fonte: autoral a partir das respostas

O desenho amostral inicial para PcD era de 35 participantes, sendo 27 alunos e oito servidores. Participaram 25 pessoas, porque 37% dos alunos não se prontificaram a responder, obtendo-se a colaboração de apenas de 17 alunos. Por outro lado, a amostra projetada para servidores foi 100% atendida. Dos oito servidores, seis foram técnicos administrativos e dois

docentes, configurando-se um número equilibrado de representação. Em comparação com os relatórios institucionais, a amostra dos estudantes está reduzida, porque naquela fonte o número de alunos é quatro vezes maior que o de servidores. Isso, no entanto, não desmerece a qualidade das informações dos que contribuíram para a pesquisa, em razão de sua participação ser de livre consentimento. Importante destacar que houve representação dos diferentes tipos de deficiência entre os entrevistados.

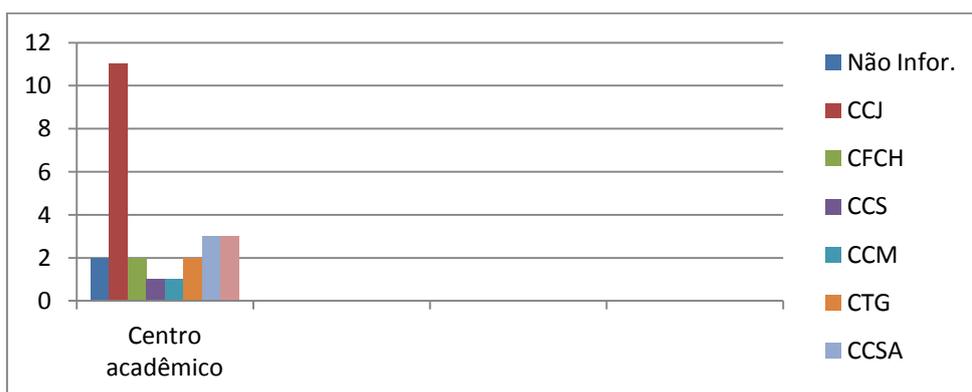
Gráfico 5 - Gênero



Fonte: autoral a partir das respostas

Em relação ao gênero, 15 se identificaram como do gênero masculino e 10 do gênero feminino. Registra-se que as pessoas do gênero masculino, além de ser em maior número, foram mais acessíveis a responder os questionários.

Gráfico 6 - Participantes por centro acadêmico de estudo/lotação



Fonte: autoral a partir das respostas

A maioria dos participantes foi do Centro de Ciências Jurídicas (CCJ). Esse centro abriga apenas o curso de direito. Dele, houve 11 participantes. Se esse número for confrontado com os dados do relatório institucional, demonstrado na tabela 2, tem-se representação aproximada com aqueles dados secundários. Tal proximidade dos dados,

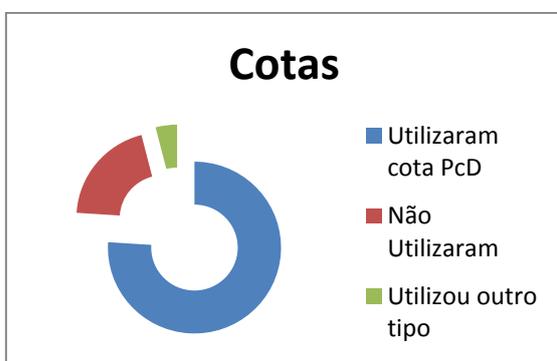
possivelmente se deu, porque o curso de direito é o segundo mais populoso em relação às PcD.

A Área Básica de Ingresso para as engenharias (ABI-engenharias) foi, segundo o relatório, a que mais apresentou PcD. Vale ressaltar, que os alunos das engenharias ingressam de forma unificada, entretanto, só após um ano, a depender de seus desempenhos e escolhas, são direcionados para um curso específico dentre as engenharias. Tais cursos fazem parte do CTG. Nesse aspecto, os dados secundários estão semelhantes aos dados primários em termos de representação.

O Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA) e o Centro de Artes e Comunicação (CAC) tiveram cada um, três participantes. O Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH) e o Centro de Tecnologia e Geociências (CTG) tiveram cada um, dois participantes. O Centro de Ciências Médicas (CCM) e o Centro de Ciências da Saúde (CSS) tiveram um participante. Dois entrevistados não informaram qual o Centro estudam/trabalha. Dos onze centros acadêmicos, apenas quatro não tiveram representantes: o Centro de informática (CIn); o Centro de Ciências Exatas e da Natureza (CCEN); O Centro de Biociências (CB) e o Centro de Educação (CE), por motivos de não comparecimento às entrevistas ou por desinteresse na pesquisa, tanto nas formas presenciais quanto nas formas remotas.

Sobre o acesso na UFPE pelo sistema de cotas, das vagas reservadas para pessoa com deficiência, 19 participantes disseram que utilizaram as cotas, cinco disseram que não utilizaram, e uma pessoa, informou que utilizou a vaga de outro tipo de cota, referente à renda e etnia.

Gráfico 7 - Ingresso na UFPE por cotas

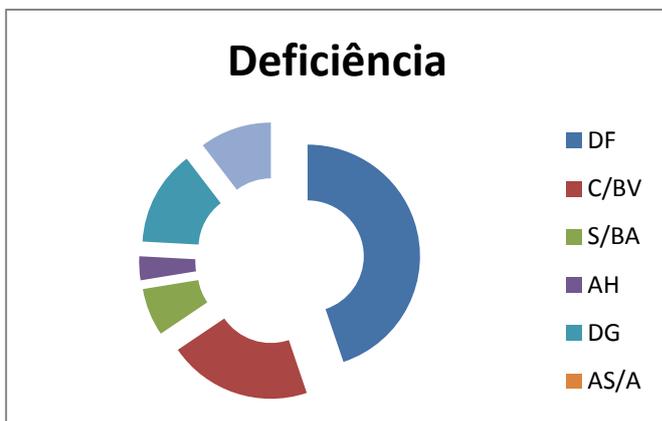


Fonte: autoral a partir das respostas

Os tipos de deficiência que constaram nos questionários da pesquisa, conforme as características, relacionadas pelos relatórios da instituição, são: Deficiência Física (DF); Cegueira ou baixa visão (C/BV); Surdez ou baixa audição (S/BA); Altas habilidades (AH);

Doença Orgânica Grave (DG); Síndrome de Asperger/autismo (AS/A) e Doença Neurológica (DN). Essas abreviações utilizadas servem apenas como legendas para o gráfico apresentado abaixo, não significam abreviações ou códigos oficiais das doenças/deficiências.

Gráfico 8– Tipos de deficiência



Fonte: autoral a partir das respostas

Legendas: DF = Deficiência Física; C/BV = Cegueira ou baixa visão; S/BA = Surdez ou baixa audição; AH= Altas habilidades; DG = Doença grave; AS/S = Síndrome de Asperger/Autismo e DN =Doença neurológica.

Dos 25 participantes, a maior parte foi das pessoas com deficiência física, que somaram 13. Das com cegueira ou baixa visão, seis. Com doença orgânica grave, quatro. Doenças neurológicas, três; com surdez ou baixa audição, duas, e, com altas habilidades, apenas uma pessoa.

Vale esclarecer, que quatro participantes responderam múltiplas deficiências: um participante com doença neurológica e doença orgânica grave; outro participante com doença neurológica e deficiência física; e dois participantes com doença neurológica e cegueira/baixa visão. Por conta desse fato, o somatório das PcD foi 29, número maior do que a quantidade de entrevistados. Por outro lado, nenhuma pessoa com síndrome de asperger ou autismo participou da pesquisa.

Merece registro, a dificuldade encontrada para entrevistar participantes com deficiência auditiva. Foram entrevistadas apenas duas pessoas com tais condições: uma com baixíssima audição e outra surda. A primeira, que escuta pouco, mas faz uso de aparelho, participou da pesquisa lendo o questionário e tirando suas dúvidas com a pesquisadora, através de leitura labial. A segunda, com surdez total, respondeu apenas perguntas do questionário, cujas palavras ela conseguiu ler em português, pois sua língua habitual é Libras. Mediante esse problema, deixou sem respostas a maioria das perguntas. Neste sentido, a comunicação entre a pesquisadora e o entrevistado surdo não obteve muito sucesso, por dois

motivos: o primeiro, em razão deles não terem conhecimentos suficientes da língua um do outro; o segundo, pela entrevistadora não poder contar com intérprete de Libras oficial do NACE, como havia sido previsto inicialmente. O NACE, por sua vez, justificou não poder agendar e disponibilizar tais profissionais naquele momento, por tê-los em número insuficiente para atender a demanda de eventos acadêmicos oficiais da UFPE.

4.2 AS BARREIRAS À ACESSIBILIDADE NA UFPE

Ao pensar em inclusão social para pessoa com deficiência, tem-se em mente que todos os sujeitos devem estar introduzidos num espaço territorial de convivência com os mesmos direitos e obrigações, que levem ao exercício da boa convivência, do apoio ao mais fragilizado, mas que todos possam exercer o pleno direito de cidadania. Sasaki (2003) vai além, quando diz que uma sociedade inclusiva não é aquela em que apenas são garantidos espaços adequados para todos, mas sim, um modelo de sociedade que fortalece as atitudes de aceitação das diferenças individuais e de valorização da diversidade humana, fazendo com que as pessoas construam vidas comunitárias mais justas e mais saudáveis. Para tanto, é necessário que se elimine qualquer tipo de dificuldade que impeça que algum cidadão tenha acesso a qualquer serviço ou participação social. Sasaki (2013) ainda esclarece que no Brasil desde os anos 2000, vem sendo feitas modificações pequenas e grandes para facilitar a vida da PcD em setores como escolas, empresas, áreas de lazer, edifícios e espaços urbanos, para possibilitar a participação plena de pessoas com deficiência, com igualdade de oportunidades junto à população geral, principalmente a partir das legislações próprias para esse grupo de pessoas, que busca eliminar todo o tipo de barreira que impeça o sua participação na sociedade.

O decreto nº 5.296 de 02/12/2004 que trata dos critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida dispõe das condições gerais de acessibilidade. Em seu Art. 8, inciso II, define barreira: “qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimentos, a circulação com segurança e a possibilidade das pessoas se comunicarem ou terem acesso à informação”. Foi classificado, naquele momento quatro tipos de barreiras observadas: nos espaços urbanísticos; nas edificações; nos transportes e nas comunicações.

A Lei 13.146 de 06/07/2015, conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência, destina-se a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais pela pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e

cidadania. Nela é considerada pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. No estatuto, barreira à acessibilidade é definida:

[...] qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros (BRASIL, 2015, Art.112).

Posteriormente, complementando o decreto presidencial, supracitado, sobre os critérios de promoção à acessibilidade das PcD, passados 11 anos, o Estatuto classificou as barreiras como tendo sete tipos, e não apenas quatro como introduzidas inicialmente. No novo arcabouço jurídico, as barreiras foram identificadas e esclarecidas, como:

- a) **barreiras urbanísticas**: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;
- b) **barreiras arquitetônicas**: as existentes nos edifícios públicos e privados;
- c) **barreiras nos transportes**: as existentes nos sistemas e meios de transportes;
- d) **barreiras nas comunicações e na informação**: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;
- e) **barreiras atitudinais**: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;
- f) **barreiras tecnológicas**: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias;

Não distante da classificação oficial brasileira, mas percebendo nuances das diversas barreiras à acessibilidade em seus estudos, Sasaki (2013) apresenta seis tipos de barreiras, mais comuns nas instituições públicas e privadas, separando, na sua análise apenas a barreira de transporte elencada no estatuto, considerando uma barreira de acessibilidade e mobilidade com dimensões e legislação próprias, por que é uma barreira não só nos veículos, mas também nas paradas, calçadas, terminais, estações e todos os outros equipamentos que compõem as redes de transporte. Ele aproxima algumas, como arquitetônica e urbanista porque além da estrutura física acrescenta o aspecto paisagístico e ao final, define e exemplifica seis barreiras, que foram as utilizadas por se aplicarem nesse estudo, pelas

características da universidade, portanto, foram introduzidas nos questionários e entrevistas das pessoas com deficiência da UFPE, para saber os tipos que mais elas se deparam no seu cotidiano, as barreiras: arquitetônicas, comunicacionais, metodológicas, instrumentais, programática e atitudinal.

As barreiras são exemplificadas pelas características conceituais, conforme Instituto Inclusão Brasil (2020) sendo de seis tipos: arquitetônicas, aquelas em que não existe, ou existe de forma irregular a presença de rampas, banheiros adaptados, elevadores adaptados, piso tátil, entre outras. Comunicacional, que interferem na comunicação interpessoal (face a face, língua de sinais), escrita (jornal, revista, livro, carta, apostila etc., incluindo textos em braile, uso do computador portátil) e virtual (acessibilidade digital). Metodológica, relacionada diretamente à concepção subjacente à atuação docente: a forma como os professores concebem conhecimento, aprendizagem, avaliação e inclusão educacional e como promovem processos de diversificação curricular, flexibilização do tempo e utilização de recursos para viabilizar a aprendizagem de estudantes com deficiência, como, por exemplo: pranchas de comunicação, texto impresso e ampliado, softwares ampliadores de comunicação alternativa, leitores de tela, etc. Instrumental, corresponde a inexistência ou falha na oferta de instrumentos, utensílios e ferramentas de estudo (escolar) ou de trabalho (profissional). Programática, aquelas presentes nas políticas públicas (leis, decretos, portarias, normas, regulamentos) que deixam de positivar o direito. Atitudinal se relaciona com a percepção do outro, diante de atitudes de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações.

Na pesquisa, foi perguntado aos 25 participantes com deficiência (alunos e servidores): No seu cotidiano na da UFPE existem barreiras à acessibilidade? Quais? ¹⁷

Cabe salientar que foi exemplificado cada uma dos tipos de barreiras ao lado da questão. Abaixo são apresentados quadros com os tipos e quantitativo de respostas dos participantes PcD que identificaram tais barreiras. Nesta seção não será realizado o somatório das pessoas que identificaram as barreiras, serão apenas elencados os tipos de barreiras mais apontadas, demonstradas nas tabelas de 5 a 10.

¹⁷ O questionário completo aplicado aos participantes está disponível no apêndice desse trabalho.

Tabela 5- Barreiras arquitetônicas identificadas pelas PcD

Tipo	Número de PcD que identificaram a barreira
Calçadas desniveladas ou com obstáculo	7
Elevadores (falta ou má conservação)	6
Falta de Rampas ou inapropriadas	4
Sala/auditório sem cadeira adaptada para obesos	3
Falta de bebedouro adaptado	2
Pisos (desnivelado ou sem demarcação tátil)	2
Falta de corrimão nas escadas	2
Falta de estrutura em algumas vias	1
Outros: falta de estrutura em algumas vias	1
Banheiros inadaptados	1

Fonte: autoral a partir das respostas das PcD

A maioria respondeu que calçadas desniveladas ou com obstáculo é a principal barreira arquitetônica no seu cotidiano na UFPE, seguida da falta ou má conservação dos elevadores. Um número expressivo respondeu que não existia barreira arquitetônica e outros não responderam a questão. Quatro participantes responderam sim, para existência dessa barreira, mas não identificaram. Importa informar que alguns participantes responderam a mais de um tipo dessa barreira.

Tabela 6 - Barreiras comunicacionais identificadas pelas PcD

Tipo	Número de PcD que identificaram a barreira
Falta de placas sinalizadoras nos ambientes	4
Falta de intérprete de Libras ou número insuficiente	3
Insuficientes meios digitais	1
Falta de informação/informativos	1
Dificuldade de visualizar letras no quadro e slides	1
Sem sinalização para deficiente visual	1

Fonte: autoral a partir das respostas das PcD

A grande maioria respondeu que não encontra barreira comunicacional. Dentre as pessoas que responderam sim, a maior queixa é a falta de placas sinalizadoras nos ambientes e

falta ou número insuficiente de intérprete de Libras. Apenas uma pessoa não respondeu a essa pergunta. É importante ressaltar que a questão das placas sinalizadoras não afetam apenas as PcD, mas de todos que circulam e visitam os centros. Quanto ao número insuficiente de intérpretes de Libras, pode ser constatado inclusive, na realização desta pesquisa, que ficou prejudicada em relação à representação de deficientes com surdez total.

A inclusão da pessoa surda tem sido vista de forma positiva pelos elaboradores da política, mas tem se apresentado mascarada para quem a vivencia.

Tabela 7- Barreiras pedagógicas identificadas pelas PcD

Tipo	Número de PcD que identificaram a barreira
Falta intérprete de Libras	2
Falta de adaptação nas aulas para aprendizagem	1
Falta de leituras pausadas dos slides pelo professor	1
Falta de material digital	1
Professores falam muito baixo	1
Falta material apropriado para deficiente visual	1
Professores insensíveis e desconhecimento de legislação	1

Fonte: autoral a partir das respostas das PcD

A barreira mais frequentemente apontada foi falta de intérprete de Libras. Cada uma das seis pessoas que identificaram uma barreira diferente, que lhes afetavam, estava relacionada às suas aprendizagens em sala de aula. Para esse questionamento houve um número alto de pessoas que respondeu não haver barreira pedagógica na UFPE. Presumivelmente esse fato pode ter ocorrido por conta da coleta ter sido feita majoritariamente, de forma presencial, o que pode ter causado intimidação em responder sobre aspectos pedagógicos e metodológicos que envolvessem atitudes e comportamentos com seus docentes em sala de aula.

Tabela 8 - Barreiras Instrumentais identificadas pelas PcD

Tipo	Número de PcD que identificaram a barreira
Falta de ledor de tela no LABIN	1
Falta computador	1

Continua

Continuação	
Tipo	Número de PcD que identificaram a barreira
Sig@ não acessível a PcD visual pela validação do robô capcha	1
Dificuldade para acompanhar aula pelo <i>datashow</i>	1
Falta de tecnologia de áudio descrição	1

Fonte: autoral a partir das respostas das PcD

Cada uma das pessoas entrevistadas apontou uma ou mais barreiras, mas todas relacionadas à deficiência visual. A inexistência desse tipo de barreira foi comum nas respostas da maioria dos respondentes.

Tabela 9 - Barreiras programáticas identificadas pelas PcD

Tipo	Número de PcD que identificaram a barreira
Falta de aplicação das leis	1
Limitação de carga horária	1
Poucas ações de acolhimento pelo NACE	1

Fonte: autoral a partir das respostas das PcD

Assinale-se que a maioria dos participantes respondeu que não existia esse tipo de barreira no seu cotidiano na instituição. Muitos afirmaram ter obstáculos, mas não identificaram. Em relação às outras tipologias de barreiras, esta foi a que menos ofereceu alternativas para interferência institucional da política, embora não se possa negar a qualidade das poucas informações apresentadas.

Tabela 10 - Barreiras atitudinais identificadas pelas PcD

Barreira atitudinal	
Tipo	Número de PcD que identificaram a barreira
Atitudes discriminatórias por parte de alunos	1
As pessoas não sabem lidar com o diferente e não respeitam as leis	1
As pessoas são seletivas nas amizades	1
Alguns professores não respeitam regime especial	1
Falta de consciência com a PcD	1

Fonte: autoral a partir das respostas das PcD

Mais um tipo de barreira em que houve um número elevado de respostas de negação de barreira. Essa barreira é a mais complexa de identificação pelas subjetividades implícitas. Explica Tavares (2013) que tal barreira é o centro de força para que haja outros tipos de barreiras. Nela estão relacionadas atitudes carregadas de sentimentos discriminatórios que interferem nas atitudes das pessoas ao longo da história. Acredita-se que isso implica em comportamentos imperceptíveis nas reações de pessoas sem ou com deficiência.

4.3 PERFIL X BARREIRAS

Esta subseção conduz à descrição metodológica do trabalho. A análise dos dados é realizada por associação das variáveis que mapeiam as características das PcD versus barreiras à acessibilidade dos Campi Recife da UFPE. A ideia central é proceder à observação dos níveis de vinculação entre as variáveis através das frequências globais e peculiares a cada categoria. São demonstradas por meio de tabelas individuais, e, similarmente, através do cruzamento de algumas delas. São feitos breves comentários ao final da exposição de todas as tabelas específicas individuais. Na sequência imediata, são feitos os comentários das variáveis cruzadas, pelas respectivas combinações.

O método escolhido de análise foi associação das variáveis por se tratar de uma técnica simples, mas adequada para análise descritiva e categórica, quando não há hipótese a ser testada. É mensurada apenas pela frequência e percentual dos dados obtidos e a conexão entre as diferentes variáveis que formam o perfil das PcD com os tipos de barreiras à acessibilidade.

A verificação dos percentuais das ocorrências foi realizada através dos 25 questionários respondidos pelos alunos e servidores com deficiência. Os dados fornecidos subsidiaram a composição dos elementos para a análise da relação do perfil dessas pessoas e suas percepções sobre barreiras à acessibilidade na instituição. Para tanto, foram utilizadas as variáveis categóricas: tipo de deficiência; gênero; centro acadêmico; utilização de cotas e seis tipos de barreiras (arquitetônica, comunicacional, pedagógica, programática, instrumental e atitudinal), demonstradas nas tabelas de 11 a 20.

Tabela 11– Percentual do tipo de deficiência

Tipo de deficiência	Percentual
Altas Habilidades	4,0
Cegueira ou baixíssima visão	24,0
Doença orgânica. grave	12,0
Física	52,0
Surdez	8,0
Total	100,0

Fonte autoral a partir das respostas dos participantes

Tabela 12 – Percentual de gênero

Gênero	Percentual
Feminino	40,0
Masculino	60,0
Total	100,0

Fonte autoral a partir das respostas dos participantes

Tabela 13 – Percentual de entrevistados por centros acadêmicos

Centros acadêmicos	Percentual
CAC	12,0
CCJ	48,0
CCM	4,0
CCS	4,0
CCSA	16,0
CFCH	8,0
CTG	8,0
Total	100,0

Fonte autoral a partir das respostas dos participantes

Tabela 14 – Percentual de utilização do sistema de cotas

Utilização do sistema do cotas	Percentual
Não utilizou	24,0
Utilizou	76,0
Total	100,0

Fonte autoral a partir das respostas dos participantes

Tabela 15 – Percentual de identificação da barreira arquitetônica

Identificação da barreira arquitetônica	Percentual
Não identificou	72,0
Identificou	28,0
Total	100,0

Fonte autoral a partir das respostas dos participantes

Tabela 16 – Percentual de identificação da barreira comunicacional

Identificação da barreira comunicacional	Percentual
Não identificou	64,0
Identificou	36,0
Total	100,0

Fonte autoral a partir das respostas dos participantes

Tabela 17– Percentual de identificação da barreira pedagógica

Identificação da barreira pedagógica	Percentual
Não identificou	76,0
Identificou	24,0
Total	100,0

Fonte autoral a partir das respostas dos participantes

Tabela 18 – Percentual de identificação da barreira programática

Identificação da barreira programática	Percentual
Não identificou	88,0
Identificou	12,0
Total	100,0

Fonte autoral a partir das respostas dos participantes

Tabela 19– Percentual de identificação da barreira instrumental

Identificação da barreira instrumental	Percentual
Não identificou	80,0
Identificou	20,0
Total	100,0

Fonte autoral a partir das respostas dos participantes

Tabela 20 – Percentual de identificação da barreira atitudinal

Identificação da barreira atitudinal	Percentual
Não identificou	80,0
Identificou	20,0
Total	100,0

Fonte autoral a partir das respostas dos participantes

Mediante os dados válidos dos 25 participantes, constata-se através das diversas tabelas de percentual, que os eventos mais presentes na pesquisa por variável foram:

- a) Tipo de deficiência: a deficiência física é a que mais acomete os estudantes da amostra, seguida de cegueira ou baixíssima visão;
- b) Gênero: a maioria dos respondentes é do o gênero masculino;
- c) Centro: o CCJ é o centro que tem mais PcD ou o que possui maior número de alunos que se prontificaram a responder a pesquisa;
- d) Sistema de cotas: a maioria (76%) das PcD entrevistadas acessou à UFPE pelo sistema de cotas;
- e) Barreiras à acessibilidade: as barreiras mais identificadas pelas PcD foram comunicacional (36%), arquitetônica (28%) e pedagógica (24%). A barreira instrumental e a barreira atitudinal foram apontadas por 20% dos respondentes. Reitere-se que a barreira instrumental é aquela que se refere aos equipamentos disponíveis na instituição e a atitudinal corresponde aos comportamentos discriminatórios das pessoas da comunidade acadêmica. Merece destaque ainda, a frequência muito elevada (88%) de pessoas que não identificaram a barreira programática. Esse tipo de barreira está diretamente vinculado às diversas políticas públicas que promovem a inclusão das PcD, através de leis, norma e decretos que não são cumpridos ou são desrespeitados. Nesse sentido, é possível que

muitos estudantes não tenham compreendido o sentido ou finalidade da barreira, embora estivesse discriminado no formulário da pesquisa.

As tabelas analisadas de forma cruzadas estão relacionadas com o tipo de deficiência versus: gênero, centro acadêmico e as três barreiras mais identificadas pelas PcD (arquitetônicas; comunicacionais e pedagógicas). Os dados demonstrados nessas tabelas serão apresentados de forma distinta, mediante combinações das variáveis observadas.

Tabela 21 – Tabela cruzada com tipo de deficiência versus gênero

Tipo de deficiência	Gênero		Total
	Feminino	Masculino	
Altas habilidades	0 0,0%	1 100,0%	1 100,0%
Cegueira/baixíssima visão	4 57,1%	3 42,9%	7 100,0%
Doença grave	2 66,7%	1 33,3%	3 100,0%
Física	4 33,3%	8 66,7%	12 100,0%
Surdez/baixíssima visão	0 0,0%	2 100,0%	2 100,0%
Total	10 40,0%	15 60,0%	25 100,0%

Fonte autoral a partir das respostas dos participantes com auxílio de cruzamento do *SPSS*

É possível observar na relação das variáveis do tipo de deficiência versus gênero, que há um número significativo de homens que possui deficiência física em relação às mulheres. O inverso acontece em relação à doença grave, que há mais mulheres acometidas do que homens. A totalidade de surdos é do gênero masculino. Com altas habilidades há um representante do gênero masculino e nenhum do feminino. Relativamente as pessoas cegas ou com baixíssima visão, não existe relação contundente com o gênero. Os números contabilizados são bastante próximos, levando a interpretação que esse tipo de deficiência acomete os dois gêneros. Quanto à totalidade dos casos por gênero, há indicação de que existem mais pessoas com deficiência do gênero masculino.

Tabela 22– Tabela cruzada tipo de deficiência versus centro acadêmico

Tipo de deficiência	Centro							Total
	CAC	CCJ	CCM	CCS	CCSA	CFCH	CTG	
Altas habilidades	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	1 100,0%	0 0,0%	1 100,0%
Cegueira/baixíssima visão	0 0,0%	4 57,1%	0 0,0%	1 14,3%	1 14,3%	0 0,0%	1 14,3%	7 100,0%
Doença Grave	0 0,0%	3 100,0%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	3 100,0%
Física	2 16,7%	4 33,3%	1 8,3%	0 0,0%	3 25,0%	1 8,3%	1 8,3%	12 100,0%
Surdez ou baixíssima audição	1 50,0%	1 50,0%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	2 100,0%
Total	3 12,0%	12 48,0%	1 4,0%	1 4,0%	4 16,0%	2 8,0%	2 8,0%	25 100,0%

Fonte autoral a partir das respostas dos participantes com auxílio de cruzamento do SPSS

Nota-se, que neste tipo de cruzamento de variáveis, observadas pela ótica dos tipos de deficiência versus centros, as PcD com cegueira ou baixíssima visão são mais frequentemente matriculadas em cursos dos centros CCJ, CCS, CCSA e CTG. O CCJ é o centro em que houve mais estudantes registrados com essa deficiência. A deficiência física esteve presente em todos os centros, a exceção do CCS, que não houve respondente com tal debilidade. O tipo altas habilidades, teve participante apenas do CFCH. Doença orgânica grave foi identificada no CCJ. A surdez ou baixíssima visão foram verificadas nos centros CCJ e CAC. Cabe enfatizar que no CAC existe o curso de letras Libras, criado para atender principalmente as pessoas surdas. Os centros que abrigavam menos PcD, dos diversos tipos, foram o CCM e o CCS. Registre-se que nesses centros algumas pessoas não se prontificaram a participar da pesquisa.

Tabela 23 – Tabela cruzada por linha: percentual do tipo de deficiência vs barreiras

Tipo de deficiência	Barreiras					
	Arquitetônica	Comunicacional	Pedagógica	Programática	Instrumental	Atitudinal
Altas Habilidades	0	0	0	0	0	0
	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Cegueira	0	5	3	3	5	2
	0,0%	83,3%	50,0%	50,0%	83,3%	33,3%
Doença grave	0	0	0	0	0	0
	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Física	7	3	1	0	0	2
	53,8%	23,1%	7,7%	0,0%	0,0%	15,4%
Surdez	0	1	2	0	0	1
	0,0%	50,0%	100,0%	0,0%	0,0%	50,0%

Fonte autoral a partir das respostas dos participantes com auxílio de cruzamento do *SPSS*

Nota: O total das porcentagens não somam 100% porque cada respondente pôde identificar várias barreiras

A grande maioria das pessoas cegas identificou a barreira comunicacional. Essa barreira é percebida com mais frequência por elas, do que por portadores de outras deficiências. As pessoas cegas ou com baixíssima visão, ainda verificaram como outro entrave, a barreira pedagógica. Vale a observação que tal barreira diz respeito aos recursos de sala de aula, conteúdos curriculares, metodologia e comportamento dos docentes.

As pessoas com deficiência física motora perceberam três tipos de barreiras: arquitetônica, comunicacional e atitudinal. É nítido, que a barreira que mais lhes incomoda é a arquitetônica. Esse tipo de barreira agrupa elementos de estruturas edificadas, mobiliários, espaços de circulação horizontal e vertical (calçadas/rampas/elevadores) e outras formas de mobilidade.

Os participantes com surdez tiveram dificuldade para responder os questionários/entrevista pelo pouco conhecimento da língua portuguesa de alguns e da falta de conhecimento e habilidade para a língua Libras da pesquisadora, podendo ter causado viés equivocado nas respostas e/ou ausência delas.

As pessoas com altas habilidades não identificaram barreiras à acessibilidade, no seu cotidiano, dentro da UFPE.

No cruzamento das variáveis, não foi informada a totalização das informações porque cada pessoa pode identificar mais de um tipo de barreira.

Não foi possível testar a significância estatística das associações. Os testes feitos pelo método de X^2 deram inconclusivos, possivelmente pela pequena quantidade de pessoas que identificaram as barreiras em relação as que não identificaram, considerando o tamanho da amostra.

Analisar elementos observados em pesquisa, na fase de implementação de uma política, importa para identificar as falhas de insumos e atividades entregues aos usuários de algum produto ou serviço. No estudo, é verificado como está sendo oferecida à educação superior para PcD e quais são as barreiras que impedem que este produto seja entregue de maneira ótima na UFPE.

Nesta análise, foi considerada a autenticidade das respostas dos entrevistados, mostrando que as barreiras variam de acordo com o tipo de deficiência e de como as PcD as percebem.

O resultado dessas descobertas pode de alguma maneira, contribuir como banco de dado para apoio ou comparação de novos estudos, com desenhos mais detalhados sobre barreiras à inclusão educacional no ensino superior, na direção de reavaliar estratégias saneadoras de políticas públicas de ações afirmativas, desta ou de outras IES, em que estejam

sendo instaladas ações de inclusão das PcD através do sistema de cotas. É de fundamental importância verificar os meios efetivamente disponibilizados e os recursos humanos, pedagógicos, tecnológicos e de infraestrutura que possam afetar o desempenho acadêmico e permanência de sujeitos com diferentes necessidades.

Neste sentido, se a UFPE quiser incluir mais pessoas com deficiência física, precisará priorizar a eliminação da barreira arquitetônica; se com cegueira ou surdez, banir as barreiras comunicacionais e pedagógicas e observar lacunas em atividades que propiciem ocorrência de outras barreiras menos pontuadas pelas PcD neste momento.

A próxima subseção constará de um relatório demonstrativo sobre as questões comuns às diversas categorias de participantes: gestores de centros, gestores de setores estratégicos e PcD, sob as perspectivas quantitativas e qualitativas de investigação, observando quantidades e subjetividades das respostas dos participantes.

4.4 RELATÓRIO DE PESQUISA

Nesta subseção é explanada a segunda e última parte do arcabouço material dos dados primários do objeto do estudo. Aqui serão expressas as respostas comuns aos dois grupos de participantes: pessoas com deficiência e gestores.

Os métodos de análises são mistos. Considerando aqui, a desmistificação da dicotomia quantitativa/qualitativa, utilizada por Bauer *et ali* (2017) de que os métodos não são excludentes. Há qualidade, ao dar voz aos interesses de sujeitos específicos, num determinado contexto social de pesquisa, não impedindo de quantificá-la. Por outro lado, não existe quantificação sem qualificação. A análise numérica precisa de alguma interpretação. A aferição dos fatos sociais vai depender de categorizações e influências do mundo social. Eles afirmam ainda, que “os dados não falam por si mesmos, mesmo que sejam processados cuidadosamente, com modelos estatisticamente sofisticados” Bauer *et ali* (2017, p.24). Nos dois casos, as análises não são absolutamente neutras, podem variar conforme as convicções ideológicas de quem as interpreta e do contexto sócio-temporal.

Nessa pesquisa, a análise quantitativa se apresenta por dados numéricos simples ou percentuais das informações dos respondentes. A qualitativa se baseia na análise subjetiva das respostas abertas. O levantamento foi feito pelo modo informal de pesquisa, a partir das respostas escritas, além das explicações orais dos respondentes. Não se trata, portanto, da técnica qualitativa de entrevista em profundidade, e nem tampouco, de uma pesquisa simples de opinião. Configura-se uma abordagem personalizada, feita através de um questionário

misto, com roteiro preestabelecido. Conforme a conceituação de Gil (2008) questionário é a técnica de investigação que prevê um conjunto de perguntas, que são submetidas às pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, sentimentos, valores e expectativas. Eles costumam ser autoaplicados, mas quando as questões são formuladas oralmente pelo pesquisador, podem ser designados como questionários aplicados ou entrevista. Tendo por base esse entendimento, no questionário utilizado na pesquisa, as questões fechadas, distribuídas anteriormente às abertas, foram alinhavadas de forma lógica e sequencial, visando tanto obter dados, quanto oferecer informações sobre os elementos categóricos necessários ao entendimento e interpretação das questões abertas, dispostas no final do formulário.

A amostra da pesquisa foi idealizada para 50 participantes, mas por conta de fatores externos de ordem sanitária, pandemia da Covid-19 com isolamento social, não foi possível dar continuidade as entrevistas/aplicação de questionários com as PcD, de forma presencial, conforme foi protocolizado no comitê de ética da instituição. Sendo assim, em virtude das etapas e prazos a cumprir, para a realização desse trabalho, a amostra foi reduzida, contabilizando apenas os dados colhidos anteriormente ao advento, de forma presencial, num total de 23 participantes. Os outros entrevistados, na grande maioria gestores e servidores foram respondentes de forma virtual, totalizando 15 participantes por meio do *google forms*.

A pesquisa teve 38 participantes, sendo 25 pessoas com diferentes tipos de deficiências; nove gestores dos centros acadêmicos dos Campi Recife; e quatro gestores de setores considerados estratégicos, por lidarem diretamente com PcD ou por administrarem recursos orçamentários do programa Incluir: NACE, coordenação de controle acadêmico, PROGEPE e PROPLAN. Os gestores participaram nesse momento, como respondentes das questões abertas, tanto de maneira presencial, quanto virtual.

As perguntas abertas comuns a todos participantes versaram sobre o problema da acessibilidade na UFPE. Foram elaboradas para a obtenção de respostas relativamente curtas, mediante controle de linhas para esse fim, visando facilitar a tabulação e análise das informações. No entanto, vale destacar que por questões éticas, cordiais e respeito aos entrevistados, lhes foram permitidos usar o verso da folha para completar suas ideias. As questões abertas foram sobre o que os participantes consideram entraves à acessibilidade e o que eles sugerem para melhorar a acessibilidade na UFPE. As respostas¹⁸ são demonstradas nas subseções a seguir.

¹⁸ As respostas das questões abertas, comuns a todos os participantes, constam nos questionários que estão no apêndice deste trabalho.

4.4.1 Entraves à acessibilidade

Considera-se entrave, todas as dificuldades e barreiras que impedem as PcD de alcançarem seus objetivos educacionais e profissionais, no ambiente de ensino ou trabalho, na instituição. O termo aponta para os elementos que negam situações ideais de produtividade e acolhimento, por motivos de insuficiências de recursos, estruturas, mobilidades, equipamentos e relacionamentos no ambiente acadêmico.

A partir desse entendimento, são explanadas as respostas dos participantes por grupo de respondentes.

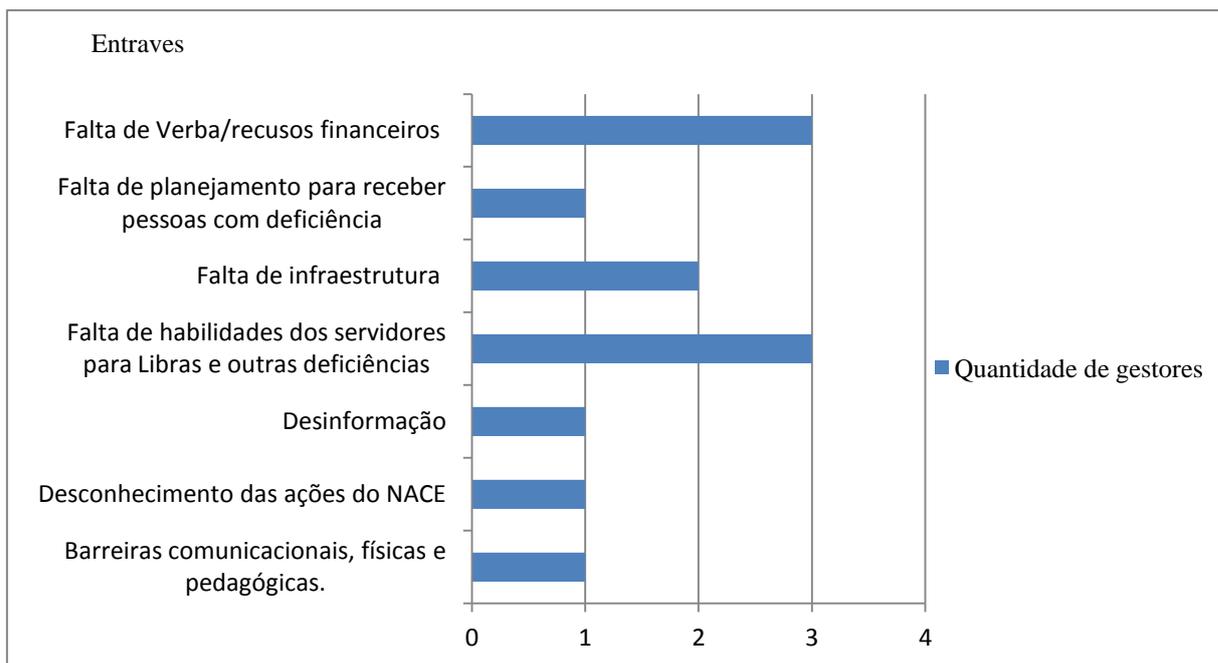
Entraves identificados pelos gestores dos setores estratégicos:

- Docentes e funcionários sem habilidades para lidar com alunos que tenha deficiência auditiva e visual;
- Limitação orçamentária;
- Cestos de lixo nas calçadas e calçadas com buracos;
- Barreiras atitudinais.

Observa-se que cada gestor identificou diferente tipo de problema sobre acessibilidade na instituição. A tendência foi notar aspectos das especificidades de sua atuação profissional, ou dos setores a que pertencem. Outros, que estavam mais atentos e empáticos à questão da inclusão, observaram aspectos extraprofissionais, informando aspectos comportamentais gerais e inabilidade técnica do quadro de servidores.

Ao examinar as respostas dos gestores de centros acadêmicos, alguns coincidiram na percepção dos entraves. Desta forma, fica favorecida a análise quantitativa para classificar as respostas com a frequência de repetição dos empecilhos à acessibilidade. Esses dados são explicitados no gráfico 9. Foram dadas respostas distintas, por quantidades diferentes de respondentes. Três respondentes identificaram falta de habilidades dos servidores com Libras e outras deficiências e falta de recursos financeiros. Dois respondentes apontaram falta de infraestrutura. Sem coincidirem as respostas, quatro entrevistados observaram, de forma unitária, os problemas: barreiras comunicacionais, físicas e pedagógicas; desconhecimento das ações do NACE; desinformação e falta de planejamento para receber pessoas com deficiências.

Gráfico 9 – Entraves observados pelos gestores de centro:



Fonte autoral extraída das respostas dos participantes

Conforme sugere o gráfico, os três entraves mais frequentes na opinião dos gestores de centro são: falta de habilidades dos servidores para a língua Libras e outras deficiências; falta de infraestrutura e falta de verba ou recursos financeiros. Os outros obstáculos, pontuados individualmente, também são igualmente importantes. Tê-los percebidos, demonstra conhecimento da situação por parte dos administradores. Esse fato pode propiciar, mas não garantir, que eles busquem soluções coletivas, com outros gestores junto à administração central.

Houve resposta inusitada, em relação ao conjunto geral dos participantes, por um gestor, que apontou como entrave, o desconhecimento das ações do NACE. Esse fato pode ser enxergado por pelo menos três premissas de interpretação: o serviço de comunicação e informação institucional não divulga a contento as atividades realizadas em suas unidades; existe falta de diálogo entre o NACE e o gestor daquele centro; existe desinteresse ou falta de oportunidade daquele gestor em conhecer o setor. Destaque-se que o NACE é uma unidade acadêmica imprescindível para a inclusão das PcD na UFPE, criado há mais de seis anos. As subjetividades e possibilidades intrínsecas nas interpretações das respostas podem justificar novas reflexões e fomentos de pesquisas para essa área.

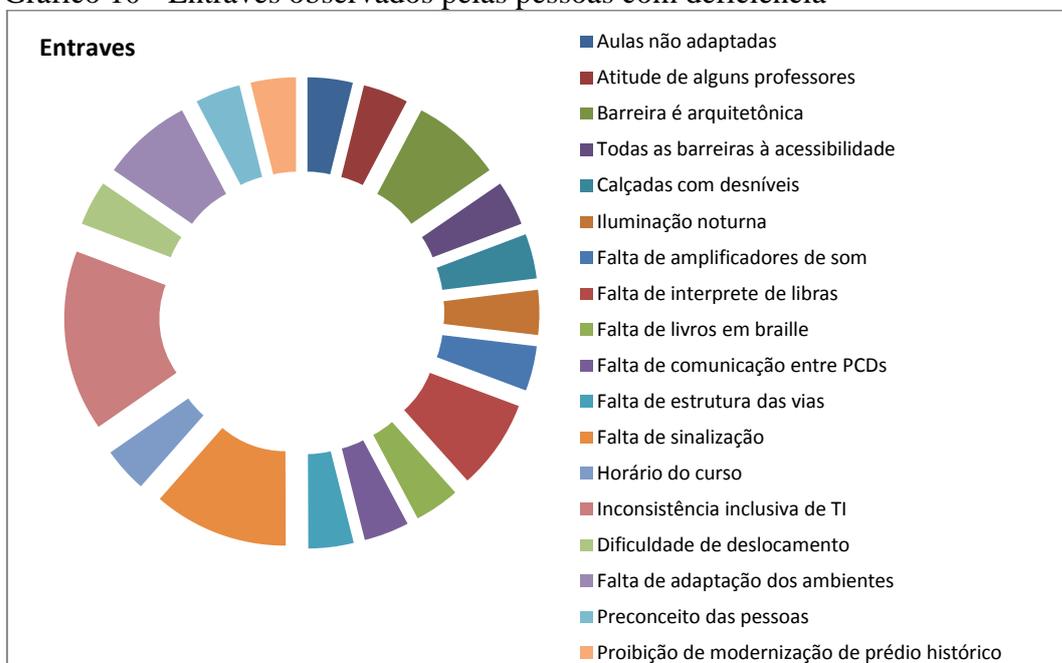
Foram percebidos pelas PcD 18 entraves no seu cotidiano da UFPE. Alguns identificaram mais de um obstáculo, conforme tabela 24 e o gráfico 10.

Tabela 24 – Percentual de entraves identificados pelas PcD

Entraves	(%)
Aulas não adaptadas	3,84
Atitude de alguns professores	3,84
Barreira arquitetônica	7,69
Todas as barreiras à acessibilidade	3,84
Calçadas com desníveis	3,84
Iluminação noturna baixa	3,84
Falta de amplificadores de som	3,84
Falta de interprete de Libras	7,69
Falta de livros em braille	3,84
Falta de comunicação entre PcD	3,84
Falta de estrutura das vias	3,84
Falta de sinalização	11,51
Horário incompatível do curso	3,84
Inconsistência inclusiva de TI	15,50
Dificuldade de deslocamento	3,84
Falta de adaptação dos ambientes	7,69
Preconceito das pessoas	3,84
Proibição de modernização de prédio histórico	3,84
Total	100 (n = 25)

Fonte autoral extraída das respostas dos participantes

Gráfico 10 - Entraves observados pelas pessoas com deficiência



Fonte autoral extraída das respostas dos participantes

Destaca-se como entrave, a inconsistência inclusiva de TI (tecnologia da informação). Outros obstáculos informados por vários participantes foram: falta de sinalização; falta de adaptação dos ambientes; equipamentos e falta de intérprete de Libras. Questões únicas foram

consideradas por 11 participantes, listadas na tabela 24. Registre-se que quatro participantes afirmaram que não percebem entraves para o seu tipo de deficiência e três não responderam a essa pergunta. Alguns responderam a mais de uma opção de entrave, e outros reportaram de forma detalhada. As respostas mais elaboradas são transcritas abaixo, sem se conferir juízo de valor das respostas, apenas as impressões pessoais da pesquisadora, baseada na revisão da literatura sobre o tema, dos dados secundários e das visitas feitas *in loco* nos espaços institucionais.

As subjetividades da análise qualitativa, de como as PcD enxergam as barreiras à acessibilidade, são comentadas imediatamente após alguns relatos feitos pelos sujeitos entrevistados. Nesse momento, os respondentes serão designados por letras seriais do alfabeto, visando preservar suas identidades.

Perguntado sobre os entraves à acessibilidade:

Um entrave segundo a respondente **A**: “falta de diálogo entre as pessoas com deficiência na UFPE, porque juntos saberíamos quais as dificuldades de cada um, o que poderíamos fazer para melhorarmos”.

Percebe-se no depoimento, uma necessidade de reconhecer seus pares para diálogo, no sentido de organização e união para enfrentar e tentar solucionar as dificuldades na instituição. Uma possível estratégia para a apresentação delas, se não ocorrer espontaneamente, por iniciativas individuais, seria a intervenção e apoio do núcleo de acessibilidade para promover encontros, e, incentivá-las a participar de atividades presenciais em espaços coletivos de convivência e eventos pedagógicos e culturais da universidade.

O respondente **B** escreveu: “Todos relacionados às barreiras à acessibilidade. A inexperiência não é mais aceitável pelo nível de informações existente atualmente”.

Essa resposta demonstra que o entrevistado conhece bem a literatura e problemas relativos à pessoa com deficiência e cobra atitudes assertivas de toda a sociedade. Ele explicou oralmente que não admite desculpas por desinformação sobre o tema, devido ao grande número de veículos de informação. Foi percebida bastante inquietação na expressão facial e oral do entrevistado, em relação à condução do problema da inclusão pelas instituições formais de controle, por não cobrar o cumprimento das leis.

A respondente **C** argumenta que:

Nem todos os centros possuem elevadores, e, os que possuem, muitas vezes, estão em manutenção. Também temos dificuldade de se deslocar pela universidade, já que os percursos são longos e o circular demora a passar no ponto de ônibus. Algumas calçadas estão desniveladas ou mal cuidadas (RESPONDENTE C).

Percebe-se que a indignação da participante é relativa à sua mobilidade no centro que frequenta e em todo o campus. Quando se refere ao ônibus institucional, que circula nas vias locais da universidade, ela acredita não ser suficiente. Se for fazer o percurso andando com auxílio de aparelhos, ou em cadeiras de rodas, as calçadas que contornam o campus é um fator impeditivo de seu deslocamento.

Entrevistada **D**: “No Labin não possui o soft NVDA (ledor de tela) e os livros estão com rasuras, dificultando escanear para *word* e tradução sonora” foi o que ditou a entrevistada.

Esses obstáculos correspondem a uma das várias dificuldades enfrentadas pelas pessoas com cegueira. O setor a que ela se refere é laboratório de informática, que serve para os alunos utilizarem, na falta de computadores pessoais. Os livros rasurados e amassados, bloqueiam a leitura pelo escâner, tanto para o *software* de tradução sonora, quanto para a transcrição para o *braille*. Relativamente aos os livros físicos, é preciso que haja ações educativas para utilização e conservação voltadas aos estudantes. Esse bem público é imprescindível para a formação de quem não pode comprá-los, e estão disponíveis no acervo das várias bibliotecas da UFPE. Importa, portanto, a consciência e respeito por parte de todos os usuários. Quanto aos *softwares* indicados, cabe a instituição a aquisição de novos e manutenção dos existentes porque são materiais essenciais para pessoas cegas.

A entrevistada **E**, relatou como entrave: “horário do curso. Alguns professores chegam no horário do tratamento”. Essa participante é acometida de doença orgânica grave e precisa regularmente fazer procedimentos invasivos e debilitantes, várias vezes por semana, num horário fixo, que compromete parte de suas aulas. Percebe-se que sua angústia é por não conseguir assistir às aulas de certas disciplinas, pois alguns professores entram em sala de aula, no momento de sua saída para o tratamento. Explicou oralmente, que uns professores são mais sensíveis ao seu caso, justificando sua ausência e enviam o conteúdo para o seu e-mail, outros não o fazem. É intuitivo, que a falta do conteúdo e explicação do docente é uma perda substancial ao seu aprendizado. Uma alternativa para resolução do caso poderia ser a mudança de turno, para não convergir com o horário de tratamento. A pesquisadora, ao procurar, informalmente, a entrevistada, vislumbrando sugerir e entender porque não houve a troca de turno, lhe foi informado por um dos colegas, que ela havia desistido do curso. Não foi possível confirmar o fato, por fatores externos e questões éticas. Assim sendo, vale assinalar, que os motivos da evasão escolar-universitária é uma proposta instigante para a pesquisa social.

4.4.2 Sugestões para melhorar a acessibilidade

A segunda questão aberta foi sobre o que os participantes acreditam que podem melhorar à acessibilidade, suas sugestões.

Os gestores estratégicos responderam que pra melhorar a acessibilidade precisaria:

- Tirar cestas de lixo das calçadas e consertá-las;
- Fazer rampa de acesso onde não exista;
- Marcação tátil do piso;
- Capacitação de pessoal técnico e docente;
- Obter mais recursos financeiros;
- Planejamento;
- Envolver mais o NACE nas ações da UFPE.

É perceptível que esse grupo tem preocupações com questões estratégicas, relativas à: finanças, infraestrutura, planejamento, pessoal e ações próprias voltadas à acessibilidade. As proposições deles não diferem do perfil traçado e esperado de suas atribuições organizacionais, enquanto gestores, e casam como solução para os entraves anteriormente apontados.

Os gestores de centros acadêmicos sugeriram:

- Documento informativo e orientador sobre o tema;
- Treinamento de pessoal;
- Conserto de elevadores;
- Planejamento e infraestrutura (acesso e sinalização);
- Formação e orientação para toda comunidade;
- Formação continuada de professores e técnicos na área;
- Reforço da equipe do NACE e interação deste com os centros;
- Elaboração e implementação de projetos de acessibilidade para cada prédio da UFPE.

Vale informar que todos os gestores de centros acadêmicos são docentes da instituição. Quase todos conciliam as funções administrativas e de docência. Nota-se, pelas suas respostas que eles estão preocupados tanto com questões de adaptação das estruturas físicas, quanto, e principalmente, de informações e esclarecimentos sobre o tema da acessibilidade e capacitação para todo o corpo técnico e docente. As impressões aferidas das colocações verbais de alguns, sobre inconsistência de informações acerca do tema, pareceu incomodar muitos deles, que insistiram em falar da necessidade do debate e atualização de

toda a comunidade sobre o assunto, já que é crescente o ingresso desse público pelo sistema de cotas. Nesse sentido, a universidade tem que está acessível para todos como recomenda a LBI (Lei Brasileira de Inclusão).

As PcD deram informações diversas para melhorar a acessibilidade. Duas delas, não responderam. Outras coincidiram nas respostas. A maioria deu sugestões distintas e individuais, conforme estão listadas abaixo.

Sugestões indicadas por três pessoas:

- Políticas públicas afirmativas para conscientizar sobre inclusão social.

Sugestões indicadas duas pessoas:

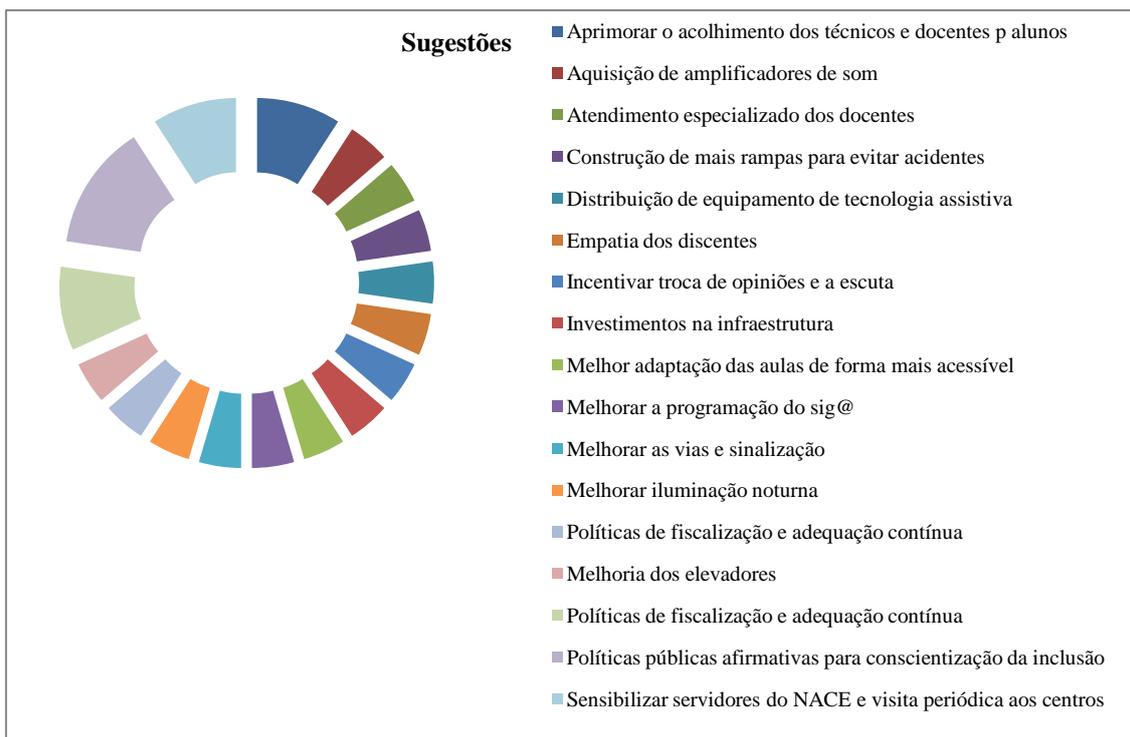
- Ações de sensibilização para questões de deficiência e limitações;
- Melhoria dos elevadores;
- Sensibilizar servidores do NACE e visita periódica aos centros.

Sugestões individuais:

- Aprimorar o acolhimento dos técnicos e docentes para receber alunos;
- Aquisição de amplificadores de som;
- Atendimento especializado dos docentes;
- Construção de mais rampas para evitar acidentes em escadas;
- Distribuição de equipamento de tecnologia assistiva;
- Empatia dos discentes;
- Incentivar troca de opiniões e a escuta;
- Investimentos na infraestrutura;
- Adaptação das aulas de forma mais acessível com materiais impressos;
- Melhorar a programação do sistema sig@;
- Melhorar as vias e sinalização;
- Melhorar iluminação noturna;
- Políticas de fiscalização e adequação contínua.

Visualiza-se melhor a frequência dessas sugestões no gráfico 11:

Gráfico 11 - Sugestões das PcD para melhoria da acessibilidade



Fonte autoral extraída das respostas dos participantes

Dentre os respondentes que deram explicações mais empolgantes merecem um registro individual com análise subjetiva de seus posicionamentos.

O respondente **F** fez duas sugestões, a primeira:

Cumprir integralmente a Convenção de Nova York sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo, ratificado sem reservas pelo presidente do Brasil, baseados no princípio do direito da dignidade humana e da LBI (lei Brasileira de Inclusão) cujo objetivo é assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência. Também considerando as demais regras atualizadas sobre acessibilidade (RESPONDENTE F).

A segunda sugestão deste respondente foi: “Educação continuada, ou seja, capacitação básica e atualizadora em bases teórica e prática, com periodicidade regular em Inclusão social para todos os membros da IFES (corpos docente, discente e funcional)”.

Percebe-se que esse entrevistado tem um amplo conhecimento acerca do assunto. Citou organismos de direito internacional e nacional como elementos normativos importantes. Foi incisivo em afirmar que na UFPE deveria existir um programa de educação continuada para capacitação de servidores e alunos. Para tanto, o respondente se mostrou disposto a colaborar. Pelas declarações do entrevistado, pode-se presumir que seria de grande benefício para a instituição, que pessoas com tais características, colaborassem com os

membros dos colegiados de deliberação, nas decisões em prol das pessoas com deficiência da universidade.

A entrevistada **G** sugere que haja “empatia dos discentes”.

Percebe-se que a respondente sente falta de apoio e integração de outros estudantes. Deixou transparecer uma espécie de solidão não opcional. A empatia sugerida pela entrevistada é complexa. Exige análises de diversas ordens, fugindo, inclusive, do alcance da intérprete e ao objetivo do estudo. Pelo viés da abordagem dos obstáculos à acessibilidade, a sugestão está intimamente relacionada à barreira atitudinal. Aquela que diz respeito aos comportamentos, discriminações, respeito, ou como significa o próprio termo: se “colocar no lugar do outro”. Perceber dificuldades físicas e emocionais de um indivíduo, e se predispor a ajudá-lo, envolvem habilidades pessoais ou profissionais. Porém, algumas alternativas para melhorar as relações interpessoais podem ser desenvolvidas, individual ou coletivamente, em processos sutis de conscientização para gestos solidários. Institucionalmente, como tentativa de redução do problema, a UFPE através de parcerias com setores internos e externos, devem promover discussões com toda a sociedade sobre o assunto, e principalmente, realizar orientações psicopedagógicas locais para integração de seus alunos.

Na sequência, são feitas as considerações finais deste trabalho. Nesse item, são apresentados os resultados sintetizados da pesquisa, uma breve comparação com os achados de outro levantamento similar, realizado na mesma instituição e marco temporal, com relação às convergências, diferenças e complementaridades encontradas nos dois trabalhos. Por fim, são expostas algumas novidades sobre a questão da acessibilidade e explicada qual a proposta de intervenção elaborada pela autora para a UFPE.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O panorama institucionalizado do acesso das PcD no ensino superior no Brasil vem crescendo de forma lenta, porém progressiva. Apesar das legislações específicas mais recentes, desde o previsto na Constituição de 1988, da LDB, e do PNE (2014-2024) as IESs ainda não estão efetivamente promovendo as condições ideais de acolhimento e permanência das PcD, principalmente em relação aos estudantes.

A academia vem realizando estudos interessantes sobre questões da acessibilidade no ensino superior. A respeito disso, pode-se constatar no artigo publicado por Mendes e Ribeiro (2017) sobre a sondagem que fizeram na base de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BBTD), no qual, eles identificaram que no período de 2007 a 2015 foram publicados 45 trabalhos que aludem, em alguns aspectos, ao tema da inclusão da pessoa com deficiência na educação superior.

Ampliando esse pensamento e atualizando os dados, Nascimento (2020) fez um levantamento recente, que consta em sua dissertação de mestrado, sobre trabalhos acadêmicos que tratam da inclusão de alunos com deficiência nas universidades brasileiras. Ele cita, inclusive, cinco trabalhos acadêmicos, realizados no período de 2010 a 2017, que versam especificamente sobre o processo de avaliação sobre o Programa Incluir, objeto deste estudo. Observando a quantidade de trabalhos das duas investigações, percebe-se que os números subiram em relação ao interesse pelo tema, e, se for feito outro levantamento até os dias atuais, provavelmente será constatado que esse quantitativo tenha aumentado, contabilizando inclusive, o trabalho do último autor referido e este agora. A quantidade de publicações, à primeira vista pode parecer grande, porém, para a dimensão, complexidade e capilaridades da temática dos direitos das PcD, ainda são insuficientes.

Neste sentido, esse estudo traz um aporte importante para ser somado aos existentes sobre o programa Incluir, na tentativa de dar um *feedback* à instituição pública analisada, enquanto realizada por “avaliadora interna¹⁹”, de como está sendo conduzido o programa nesta universidade. A UFPE é apenas uma das unidades do conjunto que integra o arcabouço institucional do ensino público federal, a qual o programa Incluir atende. As barreiras identificadas à acessibilidade nesta unidade podem servir de guia para análises em outros

¹⁹ A expressão “avaliadora interna” ficou sob as aspas por ser realizada por agente interno (servidora e discente da instituição) embora a pesquisa tenha sido realizada por interesse e financiamento próprios da pesquisadora, não sendo contratada pela instituição para essa finalidade.

centros universitários em todo país, principalmente daqueles que apresentem características e contextos análogos.

Isso não implica, necessariamente, dizer que o trabalho traz muitas inovações ou soluções para os problemas apontados, mas significa traçar proposições para reduzir as insatisfações dos sujeitos pesquisados e propor a gestão central local, alguns ajustes possíveis para evitar barreiras à acessibilidade e prevenir outras instituições de cometê-las. Cabe então, reforçar o teor da pesquisa demonstrando a síntese de seus resultados.

Os achados foram analisados sob o prisma da abordagem social em pesquisa e pelo método exploratório-descritivo. Os dados foram analisados quantitativamente através da frequência e associação das variáveis, e, qualitativamente, interpretando as subjetividades. Os resultados aferidos da pesquisa foram observados através de dados secundários e primários.

Os dados secundários, obtidos de relatórios institucionais, revelam que os anos de 2018 e 2019 foram os que mais tiveram alunos com deficiência matriculados pelo sistema de cotas. Os dois centros que receberam mais PcD foram o CCSA, que contém oito cursos e o CCS, que contém nove. Os cursos individualmente, que têm mais alunos matriculados, por ano, são: letras-libras em 2014, 2015 e 2016; direito e letras-libras em 2017; medicina e direito em 2018; e ABI- engenharias e direito em 2019. O tipo de deficiência mais comum entre as PCDs é a físico-motora.

Os dados primários extraídos das questões fechadas, realizadas com as PcD, mostraram que existem mais estudantes do que servidores com deficiência. Que o gênero masculino é predominante entre essas pessoas. Houve mais respondentes do CCJ e do CCSA. A maioria dos participantes utilizou o sistema de cotas para ingresso na universidade. Revelou também, que os problemas mais citados em relação a cada uma das barreiras à acessibilidade, são: calçadas desniveladas; falta de comunicação e sinalização; falta de intérprete de Libras; pouca tecnologia assistiva; falta de cumprimento das leis e discriminação das pessoas.

Em relação aos dados extraídos das questões abertas, comum a todos os participantes (PcD, gestores estratégicos e gestores de centro), os dados mostram que os gestores estratégicos identificam como entraves: falta de habilidades dos servidores para lidar com pessoas com deficiência; limitação orçamentária; calçadas desniveladas e as atitudes das pessoas. Para os Gestores de centro acadêmicos os entraves foram: falta de recursos financeiros e inabilidades dos docentes e técnicos para lidar com pessoas surdas e com outros tipos de deficiências. As PcD enxergaram mais frequentemente como entraves: inconsistência inclusiva de tecnologia da informação; falta de sinalização e todas as dificuldades relativas às barreiras arquitetônicas.

Referente às sugestões para evitar as barreiras à acessibilidade, os gestores estratégicos sugeriram: conserto das calçadas; construção de rampas de acesso; marcação tátil do piso; capacitação de pessoal técnico e docente; obtenção de mais recursos financeiros; melhoria no planejamento das ações; envolvimento do NACE nas ações da UFPE. Os gestores de centros acadêmicos também indicaram as sugestões dos gestores estratégicos, acrescentando: confecção de um documento informativo e orientador sobre o tema; conserto de elevadores e elaboração e implementação de projetos de acessibilidade para cada prédio da UFPE. As sugestões indicadas pelas PcD em relação à frequência da informação foram: políticas públicas afirmativas para conscientizar sobre inclusão social; ações de sensibilização para questões de deficiência; melhoria dos elevadores; sensibilização e visita dos servidores do NACE aos centros acadêmicos e aquisição de materiais assistivos.

Não foi possível testar a significância estatística das associações. Os testes feitos pelo método de X^2 deram inconclusivos. Esse problema possivelmente se deu pelo tamanho amostral, esclarecido na seção anterior, ou pela grande quantidade de entrevistados que deixaram de responder a algumas questões. A parte qualitativa da pesquisa tem foco em avaliar percepções individuais dos entrevistados, porque cada sujeito percebe o problema de forma muito própria, a maneira como o programa contribui e como as barreiras afetam a vida de cada um, são bem distintas, não sendo aconselhável verificar as médias das (in) satisfações dos atores.

Entretanto, se forem analisados os percentuais dos dados quantificados do cruzamento das variáveis categóricas entre o perfil das PcD e as barreiras à acessibilidade que os sujeitos indicaram, conclui-se que as pessoas com cegueira percebem as barreiras comunicacionais e pedagógicas; as pessoas com deficiência física enxergaram as barreiras arquitetônicas, comunicacionais e atitudinais; as pessoas com baixa audição/surdez percebem barreiras comunicacionais, pedagógicas e atitudinais e as pessoas com altas habilidades e doenças graves não percebem barreiras no seu cotidiano na UFPE.

Como resposta da questão inicial, geradora do problema de pesquisa, conclui-se que o programa incluir contribui relativamente para garantir a acessibilidade na UFPE, porque foram encontrados pontos fortes e fracos na implementação do programa. Pontos fortes: dotação orçamentária recebida periodicamente; a estruturação contínua do NACE (física e de pessoal) e algumas construções e adaptações nas estruturas físicas de alguns espaços internos. Como pontos fracos: foram verificadas fragilidades do programa de várias ordens, que foram apontadas como barreiras à acessibilidade pelos participantes da pesquisa. Para cumprir integralmente os objetivos do programa, a instituição precisa ampliar o planejamento e

investimentos em recursos acessíveis para os centros acadêmicos; capacitar o corpo docente e técnico da instituição e estimular práticas participativas e solidárias de inclusão.

Os dados obtidos e as interpretações dessa pesquisa são válidos, dignos de credibilidade e capazes de suportar críticas e explicações alternativas.

Por este estudo ter sido bastante compatível com outro trabalho realizado na mesma instituição e período é interessante fazer algumas considerações entre os dois trabalhos.

Comparação entre pesquisa similar na UFPE:

As questões da acessibilidade no ensino superior têm inquietado pesquisadores sociais que buscam refletir e compreender as dificuldades enfrentadas pelas PcD nas IFES. Um desses trabalhos, intitulado *Eliminando barreiras: as percepções da implementação do Programa Incluir no Campus Recife da Universidade Federal de Pernambuco*, realizado por Nascimento (2020), resultou de uma pesquisa similar a esta em relação ao objeto, objetivos gerais, marco temporal e tipo de abordagem. As duas pesquisas dialogam entre si em bastantes aspectos convergentes. No entanto, se verificou algumas diferenças e complementaridades.

Os dois trabalhos dissertativos convergem em relação à abordagem teórica (concepção social), ao tipo de avaliação (implementação de política), ao objeto estudado (Incluir e barreiras à acessibilidade), escolha dos métodos mistos (quantitativo e qualitativo), tipo de método de pesquisa (estudo de caso, exploratório e descritivo) e do instrumento para coleta dos dados (questionários semiestruturados, com questões abertas e fechadas). Possuem também, objetivos e conclusões muito próximas.

Eles se complementam em relação ao marco espacial, pois o presente trabalho delimitou os campi de Recife integralmente, considerando o campus Centro, do qual faz parte o CCJ, e conseqüentemente, o curso de direito, que não foi analisado no estudo de Nascimento. A pesquisa de Nascimento (2000) complementa esta, em relação às informações quantitativas por haver inserido a modalidade de ensino à distância. Outro ganho foi tocante aos sujeitos entrevistados. Neste estudo, os participantes foram gestores, alunos e servidores com deficiência. Naquele, estudantes com deficiência, docentes que ministram aulas para os alunos com deficiência e gestão do NACE, desta forma, os dois trabalhos mapearam opiniões de diferentes atores.

Os estudos são diferentes em relação aos instrumentos de medição da amostra e procedimentos metodológicos. A amostra desta pesquisa foi verificada com suporte da

calculadora eletrônica *Sample Size Calculator*²⁰, definido em 50 participantes, sendo posteriormente reduzida por fatores externos, para 38 participantes, que foram selecionados a partir das listagens nominais disponibilizadas pela UFPE. Já o outro pesquisador, selecionou sua amostra através da técnica “bola de neve” em que um participante indica outro, sucessivamente até que o número seja satisfeito para se analisar o objetivo, que resultou em 15 participantes. Os resultados quantitativos ficaram diferentes. Isso possivelmente ocorreu, tanto pelo número de entrevistados de cada pesquisa, quanto pelo âmbito de cobertura das modalidades de cursos que foram averiguados.

Sobre os achados gerais dos dois levantamentos, a diferença encontrada foi em relação ao gênero das PcD entrevistadas, que neste trabalho apontou o gênero masculino como predominante; na outra, predominou o gênero feminino. Provavelmente tal diferença se vincula a quantidade de PcD entrevistadas, pois este estudo utilizou mais que o dobro da amostragem da outra (25 e 12). A convergência se deu no tipo de deficiência mais comum (deficiência física). Os achados qualitativos ficaram relativamente semelhantes, embora realizadas por técnicas diferentes de análise das abstrações dos relatos, os dois indicaram que a UFPE precisa melhorar estruturas físicas, ampliar os meios de comunicação e informação e fomentar práticas de participação e respeito. No restante das descobertas não foi possível comparar os dados, porquanto as informações colhidas direcionavam aos objetivos específicos por variáveis e indicadores diferentes para cada uma das pesquisas.

Novidades na área de educação e na UFPE:

O ministro da educação Abraham Weintraub, do governo Jair Bolsonaro, pediu exoneração no dia 18/06/2020 do cargo de ministro de estado da educação após ter ficado por 14 meses em exercício. O ato presidencial de confirmação da exoneração foi realizado no dia 20/06/20 e retificado para o dia 19/06/2020 através de publicações no Diário Oficial da União (DOU) em edição extra²¹ e na edição de 23/06/2020²², respectivamente. O novo ministro nomeado para cargo foi o professor Carlos Roberto Decotelli da Silva, com formação em ciências econômicas. Porém, 12 dias depois, o presidente tornou sem efeito a nomeação do ministro, através de ato do poder executivo, publicado no DOU de 01/07/2020²³. Em

²⁰ É uma calculadora eletrônica que pode ser utilizada *on line* pelo site: <https://www.surveysystem.com/sscalc.htm>.

²¹ DOU – Edição extra – Seção 2 do dia 20/06/2020. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=605&pagina=1&data=20/06/2020>.

²² A retificação da data, na edição extra, se encontra na Seção 2 do dia 23/06/2020 do mesmo veículo de comunicação oficial do governo. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=529&pagina=1&data=23/06/2020>.

²³ DOU - Seção2. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=529&pagina=1&data=01/07/2020>.

10/07/2020, foi publicado no DOU²⁴ através de ato presidencial, a nomeação do advogado e teólogo Milton Ribeiro, como novo ministro. Nesse trabalho, não cabe à narrativa política sobre a substituição/nomeação dos ministros, apenas atualizar as informações da área da educação que poderão gerar algum tipo de mudanças nos processos inclusivos educacionais.

Quanto à UFPE, recentemente foi aprovado o Regimento da Reitoria da UFPE, através da Resolução 02/2020²⁵ do Conselho de Administração, publicada no Boletim Oficial (BO) de 01/06/2020. Neste novo regimento, na Seção IV, foi instituído o Comitê de Políticas Afirmativas. O comitê é composto pelo Reitor, Vice-Reitor, Pró-Reitores das áreas de Assuntos Estudantis e de Gestão de Pessoas e por representantes das áreas de acessibilidade, estando sob a presidência do Reitor. Os membros têm a competência de assessorar diretamente o Reitor nas ações inclusivas, com finalidade de propor e articular políticas e ações com vistas a garantir igualdade de direitos e oportunidades, de pessoas com deficiência, indígenas, LGBTQI+, mulheres, pessoas negras e pardas, quilombolas, dentre outras no âmbito institucional.

Vê-se que nesse bloco de representatividades por características pessoais, estão contempladas as pessoas com deficiência e que cabe ao comitê, estabelecer formas de acesso mais abrangentes e democráticas assegurando às pessoas com deficiência, o acesso e a permanência em igualdade de oportunidades. O documento, no entanto, não explicita a forma como serão executadas, fazendo menção, apenas, que constarão no regimento interno do novo órgão, sua estrutura, funcionamento e as competências de cada unidade integrante do Comitê. Até a conclusão deste trabalho, não estava disponível o regimento referido.

A criação deste organismo, diretamente ligado à administração central, sinaliza que a gestão atual também está preocupada com a inclusão da PcD. Quando se fala de nova gestão, vale o registro que no período analisado da pesquisa (2014 a 2019) houve dois reitores à frente da administração Central da UFPE. O primeiro, que cumpriu o maior período do estudo, ficando por dois mandatos, por motivo de reeleição, foi exercido pelo Prof. Dr. Anísio Brasileiro de Freitas Dourado (out/2012 a out/2019). Para o mandato referente ao último momento da pesquisa e início da dissertação deste trabalho (2020) foi nomeado o novo Reitor eleito, o Prof. Dr. Alfredo Macedo Gomes para o mandato 2019-2023, que iniciou em

²⁴ DOU – Seção 2. Disponível em <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=604&pagina=1&data=10/07/2020>.

²⁵ Resolução que aprova O Regimento da Reitoria da UFPE pelo Conselho de Administração (CONSAD) da UFPE. Publicado no BO nº 050- Edição especial do dia 01/06/2020. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/38962/2571920/bo50.pdf/5b9d8a93-670d-467e-8671-4cc05fe1bb39>.

13/outubro/2019 e foi publicado no DOU²⁶. Neste sentido, deve-se esclarecer que, o novo Estatuto e Regimento da UFPE foram finalizados e aprovados pelo primeiro reitor, e o Regimento da Reitoria da UFPE, pelo segundo Reitor. Ambos discutiram amplamente com a comunidade acadêmica através de seus representantes formais e dos membros dos colegiados superiores, os direcionamentos normativos da instituição.

Tendo feitos os esclarecimentos sobre a regência da administração local do período, segue-se com a proposta sutil de minimizar os efeitos de algumas barreiras encontradas pelos atores envolvidos na pesquisa.

Proposição

Tendo em vista que a desinformação sobre acessibilidade ter sido uma constante em todas as sugestões dadas pelos dois grupos de entrevistados, e, enfaticamente dita por um participante que a gestão deveria urgentemente confeccionar um documento informativo e orientador sobre o assunto, a pesquisadora/aluna, decidiu elaborar como produto do mestrado profissional, uma cartilha contendo informações básicas e ilustrações sobre produtos, equipamentos, tecnologias assistivas, contatos (telefones/e-mail) de setores importantes e dicas de comportamentos inclusivos e atitudes solidárias para facilitar o acolhimento e convívio das PcD. Esta proposta será enviada por e-mail ao Reitor da UFPE para sua apreciação, que poderá ser acatada ou não, na intenção de divulgá-la para a comunidade acadêmica. A cartilha segue anexa, como primeiro apêndice do trabalho.

Neste estudo foi feita uma breve análise dos problemas gerados pela complexidade de informações e ações sobre o Programa Incluir, através da identificação das barreiras existentes à acessibilidade da UFPE. A análise verificou a implementação desse programa que ainda se encontra imaturo em relação à política inclusiva na educação superior.

As lacunas deixadas neste trabalho podem servir de proposições para novas pesquisas acadêmicas que deem continuidade aos estudos sobre a temática. Sendo assim, acredita-se que um dos desafios do ensino superior deve ser elaborar propostas pedagógicas que considerem a equidade de oportunidade para as PcD, enxergando-as como sujeitos autônomos e dotados de direitos. Para tanto, há infinitas possibilidades de avaliar e aprimorar o desenho da implementação do referido programa.

²⁶ Decreto publicado em 10/10/2019 no DOU- Atos do Poder Executivo, a nomeação do Reitor Alfredo Macedo Gomes, pelo presidente Jair Bolsonaro. Como Reitor da UFPE. Disponível em <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-de-9-de-outubro-de-2019-221071675>.

REFERÊNCIAS

- ABNT- Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 15599. Acessibilidade – comunicação na prestação de serviços**. Rio de Janeiro , 2008. Disponível em https://portalarquivos2.saude.gov.br/images/sismob2/pdf/field_generico_imagens-filefield-description_21.pdf. Acesso em 30/03/2020.
- ARRETCHE, Marta. **Tendências no estudo sobre avaliação**. *IN: Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate*. RICO, Elizabeth (Org.) 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A Educação como política pública**. 2ª edição ampliada, São Paulo: Saraiva, Coleção polêmicas do nosso tempo, vol. 56, 2001.
- AZEVEDO, Janete M. Lins de.; SANTOS, Ana Lúcia Félix dos. **A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico**. *Revista Brasileira de Educação*. V. 14 Nº 42, Recife. Set/dez 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n42/v14n42a10>. Acesso em 11/12/2019.
- BAUER, M.; GASKELL, G.; ALLUM, N. **Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões**. In: BAUER, M. e GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Tradução Pedrinho Guareschi. Petrópolis – RJ. Vozes, 2017.
- BOSELLI, Felipi. **A importância do empenho nas licitações**. *Licexpress Licitações*. Março de 2017. Disponível em <https://www.licexpress.com.br/dicas/importancia-do-empenho-nas-licitacoes/> Acessado em 24/01/2020.
- BRASIL. **Decreto Legislativo Nº 186 de 09/07/2008** - Aprova o texto da convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e de seu protocolo facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/CONGRESSO/DLG/DLG-186-2008.htm Acessado em 18/11/2017.
- BRASIL. **Decreto do Poder Executivo de nº 5.296 de 2/12/2004**. Regulamenta a Lei 10.048/2000 e Lei 10.098/2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.
- BRASIL. **Decreto nº 6.949 de 25/08/2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em 06/01/2019.
- BRASIL. **Decreto 5.626 de 22/12/2005**. Regulamenta a Lei 10.436 de 24/04/2002. Dispões sobre a Língua Brasileira de Sinais. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm Acessado em 25/02/2019.

BRASIL. **Decreto 7.234 de 19/07/2010** – Dispões sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm Acesso em 12/07/2019.

BRASIL. **Decreto Nº 5.773/2006 de 09/05/2016**. Dispões sobre regulamentação, supervisão e avaliação de Instituições de Educação superior e cursos superiores no sistema federal de ensino. Disponível em : <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/decreton57731.pdf>. Acesso em 21/03/2019.

BRASIL. **Decreto Nº 9.759 de 11/04/2019** que trata da extinção e diretrizes, regras e limitações para colegiados da administração pública federal. Acesso em 19/04/2019 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-022/2019/decreto/D9759.htm.

BRASIL. **DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO** – Nº 84, Seção 3, pp 39- 40, de 5 de maio de 2008. Edital Incluir. Brasília, 2008.

BRASIL. MEC **Editais e resultados**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=814-incluir2005-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em 08/01/2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acessado em 12/04/18.

BRASIL. **Lei nº 4.320/1964 de 17 de março de 1964**. Normas de direito financeiro para elaboração e controle dos orçamentos da União, Estados e Municípios e Distrito Federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14320.htm. Acesso em 20/01/2020.

BRASIL. **Lei Nº 12.711 de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm Acessado em 18/12/2018.

BRASIL. **Lei 13.005 de 25 de junho de 2014 - Plano Nacional de Educação (2014-2024)** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2013.005%2C%20DE%2025,Art. Acessado em 18/12/2018.

BRASIL. **Lei Nº 13.146 de 06 de julho de 2015. Estatuto da Pessoa com deficiência**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acessado em 23/03/2018.

BRASIL. **Lei Nº 13.409 de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei 12.711 de 29/08/2012. Alteração sobre vagas para Pessoa com deficiência nas Universidades na proporção de pretos, pardos e indígenas. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm. Acesso em 20/12/2018.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. **Entrevista com Fernando Haddad**. Revista Inclusão, Edição Especial. V4. Nº1- Brasília, Janeiro a Junho, 2008.

BRASIL. INEP. **Sinopse Estatística da Educação**. Matrículas de alunos portadores de necessidade especiais nos cursos presenciais e à distância das Instituições Federais de Ensino 2014 a 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em 12/12/2019.

BRASIL. Secretaria da Educação superior. **Apresentação dos Programas de Acessibilidade**. P.19. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/livrosesu.pdf> Acessado em 15/11/2017.

BRASIL. **Incluir 2007**. Edital nº 3 de 26/03/2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=813-editalincluir-integra-2007-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em 12/01/2020.

BRASIL. Coordenação nacional para Integração da Pessoa com deficiência (CORDE). **A convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência comentada**. Orgs. RESESNDE, Ana Paula Crossara e VITAL, Flavia Maria de Paiva. Brasília, 2008

BRASIL. **Documento orientador do Programa INCLUIR – Acessibilidade à Educação Superior**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pro-letramento/publicacoes/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17433-programa-incluir-acessibilidade-a-educacao-superior-novo>. Acessado em 15/11/2017

BRASIL. Ministério da Economia. Painel do Orçamento Federal. **Viver Sem Limites. Programa Incluir**. Disponível em: https://www1.siof.planejamento.gov.br/QvAJAXZfc/opendoc.htm?document=IAS%2FExecucao_Orcamentaria.qvw&host=QVS%40pqlk04&anonymous=true. Acesso 10/08/2019.

BRASIL. **Fomento às ações de Graduação, Pós- graduação, pesquisa e extensão**. Idioma sem Fronteira. Disponível em https://www1.siof.planejamento.gov.br/QvAJAXZfc/opendoc.htm?document=IAS%2FExecucao_Orcamentaria.qvw&host=QVS%40pqlk04&anonymous=true. Acesso em 10/01/2020.

BRASIL. Ministério da Economia , Planejamento e Gestão. **PPA de Bolso - 2012-2015**. Disponível em <http://www.planejamento.gov.br/assuntos/planeja/plano-plurianual/publicacoes/2012-2015>. Acesso em 28/12/2019.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Manual dos Avanços das políticas públicas para pessoas com deficiência**: Uma análise para as conferências nacionais. Brasília: SDH, 2012.

CORRER, Rinaldo. **Deficiência e Inclusão Social: Construindo uma nova sociedade**. Bauru-SP, EDUSC, 2003.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes (Org.) **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas**. Goiânia: Goiânia Editora, 2ª edição, UFG, 2011.

FERREIRA, Helder.; CASSIOLATO, Martha.; GONZALEZ, Roberto. Como elaborar modelo lógico de Programa: m roteiro básico. Brasília, IPEA, 2007.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; FERREIRA, Júlio Romero. **Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas**. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPHANE, Adriana Lia Friszman de. (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. São Paulo: Autores Associados, 2004.

FIGUEIREDO, Marcus Faria; FIGUEIREDO, Argelina Cheibub. **Avaliação Política e Avaliação de Políticas: um quadro de referência teórica**. Análise e Conjuntura. V. 3 Set/Dez, Belo Horizonte, 1986.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo, 6ª edição, Editora Atlas, 2008.

HILL, Michael.; HUPE, Peter. **Implementing Public Policy**. London: SAGE, 2010.

INES - Instituto Nacional de Educação dos Surdos. **Conheça o INES**. Disponível em: <http://www.ines.gov.br/conheca-o-ines>. Acesso em 20/01/2018.

IIB – Instituto Inclusão Brasil. **Tipos de Acessibilidade**. Disponível em: <https://www.institutoinclusaobrasil.com.br/tipos-de-acessibilidade/>. Acesso em 22/02/2020

LIPSKY, Michael. **Burocracia de nível de rua: dilemas do indivíduo nos serviços públicos**. Tradução de Arthur Eduardo Moura da Cunha. Brasília: Enap, 2019.

LOTTA, Gabriela. **A política pública como ela é: contribuições sobre implementação para análise de políticas públicas**. IN: LOTTA, Gabriela (Org.) Teoria e Análises sobre Implementação de Políticas Públicas no Brasil. Brasília: ENAP, 2019.

MAGALHÃES, Rita de Cássia B. Paiva. **Ensino Superior no Brasil e inclusão de alunos com deficiência**. In: VALDÉS, María Teresa Moreno. **Inclusão de Pessoas com Deficiência no ensino superior no Brasil: caminhos e desafios**. Fortaleza: Editora da Universidade Estadual do Ceará, UECE, 2006.

MARTINS, Carlos Benedito. O ensino superior brasileiro nos anos 1990. São Paulo em perspectiva, vol. 14 n° 1, São Paulo, jan/mar 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100006. Acesso em 18/12/2019.

MELO, Francisco Ricardo.; Gonçalves, Maria de Jesus. **Acesso e Permanência de estudantes com deficiência no ensino superior**. In MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. (Org.) **Inclusão no Ensino Superior: docência e Necessidades Especiais**. Natal: Editora da UFRN, 2013.

MELO, Marcus André. **As sete vidas da agenda pública brasileira**. In: RICO, Elizabeth Melo (org). Avaliação de Políticas Sociais: uma questão em debate. 3ª edição, São Paulo, Cortez Editora, 2001.

MENDES, Cleberson e RIBEIRO, Sonia. **Inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior: um estudo da produção acadêmica na área da educação**. Atos de Pesquisa em Educação. Universidade da Região de Joinvile. V.12, nº 1, Blumenau, 2017.

NACE – Núcleo de Acessibilidade da UFPE. **Livreto-Folder**. Recife: Gráfica UFPE. Cidade Universitária, 2018.

PRATES, Antonio Augusto Pereira: **Administração Pública e Burocracia: o contexto brasileiro**. In AVELAR, Lúcia. CINTRA, Antonio Octávio. Sistema Político Brasileiro Uma introdução. Rio de Janeiro: Editora Unesp, 2015.

PRIESTLEY, Mark. **DESABILITY**. Chapter 28. In: CASTLES, F. LEIBFRIED, S. LEWIS, J. PIERSON, C. (Eds) **The Oxford Handbook of The Welfare State**. Oxford University Press, Oxford, New York : 2010.

RICARDO, Débora Cristina. **Boas Práticas de Acessibilidade à Educação Superior: tecnologia assistiva e desenho universal**. Dissertação de mestrado acadêmico. Universidade Federal de Juiz de Fora, Programa de Pós-Graduação em Educação: 2017.

ROSSI, P. H. et al. **Expressing and accessing program theory**. In: Evaluation: a systematic approach. London, Sage Publications, 2014.

RNIB - Royal National Institute of Blind People. **See differently** (2018). Disponível em <https://www.rnib.org.uk/who-we-are/history-rnib> Acesso em 21/01/2018.

RODRIGUES, David. **A inclusão na universidade: limites e possibilidades da construção de uma universidade inclusiva**. Revista Educação Especial, nº 23 Edição 2004. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4951/2980>. Acesso em 10/07/2019.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 42 ed., Campinas, Autores Associados, 2012.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão. **Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro, 8ª edição, WVA, 2003.

SASSAKI, Romeu Kasimi. **Entrevista**. Revista Nacional de Reabilitação. Edição 91-março/abril de 2013. Disponível em: www.revistareação.com.br/edições.php?e=91&c=9117&d=0. Acesso em 25/10/2014.

SASSAKI, Romeu Kazumi **Acessibilidade total na cultura e no laser**. In: Tavares, Lílian Barros Tavares (Org.) NÓBREGA, Andreza...[et al]. **Notas Proêmias: Acessibilidade Comunicacional para Produções Culturais**. Recife, Ed. do Organizador e Cepe-Companhia Editora de Pernambuco, 2013.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. 2ª Ed. São Paulo, Cengage Learning, 2017.

SENADO FEDERAL. Senado Federal. *Senado Notícias – Glossário - Dotação orçamentária*. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo>.

TAVARES, Fabiana. **Barreiras atitudinais e a recepção da pessoa com deficiência**. In Tavares, Lílian Barros Tavares (Org.) NÓBREGA, Andreza...[et al]. **Notas Proêmias: Acessibilidade Comunicacional para Produções Culturais**. Recife, Ed. do Organizador e Cepe- Companhia Editora de Pernambuco, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Núcleo de Acessibilidade**. Disponível em: <https://www.ufpe.br/nucleodeaccessibilidade>. Acesso em 24/02/2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Boletim Oficial da UFPE. **Portaria Normativa Nº4**. Edição Especial nº16 19/02/2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Boletim Oficial da UFPE. **Decisões CCEPE – Parecer 79/2014**. Nº 40 de 22/04/2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Relatório de Gestão 2014**. Relatório UFPE, 2015. Disponível em <https://www.ufpe.br/documents/2233245/2233255/Relatorio+de+Gest%C3%A3o+-+exerc%C3%ADcio+2014.pdf/d95f6152-7f91-4d9e-958c-d19f60a4c3ba>. Acesso em 08/02/2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Relatório de Gestão 2012-2015**. Relatório UFPE, 2012-2015. Disponível em <https://www.ufpe.br/documents/38954/1226579/RelatorioGestao-2012-2015.pdf/c9ed5568-9267-48d8-831f-7e42deeb2863>. Acesso em 12/02/220

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Relatório NACE 2014-2015**. Coordenação Geral do Núcleo de Acessibilidade da UFPE. Recife, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Relatório NACE 2016**. Coordenação Geral do Núcleo de Acessibilidade da UFPE. Recife, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Relatório NACE 2017**. Coordenação Geral do Núcleo de Acessibilidade da UFPE. Recife, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Relatório NACE 2018**. Coordenação Geral do Núcleo de Acessibilidade da UFPE. Recife, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Relatório Parcial do NACE 2019**. Coordenação Geral do Núcleo de Acessibilidade da UFPE. Material enviado por email. Recife, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Documento orientador programa incluir** - acessibilidade na educação superior SECADI/SESU –2013 Disponível em <https://www.ufrgs.br/incluir/wp-content/uploads/2017/07/Documento-Orientador-do-Programa-Incluir-PDF2.pdf> Acesso em 06/01/2018.

VILLAROUCO, Vilma e ANDRETO, Luiz F. M. **Avaliando desempenho de espaços de trabalho sob o enfoque da ergonomia do ambiente construído.** *Prod.*[online]. 2008, vol.18, n.3 Scielo. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-65132008000300009&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 20/04/2018.

APÊNDICES

APENDICE A	Cartilha: acessibilidade na UFPE
APENDICE B	Termo de consentimento e livre e esclarecimento
APENDICE C	Termo de compromisso e confidencialidade
APENDICE D	Formulário de pesquisa para PcD
APENDICE E	Formulário de pesquisa para gestor de setor estratégico PROPLAN
APENDICE F	Formulário de pesquisa para gestor de setor estratégico PROGEPE
APENDICE G	Formulário de pesquisa para gestor de setor estratégico NACE
APENDICE H	Formulário de pesquisa para gestor de setor estratégico de controle acadêmico
APENDICE I	Formulário de pesquisa para gestor de centro acadêmico

APÊNDICE A – CARTILHA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
MESTRADO PROFISSIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS

CARTILHA

ACESSIBILIDADE NA UFPE

Esta cartilha foi elaborada por Ana Lucia Menezes da Silva como produto do Mestrado Profissional de Políticas Públicas da UFPE.

Esclarecimentos:

A cartilha foi idealizada como produto do Mestrado Profissional de Políticas Públicas da UFPE. O conteúdo foi elaborado a partir das observações de campo, da literatura sobre o tema da acessibilidade e da pesquisa realizada pela autora com Pessoas com deficiência (PcD) na UFPE. Sua proposta é informar a comunidade acadêmica sobre aspectos educativos e práticas pró-acessibilidade. Para maior aprofundamento é sugerida pequena bibliografia sobre a temática no final. Nesta cartilha sempre que constar a abreviação PcD refere-se de forma invariável a (as) pessoa(s) com deficiência.

As imagens ilustrativas contidas nesta cartilha são de domínio público como a logo (marca d'água) do símbolo universal da pessoa com deficiência da ONU; da ABNT– NRB9050 e NBR 15599; extraídas de imagens públicas gratuitas do site <https://br.freepik.com/fotos-gratis>; site da secretaria da pessoa com deficiência da prefeitura de São Paulo; site do NCE da UFRJ e site da empresa Hand Talk (aplicativo de tradução de Libras para Android = avatar). Algumas imagens ilustrativas que não foram do “freepik” são identificadas no rodapé da página em que aparece.

Produção: Ana Lucia Menezes da Silva

O QUE CONTÊM?

- ✓ Dicas para ações pró-acessibilidade na UFPE
- ✓ Dicas para coordenações de cursos, gestores, alunado e docentes
- ✓ Divulgação de alguns materiais e tecnologias assistivas
- ✓ Divulgação de espaços de acolhimento da UFPE

DESTINADA A QUEM?

- ✓ A toda comunidade acadêmica da UFPE

POR QUÊ?

- ✓ Foram identificadas barreiras à acessibilidade através de pesquisa da autora com as PcD dos Campi de Recife da UFPE

PARA QUÊ?

- ✓ Sensibilizar os estudantes, técnicos administrativos e docentes sobre as dificuldades e necessidades das PcD na UFPE

Alunos

Como incluir seus colegas com alguma limitação





Deficiência auditiva

- ✓ A comunicação deve ser feita, preferencialmente, de frente para a PcD, porque facilitará a leitura labial, caso ela saiba utilizar esse recurso.
- ✓ Na sala de aula, evitar conversas paralelas ou qualquer tipo de barulho, porque incomoda e dificulta a captação do som do professor para os que usam aparelhos auditivos.

Observação: o maior entrave para PcD com esse tipo de deficiência é a falta de conhecimento das pessoas da Língua Brasileira de Sinais - Libras.



Deficiência visual



- ✓ Orientar a pessoa cega, se ela solicitar ajuda, sem tocá-la, avisando-a apenas dos obstáculos.
- ✓ Entender que nem toda pessoa cega ou com baixíssima visão sabe ler no formato Braille.

Observação: os maiores entraves para a pessoa com cegueira ou baixa visão são: calçadas desniveladas; falta de sinalização e poucos recursos de tecnologia assistiva.



Deficiência física

- ✓ Desobstruir os espaços de locomoção.
- ✓ Dar preferência às PcD nos elevadores e espaços coletivos.
- ✓ Deixar espaços e cadeiras nas primeiras filas, das salas de aula e dos auditórios, para facilitar locomoção das PcD.

Observação: os maiores entraves para pessoa com deficiência físico-motora são: todos relativos à barreira arquitetônica, pouca iluminação e estigmatização das pessoas.

Coordenadores de Cursos

Como ajudar a incluir os alunos com alguma limitação



- ✓ Atender prontamente as recomendações do NACE e dar ciência imediata aos docentes sobre demanda de PcD no curso.

- ✓ Sensibilizar o corpo docente para prazos ampliados em processos avaliativos e tolerância de frequência, quando solicitado/justificado.
- ✓ Solicitar tradutor de libras quando tiver aluno com surdez total ou eventos abertos ao público.
- ✓ Reservar salas de aula em andar térreo quando o centro não possuir elevador.

Professores

Como contribuir com os alunos com alguma limitação



Deficiência Visual.

Se baixa audição, sem aparelho:

- ✓ Falar ao microfone ou num tom mais alto.
- ✓ Falar pausadamente e olhando preferencialmente para pessoa para que ela possa fazer leitura labial, caso o discente se utilize desse recurso facial.

Se baixa audição, com aparelho:

- ✓ Evite barulho por microfonia.
- ✓ Controle o barulho da turma para que ruídos não interfiram na audição de sua fala.

Se surdo:

- ✓ Procurar escrever no quadro ou *slides* o que você está falando de forma simples.
- ✓ Utilizar imagens sempre que possível.
- ✓ Solicitar intérprete de libras ao Núcleo de Acessibilidade (NACE)



Deficiência visual

Se baixa visão/visão subnormal:

- ✓ Reservar assentos na frente, mas próximo ao quadro/tela e de sua presença.
- ✓ Evitar mudanças na disposição habitual da sala.
- ✓ Escrever o conteúdo da disciplina com letras maiores na aula e nos materiais impressos.

Se cego:

- ✓ À primeira vez que der aula para a pessoa, se identificar e se autodescrever (tipo físico, cabelos, tipo de roupa que usa etc.) Quando em eventos, tipo e cor da roupa que está usando.
- ✓ Antes de usar microfone, diga onde se encontra, para que a pessoa saiba sua localização porque a caixa de som ecoa e confunde.
- ✓ Evitar mudanças na disposição habitual da sala.
- ✓ Permitir acompanhante para pessoas cegas.
- ✓ Permitir pessoas cegas utilizarem seus equipamentos de tecnologias assistivas (celulares ou computadores adaptáveis).
- ✓ Solicite material de aula e provas em Braille ou gravação em áudio ao NACE



Deficiência física dos membros.

Se cadeirante, utiliza bengala ou dificuldade de locomoção.

- ✓ Reserve assentos na frente para facilitar sua locomoção
- ✓ Permita a presença de acompanhante se a pessoa não conseguir se mover só.
- ✓ Estimule sua participação em grupos de trabalho.



Nanismo

- ✓ Reserve assentos na frente
- ✓ Escreva na parte mais baixa do quadro.



Se Doenças crônicas ou graves

- ✓ Observar que o aluno tem direito a ter horários flexibilizados por conta de algumas afecções que impeçam sua frequência às aulas (Resolução 06/2014 do Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFPE).

Para Gestores

- ✓ Ter conhecimento e não violar o contido na Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015).
- ✓ Ter conhecimento e cumprir as recomendações das Normas Brasileiras de números NBR 9050 e 15.599 da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas),

respectivamente sobre acessibilidades a edificações e mobiliários e comunicação na prestação de serviços.

- ✓ Disponibilizar espaço adequado para realização de avaliação de aluno que precise de atendimento especializado (intérpretes ou equipamentos sonoros).
- ✓ Promover ações pedagógicas de inclusão e participação em eventos das PcD na UFPE.
- ✓ Desenvolver processos estratégicos para capacitação e treinamento de pessoal técnico e docente na instituição.

Nota: na pesquisa vinculada a esta cartilha, foram identificados pelos alunos com deficiência, vários tipos de barreiras à acessibilidade na instituição, conforme classificadas na Lei 13.146/2015. As barreiras mais percebidas pelas PcD foram: barreiras arquitetônica, comunicacional, pedagógica e atitudinal. Neste sentido, há necessidade de atenção especial por parte dos gestores para eliminar essas barreiras.

Para todos

A política nacional de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva de 2008, propõe que haja mudança de valores, atitudes e práticas educacionais para atender a todos, sem nenhum tipo de discriminação, assegurando uma educação de qualidade em todos os níveis, etapas e formas de ensino. Neste sentido, a principal forma de contribuir para superar a exclusão das pessoas com alguma limitação ou deficiência é eliminar a barreira atitudinal.

Para tanto, baseada na literatura sobre acessibilidade e no constructo das respostas dos participantes da pesquisa, indica-se três atitudes individuais e coletivas que são primordiais à inclusão:

- ✓ Respeitar as diferenças
- ✓ Exercitar a empatia
- ✓ Estimular e participar de ações solidárias

Outros símbolos de acessibilidade



Intérprete de Libras



Braille



Closed Caption (legendas ocultas = que podem ser ativadas)



a) telefones para surdos



b) aparelho com amplificador

a) indica que o local tem aparelho ou um número que se conecta ao aparelho para surdo e
b) amplificador para baixa audição.

Tecnologias assistiva

DOSVOX (Programa sintetizador de voz em computador para deficiente visual)



27

Teclado adaptado com Braille



Aplicativo para celulares - tradutor para Libras
Hand Talk



28

Cadeira de rodas motorizada



²⁷ O DOS VOX foi desenvolvido pelo NCE (Núcleo de computação eletrônica) do Instituto Tércio Pacitti de Aplicação e Pesquisa Computacional da UFRJ. Disponível em <http://intervox.nce.ufrj.br/dosvox/>.

²⁸ Tradutor de Libras – Hand Talk (para sistema Android). Informações Disponível em: <https://www.handtalk.me/br>.

Espaços de acolhimento da UFPE (campi Recife)

Local	Endereço	Contato
NACE – Núcleo de acessibilidade	Biblioteca Central -2º andar Av. Reitor Joaquim Amazonas - Cidade Universitária, Recife - PE	Tel.: 2126-3002
NASE - Núcleo de Assistência à Saúde Estudantil	R. Acadêmico Hélio Ramos, s/n - Várzea, Recife - PE	Tel.: 2126-8439
NASS – Núcleo de atenção a saúde do Servidor	Anexo do Hospital das Clínicas Rod. Gov. Mário Covas, 2879 - Iputinga, Recife – PE	Tel.: 2126-3944
CEI - Centro de Estudos Inclusivos	Centro de Educação - Andar Térreo R. Acadêmico Hélio Ramos, s/n - Cidade Universitária, Recife - PE	Ainda sem telefone

Para saber mais sobre acessibilidade

Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 15599. **Acessibilidade – comunicação na prestação de serviços.** Rio de Janeiro, 2008. Disponível em https://portalarquivos2.saude.gov.br/images/sismob2/pdf/field_generico_imagens-filefield-description_21.pdf.

Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 9050. **Acessibilidade a edificações, mobiliários, espaços e equipamentos urbanos.** Disponível em: <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/ABNT%209050%202015.pdf>

CORRÊA, Ygor. et.al. Tecnologia Assistiva: a inserção de aplicativos de tradução na promoção de uma melhor comunicação entre surdos e ouvintes. Revista Renote Novas Tecnologias na Educação. Disponível em <https://www.seer.ufrgs.br/renote/article/view/49824>

IIB – Instituto Inclusão Brasil. **Tipos de Acessibilidade.** Disponível em: <https://www.institutoinclusaobrasil.com.br/tipos-de-acessibilidade>.

Lei Nº 13.146 de 06 de julho de 2015. **Estatuto da Pessoa com deficiência.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm.

MAGALHÃES, Rita de Cássia B. Paiva. **Ensino Superior no Brasil e inclusão de alunos com deficiência.** In: VALDÉS, María Teresa Moreno. **Inclusão de Pessoas com Deficiência no ensino superior no Brasil: caminhos e desafios.** Fortaleza: Editora da Universidade Estadual do Ceará, UECE, 2006.

Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Documento orientador. Brasília, 2008. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão. **Construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro, 8ª edição, WVA, 2003.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Acessibilidade total na cultura e no laser**. In: Tavares, Lílian Barros Tavares (Org.) NÓBREGA, Andreza. et al. **Notas Proêmias: Acessibilidade Comunicacional para Produções Culturais**. Recife, Ed. do Organizador e Companhia Editora de Pernambuco, 2013.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
MESTRADO PROFISSIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS- ALUNOS)

Convidamos o (a) Sr.(a) _____ (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa O PROGRAMA INCLUIR – ACESSIBILIDADE À EDUCAÇÃO SUPERIOR NO ÂMBITO DA UFPE, que está sob a responsabilidade da pesquisadora Ana Lucia Menezes da Silva, com endereço profissional na Praça Adolfo Cirne, S/N, Boa Vista, Recife- PE CEP 50.050-060. Celular (81) 996133795. E-mail: almenezes@hotmail.com e ana.lmsilva@ufpe.br.

Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde com a realização do estudo, pedimos que rubriche as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável.

Você estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Descrição da pesquisa:

A relevância do estudo sobre a acessibilidade da pessoa com deficiência física na UFPE como processo pedagógico de inclusão resulta da observação crítica de aspectos indesejáveis de três ordens: estrutural, comunicacional e pedagógica.

O objetivo principal é propor à gestão central da UFPE os ajustes necessários à acessibilidade para evitar barreiras arquitetônicas e pedagógicas e melhorar a qualidade do ensino e das práticas inclusivas na Universidade.

A amostra da pesquisa será de 50 participantes, escolhido de forma aleatória e voluntária. Será realizada de forma presencial. O questionário e TCLE serão lidos e preenchidos pela pesquisadora em caso de aluno com deficiência total, visual ou auditiva, que será realizado na presença de pessoa indicada pelo participante. Em caso de surdez, além de pessoa indicada, na presença de tradutor de Libras do NACE. Serão aplicados questionários semiabertos com 8 (oito) questões fechadas e 2 (duas) abertas. O local da pesquisa será o centro acadêmico no qual o aluno estuda.

Os questionários terão questões relativas ao perfil das pessoas com limitação ou deficiência como idade, sexo, curso e tipo de deficiência e sobre barreiras e dificuldades que encontra na vida acadêmica e quais as sugestões para melhoria. O tempo médio gasto para responder o questionário é de seis minutos, sendo necessário apenas um encontro com o pesquisador, ou em caso excepcional, um novo encontro, agendado antecipadamente para complementação de alguma resposta dúbia.

Riscos:

Constrangimentos em responder algumas perguntas, mas será garantida a minimização da situação quando for dito pelo pesquisador que o voluntário pode desistir a qualquer momento, ou responder as questões apenas que lhe convier.

Benefícios:

Para a instituição: reestruturação dos edifícios, mobiliários e metodologias pedagógicas da UFPE voltadas à acessibilidade. Para o participante: compreender melhor sua realidade, divulgar suas percepções sobre as políticas de acessibilidade e dar sugestões para vencer as barreiras estruturais e comportamentais de sua vivência universitária. Para a sociedade: aumentar o conhecimento sobre entraves administrativos e políticos da acessibilidade no ensino público e adquirir estímulo para participação em eventos deliberativos sobre a acessibilidade fomentando a sensibilização e empatia com os portadores de algum tipo de deficiência.

Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre a equipe da pesquisa que é a própria pesquisadora e a professora orientadora, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa como listagem, questionários ou gravações ficarão armazenados em pastas, arquivos e computador pessoal sob a responsabilidade da pesquisadora no endereço acima informado pelo período mínimo de cinco anos.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: (Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cepccs@ufpe.br).

(assinatura do pesquisador)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo sobre O PROGRAMA INCLUIR – ACESSIBILIDADE À EDUCAÇÃO SUPERIOR NO ÂMBITO DA UFPE, como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo(a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Recife, ____/____/____ Assinatura do participante:

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do voluntário em participar. (duas testemunhas, não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

APÊNDICE C – TERMO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM POLÍTICAS PÚBLICAS

TERMO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: O PROGRAMA INCLUIR – ACESSIBILIDADE À EDUCAÇÃO SUPERIOR NO ÂMBITO DA UFPE

Pesquisador responsável: Ana Lucia Menezes da Silva

Instituição/Departamento de origem do pesquisador: Mestrado Profissional em Políticas Públicas

Telefone para contato: (81) 996133795

E-mail: ana.lmsilva@ufpe.br e almenezes@hotmail.com

O pesquisador do projeto acima identificado assume o compromisso de:

- Garantir que a pesquisa só será iniciada após a avaliação e aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Federal de Pernambuco – CEP/UFPE e que os dados coletados serão armazenados pelo período mínimo de cinco anos após o termino da pesquisa;
- Preservar o sigilo e a privacidade dos voluntários cujos dados serão estudados e divulgados apenas em eventos ou publicações científicas, de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificá-los;
- Garantir o sigilo relativo às propriedades intelectuais e patentes industriais, além do devido respeito à dignidade humana;
- Garantir que os benefícios resultantes do projeto retornem aos participantes da pesquisa, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa;
- Assegurar que os resultados da pesquisa serão anexados na Plataforma Brasil, sob a forma de Relatório Final da pesquisa;

Recife, de de 20.....

Assinatura Pesquisador Responsável

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO PARA PESSOA COM DEFICIÊNCIA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM POLÍTICAS PÚBLICAS

Questionário de pesquisa acadêmica

(Para pessoas com deficiência/limitação: aluno/servidor/docente)

Tema da pesquisa: O Programa Incluir e a acessibilidade à educação superior no âmbito da UFPE.

Objetivo principal: Propor a gestão central ajustes necessários à acessibilidade na UFPE.

Pesquisador: Ana Lucia Menezes da Silva

As questões de 1 a 8 são sobre características do perfil pessoal e institucional do entrevistado.
As questões de 9 a 10 são sobre opinião e sugestão sobre acessibilidade.

Categoria/função na UFPE

aluno técnico administrativo docente

Centro _____ Curso ou lotação _____ Idade _____
Gênero/sexo _____

Sobre sistema de Ingresso

1- Você utilizou o sistema de cotas para ingresso na UFPE? sim não

Sobre tipo de deficiência/limitação

2 - Com qual dessas deficiências ou limitação(es) você se caracteriza ou informou para ingressar na UFPE?

Deficiência física/mobilidade reduzida

ausência ou paralisia dos membros inferiores e/ou superiores
 Redução de mobilidade por motivos de saúde ou acidente

Deficiência auditiva:

Surdez total Baixa audição Outra Qual? _____

Deficiência visual:

cegueira (total) Baixa visão Outra Qual? _____

Deficiência Neurológica

Comprometimento de alguma funções neurológicas/cerebrais que afete o equilíbrio físico corporal, tátil ou de fala.
 Outra Qual? _____

Transtorno psíquico ou psicológico

- () TDAH (Déficit de atenção e Hiperatividade)
 () TOC (Transtorno Obsessivo compulsivo)
 () Esquizofrenia
 () Outra Qual? _____

Transtorno global do desenvolvimento

- () Dislexia
 () Altas habilidades
 () alta habilidade em alguma área Qual _____?
 () superdotação intelectual (rendimento cognitivo muito acima da média dos alunos)

Deficiência ou limitação orgânica por doença ou disfunção grave atestada por junta médica de órgão público

- () Cardiopatia
 () Nefropatia
 () Hepatopatia
 () Hemofilia
 () Outra Qual? _____

Sobre barreiras à acessibilidade

3 - Você identifica barreira arquitetônica (estrutura dos edifícios, mobiliários e vias de mobilidade) NO SEU cotidiano nos espaços da UFPE? () não () sim Qual? _____

4- Você identifica barreira comunicacional (comunicação interpessoal, sinalização, informações gerais, acesso a acessibilidade portátil digital) no seu cotidiano nos espaços da UFPE? () não () sim Qual? _____

5- Você identifica barreira metodológica (acesso ao conteúdo e método e técnicas de estudo, forma como são ministradas as aulas/palestras) no seu cotidiano nos espaços da UFPE? () não () sim Qual? _____

6- Você identifica barreira instrumental (ferramentas de estudo ou profissional, aparelhos e tecnologias necessários para o seu aprendizado/trabalho) no seu cotidiano nos espaços da UFPE? () não () sim Qual? _____

7- Você identifica barreira programática (ações embutidas em políticas, leis regulamentos que dificulte a acessibilidade) no seu cotidiano nos espaços da UFPE? () não () sim Qual?

8- Você identifica barreira atitudinal (relação das pessoas com preconceito, discriminações) NO SEU cotidiano nos espaços da UFPE?

() não () sim Qual? _____

Opiniões/sugestões

9- Quais os principais entraves/dificuldades para a acessibilidade?

10- O que você sugere para melhorar a acessibilidade na UFPE?

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO PARA GESTOR DE FINANÇAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
MESTRADO PROFISSIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Questionário de pesquisa acadêmica (Para Gestores de Finanças - PROPLAN)

Tema da pesquisa: O Programa Incluir e a acessibilidade à educação superior no âmbito da UFPE.

Objetivo principal: Propor a gestão central ajustes necessários à acessibilidade na UFPE.

Pesquisador: Ana Lucia Menezes da Silva

Pró-Reitoria/Diretoria/Divisão _____ Data ____/____/____

1- A dotação orçamentária destinada ao Programa INCLUIR da UFPE é realizada de quanto em quanto tempo:

trimestralmente anualmente semestralmente outra _____

2- Qual a soma dos valores recebidos (dotação orçamentária) do Programa INCLUIR do período de **agosto 2014 a agosto de 2019**? (Valor em Reais)

Até 50 mil De 51 mil e 100 mil De 101 mil a 300 mil Mais de 300 mil Outros _____

3- Existe outra fonte de recursos para atender as despesas do NACE - Núcleo de Acessibilidade da UFPE NACE?

Não Sim Qual? _____

4 – Quais valores efetivamente gastos e pagos de agosto de 2014 a agosto de 2019 da fonte do recurso do programa Incluir? (Valor total em reais)

5- Existem convênios com empresas públicas ou privadas para contratação de serviços ou de pessoal para a acessibilidade?

Sim Não Desconheço

6- Existe outra fonte de recurso que seja usada para aquisição de material ou tecnologia assistiva para acessibilidade? (se sim, informar qual (is))

Não Sim Qual? _____

7- Quantos equipamentos foram adquiridos para a acessibilidade no período de agosto de 2014 a agosto de 2019, para os Centros do Campus Recife?

De 1 a 100 Mais de 100 Não sabe a quantidade exata Outro _____

8- Quantos serviços de adaptação, ou reformas foram feitos no período de agosto de 2014 a agosto de 2019, para os Centros do Campus Recife?

de 1 a 50 Mais de 50 Não sabe exatamente Outro _____

Opinião/sugestão

9- Quais os principais entraves/dificuldades para a acessibilidade?

10- O que você sugere para melhorar a acessibilidade na UFPE?

APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO PARA GESTOR DE PESSOAL



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
MESTRADO PROFISSIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Questionário de pesquisa acadêmica (Para Gestores da PROGEPE)

Tema da pesquisa: O Programa Incluir e a acessibilidade à educação superior no âmbito da UFPE.

Objetivo principal: Propor a gestão central ajustes necessários à acessibilidade na UFPE.

Pesquisador: Ana Lucia Menezes da Silva

Diretoria/Setor _____

Data ____/____/____

Cargo/função _____

Obs: Para as questões abaixo, se alguns dados a serem listados, não couberem nos espaços das lacunas, poderá ser anexado quadro ou relatório a este formulário.

1- Quantos servidores **efetivos (técnico administrativo e docente) com deficiência** foram admitidos na UFPE no ano de **2014**, com lotação em Centros Acadêmicos do Campus Recife?

() De 1 a 10

() De 11 a 20

() Mais de 20

() Outro _____

() Não sabe o número exato

2- Quantos servidores **efetivos (técnico administrativo e docente) com deficiência** foram admitidos na UFPE no ano de **2015**, com lotação em Centros Acadêmicos do Campus Recife?

() De 1 a 10

() De 11 a 20

() Mais de 20

() Outro _____

() Não sabe o número exato

3- Quantos servidores **efetivos (técnico administrativo e docente) com deficiência** foram admitidos na UFPE no ano de **2016**, com lotação em Centros Acadêmicos do Campus Recife?

- De 1 a 10
- De 11 a 20
- Mais de 20
- Outro _____

4- Quantos servidores **efetivos (técnico administrativo e docente) com deficiência** foram admitidos na UFPE no ano de **2017**, com lotação em Centros Acadêmicos do Campus Recife?

- De 1 a 10
- De 11 a 20
- Mais de 20
- Outro _____

5- Quantos servidores **efetivos (técnico administrativo e docente) com deficiência** foram admitidos na UFPE no ano de **2018**, com lotação em Centros Acadêmicos do Campus Recife?

- De 1 a 10
- De 11 a 20
- Mais de 20
- Outro _____

6- Quantos servidores **efetivos (técnico administrativo e docente) com deficiência** foram admitidos na UFPE no ano de **2019**, com lotação em Centros Acadêmicos do Campus Recife?

- De 1 a 10
- De 11 a 20
- Mais de 20
- Outro _____

7- Quantos servidores com deficiência foram admitidos sem utilizar a cota de deficiência, tendo deficiência, no do período de 2014 a 2019?

De 1 a 5

De 6 a 10

Desconhece a informação

Outro

8- Quantos servidores adquiriram algum tipo de deficiência após ser admitidos de 2014 a 2019 na UFPE ?

De 01 a 5

De 06 a 10

Desconhece a informação

Outro _____

9- Quais os principais entraves/dificuldades para a acessibilidade?

10- O que você sugere para melhorar a acessibilidade na UFPE?

APÊNDICE G – QUESTIONÁRIO PARA GESTOR DO NACE



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
MESTRADO PROFISSIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Questionário de pesquisa acadêmica (Para Núcleo de Acessibilidade - NACE da UFPE)

Tema da pesquisa: O Programa Incluir e a acessibilidade à educação superior no âmbito da UFPE.

Objetivo principal: Propor a gestão central ajustes necessários à acessibilidade na UFPE.

Pesquisador: Ana Lucia Menezes da Silva

Data:

Sobre o NACE (Campus Recife)

1. Quais e quantos profissionais por categorias compõe o NACE atualmente?

(assinale com um “X” na opção da categoria existente e indique a quantidade ao lado. Marque “x” na opção “não há” se não houver. Caso haja categoria não listada, por gentileza indique)

- () Pedagogos
- () Psicólogos
- () Assistentes sociais
- () Interprete de libras
- () Leitores para deficientes visuais
- () Assistentes administrativos
- () Outros _____

2. Quais os equipamentos de tecnologia assistiva existente atualmente no NACE

- () Equipamentos adaptáveis ao computador (periféricos)
- () Softwares de reconhecimentos de voz
- () Impressora para Braille
- () Cadeira de rodas- reserva
- () Assentos para pessoas obesas
- () Microfone com ponto auditivo (professor /aluno)
- () Outros _____

Sobre acessibilidade para os centros acadêmicos do campus Recife

3. Quais dos centros acadêmicos abaixo, do campus Recife, dispõem de tecnologia assistiva?

- () CAC - Centro de Artes e Comunicação da Natureza
- () CCEN - Centro de C. Exatas e
- () CCJ - Centro de Ciências Jurídicas
- () CB - Centro de Biociências

- CCS - Centro de Ciências da Saúde Médicas CCM - Centro de Ciências
 CCSA - Centro de Ciências Sociais Aplicadas CE - Centro de Educação
 CFCH - Centro de Filosofia e Ciências Humanas CIn - Centro de Informática
 CTG - Centro de Tecnologia e Geociências Não tenho essa informação

4. Em quais centros acadêmicos foram realizadas obras de construção ou adaptação para acessibilidade nos últimos cinco anos?

- Em todos Na maioria Em alguns em nenhum Desconheço

5. Quais os tipos de obras foram realizadas para acessibilidade de 2014 a 2019?

- Reparos diversos Construção de novos ambientes Instalação de sistema elétrico/eletrônicos
 adaptação de piso tátil Outros _____

Pessoas com deficiência da UFPE no Campus Recife

6. Quantas pessoas com deficiência havia/há na UFPE de agosto de 2014 a agosto de 2019 (alunos e servidores) por tipo de deficiência? (apenas colocar o quantitativo no local indicado no quadro e acrescentar em outros a(s) modalidade(s) que não foi(ram) relacionada(s)).

- De 1 a 10 De 11 a 20 De 21 a 50 Mais de 50 não sei o número exato
 Outro ____

Treinamento e capacitação

7. Quais das categorias abaixo demanda mais atendimento do NACE?

- Física/motora Visual auditiva Psicológica Síndromes Outra _____

8. Quantos encontros para servidores e docentes foram realizados para sensibilização sobre comportamentos diante de pessoas com deficiência, realizados pela equipe do NACE, de 2014 a 2019?

- De 1 a 10 De 11 a 20 De 21 a 30 Mais de 30 Outro ____

Opinião/sugestão

9. Quais os principais entraves/dificuldades para a acessibilidade na UFPE?
10. O que você sugere para melhorar a acessibilidade na UFPE?

APÊNDICE H – QUESTIONÁRIO PARA GESTOR DE CONTROLE ACADÊMICO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
MESTRADO PROFISSIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Questionário de pesquisa acadêmica

(Para Gestores de Corpo discente/ coordenação de Controle Acadêmico - PROACAD)

Tema da pesquisa: O Programa Incluir e a acessibilidade à educação superior no âmbito da UFPE.

Objetivo principal: Propor a gestão central ajustes necessários à acessibilidade na UFPE.

Pesquisador: Ana Lucia Menezes da Silva

Sobre alunos da graduação com deficiência

1- Quantos alunos com deficiência se matricularam no período de 2014 a 2019 pelo sistema de cotas, para ingresso na instituição?

De 1 a 10 11 a 20 21 a 50 Não sabe o número exato Outro _____

2- Quantos alunos fizeram requerimento solicitando atendimento especializado por alguma deficiência, mas que não tenha ingressado na instituição pelo sistema de cotas?

Nenhum De 1 a 10 Não sabe o número exato Outro _____

3- Quais os Centros que receberam mais alunos com deficiência em **2014**?

CAC - Centro de Artes e Comunicação da Natureza CCEN - Centro de C. Exatas e

CCJ - Centro de Ciências Jurídicas CB - Centro de Biociências

CCS - Centro de Ciências da Saúde Médicas CCM - Centro de Ciências

CCSA - Centro de Ciências Sociais Aplicadas CE - Centro de Educação

CFCH - Centro de Filosofia e Ciências Humanas CIn - Centro de Informática

CTG - Centro de Tecnologia e Geociências Não tenho essa informação

4- Quais os Centros que receberam mais alunos com deficiência em **2015**?

CAC - Centro de Artes e Comunicação da Natureza

CCEN - Centro de C. Exatas e

CCJ - Centro de Ciências Jurídicas

CB - Centro de Biociências

CCS - Centro de Ciências da Saúde Médicas

CCM - Centro de Ciências

CCSA - Centro de Ciências Sociais Aplicadas

CE - Centro de Educação

CFCH - Centro de Filosofia e Ciências Humanas

CIn - Centro de Informática

CTG - Centro de Tecnologia e Geociências

Não tenho essa informação

5- Quais os Centros que receberam mais alunos com deficiência em **2016**?

CAC - Centro de Artes e Comunicação da Natureza

CCEN - Centro de C. Exatas e

CCJ - Centro de Ciências Jurídicas

CB - Centro de Biociências

CCS - Centro de Ciências da Saúde Médicas

CCM - Centro de Ciências

CCSA - Centro de Ciências Sociais Aplicadas

CE - Centro de Educação

CFCH - Centro de Filosofia e Ciências Humanas

CIn - Centro de Informática

CTG - Centro de Tecnologia e Geociências

Não tenho essa informação

6- Quais os Centros que receberam mais alunos com deficiência em **2017**?

CAC - Centro de Artes e Comunicação da Natureza

CCEN - Centro de C. Exatas e

CCJ - Centro de Ciências Jurídicas

CB - Centro de Biociências

CCS - Centro de Ciências da Saúde Médicas

CCM - Centro de Ciências

- CCSA - Centro de Ciências Sociais Aplicadas CE - Centro de Educação
 CFCH - Centro de Filosofia e Ciências Humanas CIn - Centro de Informática
 CTG - Centro de Tecnologia e Geociências Não tenho essa informação

7- Quais os Centros que receberam mais alunos com deficiência em **2018**?

- CAC - Centro de Artes e Comunicação da Natureza CCEN - Centro de C. Exatas e
 CCJ - Centro de Ciências Jurídicas CB - Centro de Biociências
 CCS - Centro de Ciências da Saúde Médicas CCM - Centro de Ciências
 CCSA - Centro de Ciências Sociais Aplicadas CE - Centro de Educação
 CFCH - Centro de Filosofia e Ciências Humanas CIn - Centro de Informática
 CTG - Centro de Tecnologia e Geociências Não tenho essa informação

8- Quais os Centros que receberam mais alunos com deficiência em **2019**?

- CAC - Centro de Artes e Comunicação da Natureza CCEN - Centro de C. Exatas e
 CCJ - Centro de Ciências Jurídicas CB - Centro de Biociências
 CCS - Centro de Ciências da Saúde Médicas CCM - Centro de Ciências
 CCSA - Centro de Ciências Sociais Aplicadas CE - Centro de Educação
 CFCH - Centro de Filosofia e Ciências Humanas CIn - Centro de Informática
 CTG - Centro de Tecnologia e Geociências Não tenho essa informação

- 9- Quais os principais entraves/dificuldades para a acessibilidade?

- 10- O que você sugere para melhorar a acessibilidade na UFPE?

APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO PARA GESTOR DE CENTRO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
MESTRADO PROFISSIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Questionário de pesquisa acadêmica (Para Diretores de Centro/Coordenadores de Curso da UFPE)

Tema da pesquisa: O Programa Incluir e a acessibilidade à educação superior no âmbito da UFPE.

Objetivo principal: Propor a gestão central ajustes necessários à acessibilidade na UFPE.

Pesquisador: Ana Lucia Menezes da Silva

Centro/Curso _____

Data ____/____/____

Estrutura predial

1- Quais dos itens de acessibilidade, listados abaixo, existem atualmente nesse Centro?

(Assinale com um "X")

- Vagas de estacionamento para deficientes
- Rampa de acesso ao edifício
- Elevadores
- Marcações táteis no piso
- Placas sinalizadoras dos ambientes
- Placas sinalizadoras dos ambientes em Braille
- Portas acessíveis para cadeirantes
- Banheiros acessíveis
- cadeiras/poltronas para obesos
- Outros. Quais? _____

Pessoas com deficiência

2- Há nesse Centro **docente, servidor ou aluno** com algum tipo de deficiência ou limitação física ou psicológica?

sim não talvez/desconheço

3- Se na questão anterior respondeu "sim" quantos alunos existem?

- Apenas 1
- De 2 a 5
- De 5 a 10
- Mais de 10

Não sabe o número exato

4- Se na questão 2 respondeu “sim” quais as deficiências/ limitações são mais recorrentes entre as pessoas com deficiência deste centro?

Física/motora

Visual

auditiva

Transtornos psíquicos/psicológicos

Transtorno do desenvolvimento global (dislexia)

Síndromes (autismo e Down)

Disfunção orgânica grave (câncer, cardiopatia, nefropatia, hepatopatia)

5- De 2014 a 2019 qual foi o período que este Centro mais admitiu pessoas com deficiência?

2014

2015

2016

2017

2018

2019

6- De 2014 a 2019 qual foi o ano em que mais alunos com deficiência desistiram de estudar??

2014

2015

2016

2017

2018

2019

7- Quais os motivos que fizeram os alunos com deficiência abandonarem o curso, dentre as opções

dificuldade de transporte dificuldade de conteúdo curricular dificuldade de comunicação com colegas ou professores

8- No período de agosto de 2014 a agosto de 2019 quantos alunos com deficiência concluíram o curso? qual(is) cursos?

De 1 a 5 De 6 a 10 Mais de 10 Nenhum

Opinião/sugestão

9- Quais os principais entraves/dificuldades para a realização das ações do NACE?

10- O que você sugere para melhorar a acessibilidade na UFPE?