



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

VIVIANE ALVES DE CARVALHO

**AVALIAÇÃO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA INCLUIR E AS
INICIATIVAS DE ACESSIBILIDADE DOS PROFESSORES, BUROCRATAS DE
NÍVEL DE RUA, NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (2012-2019)**

Recife
2021

VIVIANE ALVES DE CARVALHO

**AVALIAÇÃO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA INCLUIR E AS
INICIATIVAS DE ACESSIBILIDADE DOS PROFESSORES, BUROCRATAS DE
NÍVEL DE RUA, NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (2012-2019)**

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

Área de Concentração: políticas públicas

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Mariana Batista da Silva

Recife
2021

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

C331a Carvalho, Viviane Alves de.

Avaliação de implementação do Programa Incluir e as iniciativas de acessibilidade dos professores, burocratas de nível de rua, na Universidade Federal de Pernambuco (2012-2019) / Viviane Alves de Carvalho. – 2021.

107 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Mariana Batista da Silva.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH.

Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Recife, 2021.

Inclui referências e apêndices.

1. Política pública. 2. Avaliação. 3. Acessibilidade. 4. Programa Incluir. 5. Professores universitários. 6. Universidade Federal de Pernambuco. I. Silva, Mariana Batista da (Orientadora). II. Título.

320.6 CDD (22. ed.)

UFPE (BCFCH2021-137)

VIVIANE ALVES DE CARVALHO

**AVALIAÇÃO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA INCLUIR E AS
INICIATIVAS DE ACESSIBILIDADE DOS PROFESSORES, BUROCRATAS
DE NÍVEL DE RUA, NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
(2012-2019)**

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(a) Profissional em Políticas Públicas

Aprovada em: 30/07/2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof^o. Dr^a. Mariana Batista da Silva (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

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

Prof^o. Dr. Rodrigo Barros de Albuquerque (Examinador Externo)
Universidade Federal de Sergipe

**Dedico esta pesquisa à toda comunidade acadêmica da UFPE,
inclusive às pessoas com deficiência.**

**Ao meu amado esposo Getúlio e aos meus pais, Mônica e
Gerônimo, por todo o amor e apoio durante a caminhada.**

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus pelo seu amor e fidelidade. Pela força e renovo na superação dos desafios diários para conclusão desta pesquisa. Agradeço-te Senhor, por me guardar e me guiar em teus caminhos e pelo consolo nos momentos difíceis. Toda hora e toda glória sejam dadas a ti, Senhor.

Ao meu amado esposo Getúlio Silva, por todo o amor e carinho dedicado. Companheiro e amigo de todas as horas, que me deu forças e ânimo durante o percurso. Muito obrigada pela paciência e compreensão!

Aos meus queridos pais Gerônimo Carvalho e Mônica Carvalho, pelo carinho, apoio e força durante a caminhada. Agradeço a compreensão e os conselhos, que os levarei para o resto da vida. Gratao Senhor por tê-los em minha vida.

Aos professores do Programa de Mestrado Profissional em Políticas Públicas - MPPP/UFPE, agradeço pelo conhecimento compartilhado, em especial a minha orientadora Professora Dra. Mariana Silva, pela atenção, direcionamento e contribuição para o estudo. Obrigada!

Aos queridos Wilza Estrella e Gutemberg Xavier (equipe do NACE) que muito contribuíram para este meu estudo, com todo o apoio e disponibilidade. Meu muito obrigada!

Aos colegas da turma do mestrado, pelo privilégio de conhecê-los e poder compartilhar muitos momentos de aprendizagem e de alegria. Uma turma excepcional.

Por fim, agradeço aos demais amigos, colegas e familiares pelo apoio e estímulo nessa empreitada, inclusive pela compreensão nas ausências.

RESUMO

Atualmente, a acessibilidade é uma temática bastante discutida, notadamente no que se refere à inclusão de pessoas com deficiência na educação superior, paratanto a pesquisa tem como problemática o seguinte questionamento: Quais práticas os professores criam para lidar com a inclusão de estudantes com deficiência nas salas de aula? Para compreender este questionamento, a pesquisa tem como objeto de estudo o Programa Incluir e como objetivo geral avaliar as práticas que os professores, Burocratas de Nível de Rua, criam para lidar com a inclusão de estudantes com deficiência nas salas de aula, nos campi de Recife da UFPE, no período de 2012 a 2019. Tomando por base, a compreensão do processo de implantação do Programa Incluir no âmbito das políticas públicas de inclusão na educação superior; a verificação dos serviços, recursos e apoios técnicos disponibilizados pelo Programa Incluir que viabilizam a inclusão educacional dos estudantes com deficiência, na UFPE; e a identificação das práticas realizadas para implementação e execução do Programa Incluir nas iniciativas de acessibilidade dos professores. Metodologicamente, o desenho da pesquisa utilizado foi o de métodos qualitativos, tendo como instrumento de coleta de dados entrevistas semi-estruturadas com professores, Burocratas de Nível de Rua, em sala de aula, nos campi de Recife da UFPE. Os resultados demonstram que, para os entrevistados, embora a implementação do Programa Incluir contribua para efetivação da política pública inclusiva, suas iniciativas de acessibilidade em sala de aula são bastante influenciadas por suas trajetórias profissionais, capacitações e perfil relacional com os estudantes com deficiência. Nesse sentido, faz-se necessário uma atenção maior para ações de capacitação do corpo docente desta instituição, inclusive de divulgação do Programa Incluir e da eliminação de barreiras e promoção de uma cultura mais inclusiva na Universidade.

Palavras-chave: Política Pública; Acessibilidade; Programa Incluir; Burocratas de Nível de Rua.

ABSTRACT

Currently, accessibility is a topic that has been widely discussed and notably concerning the inclusion of people with disabilities in higher education. Therefore, the research has the following question as a problem: Which practices do teachers produce to deal with the inclusion of students with disabilities in classrooms? To understand this question, the object of study is the Include Program and as a general objective to evaluate the practices that teachers, street-level bureaucracy, produce to deal with the inclusion of students with disabilities in classrooms. These classes, as mentioned before, are on the campuses of Recife at UFPE, from 2012 to 2019. Based on the understanding of the implementation process of the Include Program, within the scope of public policies for inclusion in higher education, the verification of the services, resources, and technical support provided by the Include Program that enable the educational inclusion of students with disabilities at UFPE, and the identification of practices carried out for the implementation and execution of the Program Include in the accessibility initiatives for teachers. Methodologically, the research design used was that of qualitative methods, having as a data collection instrument semi-structured interviews with teachers, street-level bureaucracy, in the classroom, on the Recife campuses of UFPE. The results show that, for the interviewees, although the implementation of the Include Program contributes to the effectiveness of the inclusive public policy, their accessibility initiatives in the classroom are highly influenced by their professional trajectories, qualifications, and relational profile with students with disabilities. In this sense, it is necessary to pay greater attention to train actions of the faculty of this institution, including disseminating the Include Program and eliminating barriers, and promoting a more inclusive culture at the University.

Keywords: Public Policy; Accessibility; Program Include; Street-Level Bureaucracy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Evolução do número de matrículas de estudantes com deficiência no ensino superior (2003- 2019).....	29
Gráfico 2 - Percentual de distribuição do número de estudantes por deficiência ingressantes em 2019 na UFPE	62
Figura 1 - Modelo de Implementação.....	23
Figura 2 - Ampulhetas em paralelo de ciclo e os atores da política pública.....	26
Figura 3 - Distribuição de vagas nas instituições federais de ensino superior.....	36
Figura 4 - Dispositivos legais (linha do tempo).....	37
Quadro 1 - Cinco estágios do ciclo de políticas públicas	18
Quadro 2 - Perfil dos entrevistados.....	57
Quadro 3 - Média de estudantes para quem os professores entrevistados já lecionaram, por tipo de deficiência.....	63

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de matrículas de estudantes com deficiência em 2019 na UFPE, por Centro Acadêmico	59
Tabela 2 - Evolução no quantitativo de estudantes com deficiência ingressantes na UFPE, por Centro Acadêmico e por ano.....	59
Tabela 3 - Evolução do número de matrículas de estudantes com deficiência no ensino superior no Brasil (2012 - 2019)	60
Tabela 4 - Quantidade de estudantes com deficiência na UFPE, por gênero (2012 - 2019)...	61
Tabela 5 - Quantidade de estudantes com deficiência ingressantes em 2019 na UFPE, por Centro Acadêmico e por tipologia de deficiência	61

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

SEESP	Secretaria de Educação Especial
SESu	Secretaria de Educação Superior
IFES	Instituições Federais de Educação Superior
PcD	Pessoa com Deficiência
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
NACE	Núcleo de Acessibilidade
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
IES	Instituições de Ensino Superior
CF	Constituição da República Federativa do Brasil
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PNE	Plano Nacional de Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MEC	Ministério da Educação
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CEP/UFPE	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Pernambuco
MCTI	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
PROGEPE	Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas e Qualidade de Vida
STI	Superintendência de Tecnologia da Informação
DEPLAG	Diretoria Estratégica de Planejamento, Avaliação e Gestão
GR	Gabinete do Reitor
TCLE	Termos de Consentimento Livre Esclarecido

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	POLÍTICAS PÚBLICAS E A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	16
2.1	POLÍTICAS PÚBLICAS: BREVE HISTÓRICO	16
2.1.1	Ciclo de Políticas Públicas	17
2.2	CONCEITOS INTRODUTÓRIOS E TEÓRICOS.....	27
2.3	TRAJETÓRIA PERCORRIDA	32
2.4	PROGRAMA INCLUIR.....	37
3	REVISÃO DA LITERATURA.....	41
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	48
4.1	ASPECTOS ÉTICOS.....	48
4.2	DESENHO DA PESQUISA (TIPO DE ESTUDO)	48
4.3	LOCAL DA PESQUISA.....	49
4.4	SUJEITO DA PESQUISA.....	49
4.5	AMOSTRAGEM	50
4.6	RECRUTAMENTO DOS PARTICIPANTES	51
4.7	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	51
4.8	PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS.....	52
4.9	ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	54
5	RESULTADOS E DISCUSSÕES	56
5.1	PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA	56

5.2	PERFIL DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA UFPE	58
5.3	A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA	63
5.3.1	A Percepção dos Burocratas sobre o Conceito de Deficiência	63
5.3.2	A Percepção dos Burocratas sobre a Política de Educação Inclusiva	65
5.3.3	A Política de Educação Inclusiva como Facilitadora do Acesso e Permanência das PcD no Ensino Superior	67
5.3.4	A Percepção dos Burocratas sobre o Ambiente Inclusivo	69
5.4	INCLUSÃO NAS SALAS DE AULA	72
5.4.1	As Experiências em Sala de Aula.....	72
5.4.2	As Práticas de Inclusão Utilizadas pelos Burocratas em Sala de Aula	75
5.5	INTERVENÇÕES NECESSÁRIAS PARA MELHORIA DO ENSINO INCLUSIVO	80
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
	REFERÊNCIAS	88
	APÊNDICE A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	96
	APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	100
	APÊNDICE C - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES.....	103
	APÊNDICE D - TERMO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE.....	104
	APÊNDICE E - CARTA DE ANUÊNCIA.....	105
	APÊNDICE F - FOLDER	106

1 INTRODUÇÃO

Inicialmente, o atendimento educacional à pessoa com deficiência em meados do século XVI era caracterizado por serviços inspirados e organizados para ações isoladas e particulares, as quais não estavam integradas às políticas públicas de educação. Porém, a partir de meados do século XX tem-se mundialmente a defesa da concepção inclusiva, já não havendo espaços para práticas de categorização e segregação de estudantes, o que põe em xeque modelos de ensino e aprendizagem que promovem a exclusão nos espaços escolares (BRASIL, 2013).

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, apresenta aspectos relevantes para a evolução de uma educação. Dentre estes aspectos, destacam-se três: institui o caráter inclusivo nos sistemas de ensino, quando preconiza que a educação especial deve acontecer preferencialmente no ensino regular; consolida a compreensão da educação especial sob a perspectiva educacional e pedagógica; e preocupa-se com a formação de professores para atuar nos sistemas de ensino inclusivo.

Nesse contexto, o ensino superior brasileiro, sobretudo o ensino público, passa a entender a necessidade da construção de um modelo político-pedagógico, criado por meio de políticas públicas e voltado para a educação inclusiva, capaz de promover acesso e permanência ao ensino superior. A partir disso, entre 2005 a 2011, o Ministério da Educação inicia o processo de implementação do Programa Incluir através de chamadas públicas concorrenciais, realizadas pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) e Secretaria de Educação Superior (SESu), as quais iniciaram a formulação de estratégias para identificação de barreiras ao acesso das pessoas com deficiência (PcD) à educação superior.

O Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior foi criado em 2005 e tem “o objetivo de promover ações para eliminar barreiras físicas, pedagógicas e de comunicação, a fim de assegurar o acesso e a permanência de pessoas com deficiência nas instituições federais de educação superior (IFEs)” (BRASIL, 2013).

A partir de 2012, a ação de chamadas públicas concorrenciais passou a ser universalizada, atendendo a todas IFES e promovendo o desenvolvimento de uma Política de Acessibilidade ampla e articulada, com o objetivo de suscitar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade e de promover ações institucionais que garantam a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica.

Na Universidade Federal de Pernambuco, o Núcleo de Acessibilidade (NACE) foi instituído em fevereiro de 2016, quatro anos após a universalização dos aportes dos recursos financeiros, por meio da Portaria Normativa nº 04/2016 e cuja finalidade consta em seu art. 1º:

“apoiar e promover a acessibilidade aos estudantes e servidores com deficiência, mobilidade reduzida, transtorno funcional específico da aprendizagem, transtorno global do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação” (UFPE, 2016).

Entretanto, a qualidade da implementação dessa política depende de como ela é entregue ao público-alvo, podendo apresentar diversos obstáculos que ultrapassam as barreiras já citadas, inclusive de recursos financeiros e estruturais, além de questões de coordenação, centralização ou descentralização.

Diante disso, as iniciativas de acessibilidade de profissionais qualificados e capacitados são necessárias para a execução de políticas públicas inclusivas e para promoção da permanência de alunos com deficiência em sala de aula. O que contribui para que os efeitos da política sejam postos em prática e chegue aos seus destinatários de maneira fidedigna. Os professores, como agentes executores do Programa Incluir, no que se refere ao modelo *bottom-up* de implementação de políticas públicas - modelo este que foca nos agentes e nas suas ações, ocorrendo de baixo para cima - encaixam-se no que Lipsky (1980), conceitua como Burocratas de Nível de Rua. Além dos professores, os coordenadores, diretores e chefes de departamento, ou seja, trabalhadores e gestores do nível abaixo são os que se encontram na ponta do sistema e que promovem o elo entre o Estado e os beneficiários da política. São capazes de afetar as ações na fase de implementação, na medida em que entregam os serviços da política ao público-alvo.

Sendo assim, a pesquisa justifica-se pela existência de uma lacuna na literatura sobre a análise empírica do papel desempenhado por esses executores. Além de contribuir para um estudo sobre avaliação do programa e sua aplicabilidade em outras instituições de ensino superior, bem como servir de estímulo e referencial para gestores, profissionais e instituições públicas que se identificam com essa temática.

Portanto, esse trabalho se propôs a responder a seguinte questão: **Quais práticas os professores criam para lidar com a inclusão de estudantes com deficiência nas salas de aula?**

O objetivo geral do estudo é analisar as práticas que os professores, Burocratas de Nível de Rua, criam para lidar com a inclusão de estudantes com deficiência nas salas de aula, dos campi de Recife da UFPE, no período de 2012 a 2019. Para isso, tem como objetivos específicos: compreender o processo de implantação do Programa Incluir no âmbito das políticas públicas de inclusão na educação superior; verificar os serviços, recursos e apoios técnicos disponibilizados pelo Programa Incluir que viabilizam a inclusão educacional dos

estudantes com deficiência, na UFPE; identificar os procedimentos utilizados para implementação e execução do Programa Incluir nas iniciativas de acessibilidade dos professores, Burocratas de Nível de Rua para o atendimento dos estudantes com deficiências na UFPE.

O trabalho é realizado através de pesquisa qualitativa, caracterizada como uma pesquisa descritiva e exploratória, por possibilitar a interpretação dos dados que constituem o objeto de estudo deste pesquisa, além de produzir resultados fruto de uma pesquisa de campo. Utilizando-se como instrumento de coleta de dados entrevistas semi-estruturadas com professores, Burocratas de Nível de Rua, em sala de aula, dos campi de Recife da UFPE.

Desta forma, o estudo encontra-se organizado em seis capítulos, além desta introdução: o segundo capítulo apresenta um breve histórico sobre o conceito de políticas públicas e seu respectivo Ciclo, os conceitos introdutórios e teóricos sobre inclusão e acessibilidade, tomando como escopo as bases legais mais relevantes que asseguraram os direitos inerentes às pessoas com deficiência, assim como a apresentação e detalhamento do Programa Incluir como uma política de inclusão no ensino superior; o terceiro capítulo destina-se à revisão da literatura ao analisar os documentos da política, identificando o que o Programa Incluir prevê em sua formulação e o que tem sido entregue ao seu público-alvo, delimitado ao período de 2005 a 2019; no quarto capítulo é descrito o procedimento metodológico utilizado para o desenvolvimento desse trabalho, em destaque para as técnicas utilizadas; já no quinto capítulo apresentam-se os resultados da avaliação de implementação da educação inclusiva na UFPE; por fim, no último capítulo, nas considerações finais, estão presentes as principais discussões levantadas e as conclusões referente a avaliação da implementação do programa incluir e as práticas inclusivas realizadas pelos professores, Burocratas de Nível de Rua, na UFPE.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS E A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Neste capítulo estudaremos a concepção trazida por alguns estudiosos no que diz respeito a conceitos e definições de políticas públicas, de um modo geral, e apresentaremos o caminho percorrido por elas, desde o seu processo de criação até o momento de sua execução e alcance até o público-alvo. Percurso este, que chamaremos de Ciclo de Políticas Públicas, no qual identificamos o estágio em que este trabalho de pesquisa está inserido.

Além de abordarmos alguns conceitos introdutórios bastante utilizados quando nos referimos à pessoa com deficiência, desde o uso inapropriado do termo “portador de deficiência” ao conceito de acessibilidade e de inclusão. Abordaremos também o caminho percorrido pela educação especial, como política pública de inclusão no Brasil, a partir do final da década de 1980. Momento em que houve o grande marco mundial celebrado pela Declaração de Salamanca, realizada em 1994 na Espanha e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), assim como a instituição e consolidação do Programa Incluir. Com destaque para os principais marcos legais no processo de elaboração de políticas públicas especial na educação superior.

2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS: BREVE HISTÓRICO

Souza (2006), Di Giovanni (2009) e Melo (1999) identificam as políticas públicas, fomentadas por variados enfoques e estilos intelectuais e em diferentes sociedades, como sendo uma área de conhecimento e disciplina acadêmica recente. Mas, que vêm se consolidando, especialmente, nas sociedades democráticas.

Ao que se remete à compreensão do conceito de políticas públicas, Melo (1999) reproduz a definição de Jobert & Muller, ao afirmar que é o *Estado em ação*. Isto é, que as políticas públicas são unilaterais e partem do Estado, por meio de suas iniciativas, alheio ao diálogo com a sociedade, sobretudo quanto às questões sociais, políticas, econômicas e culturais.

Porém, segundo Di Giovanni (2009), a política pública é uma forma contemporânea de exercício de poder nas sociedades democráticas, resultante de uma complexa interação entre o estado e a sociedade e condicionada às modernas democracias. Para o autor, o Estado não age unilateralmente, há interação com a sociedade e essa pode pleitear por suas próprias petições.

Semelhantemente, porém, reconhecendo a supremacia do Estado sobre o processo de gerenciamento das políticas públicas, Wanderley e Raichelis (1999) reforçam a presente

participação da sociedade civil no processo que vai desde a criação da política pública até o seu desenvolvimento, incluindo também, o seu controle quanto à execução. Por isso, o que é decidido pelo governo não se dar de forma impositiva e unilateral sobre a sociedade, já que compreendem elos de reciprocidade e antagonismos entre eles.

No Brasil, durante a década de 80, o fluxo de estudos e análises das políticas setoriais foi incentivado pelo processo de redemocratização política e reforma do Estado, associado à crescente participação política, na procura não apenas de interpretação, mas também de criação de desenhos institucionais.

Sendo assim, as políticas públicas no Brasil efetivaram-se de forma mais sistemática a partir dos anos de 1980, motivadas por:

“pressões de movimentos políticos diametralmente opostos. De um lado, os movimentos sociais, reivindicando políticas sociais universais e do outro lado, as instituições financiadoras das políticas públicas exigindo maior racionalidade nos gastos públicos e eficiência dos recursos aplicados” (SEVERINO, 2017, p.68).

Corroborando com Severino (2017), no contexto da luta pela democracia política brasileira, ocorrida nesta década, Gisi (2003) declara que as políticas públicas ganharam maior visibilidade e os estudos e pesquisas neste campo se intensificaram, sobretudo, no campo da Sociologia e da Ciência Política. Passa, progressivamente, a constituir-se em objeto de estudo de diferentes áreas voltadas para as questões sociais, entre as quais a educação. Área esta que dialoga com o objeto de estudo desta pesquisa.

2.1.1 Ciclo de Políticas Públicas

A implementação dessas políticas públicas, conforme disciplina a literatura, está inserida em um conceito de que elas são divididas em fases e que, mesmo na prática não sendo tão claras e muitas vezes até se sobrepondo uma sobre as outras, metodologicamente ajudam na compreensão e na análise (Souza, 2006). Por isso, para compreender o processo de criação de políticas públicas até o momento de sua execução e alcance até o público-alvo, é importante conhecer o caminho percorrido por elas. Segundo Secchi (2013), o processo de elaboração de políticas públicas é também conhecido como ciclo de políticas públicas. Esse processo é composto por algumas fases, também denominadas de estágios.

Tomando como base os autores Howlett; Ramesh; Perl (2013), no livro *Política Pública: seus ciclos e subsistemas*, uma abordagem integral, os estágios são os seguintes: montagem da agenda, formulação de políticas, tomada de decisão, implementação e avaliação, conforme ilustrado no Quadro 1.

Quadro 1 - Cinco estágios do ciclo de políticas públicas

Resolução Aplicada a Problemas	Estágio do Ciclo da Política Pública
1. Reconhecimento do Problema	1. Formação da Agenda
2. Propostas de Solução	2. Formulação da Política
3. Escolha da Solução	3. Tomada de Decisão Política
4. Efetivação da Solução	4. Implementação da Política
5. Monitoramento dos Resultados	5. Avaliação da Política

Fonte: HOWLETT, Michael; RAMESH, M.; PERL, Anthony. Política Pública, seus ciclos e subsistemas: uma abordagem integral. p.16. 2013.

A Montagem da Agenda é o momento em que os atores políticos decidem o que é mais importante e ao que darão prioridade, já que é incapaz de atender de uma só vez a todos os pedidos e necessidades da sociedade. Podendo ser realizada de três tipos: agenda política ou sistêmica, agenda formal ou institucional e agenda da mídia (SECCHI, 2013). Na primeira, entende-se que é necessária a interferência pública; a segunda corresponde aos problemas estabelecidos pelo governo para realizar enfrentamentos; já a terceira, diz respeito a problemas que foram tratados pela mídia, podendo assim as demais agendas (RAEDER, 2015).

É nesse estágio em que os representantes do governo irão definir qual o foco das necessidades que deverão ser atendidas, em meio a toda complexidade dos problemas vivenciados pela população, podendo representar o mais crítico dos estágios do ciclo de uma política pública, segundo Howlett; Ramesh; Perl (2013). Já que envolve questões ideológicas, políticas e econômicas, conforme Kingdon (1994), ao afirmar que, a entrada de um tema na agenda é definida pelos persistentes aos critérios de prática técnica, ajuste a valores predominantes e à opinião popular, disponibilidade financeira e oposição ou apoio político.

No segundo estágio do ciclo, o da formulação de políticas públicas, são identificadas as possíveis soluções e alternativas para os problemas políticos identificados na agenda (KINGDON 1984, apud HOWLETT; RAMESH; PERL, 2013). Porém, a escolha das possíveis soluções dos problemas deverá ser elencada com cautela e definida em consonância financeira, legal e política, além de considerar os riscos trazidos por determinada solução ou alternativa. Isto é, deve-se optar por alternativas mais adequadas ao atendimento do problema. (HOWLETT; RAMESH; PERL, 2013). É importante mensurar a possibilidade da execução das políticas públicas e não apenas a sua formulação.

A tomada de decisão corresponde ao estágio em que uma ou mais, ou nenhuma, das opções que foram discutidas e examinadas nas etapas anteriores é aprovada como curso oficial de ação (HOWLETT; RAMESH; PERL, 2013). Etapa em que as possíveis soluções identificadas anteriormente, serão filtradas e escolhidas para melhor atender ao problema

elencado, podendo assim corresponder a um estágio bastante político.

O estágio seguinte se dá pela necessidade de se estudar de que forma essas políticas públicas são efetivamente implementadas. É a fase da implementação e corresponde a etapa em que os resultados da política pública são produzidos concretamente, ou seja, período em que as políticas são traduzidas em ações.

Rua (1998) define essa etapa como a fase em que o conjunto de ações executadas por grupos ou indivíduos, tanto públicos quanto privados, é direcionado para a efetivação de objetivos definidos, anteriormente estabelecidos, mediante decisões políticas.

Corroborando com a autora, Arretche (2001, p.49) afirma que:

[...] a implementação é, de fato, uma cadeia de relações entre formuladores e implementadores, e entre implementadores situados em diferentes posições na máquina governamental. Isto implica que, a maior proximidade entre as intenções do formulador e a ação dos implementadores dependerá do sucesso do primeiro em obter a adesão dos agentes implementadores aos objetivos e à metodologia de operação de um programa.

Para Batista (2015), a implementação é o estágio em que as propostas, programas e metas são traduzidos em processos e ações relativas à efetivação dos serviços destinados ao público-alvo. É a etapa em que as decisões, que foram tomadas, serão colocadas em prática e é o momento em que antecede a avaliação, etapa em que são produzidos os resultados da política.

Dessa forma, essa etapa justifica-se, dentre outros aspectos, pela necessidade de maximizar o impacto dos gastos públicos e de se monitorar o comportamento dos agentes mobilizados para a implementação, com o objetivo de produzir informações essenciais para que políticas futuras possam ser mais exitosas após a sua elaboração (FARIA, 2012).

Na década de 70 emergiram vários estudos examinando a implementação de políticas públicas, porém, eles estavam propensos a focar nos processos de tomada de decisão, fazendo disso um processo hierárquico, com fluxo de cima para baixo. Dessa forma, na proporção em que as políticas públicas eram formuladas e validadas pelos superiores, passariam ao sistema administrativo de execução e seriam convertidas, com êxito, em práticas operacionais a serem implantadas (BARRETT, 2004). A modificação da política em ação, em condições normais, mostrava-se como um processo sem problemas, no qual os burocratas eram notadamente subordinados aos tomadores de decisão, considerando-se a separação entre administradores e políticos, no contraponto de decisão e ação (Hill & Ham, 1993). Consequentemente, não se identificava as políticas públicas como um processo dinâmico naquela época.

Porém, quando se passou a reconhecer a efetividade das políticas e a fase da avaliação, percebeu-se que alguns fatores levavam o processo de implementação a apresentar falhas (Pressman & Wildavsky, 1984, Gunn, 1978, Sabatier & Mazmanian, 1979). As novas

concepções, portanto, passaram a desafiar o ponto de vista tradicional centrado nos processos hierárquicos e, por conseguinte, começaram a preconizar que a implementação deveria ser considerada como uma parte contínua e total de um processo político, compreendendo as negociações entre os que desejam colocar a política em ação e aqueles de quem as ações dependem.

As pesquisas sobre implementação começam, então, a focar no que acontecia na base e a identificar quais os fatores que são capazes de influenciar a ação e o comportamento dos implementadores. Com base nesse novo olhar e nesses debates, atentando à importância das mudanças e das contingências, a academia desenvolveu dois modelos básicos de análise da implementação: *Top-Down*¹ e o *Bottom-Up*² (BARRETT, 2004).

Quanto ao modelo *Top-Down*, este faz menção às abordagens dos processos de decisão e à teoria da organização, tendo como norteadores Pressman e Wildavsky (1973)³. É um modelo centralizado, que estabelece uma hierarquia das ações com aplicação do governo para a sociedade.

Esse modelo propõe um enfoque hierarquizado, provocando uma perceptível diferença entre formulação e implementação, distanciando o formulador do implementador, já que a política pública é produzida e deliberada por uma esfera superior e deixam aos atores a responsabilidade de sua implementação. Enfatiza também a relevância da burocracia local para a concreta transição entre a decisão e a entrega de serviços para o público-alvo (SILVA, 2015). É o lema da hierarquia, onde aquele que está no topo decide e aqueles que estão na base realizam a implementação, indicando que não deve existir grande discricionariedade e autonomia dos Burocratas de Nível de Rua, na implementação da política. Caso haja problemas de falhas na implementação serão dirigidos ao implementador, fazendo com que o formulador fique isento de maiores responsabilidades.

Em contrapartida, no modelo *Bottom-Up* o enfoque é dado aos responsáveis pela implementação das políticas públicas. O burocrata implementador foi bastante estudado por Lipsky em *Street-Level-Bureaucracy* (1980), ao levar em consideração a efetiva atuação dos chamados Burocratas de Nível de Rua na execução das políticas públicas. Os quais

¹ O termo top-down foi mantido do original, que significa em português “de cima para baixo”.

² O termo bottom-up foi mantido do original, que significa em português “de baixo para cima”.

³ Do estudo pioneiro denominado *Implementation: How Great Expectations in Washington Are Dashed in Oakland*, o qual descreve bem os problemas enfrentados pelos implementadores. De acordo com Saetren (2014), após este clássico, emerge um importante campo de estudo capaz de compreender como as políticas são efetivamente implementadas na prática.

são definidos como funcionários que trabalham diretamente com os usuários dos serviços públicos (policiais, professores, profissionais de saúde etc.) e são capazes de interferir de forma direta no desempenho, na qualidade e no acesso aos bens e serviços fornecidos pelo governo.

Na proporção em que estes burocratas são responsáveis por executarem as políticas, ao entregá-las ao público-alvo, são também capazes de personificar ou materializar a figura do Estado. Para Lipsky são eles que possibilitam o acesso do público a direitos e benefícios governamentais e é através deles que a administração pública é acessada pela população. Mas, uma das principais discussões destacadas pelo autor é a discricionariedade desses agentes, ao constatar a liberdade que eles possuem na fase da implementação das políticas públicas.

A atuação desses atores envolve ao menos algum nível de discricionariedade no exercício de suas funções cotidianas de entrega da política ao público-alvo. Ou seja, até certo ponto, o comportamento dos burocratas de nível de rua é orientado por leis, hierarquia e estrutura organizacional, mas uma grande parte de seu trabalho e de suas decisões é influenciada pelos seus próprios valores.

Marta Arretche (2001) afirma que a discricionariedade é a causa, muitas vezes pelas quais as mesmas políticas públicas apresentam diferenças entre si em lugares distintos. Segundo Arretche:

a diversidade de contextos de implementação pode fazer com que uma mesma regulamentação produza resultados inteiramente diversos em realidades diferentes. Ou seja, as instituições impactam as práticas, mas as ações, valores, referências e contextos dos indivíduos também impactam as instituições (Arretche, 2011, p.6).

Ainda segundo Lipsky (2010), na obra *Street-Level Bureaucracy*⁴, a Burocracia de Nível de Rua é tipificada por produzir seu trabalho sob certas condições subótimas. Ou seja, caracteriza-se por estar além da interação direta com o público-alvo e do certo grau de autonomia e discricionariedade na execução de suas ações. Por conseguinte, esses burocratas são capazes de desempenhar seus trabalhos em uma concepção ideal, já que as limitações de seus trabalhos se apresentam através da falta de recursos, de tempo e de informações disponíveis, as quais são insuficientes. Além das pressões equivocadas ou conflitantes, exercidas pelos seus supervisores e pelos cidadãos (op. cit., p. 11).

De acordo Brodtkin (2012) foi através dessa perspectiva de olhar para a burocracia de linha de frente que foi possível identificar que as práticas problemáticas não são culpa exclusivamente dos burocratas, mas sim, das condições nas quais eles estão inseridos.

⁴ Edição comemorativa de trinta anos de *Street-Level Bureaucracy* por Lipsky.

De acordo Brodtkin (2012) foi através dessa perspectiva de olhar para a burocracia de

linha de frente que foi possível identificar que as práticas problemáticas não são culpa exclusivamente dos burocratas, mas sim, das condições nas quais eles estão inseridos.

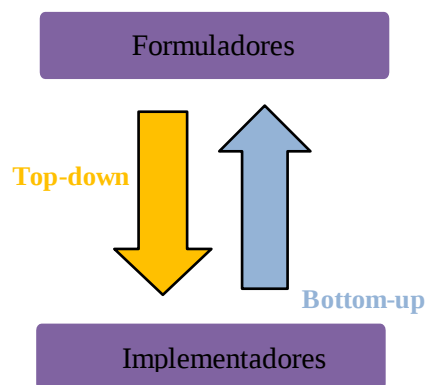
A abordagem *Bottom-Up* observa, ainda, a criação de política como um processo contínuo, cuja alteração das intenções ocorre ao longo das ações, ao considerar que no processo de implementação as políticas originais são transformadas e adaptadas, sendo os seus resultados imprevisíveis (MAJONE, 1995). Consequentemente, a política pública é flexível e capaz de adaptar-se a possíveis contingências e alterações, sendo essas as variáveis que ocasionam os diferentes resultados.

Conforme Silva (2015), a abordagem *Bottom-Up* requer um enfoque mais abrangente a partir da identificação dos agentes e as atividades que demonstram o implementador tomando decisões de formulação no momento da entrega dos serviços. Por isso, a relação entre os implementadores (professores) e o público-alvo (alunos) precisa estar alicerçada no respeito às variadas manifestações de identidades.

Segundo Lotta (2010) existe uma necessidade de relação entre dois elementos-chave na análise de políticas públicas: as práticas executadas pelos implementadores e a interação deles com os clientes, durante o processo de implementação. Para a autora é preciso entender quem são esses implementadores da política, qual a sua relação com o serviço, quais são seus valores, suas ideias e suas concepções, e de que forma isto é incorporado a sua rotina de trabalho. O que dará margem para o estudo da análise dessa pesquisa.

Por fim, podemos concluir que os modelos se diferenciam quanto ao foco que é dado à análise. O modelo *Top-Down* concentra-se nas normas e nos planos e é aplicado de cima para baixo e o *Bottom-Up*, que foca nos agentes e nas suas ações, ocorrendo de baixo para cima. Conforme ilustrado na Figura 1.

Figura 1 - Modelos de Implementação



Fonte: elaborada pela autora

Mas, independentemente do tipo de modelo, Sabatier (1986) declara que há variáveis políticas que são capazes de influenciar esse processo de efetividade da implementação. São elas: objetivos claros e consistentes, teoria causal adequada, implementação legalmente estruturada, agentes implementadores hábeis e comprometidos, apoio dos grupos de interesse e do legislativo e executivo, controle do nível de influência das mudanças socioeconômicas no processo de implementação.

Para tanto, é mediante essa perspectiva de modelo de baixo para cima que analisaremos as práticas que os burocratas de nível de rua, professores da UFPE, criam para lidar com a inclusão de estudantes com deficiência nas salas de aula. Utilizando-se, para isso, de entrevistas semi-estruturadas, aplicadas aos professores dos campi de Recife, em uma análise temporal de 2012 a 2019.

A fase final do ciclo das políticas públicas é a avaliação, a qual resulta dos efeitos de uma política já finalizada, onde se busca identificar as ações que apresentaram resultados positivos e/ou negativos, seus respectivos autores, e assim corrigir as imperfeições e obstáculos gerados pela política pública. Ou seja, é a fase da mensuração e da análise dos resultados e efeitos produzidos pela política pública.

A avaliação de políticas, programas e projetos tem se constituído em um mecanismo utilizado na gestão pública e no meio acadêmico, seja para subsidiar decisões, traçar diretrizes, redefinir ações em busca de eficiência, eficácia, efetividade, seja em busca de formular e/ou ampliar novos conhecimentos, retroalimentando aqueles que utilizam em seu exercício profissional (SEVERINO, 2017).

Thoenig introduz uma abordagem no conceito de avaliação, numa perspectiva de ferramenta da aprendizagem:

a avaliação é definida como um meio de aperfeiçoar a capacidade de aprender como conduzir mudanças bem-sucedidas e definir resultados alcançáveis nos campos da eficiência e eficácia públicas (...) dedicada à produção e análise de informações relevantes e pertinentes a respeito da relação entre os atos públicos, seus resultados e impactos (THOENIG, 2000, p.54).

Segundo Gisi (2003, p. 92) analisar a política educacional no contexto das políticas públicas torna-se fundamental:

“principalmente nesta nova conjuntura, pois sua reforma é parte de um conjunto de outras reformas, em especial as que se referem à área social. Para isto, torna-se necessário inseri-las no contexto das transformações que vêm ocorrendo no cenário mundial, de modo a identificar os impactos destas transformações na sua formulação e na sua implantação”.

Consequentemente, a avaliação de políticas públicas possui três funções básicas: a) técnica, visando corrigir desvios no processo de implementação e indicar seus impactos ou subsidiar novas políticas ou redimensionar as existentes; b) política, que dar o arcabouço necessário para o exercício do controle social pelos atores envolvidos; e c) acadêmica, que busca construir conhecimento sobre a política pública em questão, demonstrando as determinações e contradições no seu processo de implementação (SILVA, 2012).

Por isso, é bastante salutar o acompanhamento e monitoramento dessas políticas públicas. Pois, o monitoramento irá proporcionar uma avaliação mais próxima do que foi planejado e o que está sendo executado. A fim de corrigir as carências ou obstáculos identificados.

Assim, de acordo com Duarte e Broke (2007, p. 5):

O monitoramento pode contribuir para a maior eficiência de um programa, não só na correção de falhas em seu desenho, mas em sua fase de implementação, como mecanismo de motivação dos agentes em face de situações-problemas e de exercício de controle social. Desse modo, para além da função gerencial de controle da execução segundo o programado, o monitoramento da implementação pode contribuir para finalidades que extrapolam o plano gerencial mais restrito, de acompanhamento da execução do programado.

Diante do exposto, pode-se observar que a avaliação de implementação visa à eficácia das políticas públicas no que se refere ao cumprimento de seu regulamento e das metas a serem alcançadas.

Segundo Roncaratti e Fontenelli (2008), essa avaliação das políticas se subdivide, quanto à temporalidade, em quatro tipos: *ex-ante* (antes do começo da implementação de um programa), *ex-post* (após a fase final de um programa, medindo resultados e impacto), *intra* (concomitante ao desenvolvimento do programa) e *post* (logo após o fim do programa); quanto à execução em: interna (avaliação feita na própria organização onde se localiza o programa,

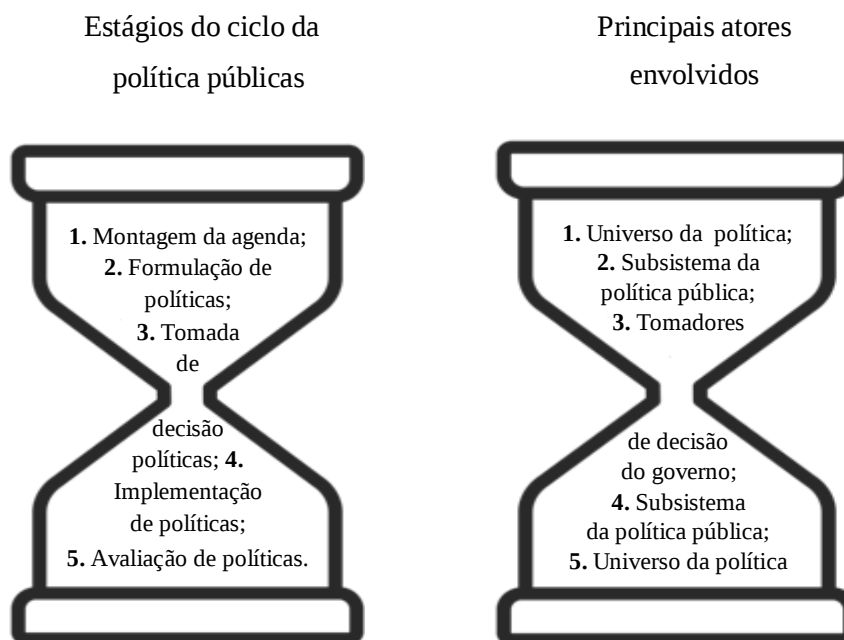
conduzida por unidade diferente do executor, ou como uma auto avaliação) e externa (feita por instituições externas); quanto ao objeto, pode-se acontecer por quatro tipos centrais: avaliação de resultados, avaliação de impacto, avaliação de eficiência e avaliação de processos, esta também chamada de avaliação de implementação.

Para os referidos autores, a avaliação de resultados identifica se o programa está cumprindo os resultados que foram propostos, isto é, emite um parecer a respeito do desempenho do programa. Já a avaliação de impacto conhece os efeitos produzidos pelo programa em algum aspecto da realidade afetada pela sua existência, verificando os resultados de médio e longo prazo. Howlett (2013) define a avaliação de eficiência como a que determina os custos de um programa e julga se o mesmo montante e qualidade de produtos poderiam ser alcançados de modo mais eficiente. Quanto à avaliação de processos, esta pretende identificar os objetivos e impedimentos da implementação da política com finalidade de aprimorá-la, além de averiguar as lacunas existentes entre o planejado na teoria e o executado, detectando se a política foi implementada conforme o esperado e para o público-alvo (SILVA, 2015).

Sendo assim, seu principal objetivo é promover mudanças nas políticas, nos programas e nos procedimentos de gestão, na ótica da eficácia dos resultados aos seus beneficiários. Em contraponto, a visão equivocada existente na cultura organizacional, baseada apenas no controle e no cumprimento de normas.

Para uma melhor visualização e entendimento, demonstramos através da Figura 2, resumidamente e em forma de “ampulheta”, o modelo de estágios da política pública desenvolvido por Howlett et al. (2013), o qual simplifica a percepção dos diferentes papéis que são executados pelos atores envolvidos em cada estágios específicos do ciclo de determinada política pública.

Figura 2 - Ampulhetas em paralelo de ciclo e os atores da política pública



Fonte: HOWLETT, Michael; RAMESH, M.; PERL, Anthony (2013).

Resumidamente e mediante essa representação: no estágio 1, todos os atores (universo da política pública) poderão estar engajados na montagem da agenda; no estágio 2, somente um subgrupo desse universo envolve-se com as discussões mais especializadas relacionadas à discussão de alternativas que fazem parte do processo de formulação da política pública; no estágio 3, o número de atores é ainda mais reduzido, limitando-se aos tomadores de decisões governamentais oficiais; já no estágio 4, a quantidade de atores volta a se ampliar, tendo em vista que a implementação da política quase sempre abrange uma quantidade maior de atores públicos e privados; e finalmente, no estágio 5, o número de atores volta a crescer ainda mais, tornando-se equivalente a todo o universo da política pública na avaliação da política.

Nesta pesquisa, partimos da compreensão de que a política pública é uma forma de exercício de poder nas sociedades democráticas, originária de uma complexa interação entre o estado e a sociedade. A etapa ou fase do ciclo da política que damos enfoque é a final, a da avaliação, a qual resulta dos efeitos de uma política já finalizada, visando o acompanhamento da política inclusiva, para uma avaliação do que foi planejado ao que está sendo executado e traçar possíveis intervenções para uma melhor efetivação da política. Tendo por base, o modelo *Bottom-Up* (de baixo para cima) com foco nos implementadores das políticas públicas, uma vez que são responsáveis por executarem as políticas, ao entregá-las ao público-alvo, e ao personificar ou materializar a figura do Estado. Para tanto, é mediante essa perspectiva que

analisaremos as práticas que os burocratas de nível de rua, professores da UFPE, criam para lidar com a inclusão de estudantes com deficiência nas salas de aula. Utilizando-se, para isso, de entrevistas semi-estruturadas, aplicadas aos professores dos campi de Recife, em uma análise temporal de 2012 a 2019.

2.2 CONCEITOS INTRODUTÓRIOS E TEÓRICOS

O desenvolvimento histórico da educação especial, em uma concepção inclusiva, a nível mundial e governamental, data a partir do século XX. Apesar do atendimento educacional de pessoas com deficiência surgir antes mesmo da Idade Moderna, em meados do século XVI, quando os serviços dedicados a esse segmento da nossa população eram inspirados e organizados para ações isoladas e particulares e não estavam integradas às políticas públicas de educação. Foi necessário transcorrer quase um século para que a educação especial passasse a fazer parte do nosso sistema educacional. Paralelamente, durante o decorrer desse período houve diversas críticas quanto às práticas de categorização e segregação de estudantes conduzidos para ambientes especiais, os quais proporcionaram a criação de modelos homogeneizadores de ensino e de aprendizagem, geradores de exclusão nos espaços escolares. A educação de pessoas com deficiência apresenta um contexto de inúmeras situações de exclusão social e de discriminações.

Atualmente, por exemplo, o pensamento inclusivo ainda encontra objeção em nossa sociedade, quando se trata da própria terminologia utilizada para as pessoas com deficiência. Devido ao uso do termo “portador de deficiência” (e suas flexões no feminino e no plural), que no Brasil se tornou bastante popular nos anos de 1986 e 1996, mas que ainda hoje é utilizado e considera a pessoa “como portadora” da deficiência, de um estigma, como algo que não pode ser removido. O que destoia da realidade das pessoas com deficiência, que não portam deficiência e que esta deficiência não é algo que às vezes é possível portar e às vezes não (por exemplo, uma chave ou um documento de identidade). Por isso, a terminologia mais apropriada e atualmente usada é a da pessoa com deficiência (PcD).

Já no que se refere ao tipo de deficiência, para cada uma delas existem práticas de acessibilidade diferentes. Para isso, é importante mencionar alguns tipos mais comuns de deficiência existentes e os instrumentos de acessibilidade aplicáveis a cada uma. Segundo a cartilha “Acessibilidade: Passaporte para a Cidadania das Pessoas com Deficiência”, um Guia de orientações básicas para a inclusão e convivência de pessoas com deficiência (Senado Federal, 2005) existem os seguintes tipos de deficiências:

- Deficiência Física;
- Deficiência Visual;
- Deficiência Múltipla;
- Condutas Típicas;
- Deficiência Auditiva;
- Deficiência Mental;
- Surdo-cego;
- Mobilidade Reduzida.

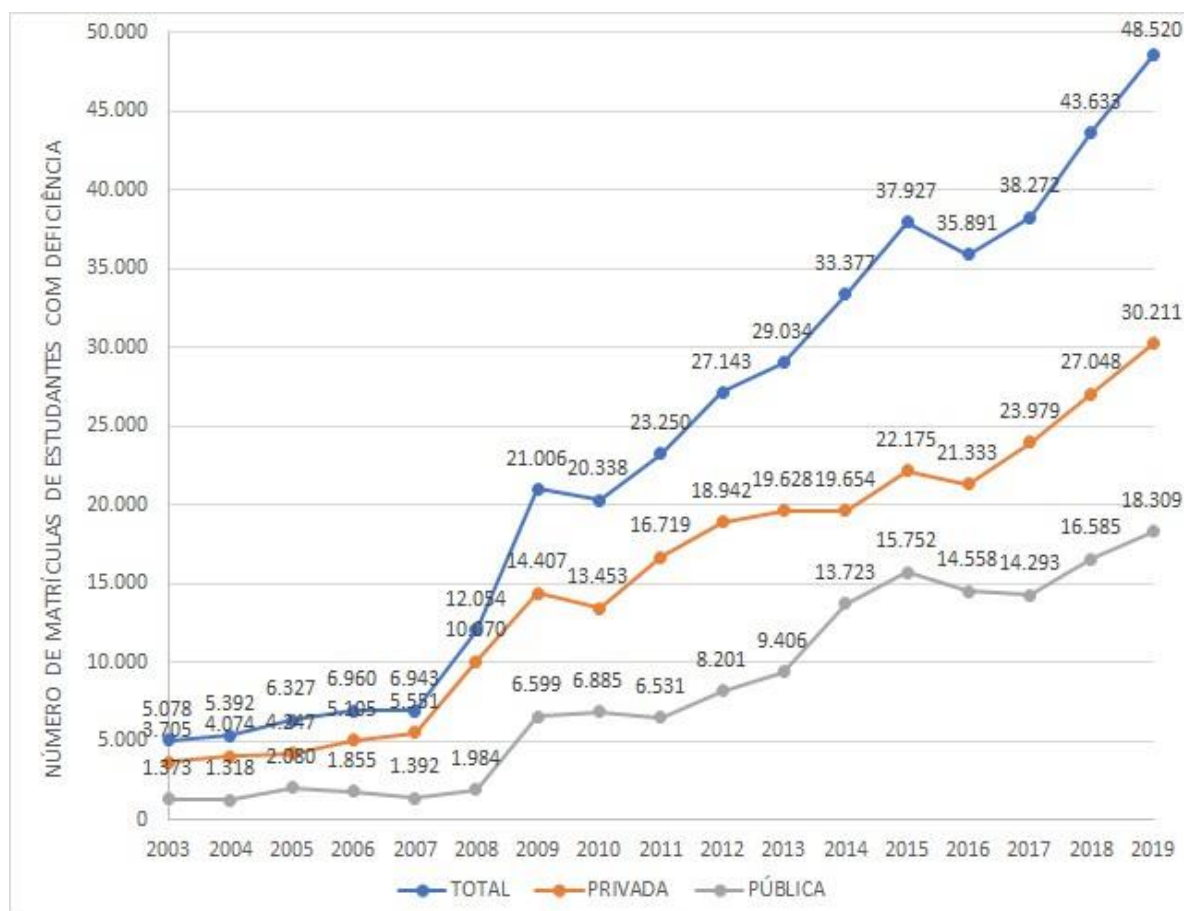
Para cada uma delas existem diversos instrumentos imprescindíveis que facilitam a acessibilidade, como é o caso de softwares, alfabetos, aparatos físicos e sensoriais. A exemplo daqueles com deficiência física, que contam com muletas e/ou cadeiras de rodas; com deficiência visual, que se valem do alfabeto Braille e com deficiência auditiva, fazem uso da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), através do Censo da Educação Superior (2010), 23,9% da população residente no Brasil declararam possuir algum tipo de deficiência visual, motora, auditiva ou intelectual. Pernambuco encontra-se na 5ª posição da região nordeste com 27,58% da população formada por pessoas com deficiência. O Censo destaca ainda que, a instituição que tem mais estudantes com deficiências é a universidade, com cerca de 3.587, equivalente a 55,54% do total da população formada por PcD e, em seguida, as faculdades com 1.187 estudantes, 18,37% do total da população formada por PcD.

Ainda de acordo com o Censo em 2010, cerca de 3,4% da população brasileira tinha deficiência visual; 2,3% deficiência motora; 1,1% deficiência auditiva; e semelhantemente 1,4% com deficiência mental/intelectual. Sendo que, uma mesma pessoa pode ter mais de uma deficiência.

No que compete à promoção da inclusão de estudantes com alguma dessas deficiências no ensino superior, fez-se necessária à criação de ações e programas institucionais que vem garantindo condições de acesso e permanência, visando a todos igualdade de direitos. O que em geral, pode ocasionar o aumento significativo das matrículas de pessoas com deficiência na educação superior, por exemplo, como podemos observar no Gráfico 1, entre 2003 e 2019:

Gráfico 1 - Evolução do número de matrículas de estudantes com deficiência no ensino superior (2003- 2019)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados dos Censos da Educação Superior de 2003 a 2019.

Como podemos verificar acima, no Brasil, a partir do ano de 2007 o crescimento no número de ingressantes com deficiência no ensino superior foi se tornando expressivo. O que provocou no Brasil, de modo geral, um aumento percentual de 599% na matrícula desses estudantes durante o período de 2007 a 2019. Porém, o maior aumento deu-se nas matrículas da rede pública, visto que houve um acréscimo de 1.215%, em comparação com o crescimento de 444% na rede privada.

Nesse sentido, um trabalho especializado de professores e da equipe pedagógica das Instituições de Ensino Superior (IES) deve estar voltado não só ao acesso desses estudantes com deficiência, mas também com a melhoria das condições de convivência entre eles e a facilitação do processo de ensino e aprendizagem na sala de aula. Tudo isso, aliado a amplos teóricos/legais, técnicos e materiais/recursos, a fim de garantir e promover condições de igualdade e direitos entre todos, ao invés de simplesmente querer “consertar” ou “adequar” os alunos.

Mas, além do uso inapropriado do termo portador de deficiência, para Mantoan (2003), o problema da acessibilidade não é resolvido apenas colocando um aluno deficiente em uma classe especial, é preciso fornecer insumos para que o aluno seja tratado com igualdade de condições na sala comum, em comparação aos demais, e respeitado em suas limitações. Mas, existem muitos obstáculos que inviabilizam a prática da acessibilidade, como por exemplo, disponibilidade orçamentária, recursos tecnológicos, assistência médica e formação profissional. É preciso que haja definição de políticas, planos e programas governamentais e civis que “propiciem oportunidades e condições favoráveis de acesso e participação para todas as pessoas, respeitando e valorizando suas diferenças e necessidades” (Senado Federal, 2005).

Segundo a Lei nº 5.296 de 2004, a “acessibilidade” é definida como:

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

Dessa forma, o que é proposto é a eliminação das barreiras funcionais para o acesso do deficiente às IES. Como é o caso do desenho universal, aplicado à educação e a adaptação curricular, que é um enfoque vindo da arquitetura, o qual está relacionado com a funcionalidade dos ambientes e que deverá ser estruturado para acesso ao maior número de usuários possíveis.

Conforme Baglieri et al. (2011), o desenho universal é capaz de realocar o foco dos benefícios voltados apenas a um único indivíduo para beneficiar toda a comunidade. Paralelamente, a adaptação curricular precisa estar alinhada com o mesmo propósito e com o objetivo de atender às necessidades e expectativas de todos os alunos e não ser usada como uma ferramenta segregadora e de reiteração das diferenças sofridas pelas pessoas com deficiência.

Todavia, o planejamento e deslocamento de recursos para melhoria da acessibilidade física e pedagógica da pessoa com deficiência na instituição de ensino não é o bastante se esses recursos serão implementados de maneira a individualizar o aluno. Não basta apenas disponibilizar o espaço, a pessoa com deficiência precisa fazer parte da comunidade acadêmica de um modo geral.

Uma educação focada no reconhecimento das diferenças precisa estar atenta à individualidade dos alunos e ressaltar as habilidades e competências de cada um, enfrentando as barreiras como desafios capazes de serem vencidos, na proporção em que todas as barreiras forem extintas.

Por isso, políticas de inclusão, materializadas em programas, passam a retornar à agenda das políticas educacionais das Instituições de Ensino Superior, inclusive das públicas, ao

promover o acesso de segmentos historicamente vulneráveis e discriminados quanto ao acesso às universidades.

Para Mantoan (2003), o termo “inclusão” representa a identidade individual e coletiva, associada à valorização de cada peculiaridade que o ser humano possui, sendo reafirmada continuamente, ao passo que é olhar para o indivíduo tal como ele é apesar dos padrões de normalidade impostos pela sociedade.

O termo “inclusão” é bastante usado nas discussões e na proporção em que é mencionado, relações sociais são modificadas quando resultam das políticas que se alicerçam na promoção da acessibilidade de pessoas com deficiência, mesmo que paulatinamente. Sendo assim, verifica-se que o discurso da inclusão é decorrente das relações que a sociedade civil mantém com o Estado, garantindo a solidificação de políticas públicas, inclusive, das políticas sociais de educação, ao mesmo tempo em que as transforma (MACIEL & URQUIZA, 2017).

Os inúmeros fóruns de debates no mundo acadêmico, então, passam a identificar as principais dificuldades vivenciadas pelas instituições de ensino. Tendo como foco das discussões do ensino superior, no Brasil, duas questões: a democratização, vista como ampliação do acesso ao ensino superior público, e a função social, sob a perspectiva de dar respostas aos problemas e ao surgimento das constantes demandas sociais.

A Universidade como qualquer instituição que interage na realidade social transmite e recebe as influências do contexto em que está inserida. Ou seja, as mudanças ocorridas no meio social, nos diversos momentos históricos, de natureza econômica, política e culturais refletem no pensar e no agir universitário (NUNES, 2008).

Sendo assim, a Universidade como uma instituição social (CHAUÍ, 2003), passa a assumir um papel frente à sociedade para discussão da função da educação superior, visando mudanças e materialização de um novo paradigma na política educacional inclusiva (SANTANA; FERNANDES, 2014). Para além de apontar o caminho para a formação, estas instituições devem também trilhar uma trajetória inclusiva. Se vista como um produto, a educação inclusiva representa a vitória sobre todos os tipos de barreiras que tentam inviabilizá-la ao longo da sua implementação. Se vista como um processo, a educação inclusiva é um poderoso instrumento capaz de transformar um sistema educacional, passando-o gradativamente de excludente para includente (SASSAKI, 2005).

A instituição deve fornecer insumos suficientes aos seus alunos, para que possa incluí-los e educá-los na comunidade acadêmica de forma igualitária, respeitando as diferenças e deficiência de cada um. Consequentemente, as Instituições de Educação Superior têm o dever

de promover o acesso e a permanência. Mas, é também imprescindível a garantia de um atendimento individualizado, frente às limitações vivenciadas por cada estudante. A fim de assegurar o rompimento de barreiras e proporcionar igualdade de direitos, reduzindo possível evasão acadêmica, independentemente da deficiência de cada estudante.

É partindo deste cenário que são discutidas alternativas inclusivas, normas e programas igualitários que asseguram a todos, sem acepção de pessoas, a inclusão dos indivíduos em todos os níveis de ensino e, especificamente no caso dessa dissertação, o estudo da abordagem de avaliação de implementação do Programa Incluir e das iniciativas de acessibilidade dos professores, burocratas de nível de rua, na UFPE (2012-2019).

2.3 TRAJETÓRIA PERCORRIDA

Dada a existência das inúmeras legislações existentes sobre as políticas públicas de educação inclusiva, para fim de elaboração dessa dissertação, faremos um recorte temporal, abordando algumas bases legais mais relevantes para a construção do foco principal deste trabalho, por meio de uma apresentação mais didática.

Para Severino (2017), no decorrer da história, registra-se que o acesso desse segmento social à educação escolar foi marcado por diversas concepções, entre as quais se destacam a segregacionista, a integracionista e a orientada para a inclusão.

A educação inclusiva é uma temática que vem sendo bastante discutida atualmente, notadamente ao que diz respeito à inclusão superior. Sendo o motivo de vários debates em nível nacional e local, e até internacional. Simultaneamente, tem sido instrumento de atenção política e incentivo às discussões sobre as diretrizes da educação, capazes de inserir políticas de promoção do acesso e de permanência do estudante com deficiência na educação superior. O que tem provocado controvérsias seja na discussão das cotas para minorias, ou diante do tema de metas econômicas e metas sociais.

Porém, até o fim dos anos de 1980, as políticas de inclusão e acessibilidade tinham pouca representatividade e eram bastante reduzidas, visto que, as práticas sociais eram bem mais exclusivas do que inclusivas e havia pouca discussão sobre a temática. Consequentemente, existiam poucas normativas sobre o assunto. Mas, no Brasil, com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88) e as proposições da política educacional brasileira, em linhas gerais, houve um crescimento significativo na propagação de leis e normas que passaram a abordar questões sobre de inclusão e acessibilidade de pessoas com deficiência, atentando às necessidades e direitos dessas pessoas.

A exemplo do que consta em seu Capítulo II:

Art. 23: É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios: (EC nº 53/2006 e EC nº 85/2015)

[...]

II—cuidar da saúde e assistência pública, da proteção e garantia das pessoas portadoras de deficiência (CF/88).

Posteriormente, a educação inclusiva adquiriu maior visibilidade e passou a ter uma discussão mais específica com a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais (Declaração de Salamanca), realizada em 1994 na Espanha. Cujo objetivo era definir princípios políticos e práticos para o atendimento da necessidade educacional especial (NEE), trazendo para o campo da educação comum questões restritas ao espaço da educação especial (ALVES; FARIAS NETO, 2018). Discussões estas, que passaram a influenciar a formulação das políticas públicas de educação inclusiva.

Com base no tema central desta dissertação, a acessibilidade, na educação superior, começou a ser propagada no Brasil na década de 1990 e sua origem sofreu diversas influências, dentre as quais se tem a da luta europeia de oposição à exclusão da pessoa deficiente mental do convívio social (MASINI, 2003).

Época esta, em que houve uma considerável expansão do ensino superior no Brasil. Porém, apesar de expressiva, a expansão ainda não foi por si só capaz de alterar a condição de que, “na raiz do problema, persiste a realidade de uma pirâmide educacional profundamente perversa, que só permite que uma fração muito pequena de estudantes se aproxima efetivamente da educação superior” (NEVES et al., 2007).

Sob essa ótica, consideremos a definição de educação especial de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394, de 1996 - em seu Capítulo V:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educando com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

A LDB apresenta aspectos importantes para a evolução da educação a nível nacional. Dentre estes pontos, destacam-se três: institui o caráter inclusivo nos sistemas de ensino, quando preconiza que a educação especial deve acontecer preferencialmente no ensino regular; consolida a compreensão da educação especial sob a perspectiva educacional e pedagógica; e preocupa-se com a formação de professores para atuar nos sistemas de ensino inclusivo.

Com o surgimento da LDB foram criados mecanismos e estratégias para ampliação da igualdade de oportunidades de ingresso dos estudantes na educação superior, capazes de proporcionar novas possibilidades de acesso aos cursos de graduação, em complementação ao

vestibular, até então mecanismo exclusivo de ingresso às Universidades (ARRUDA, 2012).

No Plano Nacional de Educação (Brasil, 2000, p. 86), sancionado pela Lei nº 10.172/2001, a “criação de uma escola inclusiva”, que se baseava na formação de recursos humanos, foi considerada um significativo avanço da época.

A formação de recursos humanos com capacidade de oferecer o atendimento aos educandos especiais nas creches, pré-escolas, centros de educação infantil, escolas regulares de ensino fundamental, médio e superior, bem como em instituições especializadas e outras instituições é uma prioridade para o Plano Nacional de Educação. Não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais sem que seus professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar sejam preparados para atendê-los adequadamente (idem, p. 87).

O atendimento aos “educandos especiais”, nas escolas regulares e nas instituições especializadas, mostrou que a proposta de escola inclusiva naquele período estava voltada ao desenvolvimento dos diferentes espaços físicos e institucionais. Na proporção que, tem como foco o preparo e a formação dos profissionais educadores.

Em 2007 diversas políticas de educação superior foram criadas objetivando a democratização do acesso das pessoas com deficiência ao nível superior. Destaque para o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE/2007), que teve como finalidade colocar em prática as metas quantitativas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE/2001), ao contemplar uma série de programas: o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), as mudanças no Programa Universidade para Todos (PROUNI) e no Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES). Quanto à educação profissional e tecnológica, o PDE destaca a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Principalmente para a educação superior, o PDE traz “princípios que se complementam, dentre eles a expansão da oferta de vagas, garantia da qualidade, promoção da inclusão social e fortalecimento econômico, seja como formadora de recursos humanos altamente qualificados, seja na produção científico-tecnológica” (VELOSO et al., 2014, p. 122).

No ano de 2008, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, debatida em nível nacional, instituiu o Atendimento Educacional Especializado a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, possibilitando complementação ou suplementação não substitutiva à escolarização, como parte da prática educacional.

Além de orientar os sistemas de ensino ao atendimento de requisitos, para assegurar: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial, desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

É importante destacar que na educação superior, a transversalidade da educação especial dar-se-á por meio de ações que promovem o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Ações estas que envolvem o planejamento e a organização de serviços e recursos que promovem a acessibilidade arquitetônica, comunicacional, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, devendo ser disponibilizados nos processos seletivos que possibilitam ingresso à educação superior (BRASIL, 2008).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva pode possibilitar a continuidade das lutas pelos direitos da pessoa com deficiência, porém, sem esquecer a relação atrelada entre a Educação Inclusiva e os Direitos Humanos apresentando como propósito a equidade:

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008).

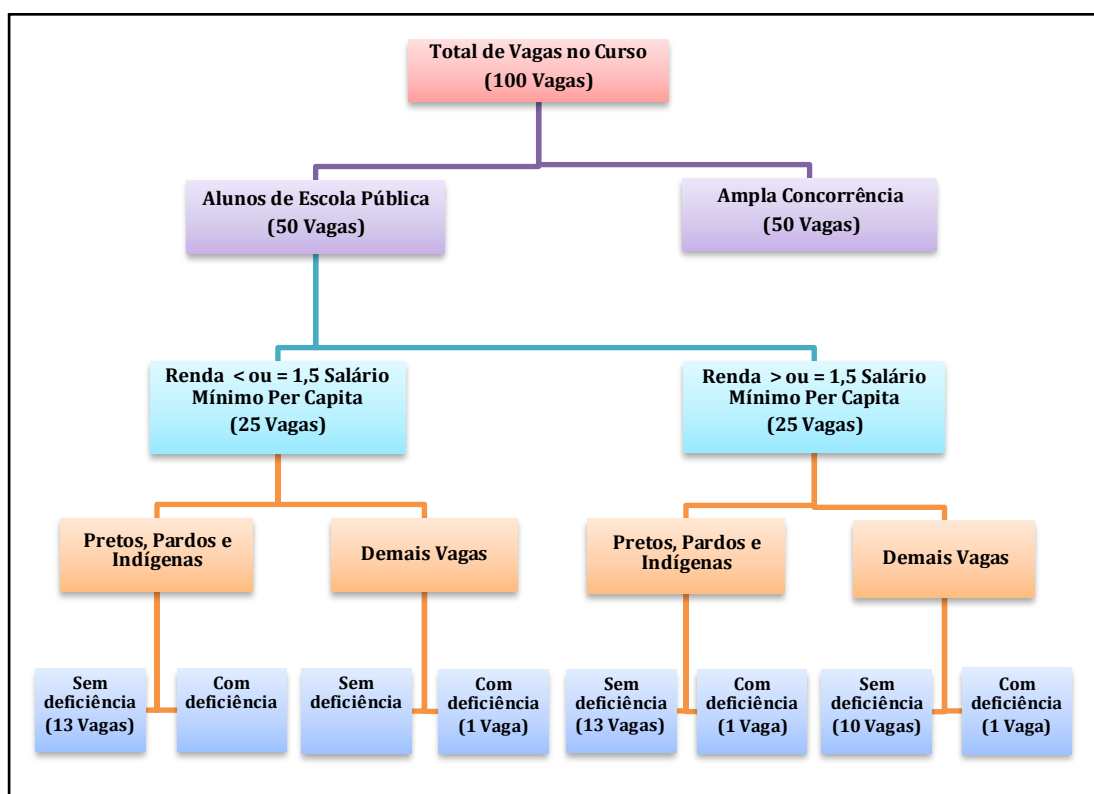
Vale destacarmos ainda a importância da Política de Cotas. A Lei de Cotas criada pelo Governo Federal, através da Lei Nº 12.711/2012, é um instrumento que contempla os estudantes de escolas públicas, de baixa renda, negros, pardos e indígenas (PPI) para auxiliá-los no ingresso ao Ensino Superior. Posteriormente, a Lei Nº 13.409/2016 modificou a Lei das Cotas, Lei nº 12.711/2012, que já destinava 50% das vagas nas instituições federais a estudantes que concluíram o ensino médio em escolas públicas, porém, passa a exigir que as universidades incluam em seus programas de cotas ações afirmativas para pessoas com deficiência. Além de exigir nas agendas dessas instituições o tema: a acessibilidade no ensino superior.

Dentro deste percentual de 50% das vagas, metade delas deve ser destinada aos candidatos de famílias com renda mensal igual ou menor que 1,5 salário mínimo per capita (por/para cada indivíduo). Sendo que, em cada faixa de renda, entre esses estudantes cotistas,

são separadas vagas para autodeclarados pretos, pardos, indígenas e, agora também, pessoas com deficiência, conforme censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no estado da instituição de ensino, segundo ilustração da Figura 3:

Figura 3 - Distribuição de vagas nas instituições federais de ensino superior

Fonte: Reprodução/IFSuldeMinas/Adaptado.



Conforme observado na Figura acima, a implantação das cotas favoreceu a segmentos da sociedade que antes tinham menos acesso à educação superior, mas que passaram a ser contemplados pelas Políticas de Inclusão.

Posteriormente, com a Lei nº 13.146/2015, esse segmento da sociedade obteve mais uma conquista, no que diz respeito à instituição de uma Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que destina-se em seu Art. 1º “a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”. O que tem possibilitado às pessoas com deficiência autonomia para exercer os seus direitos civis.

A fim de melhor visualizar a trajetória percorrida pelas políticas de acessibilidade, destacamos a Figura 4, conforme segue:

Figura 4 - Dispositivos legais (linha do tempo)

Fonte: elaborada pela autora.

Essas Bases Legais de acessibilidade trazem progresso à temática abordada e crescimento paulatino de recursos, infraestrutura local adequada, qualificação de profissionais especializados e a criação de Núcleos de Acessibilidade capazes de prever a eliminação de qualquer tipo de barreiras, que possam limitar a integração e desenvolvimento acadêmico e social do estudante com deficiência.

Apesar do recorte desta pesquisa estar voltado a questão da acessibilidade na educação superior, é importante mencionar a relevância da legislação aplicada à educação especial, de modo geral, neste capítulo. Assim como, evidenciar o aumento progressivo de leis e normativas que asseguram direitos civis às pessoas com deficiência, muitas vezes colocadas à margem da sociedade.

2.4 PROGRAMA INCLUIR

O Programa Incluir, como objeto central desta pesquisa, é resultado dos constantes debates e discussões que passaram a influenciar a formulação de políticas públicas aos segmentos historicamente vulneráveis e excluídos do acesso à universidade, voltados à educação inclusiva e fez com que o assunto pudesse retornar à agenda das políticas educacionais das IES, principalmente as de caráter público.

O ensino superior brasileiro, inclusive o ensino público, passa a entender a necessidade da construção de um modelo político-pedagógico, criado por meio de políticas públicas e materializado em forma de programas governamentais, voltado para a educação inclusiva e capaz de promover acesso e permanência ao ensino superior.

Com a atuação do Ministério da Educação - MEC e através das Secretaria de Educação Superior (SESu) e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), o Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior é implementado, visando promover o desenvolvimento de políticas institucionais de acessibilidade nas IFES (BRASIL, 2013).

Em 2005 o Programa Incluir é criado e até 2011 implementado através de chamadas públicas concorrenciais, realizadas pela SEESP e SESu, a fim de iniciar a formulação de estratégias para o reconhecimento de barreiras ao acesso das pessoas com deficiência à educação superior, em cumprimento ao Decreto no 5.296/2004. A partir de 2012, esta ação pode ser universalizada, atendendo a todas IFES e promovendo o desenvolvimento de uma Política de Acessibilidade ampla e articulada, tendo como objetivo suscitar a criação e consolidação de núcleos de acessibilidade nas universidades federais e promover ações institucionais que assegurem a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, para o cumprimento dos requisitos legais da acessibilidade.

O Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior tem o “[...] objetivo de promover ações para eliminar barreiras físicas, pedagógicas e de comunicação, a fim de assegurar o acesso e a permanência de pessoas com deficiência nas instituições federais de educação superior (IFEs)” (BRASIL, 2013).

Com a atuação desse Programa houve um crescimento no número de estudantes ingressantes com deficiência nas Universidades e uma maior mobilização dessas Instituições para o cumprimento da legislação nacional. De acordo com Souza (2010), o Programa Incluir,

não só se revela como representativo do acesso e permanência de sujeitos com deficiência à educação superior pública, como é a única iniciativa governamental estruturada voltada a esse público. Por esse motivo grande parte das Instituições de Educação Superior federal e estaduais no intuito de desenvolver ações para o atendimento aos estudantes com deficiência vem submetendo seus projetos aos editais publicados pelo MEC (SOUZA, p.152).

Mas, para isso, segundo o Documento Orientador do Programa Incluir, o financiamento para promoção da acessibilidade deve fazer parte dos custos gerais destinados ao desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão. As IES devem instituir uma política de acessibilidade que contemplem 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.

Por meio do Incluir, foi possível também implementar núcleos de acessibilidade, os quais passam a propiciar o acesso das pessoas com deficiência em todos os espaços, ambientes, ações e processos desenvolvidos na instituição, buscando integrar e articular as demais atividades para a inclusão educacional e social dessas pessoas. Os núcleos de acessibilidade nas IFES têm sua estruturação regulada pelo Decreto Nº 7.611/2011, que em seu artigo 5º retrata a

funcionalidade de tais núcleos ao prever a eliminação de barreiras físicas, sejam elas comunicacionais ou informacionais, que possam vir a limitar a integração e evoluções acadêmicas e sociais do educando com deficiência (BRASIL,2011).

Ainda segundo o Documento citado esses núcleos de acessibilidade são estruturados com base nos seguintes eixos:

- infraestrutura (baseada em projetos arquitetônicos e urbanísticos, que atendam aos princípios do desenho universal);
- currículo, comunicação e informação (acesso, participação e aprendizagem das pessoas com deficiência devem ser garantidos pela disponibilização e acessibilidade de materiais didáticos e pedagógicos; de equipamentos de tecnologia assistiva e de serviços de guia-intérprete e de tradutores e intérpretes de LIBRAS);
- programas de extensão (participação da comunidade nos projetos de extensão deve ser assegurada a todos e todas, por meio da efetivação dos requisitos de acessibilidade, assim como a disseminação de conceitos e práticas de acessibilidade através ações extensionistas, identificadas como compromisso institucional com a construção de uma sociedade inclusiva);
- programas de pesquisa (desenvolvimento de pesquisa básica e aplicada, nas inúmeras áreas do conhecimento, têm sido um importante mecanismo para o avanço da inclusão social das pessoas com deficiência).

Dessa forma, constata-se que foi a partir desse Programa que na educação superior houve uma mobilização mais factual para que as IES oferecessem melhores condições de acesso e permanência aos estudantes com deficiência, com a criação de locais específicos para melhor atender esses alunos e com a atuação de profissionais mais capacitados.

No âmbito da UFPE, foi através da Portaria Normativa 04/2016 que foram regulamentadas as atividades e ações do Núcleo de Acessibilidade (NACE) da UFPE. O qual representa um setor formado pela Coordenação Geral (Recife) e pelas Coordenações Setoriais de Acessibilidade (Agreste e Vitória) e que em 2019, passou a ser orientado pela Resolução nº 11/2019, que estabelece diretrizes para o atendimento aos discentes e servidores com deficiência.

A avaliação das políticas públicas de inclusão na educação superior ganhou destaque no debate sobre a função das universidades públicas na superação da exclusão histórica de pessoas com deficiência no Brasil. O que vem provocando mudanças estruturais e políticas nas universidades, aumentando o acesso e promovendo permanência desses estudantes. Com vistas a minimizar os efeitos das desigualdades intelectuais e físicas, reduzir os indicadores de

retenção e evasão escolar, contribuir para melhoria do desempenho acadêmico, favorecendo a conclusão de curso de graduação no tempo previsto.

Questões estas que serão estudadas mais adiante durante o desenvolvimento dessa pesquisa, ao avaliarmos a implementação do Programa Incluir e identificarmos as iniciativas de acessibilidade praticadas pelos professores, burocratas nível de rua, para lidar com a inclusão de estudantes com deficiência nas salas de aula na UFPE. Tendo em vista a busca de uma comunidade acadêmica que integra esses alunos sem discriminação ou quaisquer outras práticas de categorização ou segregação, a partir de uma perspectiva da educação inclusiva.

3 REVISÃO DA LITERATURA

Para darmos continuidade ao desenvolvimento da problemática da pesquisa, nesta sessão apresentaremos o levantamento dos principais trabalhos já realizados sobre o estudo da política pública de acessibilidade na educação superior, desde a criação do Programa Incluir, em 2005, até o ano de 2019. Com foco na avaliação de implementação do Programa Incluir, para que possamos ter uma melhor percepção dessa política e verificar se o programa tem cumprido os objetivos ao qual se propõe a atingir.

Um dos primeiros trabalhos de grande relevância, que aborda a temática de acessibilidade, é a dissertação de Almeida (2005), que realizou um estudo de como as universidades e, mais estritamente, os cursos de licenciatura, atendem às disciplinas de Educação Especial e evidenciam a política de educação inclusiva, conforme recomendada na política educacional em âmbito nacional. Além de apresentar concepções históricas e legais para organização do atendimento a estudantes com deficiência e aspectos relacionados ao acesso e a permanência deles na educação superior.

Sendo evidenciado que as universidades, mesmo realizando movimentos organizados e Fóruns de discussão da educação especial - através de seus implementadores, têm apenas cumprido parcialmente seu papel social. Uma vez que, há muito que melhorar quanto às discussões referentes ao atendimento das orientações e diretrizes elencadas pela legislação vigente aos estudantes com deficiência no ensino superior. Ainda segundo a autora, o não oferecimento, em todos os cursos de licenciatura, de disciplinas de educação especial, deixa uma lacuna na formação dos docentes. Pois, ao desenvolverem sua profissão esses futuros professores em algum momento terão alunos com necessidades educacionais especiais e dessa forma, não estarão preparados para recebê-los de forma adequada.

Corroborando com a autora, Sasazawa (2005) afirma ainda, que é possível identificar alguns obstáculos existentes para os estudantes com deficiência nas instituições de educação superior e fomentar questionamentos quanto ao comprometimento das instituições em extingui-las, como no caso das barreiras ocasionadas pelo comportamento de alguns docentes, discentes e funcionários, resultado da falta de empatia para com o próximo e de conhecimento da realidade desses estudantes e de suas condições. Ou mesmo as barreiras arquitetônicas, de comunicação e informacionais.

Em seu estudo posterior, Almeida (2009, p. 171) analisou como o discurso de inclusão se apresenta no conjunto de documentos referentes à educação superior do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2002-2007), ao afirmar que:

[...] o discurso de inclusão no governo Lula sustenta um conjunto de ações orientadas por uma política de governo, cujos programas seguem o disposto nos PPAs, utilizando-se das políticas focais e universais para desenvolver uma educação superior, cujas características sejam cada vez mais vinculadas à expansão das IES públicas e ao acesso de grupos considerados excluídos aos cursos de graduação do país e sua permanência neles.

A observação da correlação entre Estado e o discurso realizado evidencia que o seu uso é fundamental para redução de alguns dos efeitos danosos da desigualdade que alcança os grupos considerados segregados da sociedade. O Brasil é um país em desenvolvimento e apesar de demonstrar que nos últimos anos tem apresentado índices mais elevados de crescimento econômico e social, ainda possui grandes desigualdades sociais, o que poderia ser considerado como justificativa para a necessidade de efetivação da implementação e políticas denominadas inclusivas.

Mas, ainda de acordo com Almeida (2009, p. 155) há uma diferença bastante relevante no que tange às ações que são desenvolvidas para a inclusão na educação básica e na educação superior. Declarando que,

na educação básica, a inclusão visa desenvolver estratégias de permanência e aprovação dos alunos matriculados. [...] Na educação superior, a inclusão é tida como sinônimo de expansão de vagas e de acesso a esse nível de ensino, como se depreende das análises dos programas destinados a esse nível. Tal diferença é compreensível no momento em que comparamos as formas de acesso entre um nível de educação e outro: na educação básica, o acesso é obrigatório, enquanto na educação superior dá-se por meio de processo seletivo e gera um número grande de sujeitos que não têm acesso à educação superior pública.

Diante desse contexto, Moreira e Correia (2007) desenvolveram um estudo no Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE) da Universidade Federal do Paraná, com o fim de compartilhar sucessos e dificuldades com outros profissionais da área, objetivando a criação de uma universidade democrática, igualitária e justa. Através do estudo realizado, pode-se observar o compromisso ético que o NAPNE assume com os estudantes com deficiência, ao delinear práticas pedagógicas inclusivas, alternativas de acessibilidade, constituição de grupos de estudos e promoção de cursos de capacitação e elaboração de pesquisas na área das necessidades especiais.

Durante a pesquisa foi mencionado um conjunto de ações ofertadas pelo NAPNE, as quais promovem permanência e inclusão efetiva dos estudantes com deficiência. Sendo elas:

[...] atendimento e intervenção psicológica na modalidade breve e focal e apoio didático-pedagógico dirigido às necessidades emergentes no ensino e na aprendizagem, à organização de recursos didáticos pedagógicos no planejamento do estudo, orientação na realização de tarefas, e a critério do aluno, um contato com os seus professores (MOREIRA; CORREIA, 2007, p. 938).

Posteriormente, Souza (2010) desenvolveu uma fundamentação teórica do Programa Incluir em um estudo realizado dos cinco editais publicados pelo MEC entre os anos de 2005 a 2009, como forma de expressão das políticas de inclusão do período. Sendo possível discutir as implicações suscitadas pelo Programa nas IES no atendimento aos estudantes com deficiência, como por exemplo, na criação de Núcleos, ao afirmar que são capazes de melhorar o acesso a todos os espaços, ambientes e promover ações na instituição, buscando abranger e articular as demais atividades para uma inclusão acadêmica e social desses estudantes.

O Programa tem por objetivo o incentivo à criação e fortalecimento dos núcleos de acessibilidade nas IES, previstos pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Entretanto, diferentemente do que se esperava, essa perspectiva não se confirmou quando foram avaliados os relatos de algumas instituições beneficiadas com o Incluir, pois consideraram a implementação dos núcleos como insuficiente para assegurar a qualidade no acesso e permanência dos alunos com deficiência na educação superior.

O estudo de caso realizado por Reis (2010), na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), investigou as políticas de inclusão de estudantes com deficiência nas universidades federais mineiras e discorreu sobre alguns aspectos: a UFMG encontra-se em um processo de implementação de ações inclusivas, por meio de verbas recebidas do governo federal; há um número bastante relevante de legislações que orientam a política da Universidade; existe um crescimento no número de alunos incluídos nas IFES mineiras e uma mobilização maior nas universidades para cumprir a determinação legal, promovida pelo Programa Incluir, para a implementação de núcleos de inclusão; porém, a grande dificuldade que a UFMG enfrenta é a implementação de políticas internas e a garantia dos direitos de manutenção e permanência do estudante com deficiência, durante seu percurso acadêmico. Dessa forma, afirma que,

[...] através do projeto INCLUIR, constatou-se que houve certo crescimento no número de alunos incluídos nas UFM e uma mobilização maior nas universidades para cumprir a determinação legal e para a implementação de núcleos de acessibilidade em algumas delas, outras, porém relatam ainda estarem na fase de estruturação do trabalho para garantia de uma educação inclusiva (REIS, 2010, p. 113).

A pesquisa ainda aborda os processos de organização e estruturação das políticas de inclusão, tomando como base os limites, possibilidades e impasses das instituições no desenvolvimento de ações com o objetivo de assegurar o acesso e a permanência aos alunos com deficiência na educação superior a nível nacional. Segundo a autora:

Quando se discute o acesso de pessoas com [Necessidades Educacionais Especiais] NEE à universidade pública, é fundamental que sejam garantidas as condições possibilitadoras para que o aluno estude e aprenda. Sem essas condições específicas de aprendizagem (apoio de intérprete de LIBRAS, material em Braille, acesso físico, adaptações curriculares), o sucesso escolar do discente com NEE fica comprometido (REIS, 2010, p. 127).

A autora pode evidenciar a importância da necessidade de discussão dos direitos dos graduandos com deficiência no ensino superior, o compartilhamento de informações e a cooperação entre as universidades para que o processo de implementação das políticas de acessibilidade ocorresse de forma mais estável e equitativo nas Universidades de Minas.

Em um estudo aplicado à Universidade do Mato Grosso do Sul (SILVA, 2013) ao analisar o processo de implantação do Programa Incluir no contexto das políticas de inclusão na educação superior, verificar as estratégias implantadas pela universidade no Núcleo de Acessibilidade da UFMS e investigar como se desenvolvem os projetos aprovados pelos Editais do governo federal, relacionados ao Programa Incluir, pode-se observar que a disponibilização de recursos para as instituições públicas por meio dos editais desse Programa obteve um aumento gradativo, apresentando em 2005, 13 instituições contempladas, e 41 em 2010.

A pesquisa mostrou que os recursos disponibilizados pelo Programa foram capazes de mobilizar as instituições públicas para a efetivação das ações relacionadas ao acesso e a permanência dos alunos com deficiência na educação superior, a fim de realizar atendimento diferenciado, já que antes do Programa esses estudantes, ao adentrarem na Universidade, não eram assistidos por um núcleo que lhes garantia acesso.

Apesar dos benefícios gerados pelo Programa Incluir e por, em tese, se configurar como o primeiro programa governamental no Brasil voltado a promover o acesso de pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior, Severino (2017, p. 147) informa que,

[...] a natureza concorrencial desse Programa no seu desenho inicial guarda consigo incerteza, descontinuidade e, destarte, reforça o que pretende combater, isto é, a histórica exclusão de pessoas com deficiência na educação superior, pois apenas as IFES contemplados nos editais poderiam dispor de recursos para tal finalidade. Do ponto de vista da avaliação de programa social, o redesenho de programas sociais responde a distintas motivações e propósitos.

Corroborando com o autor, Maciel e Anache (2017) reiteram que, além da busca pelo acesso e permanência dos estudantes com deficiências nas universidades brasileiras proporcionados pelo Programa Incluir, a compreensão desse tema também requer uma atenção maior sobre o estudo do contexto da reforma do Estado capitalista e seus desdobramentos, já que, interferem nas políticas sociais, assim como nas políticas educacionais que são desenvolvidas no país. Sendo necessário, levar em consideração o contexto histórico e político do Brasil durante a criação e implementação do Programa Incluir.

Sá (2018) descreve que, em um estudo sobre a política de educação inclusiva e sua implementação no IFPE - Campus Pesqueira, no ano de 2017, é possível constatar que no caso pernambucano, em linhas gerais, a Instituição tem cumprido parcialmente as metas previstas na legislação e que durante o processo de implementação junto com a gestão, equipe multidisciplinar, professores e estudantes, existem etapas que foram aperfeiçoadas e outras que necessitam de melhorias. Entretanto, foi identificado que a avaliação de implementação dessa política no IFPE – Campus Pesqueira é um mecanismo capaz de detectar falhas, ganhos e benefícios da implementação da educação inclusiva e assim viabilizar meios para um planejamento que possa melhorar a qualidade do acesso e permanências das pessoas com deficiência.

Durante esse processo de implementação, as políticas inclusivas na educação superior são implantadas como ações afirmativas, por meio de programas e projetos sugeridos pelo governo federal e realizados pelos Burocratas Nível de Rua, que são os executores da política pública, também chamados de agentes de implementação (Lotta, 2010) e que se encontram na ponta, em contato direto com o público-alvo, temática abordada por este trabalho de pesquisa.

Ao considerarmos o Programa Incluir, foi só a partir do edital nº 8, de 3 de junho de 2006, que se observou a preocupação em capacitar e contratar pessoas para o melhor atendimento a pessoas com deficiência. Pois, neste edital as propostas e projetos consideravam formação profissional de professores e técnicos para atuação com esses estudantes e a contratação de pessoal para os serviços de atendimento educacional especializado. A exemplo da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), a qual contava com recursos para: acessibilidade à comunicação de alunos com deficiência, em todas as atividades acadêmicas, aquisição e adaptação de mobiliários para acessibilidade de pessoas com deficiência nos diferentes ambientes ou compartimentos da Instituição e formação profissional de professores e técnicos para atuação com alunos com deficiência.

Segundo (MANTOAN, 2003, p. 70), ainda que a atenção tenha sido dada tardiamente, quanto à capacitação e contratação de pessoal para melhor atender as pessoas com deficiência, vale salientar que a formação especializada dos professores e dos técnicos deveria ter sido uma das primeiras ações do Programa, através do edital, a fim de que esses profissionais proporcionassem melhores condições de atendimento às pessoas com deficiência, para não deixá-los desassistidos por falta de conhecimento pedagógico específico. Entretanto, a inclusão só é realmente concretizada quando fazemos parte desse processo, [...] sendo fundamental que o professor nutra uma elevada expectativa em relação à capacidade de progredir dos alunos e que não desista nunca de buscar meios para ajudá-los a vencer os obstáculos escolares.

Apesar de a legislação assegurar capacitação especializada aos professores para um melhor atendimento às pessoas com deficiência, como disposto no artigo 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, ainda é possível esbarrar na pouca formação específica de alguns professores nas salas de aula. Essa capacitação, inclusive, pode interferir na qualidade desses atendimentos como, por exemplo, na falta de ofertas de cursos específicos pela instituição. O que pode representar um desafio, como declara Ferrari e Sekkel (2007, p. 646):

O [...] desafio diz respeito à competência do educador em identificar, acolher e trabalhar com as diferenças em suas salas de aula. Nomear, perguntar, investigar com os alunos em questão e com a classe as especificidades a serem levadas em conta no processo educacional são ações importantes. A abordagem individual, restrita à relação particular entre o professor e o aluno com necessidades especiais, não é suficiente, pois a educação escolar é uma situação eminentemente grupal. É fundamental que todos os protagonistas das ações educacionais (professores, alunos, coordenadores e diretores) reconheçam e legitimem as diferenças presentes em sala de aula e participem da construção de condições efetivas de ensino e aprendizagem.

Por isso, é imprescindível a atenção que deve ser dada à educação inclusiva nos currículos dos professores e garantir que a realização de formações continuadas seja programada a fim de lidar com o estudante na sua diversidade, com ou sem deficiência nas salas de aula.

Posto que, conforme afirmou Paulon (2005, p. 28):

Os cursos de formação de professores pouco abordam sobre educação inclusiva e conhecimentos acerca das necessidades educacionais especiais dos alunos. As principais dificuldades são de recursos humanos, pessoal preparado. [...] Todos precisam estar preparados, principalmente o professor em sala de aula, que muitas vezes não sabe como fazer. Assim, constata-se a necessidade de introduzir tanto modificações na formação inicial dos educadores, quanto a formação continuada e sistemática ao longo da carreira profissional dos professores e demais profissionais da educação.

Dessa forma, o estudante com deficiência poderá ser inserido no processo educacional tendo as possibilidades de sucesso que os demais estudantes, desprendido de estigmas e preconceitos.

Vale destacar também a pesquisa de mestrado de Oliveira (2017), que analisa como a forma de atuação e os julgamentos de professores afetam a alocação de alunos em turmas especiais de correção de fluxo e a maneira como estas decisões são assimiladas pelos alunos em termos de premiação ou punição.

Segundo Lipsky (1980), percebe-se que o papel do burocrata nível de rua é de extrema importância para que a implementação da política de educação inclusiva garanta o seu sucesso, já que esses agentes possibilitam circunstâncias nas quais o poder discricionário, ou seja, as tomadas de decisão sejam mais oportunas ao exercício de seu papel. Consequentemente, conseguem promover um cenário de interação, definindo em quais situações poderá acontecer

e que recursos deverão ser aplicados.

Diante do exposto, iremos analisar nos próximos capítulos qual o reflexo do Programa Incluir na UFPE, nos campi de Recife, mediante as práticas criadas pelos professores, burocratas nível de rua, para lidar com a inclusão de estudantes com deficiência nas salas de aula, durante o período de 2012 a 2019.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo tem por objetivo descrever os procedimentos metodológicos adotados para realização da presente pesquisa, a fim de cumprir os seus propósitos, ou seja, avaliar as práticas que os professores, Burocratas de Nível de Rua, criam para lidar com a inclusão de estudantes com deficiência nas salas de aula, dos campi de Recife da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Com base na literatura especializada de: Strauss, 2009; Bogdan e Biklen, 1994; Minayo et al (2005); Minayo (2010); Oliveira (2009); Richardson, 1999; Gil (2008); Sassaki (2003); Bardin, 2014; Silva e Fossá (2015); Cavalcante; Calisto e Pinheiro (2014).

4.1 ASPECTOS ÉTICOS

A realização da presente pesquisa obedeceu aos preceitos éticos da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), a qual estabelece as Diretrizes e Normas Reguladoras de Pesquisas envolvendo Seres Humanos e foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFPE (CEP/UFPE), registrada sob nº CAAEE 42121521.6.0000.5208, parecer nº 4.540.339, na Plataforma Brasil de Pesquisa (Apêndice A).

4.2 DESENHO DA PESQUISA (TIPO DE ESTUDO)

Para elaboração deste estudo utilizamos a pesquisa qualitativa, caracterizada como uma pesquisa descritiva e exploratória, por possibilitar a interpretação dos dados que constituem o objeto de estudo desta pesquisa e o suporte à análise das rotinas e estratégias, que os professores criam para lidar com a inclusão na educação superior, além de produzir resultados fruto de uma pesquisa de campo.

Segundo Strauss (2009) o processo desse tipo de pesquisa envolve tanto o aprendizado, quanto a execução da pesquisa em si. Sendo composta por alguns elementos principais: os dados, que poderão ser originados de várias fontes, tais como documentos e registros; e os procedimentos que podem ser usados para interpretação e organização dos dados.

Corroborando com o autor, Bogdan e Biklen (1994, p.16) definem a pesquisa qualitativa como “um termo genérico que agrupa estratégias de investigação que partilham de determinadas características, onde os dados recolhidos são ricos em pormenores descritivos relativos às pessoas, locais e conversas e de complexo tratamento estatístico”.

Para Minayo (2005) a abordagem qualitativa tenta estudar e explicar aspectos mais significativos da realidade que não podem ser quantificados, como valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões.

Ou seja, a autora enfatiza que na pesquisa qualitativa a preocupação deve estar voltada para a compreensão do estudo e não com a representatividade numérica.

4.3 LOCAL DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada na UFPE, especificamente nos campi de Recife (campus Joaquim Amazonas, onde a pesquisadora atua no cargo de assistente em administração e no campus Centro, que fica localizado no centro da cidade do Recife-PE).

A escolha dos campi Recife como local de pesquisa, deu-se por causa de sua maior infraestrutura, maior quadro de professores e maior quantitativo de estudantes com deficiência.

A UFPE é uma instituição pública de ensino superior, pesquisa e extensão, que tem 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, 2020).

A instituição é considerada uma das melhores universidades do país, em ensino (graduação e pós-graduação) e pesquisa científica, segundo o Ministério da Educação (MEC) e o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI). E se destaca em avaliações nacionais para a graduação, a exemplo dos índices de desempenho dos estudantes no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), da estrutura da instituição e do investimento nos cursos e em seus professores.

A instituição é constituída por três campi (Recife, Vitória de Santo Antão e Caruaru), compostos por 13 (treze) centros acadêmicos com 102 (cento e dois) cursos de graduação presenciais e 05 cursos de graduação a distância. Tem uma comunidade acadêmica composta por mais de 45.000 (quarenta e cinco mil) pessoas, entre discentes, docentes e técnico-administrativos (UFPE, 2020).

4.4 SUJEITO DA PESQUISA

A escolha dos sujeitos da pesquisa para fins de resposta à pergunta central do trabalho foi feita considerando os professores, burocratas de nível de rua, que lecionaram a estudantes com deficiência nas salas de aula, dos campi de Recife da UFPE, no período de 2012 a 2019.

Os dados deste estudo foram levantados por meio de entrevistas semiestruturadas com estes professores, burocratas de nível de rua, que fizeram parte do processo de inclusão de estudantes com deficiência ao terem em suas turmas acadêmicos com deficiência.

Segundo Oliveira (2009), no tipo de entrevista semiestruturada há espaço para as perguntas definidas anteriormente, em que respostas podem ser relativamente livres, e se houver necessidade, o entrevistador pode adicionar outra questão ou questões que não estavam previstas, a depender das respostas dos participantes.

Para o autor justifica ainda a escolha da entrevista na forma semiestruturada, em razão de permitir o aparecimento de novos questionamentos não previstos pelo pesquisador, o que pode ocasionar uma melhor compreensão do objeto em questão.

Por isso, partindo do contexto de que a entrevista semiestruturada é uma das maneiras de obter dados em uma pesquisa exploratória, ela também consiste em um importante instrumento de captação de informações, já que irá se desenvolver a partir de perguntas pré-definidas, porém, com a possibilidade de que o entrevistador faça adequações no decorrer da entrevista.

4.5 AMOSTRAGEM

Na elaboração dessa pesquisa o número de amostras de participantes utilizado foi de 20 (vinte) entrevistados, sendo eles docentes dos campi de Recife da UFPE, que tiveram em suas turmas de graduação estudantes com deficiência e considerando ao menos um docente por Centro Acadêmico.

Havíamos realizado um pedido ao NACE a disponibilização de e-mails e/ou telefones dos discentes com deficiência assistidos pelo Núcleo, para posterior contato com os docentes que já lecionaram para estes alunos, porém, não foi nos dado retorno. Assim, solicitamos também à Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas e Qualidade de Vida (PROGEPE) a disponibilização do contato de e-mail e/ou telefone de docentes lotados nos campi de Recife, mas também não nos foi cedido estes dados.

Diante das circunstâncias e a fim de superar essas dificuldades, tomamos como base o retorno dos docentes que informaram já ter lecionado para estudantes com deficiência na graduação, durante o intervalo de 2012 e 2019. Mediante contato prévio feito aleatoriamente com professores, via e-mail disponibilizado nos sites dos 85 cursos de graduação dos campi de Recife.

4.6 RECRUTAMENTO DOS PARTICIPANTES

Para o recrutamento dos professores foi solicitado ao NACE e-mails e/ou telefones dos discentes com deficiência assistidos pelo Núcleo e à PROGEPE a possibilidade de disponibilização de contatos de e-mails e/ou número de telefones de professores lotados nos campi de Recife, para a realização do contato com os docentes. Mas, devido à falta de retorno do NACE e informes da PROGEPE sobre a não disposição desses dados, fizemos um levantamento do quantitativo de Centros Acadêmicos nos campi de Recife e a partir disso montamos um quadro amostral com o contato (e-mail) dos professores disponibilizados na página da UFPE, por Cursos de graduação. Assim, mantivemos um contato prévio, por e-mail, com alguns professores de todos os Centros dos campi de Recife, escolhidos aleatoriamente e perguntados se já haviam lecionado na graduação para estudantes com deficiência durante o período de 2012 a 2019. Em caso afirmativo, convidamos para participar da pesquisa.

4.7 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

O estudo utilizou-se, como instrumento de coleta de dados de entrevistas semiestruturadas com professores dos campi de Recife da UFPE, com o auxílio dos relatórios institucionais do NACE. Dados disponibilizados pela Superintendência de Tecnologia da Informação (STI) e Diretoria Estratégica de Planejamento, Avaliação e Gestão (DEPLAG) vinculada ao Gabinete do Reitor (GR) da UFPE, referente a estudantes com deficiência, tendo estes tratamentos auxiliados por planilhas do programa Excel e analisados mediante os dispositivos legais que garantem o acesso e permanência do estudante com deficiência na educação superior, a fim de identificar a avaliação de implementação da acessibilidade nos cursos dos campi de Recife.

Para realização das entrevistas foi feito contato por e-mail para o agendamento de dia e horário compatíveis com a disponibilidade de cada um dos participantes. Onde todos receberam e assinaram os Termos de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE (Apêndice B). Como auxílio foi utilizado um roteiro de entrevista (Apêndice C) elaborado pela pesquisadora, o qual permitiu um direcionamento das perguntas, porém, ainda houve a possibilidade de livre discussão pelos participantes sobre os assuntos abordados. Além de permitir o acréscimo e profundidade de algumas questões ou supressão de perguntas já abordadas durante o decorrer da entrevista, conforme tratadas no roteiro, que apresentou as seguintes categorias: I – Dados gerais; II – Conhecimento da Política; III – Concepção do ambiente inclusivo; IV – Práticas de inclusão; V – Percepção de discricionariedade na avaliação da implementação da Política;

VI – Intervenções necessárias na avaliação da implementação da Política.

Minayo (2010) afirma que a entrevista é uma das formas mais utilizadas de coleta de dados em pesquisa qualitativa e que consiste em um método proposto pelo pesquisador para obtenção de dados pertinentes ao objeto de pesquisa. Podendo ser estruturada previamente, bem como semiestruturada ou aberta.

4.8 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

A etapa de coleta de dados corresponde à obtenção de informações que são necessárias para responder às perguntas da pesquisa, em que são aplicados os instrumentos criados e as técnicas selecionadas.

Para Gil (2008) o delineamento dos procedimentos adotados para a realização da coleta de dados é um dos elementos mais importantes na estruturação metodológica de uma pesquisa.

Sendo assim, a coleta dos dados deu-se, por meio da realização de entrevistas semiestruturadas, individual e virtualmente, com professores que lecionaram a estudantes com deficiência na UFPE, durante o período de 2012 a 2019.

A fim de conhecermos o universo de acadêmicos com deficiência na UFPE no período de 2012 a 2019, oficializamos junto à STI, NACE e DEPLAG a solicitação de diversos dados, entre eles:

- quantidade de acadêmicos com deficiência ingressantes anualmente conforme período acima, por *campi* e Centro Acadêmico, por ano;
- tipos de deficiência desses acadêmicos;
- cursos no qual se matricularam;
- gênero do estudante.

Em resposta às solicitações, quanto à STI recebemos uma planilha contendo o quantitativo de ingressantes com deficiência, por ano, *campi*, área, curso e gênero. Porém, só foram disponibilizados dados referentes aos anos de 2018, 2019 e 2020, pois informaram que só tinham tais registros a partir de 2018, ano que iniciou a Cota para estudantes com deficiência. Porém, alguns meses depois recebemos os dados complementares referentes aos demais anos anteriormente solicitado, a saber: 2012, 2013, 2014, 2015, 2016 e 2017. Já do NACE, obtivemos informações referente ao número de ingressantes com deficiência, por *campi*, por Centro Acadêmico e por curso, porém, limitado ao período de 2016 a 2019, já que consideraram informações quanto da institucionalização e vinculação do NACE ao GR da UFPE, a partir do ano de 2016. Quanto à DEPLAG, recebemos uma planilha com informações relativas ao

quantitativo de estudantes ingressantes, por *campi*, por Centro Acadêmico, por curso, por modalidade, por gênero, por tipo de deficiência e por ano. Sendo disponibilizado o equivalente a um levantamento feito para os anos de 2010 a 2020, intervalo que contempla a delimitação temporal da pesquisa.

Das informações obtidas pela DEPLAG, quanto aos discentes ingressantes na UFPE, nos campi de Recife, no período de 2012 a 2019, identificamos o registro de duzentos e oitenta e cinco (285) alunos com NEE. Deste total, duzentos e setenta e três (273) são estudantes com deficiência matriculados na graduação, no período acima citado. Total este que consideramos para a análise do nosso estudo, visto que alguns dados divergiam com os da STI.

Mas, vale mencionar, mais uma vez que os dados solicitados referentes ao contato de e-mail e/ou telefones de discentes e docentes não foram disponibilizados, o que retardou o contato com os professores, público-alvo das nossas entrevistas e por conseguinte, atrasou a etapa seguinte de realização delas.

As entrevistas semiestruturadas aconteceram durante o período de 22/02/2021 a 19/03/2021 de forma remota, pois, a partir de março de 2019 houve a suspensão das aulas presenciais na UFPE em decorrência da necessidade de afastamento social provocado pela pandemia da COVID-19. Não tivemos dificuldades para realização das entrevistas, apesar de ter ocorrido remotamente, porém, a dificuldade maior foi de encontrar professores que se enquadassem no perfil dos sujeitos da pesquisa e que decidissem contribuir para o estudo participando da pesquisa.

O contato inicial e informal aconteceu através de e-mails enviados aleatoriamente a docentes para identificação daqueles que já haviam lecionado para estudantes com deficiência na graduação e após os devidos esclarecimentos e dúvidas dos possíveis participantes, sobre o estudo e a entrevista, realizamos os agendamentos de acordo com a disponibilidade de cada participante, apresentando uma duração média de 1 hora, tendo a mais curta 25 minutos e a mais longa 2 horas. As entrevistas foram gravadas, em sua totalidade, por meio de plataforma de videochamadas e gravadas para posterior transcrição pela pesquisadora. Garantido ao entrevistado explicações sobre os direitos de sigilo das informações prestadas, além da sua identificação. Cujas atribuições foram dadas, nesta pesquisa, o codinome Participante, sendo o Participante 01, o primeiro entrevistado, Participante 02, o segundo entrevistado e assim por diante, até alcançar o Participante 20, o vigésimo entrevistado. Além do sigilo, os entrevistados também foram informados a respeito dos objetivos, dos riscos, dos benefícios da pesquisa e do armazenamento das informações gravadas durante as entrevistas, conforme consta no TCLE (Apêndice B).

4.9 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Os dados da pesquisa foram analisados qualitativamente, de forma a atender aos objetivos presentes neste estudo e a descrever o resultado da avaliação de implementação da educação inclusiva na UFPE - nos campi de Recife, mediante identificação das práticas de inclusão adotadas pelos professores em sala de aula, por meio de entrevistas de forma semiestruturada.

O que, por sua vez, proporcionou aos professores, burocratas nível de rua, uma reflexão sobre as questões abordadas, assim como uma discussão sobre como superar os obstáculos da inclusão.

Para o estudo foram utilizadas como elementos de análise, as características que compõem o perfil das PcD (gênero, tipo de deficiência e centro acadêmico) e os tipos de barreiras à acessibilidade (arquitetônica, comunicacional, instrumental, programática, pedagógica e atitudinal) identificadas pelas PcD, baseadas na catalogação feita por Sasaki (2003).

Como em uma pesquisa qualitativa existem diferentes técnicas de organização e análise dos dados, nos baseamos para este estudo, no que Bardin (2014) recomenda, que é a utilização da análise de conteúdo (AC). Pois, este método direciona ao estudo das motivações, atitudes, valores, crenças, tendências e a compreensão das ideologias que podem existir nos dispositivos legais, princípios e diretrizes de uma sociedade.

Essa técnica de pesquisa configura-se como uma análise das comunicações por meio de procedimentos sistemáticos na busca da compreensão das informações para dedução de conhecimentos referentes às condições de produção e é uma das técnicas da análise de conteúdo (BARDIN, 2014).

Segundo Silva e Fossá (2015), a AC é uma técnica de análise das comunicações, que irá analisar o que foi falado nas entrevistas ou observado pelo entrevistador.

Para Oliveira (2008) apud Cavalcante; Calisto; Pinheiro (2014) a AC possui diferentes técnicas que podem ser abordadas pelo pesquisador, a saber: análise temática ou categorial, análise de avaliação ou representacional, análise de enunciação, análise da expressão, análise das relações ou associações, análise do discurso, análise léxica ou sintática, análise transversal ou longitudinal, análise do geral para o particular, análise do particular para o geral, análise segundo o tipo de relação mantida com o objeto estudado, análise de dupla categorização em quadro de dupla entrada, análise dimensional, dentre outras.

Para esta pesquisa a técnica utilizada foi a análise temática ou categorial, que auxilia na compreensão do que está por trás dos discursos e se divide em três etapas: 1) pré-análise, em que se realiza uma leitura geral para exploração inicial do material; 2) exploração do material, onde primeiro realiza-se um recorte do texto, depois define-se regras de classificação e por último é feita a divisão em categorias; 3) tratamento dos resultados, destacando as informações obtidas para apreciação (BARDIN, 2014).

Na primeira fase, a pré-análise, é onde se procura tornar operacional o material que foi coletado, realizando o contato com os documentos e a leitura deles. É o momento em que se começa a conhecer o texto, selecionando os documentos, demarcando o que será analisado e, finalmente, determinando os indicadores por meio de recortes de texto nos documentos de análise (BARDIN, 2014).

Esta etapa compreende a leitura geral do material escolhido para a análise, no caso de análise de entrevistas, o que já foi transcrito. De forma que seja feita a organização do material a ser investigado.

Na fase seguinte, da exploração do material, ocorre a construção das operações de codificação, a partir dos recortes dos textos através de unidades de registros, assim como a definição de regras de contagem e a classificação e agregação das informações em categorias temáticas ou simbólicas. De acordo com Bardin (2014), a codificação é definida como a transformação, por meio de recorte, agregação e enumeração, com base em regras precisas sobre as informações textuais, representativas das características do conteúdo.

Neste estudo, foi utilizado categorizações dos dois tipos a depender do item, aspecto a ser trabalhado, a saber: de modo dedutivo, quando as categorias são definidas e orientadas previamente pela revisão da literatura que trata do assunto abordado; e do modo indutivo, quando não pode ser respondida pela literatura, sendo definidas a posteriori.

A terceira fase corresponde ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação, que trata da condensação e do destaque das informações para a análise. Representa o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica, culminando nas interpretações inferenciais para a elaboração das conclusões do estudo (BARDIN, 2014).

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo estão apresentados os resultados e discussões associados à avaliação de implementação das políticas públicas de inclusão, no contexto da UFPE. Além das informações já apontadas nos capítulos anteriores, o material desta seção foi coletado por meio de relatórios institucionais e de entrevistas semi-estruturadas aplicadas a um grupo de 20 (vinte) professores, burocratas de nível de rua, que já lecionaram para estudantes com deficiência, nos *campi* do Recife (campus Joaquim Amazonas e campus Centro). Os dados estão estruturados através de tabelas e quadros, sob a ótica das categorias de: perfil dos professores da UFPE, dos campi do Recife; acesso e permanência; ambiente inclusive e práticas inclusivas. Estando divididos em cinco sessões.

Na primeira sessão é mostrado o perfil dos professores como os sujeitos da pesquisa, referente à idade, gênero, nível de graduação, tempo de serviço e centro acadêmico. Em seguida, o perfil dos estudantes com deficiência na UFPE, mediante dados coletados nos relatórios gerenciais da instituição. Na terceira seção apresentamos a política de educação inclusiva na percepção dos burocratas, no que diz respeito ao próprio conceito de deficiência e ao Programa Incluir. Já na quarta seção são identificadas as práticas de inclusão realizadas pelos professores e as experiências vivenciadas em sala de aula e na última sessão são elencadas algumas intervenções necessárias para implementação de uma educação inclusiva nos campi do Recife na UFPE.

5.1 PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Quanto ao perfil dos professores entrevistados, que já lecionaram para estudantes com deficiência, tivemos 15 participantes mulheres e 05 homens, ambos com idades que variam entre 37 e 59 anos, com no mínimo 2 anos de tempo de serviço e no máximo 25 anos. Além de apresentarem alto grau de titularidade, visto que 5 dos participantes têm nível de pós-doutorado e 9 de doutorado, segundo demonstrado no Quadro 2:

Quadro 2 - Perfil dos entrevistados

NOME	FAIXA ETÁRIA	GÊNERO	GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO	TEMPO DE SERVIÇO	CENTRO ACADÊMICO
Participante 01	35-39 anos	Feminino	Licenciatura em Letras	Especialização	4 anos	CAC
Participante 02	40-44 anos	Feminino	Bacharel em Odontologia	Doutorado	9 anos	CCM
Participante 03	40-44 anos	Feminino	Bacharel em Ciências Sociais	Pós-Doutorado	2 anos	CE
Participante 04	50-54 anos	Feminino	Bacharel em Fonoaudiologia	Doutorado	12 anos	CCS
Participante 05	35-39 anos	Masculino	Bacharel em Biblioteconomia	Doutorado	4 anos	CFCH
Participante 06	50-54 anos	Feminino	Bacharel em Secretariado	Mestrado	13 anos	CCSA
Participante 07	35-39 anos	Feminino	Licenciatura em Pedagogia	Doutorado	6 anos	CE
Participante 08	50-54 anos	Masculino	Licenciatura em História	Pós-Doutorado	17 anos	CCSA
Participante 09	55-59 anos	Feminino	Bacharel em Serviço Social	Doutorado	9 anos	CCSA
Participante 10	45-49 anos	Feminino	Bacharel em Regência	Mestrado	11 anos	CAC
Participante 11	55-59 anos	Feminino	Bacharel em Secretariado	Mestrado	6 anos	CCSA
Participante 12	40-44 anos	Feminino	Licenciatura em Ciências Biológicas e Bacharel em Ciências Biomédicas	Pós-Doutorado	8 anos	CCS
Participante 13	40-44 anos	Feminino	Bacharel em Engenharia Biomédica	Doutorado	7 anos	CTG
Participante 14	45-49 anos	Feminino	Bacharel em Comunicação Social - Jornalismo	Doutorado	10 anos	CAC
Participante 15	40-44 anos	Masculino	Bacharel em Sistemas de Informação	Doutorado	9 anos	CIn
Participante 16	40-44 anos	Masculino	Bacharel em Ciência da Computação	Pós-Doutorado	13 anos	CIn
Participante 17	35-39 anos	Masculino	Bacharel em Biomedicina	Pós-Doutorado	8 anos	CB
Participante 18	50-54 anos	Feminino	Bacharel em Direito	Mestrado	25 anos	CCJ
Participante 19	45-49 anos	Masculino	Licenciatura em Física	Doutorado	12 anos	CCEN
Participante 20	50-54 anos	Feminino	Bacharel em Direito	Mestrado	6 anos	CCJ

Fonte: elaborado pela autora com base nas respostas das entrevistas.

Como pode ser observado no quadro acima, foram entrevistados ao menos um docente de cada centro acadêmico dos campi de Recife, abrangendo dessa forma os 10 (dez) centros do campus Joaquim Amazonas (CAC, CB, CCEN, CCM, CCS, CCSA, CE, CFCH, CIn e CTG) e o Centro de Ciências Jurídicas (CCJ), localizado no centro da cidade do Recife/PE. Sendo eles formados por seus 85 (oitenta e cinco) cursos de graduação presenciais.

A UFPE é formada por três campi (Recife, Vitória de Santo Antão e Caruaru), totalizando 13 (treze) centros acadêmicos com 102 (cento e dois) cursos de graduação presenciais e 05 cursos de graduação a distância. Diante desse cenário, há uma comunidade acadêmica composta por mais de 45.000 (quarenta e cinco mil) pessoas, entre discentes, docentes e técnicos-administrativos. Sendo que, no ano de 2019 a Universidade atingiu um total de 2.834 de professores distribuídos nos três campi (UFPE, 2020).

5.2 PERFIL DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA UFPE

Os dados coletados nesta subseção foram originados de dados e relatórios institucionais, fornecidos pelos setores: Núcleo de Acessibilidade (NACE), pela Superintendência de Tecnologia da Informação (STI) e pela Diretoria Estratégica de Planejamento, Avaliação e Gestão (DEPLAG), vinculada ao Gabinete do Reitor (GR) da UFPE. Além dos dados obtidos pelo Censo da Educação Superior de 2012 a 2019.

Nas últimas décadas houve um aumento significativo do ingresso de Pessoas com Deficiência (PcD) nas Instituições públicas e privadas, de nível superior, segundo dados do Censo da Educação Superior esse aumento vem ocorrendo em todo o país devido a existência de políticas públicas de educação inclusiva no ensino superior, a exemplo do Programa Incluir e a Política de Cotas. Como demonstrado na Tabela 1, segundo dados da UFPE referente à matrícula no ano de 2019, em que dos 26.780 estudantes matriculados nos campi de Recife, 75 tinham algum tipo de deficiência, o que representa 0,28% do total nos 11 (onze) centros acadêmicos. Essa tabela mostra a divisão por centro acadêmico, nos campi de Recife:

Tabela 1 - Número de matrículas de estudantes com deficiência em 2019 na UFPE, por Centro Acadêmico

CENTRO ACADÊMICO	MATRÍCULAS	ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA
CAC	4661	8
CB	1752	4
CCJ	1426	10
CCM	916	4
CCS	3586	13
CCSA	3672	13
CE	1157	7
CFCH	2822	7
CIn	1470	2
CTG	4503	7
Total	26780	75

Fonte: Elaborado pela autora com informações da DEPLAG (2021).

Para um acompanhamento relativo aos anos de 2012 a 2019, podemos verificar um quantitativo de 240 estudantes com deficiência ingressantes na UFPE, conforme evolução no quantitativo destes discentes por Centro Acadêmico e por ano, mediante Tabela 2:

Tabela 2 - Evolução no quantitativo de estudantes com deficiência ingressantes na UFPE, por Centro Acadêmico e por ano

CENTRO ACADÊMICO	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
CAC	2	0	1	3	2	1	20	8
CB	0	0	0	1	0	0	7	4
CCEN	0	1	1	0	0	0	0	0
CCJ	0	0	0	0	0	0	14	10
CCM	0	0	0	0	0	0	17	4
CCS	0	0	0	0	0	2	18	13
CCSA	0	0	0	0	1	2	21	13
CE	0	0	0	0	0	0	6	7
CFCH	1	0	1	0	0	3	14	7
CIn	0	1	0	0	0	1	6	2
CTG	1	0	0	1	1	1	14	7
Total	4	2	3	5	4	10	137	75

Fonte: Elaborado pela autora com informações da DEPLAG (2021).

Podemos verificar ainda na Tabela 2, que o ano de 2018 foi um ano bem significativo no que se refere ao aumento de estudantes com deficiência ingressantes na UFPE, onde observa-se a predominância de ingressantes nos respectivos Centros Acadêmicos: CCSA e CAC, seguido do CCS, conforme dados da DEPLAG.

Um dos motivos que contribuiu para esta constatação de maior incidência de estudantes com deficiência no CCSA é a estrutura do prédio, que é considerado acessível com piso tátil, rampa de acesso ao piso superior e portas largas, além da existência de banheiros adaptados

para pessoas com mobilidade reduzida. No que se refere ao CAC, este centro possui o curso de Letras LIBRAS, o qual mantém a maioria de suas vagas destinadas a estudantes surdos e/ou deficientes auditivos. Seguido do CCS, com 18 ingressantes. Porém, destacamos ainda, que no ano de 2018 foi instituída a política de cotas para a pessoa com deficiência, o que contribuiu ainda mais para o aumento do ingresso destes discentes na educação superior.

O que ratifica a evolução identificada através do levantamento feito pelo Censo, no que se refere ao número de matrículas de estudantes com deficiência no ensino superior no Brasil, nas IES públicas e privadas, entre os anos de 2012 a 2019, mediante Tabela 3:

Tabela 3 - Evolução do número de matrículas de estudantes com deficiência no ensino superior no Brasil (2012 - 2019)

BRASIL			
ANO	IES PRIVADA	IES PÚBLICA	TOTAL
2012	18.942	8.201	27.143
2013	19.628	9.406	29.034
2014	19.654	13.723	33.377
2015	22.175	15.752	37.927
2016	21.333	14.558	35.891
2017	23.979	14.293	38.272
2018	27.048	16.585	43.633
2019	30.211	18.309	48.520

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados dos Censos da Educação Superior de 2012 a 2019.

Os dados acima mostram que, de modo geral, o crescimento no número de matrículas nas Instituições de Ensino Superior tem sido progressivo a cada ano, revelando ainda uma alta proporção de matrículas nas instituições privadas. Mas, apesar do aumento significativo dessas matrículas na educação superior, ainda há uma disparidade quando se comparado com a quantidade de pessoas com deficiência no Brasil, cujo total é de 12,7 milhões, isto é, apenas 6,7% do total de cerca de 212 milhões de brasileiros (IBGE,2010).

Ao analisarmos o gênero desses estudantes com deficiência, podemos observar que, conforme a Tabela 4, na UFPE (nos campi Recife) houve um ingresso de 240 estudantes com deficiência durante o período de 2012 a 2019, sendo que desse total 95 são do gênero feminino, 39,58% do total e 145 do gênero masculino, 60,42% do total.

Tabela 4 - Quantidade de estudantes com deficiência na UFPE, por gênero (2012 - 2019)

GÊNERO	ANO DE INGRESSO								Total
	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	
FEMININO	1	0	2	1	2	2	58	29	95
MASCULINO	3	2	1	4	2	8	79	46	145
Total	4	2	3	5	4	10	137	75	240

Fonte: Elaborado pela autora com informações da DEPLAG (2021).

Para o ano de 2019, observamos na Tabela 5 os 75 estudantes ingressantes, distribuídos por centro acadêmico e tipologia de deficiência, cuja deficiência predominante foi física. O que corrobora com as informações do Censo do IBGE, ao afirmarem que a maioria das PcD matriculadas no ensino superior apresenta deficiência física, seguida da baixa visão e da deficiência auditiva (IBGE, 2019).

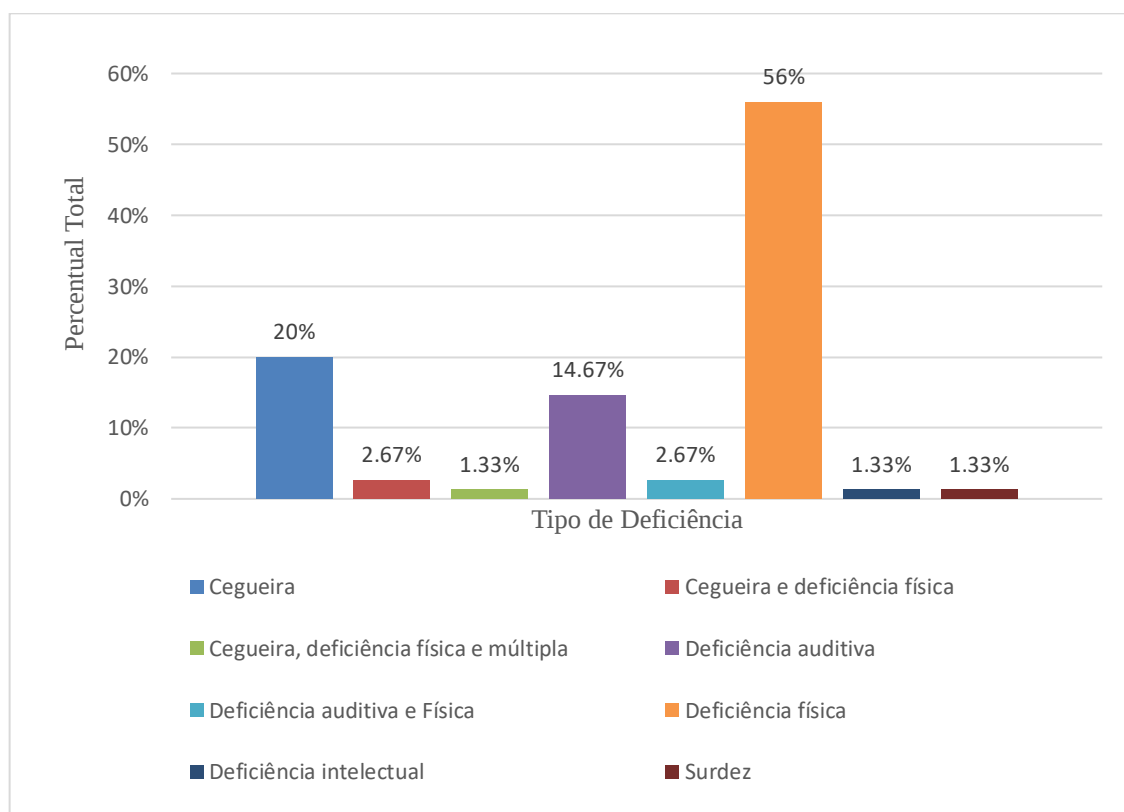
Tabela 5 - Quantidade de estudantes com deficiência ingressantes em 2019 na UFPE, por Centro Acadêmico e por tipologia de deficiência

TIPOLOGIA DE DEFICIÊNCIA	CENTRO ACADÊMICO										TOTAL
	CAC	CB	CCJ	CCM	CCS	CCSA	CE	CFCH	CIIn	CTG	
Cegueira	2	1	1	-	5	3	2	1	-	-	15
Cegueira e deficiência física	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1	2
Cegueira, deficiência física e múltipla	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1
Deficiência auditiva	1	-	2	1	2	2	1	1	-	1	11
Deficiência auditiva e física	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1	2
Deficiência física	4	3	6	3	6	8	3	4	1	4	42
Deficiência intelectual	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Surdez	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
TOTAL	8	4	10	4	13	13	7	7	2	7	75

Fonte: Elaborado pela autora com informações da DEPLAG (2021).

No Gráfico 2, podemos ver esta distribuição do número de estudantes por deficiência ingressantes no ano de 2019.

Gráfico 2 - Percentual de distribuição do número de estudantes por deficiência ingressantes em 2019 na UFPE



Fonte: Elaborado pela autora com informações da DEPLAG (2021).

Mas, apesar do aumento no número de ingressantes, garantindo dessa forma o acesso, é imprescindível perpassar a garantia de vagas por meio das cotas, para assegurar a permanência e êxito do aluno durante o processo de sua formação acadêmica.

Como forma de quantificar o número de alunos com deficiência matriculados nas turmas dos professores entrevistados, perguntamos aos docentes para quantos estudantes com deficiência lecionaram durante o período analisado, de 2012 a 2019 e quais os respectivos tipos de deficiência. Como resultado, todos informaram que ministraram aulas em média para ao menos um estudante com alguma destas deficiências: deficiência física; deficiência visual; deficiência múltipla; condutas típicas; deficiência auditiva; deficiência mental; surdo-cego; ou mobilidade reduzida. Deficiências estas disciplinadas pela cartilha “Acessibilidade: Passaporte para a Cidadania das Pessoas com Deficiência”, um Guia de orientações básicas para a inclusão e convivência de pessoas com deficiência (Senado Federal, 2005). Conforme representado no Quadro 3:

Quadro 3 - Média de estudantes para quem os professores entrevistados já lecionaram, por tipo de deficiência

ENTREVISTADO	PARA QUANTAS PcD LECIONOU	TIPO DE DEFICIÊNCIA
Participante 01	20	Surdez
Participante 02	1	Deficiência múltipla
Participante 03	2	Cegueira e deficiência múltipla
Participante 04	9	Surdez e deficiência física
Participante 05	1	Cegueira
Participante 06	1	Baixa visão
Participante 07	1	Deficiência múltipla
Participante 08	10	Cegueira, baixa visão, deficiência física e múltipla
Participante 09	4	Cegueira e deficiência auditiva
Participante 10	7	Cegueira, baixa visão, deficiência física e múltipla
Participante 11	1	Deficiência física
Participante 12	3	Deficiência física e intelectual
Participante 13	1	Deficiência auditiva
Participante 14	3	Surdez, cegueira e deficiência múltipla
Participante 15	5	Surdez e deficiência física
Participante 16	1	Deficiência física
Participante 17	4	Baixa visão, deficiência física e deficiência múltipla
Participante 18	1	Deficiência física
Participante 19	2	Cegueira e deficiência auditiva
Participante 20	1	Baixa visão

Fonte: elaborado pela autora com base nas respostas dos entrevistados.

5.3 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

5.3.1 A Percepção dos Burocratas sobre o Conceito de Deficiência

A garantia de um fortalecimento e efetivação de políticas públicas que assegurem uma educação para todos, inclusive as pessoas que historicamente eram excluídas e estavam à margem da sociedade, por um longo período de tempo, é bastante salutar. Mas, para que isto ocorra, é importante que durante o processo hajam mudanças de atitudes, valores e práticas

educativas inclusivas.

Cada vez mais a inclusão das pessoas com deficiência vem ganhando espaço em todos os níveis e modalidades da educação no país, em especial no que se refere à educação superior, visto que, o debate está focado na discussão mais ampla do direito de todos à educação e na igualdade de oportunidades de acesso e permanência nessa fase do ensino (INEP, 2013).

Mas, qual a percepção que os professores, participantes desta pesquisa, tem do conceito de deficiência?

De modo geral, eles afirmam que a deficiência é uma condição ou ausência de algo que traz limitações, que dificultam ou impedem o livre exercício de suas atividades, podendo ser de nascença ou adquirida ao longo da vida.

Como afirma o entrevistado abaixo:

Definiria a deficiência como característica de uma pessoa com alguma dificuldade, dificuldade esta que faz com que ela não tenha as mesmas condições que outras pessoas sem a deficiência. Essa dificuldade pode ser oriunda de vários fatores e pode ser diverso, por exemplo, da deficiência visual, da pessoa que não enxerga, que não escuta, que não fala e por aí vai... O problema pode ser resultado de acidente ou de nascimento (Participante 05).

Em consonância com a fala do entrevistado “eu caracterizo a deficiência como uma diferenciação na forma de viver e de estar, e talvez sendo acrescida de alguma ausência, que seria de um ou alguns sentidos (visão, audição...) ou aspectos físicos” (Participante 07).

Porém, um outro participante além de definir a deficiência como a falta ou ausência de algo, visualiza a deficiência de uma outra forma:

Começo a olhar pra estas pessoas e ver que o que a gente tem é uma diferença, uma outra maneira, um outro olhar pra ver as mesmas coisas. Pra mim, caiu muito por terra esta ideia de incapacidade ou de uma dificuldade de realizar as coisas. Acho que é só uma maneira de realizar as coisas de forma diferente (Participante 10).

Para Diniz *et. al* (2009) a deficiência não se resume ao catálogo de doenças e lesões de uma perícia biomédica do corpo, já que se configura como um conceito que denuncia a relação de desigualdade imposta por ambientes com barreiras a um corpo com impedimentos. Em consonância, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas define as pessoas com deficiência como "aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas" (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS [ONU], 2006a, artigo 1º.). A deficiência não é caracterizada apenas pelo diagnóstico médico, mas pelas barreiras sociais capazes de restringir à participação plena do indivíduo.

5.3.2 A Percepção dos Burocratas sobre a Política de Educação Inclusiva

A educação inclusiva é aquela que oferece um ensino compatível com as diferenças e as necessidades de cada aluno, não devendo ser vista isolada ou lateralmente, mas como elemento do sistema regular (GLAT & FERNANDES, 2005). Ou seja, vai além de uma educação especial, pois engloba os estudantes com os mais diferentes tipos de necessidades, quer seja de ordem física, social ou intelectual.

Atualmente, a política de educação inclusiva faz parte de uma das abordagens mais discutidas sobre o ensino no Brasil, haja visto toda a trajetória percorrida pelos até então excluídos da sociedade, as pessoas com deficiência, para usufruto de uma educação como direito de todos sem distinção e inclusive a promoção do acesso à educação no nível superior.

Diante desse contexto, foi constatado no presente estudo que os entrevistados conceituam a política de educação inclusiva como uma política necessária, em que todos devem estar inseridos.

Um dos participantes alcança à seguinte conclusão:

Eu vejo como extremamente necessária. Eu acho que a partir do momento em que a gente pensa em mostrar essas mudanças e transformações, seja no contexto escolar ou social, a gente passa a garantir o direito de todas as pessoas a estarem presentes e receberem tudo o que é de direito. Então, a gente precisa pensar em inclusão justamente não como essa pessoa chegando e tendo que se adaptar a esse meio, mas como o meio garantindo que todos e todas tenham condições de acesso e isso ocorra a partir desta política, de pensar, de mostrar o que é o diferente e quais são as necessidades específicas para cada deficiência, que não existe uma forma única, mas que a gente vai aprendendo. Não compete a pessoa e sim ao espaço mudar e se transformar para a recebermos (Participante 07).

Em concordância, um outro professor afirma “eu consigo intuir que é algum tipo de política pública para ajudar pessoas que, por alguma razão, qualquer que seja, seriam excluídas da educação pública ou pelo menos que deixariam de ter a experiência que deveriam ter com a educação pública” (Participante 16).

Um outro entrevistado acrescenta:

Como é que eu posso dizer... São organizações da gestão que permitem que o cidadão, portador de algum tipo de deficiência, tenha condições de integrar as atividades diversas que a sociedade oferece, como de educação e lazer. A política de inclusão tem que prever também que o portador de necessidades especiais tenha acesso ao exercício da cidadania também, a acessibilidade ao voto, a acessibilidade aos serviços de Saúde e por aí vai (Participante 02).

Partindo desses relatos, podemos evidenciar que a política de educação inclusiva é extremamente necessária para garantir o direito de inserção de pessoas com deficiência, assegurando a oportunidade de acesso à educação.

Porém, um dos professores entrevistados declarou ainda, que a política de educação inclusiva só existe de forma teórica. Como evidenciado na fala do participante, “A Política de Educação Inclusiva tem uma proposta bonita no papel, porém, ela não é efetiva, porque os seres humanos tendem a ser discriminatórios. É preciso que haja sensibilidade nas relações” (Participante 01).

Quando indagados sobre como a autonomia/discrecionalidade dos professores ao lecionarem para estudantes com deficiência poderia produzir efeitos diferentes no cumprimento do Programa Incluir na UFPE, podemos observar que apenas quatro entrevistados conheciam o Programa Incluir. Porém, os Burocratas de Nível de Rua têm a concepção de que a discrecionalidade deles em selecionarem para estudantes com deficiência é de modo geral um fator importante, que merece atenção, pois influencia diretamente a execução do Programa Incluir.

Como verificado na fala do participante:

O professor até tem autonomia, mas se o estímulo não existe, ele não vai fazer isso espontaneamente... Ele precisa da provocação, do contrário não haverá espontaneidade. A autonomia é importante, mas ela precisa ser qualificada, senão será heterogênea. Às vezes, o professor até acha que está ajudando, quando não está (Participante 02).

Assim com assevera um outro participante:

Dependendo do nível de autonomia do professor, a gente muda dependendo da turma, mas se eu pensar numa autonomia extrema eu vou mudar todo o meu plano de aula, toda minha ementa, obviamente que o efeito vai ser negativo. Acho que a gente precisa encontrar o meio termo, materializar as orientações de modo que a gente não tenha prejuízo, é o bom senso. Existe a orientação, existe a legislação e existem técnicos, não faz sentido em nome de uma autonomia a gente mudar isso, mas claro, com o bom senso a gente faz algumas modificações (Participante 14).

Sendo assim, concluímos que por trás dessas observações é notória a compreensão de que o processo de implementação de uma política pública inclusiva é bastante complexo, pois, abrange a participação de diversos atores, além de uma cadeia de decisões e interações suscetíveis a contextos e conflitos específicos. Podendo, acarretar entre os implementadores e o público-alvo, tanto práticas como formas de interações diferenciadas que determinam o acesso às políticas públicas.

Segundo afirma Lipsky (1980), esses agentes implementadores, burocratas de nível de rua, enquanto mediadores e em função de sua discrecionalidade, podem distribuir e alocar os recursos, outorgando maior ou menor acesso.

Diante deste contexto, concluímos que algumas orientações voltadas para a política de acessibilidade e que baseadas no Programa Incluir, não são seguidas pelos professores devido a falta de informação da existência do próprio programa. O que corrobora também para falta de

conhecimento sobre a existência o Núcleo de Acessibilidade da UFPE, o qual responde pela organização de ações institucionais que asseguram a inclusão de pessoas com deficiência na vida acadêmica e serve como instrumento para a implementação da política inclusiva no ensino superior.

5.3.3 A Política de Educação Inclusiva como Facilitadora do Acesso e Permanência das PcD no Ensino Superior

Mediante as dificuldades vivenciadas pelos alunos com deficiência no ensino superior, Castanhos e Freitas (2006) afirmam que é indispensável que a universidade ofereça uma educação de qualidade, pois, antes de lhes ser garantido um direito, plenamente reconhecido, é um dever do Estado implementar ações que favoreçam não só o seu ingresso, como sua permanência e saída do ensino superior. Ou seja, é preciso assegurar o direito de todos à educação e à igualdade de oportunidades de acesso e permanência.

Com a Lei nº 13.409, de 2016, foi possível garantir o acesso da pessoa com deficiência no ambiente educacional inclusivo do Brasil, 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.

O que tem sido de grande relevância para este grupo social ainda marcado por estereótipos e fragilizados nos ambientes sociais e educacionais. Como relatado pelo participante:

Por permanência - minha aluna com Paralisia permanece na instituição por pura vontade, porque as dificuldades são muito grandes, as salas não são adaptadas, o elevador nem sempre funciona e ela por vezes ficou sem poder assistir aula. Tanto esta aluna, quanto outros não deveriam permanecer por força de vontade, mas sim por haver uma rede de apoio e é possível que muita gente tenha dificuldades de permanecer por causa desses empecilhos. Por acesso - talvez fosse facilitado por meio da política de cotas, que é um elemento inclusivo, mas encontrar um ambiente favorável, adaptado e que acolhe, certamente, a vontade de entrar se tornaria maior (Participante 14).

Reafirmado na fala do entrevistado “eu acho que é dando o próprio estímulo aos alunos para permanecerem. Se o aluno se sente contemplado/incluído no ensino, ele permanece..., caso contrário se o estudante tiver ali invisível ele não vai ter estímulo para seguir o curso” (Participante 10).

Mas, não se deve pensar no aluno com deficiência apenas na chegada dele na instituição, é preciso que haja projetos pedagógicos pensados para os cursos receberem estes estudantes, levando em consideração as políticas de inclusão. Já que, as diretrizes de acessibilidade devem existir independentemente 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 devem substituir as funções do professor em sala de aula (MANTOAN, 2003).

Diante deste cenário e com a democratização e universalização do ensino superior, a política pública inclusiva, por meio da criação do Programa INCLUIR, tem o objetivo de assegurar o acesso e a permanência do estudante com deficiência na universidade pública, com os aportes de recursos orçamentários e financeiros destinados especificamente às ações de inclusão, suscitando, dessa forma, a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade e a promoção de ações institucionais que garantem a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica.

Por meio da alocação desses recursos foi possível realizar a criação e institucionalização, em 2016, do NACE da UFPE, o qual é uma unidade administrativa da instituição que trata de ações voltadas à acessibilidade e à inclusão educacional, nos eixos da infraestrutura; comunicação e informação; ensino, pesquisa, inovação, extensão e cultura. Tendo como finalidade: “apoiar e promover a acessibilidade aos estudantes e servidores com deficiência, mobilidade reduzida, transtorno funcional específico da aprendizagem, transtorno global do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação” (NACE/UFPE, 2016).

O NACE também foi mencionado como um parceiro importante na implementação da educação inclusiva, como relatado na fala do entrevistado:

Nosso parceiro sempre. Contamos com eles pra tudo (eventos, intérpretes de LIBRAS...). Usamos intérpretes do NACE no Centro de Educação onde as professoras são ouvintes (elas não sabem LIBRAS ou sabem apenas o básico para comunicação com o aluno) e os intérpretes, sempre em dupla, para fazerem o revezamento (Participante 01).

Mas, além de um núcleo que auxilie os estudantes com deficiência, a prática da educação inclusiva sugere que o professor e toda a comunidade acadêmica estejam dispostos a garantir que todos os alunos com ou sem deficiência se integrem ativamente a todas as atividades acadêmicas, porém, levando em consideração que cada aluno é diferente no que se refere ao estilo e ao ritmo da aprendizagem e que haja capacitação de toda a comunidade acadêmica.

Segundo Alves (2009) relata, para uma educação inclusiva ser mais efetiva:

o importante não é só capacitar o professor, mas também toda equipe de funcionários desta escola, já que o indivíduo não estará apenas dentro de sala de aula. [...] Alguém tem por obrigação treinar esses profissionais. Não adianta cobrar sem dar subsídios suficientes para uma boa adaptação deste indivíduo na escola. Esta preparação, com todos os profissionais serve para promover o progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas (ALVES, 2009, p.45 e 46).

Ou seja, é preciso que haja disseminação da informação e sensibilização da comunidade

acadêmica para o desenvolvimento da educação inclusiva.

Para Silva (2009) “Incluir com a finalidade educacional exige também atitude e colaboração dos colegas em relação aos alunos integrados”. Ou seja, o convívio com os colegas de salas é de fundamental importância para o desenvolvimento dos estudantes com deficiência, durante a sua vida acadêmica.

Somado com a colaboração dos pais, mediante presença familiar na fase de adaptação e em atividades específicas do aluno, o que assegura também uma maior acessibilidade (MARQUES, 2007). Já que representam pessoas mais próximas, do convívio diário deles, e que assim podem colaborar de forma mais efetiva durante o processo educacional.

Como resultado, verificamos que para que haja inclusão e uma efetiva implantação de um modelo educacional inclusivo é necessário garantir o acesso e permanência dos alunos com deficiência na educação superior, assim como assegurar a existência de aportes de recursos orçamentários e financeiros, além de mudanças na postura dos indivíduos, no paradigma educacional e uma transformação de atitude de toda comunidade acadêmica e da sociedade em geral.

5.3.4 A Percepção dos Burocratas sobre o Ambiente Inclusivo

Segundo o conceito definido pela Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência), a acessibilidade é a possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida. Em paralelo, o desenho universal corresponde à concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico.

Mas, para que a acessibilidade ocorra em sala de aula é preciso, primeiramente, que os professores tenham conhecimento do ingresso desses estudantes em suas turmas.

Conforme aprovação da Resolução nº 11/2019, pelo Conselho Universitário da UFPE, que dispõe sobre o atendimento em acessibilidade e inclusão educacional, os discentes com deficiências e/ou necessidades específicas, poderão solicitar ao Coordenador de Curso de Graduação os serviços de atendimento em acessibilidade oferecidos pelo Núcleo de Acessibilidade da UFPE. Que por sua vez, deve comunicar ao NACE as demandas para promoção do atendimento em acessibilidade necessário ao discente, além de encaminhar as recomendações sugeridas pelo NACE dos componentes curriculares cursados pelo discente, aos professores.

Diante deste contexto, perguntamos na percepção dos nossos entrevistados como a estrutura física, os recursos, materiais didáticos/pedagógicos e os serviços oferecidos pela UFPE impactam em um ambiente inclusivo.

Como resultado, obtivemos algumas respostas similares, como observado no relato do participante “a estrutura física, os recursos tecnológicos, a qualificação do professor (dos recursos humanos) e o uso de materiais didático/pedagógicos são essenciais para que a inclusão de fato aconteça” (Participante 02).

Outros entrevistados também complementaram:

O impacto é gerado da melhor forma possível, inclusive emocional, quando o aluno se sente incluído, se sente pertencente, sente mais facilidade no ambiente de aprendizado. Isso reverbera em tudo no desempenho acadêmico, na participação de outros projetos da universidade, como projetos de extensão e o material didático, quando adaptado, tem a possibilidade de incrementar o aprendizado. Há a sensação de pertencimento e de um bom trabalho do docente também (Participante 14).

Tudo isso vai ser importantíssimo, fundamental para que as pessoas consigam ser incluídas e consigam se manter no curso. Eu creio que o impacto é alto, uma vez que existem pessoas pensando em trazer isso para dentro da universidade, incluir mais gente, mais alunos nos processos de aprendizagem, no acesso à educação. Então o impacto é muito forte, é muito importante ter pessoas pensando na promoção da inclusão das pessoas com deficiência (Participante 15).

Eu acho que quando a gente oferece na rotina do dia a dia as mesmas condições para todos, mesmo que tenha elementos de inclusão aquilo ali vai se tornando algo parte do dia a dia. Então não é nada diferente aquilo já faz parte do visual do lugar, da estrutura do lugar, então quando eu falo em estrutura física, recurso e serviços, tudo isso precisa de dinheiro, mas se tudo isso for digerido por um Núcleo que tem esse objetivo desse cuidado, se for feito bom uso dos recursos para se gerar uma estrutura que possa acolher melhor esses alunos e facilitar o aprendizado desses alunos, eu acho que vai impactar de forma positiva (Participante 12).

Mas, no que se refere às percepções desses docentes em relação às barreiras enfrentadas pelos estudantes com deficiência, foram citadas algumas, tais como: barreiras arquitetônicas, pedagógicas, na comunicação e de informação; além de falta de investimento na formação e capacitação de pessoal técnico e docente.

Como pode ser analisado na resposta do participante, “as barreiras que eu observo são de carácter físico/estrutural, de recursos didáticos e tecnológicos” (Participante 02). Ou na falado entrevistado: “observo além das barreiras físicas, as barreiras veladas como o desconhecimento do corpo docente, dos técnicos e dos alunos, pois pouca gente tem conhecimento da inclusão. Quando chega o aluno, nós não estamos prontos, é aí que se vai buscar como poderemos ajudar” (Participante 14).

Assim como mencionado por outro professor, “visualizo a barreira tecnológica, que precisa ser melhorada ou superada. Há necessidade de tecnologias ou dispositivos que ajudam, por exemplo, aos alunos deficientes visuais a lerem um livro” (Participante 05).

Ou nos discursos dos entrevistados abaixo:

Quanto às barreiras, eu acho que vai depender muito do tipo de deficiência, mas para todas elas eu vejo que existe sim, existem barreiras, pois não há existência de uma cultura que elimine isso. Você pensa em um ambiente mais inclusivo para receber diversas pessoas, com deficiência ou sem deficiência, é claro, pois nós sabemos que a gente precisa preparar o ambiente físico e os recursos humanos. Mas, as barreiras começam a existir quando você não pensa em adaptações da estrutura física, nas adaptações dos recursos humanos e que precisa ministrar conteúdo para estes alunos com deficiência. Então a primeira barreira que eu vejo é o sistema lá na universidade, e ela não está preparada para comportar esses alunos com deficiência (Participante 15).

Uma barreira severa que vejo é que os professores da UFPE têm muito pouco incentivo para ser bons professores. Assim, a gente tem quase zero incentivo, inclusive para ser um professor decente e essa seria a barreira pedagógica. Mas, também vejo como empecilho a barreira arquitetônica (Participante 16).

Uma das barreiras mais recorrentes nas falas dos entrevistados foi a arquitetônica, isso muitas vezes devido à falta de reparo nas calçadas, nos elevadores e nos mobiliários da própria sala de aula, por exemplo, no caso de estudantes cadeirantes.

A infraestrutura é um dos requisitos fundamentais para a implementação da educação inclusiva. Segundo Goffredo (1992) e Manzini (1999) ratificam, um dos maiores desafios é a adequação física e motora desses estudantes ao ambiente escolar.

Diante desse contexto, apesar do NACE não ter a finalidade de executar obras de infraestrutura em acessibilidade, mas com a missão de promover a inclusão, atua em parceria com os diversos setores da Universidade, a exemplo do que ocorreu em 2016, ao identificar e realizar diversas solicitações relacionadas à acessibilidade arquitetônica e mobilidade na UFPE, a saber:

Implantação de piso tátil no acesso ao NACE e à Biblioteca Central, demarcação de vagas de estacionamento para pessoa com deficiência e idosos e sinalização horizontal dos acessos às rampas para cadeirantes nas calçadas da UFPE, esta última já atendida em quase todo o campus. Da mesma forma que o NACE já iniciou diálogos com a Superintendência de Projetos e Obras (SPO) para viabilizar rampas e banheiros adaptados nas unidades/departamentos que ainda não existam (NACE/UFPE, 2016).

Perguntamos ainda se os professores participantes tinham a concepção de que os alunos com deficiência eram de fato incluídos no processo de ensino-aprendizagem da UFPE e constatamos que, a maioria dos participantes informaram que não.

Conforme verificamos na fala seguinte: “os alunos que passaram por mim não estavam totalmente inseridos, não por eles, mas pelo conjunto, pela instituição, pelos professores, pelos colegas, uma inclusão plena mesmo não havia” (Participante 14). Ou como menciona o outro participante: “no meu conhecimento não, mas em parte por causa de externalidades, porque o ambiente não tá pronto e porque os professores são completamente despreparados e eu me incluo entre eles” (Participante 16).

Assim como reforçado nos relatos abaixo:

Eu acho que isso varia... Eu penso já no estudante egresso, então com base nos casos que lidei, eles eram incluídos, mas por conta da rede de solidariedade formada do que propriamente pelo apoio institucional e não me limito ao pagamento de bolsas. Eu acho que na falta da instituição ou na limitação das ações da instituição a rede de solidariedade entra pra fazer a sua parte, fazer aquilo que a instituição devia ter feito e não fez (Participante 08).

Eu acho que não, eu acho que ainda não. Por um banheiro que não é adaptado, pelas adaptações do próprio local, pela luta para se conseguir um equipamento que às vezes é o que vai fazer com que ele possa realmente está na sala de aula junto com os demais colegas (Participante 12).

Mas, contrariando o pensamento geral dos entrevistados, observamos algumas percepções divergentes, conforme relatado pelos participantes:

Com minha experiência com alunos surdos, eles são incluídos sim, porque o curso letras LIBRAS traz uma proposta de ensino só em língua de sinais, a gente não ensina com a Língua portuguesa, mas ela é a nossa parceira na modalidade escrita. Porém, eles são atendidos na própria língua deles (Participante 16).

Minha percepção é que a partir desse caso particular que eu tive, essa experiência que tive com os profissionais do NACE, eu responderia que sim. Que há esse trabalho sim de inclusão, claro nunca é perfeito e é sempre possível de ser melhorado, mas havia uma estrutura e os profissionais que estão lá são profissionais que me pareceram muito preparados para lidar com alunos com deficiência (Participante 05).

Dessa forma, podemos concluir que existe na grande maioria dos depoimentos dos burocratas uma linearidade de pensamentos, de um modo geral, no que se refere a falta de uma real inclusão dos estudantes com deficiência e a necessidade de melhorias para um ambiente mais inclusivo na UFPE. Pois, apesar do Programa Incluir ter como um de seus objetivos a eliminação de barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação, para o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade, ainda é muito latente as dificuldades enfrentadas pelos estudantes com deficiência no que se refere às barreiras físicas e pedagógicas vivenciadas por eles durante a vida acadêmica e às dificuldades existentes que vão além da deficiência.

5.4 INCLUSÃO NAS SALAS DE AULA

5.4.1 As Experiências em Sala de Aula

O convívio em sala de aula com o grupo destes discentes se mostra como um verdadeiro desafio para os docentes, já que eles precisam contribuir para um ensino que facilite a aprendizagem e atenda às especificidades desses alunos.

Quando perguntados sobre a experiência que tiveram em sala de aula, os entrevistados convergiram bastante nos relatos, conforme mencionado por um entrevistado: “eu acho que foi muito desafiador, porque a gente não tem formação e faz tudo de uma forma muito empírica.

Eu aprendi a perguntar como seria melhor, de que maneira cada aluno poderia resolver aquilo de forma melhor, hoje eu deixo que eles me ajudem também” (Participante 14). Ou na fala de outro participante: “foi uma experiência desafiadora e gratificante, e o resultado felizmente foi satisfatório para ambos, pois, acredito que o aluno teve um bom aproveitamento da matéria. Foi um momento de reflexões/adaptações, mas também de ansiedade” (Participante 02). E corroborado por outro professor, “tem sido uma realização pessoal, de dar orgulho, pois traz um sentimento de humanidade e ressignificação de vida, no que se refere a proporcionar uma aprendizagem inclusiva para esse grupo da sociedade ainda tão discriminado” (Participante 11).

Assim como nas falas dos seguintes entrevistados:

Eu gostei bastante. No caso da estudante com deficiência visual, que era mais expressiva e entendida dos seus direitos e que tinha determinadas posturas que impactavam no ensino, a experiência com ela foi ótima. Ela era muito sabida, lia muito e eu aprendi muito com ela. Já no caso da estudante com deficiência auditiva, passava batido, pois a deficiência não era muito visível e os professores esqueciam de falar de frente pra ela (Participante 03).

Foi trabalhosa, porque no caso da aluna com problema cognitivo eu fiquei preocupada por não ter habilidade de como me comunicar com ela, eu não sabia mais que estratégias usar para atingir o resultado. Mas também foi gratificante, porque se cria laços e através da empatia você consegue dar o que você deu aos demais com a mesma qualidade (Participante 12).

Quando perguntados sobre a participação em curso de formação continuada voltados para acessibilidade ou se haviam cursado alguma disciplina durante a graduação sobre inclusão para lidar com esses alunos em sala de aula, podemos perceber uma carência na formação e capacitação desses docentes, o que acarreta na falta de conhecimento e preparo específico em relação a como trabalhar com os estudantes com deficiência, como visto nas respostas de treze participantes a exemplo do mencionado: “não, não participei de nenhum curso, na verdade tem sido uma iniciativa minha ao perceber a condição do estudante ou quando sou alertado pela coordenação, mas não me encontro metodologicamente preparado para lidar com estes estudantes” (Participante 08). Ou verbalizado por outro professor: “nunca participei, mas também não sei se já teve, pois nunca me interessei” (Participante 18).

Porém, apenas sete dos professores entrevistados afirmaram já ter feito ou participado de algum curso de formação continuada nesta temática da acessibilidade, como relatado:

Já participei sim, participo sempre de ações e de mini cursos promovidos pelo NACE ou pelo Centro Acadêmico onde leciono. Mas, para mim no início, dar aula pra eles era angustiante, porém, foi se tornando natural ter um aluno com deficiência naquele espaço ajustado da sala de aula pra ele ficar e fazer com que fossem estabelecidas relações de respeito e também de ajuda e parceria entre os alunos” (Participante 07).

Mas, os que já participaram de algum curso de formação continuada alegaram ter sido uma capacitação superficial e/ou com uma carga horária reduzida para tratar desse tema tão

rico, como mencionado na fala do entrevistado: “participei de uma jornada de semana de integração docente, uma oficina onde o tema foi abordado, mas a abordagem foi apenas uma abordagem teórica no sentido de problematizar a realidade desses alunos dentro da universidade” (Participante 02). Ou na fala de outro entrevistado: “até que sim, mas foram apenas duas aulas, não teve uma carga horária de formação válida” (Participante 12).

Com isso, podemos observar ainda, que em um primeiro momento é bastante comum o sentimento de incapacidade ou até mesmo de medo diante do ingresso de um estudante com algum tipo de deficiência em sala de aula, podendo levar o docente a afastar-se daquilo que não conhece e lhe suscitar estranheza (CORREIA, 1999). Ou seja, por muitas vezes a falta de preparo e conhecimento específico do professor nesta área o impede de desenvolver uma prática pedagógica sensível às necessidades do aluno com deficiência.

Como descrito na fala do participante do desejo de ter mais capacitação para vivenciar a acessibilidade: “minha experiência é baixa, preciso me qualificar um pouco mais, por isso, desejo fazer cursos de LIBRAS e sou aberta a troca, modificação e inovação de práticas metodológicas” (Participante 02).

Um outro participante complementa:

Acho que é a partir do conhecimento mesmo, pois não tem como a gente mudar se não tiver formação, se não tiver pessoas junto mostrando, se não tiver o próprio docente acompanhando o processo, se a gente não tiver esses momentos de formação das políticas de acesso e permanência, junto com o próprio apoio dos estudantes com deficiência. E assim, a gente vai possibilitando as mudanças e aí não só garante o acesso por meio das cotas, mas também a permanência (Participante 07).

É importante citar, que de acordo com os resultados obtidos, todos os entrevistados não tiveram na sua formação (durante a graduação) acesso ao ensino para lidar em sala de aula com estudantes com deficiência, nem ao menos os cinco entrevistados da área das Licenciaturas. Apontando assim, uma falha curricular nos anos anteriores. O que corrobora com o evidenciado por Almeida (2005), que nas universidades o não oferecimento, em todos os cursos de licenciatura, de disciplinas de educação especial, deixa uma lacuna na formação dos docentes. Pois, ao desenvolverem sua profissão, esses futuros professores em algum momento terão alunos com necessidades educacionais especiais e dessa forma, não estarão preparados para recebê-los de forma adequada.

Essa falta de capacitação ocorre porque, de acordo com Siems (2010), no Brasil a preocupação com a formação dos professores voltada para a educação inclusiva ainda é muito recente. Segundo a autora, é preciso mais investimentos nos processos de formação para a reconstrução de práticas educacionais e dessa forma, reorientando, os processos exercidos na formação de professores.

Visto que, são poucos os cursos de graduação, inclusive das Licenciaturas, que oferecem disciplinas ou conteúdos voltados para a educação de pessoas com deficiência. Apesar da exigência legal que consta, por exemplo, no Decreto n.º 3298/1999, em seu § 2.º do artigo 24 e na Portaria n.º 1793/1994, que recomenda a inclusão da disciplina "Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais", prioritariamente, em todos os cursos de licenciatura.

O que mostra que, de modo geral, as licenciaturas ainda não estão de fato preparadas para desempenhar a capacitação de professores para lidar com a heterogeneidade posta pela inclusão. O que é extremamente preocupante, já que os alunos vêm sendo incluídos e cada vez mais as salas de aula vão se diversificando, porém, não no ritmo desejado (GLAT; PLETSCHE, 2004). Isto é, uma inclusão ocorrendo de forma precarizada.

Avaliamos, dessa forma, que a falta de conhecimento e o despreparo estão diretamente relacionados com a formação ou capacitação recebida pelos professores. Apesar de verificarmos, por exemplo, a participação do NACE - durante o ano 2016 - na realização de cursos de formação continuada para o curso de Licenciatura em Dança do Centro de Artes e Comunicação (CAC), assim como, no apoio a vários eventos organizados pelos Centros Acadêmicos da Universidade, oferecendo acessibilidade comunicacional (LIBRAS e autodescrição) no mesmo ano (NACE/UFPE, 2016).

Além de outras ações que têm sido realizadas ao longo desses anos, voltadas ao atendimento à acessibilidade e à inclusão educacional, a exemplo, da articulação setorial; das orientações pedagógicas aos docentes dos cursos com estudantes com deficiência, ao corpo discente e aos bolsistas de apoio; da sensibilização em acessibilidade; das participações em cursos, capacitações e formações (NACE/UFPE, 2019).

5.4.2 As Práticas de Inclusão Utilizadas pelos Burocratas em Sala de Aula

Conforme o grau de limitação de alguns estudantes com deficiência, seja físico ou intelectual, eles podem sentir dificuldades para se locomover, ler, escrever ou até mesmo para relacionar-se com os demais colegas. Martins (2010) afirma que as escolhas de atividades, estratégias e metodologias de aprendizagem adequadas, com a utilização da tecnologia como ferramenta de inclusão, se tornam bastante úteis para estimular o aprendizado e permitir que todos os alunos participem das atividades propostas em um ambiente coletivo.

A fim de avaliar o processo de implementação do Programa Incluir na UFPE, com base nos agentes implementadores - os professores, Burocratas de Nível de Rua - fizemos um

levantamento das práticas que eles desempenham em sua rotina de trabalho em sala de aula. Assim, entendemos por prática as ações ou atividades desenvolvidas pelos entrevistados enquanto profissionais.

Para isso, perguntamos aos entrevistados quais práticas e/ou procedimentos foram criados para assegurar a acessibilidade em sala de aula, tendo em vista o planejamento das disciplinas, da metodologia aplicada e as avaliações realizadas. Um participante afirmou “de modo geral, segui com o planejado, durante as apresentações não modifiquei nada, mas durante a prova, concedi um tempo maior para sua realização” (Participante 19).

Outros participantes fizeram referência às seguintes práticas:

Para os surdos, faço seminários para que eles se expressem da forma deles e a gente sempre foca naquilo que é mais visual, transformando o conteúdo em algo que eles consigam enxergar (imagens, vídeos e filmes) tudo que tenha essa visualidade. Não fiz uso de materiais didáticos/pedagógicos específicos, porque a ementa e Projeto Pedagógico do Curso - PPC já vem prontos. Mas, a gente ver aquele conteúdo com os olhos de uma pessoa surda: o surdo compreende como? Ele aprende como? Ele vendo, ele capta melhor do que se eu ficar só no blá, blá? (Participante 01).

Várias vezes adaptei atividades para que a aluna surda pudesse participar, dava prazo maior, permitia que ela fizesse atividades em sala, quando era atividade externa, trazia produção audiovisual para esta aluna, evitava falar ao escrever no quadro, mas não fiz uma adaptação da metodologia e foi mais de comportamento: coisas simples, como pedir pra outros alunos abrirem a porta pra ela. No caso da aluna com paralisia, convenci a sua mãe de que ela podia assistir a aula sem a dependência da presença da mãe ao lado dela (Participante 14).

Não fiz nada específico, só a forma de expor o assunto que foi mais diferente, pois precisei mudar o meu comportamento para com o meu aluno surdo, como falar mais devagar (Participante 13).

Recebi um protocolo de ações do professor para com os estudantes, para mandar textos com antecedência, fazer a tradução, conversar com os monitores do aluno. O meu planejamento foi pouco adaptado, disponibilizei os textos com antecedência e encaminhei para o Núcleo de Acessibilidade para fazer a tradução para a aluna com deficiência visual e para a estudante com deficiência auditiva, falava mais pausadamente e de frente pra ela (Participante 03).

Pelo fato de não ter necessidade de fazer tanta modificação no material porque o aluno realizava as leituras e ele acompanhava os slides, o que eu mais precisava era entender o ritmo dele, o que ele poderia me dar de resposta, enquanto aprendizagem e ajustar naquele momento o meio físico. Na avaliação não houve nenhuma adaptação, o aluno só precisou entregar um trabalho de pesquisa que ele realizou (Participante 07).

Eu descobri que não adiantava planejar da maneira como fazia antes. Hoje, meus planejamentos são mais abertos, eles têm mais objetivos para aula, eu tenho planejamento, mas eu preciso ter flexibilidade no caminho. Mas, fiz uso de material em braile, de partituras musicais, e escrevia tudo o que estava fazendo, diminui o uso de vídeos, pois, alguns alunos não conseguiam acompanhar e trabalhei mais a memória, além de passar trabalhos em duplas. Quanto à avaliação, tem sido a mesma e não dei tempo diferente, mais tempo durante a avaliação dos alunos com deficiência, porque não precisou. Afinal, o que eu vou checar na avaliação é se eles conseguiram compreender os parâmetros que estou trabalhando (Participante 10).

Destacamos ainda, as falas dos participantes que lecionaram para estudantes com

deficiência física ou motora:

Fiz algumas adaptações, mas não de conteúdo. Mudei a metodologia e fiz uma sessão de aula extra prática com os monitores, para que o aluno pudesse compreender melhor a disciplina. Além de solicitar que as aulas ocorressem no térreo para facilitar o acesso do estudante com paralisia cerebral e motora. A avaliação foi diferente, foi feita em computador para este aluno, pois, era mais fácil para ele. E na prova oral, quando ele teve dificuldades, respondeu pelo computador (Participante 02).

Não fiz mudanças, de forma geral, exceto pelas dinâmicas que faço e que exigem movimento de corrida, adaptei para dinâmicas mais de raciocínio. Quanto à avaliação, só adaptei a forma de apresentação e não a forma em que apresentei o conteúdo (Participante 06).

Com relação aos alunos cadeirantes eu chegava mais cedo na sala para organização, então, assim intelectualmente eles teriam a mesma facilidade, em tese, de interagir na aula, de tirar dúvida e de participar. Eu seguia o fluxo normal da universidade quanto às avaliações e não usei nenhum método específico para isso (Participante 12).

Eu segui normal na turma com o aluno com deficiência física, mas eu e a turma tirávamos sempre as cadeiras da fileira mais próxima da porta para ele poder sentar perto da porta e a gente começava a fazer isso antes dele chegar. Durante a aula é muito comum eu parar e dizer que é hora de fazer exercício e o pessoal vai começando a fazer, aí eu vou passando e vendo como todos estão fazendo. Os que estão indo muito bem nem olho direito, se o aluno sabe o que tá fazendo, mas para aqueles que têm mais dificuldades eu olho e dou uma atenção maior. Então, eu dava uma atenção particular para este aluno, mas era o máximo que eu fazia. A avaliação foi a mesma para todos os estudantes e o material pedagógico também foi o mesmo, até porque, eu acho que pela natureza da deficiência não afetava tanto o material pedagógico em si. (Participante 16).

Ou, na fala de outros dois participantes, que ensinaram para estudantes que tinham deficiência física, já que não viram necessidade de fazer qualquer ajuste no planejamento das disciplinas, da metodologia de ensino ou no uso de materiais didáticos pedagógicos para tornar as aulas mais inclusivas “não fiz nenhum planejamento diferente do que havia elaborado, no caso do estudante com deficiência, para o qual eu lecionei, que tinha apenas uma deficiência física em um dos braços, então, segui com a emenda inicial” (Participante 11). Assim, como ratificado na fala do outro entrevistado “não precisei modificar nada, pois, a deficiência do meu aluno era física, apenas de mobilidade” (Participante 18).

Como mencionado, para os estudantes com deficiência física/motora, os professores não fizeram qualquer adaptação de conteúdo ou de material, sendo necessário apenas alguns ajustes no espaço físico da sala de aula.

Observamos ainda, que alguns professores entrevistados realizaram algumas estratégias visuais em suas turmas, tendo em vista, a presença de estudante com cegueira ou baixa visão na sala de aula, o que auxiliou na exposição dos conteúdos das disciplinas e, consequentemente, proporcionou melhor compreensão pelo estudante com deficiência. A exemplo do relatado pelo participante “ adaptei de acordo com a necessidade do meu aluno com baixa visão, dessa forma, disponibilizava com antecedência os slides em letras maiores” (Participante 20).

Como observado nos registros abaixo:

Com relação ao aluno cego, eu planejei como planejei pra turma toda, mas no caso dele eu adaptei, ou seja, eu disponibilizei tudo com muita antecedência, a avaliação era por escrito e ele tinha mais tempo. Ele tinha uma pessoa que o acompanhava para ler e para copiar, inclusive. O aluno bolsista ia copiando a resposta pra ele. Promovi flexibilidade de horário, pensando que pra chegar na universidade ele precisasse de mais tempo. Então ele teve todo esse apoio, mas assim em termos de organização da disciplina não fiz uma organização para pessoas com deficiência, na verdade eu fiz de uma forma que aquele planejamento se adequasse a pessoa com deficiência. Também não fiz uso de materiais pedagógicos específicos, apenas utilizei os textos previstos. (Participante 05).

Não realizei muitas mudanças não. Para turma com o aluno com deficiência visual, apenas socializei todos os slides com antecedência e mudei o tamanho da fonte para maior, mas não alterei o conteúdo. Mas, se o slide continha gráficos ou tabelas eu ia descrevendo para uma compreensão maior do deficiente visual. Quanto à avaliação, uma das atividades/prova foi feita em dupla e a colega se encarregou de escrever na prova. A outra atividade foi passada para ser entregue a posteriori e o aluno pode trazer por escrito. Segui com a ementa, apenas com as aulas que já haviam sido planejadas e não fiz uso de material didático específico. Porém, mantenho uma boa comunicação com os alunos, ao disponibilizar pra eles meu e-mail e número do meu celular para contato pelo WhatsApp, além de estar disponível para tirar dúvidas na minha sala dos professores (Participante 09).

As aulas ocorreram como já previsto em relação ao conteúdo, pois alterei apenas os slides colocando letras maiores a fim de aproveitar todo o espaço lateral, no caso do estudante com deficiência visual. E, como auxílio, o próprio aluno tinha um instrumento que deixava o material de leitura com letras maiores e para a avaliação elaborava a prova também com letras grandes. Já para o estudante com paralisia cerebral, concedi um tempo maior para a realização da prova e estive com ele durante toda o turno da manhã (Participante 17).

Os docentes têm as estratégias pedagógicas como intrínsecas ao seu trabalho em sala de aula, porém, isto deve ser fruto de uma atividade intencional e planejada, com o fim de alcançar as metas de aprendizagem, independentemente do estudante ser ou não deficiente.

Porém, entendemos que as aulas expositivas poderiam ser somadas às práticas mais participativas, como a realização de mais trabalhos em grupo, que poderiam facilitar as trocas de experiência e o desenvolvimento e interação entre os colegas de turma. Além da realização de um planejamento mais estratégico por parte do professor, em relação ao conteúdo das disciplinas a serem ministradas, com ênfase em práticas cooperativas, coletivas e diversificadas, com o intuito de envolver todos os alunos, favorecendo especialmente o trabalho entre pares (STAINBACK; STAINBACK, 1999; PACHECO, 2007; MANTOAN, 2000).

Segundo disciplina a Resolução nº 11/2019, da UFPE, em seu art. 13:

Os planos de ensino de componentes curriculares deverão ser adaptados de modo a contemplar a adoção de estratégias de ensino, aprendizagem e de avaliação em formatos acessíveis, que atendam às necessidades educacionais específicas que se apresentem.

Dessa forma, desenvolver métodos e programas de ensino adaptados às necessidades dos estudantes deveria ser um requisito imprescindível para o processo de ensino-

aprendizagem, como forma de estratégias pedagógicas, não só em relação aos alunos com deficiência, mas para a prática de ensino como um todo, e assim contribuir para diminuição da segregação e da evasão no ensino superior. Consequentemente, no que se refere às adequações curriculares, percebemos a sua importância para todos os alunos, pois são entendidas como um conjunto de estratégias que permitem a flexibilização do conteúdo de modo a possibilitar a todos a oportunidade de estabelecerem relações com o saber (CARVALHO, 2008).

Consideramos assim, que as práticas desenvolvidas pelos professores entrevistados constituíram-se, principalmente, em aulas expositivas adaptadas para alunos com deficiência física, sendo ela visual e/ou auditiva. Onde puderam utilizar-se de técnicas simples, como do aumento da fonte nos slides utilizados em sala de aula ou de uma fala mais pausada e sem bloqueio visual para leitura dos lábios por parte dos estudantes com deficiência auditiva. Além da disponibilização de material com antecedência e de conteúdo mais acessível, somado em certa medida a uma interação e acompanhamento do desenvolvimento dos alunos em sala de aula.

Porém, alguns participantes alegaram nem ter conhecimento de que em sua turma havia aluno com deficiência, só tendo o conhecimento ao final da disciplina, como relatado pelo participante: “se a gente não tem a informação eu não tenho nem ideia do que eu poderia ter feito, então, a gente fica meio que paralisado e agora?!” (Participante 12). Alegando certa timidez do aluno em verbalizar que é deficiente, com o receio de ser discriminado pelos colegas de turma.

Ou como relatado na fala do participante acerca da falta de tempo para o planejamento das disciplinas: “Por vezes, temos muitas disciplinas e o tempo que temos para o preparo das aulas, da exposição, da aplicação e correção das avaliações, somado ao tempo de outras atividades de professor é insuficiente, inclusive para as adaptações em turmas com PcD” (Participante 07).

Mas, para que haja a inclusão é necessária a adaptação do currículo escolar para o atendimento das necessidades de todos os estudantes com deficiência, abrangendo ao mesmo tempo a educação regular e a especial. Os professores têm o direito ao trabalho em parceria com apoio educacional especializado, bem como lecionar em áreas curriculares específicas, conteúdos próprios, adaptar materiais e gerir tecnologias de apoio (RODRIGUES; NOGUEIRA, 2011, p. 6).

Por isso, o professor, como mediador e implementador dessa política, também deve fazer parte da construção de intervenção pedagógica, na qual deveriam ser utilizadas ações estratégias voltadas à acessibilidade a depender das necessidades individuais de cada aluno. Ao mesmo

tempo em que, esses docentes deveriam ser capacitados e qualificados para receber os estudantes com deficiência em suas turmas, sabendo as adaptações mínimas e necessárias para uma atuação mais inclusiva.

5.5 INTERVENÇÕES NECESSÁRIAS PARA MELHORIA DO ENSINO INCLUSIVO

Segundo afirma Ferreira (2016), para ser cidadão ou cidadã, cada pessoa única e singular, necessita conviver com toda a sociedade, sendo assim, podemos inferir que para haver cidadania é preciso que exista a participação de cada indivíduo nas práticas do dia a dia. O autor ainda complementa:

[...] se uma pessoa considerada “normal” tem o direito de atravessar uma rua sem nenhum impedimento, uma pessoa com deficiência deve gozar deste mesmo direito e, para que isto ocorra, devem ser implementadas as devidas modificações necessárias do espaço físico, não somente por uma questão de solidariedade, mas, sobretudo, pelo dever de se garantir a igualdade de direitos a todos (FERREIRA, 2016, p. 121).

Essas modificações devem perpassar o ambiente no qual o indivíduo com deficiência vive para alcançar o ambiente universitário, a fim de garantir a permanência desse aluno. Porém, as dificuldades mais evidenciadas, quanto à inclusão escolar, referem-se à falta de acessibilidade nas escolas e suporte técnico dos profissionais da área da educação especial, carência de materiais, adequação metodológica de ensino e dificuldades quanto aos parâmetros na avaliação destes alunos (LEONARDO; BRAY; ROSSATO, 2009, p. 297).

Para Carvalho (2005) a inclusão de todos os alunos em salas únicas exige investimento na melhoria das escolas, eliminação de barreiras arquitetônicas, criando um ambiente mais acessível, contratação de intérprete de LIBRAS e investimento em tecnologias educacionais, para que dessa forma as escolas possam atender melhor a seus alunos com ou sem deficiência.

Dessa forma, durante a realização da nossa pesquisa os professores entrevistados sugeriram a realização de adaptações necessárias para a melhoria do ensino inclusivo, através de: informes sobre a existência de alunos com deficiência na turma; a eliminação das barreiras pedagógicas (com a disponibilização de materiais pedagógicos), arquitetônicas (com o conserto das calçadas e elevadores, construção de rampas de acesso e elevadores) e na comunicação e informação (com a disponibilização de materiais didáticos e pedagógicos, de equipamentos de tecnologia assistiva e de serviços de guia-intérprete e de tradutores, com a ampliação de cursos de intérpretes de LIBRAS); o investimento na formação e capacitação de pessoal técnico e docente; além da divulgação sobre a política inclusiva na UFPE.

Como podemos observar na fala do participante: “Seria necessário aumento/melhoria dos recursos financeiros, das condições físicas e materiais didáticos e criar demandas. Fazer

com que os deficientes se sintam atraídos, motivados a ingressar na universidade nos cursos que queiram” (Participante 03). Ou complementado no que foi relatado por outro professor “a intervenção mais óbvia para mim seria a de publicizar a política, por meio do suporte das instâncias que existem na UFPE, porque até então eu nunca tinha ouvido nem falar, por exemplo, do Programa Incluir (Participante 16).

Outros entrevistados corroboram, afirmando que:

Deveria haver um reforço maior no aviso aos professores acerca da existência de estudantes com deficiência em suas turmas e promoção de capacitação inclusiva para todos os profissionais, mas não só dos professores, pois, este estudante terá acesso a todos os locais e serviços acadêmicos, no campus ou na Reitoria (Participante 04).

As barreiras tecnológicas precisam ser melhoradas ou superadas, a exemplo de dispositivos que ajudam na leitura de um livro por alunos com deficiência visual. Talvez fosse necessário um profissional conversar com o resto da turma no início do semestre e explicar a situação da pessoa com deficiência, para que os colegas também pudessem ajudar a lidar melhor com essa pessoa. Os professores, também, deveriam receber mais orientações do NACE, talvez uma conscientização no sentido de que os alunos com deficiência necessitam de um tratamento diferenciado por conta da deficiência (Participante 05).

Eu sugiro a questão da formação, ampliar o acesso aos Curso de LIBRAS, disponibilizando mais vagas, e também possibilitar um momento pra isso, porque por vezes temos muitas disciplinas e não temos tempo. Além de possibilitar momentos formativos e de preferência no coletivo, com material próprio, pois dispondo daquele tempo de formação, o material já seria ajustado naquele momento (Participante 07).

As intervenções deveriam ser de duas ordens: 1ª, necessidade dos professores terem essa formação e 2ª, o apoio da instituição para fazer com que não haja nenhum prédio, nenhum espaço da UFPE com barreiras arquitetônicas para acesso dos alunos com qualquer tipo de deficiência. Geralmente, estes estudantes têm condições financeiras econômicas sociais muito baixas, então que todos estes estudantes tivessem prioridade no recebimento de bolsas de manutenção e que também tivesse o apoio do ponto de vista de materiais de estudo (Participante 08).

Um participante menciona a necessidade de realização de cursos de formação continuada:

Quando há um ingresso de um professor na universidade, o professor tem que fazer uma série de atividades de formação - essa formação deveria ser obrigatória (uma formação para educação inclusiva) e vez ou outra a gente deveria ser convidado a participar. Mas, isso só vai ser implementado se for obrigatório, porque a oferta existe, mas a gente nem sempre vai atrás ou se dispõe a fazer (Participante 14).

Outra professora também concorda:

Eu acho que deveria haver algumas intervenções. Algo importante seria começar, gradualmente, com os novos docentes. Uma vez que, eles passariam a ser quase que obrigados a fazer um curso nesse sentido para conhecer mais sobre essa inclusão e depois passar por um momento de atualização para aqueles que já são da casa, digamos assim, de ir evoluindo no desenvolvimento dessa cultura, no ambiente da Universidade (Participante 15).

Quanto ao apoio técnico para inclusão educacional, ouvimos o seguinte relato: “recebi orientações do NACE e material explicativo bastante completo e me pareceu suficiente, sendo assim uma diretriz que é dada para os professores que vão ter alunos com deficiência em suas turmas” (Participante 05).

A parceria do Núcleo de Acessibilidade da UFPE com as coordenações de curso é de extrema relevância, na medida em que, o Núcleo repassa para as coordenações informações sobre a existência de alunos com deficiência nas turmas, assim como orientações e apoio da equipe multidisciplinar, a fim de garantir a promoção da inclusão, permanência e acompanhamento dos estudantes com deficiência na instituição.

Dessa forma, é importante que o apoio técnico seja garantido a todos os professores, onde, se o aluno tiver dificuldades a se adaptar ao currículo comum é necessário que seja cedido o apoio de um professor especializado dentro e fora de sala de aula, contribuindo para uma melhor aprendizagem destes alunos (JESUS; MARTIN, 2001).

Outros entrevistados sugeriram que as intervenções de melhoria deveriam estar voltadas para a eliminação das barreiras físicas e atitudinais. Como pode ser verificado na fala do participante: “é preciso que haja adequações das estruturas físicas, inclusive para garantir acessibilidade de locomoção no campus e a eliminação de atitudinais e comportamentos discriminatórios em relação aos estudantes com deficiência” (Participante 11).

Enquanto que no relato de outro participante as intervenções deveriam estar voltadas ao acompanhamento desse tipo de política:

No meu entender, a política tem que ser contínua e assistida. Então, precisa ter um acompanhamento muito de perto também para entender e assistir essas pessoas. Não é uma coisa pontual, é uma coisa contínua, é um acompanhamento constante dessas pessoas. Primeiro, tem o papel muito fundamental de alguém como o serviço social para poder mapear esse pessoal, do serviço psicólogo para tentar ajudar a entender essas pessoas e claro, é preciso ter alguma ajuda de custo também, de materiais e de adaptações nas instalações, assim como de treinamento de pessoal para assistir essas pessoas, porque a maioria das pessoas não tem esse treinamento, já que é uma coisa infelizmente rara. Então, tudo isso iria contribuir, claro no médio e longo prazo, para que essas pessoas permanecessem e claro aumentasse a inclusão de mais pessoas na Universidade (Participante 15).

Em resumo, os resultados do estudo demonstram que, o número de estudantes com deficiência no ensino superior, especificamente na UFPE, vem crescendo gradualmente. A exemplo, dos anos de 2018 e 2019, momento em que houve um crescimento bastante significativo na quantidade de PcD matriculadas. Mas, constatamos também que, para os participantes da pesquisa, embora a implementação do Programa Incluir contribua para efetivação da política pública inclusiva, as suas principais práticas de acessibilidade em sala de aula são bastante influenciadas por suas trajetórias profissionais, capacitações e perfil relacional

com os estudantes com deficiência. Mostrando-se em alguns momentos intuitivas ou em outros, práticas orientadas pelo Núcleo de Acessibilidade da UFPE. Seja, por exemplo, na solicitação de uma sala no térreo ou de uma reorganização do espaço físico da sala de aula para os deficientes físicos; ou uma adaptação do material de exposição das aulas e/ou do material da avaliação escrita em uma fonte maior ou auxílio de uma outra pessoa para leitura e transcrição da prova, no caso dos deficientes visuais ou de baixa visão; ou ainda da solicitação de um intérprete de LIBRAS para os alunos surdos ou com deficiência auditiva.

Porém, os resultados ainda mostram, que apesar da ampliação do Programa, alguns dos participantes entrevistados alegaram não conhecer o Programa Incluir e em alguns casos até desconhecerem a existência do Núcleo de Acessibilidade da UFPE e assim, esses professores deixaram de demandar parceria com o setor e consequentemente deixaram de proporcionar melhores condições de aprendizagem/acessibilidade para os estudantes com deficiência em sala de aula.

Assim, foi possível identificar que o desafio para a efetivação de uma educação inclusiva de qualidade é grande e há muito o que ser melhorado e modificado. Mas, é de fundamental importância a atenção que é dada a essa temática, tendo em vista as prioridades que são postas em pauta para um ensino educacional inclusivo de eliminação de barreiras e promoção de uma cultura mais inclusiva na Universidade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva é uma temática que vem sendo bastante discutida nos dias de hoje, notadamente no que diz respeito à inclusão superior. Sendo o motivo de vários debates em nível nacional e internacional. Simultaneamente, tem sido instrumento de atenção política e incentivo às discussões sobre as diretrizes da educação, capazes de inserir políticas de promoção do acesso e de permanência do estudante com deficiência na educação superior.

Porém, nem sempre foi assim. As pessoas com deficiência foram por muitos anos segregadas da sociedade (SASSAKI, 1997). Mas, o cenário de acesso das PcD no ensino superior no Brasil tem revelado um crescimento progressivo, embora não acelerado. Como observado a partir da década de 80 com o surgimento de normativas relacionadas à acessibilidade, especificamente, com a Constituição Federal do Brasil de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB), o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Lei nº 13.146 de 2015, que trata do Estatuto da Pessoa com deficiência, mas que precisam ter uma efetividade melhorar no cumprimento das condições ideais de acesso e permanência de estudantes com deficiência no ensino superior.

Neste contexto, com o advento do Programa Incluir, criado em 2005, foi possível iniciar a formulação de estratégias para o reconhecimento de barreiras ao acesso das pessoas com deficiência à educação superior e assim, as Instituições de Ensino Superior - IFES puderam suscitar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas universidades federais, promover ações institucionais que asseguram a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, para o cumprimento dos requisitos legais da acessibilidade, com o objetivo de eliminar as barreiras físicas, pedagógicas e de comunicação.

Como fruto dessas discussões e debates sobre a acessibilidade no ensino superior, mais pesquisas acadêmicas têm sido realizadas. Constatamos então, a pesquisa realizada por Almeida (2005), que realizou um estudo de como as universidades e, mais estritamente, os cursos de licenciatura, atendem às disciplinas de Educação Especial e evidenciam a política de educação inclusiva. O que nos leva a pensar sobre a capacitação dos docentes quanto a temática inclusiva.

Posteriormente, Souza (2010) desenvolveu uma fundamentação teórica do Programa Incluir em um estudo realizado dos cinco editais publicados pelo MEC entre 2005 a 2009. Sendo possível discutir as implicações suscitadas pelo Programa nas IES no atendimento aos estudantes com deficiência, como por exemplo, na criação de núcleos, ao afirmar que são capazes de melhorar o acesso a todos os espaços, ambientes e promover ações na instituição, buscando abranger e articular as demais atividades para uma inclusão acadêmica e social desses

estudantes.

Ao atualizarmos os dados e trazermos o estudo dessa temática para o nosso Estado, Sá (2018) afirmou que mediante a implementação da política de educação inclusiva no IFPE - Campus Pesqueira em 2017, foi possível constatar que, de modo geral, a Instituição tem cumprido parcialmente as metas previstas na legislação e que durante o processo de implementação junto com a gestão, equipe multidisciplinar, professores e estudantes, existem etapas que foram aperfeiçoadas e outras que necessitam de melhorias. Porém, ainda foi possível verificar que a avaliação de implementação dessa política no IFPE é um mecanismo capaz de detectar falhas, ganhos e benefícios da implementação da educação inclusiva e assim, viabilizar meios para um planejamento que possa melhorar a qualidade do acesso e permanência das pessoas com deficiência.

Dentro desta perspectiva, este trabalho busca contribuir com as pesquisas já realizadas sobre a acessibilidade na educação superior, tendo por base a avaliação de implementação do Programa Incluir e as iniciativas de acessibilidade dos professores, Burocratas de Nível de Rua, na UFPE durante o período de 2012 a 2019. Visando proporcionar à Instituição pesquisada, uma visão geral de como o referido Programa tem sido implementado na universidade e sugerir possíveis melhorias, assim como a eliminação de barreiras.

Assim, foi possível responder a seguinte questão de pesquisa: quais práticas os professores criam para lidar com a inclusão de estudantes com deficiência nas salas de aula? Os resultados demonstram que as iniciativas de acessibilidade dos professores - como burocratas de nível de rua e agentes executores da implementação da política pública inclusiva - são bastante influenciadas por suas trajetórias profissionais, capacitações e perfil relacional com os estudantes com deficiência, embora haja uma expectativa de orientações e diretrizes institucionais, quanto ao “fazer inclusivo” nas salas de aula.

Sendo assim, verificamos a necessidade de iniciativas voltadas à efetivação da implementação das políticas públicas inclusivas, uma vez que, é preciso suplantando as ações isoladas realizadas por alguns professores em prol de iniciativas que sejam comuns a todos os docentes e que façam parte da cultura inclusiva promovida pela Instituição.

Os resultados da pesquisa ainda revelam que:

Durante o período de 2012 a 2019 na UFPE houve um ingresso de 95 estudantes com deficiência do gênero feminino, o que representou 39,58% do total, em comparação com os 145 do gênero masculino, correspondente a 60,42% do total; a política pública de cotas estimulou o aumento das matrículas para pessoas com deficiência; nos anos de 2018 e 2019, houve um aumento significativo no número de estudantes ingressantes com deficiência na UFPE, onde

observamos a predominância de ingressantes nos Centros Acadêmicos do CCSA e CAC, seguido do CCS; o tipo de deficiência identificado na maioria das PcD matriculadas foi deficiência física, seguida da cegueira e da deficiência auditiva; o Núcleo de Acessibilidade da UFPE, em cumprimento aos requisitos legais, tem desempenhado um papel importante ao promover ações institucionais que asseguram a inclusão de PcD na vida acadêmica e ao disponibilizar serviços, recursos e apoio técnico especializado.

Os dados obtidos ainda mostram que os professores identificam como barreira: infraestrutura inadequada; rampas e calçadas sem reparos; falta de formação didático-pedagógica apropriada e falta de orientações de como lidar com as deficiências dos discentes.

Verificamos ainda, nas falas dos entrevistados uma carência de maior conhecimento sobre a temática e uma necessidade latente de preparo para trabalhar com estudantes com deficiência, uma vez que, o planejamento de suas disciplinas, a metodologia aplicada e as avaliações sofreram poucas adaptações e ajustes. Além de sentirem-se temerosos diante da nova situação na qual muitos não se sentem preparados, já que a convivência com esses alunos requer planejamento e atividades ajustadas e adaptadas para o atendimento de suas necessidades específicas, para a garantia da efetivação de uma educação acessível a todos.

Portanto, o desafio posto é o da formação dos professores quanto à produção de conhecimento capaz de gerar atitudes mais inclusivas. Somado a isso, há uma necessidade premente de formação continuada sobre o tema, uma vez que não basta apenas uma formação voltada às questões inclusivas durante a graduação, nos cursos de licenciatura principalmente, o professor deve estar sempre em constante aprendizagem através da formação continuada, a fim de adaptar-se às mudanças provocadas pelo modelo inclusivo, estabelecido pelas políticas públicas.

Identificamos então, que a ação de minimizar a participação dos docentes na construção de aprendizagem desses alunos é um dos pontos bastante frágil do programa Incluir, inclusive a falta de conhecimento do próprio programa. Pois, a prática inclusiva na sala de aula é tão significativa quanto a busca da eliminação de barreiras físicas, por exemplo, e requer comprometimento, conhecimento e vontade do professor em utilizar-se de estratégias e serviços mais acessíveis e exigidos pela educação inclusiva.

Porém, a educação inclusiva perpassa a sala de aula e necessita de um projeto político pedagógico, que valoriza a participação de diferentes atores na promoção da acessibilidade, não só dos professores, mas também dos gestores e de toda a comunidade acadêmica que se relaciona com esses estudantes, dentro ou fora das salas de aula, tendo em vista as necessidades

específicas de cada um. Além de um investimento maior dos recursos voltados à acessibilidade e acompanhamento e avaliação dessas políticas inclusivas, garantindo não só o acesso, mas proporcionando também a permanência e aprendizagem desses alunos.

As lacunas deixadas por esta pesquisa podem servir de guia para continuidade de novos trabalhos acadêmicos sobre a temática, sendo importante ampliar o debate em cursos e eventos visando a propagação da política inclusiva, do Programa Incluir e, conseqüentemente, do Núcleo de Acessibilidade da UFPE, quanto ao apoio e orientações em acessibilidade aos discentes e servidores com deficiência.

Quanto às intervenções necessárias para melhoria do ensino inclusivo na UFPE, os professores sugeriram: a eliminação das barreiras pedagógicas (com a disponibilização de materiais pedagógicos), arquitetônicas (com o conserto das calçadas e elevadores, construção de rampas de acesso e elevadores) e na comunicação e informação (com a disponibilização de materiais didáticos e pedagógicos, de equipamentos de tecnologia assistiva e de serviços de guia-intérprete e de tradutores, assim como a ampliação no acesso a cursos de intérpretes de LIBRAS); o investimento na formação continuada e capacitação de pessoal técnico e docente; além da divulgação sobre a política inclusiva na UFPE.

Como produto desta pesquisa de mestrado profissional, foi elaborado um folder com informações sobre o Programa Incluir para orientações sobre questões relacionadas à acessibilidade na UFPE, como forma de divulgação do programa e para atenuar a falta de informações sobre o mesmo. O folder encontra-se em anexo no último apêndice deste estudo.

REFERÊNCIAS

- ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 15599**. Acessibilidade – comunicação na prestação de serviços. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: https://portalarquivos2.saude.gov.br/images/sismob2/pdf/field_generico_imagens-filefield_description_21.pdf. Acesso em: 15 mai. 2020.
- ALMEIDA, Carina Elisabeth Maciel de. **A Educação Especial nos cursos de licenciatura nas universidades de Mato Grosso do Sul**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2005.
- ALMEIDA, Carina Elisabeth Maciel de. **O Discurso de Inclusão nas Políticas de Educação Superior (2003-2008)**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2009.
- ALVES, Kaio Bruno Cruz; FARIAS NETO, João Caetano de. **A deficiência visual sob a luz da Educação Física**. Revista Uni-RN, p. 153, 2018.
- ARRETCHE, Martha T. S. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In BARRERA, Maria Cecília Nobre e Carvalho; BRANT Maria do Carmo de (Org.). **Tendências e Perspectivas na Avaliação de Políticas e Programas Sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001.
- ARRUDA, Ana Lucia Borba. Democratização da educação superior: algumas reflexões teóricas. In ARRUDA, Ana Lúcia Borba e GOUVEIA, Karla Reis (Orgs). **Pesquisas em políticas e práticas educativas: questões e desafios**. Recife: Ed. Universitária, 2012.
- BAGLIERI, S.; VALLE, J. W.; CONNOR, D. J.; GALLAGHER, D. J. **Disability studies in education: the need for a plurality of perspectives on disability**. Remedial and Special Education, v. 32, n. 4, p. 267-278, July, 2011.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Ed. 70, 2014.
- BARRETT, S. **Implementation Studies: Time for a Revival?** Personal Reflections on 20 Years of Implementation Studies. Public Administration 82 (2), 2004.
- BRASIL. **Constituição Federal, de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 28 set. 2020.
- BRASIL. Congresso. Senado Federal. Comissão Especial de Acessibilidade. **Acessibilidade: passaporte para a cidadania das pessoas com deficiência**. Guia de orientações básicas para a inclusão de pessoas com deficiência/Comissão Especial de Acessibilidade. – Brasília: Senado Federal, 2005.
- BRASIL. **Decreto n.º 3298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em 21 ago. 2020.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Censo 2010**. [s. l.]: IBGE, 2015. Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br>. Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 28 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 14 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL03/Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.html>. Acesso em: 28 set. 2020.

BRASIL. Ministro de Estado da Educação e do Desporto. **Portaria n.º 1793, de dezembro de 1994**. Dispõe sobre a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>. Acesso em: 28 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** - Brasília: MEC/SEESP- Janeiro de 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 14, de 24 de abril de 2007: Dispõe sobre a criação do "Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior"**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/programa_incluir.pdf. Acesso em: 09 mai. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Portaria Normativa nº 04, de 16 de fevereiro de 2016**. Institui o Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal de Pernambuco. Recife: Fev. 2016. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/465824/0/PORTARIA+NORMATIVA+NACE.pdf/2394504c-db74-4f60-9a83-748ad8299432>. Acesso em: 21 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Superior: **Documento Orientador Programa INCLUIR - Acessibilidade na Educação Superior**. Brasília, DF. 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-incluir>. Acesso em: 14 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério da Justiça e Cidadania. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Demográfico 2010: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>. Acesso em: 14 jul. 2020.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto Ed. 1994. Coleção Ciências da Educação.

BRODKIN, E. **Reflections on street-level bureaucracy: past, present, and future**. Public Administration Review, v. 72, n. 6, p. 940-949, Nov./Dec. 2012.

CAPELLA, Ana Cláudia Niedhardt. O Papel das Ideias na Formulação de Políticas Públicas. In: ENCONTRO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E GOVERNANÇA, 1., 2006, São Paulo. **Anais do Encontro de Administração Pública e Governança**. São Paulo: Apg, 2006. p. 1 – 12.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CASTANHO, Denise Molon; FREITAS, Soraia Napoleão. Inclusão e prática docente no ensino superior. **Revista Educação Especial** | n. 27. p. 93-99, 2006, Santa Maria. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4350> . Acesso em: 02 fev. 2021.

CAVALCANTI, Ricardo Bezerra; CALISTO, Pedro; PINHEIRO, Marta Macedo Kerr. Análise de Conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. **Inf. & Soc. Est.**, João Pessoa, v.24, n.1, p. 13-18, jan/abr. 2014.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, Rev. Bras. Educ. [online]. 2003, n.24, pp.5-14, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 04 mai. 2019.

CORREIA, L. de M. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares**. Portugal: Editora Porto, 1999.

DECLARAÇÃO de Salamanca. **Princípios, Políticas e Prática em Educação Especial**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 04 mai. 2019.

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

DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira; BROOKE, Daniel Aguiar de Leighton. **Avaliação de implementação de programas socioeducacionais: efeitos possíveis a partir da experiência do projovem**. 2007. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/317.pdf. Acesso em: 15 dez. 2019.

DI GIOVANNI, G. **As estruturas elementares das políticas públicas**. Caderno de Pesquisa [do] NEPP/UNICAMP, nº82, 2009, p. 1 – 29.

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de. **Implementação de Políticas Públicas, Teoria e Prática**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2012.

FERRARI, Marian Ávila de Lima e Dias; SEKKEL, Marie Claire. **Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio**. Psicologia Ciência e Profissão, v. 27, n. 4, 2007, p. 636-647. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v27n4/v27n4a06.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

FERREIRA, Mateus de Paula. Acessibilidade urbana: democracia, cidadania e direitos humanos. **Dignidade Re-Vista**, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 8, 2016. ISSN 2525-698X. Disponível em: <http://periodicos.puc-rio.br/index.php/dignidaderevista/article/view/212>. Acesso em: 10 dez. 2019.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. O papel da Universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, p. 3-8, 2004.

GLAT R, FERNANDES EF. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma Breve Reflexão sobre os Paradigmas Educacionais no Contexto da Educação Especial Brasileira. **Revista Inclusão: MEC/SEESP**. 2005.

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

GISI, M. L. **Políticas públicas, educação e cidadania** - Jornal Políticas e gestão da educação superior. Curitiba: Champagnat, 2003.

HILL, M., & HAM, C. **The policy process in the modern capitalist state**. Harvest. Nova Iork, 1993.

HOCHMAN, Gilberto, ARRETCHE Marta, MARQUES Eduardo (org). **Políticas Públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2007.

HOWLETT, Michael; RAMESH, M.; PERL, Anthony. tradução técnica Francisco G. Heidemann. **Política Pública: seus ciclos e subsistemas: uma abordagem integradora**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. Resultados gerais da amostra. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da educação superior 2019: Divulgação dos principais resultados**. Brasília: INEP/MEC, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 02 fev. 2021.

JESUS, Saul Neves; MARTIN, Maria Helena. Práticas educativas para a construção de uma escola inclusiva. **Revista Educação Especial**, n.18, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.org>. Acesso em: 05 fev. 2021.

KINGDON, John W. **Agendas, Alternatives and Public Policies**. United States of America: Addison-Wesley Longman, 1994.

LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; BRAY, Cristiane Toller; ROSSATO, Solange Pereira Marques. Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas de ensino básico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.15, n.2, maio/ago. 2009. Disponível em <https://www.scielo.org/>. Acesso em: 08 fev. 2021.

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

LIPSKY, M. **Street Level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services**. Nova York: Russell Sage Foundation, 1980.

LIPSKY, M. **Street Level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services**. 30th Anniversary Expanded Edition. Nova York: Russell Sage Foundation, 2010.

LOTTA, G. **Implementação de políticas públicas: o impacto dos fatores relacionais e organizacionais sobre a atuação dos burocratas de nível da rua no Programa Saúde da Família**. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MACIEL, C. E.; URQUIZA, A. H. A. Inclusão e Direitos humanos nas Políticas de Educação Superior. in: JEZINE, E.; BRANCO, U. V. C. (Org.). **Educação Superior: saberes, tecnologias e desafios para a formação**. 1ed. João Pessoa: CCTA, 2017.

MACIEL, T. B.; ANACHE, T. G. A permanência de estudantes com deficiência nas universidades brasileiras. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, v. 33, n. especial 3, p. 71-86, dez. 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/52924>. Acesso em: 25 set. 2019.

MAJONE, G. and Wildavsky, A. **Implementation as Evolution**. In Theodoulou and Cahn. Public policy: the essential readings. Upper Saddle River, NJ, Prentice Hall, 1995.

MANTOAN, M. T. E. **INCLUSÃO ESCOLAR O que é? Por quê? Como fazer?** 1. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MARQUES, Suely Moreira. **Pensar e agir na inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais decorrentes de uma deficiência, a partir de referenciais freirianos: rupturas e mutações culturais na escola brasileira**. 344 F. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo/Universidade Lumière Lyon, 2007.

MARTINS, Mary Grace. **Direito à educação e acessibilidade às tecnologias de informação e comunicação por alunos com deficiência**. 172 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MELO, M. A. B. Estado, governo e políticas sociais. In: MICELI, S. (Org) **O que ler na ciência social brasileira**. São Paulo: Editora Sumaré, 1999, p. 29 – 99.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilsa Ramos de (Orgs.). **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

MINAYO, Maria Cecília. Técnicas de análise do material qualitativo. In.: MINAYO, Maria Cecília. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010. p. 303- 318.

MOREIRA, L. C e CORREIA, G. B. **Necessidades especiais no ensino superior da universidade federal do Paraná: práticas de inclusão e compromisso ético**. 2007, p 938 -946.

NUNES, Maria Christina de Medeiros. **A avaliação como instrumento de gestão de programas – um estudo preliminar do processo de implementação do Programa de Incentivo Acadêmico – BIA na UFPE no período 2004 -2006**. Recife, 2008. Monografia de pós-graduação *latu sensu* em gestão pública, sob orientação da profa. Ana Cristina Brito Arcoverde. UFPE/PROGEPE/CCSA.

OLIVEIRA, C. L. Um Apanhado Teórico-Conceitual Sobre a Pesquisa Qualitativa: Tipos, Técnicas e Características. **Revista Travessia, Unioeste**, Paraná, v. 04, 2009.

OLIVEIRA, M. **Correção de fluxo em uma escola da rede pública municipal do Rio de Janeiro: percepções e discricionariedade dos agentes implementadores**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS [ONU]. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Doc. A/61/611, Nova Iorque, 13 dez. 2006.

PAULON, Simone Mainieri. **Documento subsidiário à política de inclusão**/Simone Mainieri Paulon, Lia Beatriz de Lucca Freitas, Gerson Smiech Pinho. –Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

PRESSMAN, J., & WILDAVSKY, A. **Implementation**. University of California Press, Berkeley, 1973.

RAEDER, Savio Túlio Oselieri. Ciclo de políticas: uma abordagem integradora dos modelos para análise de políticas públicas. **Revista Perspectivas em Políticas Públicas**, v. 7, n. 13, 2015.

REIS, Nivânia Maria de Melo. **Política de inclusão escolar de pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino superior e as universidades federais mineiras**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2010.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 3ª edição, 1999.

RONCARATTI, Luanna Sant'anna; FONTENELLE, Alessandro. **MPOG (Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão): especialista em Políticas Públicas e Gestão Governamental, Conhecimentos Gerais e Especializados, Nível Superior**. Brasília: Vestcon, 2008. 46 p.

RUA, Maria das Graças. Análise de Políticas Públicas: conceitos básicos. In: RUA, Maria das Graças; CARVALHO, M. Izabel. **O Estudo da Política: tópicos selecionados**. Brasília: Paralelo 15, 1998.

SÁ, Ana Karine Laranjeira de. **EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA AVALIAÇÃO DE IMPLEMENTAÇÃO**. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

SABATIER, P. A. Top-down and bottom-up approaches to implement research: a critical analysis and suggested synthesis. **Journal of Public Policy**, CAMBRIDGE, 2 mar. 1986. Disponível em: <http://journals.cambridge.org/action/displayAbstract?fromPage=online &aid=2747728&fileId=S0143814X00003846>. Acesso em: 10 jan. 2020.

SAETREN, H. Implementing the third generation research paradigm in policy implementation research: an empirical assessment. **Public Policy and Administration**, v. 29, n. 2, p. 84-105, 2014.

SANTANA, M. Zélia de, FERNANDES, Pe GOMES, A.M. Dispositivos legais: educação superior e inclusão da pessoa com deficiência (Pcd) no Brasil. In: XI Colóquio sobre questões curriculares; VII Colóquio Luso-Brasileiro e I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares. Braga. **Anais**. Braga: Portugal, 2014, p. 609 -615.

SARAVIA, Enrique. Introdução à teoria da política pública. In: **Políticas Públicas Coletânea** Vol.1, ENAP, 2007.

SASAZAWA, F. H. **Ensino superior e educação especial na Universidade Estadual de Maringá: algumas reflexões**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2005.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2005.

SASSAKI, Romeu Kasimi. Entrevista. **Revista Nacional de Reabilitação**. Edição 91-março/abril de 2013. Disponível em: <http://www.revistareacao.com.br/edicoes.php?e=91&c=9117&d=0>. Acesso em: 28 set. 2020.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. 2. ed. São Paulo: CENGAGE Learning, 2013.

SEVERINO, M. P. S. **Avaliação do processo de implementação do Programa Incluir na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2012-2014)**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 2017.

SILVA, Andressa Hennig; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. Análise de Conteúdo: Exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualit@s Revista Eletrônica**, Paraíba, v.17. n. 1, 2015.

SILVA, Cleudimara Sanches Sartori. **Acesso e Permanência do Estudante Deficiente na Educação Superior: análise do Programa INCLUIR na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - 2005 – 2010**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2013.

SILVA, LM da. **Educação inclusiva e a formação de professores**. 2009. 90 f. Monografia apresentada como pré-requisito para conclusão do Curso de Especialização Latu Sensu à distância em Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva, Estado do Mato Grosso – Campus

Cuiabá – Octayde Jorge da Silva. Cuiabá, 2009.

SILVA, M. O da S. Construindo uma proposta metodológica participativa para desenvolvimento da pesquisa avaliativa: uma contribuição da teoria crítica para a prática do Serviço Social. **Revista Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 222-233, 2012.

SILVA, Mariana Batista da. Burocracia local e qualidade da implementação de políticas descentralizadas: uma análise da gestão de recursos federais pelos municípios brasileiros. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 6, n. 63, p.345-370, jul. 2015.

SIEMS, MER. **Educação especial em tempos de educação inclusiva**: identidade docente em questão. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. 194p.

SOUZA, C. **Políticas Públicas**: uma revisão da literatura. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, nº16, jul/dez 2006, p. 20 – 45.

SOUZA, Bianca Costa Silva de. **Programa INCLUIR (2005-2009)**: uma iniciativa governamental de educação especial para a educação superior no Brasil. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

STRAUSS, Anselm. **Pesquisa qualitativa**: Técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. 2 ed. Porto Alegre: Artmed 2009. 18-24 p.

THOENIG, Jean Claude. **A avaliação como conhecimento utilizável para reformas de gestão pública**. Revista do Serviço Público; Brasília Vol. 51, Ed. 2, 2000, p.54. Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/325>. Acesso em: 07 jan. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **UFPE em números (2019)**. Disponível em: <https://www.ufpe.br/institucional/ufpe-em-numeros>. Acesso em 15 set. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **UFPE em números (2020)**. Disponível em: <https://www.ufpe.br/institucional/ufpe-em-numeros>. Acesso em 10 jan. 2021.

VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar; NOGUEIRA, Patrícia Simone; LUZ, Jackeline Nascimento Noronha da. Políticas públicas de acesso na educação superior: uma análise a partir dos indicadores da realidade. In: SEMINÁRIO NACIONAL UNIVERSITAS/BR, 22., 2014, Natal. **Anais do XXII Seminário Nacional Universitas/Br**. Natal: UFRN, 2014. p. 1052 - 1070. Disponível em: http://universitas.ce.ufrn.br/ANAIS_DO_XXII_SEMINARIO_NACIONAL_UNIVERSITAS.pdf. Acesso em: 25 set. 2019.

WANDERLEY, Luiz Eduardo; RAICHELIS, Raquel. **Desafios de uma gestão pública democrática na integração regional**. Disponível em: <http://www.cefep.org.br/textos/artigos/democracia/gestaopublicademocraticaparacortez.doc>. Acesso em: 06 jun. 2020.

APÊNDICE A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AVALIAÇÃO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA INCLUIR E AS INICIATIVAS DE ACESSIBILIDADE DOS PROFESSORES, BUROCRATAS DE NÍVEL DE RUA, NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (2012- 2019).

Pesquisador: VIVIANE ALVES DE CARVALHO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 42121521.6.0000.5208

Instituição Proponente: CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.540.339

Apresentação do Projeto:

Este protocolo corresponde ao projeto de pesquisa da mestrandia Viviane Alves de Carvalho, vinculada ao Mestrado Profissional de Políticas Públicas da Universidade Federal de Pernambuco, sob orientação da professora Mariana Batista da Silva.

A pesquisa tem como objeto de estudo o Programa Incluir: acessibilidade na educação superior, criado em 2005, cujo objetivo é proporcionar ações que visam a eliminação de barreiras físicas, pedagógicas e de comunicação, para garantia do acesso e da permanência de pessoas com deficiência nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFEs).

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com levantamento de produção científica e literatura específica da área. Serão realizadas entrevistas semiestruturadas com professores, burocratas de nível de rua, em sala de aula, do campus Recife da UFPE, também serão acessadas as informações e relatórios gerados pelo Núcleo de Acessibilidade (NACE) e pela Superintendência de Tecnologia da Informação (STI) da UFPE. Os participantes da pesquisa serão professores que lecionaram para estudantes com deficiência, no campus Recife da UFPE, durante o período de 2012 a 2019, totalizando 20 pessoas.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Avaliar as práticas que os professores, Burocratas de Nível de Rua, criam para lidar com a inclusão de estudantes com deficiência nas salas de aula, do campus Recife da UFPE, no

período de 2012 a 2019.

Objetivo Secundário:

- Compreender o processo de implantação do Programa Incluir no âmbito das políticas públicas de inclusão na educação superior;
- Verificar os serviços, recursos e apoios técnicos disponibilizados pelo Programa Incluir que viabilizam a inclusão educacional dos estudantes com deficiência, na UFPE;
- Identificar os procedimentos utilizados para implementação e execução do Programa Incluir nas iniciativas de acessibilidade dos professores, Burocratas de Nível de Rua para o atendimento dos estudantes com deficiências na UFPE.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e os benefícios estão devidamente apresentados, havendo a preocupação com a amenização de possíveis riscos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A educação inclusiva constitui-se uma importante e desafiadora demanda a toda e qualquer instituição de ensino, principalmente para as instituições federais de ensino superior. Por esse motivo, o tema é relevante e a pesquisa poderá contribuir com a instituição pesquisada no aprimoramento de suas ações nessa área. A metodologia apresentada está adequada à característica da pesquisa. O referencial teórico é pertinente e atual.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Constam todos os termos de apresentação obrigatória e atendem os critérios estabelecidos pelo CEP.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pendência anteriormente apresentada foi solucionada. O projeto está apto para ser executado.

Considerações Finais a critério do CEP:

As exigências foram atendidas e o protocolo está APROVADO, sendo liberado para o início da coleta de dados. Informamos que a APROVAÇÃO DEFINITIVA do projeto só será dada após o envio do Relatório Final da pesquisa. O pesquisador deverá fazer o download do modelo de Relatório Final para enviá-lo via “Notificação”, pela Plataforma Brasil. Siga as instruções do link “Para enviar Relatório Final”, disponível no site do CEP/CCS/UFPE. Após apreciação desse relatório, o CEP emitirá novo Parecer Consubstanciado definitivo pelo sistema Plataforma Brasil.

Informamos, ainda, que o (a) pesquisador (a) deve desenvolver a pesquisa conforme delineada neste protocolo aprovado, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao voluntário participante (item V.3., da Resolução CNS/MS Nº 466/12).

Eventuais modificações nesta pesquisa devem ser solicitadas através de EMENDA ao projeto, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas.

Para projetos com mais de um ano de execução, é obrigatório que o pesquisador responsável pelo Protocolo de Pesquisa apresente a este Comitê de Ética relatórios parciais das atividades desenvolvidas no período de 12 meses a contar da data de sua aprovação (item X.1.3.b., da Resolução CNS/MS Nº 466/12). O CEP/CCS/UFPE deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (item V.5., da Resolução CNS/MS Nº 466/12). É papel do/a pesquisador/a assegurar todas as medidas imediatas e adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e ainda, enviar notificação à ANVISA – Agência Nacional de Vigilância Sanitária, junto com seu posicionamento.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1687730.pdf	2/5/2021 17:28:42		Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_AS_PENDENCIAS_AS_word.docx	2/5/2021 17:28:14	VIVIANE ALVES DE CARVALHO	Aceito
TCLE /Termos de Assentimento/Justificativa de Ausência	TCLE_Maiores_18_pos_parecer.doc	2/5/2021 17:18:42	VIVIANE ALVES DE CARVALHO	Aceito
Projeto Detalhado/Brochura/Investigador	Projeto_ajustado_pos_parecer.doc	2/5/2021 17:17:26	VIVIANE ALVES DE CARVALHO	Aceito
Outros	Carta_Resposta_as_Pendencias.pdf	2/5/2021 17:16:38	VIVIANE ALVES DE CARVALHO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	1/15/2021 15:41:19	VIVIANE ALVES DE CARVALHO	Aceito
Outros	Roteiro_de_Entrevistas.docx	1/14/2021 18:16:28	VIVIANE ALVES DE CARVALHO	Aceito
Outros	Declaracao_de_Matricula.pdf	1/14/2021 16:45:54	VIVIANE ALVES DE CARVALHO	Aceito
Outros	Termo_de_Confidencialidade.pdf	1/14/2021 16:37:20	VIVIANE ALVES DE CARVALHO	Aceito
Outros	Curriculo_Mariana_Orientadora.pdf	1/14/2021 16:26:43	VIVIANE ALVES DE CARVALHO	Aceito
Outros	Curriculo_Viviane_Orientanda.pdf	1/14/2021 16:14:33	VIVIANE ALVES DE CARVALHO	Aceito

Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_de_Uso_de_Dados_NACE.pdf	1/14/2021	VIVIANE ALVES DE CARVALHO	Aceito
		16:13:01		
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Carta_de_Anuencia_Uso_de_Dados_NACE.pdf	1/14/21 16:12	VIVIANE ALVES DE CARVALHO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Carta_de_Anuencia_PROGEPE.pdf	1/14/2021	VIVIANE ALVES DE CARVALHO	Aceito
		16:12:33		
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_de_Uso_de_Dados_GR.pdf	1/14/2021	VIVIANE ALVES DE CARVALHO	Aceito
		16:12:13		
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Carta_de_Anuencia_Uso_de_Dados_GR.pdf	1/14/2021	VIVIANE ALVES DE CARVALHO	Aceito
		16:10:33		
Declaração de concordância	Carta_de_Anuencia_GR.pdf	1/14/2021	VIVIANE ALVES DE CARVALHO	Aceito
		16:10:14		

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RECIFE, 15 de Fevereiro de 2021

Assinado por:
LUCIANO TAVARES MONTENEGRO
(Coordenador(a))

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

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

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa **AValiação DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA INCLUIR E AS INICIATIVAS DE ACESSIBILIDADE DOS PROFESSORES, BUROCRATAS DE NÍVEL DE RUA, NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO**

(2012-2019), que está sob a responsabilidade do (a) pesquisador (a) Viviane Alves de Carvalho, residente no endereço Rua Leonardo da Vinci, nº120, Alameda Baobá, Bloco A, Apto 203, Curado 2 – Jaboatão dos Guararapes/PE e CEP 54220-000 – Telefone nº (81)98724-7713 e e-mail viviane.ac.carvalho@gmail.com.

Também participam desta pesquisa os pesquisadores: (x) Telefones para contato: (x) e está sob a orientação de: Mariana Batista da Silva, Telefone: (81) 99226-3391, e-mail: mariana.bsilva@gmail.com.

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

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

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

➤ **Descrição da pesquisa e esclarecimento da participação:** A pesquisa pretende contribuir com um estudo sobre a efetivação do Programa Incluir na UFPE, bem como servir de estímulo e referencial para outros trabalhos com a mesma temática. Além de ter como objetivo a avaliação das práticas que os professores, Burocratas de Nível de Rua, criam para lidar com a inclusão de estudantes com deficiência nas salas de aula, do campus Recife da UFPE, no período de 2012 a 2019. A coleta dos dados inicialmente dar-se-á junto ao Núcleo de Acessibilidade (NACE) e Superintendência de Tecnologia da Informação (STI) da UFPE, a fim de obter dados dos estudantes com deficiência na UFPE, durante o período de 2012 a 2019 e posteriormente, por meio da realização de entrevistas semiestruturada, individual e virtualmente, com professores que já lecionaram a estudantes com deficiência durante o referido período. Sendo solicitado ao voluntário participante responder a questões levantadas durante a entrevista, referentes à temática deste estudo, por meio de um roteiro de entrevista.

➤ **RISCOS:** A pesquisa poderá apresentar constrangimento aos participantes, porém, com o objetivo de minimizar estas situações, o pesquisador informará ao voluntário acerca da

confidencialidade e privacidade da entrevista, ficando o mesmo a vontade para tirar quaisquer dúvidas, abster-se de responder a determinadas perguntas ou até mesmo desistir de continuar com a entrevista. Ademais, o estudo não oferece riscos à integridade física e econômica do participante.

➤ **BENEFÍCIOS diretos/indiretos** para os voluntários: Os participantes da pesquisa terão um panorama geral do quantitativo de estudantes com deficiência na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e a oportunidade de conhecer melhor as políticas públicas que amparam esse grupo de estudantes, a exemplo do Programa Incluir e assim poder ajustar as suas práticas de promoção da acessibilidade às necessidades de inclusão desses estudantes.

Esclarecemos que os participantes dessa pesquisa têm plena liberdade de se recusar a participar do estudo e que esta decisão não acarretará penalização por parte dos pesquisadores. Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa, por meio de entrevistas semiestruturadas, ficarão armazenados em pastas de arquivo, de computador pessoal, sob a responsabilidade do pesquisador no endereço acima informado, pelo período de mínimo 5 anos após o término da pesquisa.

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

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

(assinatura do pesquisador)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo **AVALIAÇÃO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA INCLUIR E AS INICIATIVAS DE ACESSIBILIDADE DOS PROFESSORES, BUROCRATAS DE NÍVEL DE RUA, NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (2012-2019)**, como voluntário (a).

Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo(a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade ou interrupção de meu acompanhamento/assistência/tratamento.

Local e data _____

Assinatura do participante: _____

**Impressão
digital
(opcional)**

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do voluntário em participar. (02 testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

APÊNDICE C - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES*

Data: __/____/____ Local: _Tempo de duração:

CATEGORIAS/ BLOCOS	QUESTÕES
Dados Gerais	Q1. Há quanto tempo trabalha na UFPE como professor? Q2. Quão experiente se considera em relação ao trabalho com pessoas com deficiência? Q3. Possui algum curso de formação continuada em acessibilidade?
Conhecimento da Política	Q4. Qual o seu entendimento sobre a Política de Educação Inclusiva? Q5. Na sua concepção, a implementação de uma Política Inclusiva é capaz de promover diferenças significativas nas relações entre estudantes com deficiência e comunidade acadêmica em geral? Q6. Tem conhecimento da estrutura e disposições do Programa Incluir?
Concepção do Ambiente Inclusivo	Q7. A Universidade dispõe de espaços físicos, recursos, serviços e materiais pedagógicos voltados para a acessibilidade? Q8. A língua de sinais é um recurso linguístico amplamente utilizado e estimulado pela UFPE no apoio aos estudantes com deficiência? Q9. Os estudantes são igualmente incluídos?
Práticas de Inclusão	Q10. Faz uso de alguma metodologia específica voltada para pessoas com deficiência? Q11. É feito um planejamento prévio da disciplina a depender da presença de estudantes com deficiência na sala de aula? Q12. Elabora avaliações diferentes tomando como base o aluno com deficiência? Q13. Quais outras atitudes inclusivas você executa em sala de aula?
Percepção de Discrecionalidade na Avaliação da Implementação da Política	Q14. Que percepção você tem sobre sua discrecionalidade na implementação da Política Inclusiva na UFPE? Q15. Como acredita que a política pode ser recebida de diferentes formas ao público-alvo a depender do agente implementador? Q16. Qual a sua percepção sobre a discrecionalidade para trabalhar com o Programa Incluir?
Intervenções necessárias na Avaliação da Implementação da Política	Q17. Na sua percepção, que tipo de intervenção é necessária para uma melhor efetivação da Política de Educação Inclusiva? Q18. Você acha que é preciso realizar modificações em suas práticas ao lidar com alunos com deficiência?

*O roteiro permitiu o direcionamento das perguntas em blocos, como guia para entrevista. Podendo ter havido o acréscimo e profundidade de algumas questões ou supressão de perguntas já abordadas no decorrer da entrevista.

APÊNDICE D - TERMO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE

TERMO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: AVALIAÇÃO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA INCLUIR E AS INICIATIVAS DE ACESSIBILIDADE DOS PROFESSORES, BUROCRATAS DE NÍVEL DE RUA, NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (2012-2019).

Nome Pesquisador responsável: Viviane Alves de Carvalho

Instituição/Departamento de origem do pesquisador: Universidade Federal de Pernambuco/Departamento de Ciência Política

E-mail: viviane.ac.carvalho@gmail.com

Orientador/contato: Mariana Batista da Silva

O pesquisador do projeto acima identificado assume o compromisso de:

- Garantir que a pesquisa só será iniciada após a avaliação e aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Federal de Pernambuco – CEP/UFPE e que os dados coletados serão armazenados pelo período mínimo de 5 anos após o término da pesquisa;
- Preservar o sigilo e a privacidade dos voluntários cujos dados serão estudados e divulgados apenas em eventos ou publicações científicas, de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificá-los;
- Garantir o sigilo relativo às propriedades intelectuais e patentes industriais, além do devido respeito à dignidade humana;
- Garantir que os benefícios resultantes do projeto retornem aos participantes da pesquisa, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa;
- Assegurar que os resultados da pesquisa serão anexados na Plataforma Brasil, sob a forma de Relatório Final da pesquisa.

Os dados coletados nesta pesquisa, por meio de entrevistas semiestruturadas, ficarão armazenados em pastas de arquivo, de computador pessoal, sob a responsabilidade da pesquisadora, pelo período de mínimo 5 anos após o término da pesquisa.

Recife, de de 20.....

Assinatura Pesquisador Responsável

APÊNDICE E - CARTA DE ANUÊNCIA**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO****CARTA DE ANUÊNCIA**

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos a pesquisadora Viviane Alves de Carvalho, a desenvolver o seu projeto de pesquisa AVALIAÇÃO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA INCLUIR E AS INICIATIVAS DE ACESSIBILIDADE DOS PROFESSORES, BUROCRATAS DE NÍVEL DE RUA, NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (2012-2019), que está sob a orientação da Profa. Mariana Batista da Silva cujo objetivo é avaliar as práticas que os professores criam para lidar com a inclusão de estudantes com deficiência nas salas de aula, na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Esta autorização está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se a utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados o/a pesquisador/a deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Local, em ____/____/____.

Nome/assinatura e **carimbo** do responsável onde a pesquisa será realizada

APÊNDICE F - FOLDER

OBJETIVOS (cont.)

- Oferecer Atendimento Educacional Especializado (AEE), a partir de uma equipe multidisciplinar, voltado para seu público-alvo;
- Constituir parcerias com entidades governamentais e sociedade civil organizada, cujos objetivos tenham relações diretas com as finalidades do NACE/UFPE.



RECURSOS FINANCEIROS

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



LEGISLAÇÕES

O programa cumpre o disposto nos decretos nº 5.296/2004 e nº 5.626/2005 e no edital INCLUIR 04/2008, publicado no Diário Oficial da União nº 84, seção 3, páginas 39 e 40, de 5 de maio de 2008.

VAMOS RESPEITAR AS DIFERENÇAS!



BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Superior: **Documento Orientador Programa INCLUIR - Acessibilidade na Educação Superior**. Brasília, DF. 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-incluir> Acesso em: 14/06/ 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Portaria Normativa nº 04, de 16 de fevereiro de 2016**. Institui o Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal de Pernambuco. Recife: Fev. 2016. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/465824/0/PORTARIA+NORMATIVA+NACE.pdf/2394504c-db74-4f60-9a83-748ad8299432>. Acesso em: 21/08/2019.

**Programa Incluir -
acessibilidade na
educação superior**

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

NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADE DA UFPE



O NACE/UFPE foi criado em junho de 2014 e instituído em fevereiro de 2016, por meio da Portaria Normativa nº 04/2016, que regulamentou as atividades e ações do núcleo, vinculando-o ao Gabinete do Reitor (GR). Em 2019, passou a ser orientado pela Resolução nº 11/2019, que estabelece diretrizes para o atendimento aos discentes e servidores com deficiência. Mas, atualmente o NACE está regido pela Portaria Normativa 40/2020, que aprovou a nova estrutura regimental do GR.

FINALIDADE

Apoio e a promoção da acessibilidade aos estudantes e servidores com deficiência, mobilidade reduzida, transtorno funcional específico da aprendizagem, transtorno global do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação (UFPE, 2016).

OBJETIVOS

- Promover a inclusão, a permanência e o acompanhamento de pessoas com deficiência e necessidades específicas, nos diversos níveis de ensino oferecidos

- 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; ensino, pesquisa e extensão;
- Orientar a institucionalização da Política de Acessibilidade nas IFES, a fim de assegurar o direito da pessoa com deficiência à educação superior.
- Fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas IFES.

OS NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADE

Visam melhorar o acesso das PcD a todos os espaços, ambientes, ações e processos desenvolvidos na instituição, buscando integrar e articular as demais atividades para a inclusão educacional e social dessas PcD à vida acadêmica, eliminando pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade.

Estão estruturados com base nos seguintes eixos:

- a) infra-estrutura;
- b) currículo, comunicação e informação;
- c) programas de extensão;
- d) programas de pesquisa.

CRIAÇÃO

O Programa Incluir foi instituído em 2005, em parceria com a Secretaria de Educação Superior – SESu e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI (SESu/SECADI/MEC).

Nos anos 2005 a 2011, efetivou-se por meio de chamadas públicas concorrenciais, que, naquele momento, significaram o início da formulação de estratégias para identificação das barreiras ao acesso das pessoas com deficiência (PcD) à educação superior.

A partir de 2012, esta ação foi universalizada atendendo todas as nas Instituições Federais de Educação Superior – IFES, induzindo, assim, o desenvolvimento de uma Política de Acessibilidade ampla e articulada.

As chamadas públicas concorrenciais, contemplaram as seguintes ações de acessibilidade:

- a) Adequação arquitetônica ou estrutural de espaço físico reservado à instalação e funcionamento na instituição;
- b) Adequação de sanitários, alargamento de portas e vias de acesso, construção de rampas, instalação de corrimão e colocação de sinalização tátil e visual;
- c) Aquisição de mobiliário acessível, cadeira de rodase demais recursos de tecnologia assistiva;

