



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIA POLÍTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS

ALBA MARIA AGUIAR MARINHO MELO

**POLÍTICA PÚBLICA DE INCLUSÃO PARA A PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO
ENSINO SUPERIOR:**

Um olhar sobre os cursos de uma universidade pública em Pernambuco

Recife
2020

ALBA MARIA AGUIAR MARINHO MELO

**POLÍTICA PÚBLICA DE INCLUSÃO PARA A PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO
ENSINO SUPERIOR:**

Um olhar sobre os cursos de uma universidade pública em Pernambuco

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

Área de concentração: Políticas Públicas

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Andrea Quirino Steiner

Recife

2020

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

M528p Melo, Alba Maria Aguiar Marinho.
Política pública de inclusão para a pessoa com deficiência no ensino superior :
um olhar sobre os cursos de uma universidade pública em Pernambuco / Alba Maria
Aguiar Marinho Melo. – 2020.
122 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Andrea Quirino Steiner.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH.
Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Recife, 2020.
Inclui referências, apêndices e anexos.

1. Política pública. 2. Pessoas com deficiência. 3. Ensino superior. 4.
Universidade Federal de Pernambuco. I. Steiner, Andrea Quirino (Orientadora). II.
Título.

320.6 CDD (22. ed.)

UFPE (BCFCH2020-239)

ALBA MARIA AGUIAR MARINHO MELO

**POLÍTICA PÚBLICA DE INCLUSÃO PARA A PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO
ENSINO SUPERIOR:**

Um olhar sobre os cursos de uma universidade pública em Pernambuco

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

Aprovada em: 09/10/2020.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^ª. Dr^ª. Andrea Quirino Steiner (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^º. Dr^º Erinaldo Ferreira do Carmo (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^ª. Dr^ª. Nara de Carvalho Pavão (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

A Deus por possibilitar a realização desse sonho.
Às pessoas com deficiência que fazem e farão parte da UFPE.
Ao meu filho Davi com muito amor.
Aos meus pais e esposo, meu agradecimento e admiração.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por possibilitar a realização desse sonho, entregando forças para superar tantos desafios nessa etapa de minha vida.

Agradeço à minha orientadora, Prof^ª Dr.^a Andrea Quirino Steiner, pelo direcionamento, acessibilidade, contribuição na pesquisa e por ser tão competente no que faz. Muito obrigada!

Agradeço a todos os professores do Programa de Mestrado Profissional em Políticas Públicas, MPPP/UFPE, pelo conhecimento transmitido nas disciplinas cursadas.

Agradeço ao coordenador Erinaldo do Carmo pela competência, compreensão e aprendizagem; agradeço também à secretária Mariana pelo apoio e presteza nas informações. Muito obrigada! Agradeço à Jussara pelo apoio no cafezinho de manhã e da tarde, fazendo uma grande diferença na minha chegada e saída para Caruaru.

Agradeço aos colegas/amigos da turma do MPPP/UFPE, com os quais pude aprender com os exemplos de esforço e superação no transcorrer do curso. De maneira especial, às minhas queridas Marcela, Luisa e Taciana ofereço minha gratidão pela amizade, companheirismo, motivação e confiança, bem como pela partilha de conhecimento, tão importante para a construção do saber técnico e científico.

Agradeço às pessoas que contribuíram para realização da pesquisa, a Prof^ª Tânia Bazante, Wilza Estrella, Ana Duarte, Lenivaldo Monteiro, Rafaella Andrade, Rayssa e a equipe do NACE.

Minha gratidão a equipe da Coordenação de Ensino, particularmente Prof^º Padre Everaldo, Neide, Ianara, Lenivaldo e Aline, pelo apoio e compreensão nesses últimos anos.

Agradeço de maneira particular ao meu amado filho, Davi Graciliano, que suportou essa ausência. Ofereço e dedico este momento especial a você.

Agradeço ao meu esposo, Hildegardo Melo, por me acompanhar na concepção de que a busca pelo conhecimento não tem limites e, o mais importante, agradecer pela paciência e compreensão. Meu obrigado!

Agradeço aos meus pais, Assis e Geralda, e aos meus irmãos, Cristovão, Adriana e Cláudio, que por amor incondicional não faltaram gestos de exultação por essa conquista, encontrando neles estímulo para seguir sempre em frente

Ao final, agradeço aos amigos e familiares pelo apoio, estímulo e, sobretudo, compreensão nos momentos em que estive distante.

RESUMO

Como as políticas públicas de inclusão para pessoa com deficiência estão sendo implementadas nos cursos de graduação? Para responder esta questão, a dissertação analisou a implementação das Políticas Públicas de Inclusão para Pessoa com Deficiência-PCD, nos cursos de graduação da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, projetadas pelo Programa INCLUIR e consolidadas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos-PPC. Para a coleta de dados foi realizada análise bibliográfica, documental e questionário aberto. Metodologicamente, o estudo aplicou métodos e técnicas de coleta de dados mistos (quantitativa-qualitativa), utilizou estatística descritiva e exploratória; de forma mais ampla, trata-se de um estudo de caso. Conforme os resultados obtidos, dados do Censo da Educação Superior demonstram que as matrículas das PCD no Brasil vêm aumentando significativamente. Das universidades federais do Nordeste, as de Pernambuco apresentam o menor percentual de matrícula de PCD, foram 0,27% entre 2015 a 2018. Na UFPE, em 2019, motivado pela política de cota, houve aumento no número de matrículas de PCD, obtendo um percentual de 1,22%. Apesar da relativa falta de insumos no NACE e ausência do Atendimento Educacional Especializado-AEE nas setoriais e estrutura física para o AEE no Campus do Recife, o estudo apontou a importância do setor na instituição, assim como a necessidade de garantia das políticas públicas da PCD nos cursos, através do PPC. Dos PPC analisados por meio de análise aditiva, os cursos com escore de 3 a 8 (de um total de 8) foram recentemente avaliados pelo MEC, portanto, vê-se a necessidade de reformulação desses projetos para implementar as políticas inclusivas, para garantir o acesso, permanência e sucesso do estudante com deficiência. Conclui-se que, mesmo incipiente, a UFPE apresenta sinais de consolidação dessas políticas.

Palavras-chave: Política Pública de inclusão para Pessoa com Deficiência. UFPE. INCLUIR. NACE. Projeto Pedagógico dos Cursos de graduação.

ABSTRACT

How are public inclusion policies for disabled persons being implemented in undergraduate courses? To answer this question, this dissertation analyzed the case of the Federal University of Pernambuco (UFPE), based on guidelines of the Brazilian federal program *Incluir* – consolidated, in turn, by the courses' pedagogical projects. Data was collected through bibliographical and documental analyses and an open questionnaire. The study applied mixed method (quali-quantitative), used descriptive and exploratory statistics; in a broader sense, the study can be characterized as a case study. According to the results obtained, data from the Brazilian Higher Education Census show that disabled persons' registration has been rising significantly. Among the federal universities of northeastern Brazil, those from the state of Pernambuco had the lowest percentage of enrollment by disabled persons (0.27% between 2015 and 2018). In 2019, motivated by the quota policy, enrollment by disabled persons increased and totalled 1.22%. Despite the relative lack of resources at UFPE's Accessibility Center (NACE), as well as the lack of specialized educational assistance in two of the three campi, the study indicated the importance of this center for the university. Also, the study showed the need to guarantee that the public policies for disabled persons be implemented via the courses' pedagogical projects. Based on the pedagogical projects analyzed through additive analysis, the courses that scored 3 to 8 points (from a total of 8) were those that were recently evaluated by the Brazilian Ministry of Education. Thus, it is clear that these projects need to be reformulated in order to implement public inclusion policies and to ensure that disabled students access, stay and succeed in these courses. We conclude that, despite several weaknesses, UFPE shows signs that it is beginning to consolidate these policies.

Keywords: public inclusion policies; disabled person; *Incluir* Program; undergraduate pedagogical project; UFPE; NACE.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Transversalidade da Educação Especial Inclusiva do Ensino Infantil à Educação Superior.....	28
Figura 2 -	Principais políticas públicas de inclusão para pessoa com deficiência no Ensino Superior, frente a implementação.....	35
Figura 3 -	Diferenciação entre os conceitos de Integração e Inclusão.....	37
Figura 4 -	Diagrama da implementação das políticas públicas de inclusão para pessoa com deficiência na UFPE.....	43
Figura 5 -	Proporção de Estudantes atendidos pelo NACE/UFPE por tipologia de Deficiência entre 2016 a 2019.....	69

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Ciclo da Política Pública.....	19
Quadro 2 -	Principais correntes/autores e argumentos sobre a Implementação da política pública.....	21
Quadro 3 -	Desenho da Pesquisa.....	39
Quadro 4 -	Etapas do Procedimento da pesquisa.....	40
Quadro 5 -	Indicadores de Acessibilidade no Projeto Pedagógico do Curso.....	45
Quadro 6 -	Distribuição dos Cursos por Centro e <i>Campus</i>	48
Quadro 7 -	Variáveis demográficas dos estudantes com deficiência da UFPE, ingressantes entre 2015 a 2019.....	59
Quadro 8 -	Informações obtidas pelo o NACE/UFPE, a partir do questionário aberto.....	70
Quadro 9 -	Trajetória dos termos utilizados no Brasil a Pessoa com Deficiência.....	99
Quadro 10 -	Recomendações para os Projetos Pedagógicos do Curso de Graduação da UFPE.....	105

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Percentual de Estudantes com Deficiência matriculados no Ensino Superior no Brasil e nas Instituições Públicas e Privadas.....	54
Gráfico 2 - Percentual e quantidade de Estudantes com Deficiência Ingressantes na UFPE entre 2015 a 2019.....	57
Gráfico 3 - Quantidade de Ações Extensionistas da UFPE, sobre a Pessoa com Deficiência, entre 2015 a 2019.....	77
Gráfico 4 - Flexibilização de Tempo.....	80
Gráfico 5 - Disciplina ou conteúdo de LIBRAS.....	80
Gráfico 6 - Transversalidade da temática de inclusão e acessibilidade nas disciplinas, projetos e programas no curso ou centro.....	80
Gráfico 7 - Acessibilidade metodológica.....	80
Gráfico 8 - Recursos Didáticos Pedagógicos acessíveis.....	81
Gráfico 9 - Núcleo de Acessibilidade.....	81
Gráfico 10 Dilação de tempo para avaliação.....	81
-	
Gráfico 11 Prova em Formato Acessível.....	81
-	
Gráfico 12 Distribuição dos Projetos Pedagógicos dos Cursos da UFPE por ano de reformulação.....	85
-	

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Quantitativo de estudantes com deficiência matriculados entre 2015 a 2018, no Brasil, na Instituições de Ensino Superior - IES Pública e Privada.....	53
Tabela 2 -	Média e percentual de matrícula dos estudantes com deficiência no Nordeste, por IES Pública e Privada, entre 2015 a 2018.....	55
Tabela 3 -	Percentual das matrículas dos Estudantes com Deficiência nas Universidades Federais dos Estados do Nordeste, entre 2015 à 2018.	56
Tabela 4-	Percentual de Matrícula/2019 por <i>Campus</i> de estudantes com deficiência.....	60
Tabela 5 -	Quantidade de Estudantes com deficiência matriculados em 2019 na UFPE, por Centro Acadêmico e por tipologia de deficiência.....	61
Tabela 6 -	Ano, Instituição e percentual da criação dos Núcleos de Acessibilidade pelo Programa INCLUIR.....	63
Tabela 7 -	Demanda do NACE/UFPE no ano de 2019.....	68
Tabela 8 -	Quantitativo de Teses e Dissertações defendidas sobre a Pessoa com Deficiência, entre 2015 a 2019, na UFPE.....	74
Tabela 9 -	Relação das Pós Graduações da UFPE por ano e quantidade de teses e dissertações defendidas sobre a temática a Pessoa com Deficiência	75
Tabela 10 -	Percentual das variáveis indicativas de acessibilidade.....	82
Tabela 11 -	Ranking dos cursos de acordo com o Indicador de Acessibilidade....	82

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	18
2.1	POLÍTICA PÚBLICA: ASPECTOS GERAIS.....	18
2.1.1	Implementação da Política Pública.....	20
2.2	POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL.....	24
2.2.1	Política Pública Educacional de Inclusão.....	25
2.2.2	Política de Acesso e Permanência para estudantes com deficiência no Ensino Superior.....	31
3	METODOLOGIA.....	39
3.1	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	39
3.1.1	Análise Aditiva.....	44
3.2	INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS.....	46
3.3	CARACTERIZAÇÃO DO LOCAL DA PESQUISA.....	47
4	RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	53
4.1	CARACTERIZAÇÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA DA UFPE.....	53
4.2	TRAJETÓRIA DO PROGRAMA INCLUIR NA UFPE.....	62
4.2.1	Núcleo de Acessibilidade da UFPE.....	65
4.3	MAPEAMENTO DAS PESQUISAS SOBRE A PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA UFPE	73
4.4	MAPEAMENTO DOS PROJETOS DE EXTENSÃO SOBRE A PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA UFPE	77
4.5	OS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DAS GRADUAÇÕES DA UFPE E A INCLUSÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA.....	78

4.5.1	Análise Aditiva dos Projetos Pedagógicos dos Cursos das Graduações Presenciais da UFPE	79
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	87
	REFERENCIAIS	91
	APÊNDICE A – QUADRO 10- TRAJETÓRIA DOS TERMOS UTILIZADOS NO BRASIL PARA A PESSOA COM DEFICIÊNCIA.	99
	APÊNDICE B - PRODUTO DA PESQUISA - INDICADOR DE ACESSIBILIDADE.....	102
	APÊNDICE C – PRODUTO DA PESQUISA - RECOMENDAÇÕES PARA A PROGRAD.....	104
	APÊNDICE D - PRODUTO DA PESQUISA - ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS PARA ATUAÇÃO PEDAGÓGICA JUNTO AOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE.....	106
	APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO ABERTO	111
	ANEXO A - QUESTIONÁRIO NACE- CAMPUS RECIFE.....	112
	ANEXO B - QUESTIONÁRIO SETORIAL NACE- CAMPUS AGRESTE.....	116
	ANEXO C - SETORIAL NACE – CAMPUS VITÓRIA.....	121

1 INTRODUÇÃO

Como as políticas públicas de inclusão para pessoa com deficiência estão sendo implementadas nos cursos de graduação? Esta dissertação discorre sobre a implementação das políticas públicas de inclusão para a pessoa com deficiência - PCD, nos cursos de graduação da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Esta pesquisa decorre, ainda, da incipiência de estudos que demonstrem a necessidade de fortalecer e efetivar políticas públicas que garantam uma “educação para todos e todas” a pessoas que historicamente foram deixadas à margem da sociedade, após um longo período de exclusão da educação superior. Para tanto, este processo requer mudança de valores, atitudes e comportamentos e de práticas educativas inclusivas.

A inclusão das PCD vem ocupando espaço crescente em todos os níveis e modalidades da educação no país, particularmente na educação superior, onde o debate se inscreve na discussão mais ampla do direito de todos à educação e na igualdade de oportunidades de acesso e permanência nessa etapa de ensino (INEP, 2013).

Contudo, as políticas públicas precisam garantir não só o acesso aos estudantes, mas a disseminação da informação e sensibilização da comunidade acadêmica para o desenvolvimento da educação inclusiva. É também emergente ao instituto a necessidade de mudança no paradigma educacional.

Dados do último censo demográfico¹ atualizam o percentual das pessoas com deficiência no Brasil. O levantamento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) constata que a proporção de pessoas com deficiências no país é de 6,7%. A apresentação do novo estudo sobre esta parcela da população faz parte das discussões e desafios, conforme alinhado às recomendações internacionais, para a produção de indicadores sociais e a identificação das eventuais lacunas nas políticas públicas nacionais, incluindo a garantia do acesso à educação para estas pessoas (SIMÕES et al., 2018).

No Brasil, observa-se um incremento no ingresso das pessoas com deficiência no ensino superior. De acordo com os dados do Censo da Educação Básica e Superior (INEP, 2018), houve um acréscimo de 86% no número de matrículas realizadas em cursos de graduação por alunos com deficiência entre os anos de 2009 e 2017.

¹ Censo Demográfico 2010, atualizado em 2018.

Esse aumento expressivo vem sendo promovido, principalmente, pela obrigatoriedade de reserva de vagas destinadas a esse público.

O nordeste brasileiro, segundo o último censo, é a região com maior número de pessoas com deficiência no Brasil, e os estados de Bahia, Ceará e Pernambuco se destacam pelo maior número percentual entre pessoas de 17 a 29 anos. Dentre as universidades do nordeste, a UFPE tem grande notoriedade e importância na região, e por isso foi escolhida como objeto de pesquisa. Quanto ao marco temporal, entre 2015 e 2019, este se justifica pelo crescente número de matriculados no ensino superior no período. Na UFPE, especificamente, foram contabilizados 1,22% de estudantes com deficiência em 2019, nos três *campi* (Recife, Agreste e Vitória de Santo Antão).

Em 2005, o Ministério da Educação lançou o Programa de Acessibilidade na Educação Superior, o INCLUIR, e em 2013 lançou um documento de orientação destinado às instituições de ensino superior, indicando caminhos para sanar a exclusão e garantindo os direitos das PCDs. O INCLUIR é um programa que trata de recursos orçamentários e financeiros destinados especificamente a ações de inclusão, e foi instituído com a finalidade de assegurar o direito da pessoa com deficiência. A alocação desses recursos garantiu a criação do NACE/UFPE - Núcleo de Acessibilidade - órgão gerenciador, responsável e fomentador das políticas de inclusão que se dividem nos eixos infraestrutura, currículo, comunicação e informação (ensino), programas de pesquisa e programas de extensão.

A pesquisa utilizou os eixos do Programa Incluir como fundamento para analisar a implementação destas políticas públicas nos cursos de graduação da UFPE, com exceção do eixo infraestrutura por não estar diretamente relacionado à responsabilidade do curso.

Na UFPE há estudos desenvolvidos sobre a temática, em diferentes áreas de conhecimento. Com relação à implementação das políticas, destaca-se as dissertações que tratam das ações de inclusão no Centro Acadêmico do Agreste (ALMEIDA, 2014) e a implementação do Programa Incluir na UFPE (ALVES, 2016), porém há ausência de pesquisa sobre a implementação da política pública de inclusão para a pessoa com deficiência consolidada no projeto pedagógico dos cursos de graduação - PPC.

Esse tipo de consolidação é necessário para que as políticas de educação inclusiva estejam garantidas na concepção de ensino das Instituições de Educação Superior – IES. É importante ressaltar a importância do PPC, por ser um documento que norteia o curso nas questões pedagógicas e administrativas, é um documento vivo que transcreve o que é

implementado no curso. Por isso é utilizado como principal ferramenta de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento do curso: “A legislação vigente acerca da acessibilidade e essa prerrogativa deve estar expressa no Projeto Pedagógico do Curso para que tenha efetividade na prática pedagógica” (BRASIL, 2013). Assim, as ações efetivas precisam ser discutidas e consolidadas no PPC, porque alinha as questões do curso.

Por isso importa a análise deste documento na investigação da implementação das políticas para os estudantes com deficiência.

Nesse contexto surge a pergunta de pesquisa do trabalho, supracitada: **como as políticas públicas de inclusão para pessoa com deficiência estão sendo implementadas nos cursos de graduação?** Para responder esta pergunta, analisamos o caso da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Como propósito de responder a indagação, a pesquisa traça como objetivo geral: analisar a implementação das políticas públicas de inclusão para a pessoa com deficiência – PCD, nos cursos de graduação presencial da Universidade Federal de Pernambuco, projetadas pelo documento orientador do Programa Incluir e consolidadas nos projetos pedagógicos dos cursos. E descreve sobre os objetivos específicos: 1) conhecer e analisar as políticas públicas de inclusão da pessoa com deficiência na Educação Superior; 2) descrever as ações do Programa Incluir na UFPE; 3) mapear e descrever as atuações do NACE, frente aos estudantes que encontram barreiras didáticas, metodológicas e avaliativas; 4) mapear as pesquisas e na extensão da UFPE sobre a pessoa com deficiência; 5) analisar os PPC dos cursos de graduação da UFPE, frente aos seguintes dispositivos legais: Instrumento de Avaliação do SINAES, Referenciais Curriculares de Acessibilidade para visita *in loco* aos cursos de graduação, Orientação da PROGRAD para Reformulação do PPC e o Estatuto da Pessoa com Deficiências; e, por fim, 6) criar um indicador para mensurar a acessibilidade nos cursos.

Para tal, empregou método misto (qualitativo e quantitativo) de pesquisa, com análise textual e estatística (CRESWELL, 2007), com ferramentas de estatística descritiva e exploratória. Utilizou dados secundários, análise documental e respostas de um questionário, e a análise aditiva para estimar um Indicador de Acessibilidade das Graduação - IAG.

Como contribuição, procura-se ampliar o debate sobre a política pública de inclusão nos cursos oferecidos, considerando que somente o acesso não garante a permanência e o sucesso do ensino e aprendizagem, evidenciando a necessidade de acompanhamento e avaliação de todo o processo educacional, ainda que respeitada a autonomia das instituições de ensino.

A dissertação está dividida em cinco seções. Esta introdução se constitui como a primeira e situa o leitor quanto ao objeto de estudo.

A seção dois aborda conceitos e o ciclo da política pública, focando na implementação da política, e traz as principais correntes/autores e argumentos sobre essa vertente. Ainda, apresenta o tema das política pública educacionais e das políticas públicas educacionais de inclusão, através de abordagens teóricas e legislações. Por fim, trata das políticas públicas de acesso e permanência para pessoas com deficiência no ensino superior, focando no Programa Incluir, no NACE/UFPE e nos requisitos legais.

Na seção três, são descritos os procedimentos metodológicos utilizados para as análises dos dados coletados pela pesquisa sobre a implementação das políticas públicas de inclusão para pessoa com deficiência no caso enfocado.

A seção quatro traz os resultados e discussões sobre a implementação das política públicas de inclusão, caracterizando os estudantes com deficiência no Brasil, no Nordeste, nas universidades federais dos estados, em Pernambuco e na UFPE, mapeando as ações provenientes das proposições do documento orientador do Programa INCLUIR, no Núcleo de Acessibilidade, na extensão, na pesquisa e nos PPC das graduações na UFPE

Por fim, a seção cinco apresenta as conclusões da pesquisa, retomando os pontos principais, sinalizando sugestões para futuras pesquisas e indicando as limitações do estudo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Esta seção aborda os conceitos e o ciclo das políticas públicas, destacando a implementação da política e as principais correntes, autores e argumentos. Discute e analisa teoricamente as políticas públicas educacionais e as políticas pública educacionais de inclusão. Por fim, na perspectiva dos requisitos legais, apresenta as políticas públicas de acesso e permanência da pessoa com deficiência no ensino superior, com foco na política pública de cota para essas pessoas.

2.1 POLÍTICA PÚBLICA: ASPECTOS GERAIS

O estudo das políticas públicas iniciou em 1960 e 1970 como subcampo da ciência política (RUA, 2009). As políticas públicas são definidas por Easton (1965) como um sistema, ou seja, como uma relação entre formulação, resultados e ambiente. Para o autor, políticas públicas recebem *inputs* dos partidos, da mídia e dos grupos de interesse, que influenciam seus resultados e efeitos (SOUZA, 2006).

Não existe uma uniformidade no conceito, e há diferentes definições. Para Dye (1984) a política pública pode ser compreendida como a ação do governo o ato do fazer e do não fazer. Uma das mais conhecida definições é a de Lasswell (1936), sugerindo que a política pública implica em quem ganha o quê, o porquê e a diferença que pode causar.

Os conceitos de políticas públicas se alinham ao tratar do ponto chave, a ação dos governos e as atividades decisórias, que são a essência da política pública. E é nessa ação do estado que a política pública busca regular, fiscalizar e avaliar a atuação do estado as influências internas e externas (SOUZA, 2006).

Para elaboração da política pública, embora não haja uma linearidade, é importante compreender as etapas ou ciclo das políticas. Segundo Barrett (2004) as políticas públicas são formuladas, perpassam por estágios na execução, finalizando com a operacionalização na prática, ou seja, a implementação da política.

Segundo Rua (2009, p.37), “O ciclo da política é uma abordagem para o estudo das políticas públicas que identifica fases sequenciais e interativas-interativas no processo de produção de uma política”. Dentro do ciclo da política pública utilizado como instrumento analítico, Anderson (1974) pontua cinco estágios, como mostra o Quadro 1. Para compor o

processo estão incluídas: a formação de agenda, a formulação da política, a tomada de decisão, a implementação e a avaliação.

Quadro 1- Ciclo da política pública

CICLO	CONCEPÇÃO
Formação da agenda	Ocorre quando uma situação qualquer é reconhecida como um problema político e a sua discussão passa a integrar as atividades de um grupo de autoridades dentro e fora do governo.
Formulação da política	Ocorre quando os atores começam a apresentar propostas para resolução do problema que foi incluído na agenda. Essas propostas expressam interesses diversos, os quais devem ser combinados, de tal maneira que se chegue a uma solução aceitável para o maior número de partes envolvidas.
Tomada de decisão	A tomada de decisão não significa que todas as decisões relativas a uma política pública foram tomadas, mas, sim, a que foi possível chegar a uma decisão sobre o núcleo da política que está sendo formulada.
Implementação	Conjunto de decisões a respeito da operação das rotinas executivas das diversas organizações envolvidas em uma política, de tal maneira que as decisões inicialmente tomadas deixam de ser apenas intenções e passam a ser intervenção na realidade
Avaliação	Conjunto de procedimentos de julgamento dos resultados de uma política, segundo critérios que expressam valores.

Fonte: RUA (2009, p.37-38).

O ciclo da política pública tem início com a identificação de um problema, fase esta que sugere a formulação da agenda. É a fase estratégica para os grupos de interesse.

Após a formulação da agenda, é iniciada a formulação da política e as alternativas são postas. É, portanto, o momento da criação da política; porém, é na tomada de decisão que acontece ou não a adoção da política. É o momento da sanção por parte do órgão ou instituição, pois após a política formalizada, ocorre o momento de transformar as intenções em ações. Em

seguida vem o período da operacionalização; ou seja, a implementação da mesma e, posteriormente, a avaliação de todo o ciclo.

Embora o ciclo da política pública seja alvo de críticas, ainda é o modelo mais utilizado para a compreensão da sua análise. As maiores críticas se dão por Parsons (1995) e Sabatier (2007), que julgam o processo linear, por favorecer o modelo *top down*², e destacam a possibilidade de múltiplos ciclos. Ainda, para Kingdon (2011), o processo de etapas ou ciclo não corresponde ao processo político, pela retomada constante de cada etapa definida.

A formulação de políticas públicas, por sua vez, é um conjunto de processos, que inclui pelo menos: o estabelecimento de uma agenda; a especificação das alternativas onde são feitas as escolhas; uma escolha final entre essas alternativas específicas, e a implementação dessa decisão (KINGDON, 1995). Segundo Rua (2009, p.17), “Uma política pública geralmente envolve mais do que uma decisão e requer diversas ações estrategicamente selecionadas para implementar as decisões tomadas”.

Apesar das contradições, o modelo de ciclo da política pública tem sido o ponto inicial para a maioria das abordagens na análise das políticas públicas (ARAÚJO; RODRIGUES, 2017). Por sua vez, “A análise de políticas públicas [...] é uma forma de pesquisa aplicada desenhada para entender profundamente problemas sócio técnicos e, assim, produzir soluções cada vez melhores” (MAJONE; QUADE, 1980, p. 5).

Dentro do ciclo da política pública, esta pesquisa traz uma análise sobre a implementação das políticas públicas de inclusão para pessoa com deficiência na Universidade Federal de Pernambuco, com isso, a Implementação é o foco do estudo.

2.1.1 Implementação da Política Pública

A implementação da política pública é a etapa mais difícil e crucial do ciclo, haja vista que nem sempre os formuladores desenharam a política com capacidade real para sua implementação. Por sua vez, isso gera conflitos e, conseqüentemente, a necessidade de novas análises e avaliação no processo de pôr em prática a nova política, podendo haver discrepâncias:

² O modelo *top down* é caracterizado quando as decisões políticas do governo são planejadas e executadas, com o olhar de cima pra baixo, onde o foco fixa na conformidade do que está escrito, numa visão funcionalista e tecnicista.

A maioria dos primeiros estudos sobre Implementação fundamentava-se na perspectiva “*policy-centred*” que considerava essa etapa como um processo sem desgaste, sem problemas, no qual os burocratas estavam subordinados aos tomadores de decisões. Influenciada pela visão weberiana de burocracia, tornava a política pública como um processo de determinação de objetivos e de tomadas de decisão racionais a partir da separação entre administradores e políticos. Porém, à medida que as exigências sobre a efetividade das políticas públicas foram mais valorizadas, essa posição foi questionada e alguns fatores foram reconhecidos como condicionantes do processo de Implementação (LOTTA, 2010, p. 28).

A partir de 1973, muitos autores começaram a investigar o processo de implementação das políticas públicas, buscando explicações sobre a divergência entre a formulação e a implementação, o escrito e a prática. No Quadro 2, alguns argumentos dos principais autores.

Quadro 2 - Principais correntes/autores e argumentos sobre a implementação da política pública

CORRENTES/AUTORES	ARGUMENTOS PRINCIPAIS
Pressman e Wildavsky (1973)	Inauguraram as pesquisas sobre implementação, destacando a complexidade da ação conjunta como fator essencial à implementação, tanto pela quantidade de autores como pela diversidade de pontos de vista e ação.
Van Meter & Van Horn (1975)	A participação dos implementadores na fase de formulação aumenta a clareza da política e diminui as resistências.
Lipsky (1980)	Os burocratas de nível de rua reformulam a política na interação com o cidadão. A entrega de benefícios e sanções estrutura e delimita a vida e as oportunidades dos cidadãos a partir da interpretação das regras e da alocação de recursos escassos
Elmore (1989-1990)	Há casos em que há objetivos claros estabelecidos pelo formulador e os implementadores são controlados pelos formuladores. Em outros casos, a discricionariedade dos implementadores é maior, o conhecimento e a habilidade de resolução de problemas pelos implementadores e as estruturas de incentivos, barganhas e recursos são fundamentais.
Matland (1995)	A ambiguidade da política formulada e ao nível de conflito presente tanto na formulação quanto na implementação são os fatores que caracterizam a própria implementação.
Sabatier & Mazmanian (1995)	Para o sucesso do processo de implementação, os objetivos devem ser precisos e claramente ranqueados, deve haver a incorporação de uma teoria causal válida, fundos adequados para a Implementação, o número de pontos de veto deve ser minimizado, sanções e induções para diminuir a resistência, às decisões na Implementação devem se basear nos objetivos da organização, as agências implementadores devem se orientar pela legislação e dar prioridade ao programa, não deixando de destacar o poder da negociação e da barganha.
Silva (1999) Silva & Melo (2000)	Troca, barganha, dissenso, contradição quanto aos objetivos, ambiguidade de objetivos, problemas de coordenação intergovernamental, recursos limitados, informação escassa e incerteza levam a modificação da política na implementação.

Continua

Hill (2006)	<p style="text-align: right;"><i>Continuação</i></p> <p>A impossibilidade de resolver alguns conflitos durante a fase de formulação da política, a preparação dos implementadores para tomar decisões-chave, as negociações e os compromissos com grupos influenciam a implementação.</p>
May & Winter (2007)	Os sinais dos superiores políticos e administrativos sobre a importância da política, o modelo organizacional da Implementação, o conhecimento e as atitudes dos burocratas de nível de rua que influenciam o seu entendimento das suas tarefas, da situação de trabalho e dos beneficiários e os fatores contextuais que inclui a carga de trabalho, os tipos de beneficiários e outras pressões externas influenciam a Implementação.

Fonte: Adaptado de Segatto (2012)

Como mostra o quadro acima, os teóricos citados divergem em alguns pontos sobre a implementação, porém concordam na importância dos burocratas de nível de rua³ na implementação da política.

Rua (2009) afirma que a implementação é a etapa em que o conjunto de decisões são executadas por grupos ou indivíduos, tanto públicos quanto privados, que são direcionadas para a efetivação de objetivos definidos, anteriormente estabelecidos mediante decisões políticas. É na prática fazer a política sair do papel.

Segundo Batista (2015), a implementação é o estágio em que as propostas, programas e metas são traduzidas em processos e ações relativas à efetivação dos serviços destinados ao público-alvo. As ações são impactadas pelas instituições, assim como as instituições impactam as ações.

Para Arretche (2001, p. 6) “a diversidade de contextos de implementação pode fazer com que uma mesma regulamentação produza resultados inteiramente diversos em realidades diferentes”. Nesse sentido a implementação é um processo dinâmico e incerto e que vem ao longo dos anos se adequando e propondo uma atenção e melhoria nas ações entre os formuladores da política e os implementadores.

Dentre os modelos de implementação utilizados, destacam-se duas perspectivas: *top down* e *bottom up* (SABATIER, 1986).

³ Burocrata de nível de rua são os que estão a fazer a política, a implementá-la, atuando diretamente junto ao público-alvo/ no caso do objeto de pesquisa trataremos os docentes como burocratas de nível de rua e os estudantes com deficiência como público alvo.

O modelo *top down* é caracterizado por decisões políticas de governo planejadas e executadas com o olhar de cima pra baixo, com um foco na conformidade do que está escrito. Isso fez com que muitos autores chegassem à conclusão de que, se as ações forem feitas como está no papel, não há erro na implementação. Isso, por sua vez, gerou uma discussão sobre a clareza dos objetivos propostos na formulação (LOTTA, 2015).

Contrapondo essa visão na análise da implementação da política pública, o modelo *bottom up*, com um olhar de baixo pra cima, se caracteriza com maior liberdade para tomada de decisões dos burocratas na implementação da política (LOTTA, 2015).

Segundo Lotta (2015, p.19), “Para analisar a implementação é necessário entender quem são os atores, como eles interagem e agem sobre a implementação”. Considerando a implementação da política de inclusão da pessoa com deficiência nos cursos de graduação através dos PPC, a pesquisa buscou identificar como os atores, no caso, professores e técnicos responsáveis pela implementação dessa política, estão interagindo e agindo, visto que estão em contato direto e permanente com os estudantes com deficiência.

Para tal, foram analisadas as projeções do documento orientador do programa INCLUIR, a criação e atuação do NACE, a caracterização e a sinalização de uma universidade inclusiva através da pesquisa e extensão e a consolidação das políticas públicas de inclusão nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de graduação da UFPE.

A constituição do PPC é, possivelmente, um momento de tensão, de arena, de poder, de negociação, e é nele que são fixados os currículos com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais de cada curso de graduação e nas legislações vigentes.

O currículo é um conjunto de elementos que integram os processos de ensinar e de aprender num determinado tempo e contexto, garantindo a identidade do curso e o respeito à diversidade regional. O currículo engloba conteúdos, métodos, procedimentos, instrumentos culturais e experiência prévia (GIMENO SACRISTÁN, 1998, 1999, 2000). É o principal elemento constitutivo do PPC, visto que todo o documento deve considerar o currículo (BRASIL, 2006).

De acordo com a legislação, “Os PPC devem ser elaborados, analisados e avaliados, respeitando-se as características da organização acadêmica da IES” (BRASIL, 2006, p.34). Na UFPE é construído democraticamente, sendo formulado e reformulado pelo Núcleo Docente Estruturante - NDE, instituído por alguns professores do curso, validado pelo Colegiado do Curso formados por professores, estudantes e técnicos, perpassa pela aprovação do

Departamento/Núcleo, Conselho do Centro, Pró Reitoria de Graduação e Conselho Universitário. É também o momento de equacionar as interpretações, ideologias e valores dos atores, para assim implementar as políticas públicas educacionais.

2.2 POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL

A educação como política pública vem sendo discutida ao longo de sua trajetória, desde a formulação, implementação e avaliação, implicando em tensões e enfrentamentos entre o governo, com decretos e leis, onde muitas vezes tem implementações diferentes ou até divergente do que estar formulado. De acordo com Azevedo (2004, p. 8):

O estudo da educação, na qualidade de uma política pública, necessariamente implica o enfrentamento dessa tensão. A política educacional definida como *policy* – programa de ação – é um fenômeno que se produz no contexto das relações de poder expressas na *politics* – política no sentido da dominação- e, portanto, no contexto das relações sociais que plasmam as assimetrias, a exclusão e as desigualdades que se configuram na sociedade e no nosso objeto.

É primordial o equilíbrio, ou seja, a mediação nesse campo de poder e de conflitos de interesse, para que essa junção entre o contexto e os atores possa fomentar políticas públicas educacionais que equacionem os problemas e que tragam na sua formulação, implementação e avaliação os princípios de igualdade, democracia e respeito ao ser humano (AZEVEDO, 2004). Isso porque é importante ressaltar que a política pode ser desativada com base na memória da sociedade e do Estado, portanto é primordial a representação social (AZEVEDO, 2004)

Ball e Bowe (1992) apontam a dinâmica e a flexibilidade do ciclo da política na educação. Azevedo (1999) endossa, apontando-o como um espaço teórico e analítico da própria política pública, sendo a sala de aula a sua concretização.

Para Ball e Bowe (1992) e Ball (1994) o ciclo da política na educação se constitui em cinco contextos: 1) o contexto da influência (agenda), 2) o contexto da produção (formulação), 3) o contexto da prática (implementação), 4) o contexto dos resultados (efeitos) e 5) o contexto da estratégia política. Segundo os autores, os contextos são interligados e cada um apresenta sua arena, seus lugares e seus grupos de interesse. Para eles, o ápice da política é o contexto da prática - a implementação. Afinal, as diversas interpretações da política podem levar a disputas e tensões e, ainda, mostrar quando as políticas são inadequadas e não atendem às particularidades do problema em questão.

No âmbito da educação brasileira, Azevedo (2004) destaca as novas demandas de formação e de conhecimento requeridas pelas mudanças sociais que asseguram a escolarização. Essas mudanças iniciaram na década de 1980, com o estabelecimento de um sistema democrático que assegurou políticas públicas com participação civil ao reestruturar uma organização de conselhos e participação (MARQUES, 2006).

Após a Constituição Federal de 1988, iniciaram os debates sobre o projeto de lei para uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e, sob pressão das entidades em defesa da educação pública, em 1996 foi promulgada a nova Lei nº 9.394/1996, dispondo sobre os fins da educação no país e apontando os rumos e os meios adequados a serem seguidos, os níveis e modalidades da escolaridade no país. Nesse contexto, o Capítulo V é voltado à Educação Especial como modalidade de educação escolar, destacando as classes especiais, escolas e serviços especializados.

Após várias influências, particularmente de outros países e dos organismos internacionais, correntes de inclusão de estudantes com deficiência passaram a ser estabelecidas, impulsionando políticas públicas educacionais de inclusão. Por sua vez, isso ocasionou um aumento no número de matrículas de estudantes com deficiência e com necessidades educacionais especiais no ensino regular e evidenciou uma nova demanda educacional.

2.2.1 Política Pública Educacional de Inclusão

Apenas no século XX a sociedade tomou consciência da necessidade de atender às pessoas com deficiência de forma inclusiva, em programas de integração educativa. Em 1980 os países desenvolvidos iniciaram o movimento de inclusão; porém, desde 1950 os Estados Unidos da América já destacavam uma proposta integracionista, advindo do movimento Vida Independente. De acordo com Sasaki (2006) esse movimento causou impacto e mudou o rumo das políticas sociais e leis pertinentes a este segmento da população, já que a autonomia e a não dependência em relação à autoridade institucional e/ou familiar estavam se dissipando.

Para Sasaki (2006), a independência é de fundamental importância para o processo de inclusão, para que a pessoa com deficiência possa opinar e transformar a própria realidade, podendo acertar ou não, mas exercendo a cidadania.

Segundo Freitas (2009), antes o atendimento priorizava aspectos assistencialistas (século XIX) e até práticas como o abandono e o afogamento (meados do século XVIII) eram adotadas para lidar com pessoas com deficiência.

Em 1970, originou-se nos Estados Unidos e no Reino Unido a primeira organização política voltada a estas pessoas, chamada Liga ou União de Lesados Físicos contra a Segregação - *UPIAS (Union of Physically Injured against Segregation)*. Idealizada por Paul Hunt, Michael Oliver e Paul Abberley, era uma rede política que promovia a ideia de que a questão da deficiência necessitava de intervenção do Estado: um modelo social que buscava contrapor o modelo médico (DINIZ, 2007). De acordo com Diniz (2007, p. 09), “Para o modelo social da deficiência, as causas da segregação e da opressão sofrida por Oliver, por exemplo, deveriam ser buscadas não nas sequelas da poliomielite contraída na infância, mas nas barreiras sociais que dificultavam ou impediam sua locomoção na cadeira de roda”.

A ideia, ao ir além do modelo médico e assistencialista, era conquistar políticas públicas que viessem a separar a lesão da deficiência, ressaltando a pessoa humana: “Deficiência é um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente” (DINIZ, 2007, p.10). Para Shakespeare (2008), porém, o modelo médico não pode ser descartado, pois na sua visão o percurso a seguir seria uma combinação dos dois modelos, aproveitando os melhores pontos de cada um, inovando e criando novas maneiras de pensar na superação das barreiras que as pessoas com deficiência enfrentam, particularmente na educação.

O combate contra a segregação e a exclusão educacional para a pessoa com deficiência se fortaleceu e ganhou novos contornos após discussões em eventos internacionais, com a publicação de documentos relevantes para o tema. Nesse sentido, é possível destacar a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990. Nela foram discutidas formas de oportunizar a escolarização das minorias educacionalmente excluídas, e teve como objetivo universalizar o acesso à educação e promover a equidade. Outros acontecimentos de destaque no cenário mundial as Normas sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiências (1993) e a Declaração de Salamanca (1994).

A Declaração de Salamanca foi, sem dúvida, um marco para a educação especial com caráter inclusivo, e trouxe princípios, políticas e práticas para a área das Necessidades Educativas Especiais. Também retomou várias declarações da Organização das Nações Unidas - ONU, o que culminou no documento "Regras padrões sobre equalização de oportunidades

para Pessoas com Deficiências". Esse, por sua vez, demandou que os Estados assegurem que a educação de Pessoas com Deficiências seja parte integrante do sistema educacional.

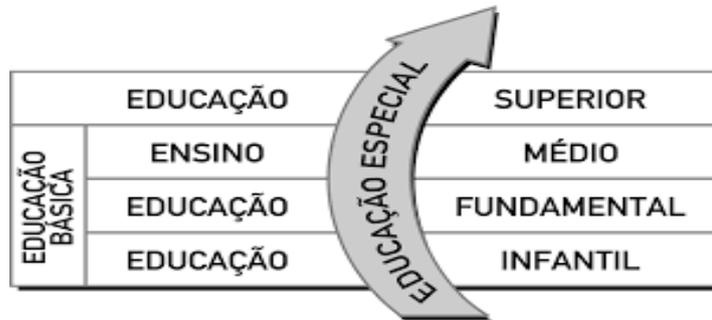
É possível ressaltar, ainda, outros documentos internacionais que impulsionaram a Educação Especial Inclusiva, tais como: Carta de Luxemburgo (1996); Enquadramento da Ação de Dakar (2000); Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão (aprovada em 5 de junho de 2001 pelo Congresso Internacional "Sociedade Inclusiva", realizado no Canadá); Convenção da Organização dos Estados Americanos; e a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, ou Convenção de Guatemala, (1999) e a Declaração de Madrid (2002). Destaca-se que a Convenção de Guatemala foi promulgada, no Brasil, por meio do Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001.

Em 13 de dezembro de 2006 aconteceu, em Nova Iorque, a Assembleia Geral da ONU que aprovou o texto da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, escrito entre 2002 a 2006. O documento ganhou destaque por ter sido a primeira Convenção Internacional com equivalência de emenda à Constituição, em julho de 2008, por força do artigo 5º parágrafo 3º do texto da Constituição de 1988, que ratificou todo o documento no Brasil.

No artigo 24 da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência trata sobre o direito à educação, o qual desvinculou o estudante com deficiência das classes especiais, promovendo a educação especial como forma transversal, perpassando todos níveis e modalidades e garantindo aos estudantes adaptações ou atendimento especializado, caso necessitem.

A transversalidade foi tratada no Brasil, em 2008, no documento denominado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, no qual o público alvo, estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação passam ao ensino regular comum, que assume o princípio de transversalidade nos Atendimentos Educacionais Especializados - AEE. A transversalidade é ilustrada na Figura 1.

Figura 1 - Transversalidade da Educação Especial Inclusiva do Ensino Infantil à Educação Superior



Fonte: Referenciais Curriculares (BRASIL,2013)

A LDB nº 9.394/1996 traz a Educação Especial como modalidade de Ensino, por isso é constituída como uma área. Esse documento, bem como requisitos legais nacionais e internacionais, fortalecem a perspectiva inclusiva e colocam o ser humano no centro, olhando com dignidade a diferença; portanto o termo usual defendido até o momento por autores que tratam a temática é Educação Especial Inclusiva. Para Carvalho (2010) conceituar a educação especial como modalidade pode trazer bipolaridade entre a educação regular e a educação especial, a autora reconhece a educação especial como processo em todos os níveis, destacando o Atendimento Educacional Especializado complementar ou suplementar para o auxílio aos estudante que assim necessite.

Dentre outros pontos da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a qual foi promulgado no Brasil através do Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, fica em evidência o tratamento dado às características das pessoas que se enquadram como deficiente (BRASIL, 2009, p. 16):

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

Quanto à nomenclatura, ao longo dos anos os termos foram definidos pela adequação e a evolução da ciência e da sociedade. No documento da Convenção da ONU foi discutida a importância da linguagem, a qual pode promover o respeito ou a discriminação. De acordo com Diniz (2007), nas variadas discussões sobre a nomenclatura, os primeiros teóricos optaram por nominar “pessoa deficiente” a fim de demonstrar que a deficiência era uma característica

individual de interação social. Porém, a expressão “pessoa com deficiência” foi a escolha da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovado pela Assembleia Geral da ONU, em 2006, e segue sendo a forma mais usual e comum até o momento

Assim, a educação de pessoas com deficiência trilhou um caminho que, em uma fase inicial, foi eminentemente assistencial, até chegar ao que hoje se denomina de educação inclusiva (FREITAS, 2009). Para Sasaki (2003) não há um termo correto, ou um único termo, pois é preciso compreender que os conceitos são necessários para o entendimento da prática social. Cada época foi compatível com os valores daquele momento, justificando o contexto de luta na trajetória dos termos utilizados no Brasil ao longo da história da atenção às pessoas com deficiência (Ver apêndice A).

Além dos termos utilizados, observa-se no quadro o valor dado à pessoa com deficiência ao longo dos anos, justificando o contexto de luta para se firmar como pessoa humana.

No Brasil, os documentos internacionais serviram de referência e influenciaram a inserção de políticas de inclusão, assim como as modificações na nomenclatura e no amparo a regulamentos legais. Isso inclui a garantia à educação prevista pela Constituição Brasileira de 1988, ao estabelecer que (art. 205) a “educação é direito de todos e dever do Estado e da Família”, além de outras normas, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 e o Decreto nº 6.949/2009.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, através de seu art. 59, a inclusão do estudante com deficiência no ensino regular prevê que os sistemas de ensino devem assegurar a esses educandos currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atendimento de suas necessidades (BRASIL, 1996).

No ensino superior, através do Decreto nº 5.626/2005, a disciplina Língua Brasileira dos Sinais - LIBRAS, passou a se tornar obrigatória em todos os cursos de formação docente e nos de fonoaudiologia, e de caráter eletivo para os demais cursos de graduação.

No ano de 2005 surgiu o Programa Acessibilidade ao Ensino Superior – o Programa INCLUIR, com o propósito garantir a consolidação da inclusão da Pessoa com Deficiência no Ensino Superior e nas escolas federais. De 2005 a 2011 foram lançados editais, ficando a critério da universidade a participação, e a partir de 2012 as ações foram universalizadas com o objetivo principal de criar os Núcleos de Acessibilidade para todas as universidades federais.

Em 2011, através do Decreto 7.612, o programa começou a fazer parte do eixo educação do Plano Nacional dos Direitos à Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite, e envolveu diversos ministérios para promover a inclusão, autonomia e direito das pessoas com deficiência.

Em 2013 foi lançado o documento orientador do Programa Incluir, destinando recursos para impulsionar a criação dos Núcleos de Acessibilidade e consolidar as políticas inclusivas.

No caso da UFPE, em 2014 foi criado o Núcleo de Acessibilidade do *campus* Recife, e posteriormente nos *campi* do Agreste e de Vitória do Santo Antão.

O Decreto nº 7.611/2011 ainda dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado e a estruturação de Núcleo de Acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior. Já a Lei nº 13.146/2015, considerado o Estatuto da Pessoa com Deficiência, garantiu um agrupamento de direitos que estavam previstos em decretos e portarias.

Em 2016, através da Lei nº 13.409, foi confirmada a necessidade de uma política afirmativa, garantindo o acesso da pessoa com deficiência no ambiente formativo inclusivo na educação do país com a inclusão da obrigatoriedade de cotas para pessoas com deficiência entre os beneficiários de reserva de vagas nas universidades federais e nas escolas federais de ensino médio técnico.

Neste contexto, sabe-se que as leis por si só não materializam a política pública educacional em suas diferenças. Porém, seus marcos legais são elementos fundamentais para sua efetivação, principalmente quando se trata de grupos sociais marcados por estereótipos e fragilizados nos espaços sociais e educativos pela sua condição de minoria, como é o caso da pessoa com deficiência.

De acordo com Carvalho (2010), as políticas de educação, como políticas sociais, devem ser entendidas como uma modalidade das políticas públicas, assim compreendidas como um conjunto de ações de governo com objetivos específicos, e pensar no contexto educacional requer contextualização para formulação dessas políticas, para que possa haver uma garantia da qualidade de sua implementação.

A implementação dessas políticas deve ser urgente. Além da quantidade de estudantes com deficiência no ensino superior, as temáticas de inclusão e acessibilidade, por se tratarem de requisitos legais, auxiliam os cursos no processo de autorização, reconhecimento e renovação do reconhecimento pelo Ministério da Educação. Ou seja, é um momento no qual a implementação é avaliada pelo governo.

Para Mantoan (2003, p. 33) “não se pode encaixar um projeto novo, como é o caso da inclusão, em uma velha matriz de concepção escolar — daí a necessidade de se recriar o modelo educacional vigente”. Para a autora é imprescindível reformular os projetos, com modificações que englobem toda a estrutura didática, pedagógica e administrativa, pensando em um ambiente inclusivo.

A possibilidade do ensino e aprendizagem, sem discriminações, resulta numa reestruturação do projeto pedagógico como um todo e das reformulações que esse projeto exige da universidade, para se ajustar a novos parâmetros de ação educativa (MANTOAN, 2003).

O Projeto Pedagógico do Curso – PPC, norteia e direciona o curso: “possibilita que as potencialidades sejam equacionadas, deslegitimando as formas instituídas” (VEIGA, 2000; 2013). Construído coletivamente pelos professores do curso no Núcleo Docente Estruturante-NDE e consolidados no colegiado do curso, baseado nas Diretrizes Curriculares do Curso – DCN, trata o percurso do perfil de egresso que pretende formar, com ênfase na sala de aula.

Na prática, o espaço que pode aprimorar uma cultura inclusiva, sem segregação, exige que novas perspectivas educativas perpassem os currículos, metodologias e avaliação. A adaptação curricular, a flexibilização da prática, escolha dos conteúdos, da compreensão do ensino e da aprendizagem tendem a valorizar o desenvolvimento do estudante com e sem deficiência, e é isso que possibilita uma real inclusão, sem barreiras. Os programas de ensino devem ser mais objetivos, eliminando conteúdos secundários, modificando a temporalidade de conteúdos complexos e diversificando os materiais didáticos (BRASIL, 2013)

A reestruturação do PPC pensado nas políticas públicas de inclusão pode garantir a permanência e sucesso dos estudantes com deficiência, que passaram a ter um acesso mais concreto e efetivo à universidade com a política pública de cota para a pessoa com deficiência.

2.2.2 Política pública de acesso e permanência para pessoas com deficiência no ensino Superior

A política pública de cotas garante a reserva de vagas para o acesso às pessoas com deficiência ao ensino superior. É uma ação afirmativa de direito para esse grupo formado por pessoas que, até pouco tempo, ficavam semi-encarceradas, impedidas de convívio com a sociedade, vítimas de exclusão. Os requisitos legais são reflexo de lutas pelo direito de ser igual

na desigualdade, direitos como o de trabalhar, se profissionalizar, estudar e se locomover, pois sem acessibilidade não existe liberdade.

A obrigatoriedade das cotas para o ingresso da pessoa com deficiência no ensino superior ocorreu em 2016, com a publicação da Lei nº 13.409/2016, alterando a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que garante a reserva de vagas com critérios raciais e sociais. Esta lei ampliou as cotas previstas às pessoas com deficiência que tenham, pelo menos, concluído o ensino médio em escola pública.

A Lei nº 13.409/2016, que inclui a obrigatoriedade da cota para universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, teve origem no Projeto de Lei do Senador Cássio Cunha Lima (PLS) nº 46/2015, aprovado em setembro de 2015 e votado na Câmara dos Deputados apenas como emenda de redação em dezembro de 2016. Entrou em vigor no dia 29 de dezembro de 2016 e passou a ter, incluído no seu percentual de 50% das vagas reservadas para estudantes de escolas públicas, com baixa renda ou não, os autodeclarados preto, pardos, indígenas e pessoas com deficiência.

Foi mantida a data para que seja revista em 2022, como estabelece o art. 7º da Lei nº 12.711 de 2012, o que corrobora com Lindblom (1959, p. 175): “Não se decide uma política de uma vez por todas: ela é formulada e reformulada indefinidamente. Formular políticas é um processo de sucessiva aproximação a alguns objetivos desejados, em que o próprio objeto desejado continua a mudar sempre que é reconsiderado”.

Antes desse referencial legal, o tema sobre a inclusão e política afirmativa de reserva de vagas se limitava a Lei nº 8.213/1991, que incluía as pessoas com deficiência nas cotas para o ambiente de trabalho, dando às empresas incentivos para contratação de pessoas com deficiência (assim também como a reserva de vagas para concursos públicos).

Todavia, muitas barreiras não haviam sido superadas. Ainda hoje, basta observar que funções mais complexas no setor privado não são ocupadas por pessoas com deficiência, e uma das explicações pode ser a falta de qualificação. Por isso, o Brasil vem avançando nessa temática com a publicação da Lei das Cotas, que procurou preencher a ausência de acessibilidade por uma adequada qualificação/formação nas escolas/universidades públicas para pessoas com necessidades especiais.

As políticas compensatórias são adotadas no propósito de aliviar as condições atuais pelo passado discriminatório, cumprindo uma finalidade pública decisiva no projeto democrático (PIOVESAN, 2005).

No que se refere à pessoa com deficiência, ao longo da história no Brasil as políticas públicas têm trazido consigo, nas formulações e nas tomadas de decisões, abordagens incrementais, especificamente no âmbito educacional, para pessoas que a priori nem tinham acesso e quando começaram a frequentar a escola eram isolados em “classes especiais” na educação básica. Por isso a escassez desse público no ensino superior.

Com o advento da LDB 9394/1996 e, posteriormente em 2013, com o Benefício de Prestação Continuada na Escola - BPCe⁴, as pessoas com deficiência foram obrigadas a frequentarem a escola. A chegada desses estudantes à escola e, particularmente, à universidade pública, balizam o propósito da mesma. Das várias metodologias e ou teorias existentes, o modelo incremental pode se encaixar nas políticas formuladas e decididas para as PCDs, iniciando pontualmente na questão do trabalho, depois na educação básica e só recentemente com o acesso ao ensino superior.

Na perspectiva do incrementalismo, a mudança política é feita em pequenos passos, dependendo da tomada de decisão como fruto de interesses e diversas razões (LINDBLUM, 1959).

Dentro da perspectiva teórica de análise de políticas públicas existentes, a teoria do incrementalismo reflete ajustes sem grandes mudanças, considera a política como evolutiva e não revolucionária, assim como destaca a habilidade de construir e efetivar uma política dando condições para os agentes burocratas agirem (LINDBLUM, 1979).

No caso da cota para pessoa com deficiência, esse público foi adicionado a uma política já existente, em 2017: à Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que a princípio incluía as pessoas de baixa renda, negros e pardos e indígenas. É um exemplo de uma política pontual mas com resultados visíveis mais rápidos, de forma marginal, exigindo uma solução micro que aposta numa política evolutiva e não revolucionária. De acordo com Lindblom (1979), o incrementalismo é o método mais usual para a formulação de políticas, porque as modificações são cuidadosamente pensadas para não haver uma ruptura total do sistema.

Essa agenda tem se concebido no Brasil ao observar os requisitos legais produzidos em âmbito nacional e internacional que enfatizam a educação de qualidade para todos, promovendo

⁴ O Benefício de Prestação Continuada na Escola, obrigava os pais de crianças e adolescente com deficiência de 4 a 17 anos, que recebiam o benefício, a encaminharem seus filhos à escola, sob pena de ter seu benefício extinto.

uma discussão das políticas educacionais que reforça a necessidade de implementação de ações voltadas para a universalização do acesso à educação superior.

Na educação superior, o debate sobre a inclusão se inscreve na discussão mais ampla do direito de todos à educação e na igualdade de oportunidades de acesso e permanência nessa etapa de ensino (INEP, 2013).

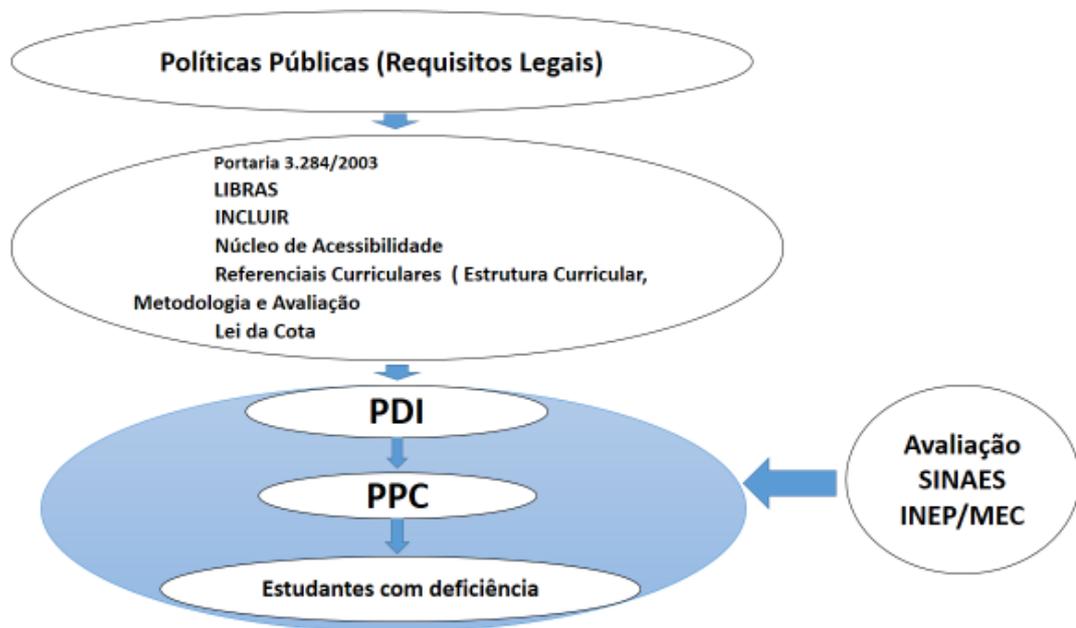
De acordo com os Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior e Avaliação *In Loco*⁵, para fazer avançar a política de inclusão, é fundamental que a evolução das matrículas se dê acompanhada de políticas públicas que garantam não só a acessibilidade aos estudantes já matriculados, mas também a disseminação da informação e sensibilização da comunidade acadêmica para o desenvolvimento da educação inclusiva por meio dos dispositivos legais, das orientações dos organismos internacionais e da política de democratização do ensino.

A LDB explicita que as IES devem cumprir todas as finalidades da educação superior estabelecidas no texto, particularmente o disposto nos incisos VI e VII do artigo 43. Contudo, para Frauches e Fagundes (2012), a forma e a densidade com que será desenvolvida tal ação dependerá da organização acadêmica da IES e de sua missão e objetivos institucionais definidos em lei ou no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI.

A Figura 2 demonstra o ciclo da política pública de inclusão no ensino superior, com foco no processo de implementação, particularmente o PPC dos cursos de graduação e a avaliação pelo Ministério da Educação.

⁵Sistema Nacional de Avaliação de Ensino Superior (Sinaes), documento do Ministério da Educação/INEP, utilizado para avaliação da eficácia institucional e efetividade acadêmica e social de cada Instituição de Ensino Superior (IES).

Figura 2 Principais Políticas públicas de inclusão para pessoa com deficiência no ensino superior, frente a implementação



Fonte: elaborada pela autora

Observando a figura acima, é possível visualizar as principais políticas para a educação inclusiva no ensino superior que são:

- Portaria MEC nº 3.284/2003 que trata sobre a necessidade de se observar as questões de acessibilidade e inclusão dos estudantes com deficiência nos processos de avaliação do curso;
- Disciplina de LIBRAS como obrigatória para as licenciaturas e para o curso de fonoaudiologia, e eletiva para os demais bacharelados;
- Programa INCLUIR, pois esse destina recursos e possibilidades de realização de projetos, particularmente os Núcleos de Acessibilidade.
- Núcleos de Acessibilidade têm o papel fundamental na permanência do estudante, visto que servem como apoio para a acessibilidade plena e garantia de direitos, e alguns dispõem de equipe especializada para o Atendimento Educacional Especializado (AEE);
- Referencial de Acessibilidade na Educação Superior para a avaliação in loco dos cursos de graduação (INEP, 2013), pois serve de orientação no momento da avaliação do curso, gerando a responsabilidade aos gestores institucionais das

IES quanto à inserção da educação especial voltada a perspectiva inclusiva em seus Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) e nos PPC.

- Cota para estudantes com deficiência Lei nº 13.404/2016 dispõe de vagas destinada a pessoas com deficiência.

Portanto, o imperial está na defesa da efetiva acessibilidade nos instrumentos de concepção de ensino e aprendizagem dos cursos (PPC), em observância nos diversos espectros da acessibilidade, conforme Sasaki (2002): atitudinal, arquitetônica, comunicacional, instrumental, metodológica e programática⁶. Vale destacar que essa temática é um requisito legal, inclusive para autorização, reconhecimento e renovação de curso na educação superior, exigido pelo Ministério da Educação, através do SINAES.

Ou seja, faz ressoar o princípio da transversalidade que reposiciona a educação especial, por meio do atendimento educacional especializado para garantir os recursos necessários à participação e aprendizagem do estudante com deficiência, durante sua trajetória educacional, cujas ações são efetivadas ao promoverem o acesso, a permanência e a participação desses estudantes.

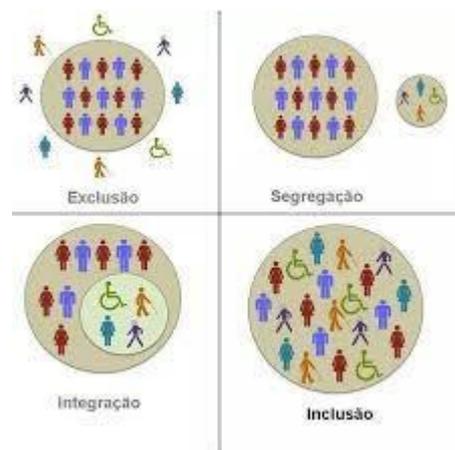
Segundo o Referencial de Acessibilidade na Educação Superior (INEP, 2013), as IES devem estabelecer uma política de acessibilidade voltada à inclusão plena dos estudantes com deficiência, além das condições de infraestrutura arquitetônica, iniciando desde o processo de seleção, planejamento e execução orçamentária, composição do quadro de profissionais, projetos pedagógicos dos cursos (PPC), serviços de atendimento ao público, sítio eletrônico e demais publicações, acervo pedagógico e cultural, e disponibilização de materiais pedagógicos e recursos acessíveis.

Assim, devem integrar os PPC os pressupostos epistemológicos, filosóficos, legais e políticos da educação inclusiva (INEP, 2013; INEP, 2017), expondo inclusive os núcleos de acessibilidade.

⁶ Acessibilidade Atitudinal: se refere às atitudes humanas, nas quais os preconceitos, estigmas e discriminações, nas pessoas em geral, devem ser extirpados; Acessibilidade Arquitetônica: se refere à eliminação das barreiras ambientais físicas, de residências, edifícios, espaços urbanos, equipamentos urbanos e meios de transporte individual ou coletivo. É a dimensão mais conhecida, e aquela que nos interessa nesse espaços; Acessibilidade Comunicacional: se refere às barreiras de comunicação interpessoal, escrita e virtual; Acessibilidade Instrumental: exige que sejam extintas as barreiras nos instrumentos, utensílios e ferramentas de estudo, de trabalho, de lazer e recreação; Acessibilidade Metodológica: requer que não existam barreiras nos métodos e técnicas de estudo, de trabalho, de ação comunitária, de educação dos filhos; Acessibilidade Programática: determina que não tenham barreiras invisíveis embutidas em políticas públicas, normas e regulamentos.

Entretanto, assegurar os direitos não é garantia de inclusão. As políticas públicas de inclusão devem perpassar a garantia de vaga por meio da cota, mas enxergar a permanência. De acordo com Paulo (2017), mesmo com toda a evolução histórica da educação inclusiva e do crescente número de estudantes com necessidades educacionais especiais em sala de aula, há ainda uma grande defasagem na formação dos profissionais do ensino nesse espaço. Nesse sentido, a condição para a formação adequada do docente exige a busca por uma formação continuada. Ainda, apesar dos vários desafios ligados à inclusão do estudante com deficiência na universidade, há muitas possibilidades para superá-las.

Figura 3 - Diferenciação entre os conceitos de integração e inclusão



Fonte: Goulart (2014).

Para Mantoan (2003), a educação se abriu para a democratização, mas não para novos saberes, e de forma perversa ainda exclui e/ou integra os estudantes sem um diálogo entre diferentes lugares epistemológicos, nem se abre a novos conhecimentos. Para a autora, a integração é a justaposição entre a educação especial e o ensino regular, ou seja, é apenas a inserção do estudante enquanto a inclusão ainda representa uma mudança radical de paradigma educacional: “a distinção entre integração e inclusão é um bom começo para esclarecermos o processo de transformação das escolas, de modo que possam acolher, indistintamente, todos os alunos, nos diferentes níveis de ensino” (MANTOAN, 2003).

É necessário consolidar uma prática inclusiva em todos os níveis e modalidades de ensino, para que o acesso, a permanência e o sucesso sejam efetivos. Assim, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) vem tratando da formação docente em tempo de inclusão, requerendo do professor preparo para a atuação com

a diversidade na sala de aula, respeitando, valorizando e tolerando o igual na sua diferença, para que ele possa mediar o conhecimento ao propor desafios e possibilidades.

Segundo Minetto (2008, p. 45), “Isso implica professores universitários mestres e doutores que não só dominem a situação teoricamente, mas também, e principalmente, que sejam capazes de se preparar para a prática da educação inclusiva”.

Sabe-se que a universidade é um espaço social onde as diferenças estão presentes, porém é um lugar onde se deve empreender ações objetivas que visem a dirimir os silêncios e as ausências destinadas ao estudante com deficiência neste nível de ensino. Tais ações devem incitar a elaboração de políticas públicas de respeito às diferenças e especificidades do estudante, bem como construir programas de formação docente em nível inicial e continuada que tornemos docentes aptos às ações educativas menos segregadoras e preconceituosas e mais inclusivas. Eis um desafio que se impõe à atual universidade brasileira (CARDOSO; MAGALHÃES, 2009).

A universidade deve encarar a implementação das políticas públicas de inclusão para pessoa com deficiência como uma oportunidade de melhoria, com tomada de decisões que fortaleçam o acesso, a permanência e o sucesso dos estudante com deficiência no ensino superior, instituindo uma universidade para todos e todas. Nesse sentido, a próxima seção trata dos procedimentos metodológicos utilizados para verificar essa implementação.

3 METODOLOGIA

Esta seção descreve as características do desenho da pesquisa, demonstra os procedimentos metodológicos utilizados (vide Quadro 4).

Quadro 3 - Desenho da pesquisa

Unidade de análise	Inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior
Abordagem metodológica	Estudo de caso único (UFPE)
Procedimentos de coleta de dados	Quantitativa (estatística descritiva e exploratória) e Qualitativa (Análise textual (Análise documental, bibliográfica e questionário aberto))
Fonte de dados	Legislações, PPC dos curso de graduação e respostas do questionário
Software utilizado na análise	Excel

Fonte: elaborada pela autora

A pesquisa buscou responder a seguinte questão: Como as políticas públicas de inclusão estão sendo implementadas nos cursos de graduação? Como demonstra o quadro acima, trata-se do estudo de caso único na Universidade Federal de Pernambuco - UFPE.

3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa analisou a implementação das políticas públicas de inclusão para pessoas com deficiência, através dos eixos currículo, comunicação e informação (ensino), pesquisa e extensão, conforme o documento orientador do Programa Incluir. De maneira mais ampla, a pesquisa se caracteriza como um estudo de caso único (BRUYNE; HERMAN; SCHOUTHEETE, 1977; YIN, 2002; CHIZZOTTI, 2010), ao analisar o caso da UFPE entre uma população de casos composta pelas 69 universidades federais brasileiras.

Para alcançar o objetivo proposto, utilizou-se uma abordagem mista, qualitativa e quantitativa, para compreender e interpretar as variáveis que indicam uma universidade inclusiva. O enfoque da pesquisa se baseia na abordagem qualitativa para compreender e interpretar o fenômeno (análise documental e questionário aberto) e quantitativa (Análise Descritiva e Análise Aditiva) para prever o fenômeno.

O estudo utilizou, ainda, estatística descritiva e exploratória. A pesquisa descritiva se preocupa em observar os fatos, registrá-los, analisá-los, classificá-los e interpretá-los, sem interferência do pesquisador (ANDRADE, 2002) e a pesquisa exploratória é utilizada por não haver muito conhecimento sobre o objeto de pesquisa em questão (MINAYO, 2007)

O recorte temporal da pesquisa está entre 2015 a 2019. O ano de 2015 marca o acréscimo de pessoas com deficiência no ensino superior e uma nova reestruturação do programa INCLUIR, enquanto 2016 destaca-se com a criação do Núcleo de Acessibilidade na UFPE. Ainda, em 2018 houve a implementação da política pública de cota para pessoa com deficiência. Ou seja, o período analisado contempla a trajetória evolutiva dos estudantes com deficiência na universidade, até o ano de 2019, o último com dados completos.

No intuito de garantir a replicabilidade da pesquisa o procedimento da coleta e análise dos dados são detalhados em cinco fases, para um melhor entendimento de como buscou-se responder a questão da pesquisas, conforme o Quadro 5.

Quadro 4 - Etapas do procedimento da pesquisa

FASES DA COLETA	PONTOS ESPECÍFICOS DOS OBJETIVOS	AÇÕES/PROCEDIMENTOS	OBSERVAÇÃO
1ª FASE	Estudantes com Deficiência	<ul style="list-style-type: none"> - Coleta, através do Censo da Educação Superior, do quantitativo de matrículas das pessoas com deficiência no Brasil, no Nordeste e nas universidades públicas e privadas, no período da pesquisa; - Coleta e análise dos dados dos estudantes com deficiência ingressantes na UFPE de 2015 a 2019; - Coleta dos dados quantitativos dos estudantes com deficiência, por curso, 	Censo da Educação Superior- INEP Informações foram encaminhadas através do E-sic UFPE e pelo

		<i>campus</i> , departamento ou núcleo, gênero, idade e deficiência.	
2ª FASE	Programa Incluir (2005)	<ul style="list-style-type: none"> -Análise do Programa Incluir, seus objetivos e editais; -Editais que a UFPE participou; -Estudo do documento orientador de 2013 e dos eixos currículo, comunicação e informação; programas de pesquisa e programas de extensão. 	Embora o Programa tenha como objetivo o acesso da pessoa com deficiência, há uma falha, pelos dados, pois o acréscimo veio com a lei 13.409/2016 (cota) no ENEM de 2017.
3ª FASE	Núcleo de Acessibilidade NACE	<ul style="list-style-type: none"> -Resgate da Trajetória do NACE; -Objetivos da implementação e criação; - Mapeamento das atividades desenvolvidas e atendimento ao público alvo; - Aplicação do questionário aberto, por email, ao NACE, no propósito de identificar as barreiras da inclusão no que se refere ao âmbito pedagógico, fazendo associação dos cursos ao seus projetos pedagógicos. 	A implementação do Programa Incluir na criação e atuação do NACE na UFPE apresenta particularidades.
4ª FASE	Programa de Pesquisa e Programa de Extensão	<ul style="list-style-type: none"> -Análise do edital de manutenção do Incluir,; - Mapeamento dos programas das pesquisas através das teses e dissertações no repositório ATTENA, sobre as pessoas com deficiência; -Mapeamento das ações extensionistas no sigproj sobre a pessoa com deficiência. 	
5ª FASE	PPC das Graduações da UFPE	-Descrição dos Projetos Pedagógicos dos Cursos da UFPE, no que se refere à estrutura curricular, conteúdos curriculares, metodologia e avaliação, projetos de pesquisa e extensão, tendo como parâmetro o Programa Incluir, os Referenciais Curriculares de Acessibilidade para a avaliação in loco, o Instrumento de Avaliação para Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento do SINAES, as Orientações da PROGRAD, a Portaria nº 3.284/2003 e a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008 e a Lei 13.146 de 2015 – Lei da Inclusão (espinha dorsal das legislações voltadas a inclusão da pessoa com deficiência).	Criação do IAC – Indicador da Acessibilidade dos Cursos.

Fonte: elaborado pela autora.

Como mostra o Quadro acima, primeiro fez-se necessário um levantamento do quantitativo de estudantes com deficiência na educação superior matriculados no Brasil, no Nordeste, nas universidades públicas e privadas, e ingressantes na IES estudada, por tipologia e centro, no propósito de situar a UFPE e comparar com as outras instituições.

Para a análise da implementação das políticas públicas de inclusão para pessoa com deficiência na educação superior, foram utilizadas as premissas do Programa Incluir, por sua relevância como uma política que marca a permanência do estudante com deficiência no ensino superior. Ademais, esse programa trouxe, em 2013, um documento orientador para nortear a institucionalização das políticas de inclusão, nas Instituições Federais de Educação Superior, a fim de assegurar o direito da pessoa com deficiência à educação (BRASIL, 2013) servindo de base para orientar os resultados da pesquisa.

Na segunda fase, com base no documento orientador citado, nos sites institucionais e nos requisitos legais, o estudo trouxe a trajetória do Programa Incluir na UFPE, desde a participação da instituição nos editais relacionados até a criação do NACE.

Na terceira fase da análise, buscou-se descrever a atuação do NACE no âmbito pedagógico. Esta fase foi importante para elucidar as questões que se referem à estrutura curricular, metodologia e avaliação, que fazem parte das políticas públicas de inclusão. Ou seja, que favorecem a permanência do estudante na instituição quando a garantia dos direitos não estão explícitas nos Projetos Pedagógicos dos cursos. Para tal, fez-se necessário a aplicação de um questionário aberto tipo informativo (vide Apêndice).

O questionário foi produzido com dez perguntas, encaminhado para o e-mail disponibilizado no site da instituição, para os três *campi* da UFPE (Recife, Agreste e Vitória), focando especificamente nas dimensões Estrutura Curricular, Metodologia e Avaliação.

Os dados obtidos no questionário submetidos aos NACE dos *campi* foram analisados a partir de parâmetros estabelecidos pela pesquisa bibliográfica, legislações, orientações do Programa Incluir e os referenciais de acessibilidade para visita in loco.

O *campus* de Vitória de Santo Antão não conseguiu responder o questionário sob a alegação que os dados estavam no computador do setor e, como desde o dia 17 de março, por conta da pandemia, o setor esteve fechado até a finalização do estudo. Assim, a pesquisa limitou-se aos *campi* Recife e Agreste.

O documento orientador do Programa Incluir, que serviu de respaldo para a análise, traz consigo a necessidade da implementação das políticas públicas, tendo o NACE como meio para

estruturar os quatro eixos: 1- Currículo, comunicação e informação que se insere no ensino; 2- Programa de Pesquisa; 3 -Programa de Extensão e 4- Infraestrutura desses eixos. O estudo excluiu a infraestrutura por compreender que não depende do curso em si a melhoria ou modificação da mesma. A figura abaixo demonstra o diagrama da implementação analisado.

Figura 4 - Diagrama da Implementação das políticas públicas de inclusão para pessoa com deficiência na UFPE.



Fonte: elaborado pela autora

Como demonstra a figura, o Programa Incluir, através do NACE, busca a estruturação da inclusão dos eixos citados.

No que se refere ao eixo ensino (currículo, comunicação e informação), foram analisados os PPC das graduações presenciais. De uma população de 104 cursos, 36 foi a amostra analisada (34,6%), adquirida pelo site da instituição e por email aos coordenadores dos cursos. Desta análise foi criado um indicador de acessibilidade da graduação (detalhado na próxima seção) para mensurar o âmbito pedagógico, que visa o currículo como conteúdo, método e procedimentos (GIMENO SACRISTÁN, 2000). Optou-se por não analisar os cursos à distância por terem especificidades distintas dos presenciais.

Na quarta fase entram os eixos programas de pesquisa e extensão. Foi analisado o edital de manutenção para PCD do Programa Incluir, e foi feito um levantamento dos estudante com deficiência que recebem ou receberam bolsa (específica do Programa, conforme será discutido

adiante) para participar de pesquisas ou ações extensionistas. Além disso, com base no repositório institucional (ATTENA⁷), o estudo mapeou teses e dissertações do período temporal da análise, através dos títulos e resumos que incluíam as seguintes palavras: deficiência, deficiente, inclusão, acessibilidade, tecnologia assistiva, Programa Incluir. Para o eixo programa de extensão, as ações extensionistas foram mapeadas do Sigproj⁸, verificando ações sobre a pessoa com deficiência utilizando o mesmo período temporal e as mesmas palavras do eixo pesquisa.

Por fim, a quinta fase analisou a consolidação das políticas públicas de inclusão nos PPC dos cursos de graduação especificamente, por compreender que o PPC é um documento norteador do curso e reflete a cultura inclusiva no âmbito pedagógico e atitudinal da universidade (LIRA, FROTA, 2014). Na perspectiva de inclusão, utilizando requisitos legais foi criado o IAG - Indicador de Acessibilidade da Graduação, através de análise aditiva, que será tratado na próxima subseção.

3.2.1 Análise Aditiva

Para a análise da consolidação da implementação das políticas públicas de inclusão nos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de graduação presencial da UFPE, utilizou-se a análise aditiva, para soma das variáveis constantes no PPC.

Foram levantados os indicadores de acessibilidade, escolhidos para construir o Indicador de Acessibilidade da Graduação – IAG, nos PPC. Este servirá de produto da pesquisa⁹, tomando por referência as premissas estabelecidas nos Referenciais de Acessibilidade da Educação Superior (INEP, 2013), no Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e à Distância (INEP, 2017), na Orientação para Elaboração do Projeto

⁷ O repositório institucional da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) foi implementado em 2014 com a missão de reunir, armazenar, preservar, divulgar e garantir acesso confiável e permanente à produção acadêmica e científica da instituição, em um único ambiente digital. Em 2019, a UFPE, junto ao SiB (Sistema Integrado de Bibliotecas), deu nome a seu Repositório Institucional - ATTENA. O objetivo é de consolidar o conceito de repositório digital na universidade, uma vez que se propõe como espaço de acesso aberto e organizado para disponibilizar os diversos conteúdos científicos e tecnológicos desenvolvidos na universidade.

⁸ O Sistema de Informação e Gestão de Projetos (SIGProj) tem como objetivo auxiliar o planejamento, gestão, avaliação e a publicação de projetos de extensão, pesquisa, ensino e assuntos estudantis desenvolvidos e executados nas universidades brasileiras: <http://sigproj.ufrj.br/>.

⁹ No mestrado profissional o produto está associado à dissertação, portanto faz parte dos requisitos do Mestrado Profissional em Políticas Públicas.

Pedagógico dos Cursos de Graduação – PROGRAD/UFPE, e no Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015).

O Quadro 6 demonstra os pressupostos adotados para a avaliação dos PPC, baseado em seis dimensões e dez variáveis de divulgação da acessibilidade, sendo cada uma correspondente a variáveis específicas.

Quadro 5 - Indicadores de Acessibilidade no Projeto Pedagógico do Curso

Dimensão	Variáveis ¹⁰	Crítérios
Estrutura Curricular	1. Flexibilização de tempo 2. Disciplinas ou conteúdo da língua brasileira de sinais – Libras ¹¹ 3. Transversalidade da temática de inclusão e acessibilidade nas disciplinas, projetos e programas no curso ou centro.	1) A flexibilidade no tempo na estrutura curricular é a previsão que se aplica a partir da análise das situações de deficiência do estudante que, em razão de sua especificidade, fazem com que o estudante necessite de um tempo diferenciado para realizar a mesma atividade que os demais. 2) É obrigatório que a disciplina LIBRAS esteja no perfil curricular do curso, pelo menos como componente eletivo. 3) O princípio da transversalidade reposiciona a educação especial ao garantir recursos necessários à participação e aprendizagem do estudante com deficiência, durante sua trajetória educacional. É importante que o PPC contemple, como eixo estruturante, o respeito às diferenças e à diversidade humana, nas disciplinas, conteúdos, projetos de extensão e ou pesquisa.
Metodologia	4. Acessibilidade metodológica 5. Recursos didáticos pedagógicos acessíveis	4) A acessibilidade metodológica, requer a adequação metodológica como fator para favorecer e viabilizar a participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, não permitindo qualquer barreira nas metodologias e técnicas de estudo. A forma como são concebidos o conhecimento, aprendizagem, avaliação e inclusão educacional na sala de aula, vai determinar, ou não, a remoção das barreiras. 5) Previsão de adequação dos recursos didáticos pedagógicos às necessidades advindas da especificidade de cada pessoa e contexto para

¹⁰ Um outra variável que poderia ser contemplada é o Estágio Curricular, que segundo a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008 a qual dispõe sobre o estágio de estudante, contempla no artigo 17, a destinação do percentual de 10% das vagas para a pessoa com deficiência, porém para a amostra da pesquisa não poderia se enquadrar visto que nem todos os cursos têm nas suas Diretrizes Curriculares Nacionais o Estágio como componente obrigatório, com isso alguns cursos contemplariam e outros não. Esta variável pode ser utilizada aos cursos que contemplam a obrigatoriedade de Estágio curricular, nas suas Diretrizes.

¹¹ A disciplina LIBRAS é obrigatória para as Licenciaturas e para os cursos de Fonoaudiologia, mas deve estar no perfil dos Bacharelados pelo menos como eletiva.

		contribuir no melhoramento das habilidades funcionais, promovendo uma vida independente.
Apoio ao Discente	6. Núcleo de acessibilidade	6) A previsão no PPC sobre a implantação dos Núcleos de Acessibilidade- NACE, para o atendimento educacional especializado, e apoio ao público alvo da educação especial incluindo as pessoas com transtorno do espectro autista (Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012)
Procedimentos de acompanhamento e de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem	7. Dilação de tempo	7) Previsão expressa da dilação de tempo no processo de avaliação, mediante prévia solicitação do estudante e comprovação da necessidade.
	8. Prova em formato acessível	8) Disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do estudante com deficiência.

Fonte: adaptado de Melo e Melo (2019)

Logo, foi atribuída uma codificação dicotômica de 1 no caso de presença da variável ou 0 na ausência da variável, as quais tiveram o mesmo peso no indicador pela variedade de tipologias das deficiências, e conseqüentemente de necessidades educacionais específicas e diversificadas.

A amostra é de 36 PPC dos cursos de graduação presencial, esta amostra corresponde aos PPC disponibilizados no site da UFPE, numa população de 104 cursos.

3.2 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Os dados foram coletados a partir do Censo Educacional do Instituto Anísio Teixeira (INEP); dos editais do programa INCLUIR; do Repositório Digital da UFPE- ATTENA; do SIGPROJ; dos NACE dos *campi*, através de um questionário aberto; e dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação da UFPE, analisando o atendimento aos dispositivos legais que garantem o acesso e permanência do estudante com deficiência, no propósito de identificar a implementação da acessibilidade nos cursos nos eixos ensino, pesquisa e extensão.

O questionário aplicado com os NACE dos *campi* foi enviado por e-mail e continha dez perguntas abertas (Apêndice D) do tipo informativas, com o propósito de obter informações relativas à atuação e à demanda do setor.

Os dados obtidos no questionário submetidos aos NACE dos *campi* foram analisados a partir de parâmetros estabelecidos pela pesquisa bibliográfica, legislações, orientações do Programa Incluir e os referenciais de acessibilidade para visita in loco.

3.3 CARACTERIZAÇÃO DO LOCAL DA PESQUISA

A Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, foi criada por meio do Decreto-Lei da Presidência da República nº 9.388, em 11 de agosto de 1946, a princípio com o nome de Universidade do Recife (UR).

É uma instituição pública de ensino superior, possui como competência institucional definida em estatuto ministrar o ensino em educação superior, realizar pesquisa e estimular atividades criadoras no campo das ciências e das letras, ampliando os campos do conhecimento humano. Como instituição pública, suas competências são executadas por intermédio de políticas públicas para atender às necessidades dos beneficiários diretos e indiretos, estendendo o ensino e a pesquisa à comunidade, mediante cursos ou serviços especiais (UFPE, 2019).

Com a expansão da universidade pública, em março de 2006, a UFPE inaugurou o seu primeiro *campus* no agreste do Estado, na cidade de Caruaru, e em agosto do mesmo ano o *Campus* de Vitória, localizado na cidade de Vitória de Santo Antão.

A UFPE é uma das melhores universidades do país, em ensino (graduação e pós-graduação) e pesquisa científica, segundo avaliações do Ministério da Educação (MEC) e Ministério Ciência e Tecnologia e Inovação (MCTI). No âmbito internacional, a instituição está entre as mil melhores do mundo e a 14º melhor do país, de acordo com o *The World University Rankings 2018*.

A UFPE se destaca em avaliações nacionais para a graduação, levando em consideração: os índices de desempenho dos estudantes no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), a estrutura da instituição e o investimento em professores e nos cursos. Ao somar com a titulação e produção científica dos professores da pós-graduação – pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), estas duas avaliações do MEC geram o Índice Geral de Cursos (IGC).

A última divulgação dos valores do IGC das IES foi em 2019, referente ao ano de 2018. Nesta avaliação a UFPE manteve o conceito 4 (quatro), mostrando um IGC contínuo entre 2015 e 2018, com apenas leves oscilações, ficando na 18ª posição nos dois últimos anos e entre as 8ª

maiores universidades públicas do Brasil, em termos de número de alunos matriculados na graduação.

Atualmente, a UFPE possui três *campi* (Recife, Agreste e Vitória), abrangendo treze centros acadêmicos com 109 cursos de graduação: 92 cursos de graduação no *campus* Recife, doze em Caruaru e seis em Vitória de Santo Antão. Segue o quadro com a distribuição dos cursos.

Quadro 6 - Distribuição dos Cursos por Centro e *Campus*

QUANTIDADE DE CURSOS	CURSO	
<p style="text-align: center;">CAA Centro Acadêmico do Agreste</p> <p style="text-align: center;"><i>Campus</i> do Agreste (Caruaru)</p>	12	Administração – Bacharelado
		Design – Bacharelado
		Engenharia Civil – Bacharelado
		Engenharia de Produção – Bacharelado
		Física – Licenciatura
		Matemática – Licenciatura
		Pedagogia - Licenciatura
		Química - Licenciatura
		Intercultural Indígena - Licenciatura
		Ciências Econômicas - Bacharelado
		Comunicação Social - Bacharelado
<p style="text-align: center;">CAV Centro Acadêmico de Vitória</p> <p style="text-align: center;"><i>Campus</i> Vitória (Vitória de Santo Antão)</p>	6	Educação Física - Bacharelado
		Educação Física - Licenciatura
		Ciências Biológicas - Bacharelado
		Enfermagem - Bacharelado
		Nutrição - Bacharelado
		Saúde Coletiva - Bacharelado
<p style="text-align: center;">CAC Centro de Artes e Comunicação</p> <p style="text-align: center;"><i>Campus</i> Recife</p>	22	Jornalismo - Bacharelado
		Publicidade e Propaganda - Bacharelado
		Rádio, TV e Internet - Bacharelado
		Arquitetura e Urbanismo - Bacharelado
		Cinema e Audiovisual - Bacharelado
		Dança - Licenciatura
		Gestão da Informação - Bacharelado
		Letras - Bacharelado

		Letras – Espanhol - Licenciatura
		Letras – Francês - Licenciatura
		Letras – Inglês - Licenciatura
		Letras – Português - Licenciatura
		Letras – Libras - Licenciatura
		Música (Canto) - Bacharelado
		Música (Instrumento) - Bacharelado
		Música - Licenciatura
		Artes Visuais - Licenciatura
		Artes Visuais - Bacharelado
		Biblioteconomia - Bacharelado
		Expressão Gráfica - Licenciatura
		Teatro - Licenciatura
		Design - Bacharelado
CB Centro de Biociências <i>Campus Recife</i>	4	Ciências Biológicas - Licenciatura
		Ciências Biológicas - Bacharelado
		Ciências Biológicas (Ciências Ambientais) - Bacharelado
		Biomedicina - Bacharelado
CCEN Centro de Ciências Exatas e da Natureza <i>Campus Recife</i>	7	Estatística - Bacharelado
		Física - Bacharelado
		Física - Licenciatura
		Matemática - Licenciatura
		Matemática - Bacharelado
		Química - Bacharelado
		Química - Licenciatura
CCJ Centro de Ciências Jurídicas <i>Campus Recife</i>	1	Direito - Bacharelado
CCM Centro de Ciências Médicas <i>Campus Recife</i>	1	Medicina - Bacharelado
CCS Centro de Ciências da Saúde <i>Campus Recife</i>	9	Educação Física - Bacharelado
		Educação Física - Licenciatura
		Enfermagem – Bacharelado
		Farmácia – Bacharelado
		Fonoaudiologia – Bacharelado
		Nutrição – Bacharelado
		Terapia Ocupacional - Bacharelado
		Fisioterapia - Bacharelado
		Odontologia - Bacharelado

<p align="center">CCSA Centro de Ciências Sociais Aplicadas <i>Campus Recife</i></p>	<p align="center">8</p>	Administração - Bacharelado
		Ciências Atuariais - Bacharelado
		Ciências Contábeis - Bacharelado
		Secretariado Executivo - Bacharelado
		Serviço Social - Bacharelado
		Hotelaria - Bacharelado
		Turismo - Bacharelado
		Ciências Econômicas - Bacharelado
<p align="center">CE Centro de Educação <i>Campus Recife</i></p>	<p align="center">1</p>	Pedagogia - Licenciatura
<p align="center">Centro de Filosofia e – Ciências Humanas (CFCH) CFCH</p>	<p align="center">12</p>	Arqueologia - Bacharelado
		Ciência Política (Relações Internacionais) - Bacharelado
		Ciências Sociais - Bacharelado
		Ciências Sociais - Licenciatura
		Geografia - Licenciatura
		Geografia - Bacharelado
		História - Bacharelado
		História - Licenciatura
		Filosofia - Licenciatura
		Filosofia- Bacharelado
		Museologia - Bacharelado
		Psicologia - Bacharelado
<p align="center">Centro de Informática (CIN) CIn</p>	<p align="center">3</p>	Sistemas de Informação - Bacharelado
		Engenharia da Computação - Bacharelado
		Ciência da Computação - Bacharelado
<p align="center">CTG Centro de Tecnologia e Geociências <i>Campus Recife</i></p>	<p align="center">18</p>	Engenharia Cartográfica e de Agrimensura - Bacharelado
		Engenharia de Alimentos- Bacharelado
		Engenharia de Energia - Bacharelado
		Engenharia de Materiais - Bacharelado
		Engenharia de Minas - Bacharelado
		Engenharia de Produção - Bacharelado
		Engenharia Elétrica - Bacharelado
		Engenharia Civil - Bacharelado
		Engenharia de Controle e Automação - Bacharelado
		Engenharia de Telecomunicações - Bacharelado
		Engenharia Eletrônica - Bacharelado
		Engenharia Mecânica - Bacharelado
		Engenharia Naval - Bacharelado
		Engenharia Biomédica - Bacharelado
		Engenharia Química - Bacharelado

		Oceanografia - Bacharelado
		Química Industrial - Bacharelado
		Geologia - Bacharelado
EAD Ensino a Distância	5	Letras - Língua Portuguesa - Licenciatura
		Letras - Língua Espanhola - Licenciatura
		Matemática - Licenciatura
		Geografia - Licenciatura
		Ciências Contábeis - Bacharelado
	109	

Fonte: elaborado pela autora com dados da Pró Reitoria de Graduação – PROGRAD (2020)

Dentre os 109 cursos de graduação, 104 são presenciais e cinco por meio de ensino à distância (EAD). Ainda, 79 são graduações na modalidade bacharelado e 30 são licenciaturas, voltadas à formação docente.

A UFPE reúne mais de 40 mil pessoas, entre professores, servidores técnico-administrativos e estudantes de graduação e pós-graduação, distribuídos nos três *campi*. São 31.235 estudantes matriculados nos cursos de graduação (dados do semestre 2019.1), sendo 24.503 do *Campus* Recife, 4.367 do *Campus* do Agreste, e 1.746 do *Campus* Vitória; os demais (619) são vinculados a cursos EAD. Desse total, apenas 1,22% são estudantes com deficiência.

Pelos dados do Censo da Educação Superior, o número de estudantes com deficiência vem aumentando significativamente em todo o país, isso se deve a políticas públicas desde a educação infantil ao ensino superior.

Com a democratização e universalização do ensino superior, o Programa INCLUIR foi criado em 2005, com o objetivo de assegurar o acesso e a permanência do estudante com deficiência na universidade pública. A princípio os recursos financeiros eram destinados através de participação em editais, mas a partir de 2014 tornou-se obrigatório para todas as universidades públicas; em contrapartida deveriam ser criados os Núcleos de Acessibilidade.

Na UFPE, através da Portaria Normativa 04/2016, foram regulamentadas as atividades do Núcleo de Acessibilidade – NACE, que passou a ser um setor, composto pela Coordenação Geral (Recife) e pelas Coordenações Setoriais de Acessibilidade (Agreste e Vitória). Em 2019 o atendimento em acessibilidade e inclusão educacional passou a ser orientado pela Resolução nº 11/2019, estabelecendo diretrizes para o atendimento aos estudantes e servidores com deficiência.

Pela necessidade de adequação a novas demandas, a pesquisa analisou a implementação das políticas públicas de inclusão para PCD nos cursos de graduação presencial da UFPE, consolidadas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação e demonstrou a importância do Núcleo de Acessibilidade para a permanência e sucesso dos estudantes com deficiência na universidade em estudo. Na próxima seção a pesquisa traz os resultados e discussão do estudo.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Esta seção trata dos resultados e discussão sobre a implementação das políticas públicas de inclusão, caracterizando os estudantes com deficiência matriculados no ensino superior no Brasil, no Nordeste, nas universidades federais dos estados nordestinos, destacando os de Pernambuco e, por fim, os da UFPE. No caso da UFPE, foram mapeadas as ações provenientes das proposições do Programa Incluir, no Núcleo de Acessibilidade, na extensão e na pesquisa e a consolidação nos Projetos Pedagógicos dos Cursos. Para os PPC, foi utilizada análise aditiva para comparar a inclusão nos PPC das graduações na UFPE.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA DA UFPE

A análise sobre a caracterização dos estudantes com deficiência na educação superior demonstra o acréscimo nas matrículas no Brasil, no Nordeste e em Pernambuco entre 2015 a 2018.

A Tabela 1 apresenta o quantitativo total de estudantes matriculados no ensino superior no Brasil, nas IES públicas e privadas, comparando com a quantidade de estudantes com deficiência, entre 2015 a 2018¹².

Tabela 1 - Quantitativo de estudantes com deficiência matriculados entre 2015 a 2018, no Brasil, nas IES públicas e privadas

Unidade da Federação/Categoria Administrativa		Matrículas	2015	2016	2017	2018
BRASIL		Total	8.027.297	8.048.701	8.286.663	8.450.755
		PCD	37.927	35.891	38.272	43.633
IES PÚBLICA		Total	1.952.145	1.990.078	2.045.356	2.077.481
		PCD	15.752	14.558	14.293	16.585
IES PRIVADA		Total	6.075.152	6.058.623	6.241.307	6.373.274
		PCD	22.175	21.333	23.979	27.048

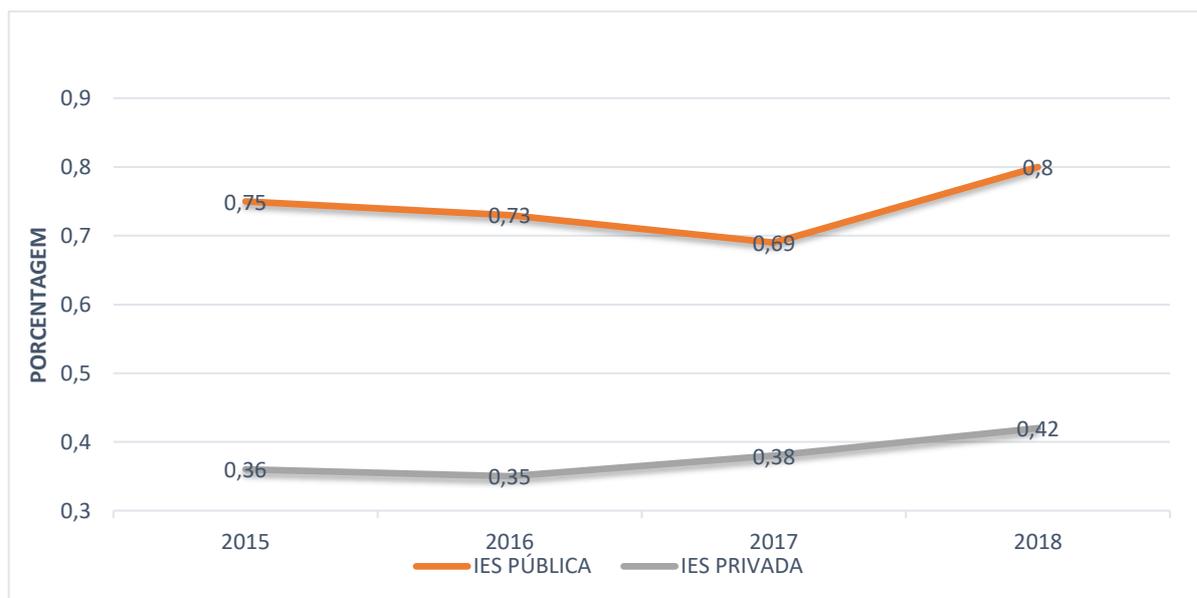
Fonte: elaborado pela autora com dados extraídos do Censo da Educação Superior de 2015, 2016, 2017 e 2018

¹² O Censo da Educação Superior até o momento não concluiu a contabilização do ano de 2019, por isso sua ausência.

Esses números absolutos mostram a discrepância nos números de matriculados por ano frente à quantidade de pessoas com deficiência no Brasil, que chega a 12,7 milhões; ou seja, 6,7% do total de aproximadamente 212 milhões de brasileiros segundo o Censo do IBGE (2010).

Ao comparar o quantitativo de estudantes que ingressam no ensino superior por tipo de instituição, há uma alta proporção de matrículas para as instituições privadas: em 2018 foram 76% do total de matrículas no país. Porém, no que se refere ao estudante com deficiência, o Gráfico 1 demonstra que o maior número de matrículas para esse público encontra-se nas instituições públicas.

Gráfico 1 - Percentual de estudantes com deficiência matriculados no ensino superior no Brasil e nas instituições públicas e privadas



Fonte: elaborado pela autora, com dados extraídos do Censo da Educação Superior 2015, 2016, 2017 e 2018

Como pode ser observado, entre 2015 a 2018 houve um crescimento no número de matrículas de estudantes com deficiência no ensino superior, com destaque para as instituições públicas, que ao longo dos anos vêm se posicionando nas políticas afirmativas. Vale destacar o ano de 2018, com a política de cota para a pessoa com deficiência, no qual 0,8% dos estudantes possuíam algum tipo de deficiência. Ou seja, quase que o dobro, percentualmente, das instituições privadas, que totalizaram 0,42% de PCD no seu corpo discente.

As políticas afirmativas de cota levam em conta o censo do IBGE. O último foi realizado em 2010; porém, em 2018, através da Nota Técnica 01/2018, foi feita leitura analítica de alguns dados e estes confirmaram: o maior percentual de PCD encontra-se no NE, destacando-se as pessoas com deficiência intelectual e deficiência física.

A Tabela 2, a seguir, apresenta dados de matrículas do ensino superior no Nordeste brasileiro, descrevendo a média de matrículas entre 2015 a 2018 dos estudantes das IES públicas e privadas, com e sem deficiência.

Tabela 2 - Média e percentual de matrícula dos estudantes com deficiência no Nordeste, por IES pública e privada, entre 2015 a 2018

UNIDADE DA FEDERAÇÃO / CATEGORIA ADMINISTRATIVA	MATRÍCULA	MÉDIA, 2015 A 2018	PORCENTAGEM
NORDESTE	Matrícula total	1.736.156	-----
	PCD	9.704	0,55%
IES PÚBLICA	Matrícula Total	597.674	-----
	PCD	6.513	1,08%
IES PRIVADA	Matrícula Total	1.138.483	-----
	PCD	3.191	0,28%

Fonte: elaborado pela autora, com dados extraídos dos Censos 2015, 2016, 2017 e 2018.

Como demonstra a Tabela 2, no Nordeste 0,55% das matrículas no ensino superior foram de estudantes com deficiência, tendo como média um quantitativo de 9.704 discentes de 2015 a 2018. Refletindo o que acontece no cenário nacional, as instituições públicas absorvem mais pessoas com deficiência do que as organizações privadas, em termos percentuais, 1,08% contra 0,28% dos estudantes com deficiência matriculados nas IES privadas, considerando a média do total de matrículas entre 2015 a 2018.

No que se refere às instituições públicas, a Tabela 3 mostra a situação das universidades federais no Nordeste para o mesmo período.

Tabela 3 - Percentual das matrículas dos estudantes com deficiência nas universidades federais do Nordeste brasileiro, entre 2015 à 2018

UNIVERSIDADES PÚBLICA FEDERAIS		MATRÍCULAS	2015	2016	2017	2018	MÉDIA	%
1	CEARÁ	Total	43.051	46.579	50.982	53.101	48.428	-
		PCD	4.165	742	828	854	1.647	3,41%
2	PARAÍBA	Total	54.217	55.125	54.173	52.924	54.110	-
		PCD	1.408	1.223	887	1.163	1.170	2,16%
3	ALAGOAS	Total	37.741	25.738	26.216	32.180	30.469	-
		PCD	215	326	756	745	511	1,67%
4	PIAUI	Total	33.409	33.233	38.824	38.054	35.880	-
		PCD	753	565	512	454	571	1,59%
5	MARANHÃO	Total	36.197	36.950	41.981	45.638	40.192	-
		PCD	389	407	495	564	463,75	1,15%
6	SERGIPE	Total	29.900	29.681	28.138	26.979	28.675	-
		PCD	197	274	396	332	300	1,04%
7	BAHIA	Total	55.362	60.967	63.512	64.998	61.210	-
		PCD	357	328	388	434	377	0,61%
8	RIO GRANDE DO NORTE	Total	41.752	42.059	41.456	41.631	41.725	-
		PCD	128	103	322	263	204	0,48%
9	PERNAMBUCO	Total	52.777	53.473	55.668	54.990	54.227	-
		PCD	72	78	87	350	147	0,27%

Fonte: elaborado pela autora com dados do Censo da Educação Superior, de 2015, 2016, 2017 e 2018.

Como observado, o número de matrículas na educação superior no país e no nordeste alavancou em 2018. Uma das variáveis, quiçá a principal variável, foi a política de cota. Os dados analisados sobre todas as universidades federais dos nove estados do Nordeste ajudou a demonstrar onde se situa Pernambuco e a própria UFPE, frente às políticas de inclusão e o acesso ao ensino superior.

Neste sentido, o Ceará¹³ se destaca como o estado com mais estudantes com deficiência no ensino superior: o percentual, em média, foi de 3,41% ao ano entre 2015 e 2018, ficando a frente da Paraíba¹⁴ (2,16%) e Alagoas (1,67%). Dentre os estados cujas universidades federais

¹³ Do Nordeste, a UFPE e a UFC – Universidade Federal do Ceará se destacam nos ranking do Ministério da Educação através do IGG – índice Geral dos Cursos, chegando a ficarem próximas e uma superar a outra em alguns momentos.

¹⁴ Na Paraíba e no Rio Grande do Norte, desde 2012 havia cota para Pessoa com Deficiência

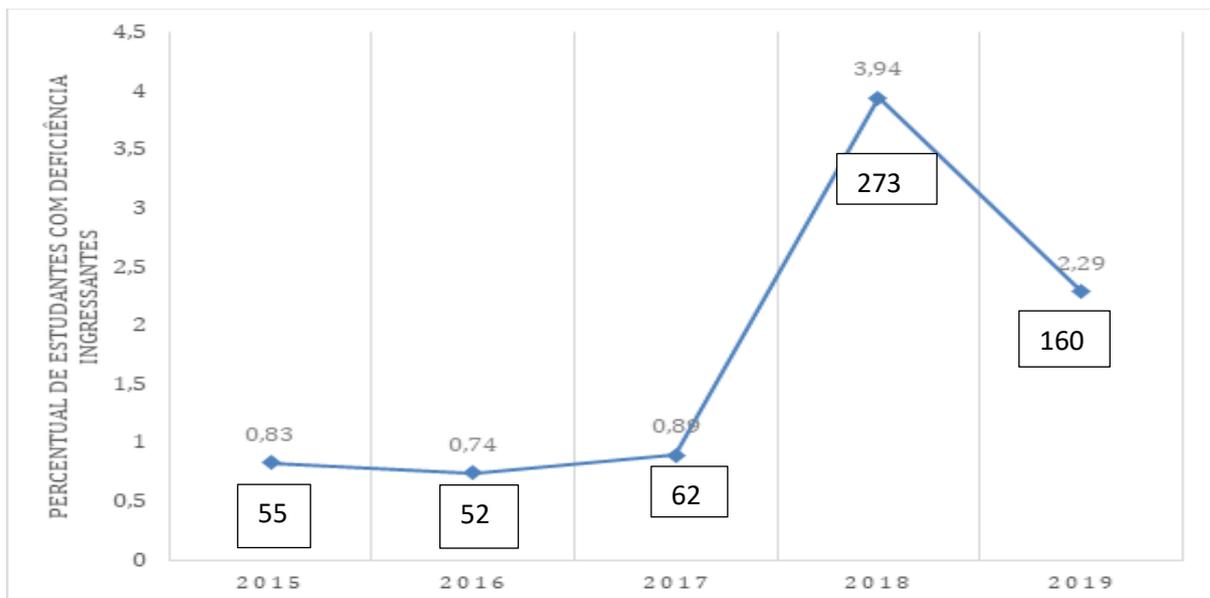
possuem menos estudantes com deficiência matriculados tem-se a Bahia (0,61%), o Rio Grande do Norte (0,48%) e, por último, Pernambuco, com ínfimos 0,27%.

Como as vagas para os estudantes cotistas são disponibilizadas pelo percentual de pessoas com deficiência, pelos dados do censo do IBGE, atualmente esse número no Brasil chega a 6,7% dos quase 212 milhões de brasileiros, o que corresponde a 12,7 milhões de pessoas, ao tratarmos do nordeste os estados com mais PCD de 17 a 29 anos, idade escolar para o Ensino Superior, os três primeiros são Bahia, Ceará e Pernambuco¹⁵.

Observa-se que Pernambuco é o estado que teve o maior crescimento percentual de matrícula em 2018, possivelmente pela obrigatoriedade da política pública de cota. E, seguindo o cenário nacional é na educação superior federal onde encontra-se a maior parte dos estudantes com deficiência no estado; em 2018 foram mais de 40% do quantitativo de matriculados.

No que se refere à Universidade Federal de Pernambuco, o caso enfocado aqui, houve um acréscimo considerável dos estudantes com deficiência ingressantes em 2018, tomando como recorte temporal os anos de 2015 a 2019, como demonstra o Gráfico 2.

Gráfico 2 – Percentual e quantidade de Estudantes com Deficiência Ingressantes na UFPE entre 2015 a 2019



Fonte: elaborado pela autora, extraído do Sistema de Processo a Informação SIC/UFPE

¹⁵ A população dos três estados: Bahia próximo a 15 milhões de habitantes; Ceará um pouco mais de 9 milhões de habitantes e Pernambuco próximo a 10 milhões de habitantes.

No quadro acima é possível verificar a porcentagem do estudante com deficiência por ano de ingresso e no quadrado o número absoluto desse percentual. Com uma média de ingressantes entre 2015 a 2019 de 6.877, observa-se no gráfico 2, que o percentual de ingressantes de PCD na UFPE vem crescendo significativamente, e em 2018 sofreu uma alavancada proveniente da política pública de cotas para essa população, com um acréscimo de 440% ao comparar com o percentual de 2017. Porém, em 2019, sofreu uma baixa nesses ingressantes, dentre os fatores relacionados, pode estar na diminuição das vagas por cota para estudante com deficiência.

Foi realizada uma análise dos painéis de vagas do SISU/UFPE de 2018 e 2019.¹⁶ Ao observar os quadros de distribuição das vagas atesta-se que, em 2018, todos os cursos receberam vagas para o público de PCD: foram exatamente 728 vagas, porém só 37,5% foram preenchidas. Em 2019 esse número passou a 301 vagas, com 53,15% delas preenchidas; ou seja, uma diminuição de 40% do total de vagas destinado a esse público. O critério que provocou a redução das vagas foi o número de estudantes no curso: cursos com menos estudantes foram excluídos da cota de deficiente. Essa ação é o oposto do que é praticado na educação básica, que determina que, com a inclusão de um estudante com deficiência, deve-se diminuir a quantidade total de discentes na sala.

Com isso, 22 cursos na UFPE ficaram sem nenhuma cota para esse público em 2019¹⁷. Ao compararmos com outras universidades federais, como a UFC por exemplo, todos os cursos têm vagas para PCDs, deixando esse estudante com maior possibilidade de escolha.

¹⁶ Descrição dos candidatos para concorrer às vagas distribuídas através das cotas:

L9 - Candidatos com deficiência que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). Atualizado em 29/01/2019

L10 - Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). Atualizado em 29/01/2019

L13 - Candidatos com deficiência que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). Atualizado em 29/01/2019

L14 - Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). Atualizado em 29/01/2019.

¹⁷ Cursos da UFPE que ficaram sem vagas de cota para estudante com deficiência em 2019, são eles: Arqueologia, Artes Visuais (manhã), Ciências Atuariais, Comunicação Social (manhã), Engenharia Biomédica, Engenharia Cartográfica, Estatística, Expressão Gráfica, Fonoaudiologia, Física (licenciatura), Física (bacharelado), Filosofia (bacharelado), Hotelaria, História (licenciatura), Letras (bacharelado), Letras/Espanhol, Letras/Francês, Letras/Inglês, Letras/Português (noturno), Museologia, Oceanografia, Química (bacharelado)

Em 2019, com exceção dos cursos de Dança, Música e Letras LIBRAS (por terem editais específicos), foram 6.972 vagas distribuídas em todos cursos de graduação presencial na UFPE; assim, o percentual de vagas para PCD chegou a 4,31%. É importante lembrar que as vagas não ficam ociosas quando não preenchidas por um tipo de cota, e sim passam a ser destinadas a outra, podendo chegar à ampla concorrência.

Outra questão que merece destaque é que os estudantes cotistas passam pelos mesmos pesos atribuídos pelos cursos nas áreas de conhecimento do Exame do Ensino Médio – ENEM, a fim de serem selecionados para a graduação que queiram cursar.

No que se refere a variáveis demográficas quanto ao gênero e a idade, a pesquisa descreveu o perfil do estudante com deficiência ingressantes na UFPE, no período de 2015 a 2019 (Quadro 8), bem como variações por *campus* (Tabela 4).

Quadro 7 - Variáveis demográficas dos estudantes com deficiência na UFPE, ingressantes entre 2015 a 2019

	ANO DE INGRESSO		2015	2016	2017	2018	2019
	IDADE						
GÊNERO	MASCULINO	17-24	8	9	18	68	45
		25-32	15	14	14	43	24
		33-40	8	7	7	22	13
		41-48	2	1	2	22	10
		49-56	-	2	3	9	5
		57-64	-	1	1	3	1
	FEMININO	17-24	3	8	9	62	34
		25-32	9	9	5	24	16
		33-40	5	-	2	6	4
		41-48	4	1	1	13	7
		49-56	1	-	-	2	1
		57-64	-	-	-	1	-
	TOTAL MASCULINO		33	34	45	167	98
	TOTAL FEMININO		22	18	17	108	62

Fonte: elaborado pela autora, com dados disponibilizados pelo e-sic UFPE

De acordo com o quadro foram 664 estudantes com deficiência ingressantes na UFPE entre 2015 a 2019, desse total 377 são do gênero masculino o que corresponde a 56,8% e 287 do gênero feminino, sendo 43,2% do total.¹⁸

Tabela 4 - Percentual de matrícula/2019 por *campus* de estudantes com deficiência

<i>CAMPUS</i>	MATRICULADOS	ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA	PERCENTAGEM DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA
Recife	24.503	326	1,33%
Agreste	4.367	45	1,03%
Vitória	1.746	12	0,69%

Fonte: elaborado pela autora, com informações fornecidas pelo NTI no dia 28 de junho de 2019.

Pelos dados da UFPE quanto à matrícula de 2019, dos 31.235 estudantes matriculados desses 383 têm alguma deficiência, o que corresponde a 1,22% do total. A tabela 4 demonstra essa divisão por *campi*.

Como mostra a Tabela 4, há um percentual maior de estudantes com deficiência no *Campus* do Recife, seguido pelos *campi* do Agreste e Vitória. Há muitas variáveis que podem contribuir para esse resultado. O *Campus* Recife encontra-se na capital, na cidade mais populosa do estado, é o mais antigo, concentra o Atendimento Educacional Especializado e o curso de Letras LIBRAS no Centro de Artes e Comunicação - CAC, que destina a maioria de suas vagas a estudantes surdos e/ou deficientes auditivos.

Quanto à identificação, a Tabela 5 demonstra os 383 estudantes com deficiência na UFPE, por centro acadêmico e por tipologia de deficiência.

¹⁸ É necessário uma pesquisa futura para fazer uma comparação com o total de estudantes ingressantes na universidade.

Tabela 5 - Quantidade de estudantes com deficiência matriculados em 2019 na UFPE, por Centro Acadêmico e por tipologia de deficiência

TIPOLOGIA DE DEFICIÊNCIA	CENTROS ACADÊMICOS - UFPE													TOTAL
	CAA	CAV	CAC	CB	CCEN	CCJ	CCM	CCS	CCSA	CE	CFCH	CIN	CTG	
ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO	3	-	1	2	2	3	-	-	1	-	1	3	2	18
AUTISMO/ESPECTO AUTISTA	-	-	1	2	1	-	-	5	1	-	2	1	2	15
CEGUEIRA	2	-	1	-	-	2	-	2	-	2	2	-	-	11
CEGUEIRA, DEFICIÊNCIA FÍSICA, SURDEZ	1	-	3	-	-	1	1	-	-	-	2	-	-	8
CEGUEIRA, VISÃO SUBNORMAL OU BAIXA VISÃO	-	-	1	-	-	-	-	-	2	-	-	-	1	4
DEFICIÊNCIA AUDITIVA	7	3	18	3	2	6	4	7	9	2	3	1	3	68
SURDEZ	1	-	18	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	20
DEFICIÊNCIA FÍSICA	17	6	25	4	2	15	8	19	27	6	6	6	6	147
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	-	-	1	-	2	-	3	4	2	1	-	1	2	16
VISÃO SUBNORMAL OU BAIXA VISÃO	12	4	9	5	1	1	1	4	10	1	11	1	11	71
DEFICIENCIA MULTIPLA	1	-	1	-	-	1	-	1	-	-	1	-	-	5
TOTAL	44	13	79	16	10	29	17	43	52	12	28	13	27	383

Fonte: elaborado pela autora, com informações fornecidas pelo NTI, em 28 de setembro de 2019

Como mostra a tabela, o CAC, no *Campus* Recife, tem a maior quantidade de estudantes com deficiência: 20,6% da totalidade, a maioria concentrada nas pessoas com deficiência auditiva e surdez. Este dado está associado ao oferecimento do curso de Letras Libras, conforme discutido anteriormente. Com o segundo com o maior quantitativo está o CCSA, com 52 estudantes, sendo 27 deles deficientes físicos. Esse centro é considerado acessível, com portas alargadas, rampa acessível e piso tátil na entrada e na biblioteca, além de dispor de banheiros adequados para as pessoas com mobilidade reduzida. Seguindo o quantitativo, destaca-se o CAA, no *Campus* do Agreste, na cidade de Caruaru, com 44 estudantes, e o CCS, com 43 estudantes com deficiência.

4.2 TRAJETÓRIA DO PROGRAMA INCLUIR NA UFPE

O Programa Incluir – Programa de Acessibilidade na Educação Superior, do Ministério da Educação, foi instituído no ano de 2005, com a finalidade de assegurar o direito da pessoa com deficiência à educação superior. Tem como fundamento as diretrizes contidas nas convenções e requisitos regulatórios do país, onde possam ser executadas ações que consolidam a inclusão, em especial a criação dos núcleos de acessibilidade, para garantir a acessibilidade pedagógica, arquitetônica e na comunicação e informação (BRASIL, 2013).

No período de 2005 a 2011, o programa efetivou chamadas públicas concorrenciais. A UFPE foi selecionada em 2006 com o Projeto Inclusão e Cidadania na UFPE e, em 2007, com o Pró-Inclusão: quebrando barreiras e promovendo a formação.

Em 2012 o programa universalizou, para todas as IES, os insumos financeiros, com o intuito de promover ações através dos núcleos de acessibilidade e obter um política mais sólida de acessibilidade, passando pelos eixos considerados necessários à acessibilidade: 1- infraestrutura (modelo universal), 2- Currículo, comunicação e informação (garantia de pleno acesso à participação e aprendizagem na sala de aula, por meio de metodologia e avaliação que favoreça o ensino, devendo estar explícito no PPC), 3- programa de extensão (disseminar a temática inclusão e acessibilidade nas ações extensionistas) e 4- programa de pesquisa (desenvolver a pesquisa sobre a temática nas diversas áreas do conhecimento, promovendo a inovação) (BRASIL, 2013).

Assim, a partir de 2012, às ações destinadas às IES passaram a ser igualitárias, sem concorrência ou editais. Neste mesmo ano o Programa Incluir ganhou robustez ao passar a fazer

parte do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite, plano esse instituído pelo Decreto nº 7612 de 17 de novembro de 2011.

Esse, por sua vez, passou para a gestão da educação superior a competência de planejar e implementar as metas, monitorar matrículas e prover condições de acesso e permanência ao estudante com deficiência.

Em 2013 foi criado o Documento Orientador do Programa Incluir, com informações sobre as políticas públicas de inclusão para os gestores e cursos, bem como orientação orçamentária. Naquele momento o governo destinou R\$ 11 milhões para as IES promoverem ou consolidarem as ações dos Núcleos de Acessibilidade, e 55 universidades foram contempladas com este recurso.

Apenas a Universidade Federal de Uberlândia - UFU, não instituiu um núcleo para atendimento ao estudante com deficiência, mas sim formou um Centro de Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial – CEPAE, desenvolvendo estudo na área de educação especial. Como alguns núcleos foram fundados através dos editais do Incluir, a criação destes se deu entre 2006 a 2018, como mostra a Tabela 6.

Tabela 6 - Ano, Instituição e percentual da criação dos Núcleos de Acessibilidade pelo Programa INCLUIR

ANO	INSTITUIÇÕES	PORCENTAGEM
2006	UFOP; UFPR	3,7
2007	UFRJ; UFTM; UNIFAL; UFSM.	7,4
2008	UFBA; UFAL; UFVJM; UNIFESP; UFPEL; UNIPAMPA	11,1
2009	UFF; UFJF; FURG.	5,5
2010	UFC; UFMA; UFRN; UNIR	7,4
2011	UNB; UFRB; UFES; UFMG; UFSC; UFCSPA.	11,1
2012	UFMT; UFERSA; UNIVASP; UFSJ; UFRRJ; UFRR; UFRA; UFPA; UTFPR.	16,6
2013	UFPB; UFRPE; UFS; UFAM; UFSCar; UNIRIO; UFGD.	12,9
2014	UFMS; UFPE; UFPI; UFABC; UFU; UFRGS; UNIFEL.	12,9
2015	UFT; UFLA	3,7
2016	UFCG	1,8
2017	---	0,0
2018	UFG; UNIFAP	3,7

Fonte: elaborado pela autora, adaptado de Nogueira e Oliver (2018)

Como observado na Tabela 6, o período de maior criação dos núcleos foi entre 2012 e 2014. Em 2008 houve seis fundações, entre as quais destaca-se a UFRN (Universidade Federal do Rio Grande do Norte), que fundou o seu Centro em 2010 e vem difundindo para todo o país discussões acerca da inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior. Apontamos também a UFABC (Universidade Federal do ABC), que no mesmo ano de criação do núcleo em 2014, aprovou a destinação de cotas para pessoa com deficiência. Destaca-se, também, a Universidade Federal do Ceará - UFC, que criou seu núcleo em 2010 e é a IES com maior número percentual de estudantes com deficiência dos últimos anos. Em 2017 nenhum núcleo foi criado.

Sobre a UFPE, objeto do nosso estudo, esta instituiu seu núcleo de acessibilidade, denominado NACE, em 2014. A IES foi selecionada em dois editais do Programa Incluir: um em 2006, com o tema Inclusão e Cidadania na UFPE, e o outro em 2007, denominado Pró-inclusão: Quebrando Barreiras e Promovendo a Formação. Através do programa, o NACE adquiriu 13 cadeiras de roda, distribuídas nos três *campi*.

Em 2015 ressalta-se a bolsa manutenção destinada a apoiar estudantes da graduação presencial com deficiência sensorial, motora ou múltipla, instituída através de edital com o objetivo de ajuda de custo para o transporte, aquisição de instrumentos pessoais e apoio aos estudos; em contrapartida, o estudante precisa passar 12 horas semanais em programas de pesquisa, extensão, monitoria e/o estágio curricular obrigatório. Glat e Pletsch (2010, p. 350) ressaltam o papel da produção do conhecimento através da pesquisa e extensão enquanto esferas de atuação da universidade, cujo resultado pode contribuir diretamente na transformação da realidade. O estudante com deficiência na pesquisa e na extensão contribui para pensar nele com ele junto.

Essa bolsa disponibilizou dez vagas nos três *campi*, sendo seis vagas para Recife, duas para o *Campus Agreste* e duas para o *Campus Vitória*, podendo o beneficiário permanecer com esse auxílio até o final do curso, porém sem acumular com outras bolsas.

Por falta de recursos, esse foi até o momento um edital único, e só a partir de 2018 a Assistência Estudantil da UFPE destinou 5% de suas bolsas para estudantes com deficiência em situação de vulnerabilidade; quando estas vagas não são preenchidas, retornam para outras destinações.

Ressalta-se que o Programa Incluir traz como objetivo principal a criação dos núcleos de acessibilidade nas universidades, com o propósito de institucionalizar as ações de acessibilidade. Em específico, o NACE da UFPE traz consigo suas particularidades no propósito de eliminação de barreiras, como mostra a próxima subseção.

4.2.1 Núcleo de Acessibilidade da UFPE

O Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal de Pernambuco (NACE/UFPE) tem por finalidade apoiar e promover a acessibilidade aos estudantes e servidores com deficiência, conforme demonstrado no site institucional.

Em 2013 surgiram as primeiras discussões sobre o NACE pela Pró-Reitoria para Assuntos Estudantis (PROAES), onde foi constituída uma comissão através da portaria 4384/2013. A mesma era composta por representantes dos três *campi* da universidade, incluindo docentes, técnicos e estudantes, que tivessem interesse na temática e que já desenvolvessem pesquisa e extensão na área.

A comissão instituída tinha como objetivo principal a criação de um núcleo de acessibilidade. Com respaldo nas legislações e pesquisas, realizavam reuniões e fizeram visita técnica à Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, para se apropriar e tomar como base a experiência bem sucedida através do CAENE - Comissão Permanente com Necessidades Educacionais Especiais, atualmente denominada SAI – Secretaria de Inclusão e Acessibilidade (ESTRELLA, 2018).

Em junho de 2014, o NACE/UFPE foi criado com recursos oriundos do Programa Incluir. Inicialmente foi instituído um conselho gestor subordinado à PROAES e, em fevereiro de 2016, tornou-se unidade vinculada ao Gabinete do Reitor através da portaria nº 04/2016. Essa unidade passou a ser composta por: Conselho Geral de Acessibilidade; Assessoria; Setor de Apoios Técnico-Administrativo; Setor Técnico Especializado; e os Núcleos Setoriais de Acessibilidade nos *campi* Agreste e Vitória. São suas atribuições:

- 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 da infraestrutura, comunicação e informação, e ensino, pesquisa e extensão;
- Oferecer Atendimento Educacional Especializado (AEE) a partir de uma equipe multidisciplinar, voltada para seu público-alvo;
- Constituir parcerias com entidades governamentais e sociedade civil organizada, cujos objetivos tenham relações diretas com as finalidades do NACE/UFPE;
- Garantir a acessibilidade para o ingresso e a permanência de estudantes e servidores na UFPE.

O Núcleo atua em seis eixos: a) Educacional/Pedagógico - Uso de teorias, métodos e técnicas educacionais / pedagógicas para favorecer a inclusão; b) Comunicacional - Direito à informação por pessoas com deficiência e/ou outras necessidades específicas; c) Atitudinal - Difusão do conhecimento sobre as deficiências e sensibilização da comunidade acadêmica; d) Arquitetônico – Consultoria para adequações e/ou construções na estrutura física da UFPE, tornando acessíveis os espaços da instituição. e) Tecnológico - Estímulo à produção de conhecimento sobre tecnologias assistivas para o desenvolvimento de produtos e serviços.

Pela Resolução do Conselho Universitário da UFPE nº 11/2019, o público-alvo do NACE, foi estendido para os estudantes e servidores (docentes e técnico-administrativos em educação) da UFPE nas seguintes condições:

- a) Pessoa com Deficiência nas áreas: auditiva, visual, física, intelectual ou múltipla;
- b) Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA);
- c) Pessoa com altas habilidades/superdotação;
- d) Pessoa com transtorno específico da aprendizagem: dislexia, discalculia, disortografia, disgrafia e Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH);
- e) Pessoa com mobilidade reduzida

Quanto à sua composição no *Campus* Recife, atualmente o setor é constituído por 21 servidores, sendo: um coordenador (professor de LIBRAS) e um vice-coordenador (intérprete em LIBRAS); um Assessor (assistente em administração); um servidor (assistente

administrativo) no setor de apoio técnico administrativo; quatro tradutores e quatro técnicos especializados em LIBRAS, no setor de tradução e interpretação em LIBRAS; duas pedagogas, dois psicólogos e uma fonoaudióloga no setor de atendimento a acessibilidade; um servidor no setor de ergonomia inclusiva; um servidor na assessoria pedagógica e dois servidores no laboratório de acessibilidade.

No Campus Agreste são dois intérpretes em LIBRAS e, no *Campus* Vitória, um coordenador (professor) e um intérprete em LIBRAS. Desde 2015 são lançados editais de auxílio estudantil voltado ao apoio administrativo no núcleo e a bolsa de manutenção do Programa Incluir. No caso desta bolsa, até o momento só foi lançado um edital, o qual atendeu aos estudantes com deficiência física e, em contrapartida, eles se envolveram nas pesquisas e extensão da área de inclusão. Porém, por falta de recursos do Programa Incluir, este edital não teve outras edições.

Pela estrutura da composição, é visto que o atendimento especializado para estudantes com necessidades educacionais específicas só acontece no *Campus* Recife, mesmo assim com pouca estrutura, falta uma sala específica para o atendimento ao estudante. Ademais, pelo distanciamento, fica inviável aos estudantes com deficiência do *Campus* Agreste e *Campus* Vitória que necessitem de atendimento especializado do *Campus* Agreste e *Campus* Vitória se desloquem para o Recife.

No que se refere ao atendimento, é importante destacar que nem todos estudantes com deficiência buscam o apoio do NACE nas suas atividades, sejam estas pontuais ou para buscar atendimento a necessidades educacionais especiais. De fato, em 2018, dos 33 estudantes com deficiência no *Campus* Agreste, apenas 45% afirmaram precisar de apoio, e em 2019 seguia praticamente a mesma proporção: dos 46 estudantes apenas 43% afirmavam necessitar de atendimento¹⁹.

Quanto à atuação do NACE do *Campus* Recife, na Tabela 7 são pontuadas quantitativamente as demandas para o ano de 2019.

¹⁹ O NACE setorial de Vitória, frente à pandemia do COVID-19 em 2020, que provocou o isolamento social e consequentemente a suspensão das atividades presenciais, não conseguiu fornecer as informações a nossa pesquisa sobre o atendimento.

Tabela 7 - Demanda do NACE/UFPE no ano de 2019

ENCAMINHAMENTO	TOTAL
Tradução e interpretação de libras (salas de aula, eventos e outros)	779
Monitoramento discente	184
Triagem para identificar necessidades educacionais específicas	166
Orientações pedagógicas aos docentes dos cursos com estudantes com deficiência e/ou necessidades Educacionais Específicas	62
Acompanhamento pedagógico discente	26
Pedido de dilação (tempo adicional para realização exames finais e atividades) de provas.	20
Solicitação de espaço reservado para avaliação	19
Suporte em tecnologia assistiva	18
Mobiliário adaptado	14
Bolsista de apoio ao discente/docente	13
Avaliação adaptada	12
Treinamento em orientação mobilidade	11
Encaminhamento intersetorial (NASE, clínicas-escolas etc.)	11
Material pedagógico em braille/digitalizado	08
Material pedagógico ampliado	08
Acolhimento em psicologia (3) e avaliação funcional da visão (3)	06
Antecipação de material didático	05
Orientações ao corpo discente	04

Fonte: extraído do Relatório de gestão UFPE janeiro a setembro de 2019

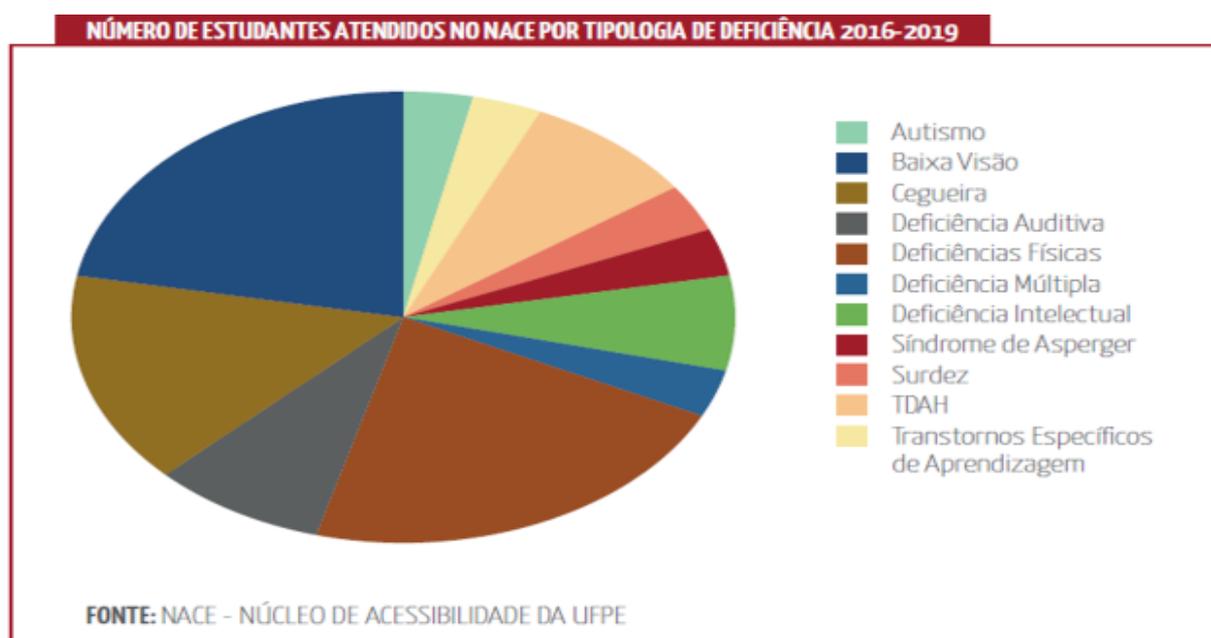
De acordo com o Relatório de Gestão, as ações mais constantes são as voltadas à atuação na tradução e interpretação em LIBRAS. Porém, também são evidenciadas demandas voltadas a flexibilização e dilação de tempo para as atividades e avaliações, além do suporte na metodologia e no uso da tecnologia assistiva, itens estes que deveriam estar concretizados nos PPC.

Entre 2015 e 2019 também foram realizados diversos eventos com participação da equipe de intérpretes e tradutores; observa-se as compras de equipamentos para o Núcleo e as setoriais, no propósito de atender e embutir uma cultura inclusiva.

No que se refere ao Atendimento Educacional Especializado, segundo a equipe técnica especializada, entre 2015 a 2019 foram 92 estudantes com Necessidades Educacionais Especiais – NEE atendidos pelo setor de Atendimento em Acessibilidade e Inclusão Educacional – AAIE.

Na figura abaixo são destacados a proporção de estudantes pela tipologia da deficiência.

Figura 5- Proporção de Estudantes atendidos pelo NACE/UFPE por tipologia de Deficiência, entre 2016 a 2019



Fonte: extraído do Relatório de Gestão 2016 a 2019

Como observado na figura acima, a maior quantidade de estudantes atendidos pelo AAIE são os com baixa visão e os deficientes físicos, seguido pelos cegos, pessoas com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade - TDAH, pessoas com deficiência auditiva e deficiência intelectual e, em menor quantitativo, os autistas as pessoas com transtornos específicos de aprendizagem, pessoas surdas, pessoas com síndrome de Asperger e pessoas com deficiência múltipla.

Conforme explicitado anteriormente, foi encaminhado um questionário aberto para o e-mail dos setores do NACE e das setoriais dos três *campi* e obtidas as respostas dos *campi* Recife e Agreste. Este complemento foi necessário para buscar responder ao problema da pesquisa e, com isso, foram mapeadas as atuações dos setores no que se refere à estrutura curricular, metodologia e avaliação. Por sua vez, estas foram confrontadas com as políticas públicas de inclusão e com os Projetos Políticos Pedagógicos, que refletem a implementação das políticas. Os questionamentos e respostas foram sintetizados no Quadro 9.

Quadro 8 - Informações obtidas pelo o NACE/UFPE, a partir do questionário aberto

QUESTÕES PONTUADAS	INFORMAÇÕES OBTIDAS
1-Maiores demandas dos estudantes	<p>Acessibilidade arquitetônica (infraestrutura): falta de elevadores, de rampas, de sinalização nos ambientes e nas salas de aula e de sinalização adequada nas vias de circulação no <i>campus</i> - pistas e calçadas</p> <p>Acessibilidade metodológica (currículo, tecnologia assistiva, flexibilização do tempo): material didático pouco acessível nas bibliotecas e copiadoras dentro do <i>campus</i>; pouco material didático-pedagógico adaptado por parte dos docentes.</p>
2-Com relação à metodologia	A depender da deficiência; dificuldade no acesso à informação durante a aula (ex. figuras ou vídeos sem audiodescrição, barreiras à boa visualização, etc). Flexibilização do tempo nas atividades
3-Com relação a avaliação	Nas avaliações pouco tempo para resolução, perguntas muito extensas, dificuldade no acesso ao conteúdo da prova. Solicitação de dilação de tempo e disponibilização de avaliações em formato acessível.
4-Demanda dos professores e coordenadores	<p>Obter orientações quanto a possíveis adaptações didático-pedagógicas que podem ser empregadas em suas aulas, quando têm conhecimento de que há uma pessoa com deficiência ou necessidade educacional específica presente.</p> <p>Participar de reuniões de Colegiado, para orientar professores sobre o atendimento aos estudantes.</p>
5-Cursos Citados nas demandas e na procura ao Núcleo.	<p>No <i>Campus</i> Recife</p> <p>Nas ciências exatas, os cursos de matemática, geologia e das engenharias; nas ciências humanas, os cursos de pedagogia, filosofia, letras libras, música e psicologia; nas ciências sociais aplicadas, os cursos de arquitetura, direito, ciências contábeis e serviço social; e nas ciências da saúde, os cursos de medicina, nutrição, educação física, enfermagem, farmácia e odontologia.</p>

	<p>No <i>Campus Agreste</i> Pedagogia, Química, Matemática, Design, Ciências Econômicas, Administração, Engenharia de Produção e Medicina</p>
6-Com relação aos insumos (pessoal, infraestrutura e orçamento)	<p>Carência de pessoal no setor técnico-administrativo e no setor técnico especializado (pedagogo, psicopedagogo, assistente social, terapeuta ocupacional, fonoaudiólogo, psicólogo, brailista, transcritor, audiodescritor) para atendimento aos estudantes e servidores. Apenas no <i>Campus Recife</i> o NACE conta com uma equipe especializada, porém incompleta e com um quadro insuficiente.</p> <p>No que refere a infraestrutura não há sala para o atendimento individualizado, e o NACE Recife se localiza em um prédio com constante problemas na acessibilidade</p> <p>No quesito orçamento, o recurso oriundo do Programa Incluir teve uma diminuição de 50% das verbas</p>
7-Onde poderia melhorar?	<p>RECIFE – enfrentamento das barreiras atitudinais, sendo necessário maiores investimento em sensibilizações como um todo, com o objetivo de institucionalizar uma cultura inclusiva permanente.</p> <p>AGRESTE – equipe técnica especializada para efetivar ações.</p>
8- Se o PPC garantisse as políticas públicas de inclusão, facilitaria a acessibilidade?	<p>RECIFE: Possivelmente sim.</p> <p>AGRESTE: Partindo da compreensão que o projeto pedagógico do curso não deve ser um documento elaborado e arquivado apenas, mas vivenciado no curso, caso tenha sido definido coletivamente em sua elaboração, e esteja consequentemente explícito nesse documento o posicionamento do curso frente às políticas de acessibilidade para a pessoa com deficiência, os professores poderão se nortear pelo PPC, para elaborar e vivenciar atividades relacionadas à essa temática, além da possibilidade de propor estratégias e ações para implementar uma cultura inclusiva em seu curso. Assim, tendo em vistas a relevância do Projeto Pedagógico para os direcionamentos do curso frente as demandas existentes, acreditando ser fundamental que as informações e posicionamentos relacionados à acessibilidade e inclusão sejam encontradas de forma explícita neste documento.</p>

Fonte: elaborado pela autora com base nas respostas do questionário

No Quadro 9 verifica-se aspectos que mostram a importância que o NACE implica para a inclusão dos estudantes com deficiência no âmbito da universidade, particularmente na permanência e no sucesso do mesmo.

As demandas geradas no item 1 estão relacionadas aos dispositivos do Programa Incluir, apontando a acessibilidade arquitetônica e a acessibilidade metodológica que contempla currículo, metodologia e avaliação, pilares para o ensino e aprendizagem. Os itens 2 e 3 dispõem da demanda da metodologia e da avaliação, respectivamente; ambos retratam a flexibilização e

a dilatação do tempo, além de material e provas acessíveis. O item 4 traduz o entrelaçamento com os professores e coordenadores, trazendo demandas ou sendo demandados. O item 5 chama atenção pelo número de cursos que já se aproximaram do núcleo em Recife: foram 37 cursos de 86 cursos presenciais entre as licenciaturas e bacharelados, enquanto que no *Campus Agreste* foram 08 cursos dos 12 existentes.

Ao observarmos os achados obtidos no questionamento é possível compreender que questões peculiares a estrutura curricular, metodologia e avaliação, no que se refere à dilatação do tempo, metodologia, materiais didáticos, provas acessíveis e dilatação de tempo para a avaliação, são incipientes nos cursos, visto que muitas vezes é necessária a atuação do setor para que o professor ateste a dilatação de tempo, como foi exposto na questão 4 do questionário (ver Apêndice D).

No item 6 pode ser observado a carência nos insumos. No que se refere às possíveis melhorias no item 7, verifica-se dois pontos de vista interessantes: enquanto o NACE Recife busca acessibilidade atitudinal de sensibilização, com mais diálogo sobre as demandas no que se refere a metodologia, currículo, avaliação e infraestrutura (pontos primordiais nos PPC), no Agreste se vislumbra a constituição de uma equipe especializada.

O oitavo e último item é o que se sobressai aos demais: a reestruturação dos PPC, que deveriam garantir uma cultura inclusiva nos cursos e conseqüentemente na universidade. As discussões para implementação das políticas públicas de inclusão devem partir do Núcleo Docente Estruturante - NDE do colegiado dos cursos, e percorrer pelos colegiados a fim de, pelo menos, tornar-se escrito, como mostra o referencial para visita in loco:

As IES devem estabelecer uma política de acessibilidade voltada à inclusão das pessoas com deficiência, contemplando a acessibilidade no plano de desenvolvimento da instituição; no planejamento e execução orçamentária; no planejamento e composição do quadro de profissionais; **nos projetos pedagógicos dos cursos**; nas condições de infraestrutura arquitetônica; nos serviços de atendimento ao público; no sítio eletrônico e demais publicações; no acervo pedagógico e cultural; e na disponibilização de materiais pedagógicos e recursos acessíveis (BRASIL, 2013, p.12).

Em geral, nossa pesquisa demonstrou a importância do Núcleo de Acessibilidade da UFPE para inclusão e a acessibilidade, como também a necessidade de uma cultura inclusiva nos cursos, consolidadas através dos Projetos Pedagógicos das graduações.

Em setembro de 2019 o Conselho Universitário da UFPE aprovou a resolução nº 11/2019, que dispõe sobre o atendimento em acessibilidade e inclusão educacional e reafirmou o que é tratado nos requisitos legais, dando ênfase ao atendimento e ao papel do coordenador

de curso, que precisa informar a demanda ao núcleo (quando verificar que os estudantes precisarem de atendimento), ao Diretor do Centro (quando a demanda se relacionar à infraestrutura) e aos professores (as orientações encaminhadas pelo NACE). O artigo 3º destaca que os PPC devem contemplar a inclusão social da pessoa com deficiência nos projetos pedagógicos de seus cursos presenciais e a distância, no que se refere à estratégia de ensino, às adaptações das atividades e avaliação, aos recursos didáticos e pedagógicos acessíveis, aos ambientes acessíveis e à dilação de tempo.

Esta resolução atesta, ainda, que os cursos precisam se adaptar para implementar as políticas públicas de inclusão; porém, vale lembrar que essas políticas são pontuadas desde 2005 com o Programa Incluir, em 2013 com o Documento orientador do programa Incluir, reforçado em 2014 com a criação do NACE e em 2015 com o instrumento de avaliação in loco dos cursos. Ademais, independente das políticas públicas, a existência de estudantes com deficiência na UFPE, por si só, já reforça a importância de analisar os PPC dos cursos para avançar a inclusão na UFPE.

É inviável pensar no estudante com deficiência apenas com a chegada dele na instituição. Os projetos pedagógicos dos cursos devem prever essa chegada, levando em conta as políticas de inclusão. Afinal, as diretrizes de acessibilidade independem de haver ou não estudantes com deficiência no curso e os serviços de apoio especializados, como os de intérpretes de língua de sinais, aprendizagem do sistema braile e outros recursos especiais de ensino e de aprendizagem, não substituem as funções do professor responsável pela sala de aula (MANTOAN, 2003).

Ademais, as políticas públicas de inclusão, ao serem implementadas na universidade, devem perpassar a garantia de vaga por meio da cota, mas também enxergar a permanência e o sucesso do estudante. Por isso, é necessária uma discussão sobre a temática nos PPC dos cursos, garantindo os requisitos legais e impetrando uma acessibilidade atitudinal.

Porém, no caso da UFPE vemos exemplos como o da dilação do tempo: para garantir esse direito muitas vezes é necessário buscar o NACE, como aponta o relatório de gestão 2019, enquanto que o PPC já deveria ter esse direito garantido (e este é um dos motivos por que este documento deve ser exposto na página pela Lei da Informação).

Destaca-se que no *Campus* Recife dos 86 cursos presenciais, 37 demandaram ou foram demandados pelo NACE. Ou seja, um percentual de 43% das graduações já tiveram contato com o setor, seja por uma demanda do estudante ou por uma demanda dos professores ou

coordenadores. Nesse cálculo não constam as interpretações em LIBRAS nos eventos dos cursos de graduação, das pós-graduações e das pró-reitorias ou da Reitoria. Em Caruaru esse percentual é maior, de doze cursos, oito já buscaram o NACE, o que corresponde a 66%.

Esse processo de entendimento das necessidades dos estudantes com deficiência na educação superior vem, pelo crescente número de matrículas na educação básica e, conseqüentemente, no ensino superior, consolidar que incorporar as políticas de acessibilidade nos PPC é necessário e urgente.

Como dito, o principal objetivo do Programa Incluir é a instalação dos núcleos de acessibilidade para promover a acessibilidade e fomentar o ensino, a pesquisa e a extensão. Assim, a pesquisa mapeou as ações de pesquisa e extensão sobre o tema desenvolvidas na UFPE.

4.3 MAPEAMENTO DAS PESQUISAS SOBRE A PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA UFPE

Com relação à pesquisa, em 2015 a base digital de teses e dissertações da universidade passou a ser disponibilizada no Repositório Institucional (RI) da UFPE, substituindo o antigo Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações (Tede). O RI ATTENA é um espaço de armazenamento digital que reúne toda a produção acadêmica da instituição.

Utilizando o ATTENA a pesquisa mapeou as teses e dissertações defendidas entre 2015 e 2019 na UFPE, voltadas ao tema da pessoa com deficiência (Tabela 8).

Tabela 8 - Quantitativo de Teses e Dissertações defendidas sobre a pessoa com deficiência, entre 2015 a 2019, na UFPE

ANO	TESES E DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS	TESES E DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS SOBRE A PESSOA COM DEFICIÊNCIA	PORCENTAGEM SOBRE A PESSOA COM DEFICIÊNCIA
2015	1.651	15	0,90%
2016	1.883	27	1,43%
2017	1.845	25	1,35%
2018	1.852	20	1,07%
2019	1.364	16	1,17%

Fonte: elaborado pela autora, extraídos pela ATTENA – Repositório Institucional

Como pode ser observado na tabela 8, não houve um acréscimo linear no que se refere ao número teses e dissertações sobre a pessoa com deficiência entre 2015 a 2019. No total foram 104, o que corresponde a 1,21% da 8.595 teses e dissertações defendidas no período. Entre os anos de 2015 a 2016 há um aumento que pode estar ligado com uma maior consolidação das políticas públicas de inclusão, incluindo a maior institucionalização do NACE na UFPE e pelo aumento das matrículas de pessoas com deficiência. A Tabela 9 traz os trabalhos por curso.

Tabela 9 - Relação das Pós Graduações da UFPE por ano e quantidade de teses e dissertações defendidas sobre a temática a pessoa com deficiência

PÓS GRADUAÇÕES	2015	2016	2017	2018	2019	TOTAL	%
1. Educação	-	05	03	04	-	12	11,53
2. Saúde da Criança e do Adolescente	02	02	01	04	02	11	10,57
3. Design	01	02	04	01	01	09	8,65
4. Ciências da Computação	03	-	03	01	01	08	7,69
5. Ergonomia	03	03	-	01	-	07	6,73
6. Psicologia	01	02	01	01	01	06	5,76
7. Enfermagem	-	03	02	01	-	06	5,76
8. Educação em Ciências e Matemática	-	-	03	-	03	06	5,76
9. Desenvolvimento Urbano	01	02	-	-	01	04	3,84
10. Fisioterapia	-	01	-	02	01	04	3,84
11. Direito	-	02	-	-	02	04	3,84
12. Saúde da Comunicação Humana	02	01	-	-	-	03	2,88
13. Administração	01	01	01	-	-	03	2,88
14. Educação Contemporânea	-	-	03	-	-	03	2,88
15. Políticas Públicas	-	01	-	01	-	02	1,92
16. Educação Matemática e Tecnologia	-	01	-	01	-	02	1,92
17. Ciências Geodésicas e Tecnologias da Geoinformação	-	01	-	01	-	02	1,92
18. Neuropsiquiatria e Ciências do Comportamento	-	01	-	-	01	02	1,92
19. Serviço Social	-	-	01	01	-	02	1,92
20. Engenharia Civil	-	-	02	-	-	02	1,92
21. Linguística	-	-	-	01	01	02	1,92
22. Ciência da Informação	01	-	-	-	-	01	0,96

23. Comunicação	-	-	01	-	-	01	0,96
24. Ensino da Biologia	-	-	-	-	01	01	0,96
25. Direitos Humanos	-	-	-	-	01	01	0,96

Fonte: elaborado pela autora

Como a temática pessoa com deficiência é transversal, das 89 pós-graduação na UFPE, há pesquisas sobre PCD, inclusão da PCD e acessibilidade para PCD em 25 delas; ou seja, 28,08% se aprofundaram nesse tema entre 2015 a 2019.

De todos os cursos de pós-graduação, os programas voltados à educação foram responsáveis por 23,07% da produção de teses e dissertações na área, seguido pelos programas voltados à saúde, que somam 21,14% do total, mostrando ainda a associação da deficiência com o modelo médico. Conforme Shakespeare (2008), é necessário que aconteça essa junção do modelo social e do modelo médico.

Outros aspectos analisados é relação da temática com a acessibilidade, sendo objeto de pesquisa nos cursos de Design, Ergonomia, Ciências da Computação, Desenvolvimento Urbano, Comunicação e Engenharia Civil. Ainda, observa-se o tema voltado ao direito da Pessoa com Deficiência nos cursos de Direito, Administração, Ciências da Informação, Políticas Públicas e Direitos Humanos. Isso mostra a relação do objeto de pesquisa vinculado a diversos estudos e perspectiva, desvinculando a deficiência da pessoa, como os primeiros teóricos, Paul Hunt, Michael Oliver, Paul Abberley, que já haviam destacado que a deficiência não está na pessoa, mas é um problema que requer da sociedade meios para solucionar ou amenizar.

Outro meio para verificar as pesquisas sobre o tema é através do Portal de Periódicos Eletrônicos da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), instituído em 2017, que teve o intuito de reunir, armazenar, preservar, divulgar e garantir o acesso confiável e permanente à produção de revistas acadêmicas e científicas da universidade em um único local virtual.

No site de periódicos da UFPE, há aproximadamente 150 itens voltados a temática de inclusão e acessibilidade disponíveis, entre artigos, dossiês, pautas, resumos, entrevistas, notas e resenhas.

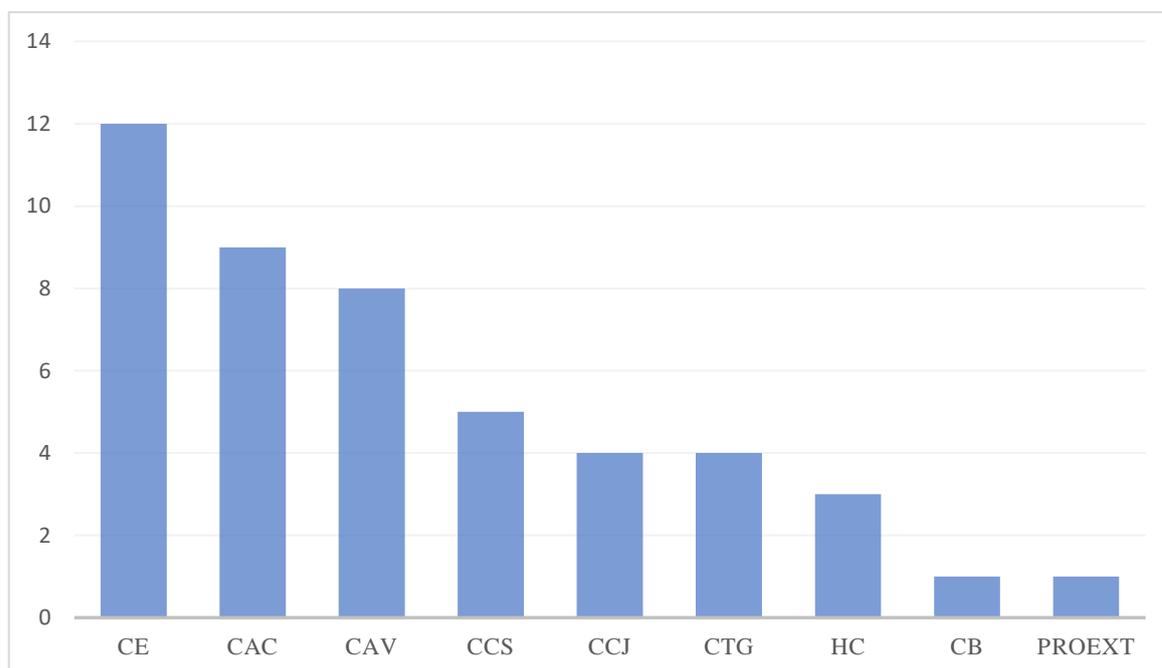
Outro dado importante é com relação aos trabalhos de conclusão de curso - TCCs. Verificou-se que no Repositório ATENAS há cerca de 700 TCCs sobre a temática da pessoa com deficiência, entre 2015 a 2019, distribuídos em todos os Centros Acadêmicos da universidade. Esses dados indicam a consolidação de uma cultura inclusiva na UFPE.

4.4 MAPEAMENTO DOS PROJETOS DE EXTENSÃO SOBRE A PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA UFPE

A extensão universitária constitui uma forma de interação e socialização de conhecimentos entre a universidade e a comunidade na qual se insere. Representa uma etapa do processo de construção e disseminação de saberes desenvolvidos.

A pesquisa utilizou o SIGProj - Sistema de Informação e Gestão de Projetos, para mapear as ações extensionistas na UFPE, desenvolvidas entre 2015 a 2019 e voltadas à pessoa com deficiência. Observou-se que das 889 ações extensionistas cadastrados no sistema, 5,06% (45 ações) foram voltadas às PCDs. Ainda, foram distribuídas nos três *campi*, como mostra o Gráfico 3.

Gráfico 3 - Quantidade de ações extensionistas da UFPE, sobre a pessoa com deficiência, entre 2015 a 2019



Fonte: elaborado pela autora

Como observado no Gráfico 3, o Centro de Educação - CE, neste período de 2015 a 2019, apresentou ao Sigproj doze ações extensionistas relacionadas às PCDs (26,6% do total). É importante lembrar que no CE há o curso de Pedagogia e são lecionadas as disciplinas

pedagógicas para as licenciaturas do *Campus*. Em seguida estão o Centro de Vitória – CAV, com nove projetos (20%), e o Centro de Artes e Comunicação - CAC, com oito ações (17,7%), no qual destaca-se o curso de Letras LIBRAS. Ademais, pontua-se o Hospital das Clínicas e a Proext por desenvolvimento de ações voltadas a esse público.

Os eixos do Programa Incluir implica na imersão no universo da pessoa com deficiência, concretizando práticas sociais e ao mesmo tempo produzindo conhecimento acadêmico; ou seja, uma relação teoria-prática, manifestado de diversas formas (GLAT & PLETSCHE, 2010, p. 352). A extensão universitária promove a responsabilidade social, são ações que concretizam e sanam necessidades da população que as financia (BRASIL, 2013).

O desenvolvimento de pesquisa e extensão na UFPE sobre as PCD sinaliza uma cultura de inclusão, porém deve ser concretizada nos PPC das graduações para que a implementação se efetue de fato por meio dos chamados burocratas de rua, os quais influenciam diretamente na implementação das políticas públicas de inclusão, nesse caso são classificados os docentes, coordenadores dos cursos e a equipe multidisciplinar do Núcleo de Acessibilidade e como público-alvo os estudantes com deficiência.

4.5 OS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS²⁰ DAS GRADUAÇÕES DA UFPE E A INCLUSÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA

A reestruturação dos cursos das instituições de ensino superior depende das ações propostas nos projetos pedagógicos, sendo, pois uma ferramenta importante para que as diretrizes sejam traçadas. Os PPC são elaborados com autonomia e participação de alguns segmentos e setores, seguindo o Projeto de Desenvolvimento Institucional - PDI, as Diretrizes Curriculares Nacionais e as legislações vigentes. Para Veiga (2001, 2013), o projeto é concebido como um instrumento de controle, por estar atrelado a uma multiplicidade de mecanismos operacionais, de técnicas, de manobras e estratégias que emanam de vários centros de decisões e de diferentes atores, algo democrático e complexo. O PPC tem papel de reorganizar a universidade nos seus aspectos pedagógicos e administrativos (MANTOAN, 2003).

²⁰ O documento (PPC) que norteia as atividades desenvolvidas por um curso possui denominações variadas, a depender da instituição (Projeto Político-Pedagógico, Projeto de Curso, Projeto Educativo, Proposta Educacional, entre outros). A UFPE utiliza o termo “Projeto Pedagógico de Curso” (PPC).

Construir ou reformular o PPC requer um olhar para as políticas e para as práticas. O primeiro passo é o desafio de implementar as políticas públicas, e ao tratar das políticas voltadas à inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior, é demonstrado o compromisso da instituição com a educação: educação como direito de todos, na perspectiva da diferença como direito humano. Um dos maiores obstáculos da educação sem dúvida permeia a inclusão de estudantes com deficiência na universidade. Como a universidade pública é o lugar de formação do profissional para atuar na educação nas diversas modalidades, o desafio deve ser tomado pela possibilidade (MANTOAN, 2003).

As temáticas inclusão e acessibilidade vêm sendo implementadas no Ensino Superior, por ser um requisito legal, que auxiliam o curso no processo de autorização, reconhecimento e renovação do reconhecimento pelo Ministério da Educação, através dos SINAES.

Segundo Alves (2016), os estudantes com deficiência da UFPE destacaram a ausência de estrutura física e, formação continuada para docentes e servidores²¹, e de projetos pedagógicos mais coerentes e coesos, que contribuam para a formação e sucesso desse público.

Como dito, foram analisados 36 dos 104 PPC dos cursos de graduação presenciais; desses, 33 estavam disponibilizados na página da universidade e três foram obtidos através de e-mail enviado a 40 coordenadores de cursos (ou seja, menos de 10% responderam).

4.5.1 Análise Aditiva dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação da UFPE.

Para a construção do Indicador da Acessibilidade da Graduação – IAG, foram adotadas como referência as premissas estabelecidas nos Referenciais de Acessibilidade da Educação Superior (INEP, 2013), no Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância (INEP, 2017), na Orientação para Elaboração do Projeto Pedagógico dos Cursos de Graduação – PROGRAD/UFPE, e no Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015).

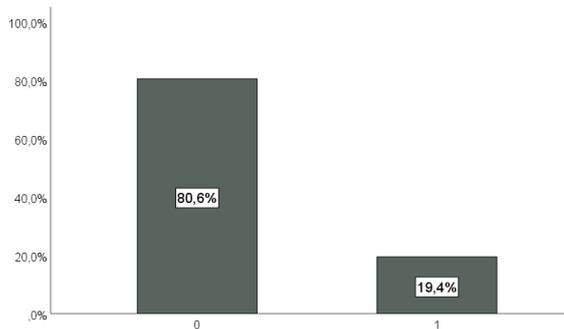
Os pressupostos adotados foram divididos em quatro dimensões; Estrutura Curricular: Metodologia; Apoio ao discente; e Procedimentos de acompanhamento e de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem. Ainda, foram consideradas oito variáveis: 1) flexibilização de tempo, 2) disciplina ou conteúdo de Libras, 3) transversalidade da temática de inclusão e acessibilidade nas disciplinas, nos projetos e programas do curso ou na universidade, 4)

²¹ Na UFPE, as formações continuadas são promovidas pelo Núcleo de Formação Docente e Prática Pedagógica-NUFOPE.

acessibilidade metodológica, 5) recursos didáticos pedagógicos acessíveis, 6) núcleo de acessibilidade, 7) dilatação de tempo para avaliações e 8) prova em formato acessível.

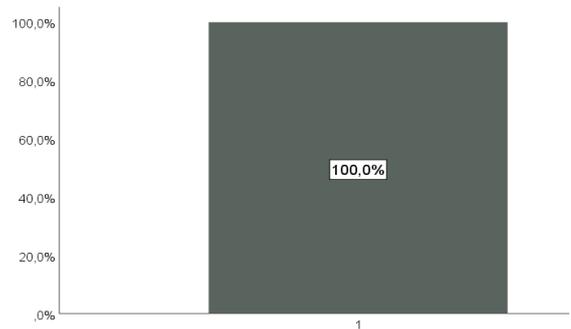
Os gráficos 4-11 apresentam o percentual de 1 e 0 para cada variável observada nos PPC dos cursos amostrados. Em seguida, a Tabela 10 traz os dados compilados.

Gráfico 4 - Flexibilização de Tempo



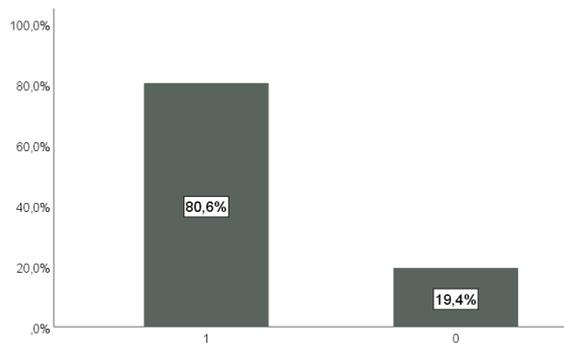
Fonte: Elaborado pela autora

Gráfico 5 - Disciplina ou conteúdo de LIBRAS



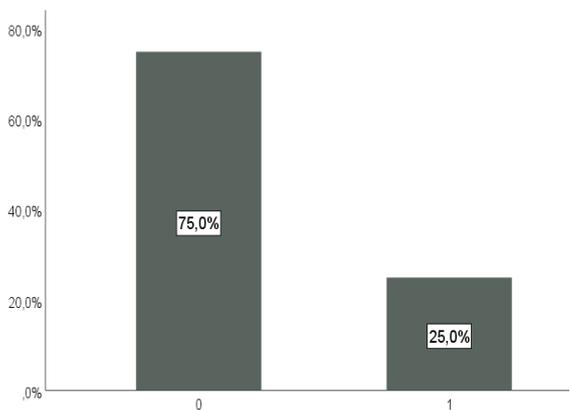
Fonte: Elaborado pela autora

Gráfico 6 - Transversalidade da temática de inclusão e acessibilidade nas disciplinas, projetos e programas no curso ou centro

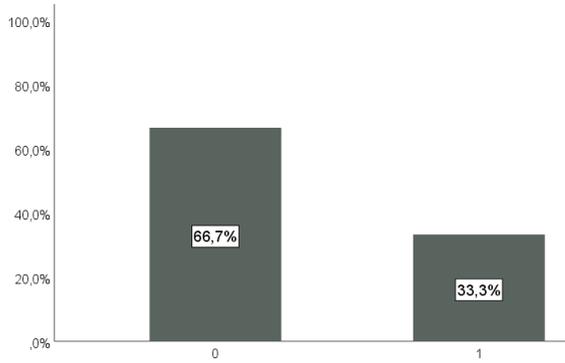


Fonte: Elaborado pela autora

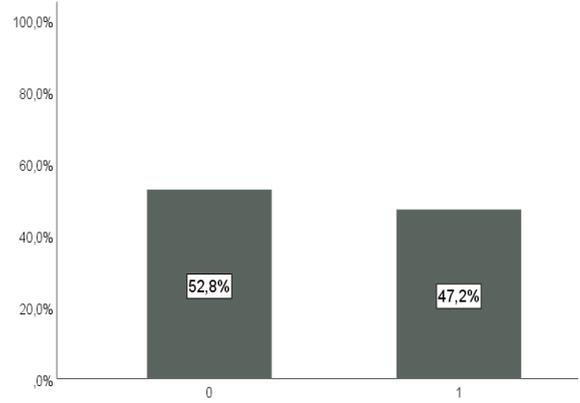
Gráfico 7 - Acessibilidade metodológica



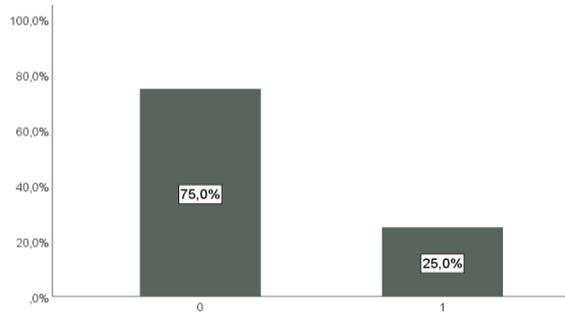
Fonte: Elaborado da autora

Gráfico 8 - Recursos Didáticos Pedagógicos acessíveis

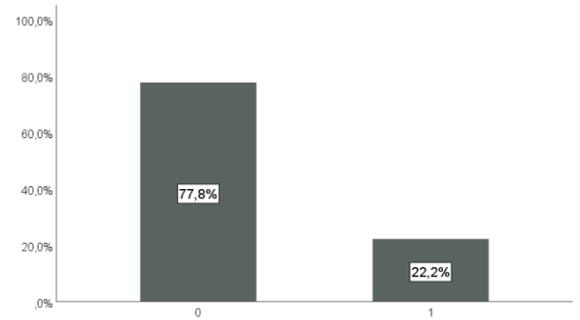
Fonte: Elaborado pela autora

Gráfico 9 - Núcleo de Acessibilidade

Fonte: Elaborado pela autora

Gráfico 10 - Dilação de tempo para avaliação

Fonte: Elaborado pela autora

Gráfico 11 - Prova em Formato Acessível

Fonte: Elaborado pela autora

Tabela 10 - Percentual das variáveis indicativas de acessibilidade nos cursos amostrados

VARIÁVEIS	1	0
	Percentual	Percentual
1.Flexibilização de Tempo	19,4%	80,6%
2.Disciplina ou conteúdo em LIBRAS	100%	0%
3.Transversalidade da temática de inclusão e acessibilidade nas disciplinas, projetos e programas no curso ou centro	80,6%	19,4%
4. Acessibilidade metodológica	25%	75%
5. Recursos Didáticos Pedagógicos acessíveis	33,3%	66,7%
6. Núcleo de Acessibilidade	47,2%	52,8%
7. Dilação de tempo para avaliação	25%	75%
8.Prova em formato acessível	22,2%	77,8%

Fonte: elaborado pela autora

Como pode ser observado nos dados acima é verificado que a disciplina ou conteúdo em LIBRAS estão presentes em todos os PPC analisados, seguindo da Transversalidade da temática de inclusão e acessibilidade nas disciplinas, projetos e programas no curso ou centro, as demais variáveis apresentam um maior número de ausência que presença nos PPC.

Assim, O Índice Aditivo é a soma das variáveis presentes nos PPC analisados, quanto maior o escore mais acessível é o curso. O curso de graduação com escore 8 possui a nota de acessibilidade máxima.

A Tabela 11 apresenta os cursos analisados de acordo com o valor obtido no indicador realizado pelo índice aditivo.

Tabela 11 - Ranking dos cursos de acordo com o Indicador de Acessibilidade

CURSO	INDICADOR
Design CAA	8
Comunicação Social CAA	8
Letras Bacharelado CAC	8
Letras Inglês Lic. CAC	8

Letras LIBRAS Lic. CAC	8
Engenharia Biomédica CTG	8
Gestão de Informação CAC	6
Medicina CAA	6
Ciência Política CFCH	5
Medicina CCM	4
Ciências Atuariais CCSA	4
Engenharia Cartográfica e de Agrimensura CTG	4
Matemática CAA	4
Artes Visuais Bac. CAC	3
Saúde Coletiva CAV	3
Biblioteconomia CAC	3
Expressão Gráfica Lic. CAC	3
Química Industrial CTG	3
Física CAA	2
Pedagogia CAA	2
Química CAA	2
Educação Física Bac. CAV	2
Educação Física Lic. CAV	2
Ciências Biológicas CAV	2
Enfermagem CAV	2
Nutrição CAV	2
Arquitetura e Urbanismo CAC	2
Artes Visuais Lic. CAC	2
Fisioterapia CCS	2
Pedagogia CE	2
Engenharia de Controle e Automação CTG	2
Física Bac. CCEN	1
Física Lic. CCEN	1
Administração CCSA	1
Ciências Contábeis CCSA	1
Administração CAA	1

Fonte: elaborada pela autora.

Como é apresentado na Tabela 11, quanto mais o valor do indicador se aproxima de 8, mais acessível é o PPC do curso.

É importante destacar que dos 18 cursos que obtiveram o indicador entre 8 e 3 receberam visita in loco do MEC entre 2016 a 2019, são eles: Design/2019; Comunicação Social/2018; Letras Bacharelado/2017; Letras Inglês/2018; Letras LIBRAS/2019; Engenharia Biomédica/2019; Ciência Política/2019; Medicina Recife/2019; Ciências Atuariais/2019;

Engenharia Cartográfica e de Agrimensura/2016; Matemática /2017; Saúde Coletiva/2018; Biblioteconomia/2019; Expressão Gráfica/2016; Química Industrial/2017.

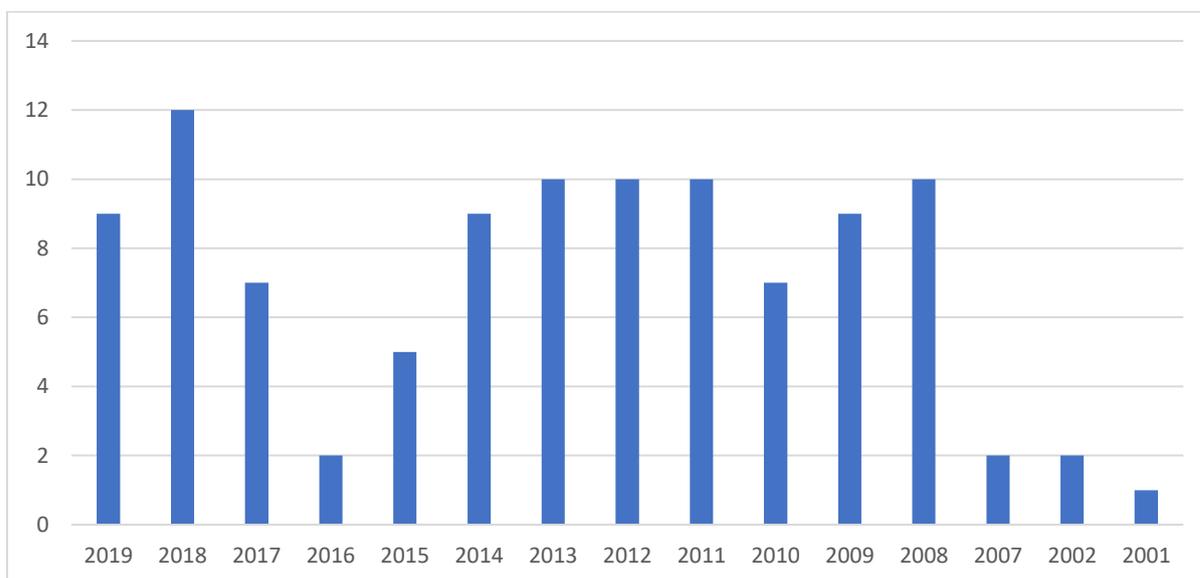
Os três restantes também passaram por formulação ou reformulação recente. Medicina CAA, reformulou seu PPC em 2018, pois estava com visita programada para 2019, porém a visita foi adiada pelo INEP. O curso de Artes Visuais teve sua primeira turma em 2019; ou seja, o PPC foi formulado em 2018. Apenas Gestão da Informação fez a reformulação no PPC para mudança no perfil curricular e atualizações das legislações vigentes sem ter tido a visita do MEC.

Dos cursos, 18 que ficaram com escore entre 2 e 1. Pela ausência de variáveis presentes no PPC, o curso de Engenharia de Automação reformulou seu projeto em 2018 e recebeu visita in loco dos avaliadores do INEP no mesmo ano, porém na página do curso O PPC não foi atualizado, e o PPC disponível é de 2011.

O PPC não pode ser visto como um documento organizado para apresentação ao Ministério da Educação no momento da avaliação in loco. Porém, segundo Haas (2010), é apenas no momento de reformulação dos PPC que, em geral, os cursos tomam conhecimento das diretrizes e políticas públicas relacionadas à educação superior. De fato, os resultados deste estudo sugerem que a adequação às normas de acessibilidade dos cursos amostrados apenas se deu no momento de reformulação dos PPC para a visita in loco dos avaliadores do MEC, ou na modificação da Diretriz Curricular do Curso.

O PPC é um documento vivo e deve ser constantemente revisado e reformulado parcial ou totalmente, e para um projeto inovador e viável é fundamental “romper com o isolamento dos diferentes segmentos da instituição educativa e com a visão burocrática, atribuindo-lhes a capacidade de problematizar e compreender as questões postas pela prática pedagógica” (VEIGA, 2003, p. 279), quando os segmentos tornam-se autores do processo, o PPC torna-se mais viável e exequível na prática, superando um documento mero burocrático (VEIGA, 2003) Por isso é necessário visitar os projetos que deve ser construído e reconstruído coletivamente, dialogicamente e contextualizada para os autores se tornar parte do mesmo (VEIGA, 2003) um outro ponto é quanto a questão de publicizar o mesmo, a necessidade de torná-lo acessível na página da universidade para os atuais e futuros personagens que farão parte da universidade.

O Gráfico 13 representa a distribuição dos PPC da UFPE pelo ano da sua reformulação.

Gráfico 12 - Distribuição dos Projetos Pedagógicos dos Cursos da UFPE por ano de reformulação

Fonte: elaboração da autora com dados da PROGRAD

Como pode ser observado no gráfico, dos 109 cursos, apenas 35 foram reformulados entre 2015 a 2019, anos marcados pelo acréscimo de pessoas com deficiência no ensino superior, em particular na UFPE. Verifica-se, ainda, que 67,8% dos cursos têm seus PPC formulados ou reformulados entre 2001 a 2014²².

O Projeto Pedagógico, sendo observado do ponto de vista emancipador, “pressupõe o envolvimento de diferentes instâncias que atuam no campo da educação e a consolidação de um processo de ação-releção-ação que exige o esforço conjunto e a vontade política do coletivo escolar” (VEIGA, 2001, p. 46). Esperar modificação de Diretrizes Curriculares ou avaliação externa para análise do PPC precisa ser superado, é fundamental um esforço coletivo para encaminhar diferentes pautas inclusive ao que se refere a política de inclusão, para termos mais práticas pedagógicas conscientes e motivadas (VEIGA, 2001). A reformulação do PPC pode ser comparado a uma arena com os diversos atores buscando seus interesses, é desafiador, mas fundamental.

²² Os PPC que foram analisados na amostra tiveram suas reformulações mais recentes, por isso estavam expostos no site da universidade.

Nos próximos anos 2021 e 2022, os PPC das Graduações passarão por reformulações provenientes de novas resoluções nas quais os cursos terão que se enquadrar.

No que se refere às licenciaturas, a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), traz um limite para as reformulações até 2021

Com relação aos bacharelados, os PPC deverão ser reformulados pela implementação da política de extensão, destinando 10% da carga horária do curso a essa atividade acadêmica, tendo o limite de tempo até 2022. Portanto esse é o melhor momento para adequar as políticas públicas de inclusão para pessoa com deficiência na educação superior nos PPC, visto que todos deverão ser reformulados.

Contudo é necessário implementar as políticas públicas de inclusão em todos os Projetos Pedagógicos dos Cursos, pois isso pode favorecer o diálogo, o pertencimento e a equidade fazer parte de uma universidade inclusiva, é fundamental buscar o entendimento das necessidades do estudante com deficiência, nada sem eles, e dessa busca junto a formação continuada podem trazer benefícios e a consolidação de uma universidade pública, gratuita e para todos, sem barreiras e mais acessível.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo analisar a implementação das políticas públicas de inclusão para a pessoa com deficiência nos cursos de graduação presencial da Universidade Federal de Pernambuco. Para alcançar o objetivo proposto, a pesquisa se amparou nos requisitos legais e nas premissas do documento orientador do Programa Incluir. Isso se justifica pela relevância da programa no contexto da inclusão do estudante com deficiência no ensino superior, assegurando os direitos e norteando as IES sobre a implementação de uma política de acesso, permanência e sucesso dos estudantes, através do NACE, dos eixos ensino, pesquisa e extensão, e da consolidação dos PPC dos cursos de graduação.

Para tal, o estudo caracterizou os estudantes com deficiência no Brasil, no Nordeste e na UFPE; descreveu as ações do Programa Incluir na universidade, como a criação e a atuação do NACE frente aos estudantes que encontram barreiras didáticas, metodológicas e avaliativas e através dos eixos descritos no documento orientador do programa; mapeou a pesquisa e a extensão voltados à temática da inclusão e acessibilidade para pessoa com deficiência; e, por fim, mapeou o ensino, por meio dos eixos currículo e comunicação, utilizando os PPC da amostra, com base nos requisitos legais, além de mensurar a acessibilidade nos cursos através da análise aditiva.

Assim, foi possível responder à pergunta da pesquisa: como as políticas públicas de inclusão para pessoa com deficiência estão sendo implementadas nos cursos de graduação? Os resultados sugerem que a implementação das políticas públicas de inclusão nos cursos de graduação da UFPE é incipiente, embora apresente consolidação preliminar na estrutura institucional para a cultura inclusiva no âmbito pedagógico.

Os resultados da pesquisa sugerem, ainda, que:

- Entre 2015 e 2019, as universidades federais de Pernambuco tiveram a menor média (0,27%) de matrículas de pessoas com deficiência dentre as universidades federais do Nordeste, o que pode estar associado (dentre outras variáveis) à consolidação das políticas públicas de inclusão na educação básica e na educação superior;
- A política pública de cotas para pessoa com deficiência impulsionou a matrícula desse público;

- Por outro lado, dada a diminuição nas matrículas após a redução no número de vagas destinadas à pessoa com deficiência posterior à implementação das cotas, é possível verificar a importância de cada curso na implementação dessas políticas;
- No que se refere ao NACE, o Núcleo atua nos três *campi*, porém (não por ausência de demanda), apenas o *Campus* Recife possui o Atendimento Educacional Especializado – AEE, o qual se propõe a eliminação de barreiras para garantir a acessibilidade plena do estudante com deficiência, particularmente a pedagógica, metodológica e comunicacional. Tal atendimento é realizado por uma equipe multidisciplinar, que recebe estudantes com Necessidades Educacionais Específicas - NEE - mesmo com estrutura física precária;
- Os dados sugerem, ainda, a necessidade de atenção especial à acessibilidade arquitetônica e à acessibilidade metodológica (currículo, flexibilização de tempo, dilação de tempo nas avaliações e material didático e provas pouco acessíveis);
- A existência de pesquisas e extensão sobre a temática inclusão e acessibilidade para a pessoa com deficiência sinalizam uma cultura inclusiva;
- Foi constatada a importância das avaliações externas realizadas pelo MEC na atualização dos PPC e, conseqüentemente, na sua readequação perante as políticas de inclusão;
- O estudo mostra, ainda, a importância da publicização dos PPC, por meio dos websites dos cursos, a fim de propiciar um melhor acompanhamento da inclusão nos cursos por parte dos discentes (e futuros discentes) interessados e pela população em geral.

Entendendo a importância da implementação das políticas públicas nos cursos de graduação para consolidar os direitos das pessoas com deficiência e confirmar atitudes condizentes com a prática social de uma universidade pública, é necessário e urgente que a implementação se torne realidade na totalidade da instituição. Ou seja, é preciso ir além da garantia do acesso e proporcionar a permanência, consolidando o sucesso no ensino e nas aprendizagens.

Por isso, é fundamental ampliar o debate sobre a política pública de inclusão nos cursos, nas reuniões, nos encontros, nas formações continuadas. Para desmistificar a ideia de preconceito que vem ao lado da pessoa com deficiência ao longo dos anos, é primordial pensar em novas estruturas curriculares, metodologias e avaliações para a eliminação de barreiras,

possibilitando uma acessibilidade na qual todos os estudantes com ou sem deficiência serão beneficiados.

É imprescindível que as políticas públicas de inclusão estejam implementadas nos PPC, pois garantem aos docentes e envolvidos discussões sobre a temática e conhecimento sobre as legislações vigentes, fortalecendo o trabalho do NACE e disseminando mais pesquisas e extensão. É sabido que a pesquisa e extensão sinalizam uma cultura inclusiva, porém os PPC são a concretização dessas políticas. Como consequência tem-se uma universidade acessível para todos e todas, é sem dúvida a garantia de uma educação como direito humano.

Nesse momento é crucial pensar nessas políticas, visto que todos os cursos terão seus projetos pedagógicos reformulados para destinar 10% de sua carga horária a extensão. Ademais, as licenciaturas deverão se adequar à nova diretriz curricular, por isso é pertinente esse debate aproveitando essas discussões e reajustes.

Em suma, a pesquisa aponta um tímido mas sólido avanço, ao compararmos ao descrito no documento do Programa Incluir de 2013. Por isso, é necessário romper barreiras estruturais e conceituais de estereótipos, possibilitando uma quebra de paradigma. A inclusão desse público no ensino superior possibilita uma recriação da universidade no ensino, na pesquisa e nas ações extensionistas.

As limitações encontradas na pesquisa foram: a impossibilidade de resposta do questionário do NACE setorial Vitória do Santo Antão que, por conta da pandemia, não pode disponibilizar os dados; ausência da maioria dos PPC na página da universidade e o fato das variáveis descritas no indicador de acessibilidade não puderam ter pesos diferenciados devido às diversas tipologias e necessidades específicas das pessoas com deficiência. Como exemplo, para um estudante com baixa visão as provas devem ser acessíveis, com letras de tamanho 16 a 32, enquanto que para um estudante com deficiência física a prova não necessariamente precisa ser acessível.

Para futuras pesquisas, sugere-se: 1) avaliar a percepção dos estudantes e docentes frente a acessibilidade; 2) avaliar a implementação das políticas públicas de inclusão nos cursos a partir da permanência e sucesso dos estudantes com deficiência; 3) avaliar o impacto do Programa Incluir nas universidades; e 4) analisar a importância da formação continuada para os docentes e da formação inicial para os estudantes, no que se trata da inclusão para pessoa com deficiência no ambiente formativo.

Como contribuição, a pesquisa traz o Indicador de Acessibilidade das Graduações (IAG) que poderá ser utilizado, inclusive, de forma comparativa em outras IES.

Será destinado à PROGRAD um documento com recomendações de acréscimo nas Orientações para Elaboração de Projetos Pedagógicos de Cursos de Graduação, baseado no IAG, assim como o cumprimento ao acesso à informação através da publicação de todos os PPC na página da universidade. Por fim, serão apresentadas orientações didáticas para atuação pedagógica junto aos estudantes com deficiência da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Este último será encaminhado ao NACE para que seja discutido e exposto na página do Núcleo como sugestão ao trabalho do docente.

A inclusão se dá através da acessibilidade e a acessibilidade é a possibilidade e condição de alcance para utilização com segurança e autonomia. Para a construção de uma universidade democrática e inclusiva é necessário que sejam garantidas as ensinagens e as aprendizagens, uma educação para todos e todas e que seja um local onde se possa contemplar a diversidade, sem discriminação ou perversidade, que veja no desafio a possibilidade: “É preciso mudar a escola (universidade) e, mais precisamente, o ensino nela ministrado” (MANTOAN, 2003, p. 33).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ianara Alves de. **Um desafio entre o ideal e o real: a implementação das ações de inclusão educacional e o Centro Acadêmico no Agreste**. 2014. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Agreste) – Centro de Ciências Sociais Aplicada, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/11781>. Acesso em 23 de junho de 2020.

ALVES, Gilmara Cardoso. **Políticas públicas para pessoas com deficiência: aparato legal e Implementação no ensino superior**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/26010>, Acesso em 22 de maio de 2020.

ANDERSON, James. **Public policy-making**. New York: Holt Rinehart & Winston, 1974.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação: noções práticas**. 5ª edição. São Paulo: Atlas, 2002.

ARAÚJO, Luísa; RODRIGUES, Maria de Lurdes. Modelos de análise das políticas públicas, **Revista Sociologia, Problemas e Práticas**, n. 83, p. 11-35, 2017.

ARRETCHE, Marta T. S. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: BARREIRA, M. C. R.; CARVALHO, M. C. B. de (Org.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de et al. **A educação como política pública**. 3a ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de; AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. Políticas de educação: concepções e programas. In: WITTMANN, L.C.; GRACINDO, R.V. (Coord.). **O estado da arte em política e gestão da educação no Brasil: 1991 a 1997**. Brasília: INEP, p. 43- 51, 1999.

BALL, Stephen J. **Educational reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, Stephen J.; BOWE, Richard. Subject departments and the “implementation” of national Curriculum policy: an overview among issues. **Journal of Curriculum Studies**, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BATISTA, Mariana. Burocracia local e qualidade da implementação de políticas descentralizadas: uma análise da gestão de recursos federais pelos municípios brasileiros. **Revista do Serviço Público**, v. 66, n. 3, p. 345-370, 2015.

BARRETT, S. Implementation Studies: Time for a Revival? Personal Reflections on 20 Years of Implementation Studies. **Public Administration**, v. 82, n. 2, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Orientador do Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior**. Brasília: SECADI/SESU, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação Externa de Instituições de Educação Superior: Diretrizes e Instrumento**. Brasília, 2006.

BRASIL. INEP. **Referenciais de acessibilidade na educação superior**. Brasília, 013. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio>. Acesso em 05 jun. 2019.

BRASIL. INEP. **Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e à distância – reconhecimento e renovação**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/instrumentos>. Acesso em 05 jun. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 05 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 05 jun. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em 04 jun. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em 03 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011**. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei nº

11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112527.htm. Acesso em 03 jun. 2019.

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. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em 04 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília: Ministério da Educação Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em 06 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Inclui a obrigatoriedade de cotas a pessoas com deficiência entre os beneficiários de reserva de vagas nas universidades federais e nas escolas federais de ensino médio técnico. Brasília: Ministério da Educação Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13409-28-dezembro-2016-784149-publicacaooriginal-151756-pl.html>. Acesso em 05 jun. 2019.

BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2015.** Brasília: INEP, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: maio de 2020.

BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2016.** Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: maio de 2020.

BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2017.** Brasília: INEP, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: maio de 2020.

BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2018.** Brasília: INEP, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: maio de 2020.

BRUYNE, Paul de; HERMAN, Jacques; SCHOUTHEETE, Marc **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais: os pólos da prática metodológica.** Rio de Janeiro: F. Alves, 1977.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e Sociais**. 11a ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DINIZ, Debora. **O que é Deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DYE, Thomas D. **Understanding Public Policy**. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1984.

EASTON, D. **A Framework for Political Analysis**. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1965.

ESTRELLA, Wilza, et al. **O NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE DA UFPE COMO ESPAÇO DE INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR**. Anais II Congresso Nacional da Educação Superior e Educação Profissional Tecnológica- UFRN, 2018. Disponível em: file:///C:/Users/hiper/Downloads/Anais_Educao_Inclusiva_19-12-2018.pdf. Acesso em 20 de maio de 2020.

FRAUCHES, Celso da Costa; FAGUNDES, Gustavo M. Fagundes. **LDB anotada e comentada e reflexões sobre a educação superior**. 3ª ed. Brasília: ILAPE, 2012.

FREITAS, Neli Klix. Inclusão socioeducativa na escola: avaliação do processo e dos alunos. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 16, n. 60, p. 323-336, 2009.

GIMENO SACRISTÁN, José. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática? In: GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GOMEZ, Ángel I. **Compreender e transformar o ensino**. 4a ed. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 119-148.

GIMENO SACRISTÁN, José. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3a ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GLAT, Rosana.; PLETSCHE, Márcia Denise. O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos. **Revista Educação Especial**, v. 23, n. 38, p. 345-356, 2010.

GOULART, Fábio. Inclusão social de verdade. **Filosofia hoje**, 2014. Disponível em: <http://www.filosofiahoje.com/2014/01/inclusao-social-de-verdade.html>. Acesso em 28 de maio de 2020.

HAAS, Célia Maria. Projetos pedagógicos nas instituições de ensino superior: Aspectos gerais na gestão acadêmica. **Revista Brasileira de Política e Administração na Educação**, v. 26, p. 151-17. 2010.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da educação superior 2017**: Divulgação dos principais resultados. Brasília: INEP/MEC, 2018. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2018-pdf/97041-apresentac-a-o-censo-superior-ultimo/file>. Acesso em 05 jun. 2019.

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

KINGDON, John W. **Agendas, Alternatives and Public Policies**, Boston, Longman (2.^a edição revista), 2011.

LASSWELL, Harold D. **Politics: Who gets what, when, how?** New York: MacGraw-Hill, 1936.

LINDBLOM, Charles E. The Science of Muddling Through. **Public Administration Review**, v. 19, p. 78-88, 1959.

LINDBLOM, Charles E. Still Muddling, Not Yet Through, **Public Administration Review**, v. 39, p. 517-52, 1979.

LIRA, Ana Karina Moraes; FROTA, Ana Maria Monte Coelho (Org). **Inclusão dos alunos com deficiência na Universidade Federal do Ceará: Projeto UFC Inclui em debate**. Fortaleza: Edições UFC, 2014.

LOTTA, Gabriela Spanghero. **A política pública como ela é: contribuições dos estudos sobre Implementação para a análise de políticas públicas**. Brasília: Enap Fundação Escola Nacional de Administração Pública, 2010.

LOTTA, Gabriela Spanghero. **Burocracia e Implementação de políticas de saúde**. Fiocruz, Rio de Janeiro, 2015.

MAJONE, Giandomenico; QUADE, Edward S. (eds.). **Pitfalls of Analysis**. London: John Wiley and Sons, 1980.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARQUES, Luciana Rosa. Caminhos da democracia nas políticas de descentralização da gestão escolar. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 14, n. 53, p. 507-525, 2006.

MATLAND, Richard E. Synthesizing the implementation literature: the ambiguity-conflict model of policy implementation. **Journal of Public Administration Research and Theory**, v. 5, n. 2, p. 145-174, 1995.

MELO, Hildegardo P. A.; MELO, Alba M. A. M. **Inclusão da Pessoa com Deficiência no Ensino Superior: Olhares sob os Cursos de Ciências Contábeis e Atuariais**. In: **Anais CONICAT**, 2019. Disponível em:

<https://drive.google.com/drive/folders/1-OHEnVuGvRDbFa-hjvm2KSl3zwmPsFyA>. Acesso em 22 de abril de 2020.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2007.

MINETTO, Maria de Fátima. **Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio**. 2ªed.rev.atual, ampl. Curitiba: IBPEX, 2008

NOGUEIRA, Lilian de Fátima Zanoni; OLIVER, Fátima Corrêa Núcleos de acessibilidade em instituições federais brasileiras e as contribuições de terapeutas ocupacionais para a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 26, n. 4, p. 859-882, 2018.

PARSONS, Wine. **Public Policy. An Introduction to the Theory and Practice of Policy Analysis**, Cheltenham, UK, e Northampton, MA: Edward Elgar, 1995.

PAULO, Paula Rodrigues N. F. (2017). **Produção de videoaulas como materiais didáticos inclusivos para professores de química do ensino médio**. Dissertação. 84p. Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Natureza da Universidade Federal Fluminense. Niterói, Rio de Janeiro.

PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas na perspectiva dos direitos humanos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 43-55, 2005.

RUA, Maria das Graças. **Políticas Públicas**. Florianópolis, Departamento de Ciências da Administração-UFSC, Brasília, CAPES,UAB, 2009.

SABATIER, Paul A. Top-Down and Bottom-Up Approaches to Implementation Research: A critical analysis and suggested synthesis. **Journal of Public Policy**, v. 1, n. 6, p. 21-48, 1986.

SABATIER, Paul A. **Theories among Policy Process**. Boulder: Westview Press, 2007.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**, ano 5, n. 24, 2002, p. 6-9.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Como chamar as pessoas que têm deficiência? **Revista da Sociedade Brasileira de Ostomizados**, ano I, n. 1, p. 8-11, 2003.

SASSAKI, Romeu K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SEGATTO, Catarina Ianni. Análise da Implementação de políticas públicas: o Programa de Alfabetização na Idade Certa em dois municípios cearenses. **Temas de Administração Pública**, v. 4, n. 7, p. 1-16, 2012.

SHAKESPEARE, T. **La auto organización de las personas con discapacidad: ¿un nuevo movimiento social?** In: Barton L, organizador. Superar las barreras de la Discapacidad: 18 años de “Disability and Society”, p. 68-85. Madrid: Morata; 2008.

SIMÕES, André; ATHIAS, Leonardo; BOTELHO, Luanda. **Panorama nacional e internacional da produção de indicadores sociais: grupos populacionais específicos e uso do tempo**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2018.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, ano 8, n. 16, p. 20-45, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Pró-Reitoria para Assuntos Acadêmicos. **Orientações para elaboração de Projetos Pedagógicos de Cursos de Graduação**.

Disponível em:

https://www.ufpe.br/documents/38970/1195374/Guia_Elabora%C3%A7%C3%A3o+do_PPC_2018+%281%29.pdf/0842a914-e43c-45ac-99e1-c39b74848add. Acesso em 06 jun. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **UFPE em números** (2019). Disponível em: <https://www.ufpe.br/institucional/ufpe-em-numeros>. Acesso em 09 jun. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Relatório de gestão 2019**. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/38954/0/Relat%C3%B3rio+de+Gest%C3%A3o+Parcial+2019+Reduzida.pdf/d0728f29-77c7-4619-8e69-addc3b23185e>. Acesso em 25 de abril de 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Resolução nº 14/2018** que fixa o quantitativo de vagas a serem oferecidas aos candidatos pelo SiSU, com base no resultado do ENEM 2018, no processo seletivo UFPE/SiSU 2019 para acesso aos cursos presenciais de graduação, no ano 2019, nas unidades acadêmicas de Recife, Vitória e Caruaru. B. O. UFPE, Recife, 53, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Resolução nº 20/2017** que fixa o quantitativo de vagas a serem oferecidas aos candidatos pelo SiSU, com base no resultado do ENEM 2018, no processo seletivo UFPE/SiSU 2018 para acesso aos cursos presenciais de graduação, no ano 2018, nas unidades acadêmicas de Recife, Vitória e Caruaru. B. O. UFPE, Recife, 52, 2017.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro.; FONSECA, Marília (Org.). **Dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola**. Campinas: Papirus, 2001.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico: continuidade ou transgressão para acertar? In: CASTANHO, Maria Eugênia.L. M.; CASTANHO, Sérgio (Org.). **O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora**. Campinas: Papirus, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e Projeto-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Caderno Cedes**, v. 23, n. 61, 2003.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político pedagógico da escola, uma construção possível**. 29a ed. Campinas: Papirus, 2013.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2a ed. Porto Alegre: Bookman, 2002.

APÊNDICE A

QUADRO 10 - TRAJETÓRIA DOS TERMOS UTILIZADOS NO BRASIL PARA A PESSOA COM DEFICIÊNCIA

ÉPOCA	TERMOS E SIGNIFICADOS	VALOR DA PESSOA
<p>No começo da história, durante séculos:</p> <p>“os inválidos” (termo mencionado em romances, nomes de instituições, leis, mídia e outros meios).</p>	<p>Significava “indivíduo sem valor”.</p> <p>Em pleno século XX, este termo ainda foi utilizado, embora sem sentido pejorativo.</p> <p>Exemplo: “Inválidos insatisfeitos com lei relativa aos ambulantes” (Diário popular, 21/4/76)</p>	<p>Aquele que tinha deficiência era tido como socialmente inútil, um peso para a sociedade e a família, alguém sem valor profissional.</p>
<p>Século XX até aproximadamente 1960</p> <p>“Derivativo para incapacitados”</p> <p>“Escolas para crianças incapazes” (Shopping News, 13/12/1964).</p> <p>Após a I e a II Guerras Mundiais, a mídia usava o termo assim: “A guerra produziu incapacitados”, “Os incapacitados agora exigem reabilitação física”.</p>	<p>“Os incapacitados” – o termo significava, de início, “indivíduos sem capacidade” e, mais tarde, evoluiu e passou a significar “indivíduos com capacidade residual”. Durante várias décadas, era comum o uso deste termo para designar pessoas com deficiência, de qualquer idade.</p> <p>Uma variação foi o termo os incapazes, que significava “indivíduos que não são capazes” de fazer algumas coisas por causa da deficiência.</p>	<p>Foi um avanço a sociedade reconhecer que a pessoa com deficiência poderia ter capacidade residual, mesmo que reduzida.</p> <p>Mas, ao mesmo tempo, considerava-se que a deficiência, qualquer que fosse o tipo, eliminava ou reduzia a capacidade da pessoa em todos os aspectos: físico, psicológico, social, profissional, etc.</p>
<p>De 1960 até aproximadamente 1980</p> <p>“Crianças defeituosas na Grã-Bretanha têm educação especial” (Shopping News, 31/8/65).</p> <p>No final da década de 50, foi fundada a Associação de Assistência à Criança Defeituosa – AACD (hoje denominada Associação de Assistência à Criança Deficiente).</p> <p>Na década de 50 surgiram as primeiras unidades da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE.</p>	<p>“Os defeituosos”. O termo significava “indivíduos com deformidade” (principalmente física).</p> <p>“Os deficientes”. Este termo significava “indivíduos com deficiência” física, intelectual, auditiva, visual ou múltipla, que os levava a executar as funções básicas de vida (andar, correr, sentar-se, escrever, etc.) de forma diferente daquela como as pessoas sem deficiência faziam. E isto começou a ser aceito pela sociedade.</p> <p>“Os excepcionais”, o termo significava “indivíduos com deficiência intelectual)</p>	<p>A sociedade passou a utilizar estes três termos, que focalizam as deficiências em si sem reforçarem o que as pessoas não conseguiam fazer como a maioria.</p> <p>Simultaneamente, difundia-se o movimento em defesa dos direitos das pessoas superdotadas (expressão substituída por “pessoas com altas habilidades”). O movimento mostrou que o termo “os excepcionais” não poderia referir-se exclusivamente aos que tinham deficiência intelectual, pois as pessoas com superdotação também são excepcionais por estarem na outra ponta da curva da inteligência humana.</p>

<p>De 1981 até aproximadamente 1987.</p> <p>Os primeiros pesquisadores e teóricos do modelo social implementaram o termo Pessoas Deficientes.</p> <p>Por pressão das organizações de pessoas com deficiência, a ONU deu o nome de “Ano Internacional das Pessoas Deficientes” ao ano de 1981.</p> <p>E o mundo achou difícil começar a dizer ou escrever “pessoas deficientes”. O impacto dessa terminologia foi profundo e ajudou a melhorar a imagem destas pessoas.</p>	<p>“Pessoas deficientes”. Pela primeira vez em todo o mundo, o substantivo “deficiente” (como em “os deficientes”) passou a ser utilizado como adjetivo, sendo-lhe acrescentado o substantivo “pessoas”.</p> <p>A partir de 1981, nunca mais se utilizou a palavra “indivíduos” para se referir às pessoas com deficiência</p>	<p>Foi atribuído o valor “pessoas” àqueles que tinham deficiência, igualando-os em direitos e dignidade à maioria dos membros de qualquer sociedade ou país.</p> <p>A Organização Mundial de Saúde (OMS) lançou em 1980 a Classificação Internacional de Impedimentos, Deficiências e Incapacidades, mostrando que estas três dimensões existem simultaneamente em cada Pessoa com Deficiência.</p>
<p>De 1988 até aproximadamente 1993</p> <p>Alguns líderes de organizações de pessoas com deficiência contestaram o termo “pessoa deficiente” alegando que ele sinaliza que a pessoa inteira é deficiente, o que era inaceitável para eles.</p>	<p>“Pessoas portadoras de deficiência”. Termo que, utilizado somente em países de língua portuguesa, foi proposto para substituir o termo “pessoas deficientes”.</p> <p>Pela lei do menor esforço, logo reduziram este termo para “portadores de deficiência”.</p>	<p>O “portar uma deficiência” passou a ser um valor agregado à pessoa. A deficiência passou a ser um detalhe da pessoa. O termo foi adotado nas constituições federal e estaduais e em todas as leis e políticas pertinentes ao campo das deficiências. Conselhos, coordenadorias e associações passaram a incluir o termo em seus nomes oficiais.</p>

<p>De 1990 até o momento</p> <p>O Art. 5º da Resolução CNE/CEB nº 2, de 11/9/2001, explica que as necessidades especiais decorrem de três situações, uma das quais envolvendo dificuldades vinculadas a deficiência e dificuldades não-vinculadas a uma causa orgânica.</p> <p>Nessa mesma época, surgiram expressões como: “crianças especiais”, “alunos especiais”, “pacientes especiais” e assim por diante numa tentativa de amenizar a contundência da palavra “deficiente”.</p> <p>Em junho de 1992, a Declaração de Salamanca preconiza a educação inclusiva para todos, tenham ou não deficiência.</p> <p>A década de 90 e a primeira década do século 21 e do Terceiro Milênio foram marcadas por eventos mundiais, liderados por organizações de pessoas com deficiência.</p> <p>Em 13 de dezembro de 2006 aconteceu em Nova Iorque a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) que aprovou o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, A Convenção de 2006 ganhou destaque por ter sido a primeira Convenção Internacional com equivalência de emenda à Constituição em julho de 2008, por força do artigo 5º parágrafo 3º do texto da Constituição de 1988, que ratificou todo o documento no Brasil.</p>	<p>“Pessoas com necessidades especiais”. O termo surgiu primeiramente para substituir “deficiência” por “necessidades especiais”, daí a expressão “portadores de necessidades especiais”. Depois, esse termo passou a ter significado próprio sem substituir o nome “pessoas com deficiência”.</p> <p>“Pessoas especiais”.</p> <p>O termo apareceu como uma forma reduzida da expressão “pessoas com necessidades especiais”, constituindo um eufemismo dificilmente aceitável para designar um segmento populacional.</p> <p>“Pessoas com deficiência” e pessoas sem deficiência, quando tiverem necessidades educacionais especiais e se encontrarem segregadas, têm o direito de fazer parte das escolas inclusivas e sociedade inclusiva.</p> <p>“Pessoas com deficiência” passa a ser o termo preferido por um número cada vez maior de adeptos, boa parte dos quais é constituída por Pessoas com Deficiências que, no maior evento (Encontrão) das organizações de pessoas com deficiência, realizado em Recife em 2000, conclamaram o público a adotar este termo.</p> <p>“Pessoa com Deficiência” foi o termo adotado na Convenção e foi ratificada no Brasil em 2008, perpetuado até o momento.</p>	<p>De início, “necessidades especiais” representava apenas um novo termo. Depois, com a resolução CNE/CEB nº 2 de 2001, “necessidades especiais” passou a ser um valor agregado tanto à Pessoa com Deficiência quanto a outras pessoas.</p> <p>O adjetivo “especiais” permanece como uma simples palavra, sem agregar valor diferenciado às pessoas com deficiência. O “especial” não é qualitativo exclusivo das pessoas que têm deficiência, pois ele se aplica a qualquer pessoa.</p> <p>O valor agregado às pessoas é o de elas fazerem parte do grande segmento dos excluídos que, com o seu poder pessoal, exigem sua inclusão em todos os aspectos da vida da sociedade. Trata-se do empoderamento.</p> <p>Os valores agregados às pessoas com deficiência são:</p> <ul style="list-style-type: none"> - o do empoderamento [uso do poder pessoal para fazer escolhas, tomar decisões e assumir o controle da situação de cada um] e - o da responsabilidade de contribuir com seus talentos para mudar a sociedade rumo à inclusão de todas as pessoas com ou sem deficiência.
--	--	--

Fonte : Adaptado de Sasaki (2003)

APÊNDICE B – PRODUTO DA PESQUISA

INDICADOR DE ACESSIBILIDADE

O Indicador de Acessibilidade para a Graduação, denominado IAG, para a mensuração da efetividade da implementação da política públicas de inclusão para a pessoa com deficiência, nos cursos do ensino superior do país, poderá ser replicado em outro período na universidade em estudo, em outra universidade ou para comparar universidades.

Indicadores de Acessibilidade no Projeto Pedagógico do Curso

Dimensão	Variáveis ²³	Crítérios
Estrutura Curricular	<p>9. Flexibilização de tempo</p> <p>10. Disciplinas ou conteúdo da língua brasileira de sinais – Libras²⁴</p> <p>11. Transversalidade da temática de inclusão e acessibilidade nas disciplinas, projetos e programas no curso ou centro.</p>	<p>1) A flexibilidade no tempo na estrutura curricular é a previsão que se aplica a partir da análise das situações de deficiência do estudante que, em razão de sua especificidade, fazem com que o estudante necessite de um tempo diferenciado para realizar a mesma atividade que os demais.</p> <p>2) É obrigatório que a disciplina LIBRAS esteja no perfil curricular do curso, pelo menos como componente eletivo.</p> <p>3) O princípio da transversalidade reposiciona a educação especial ao garantir recursos necessários à participação e aprendizagem do estudante com deficiência, durante sua trajetória educacional. É importante que o PPC contemple, como eixo estruturante, o respeito às diferenças e à diversidade humana, nas disciplinas, conteúdos, projetos de extensão e ou pesquisa.</p>
Metodologia	12. Acessibilidade metodológica	4) A acessibilidade metodológica, requer a adequação metodológica como fator para favorecer e viabilizar a participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, não permitindo qualquer barreira nas metodologias e técnicas de estudo. A forma como são concebidos o conhecimento, aprendizagem, avaliação e inclusão educacional na sala de aula, vai determinar, ou não, a remoção das barreiras.

²³ Um outra variável que poderia ser contemplada é o Estágio Curricular, que segundo a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008 a qual dispõe sobre o estágio de estudante, contempla no artigo 17, a destinação do percentual de 10% das vagas para a pessoa com deficiência, porém para a amostra da pesquisa não poderia se enquadrar visto que nem todos os cursos têm nas suas Diretrizes Curriculares Nacionais o Estágio como componente obrigatório, com isso alguns cursos contemplariam e outros não. Esta variável pode ser utilizada aos cursos que contemplam a obrigatoriedade de Estágio curricular, nas suas Diretrizes.

²⁴ A disciplina LIBRAS é obrigatória para as Licenciaturas e para os cursos de Fonoaudiologia, mas deve estar no perfil dos Bacharelados pelo menos como eletiva.

	13. Recursos didáticos pedagógicos acessíveis	5) Previsão de adequação dos recursos didáticos pedagógicos às necessidades advindas da especificidade de cada pessoa e contexto para contribuir no melhoramento das habilidades funcionais, promovendo uma vida independente.
Apoio ao Discente	14. Núcleo de acessibilidade	6) A previsão no PPC sobre a implantação dos Núcleos de Acessibilidade- NACE, para o atendimento educacional especializado, e apoio ao público alvo da educação especial incluindo as pessoas com transtorno do espectro autista (Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012)
Procedimentos de acompanhamento e de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem	15. Dilação de tempo 16. Prova em formato acessível	7) Previsão expressa da dilação de tempo no processo de avaliação, mediante prévia solicitação do estudante e comprovação da necessidade. 8) Disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do estudante com deficiência.

Fonte: adaptado de Melo e Melo (2019)

APÊNDICE C - PRODUTO DA PESQUISA

RECOMENDAÇÕES PARA A PROGRAD

Alba Maria Aguiar Marinho Melo

Estas recomendações apresentam o produto da pesquisa de dissertação, do Mestrado Profissional em Políticas Públicas da UFPE, que teve como título “POLÍTICA PÚBLICA DE INCLUSÃO PARA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: um olhar sobre os cursos de uma Universidade pública em Pernambuco”. A pesquisa analisou a implementação das políticas públicas de inclusão para pessoa com deficiência nos cursos de graduação da Universidade Federal de Pernambuco, sob a orientação da **Profª Drª Andrea Quirino Steiner**.

Para tal, empregou método misto (qualitativo e quantitativo) de pesquisa, com análise textual e estatística (CRESWELL, 2007), com ferramentas de estatística descritiva e exploratória. Utilizou dados secundários, análise documental e questionário, bem como análise aditiva para estimar um Indicador de Acessibilidade das Graduação - IAG.

Para a construção do Indicador da Acessibilidade da Graduação – IAG, foram adotadas como referência as premissas estabelecidas nos Referenciais de Acessibilidade da Educação Superior (INEP, 2013), no Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância (INEP, 2017), na Orientação para Elaboração do Projeto Pedagógico dos Cursos de Graduação – PROGRAD/UFPE, e no Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015).

Foram analisados 36 projetos pedagógicos dos cursos das graduações presenciais da UFPE (33 estavam nos site e três foram adquiridos através de e-mail encaminhado ao coordenador do curso), com oito variáveis relacionadas aos requisitos legais sobre a pessoa com deficiência - PCD, empregando a dicotomia 1 para positivo e 0 para negativo daquela variável no PPC. Ao ranquear os PPC, em seis desses a política foi aplicada, 12 se aproximaram dessa implementação e 18 não pontuaram. Um dado importante é que, dos PPC pontuados apenas um não recebeu visita in loco do MEC entre 2015 e 2019.

A pesquisa apontou a necessidade de acesso à informação, em face da maior parte dos cursos não disponibilizarem seu PPC na página da universidade. Ainda, que as políticas públicas de inclusão estejam implementadas nos PPC, pois garante aos docentes, discentes e

outros e envolvidos discussões sobre a temática e conhecimento sobre as legislações vigentes, fortalecendo o trabalho do NACE e disseminando o que foi proposto pelo documento referência do Programa Incluir no que se refere ao eixos ensino, pesquisa e extensão.

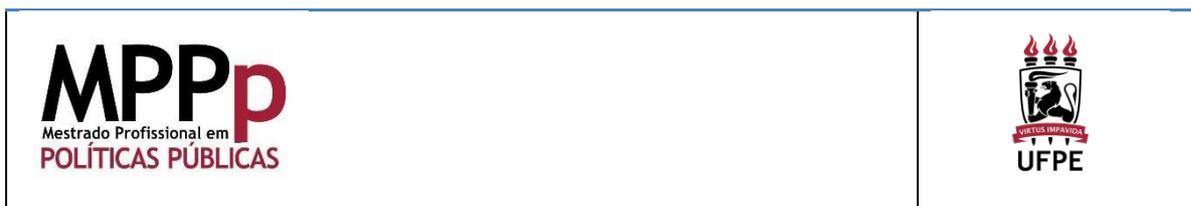
Como contribuição da pesquisa, o quadro abaixo aponta sugestões de acréscimos nas Orientações para Elaboração de Projetos Pedagógicos de Cursos de Graduação – PPC.

Quadro 10 - Recomendações para os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação da UFPE

Aspectos que devem compor o Projeto Pedagógico de Cursos de Graduação na UFPE	Sugestões de Acréscimo
3. Marco Teórico	Previsão de pressupostos epistemológicos, filosóficos, legais e políticos da educação inclusiva.
8. Metodologia do Curso	Informar as metodologias inovadoras e de acessibilidade (recursos e estratégias metodológicas) que estão sendo vivenciadas no curso ou que serão implementadas no novo PPC.
9. Sistemática de Avaliação	-Previsão expressa de dilação de tempo no processo de avaliação, mediante prévia solicitação do estudante e comprovação da necessidade; -Previsão de disponibilização de provas acessíveis para atendimento às necessidades específicas do estudante com deficiência.
10. Organização Curricular do Curso	Previsão da flexibilidade no tempo na estrutura curricular aplicada a partir da análise das situações de deficiência do(a) estudante que, em razão de sua especificidade, fazem com que este(a) necessite de um tempo diferenciado para realizar a mesma atividade que os demais.
15. Apoio ao Discente	Previsão do Núcleo de Acessibilidade - NACE, para o atendimento educacional especializado, e apoio ao público alvo da educação especial incluindo as pessoas com transtorno do espectro autista.

APÊNDICE D - PRODUTO DA PESQUISA

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS PARA ATUAÇÃO PEDAGÓGICA JUNTO AOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO - UFPE



ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS PARA ATUAÇÃO PEDAGÓGICA JUNTO AOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO - UFPE

Alba Maria Aguiar Marinho Melo

Estas orientações apresentam o produto do estudo de Dissertação, do Mestrado Profissional em Políticas Públicas da UFPE, que teve como título "POLÍTICA PÚBLICA DE INCLUSÃO PARA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: um olhar sobre os cursos de uma Universidade pública em Pernambuco. A pesquisa analisou a implementação das políticas públicas de inclusão para pessoa com deficiência nos cursos de graduação da Universidade Federal de Pernambuco, sob a orientação da **Prof^a Dr^a Andrea Quirino Steiner**.

Estas orientações consideram: 1) o crescente número de estudantes com deficiência no Ensino Superior, amparados pelas políticas públicas educacionais, que garantem o acesso e permanência dos mesmos; e 2) que os estudantes com deficiência podem e devem pontuar suas necessidades educacionais, seja pelo NACE ou para os seus professores, no intuito de tornar uma aula acessível e inclusiva, que promova o ensino e aprendizagens de todos.

As Orientações Didáticas são sugestões de estratégias simples e fáceis de serem implementadas, porém modificam significativamente as práticas em sala de aula.

Ainda, as orientações contidas neste documento estão reunidas na forma de compêndio e atribuídas ao produto da pesquisa desta dissertação, constando a fonte de consulta nas referências.

ORIENTAÇÕES GERAIS

- Embora conste na legislação em vigor, o termo "portadores de deficiência", este tem sido substituído por "pessoas com deficiência". A nomenclatura também inclui palavras simples como "cego", "surdo" ou "cadeirante". Não se acanhe em utilizá-las. Busque se informar sobre a terminologia correta para cada caso. Por exemplo: não é correto dizer que alguém é "surdo-mudo". As pessoas surdas, por não escutarem a voz humana, têm dificuldade para aprender a linguagem oral, mas falam por sinais. Algumas fazem leitura labial. Quando quiser conversar com uma pessoa surda, acene para ela ou toque, levemente, em seu braço. Gritar, nem pensar.
- Agir com naturalidade.
- É previsto, nos requisitos legais, a garantia de flexibilização de tempo nas atividades, dilação de tempo nas avaliações e provas acessíveis, aos estudantes que necessitarem.
- É importante que as aulas aconteçam de forma a atender a adequação metodológica, retirando as barreiras de aprendizagem.
- As aulas geminadas devem ter intervalo.
- O estudante com deficiência deve ter acesso às mesmas condições de igualdade, por isso é necessário o monitor, leitor, transcritor, de acordo com a necessidade.
- Sempre que possível, permitir aos estudantes gravar as aulas e fotografar os slides.
- Oferecer cópia do material de projeção visual usado na sala.
- Encaminhar com antecedência a bibliografia para que seja providenciada a adaptação.
- Fazer sempre um roteiro e informar o que acontecerá na aula.
- Comunicar as instruções gerais oralmente e por escrito.
- Informar ao estudante qualquer modificação na sala de aula.
- Diversificar os instrumentos de avaliação: prova (oral e escrita), seminário em grupo, portfólio, dentre outros.
- Evitar vídeo para estudantes surdos ou cegos, a menos que haja uma janela com um intérprete em LIBRAS e, para o cego, audiodescrição.
- Estejam atentos a expectativas, interesses e motivação do estudante.
- Produzir e disponibilizar material em base virtual.
- Disponibilizar um horário de atendimento individual.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS – ESTUDANTES CEGOS OU COM DEFICIÊNCIA VISUAL

- Evitar barreiras na sala de aula.

- No âmbito acadêmico a aula expositiva com o uso do quadro e de slides são os instrumentos mais utilizados. Porém o professor pode e deve dar ênfase à aprendizagem concreta, com o uso de objetos próximo ao real.
- Evitar o uso das palavras que dependem de gesto, como ali, aqui, à, etc. Esse tipo de referência espacial requer significação para pessoa cega. Nesse caso deve-se fazer referência como: na frente, a sua direita, em cima, em baixo, a dois passos.
- É de bom tom sempre perguntar se a pessoa precisa de ajuda.
- Podem ser usadas naturalmente as palavras: ver, olhar, observar, apalpar, sentir, cheirar.
- Sempre que possível permitir a gravação das aulas;
- Permitir o uso do computador pelo estudante.
- Para o estudante com baixa visão o uso de ampliador de tela é necessário.
- Para os estudantes com baixa visão, na elaboração de atividades e provas a letra pode ter o tamanho de **16 a 32**, tipo de letra Arial ou Verdana e contraste - fundo escuro/letra amarela ou branca.
- Se possível, ter conhecimento em braille.
- Nas aulas de campo, o estudante necessita que seja detalhado o ambiente.
- Em alguns temas é fundamental o uso de impressora em braille ou 3D (disponíveis na UFPE), além de maquetes para o entendimento do conteúdo.
- Quanto à avaliação, é interessante a troca de onde o estudante melhorou e onde ele precisa melhorar.
- Garantir a audiodescrição, feita por colegas ou outras pessoas, quando da utilização de vídeos e/ou documentários, mediante a descrição oral das informações que compreendemos visualmente e que não estejam contidas nos diálogos, tais como expressões faciais e corporais, efeitos especiais, ambientes, mudança de tempo e espaço, entre outras.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS - ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA FÍSICA E MOTORA

- Adaptação no mobiliário escolar, para melhor atender às características antropométricas do estudante (cadeira de roda e bengala).
- Permitir o uso de gravador e/ou notebook.
- Utilizar Sistema de Comunicação Aumentativa e Alternativa – SCAAs) para atender as falas dos que não conseguem ou produzem com muita dificuldade, tais como: pranchas de comunicação, cartões ou fotos).

- Se for conversar por um tempo longo com o estudante que usa cadeira de roda, é necessário sentar em uma cadeira, por conta do incômodo na posição da cabeça.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS – ESTUDANTES SURDOS OU COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

- Articular bem as palavras.
- Ao se comunicar com o surdo fale diretamente com ele e não com o intérprete.
- Articular-se com o NACE para disponibilizar intérprete de LIBRAS nas aulas, revisões e avaliações.
- Adotar flexibilidade na correção das provas escritas, valorizando o conteúdo semântico.
- Uso de gráfico ilustrativos, mapas e esquemas ajudam a compreensão do estudante surdo e com deficiência auditiva.
- A instrução baseada na resolução de problemas é uma estratégia que beneficia a todos os estudantes, principalmente os com deficiência auditiva.
- O estudante que depende a leitura orofacial perde parte da mensagem quando o professor vira para o quadro.
- Aulas interativas, com pequenos grupos de trabalho.
- Disponibilizar o conteúdo da aula com antecedência.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS – ESTUDANTES DIAGNOSTICADOS COM TDAH

- É recomendado que o estudante sente-se próximo ao professor, para não acessar fontes de estímulos, como janelas e portas.
- O professor deve instruí-lo nas atividades acadêmicas.
- Poderá entregar a atividade do estudante primeiro e ser o último a ser recolhido.
- Organizar as atividades em grupo, sempre o colocando com estudantes organizados.

REFERÊNCIAS

COORDENADORIA EXECUTIVA DE COOPERAÇÃO UNIVERSITÁRIA E DE ATIVIDADES ESPECIAIS – CECAE; UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - USP. **Orientação aos Docentes sobre Alunos com Deficiência**. Disponível em: <https://prceu.usp.br/usplegal/wp-content/uploads/2014/12/Orienta%c3%a7%c3%a3o-para-os-docentes-sobre-alunos-com-deficiencia-Cartilha-USP-Legal.pdf>. Acesso em 22 de junho de 2020.

MELO, Ricardo Lins Vieira et al. **Inclusão no Ensino Superior: Docência e Necessidades Educacionais Especiais**. Natal: EDUFRRN, 2013.

SECRETARIA DE ACESSIBILIDADE / UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Como lidar com pessoas com deficiência?** Disponível em: <https://acessibilidade.ufc.br/pt/como-lidar-com-pessoas-com-deficiencia/>. Acesso em 23 de junho de 2020.

APÊNDICE E**QUESTIONÁRIO ABERTO**

NOME:

FORMAÇÃO ACADÊMICA:

CARGO:

FUNÇÃO:

1-Quantos estudantes com deficiência ingressaram na UFPE (por *campus*) entre 2015 e 2019 (curso e tipo de deficiência)?

2-Dos estudantes ingressantes de 2015 a 2019 quantos foram atendidos pelo NACE?

3-Qual os maiores problemas demandados pelos estudantes com deficiência? De quais os cursos?

3.1-Com relação à metodologia, quais as maiores críticas?

3.2-Com relação à avaliação, no que se refere à dilação de tempo e provas acessíveis, já aconteceu alguma demanda?

3.3-As questões demandadas são solucionadas? Quais as ações?

4-Os professores procuram o NACE? De quais cursos?

5-Os coordenadores dos cursos procuram o NACE? De quais cursos?

6-Há algum guia de orientação para os professores, coordenadores e servidores sobre o atendimento e acolhimento desses estudantes?

7- Se no Projeto Pedagógico do Curso já estivessem explícitas as políticas de acessibilidade para a pessoa com deficiência, a implementação da inclusão seria mais efetiva?

6-Quantos são na equipe do NACE?

7-Os insumos são suficientes (pessoal, infraestrutura e orçamentária)?

8-As atividades desenvolvidas pelo NACE atendem à política de inclusão e a demanda da instituição? Onde poderia melhorar?

ANEXO A
QUESTIONÁRIO NACE – CAMPUS RECIFE

- 1- Quantos estudantes com deficiência ingressaram na UFPE (por *Campus*) do ano 2015 a 2019 (curso e tipo de deficiência)? Esta informação poderá ser disponibilizada pelo Núcleo de Tecnologia da Informação (NTI) da UFPE, através do link <http://cstic.ufpe.br>.

- 2- Dos estudantes ingressantes de 2015 a 2019 quantos foram atendidos pelo NACE? Entre os anos de 2015 a 2019 o Nace registrou um total de noventa e dois (92) estudantes/servidores que foram atendidos apenas pela equipe de Atendimento em Acessibilidade e Inclusão Educacional. Assim, esclarecemos que neste quantitativo, não estão incluídos os estudantes/servidores atendidos pela equipe de Intérpretes e Tradutores de Libras do Nace.

- 3- Qual os maiores problemas demandados pelos estudantes com deficiência? De quais os cursos? Os maiores problemas relatados pelos estudantes que podemos destacar são: dificuldades para acesso às salas de aula (rampas e elevadores) e ao estacionamento; dificuldades para mobilidade com autonomia e segurança por pessoas com deficiência visual e física (sinalização inadequada nas vias de circulação no *campus* - pistas e calçadas, por exemplo); material didático pouco acessível nas bibliotecas e copiadoras dentro do *campus*; pouco material didático-pedagógico adaptado por parte dos docentes (o que implica na intervenção do Nace para as orientações específicas); carência de acessibilidade comunicacional para usuários de Libras; e, falta de tutores nas disciplinas. Com relação aos cursos, a demanda de estudantes atendidos pelo Nace é bem variada, mas podemos destacar: nas ciências exatas, os cursos de matemática e das engenharias; nas ciências humanas, os cursos de pedagogia, filosofia, letras libras, música e psicologia; nas ciências sociais aplicadas, os cursos de arquitetura, direito e serviço social; e nas ciências da saúde, os cursos de medicina, nutrição, farmácia e odontologia.
 - 3.1-Com relação a metodologia, quais as maiores críticas? As críticas às metodologias de ensino/aprendizagem dependem do tipo de deficiência ou necessidade apresentada pelo discente. Contudo, a maior parte é referente à dificuldade no acesso à informação durante a aula (ex. figuras ou vídeos sem audiodescrição, barreiras à boa visualização, etc) e nas

avaliações (pouco tempo para resolução, perguntas muito extensas, dificuldade no acesso ao conteúdo da prova).

3.2-Com relação a avaliação no que se refere a dilação de tempo e provas acessíveis, já aconteceu alguma demanda? Sim. Boa parte dos alunos que acompanhamos são cobertos pelo direito legal de dilação do tempo de prova e disponibilização de avaliações em formato acessível. 3.3-As questões demandadas são solucionadas? Quais as ações? Em sua maior parte, sim. Oferecemos aos professores e coordenadores de curso orientações didático-pedagógicas e legais sobre as adaptações necessárias para o processo de ensino/aprendizagem de cada estudante.

- 4- Os professores procuram o NACE? De quais cursos? Sim, os professores procuram o NACE para obter orientações quanto a possíveis adaptações didático-pedagógicas que podem ser empregadas em suas aulas, quando têm conhecimento de que há uma pessoa com deficiência ou necessidade educacional específica presente. Não temos como variável para contabilizar em nossos relatórios o curso ao qual o professor pertence.
- 5- Os coordenadores dos cursos procuram o NACE? De quais cursos? Sim. Da mesma forma que os professores, os coordenadores de cursos também buscam o NACE para orientação. Também não registramos até o momento a variável dos cursos dos coordenadores. O que podemos dizer para essa pergunta e a anterior é que há uma variedade muito grande de cursos que nos procuram, uma vez que há pessoas com deficiências ou necessidades educacionais específicas em áreas diversas na UFPE.
- 6- Há algum guia de orientação para os professores, coordenadores e servidores sobre o atendimento e acolhimento desses estudantes? Há um documento de orientação individualizado para cada estudante com deficiência e/ou necessidade educacional específica, que é construído após o atendimento e análise da equipe de AAIE do NACE e enviado aos coordenadores de curso e professores, com atualizações a cada semestre letivo.

- 7- Se o Projeto Pedagógico do Curso já fosse explícito as políticas de acessibilidade para pessoa com deficiência, a implementação da inclusão seria mais efetiva? Possivelmente sim, mas não podemos afirmar, pois trata-se da nossa opinião e não de dados de pesquisa.
- 8- Quantos são na equipe do NACE? Informações sobre a composição do Núcleo de Acessibilidade estão disponíveis no seguinte sítio: <https://www.ufpe.br/nucleodeacessibilidade/sobre>
- 9- Os insumos são suficientes (pessoal, infraestrutura e orçamentária)? Não. Existe um déficit no planejamento, principalmente no que se refere ao âmbito pessoal, onde há carência de algumas especialidades (assistente social, terapeuta ocupacional, audiodescritor, transcritor do sistema braille, analistas em tecnologia da informação e comunicação) na composição da equipe de atendimento em acessibilidade e inclusão educacional, para que este possa se dar de maneira adequada e efetiva. Em relação à infraestrutura, no *campus* Recife contamos com duas salas amplas e climatizadas, mas além de não serem suficientes para o quantitativo de pessoal, não há acessibilidade física para se chegar a elas. O principal elevador da biblioteca central, onde estamos localizados no 2º andar, encontra-se quebrado há meses. Além da localização ser pouco acessível, o elevador de serviço que está sendo utilizado desde então, fica distante da entrada principal, dificultando o atendimento dos estudantes com dificuldade de mobilidade. Além disso, é imprescindível uma sala específica para a equipe de AAIE realizar a escuta dos estudantes que buscam o atendimento, mas não dispomos desse espaço. Os insumos financeiros não são suficientes. Nos últimos anos houve redução de 50% no orçamento de todas as universidades brasileiras. Nosso recurso orçamentário vem do MEC, através do programa Incluir. A verba é destinada apenas para o *campus* Recife. No entanto, a coordenação disponibiliza e compartilha os recursos recebidos, assim como insumos, para os *campi* Caruaru e Vitória, através de bolsas e alguns equipamentos. Esta destinação de recursos é possível a partir de um planejamento para dar cobertura a estes centros. A equipe de corpo técnico apresenta áreas diversas, apenas no *campus* Recife. Os outros *campi*, Vitória e Caruaru, têm um quadro de pessoal insuficiente e o espaço cedido é inadequado para o funcionamento.
- 10- As atividades desenvolvidas pelo NACE atendem a política de inclusão e a demanda da instituição? Onde poderia melhorar? Desenvolvemos as atividades com base na legislação

vigente (Lei Brasileira de Inclusão - LBI, n. 13,146/2015), garantindo o direito à acessibilidade e inclusão no ensino superior de alunos e servidores (docentes e técnico-administrativos) com deficiência e/ou outras necessidades educacionais específicas. Porém, ainda observamos lacunas no que diz respeito ao enfrentamento das barreiras atitudinais, sendo necessários maiores investimentos em sensibilizações em acessibilidade e inclusão voltadas à comunidade acadêmica como um todo, com o objetivo de institucionalizar uma cultura inclusiva permanente.

ANEXO B
QUESTIONÁRIO SETORIAL NACE – SETORIAL *CAMPUS* DO AGRESTE

1-Quantos estudantes com deficiência ingressaram na UFPE (por *Campus*) do ano 2015 a 2019 (curso e tipo de deficiência)?

Dados disponibilizados no NTI.

2-Dos estudantes ingressantes de 2015 a 2019 quantos foram atendidos pelo NACE?

Atendemos cerca de 28 estudantes. Relevante ressaltar que alguns estudantes informam não precisar de suporte/adaptação e outros não retornam nossas tentativas de contato.

3-Qual os maiores problemas demandados pelos estudantes com deficiência? De quais os cursos?

Compra e instalação de elevadores, rampas (estudantes dos cursos de ciências econômicas, química e pedagogia); dilação de tempo (química, administração, pedagogia).

3.1-Com relação a metodologia, quais as maiores críticas?

Mais tempo para leitura (medicina); que os professores optem por vídeos que possuam legenda, que utilizem microfone portátil nas aulas (pedagogia); que disponibilizem os slides utilizados.

3.2-Com relação a avaliação no que se refere a dilação de tempo e provas acessíveis, já aconteceu alguma demanda?

Sim, já tivemos solicitação de dilação de tempo, e nesses casos, informamos aos professores o direito do estudante. Já houve casos em que o estudante teve mais tempo para realizar a avaliação acompanhando o professor em outra sala de aula (por exemplo, curso de administração, pedagogia), e já houve caso em que o estudante realizou a avaliação na sala do NACE (curso de química).

3.3-As questões demandadas são solucionadas? Quais as ações?

Em sua maioria sim. Geralmente as ações são resolvidas de imediato, algumas exigem um pouco ou muito mais tempo, por necessitar de articulações com órgãos externos, ou algumas demandas de compra, que depende de grandes recursos, por exemplo a compra e instalação de elevadores.

As solicitações mais simples, são resolvidas mais rapidamente.

- Solicitação de dilação de tempo nas avaliações, por exemplo, apesar de já termos enviado essa orientação para os docentes, quando o estudante solicita, reforçamos junto ao professor o direito do estudante, e geralmente os professores passam a adotar essa medida (administração, design, pedagogia, química, medicina, engenharia de produção).
- Uso de aparelhos de amplificação sonora por professores (pedagogia).
- Uma sala de repouso, foi solicitada por estudantes cadeirantes, seguindo orientação médica. Foi providenciada a sala e o material necessário. Está em funcionamento, à disposição destes estudantes (demanda de estudantes do curso de ciências econômicas e química).
- Bancas acessíveis com identificação de acessibilidade. Em cada início de semestre fazemos a alocação das bancas acessíveis nas salas em que os estudantes cursarão as disciplinas (curso de pedagogia, química e ciências econômicas).

4-Os professores procuram o NACE? De quais cursos?

Já nos procuraram, professores do curso de administração, design e pedagogia.

5-Os coordenadores dos cursos procuram o NACE? De quais cursos?

Alguns coordenadores nos procuraram e nos convidaram a participar de reunião de colegiado para orientar professores quanto ao atendimento aos estudantes com deficiência do curso. Nos procuraram e participamos de reunião de colegiado dos cursos de administração, pedagogia. E, no curso de medicina, realizamos uma reunião com a coordenação do curso e os estudantes.

6- Há algum guia de orientação para os professores, coordenadores e servidores sobre o atendimento e acolhimento desses estudantes?

- Foi enviado por e-mail para os docentes o “Manual de Orientação e Apoio para Atendimento às Pessoas com Deficiência” da Secretaria de Direitos Humanos e Apoio da Presidência da República – Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da PessoaAs com Deficiência.
- Foi enviado por e-mail aos coordenadores, pedindo ampla divulgação entre docentes, recorte da Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que ressalta a importância da dilação do tempo de aplicação das provas dos alunos com deficiência, assim como suporte e apoio nas atividades exercidas, de acordo com as suas necessidades.
- Além das orientações enviadas por e-mail, participamos da semana pedagógica, onde tivemos um momento na programação destinada ao NACE, para dar orientações aos professores e coordenadores sobre as questões de acessibilidade no atendimento e acolhimento dos estudantes.

7- Se o Projeto Pedagógico do Curso já fosse explícito as políticas de acessibilidade para pessoa com deficiência, a implementação da inclusão seria mais efetiva?

Partindo da compreensão que o projeto pedagógico do curso não deve ser um documento elaborado e arquivado apenas, mas, vivenciado no curso, caso tenha sido definido coletivamente em sua elaboração, e esteja conseqüentemente explícito nesse documento o posicionamento do curso frente as políticas de acessibilidade para a pessoa com deficiência, os professores poderão se nortear pelo PPC, para elaborar e vivenciar atividades relacionadas à essa temática, além da possibilidade de propor estratégias e ações para implementar uma cultura inclusiva em seu curso. Assim, tendo em vistas a relevância do Projeto Pedagógico para os direcionamentos do curso frente às demandas existentes, acreditamos ser fundamental que as informações e posicionamentos relacionados à acessibilidade e inclusão sejam encontradas de forma explícita neste documento.

8-Quantos são na equipe do NACE?

Dois servidores e três bolsistas de apoio administrativo.

9-Os insumos são suficientes (pessoal, infraestrutura e orçamentária)?

Não.

A Portaria Normativa Nº 04, de 16 de fevereiro de 2016 institui o NACE, e institui que os núcleos setoriais seriam integrados pela coordenadoria setorial, pelo setor técnico-administrativo e pelo setor técnico especializado. Como informado, nossa setorial conta apenas com dois servidores que exercem, em parte, as funções dos três setores previstos na Portaria. Destacamos, portanto que se faz extremamente necessária a ampliação da equipe, principalmente a composição do setor técnico especializado, que poderia contar com pedagogo, psicopedagogo, terapeuta ocupacional, fonoaudiólogo, psicólogo, brailista, transcritor, audiodescriitores, com vistas a dar o apoio necessário aos estudantes e servidores com deficiência.

De acordo com o artigo 10 da referida Portaria, compete ao Setor Técnico Especializado:

- I. Atuar no Atendimento Educacional Especializado (AEE) em relação ao suporte da atenção à integralidade biopsicossocial em relação ao desempenho acadêmico dos discentes, bem como à orientação didático-pedagógica aos discentes e aos docentes da UFPE;
- II. Produzir materiais didáticos acessíveis, bem como realizar adaptações quando cabíveis;
- III. Atuar na acessibilidade comunicacional para fins de adaptação ao sistema braille, tradução visual, tradução e interpretação nas línguas de sinais;
- IV. Atuar de forma colaborativa na formação continuada de docentes e técnico-administrativos em educação nas questões relativas à acessibilidade e inclusão educacional;
- V. Exercer atividades inerentes às competências da formação específica de cada um dos profissionais do Setor Técnico Especializado.

Assim, com uma equipe técnica especializada, muitas outras ações poderiam ser efetivadas, a partir da formação de cada profissional.

No que se refere aos insumos de ordem orçamentária, ligada aos de ordem de infraestrutura, consideramos insuficientes, quando reconhecemos a necessidade da compra e instalação de elevadores, por exemplo, para prédios que não possuem rampas de acesso.

10-As atividades desenvolvidas pelo NACE atendem a política de inclusão e a demanda da instituição? Onde poderia melhorar?

Sim. Apesar da insuficiência de pessoal, temos realizado ações em todos os eixos da acessibilidade (comunicacional, arquitetônico, pedagógico, tecnológico e atitudinal), e buscado articulação com os demais setores para a resolução das demandas apresentadas.

Com certeza, teríamos uma melhora significativa quantitativa e qualitativamente nas ações desenvolvidas, principalmente em questões metodológicas, com orientações mais direcionadas/completas para os professores, caso pudéssemos contar com uma equipe maior, inclusive com a equipe técnica especializada como relatada anteriormente.

ANEXO C
SETORIAL NACE –CAMPUS VITÓRIA

E-mail respondido em 03 de abril de 2020 pelo NACE setorial do campus Vitória de Santo Antão, informando a impossibilidade em atender a pesquisa.

Entrevista

NACE CAV <nacecavufpe@gmail.com>

Sex, 03/04/2020 16:53

Para: Alba Marinho <alba-marinho@hotmail.com>

Cc:

- Marcelo Antonio Fernandes <marcelo.afernandes@ufpe.br>;
- Tatiana Ferreira <tatxianaferreira@hotmail.com>;
- maria amelia souza <souza_mariaamelia@hotmail.com>;
- nace.cav@ufpe.br <nace.cav@ufpe.br>

Prezada senhora Alba,

não teremos como responder a entrevista na sua totalidade, o que pode inviabilizar a pesquisa. Logo, diante desse momento de pandemia, os profissionais do NACE estão em home office e que alguns dados só dispomos em pastas físicas sendo que as mesmas encontram-se nas dependências da Universidade e que no retorno das atividades presenciais responderemos com prazer a pesquisa.

Atenciosamente

Coordenação do NACE/CAV

--

Atenciosamente

Equipe do Núcleo Setorial de Acessibilidade do CAV-UFPE

Contato: nacecavufpe@gmail.com ou nace.cav@ufpe.br

Tel. 3114-4172

Centro Acadêmico de Vitória - Universidade Federal de Pernambuco
Rua do Alto do Reservatório, S/N - Bela Vista - Vitória de Santo Antão / PE - Brasil
CEP: 55608-680

Telefone: (81) 3114-4101 / 3114-4102



Outlook interface showing an email from NACE CAV. The email content is as follows:

Entrevista

NACE CAV <nacecavufpe@gmail.com>
Sex, 03/04/2020 16:53

Para: Você
Cc: Marcelo Antonio Fernandes; Tatiana Ferreira; maria.amelia.souza; nace.cav@ufpe.br

Prezada senhora Alida,

não teremos como responder a entrevista na sua totalidade, o que pode inviabilizar a pesquisa. Logo, diante desse momento de pandemia, os profissionais do NACE estão em home office e que alguns dados só dispomos em pastas físicas sendo que as mesmas encontram-se nas dependências da Universidade e que no retorno das atividades presenciais responderemos com prazer a pesquisa.

Atenciosamente
Coordenação do NACE/CAV
--

Atenciosamente
Equipe do Núcleo Setorial de Acessibilidade do CAV-UFPE

Contato: nacecavufpe@gmail.com ou nace.cav@ufpe.br
Tel. 3114-4172
Centro Acadêmico de Vitória - Universidade Federal de Pernambuco
Rua do Alto do Reservatório, S/N - Bela Vista - Vitória de Santo Antão / PE - Brasil