

POLÍTICAS DE INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO SOBRE A ACESSIBILIDADE DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA DO CENTRO DE EDUCAÇÃO

Débora Karolayne da Silva¹

Maria Luiza Peixoto Barros²

Ana Lúcia Felix dos Santos³

RESUMO: Esse trabalho teve por objetivo analisar dificuldades e caminhos encontrados, na visão dos alunos e professores, para a garantia da inclusão no ensino superior das pessoas com deficiência, tendo como campo de estudo o Centro de Educação da UFPE. A abordagem utilizada foi de natureza qualitativa e pautou-se em conceitos como acessibilidade e inclusão no ensino superior público. Foram realizadas entrevistas com professores e alunos do referido Centro. Dentre as conclusões, aponta-se que não basta essa população ter acesso ao ensino superior, é preciso que sejam criadas condições de permanência. Os dados também revelaram que os maiores desafios enfrentados pelas com deficiências do CE estão relacionadas à acessibilidade física, atuação docente mais inclusiva e atuação mais efetiva de instâncias como o NACE. Do mesmo modo, pontos positivos são apontados como avanços: docentes com disponibilidade e atitudes para incluir; solidariedade dos colegas de curso; atuação positiva de técnicos do NACE e do CEI.

Palavras-chave: Inclusão e acessibilidade; ensino superior; pessoas com deficiência; Centro de Educação.

1. INTRODUÇÃO

A busca por uma sociedade mais justa e inclusiva, conforme preconizado pela Constituição de 1988, destaca a educação como fator-chave na promoção da inclusão social. No entanto, a formação de professores, conforme apontado pela UNESCO (1994), não deve ser o único foco; é imperativo envolver diversos setores na formação de sujeitos comprometidos com as questões sociais, respeitando a diversidade humana e garantindo o acesso digno das pessoas com deficiência a serviços e produtos.

O Censo 2022 do IBGE revela que aproximadamente 8,9% da população brasileira possui alguma deficiência. No entanto, a taxa de analfabetismo entre pessoas com deficiência é alarmante, atingindo 19,5%, quase cinco vezes maior do que entre aquelas sem deficiência. Este cenário levanta reflexões significativas sobre as dificuldades enfrentadas por pessoas com deficiência para exercerem plenamente seu direito à educação, especialmente no ensino superior.

¹ Concluinte de Pedagogia – Centro de Educação – UFPE. debora.karolayne@ufpe.br - Ano 2018.2

² Concluinte de Pedagogia – Centro de Educação – UFPE. luiza.pbarros@ufpe.br - Ano 2018.2

³ Professora Associada do Departamento de Psicologia, Inclusão e Educação/CE-UFPE. ana.fsantos@ufpe.br

Autores como Pietro (2003) ressaltam a necessidade de criar condições adequadas nos cursos de formação inicial para eficácia do processo inclusivo, promovendo, conforme Santana (2005), uma consciência crítica sobre a realidade. Isso é crucial, uma vez que, segundo Mantoan (1999), alunos com deficiência podem avançar pouco e evoluir lentamente sem condições adequadas.

A história de segregação de pessoas com deficiência remonta a épocas antigas, mas esforços para promover a educação inclusiva surgem desde o século XVI, quando médicos e pedagogos iniciaram movimentos em prol da escolarização de indivíduos antes considerados "ineducáveis" (MENDES, 2006). No Brasil, o século XIX testemunhou os primeiros serviços educacionais para pessoas com deficiência, com a fundação do Instituto dos Meninos Cegos em 1854.

Apesar dos avanços, o Censo destaca que, entre 2011 e 2019, as matrículas de estudantes com deficiência no Ensino Superior cresceram significativamente, mas a maioria ainda se concentra em instituições privadas. A Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996) prevê a educação especial na rede regular, mas a implementação do Núcleo de Acessibilidade na UFPE, em 2014, revela uma implantação tardia em uma instituição de destaque, sem alcançar a vanguarda em seus planos de desenvolvimento institucional.

Diante da inquietação compartilhada acerca da acessibilidade na UFPE e, especificamente no Centro de Educação, formulamos uma questão central de pesquisa: Considerando as políticas públicas de inclusão, como tem-se desenvolvido, na prática, a promoção da acessibilidade dos alunos com deficiência no Centro de Educação da UFPE?

Como consequência e na tentativa de responder à questão supracitada, apresentamos como objetivo geral analisar quais as maiores dificuldades e caminhos encontrados, na visão dos alunos e professores, para a garantia da inclusão das pessoas com deficiência no Centro de Educação. Como objetivos específicos: a) Levantar reflexões a respeito da acessibilidade e inclusão no ensino superior; b) Investigar, quais políticas de inclusão e permanência são identificadas pelos alunos com deficiência na UFPE e c) Caracterizar e analisar ações de acessibilidade que se efetivam no Centro de Educação na visão de alunos e docentes.

Diante do exposto, justifica-se a realização deste estudo na perspectiva de discutir e contribuir com o reconhecimento da necessidade das políticas públicas de inclusão para a educação superior, visando apontar referências para os processos de expansão e democratização, especialmente para a constituição de práticas inclusivas e garantias de direitos sociais. Portanto, pode-se entender que, a relevância da problemática apresentada vem preencher, mesmo que parcialmente, a lacuna de estudos sobre a relação entre as políticas de

inclusão da universidade pública e a concreta realidade vivida pelos estudantes com deficiência.

2. METODOLOGIA

O tema da pesquisa não se constituiu de modo imparcial. Ao assumir relação com o vivido, envolve questionamentos e proximidade investigativa. Assim, a presente pesquisa fundamenta-se na abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa que não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, permitindo que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques (GODOY, 1995, p. 21).

Godoy (1995) afirma que o trabalho de campo envolve a obtenção e a organização das informações consideradas relevantes para o estudo em questão, devendo estas ser coletadas nos locais onde os eventos e fenômenos que estão sendo estudados ocorram naturalmente. Dessa maneira, a obtenção de dados envolveu análise documental e a aplicação de entrevistas, visando analisar a conexão entre as orientações institucionais com a realidade efetiva. Os principais documentos a serem analisados foram o marco legal nacional e os documentos estabelecidos pela UFPE.

Para Guazi (2021), a utilização de entrevistas com roteiro semiestruturado proporciona uma abordagem flexível, permitindo ao entrevistador formular questões além do roteiro predefinido. Essa técnica possibilita ampliar o debate sobre o tema em discussão, oferecendo espaço para exploração mais aprofundada e adaptabilidade durante o processo de entrevista. Nesse contexto, as entrevistas foram conduzidas utilizando um roteiro semiestruturado. Foram selecionados três professores do Centro de Educação, todos com experiência recente no ensino de alunos com deficiência em suas turmas. Vale destacar que um desses professores também é uma pessoa com deficiência. Além dos docentes, foram entrevistados três alunos com deficiência do Curso de Pedagogia, buscando diversificar entre estudantes no início, na metade e final do curso.

Os dados provenientes deste estudo foram analisados à luz da análise de Conteúdo (Bardin, 2004), em especial a análise categorial, que é a operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia, com os critérios previamente definidos).

3. REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 POR UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O princípio de inclusão é alicerçado na diversidade dos seres humanos, contemplando o branco e o negro, o homem e a mulher, o rico e o pobre, a pessoa com deficiência e sem deficiência, no sentido de promover, difundir e garantir o respeito à diversidade e à singularidade das pessoas que vivem em sociedade.

Nem todas as diferenças necessariamente inferiorizam as pessoas. Há diferenças e há igualdades – nem tudo deve ser igual, assim como nem tudo deve ser diferente. É preciso que tenhamos o direito de sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza (MANTOAN apud SANTOS, 2006, p. 24).

Dessa maneira, diante do amparo legal e legítimo, é dever do Estado oferecer acesso educacional igualitário e de qualidade às pessoas com deficiência, não desresponsabilizando, claro, a sociedade em geral. Mittler (2003) sugere a educação como ponto de partida para a conquista de sua dignidade. Para o autor, a inclusão envolve um processo de reforma e estruturação como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso às gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas” (MITTLER, 2003, p. 25). Para Mantoan (2006), a inclusão sugere: acessibilidade em todos os espaços da instituição de ensino; formação permanente do corpo docente; modificações na didática, no currículo e na avaliação do fazer pedagógico. Corroborando com os pressupostos supracitados, Cidade e Freitas (1997) defendem que:

A concepção de escola como um espaço inclusivo nos leva a considerar as múltiplas dimensões físicas e atitudinais que permeiam o ambiente escolar. Diversos elementos, como arquitetura, engenharia, transporte, acesso, experiências, conhecimentos, sentimentos, comportamentos e valores, coexistem nesse locus extremamente complexo. A grande polêmica reside na questão de como promover a inclusão na escola de maneira responsável e competente (CIDADE & FREITAS, 1997, p. 37).

Mantoan (2006) destaca que os ambientes humanos de convivência e aprendizado são intrinsecamente diversos. Nesse contexto, a educação não pode ser concebida sem considerar a formação integral do aluno, o que requer a promoção de um ensino participativo, solidário e acolhedor. Uma educação inclusiva possibilita, como nos chama atenção Werneck (1997, p.21), a compreensão da necessidade de uma sociedade para todos, consciente da diversidade da raça humana, estruturada para atender às necessidades de cada cidadão, das majorias às

minorias, dos privilegiados aos marginalizados, caminhando na direção de uma formação humanizadora.

Nessa perspectiva, atentamos que o modelo médico de atendimento às pessoas com deficiência foi marcante no Brasil, perdurando fortemente até meados de 1930, quando foi, gradualmente, sendo substituído por modelos com aportes da pedagogia e psicologia, especialmente pela ação dos educadores Norberto Souza Pinto e Helena Antipoff (JANUZZI, 2004). Considerando que o Brasil é um país com um pouco mais de quinhentos anos, pode-se inferir que as pessoas com deficiência passaram por um longo período de nossa história sem ter acesso e direito à educação, sendo essa uma pauta muito recente no contexto educacional.

O início da pauta deu-se com *Louis Braille*, que perdeu sua visão aos três anos de idade e criou um sistema de leitura tátil que era composto não só de letras, mas também de números e notas musicais. Com o fomento do sistema Braille, várias escolas para cegos foram fundadas na Europa, sendo a primeira delas em Paris em 1784 por *Valetin Haiÿ*. A *Perkins School*, de Boston conseguiu grande notoriedade quando educou de forma primorosa *Hellen Keller* que aos dezenove meses de idade estava cega, surda e muda, mas conseguiu graduar-se em Filosofia e também escrever livros sobre a educação de pessoas com deficiência.

Com a Lei Nº. 10.172 - Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2001), houve um grande avanço na educação de pessoas com deficiência, com a proposta de construção de espaços educacionais inclusivos, que garantisse o atendimento à diversidade humana. No entanto, Barbosa (2003, p. 21) afirma que as iniciativas com esse perfil que existem hoje no Brasil tratam como iguais alunos diferentes, ou seja, não realizam adequações curriculares para o trabalho com pessoas com deficiência, de raça, nacionalidade, naturalidade, classe social e religião distintas, de modo a atender as especificidades das mesmas.

Ainda conforme destacado pelo Plano Nacional de Educação (PNE), ao estabelecer seus objetivos e metas para que os sistemas de ensino possam melhor atender às necessidades educacionais dos estudantes, são identificados déficits significativos. Estes incluem a insuficiente oferta de matrículas para alunos com deficiência, além de lacunas na formação docente, na acessibilidade física das instituições e na prestação de atendimento educacional especializado.

Contudo, mesmo diante do respaldo legal, a efetiva inclusão desses estudantes continua sendo um desafio, pois vai além da mera garantia de acesso. É crucial assegurar também a permanência com qualidade desses alunos nesse ambiente formativo. É nesse ponto que reside a verdadeira medida da inclusão. Nessa perspectiva, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), política de educação inclusiva desenvolvida pelo Ministério da

Educação, enfatiza que os estudantes com deficiência demandam não apenas acesso físico, mas também um ambiente estimulador, mediadores adequados e condições favoráveis à exploração de seu referencial perceptivo particular.

Essa mudança de paradigma exige a implementação de ações concretas que permitam às pessoas se conhecerem verdadeiramente, sem que suas diferenças sejam vistas como obstáculos para o convívio social. Isso pode ser alcançado por meio de programas educacionais que incentivem a empatia e a compreensão mútua, pela promoção de espaços de diálogo e troca de experiências entre pessoas com e sem deficiência, e pela criação de políticas públicas que garantam a acessibilidade universal e a igualdade de oportunidades em todos os setores da sociedade.

Para garantir tais direitos, é crucial fornecer suporte pedagógico adaptado às necessidades individuais de cada aluno. Isso implica em repensar os modelos educacionais, tanto em termos de como ensinamos quanto do que ensinamos, de modo a alcançar todos os alunos e promover seu desenvolvimento. Uma abordagem inclusiva na educação é essencial para formar sujeitos capazes de contribuir para a construção de um mundo mais humano. Conforme Mantoan (Ibdem) destaca, recriar esse modelo educacional está intrinsecamente ligado ao conceito de qualidade de ensino.

Nesses ambientes educativos ensinam-se os alunos a valorizar a diferença, pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima sócio-afetivo das relações estabelecidas em toda a comunidade escolar - sem tensões competitivas, **solidário**, participativo. Escolas assim concebidas não excluem nenhum aluno de suas classes, de seus programas, de suas aulas, das atividades e do convívio escolar mais amplo. São contextos educacionais em que todos os alunos têm possibilidade de aprender, frequentando uma mesma e única turma. Mantoan (2010, p. 61)

Sabe-se que espaços educacionais inclusivos ainda não são unanimidade na educação, diante do panorama da formação do professor ou do âmbito do planejamento e gestão institucionais que detêm a ideia utópica do aluno-padrão, mesmo quando as populações estudantis tendem a diversificação, independentemente da inclusão de discentes com deficiência, como alerta Emygdio (2003).

Portanto, ao construir uma cultura inclusiva e acolhedora, onde as diferenças são valorizadas e respeitadas, estamos não apenas garantindo os direitos das pessoas com deficiência, mas também enriquecendo a nossa própria experiência como sociedade. É somente a partir desse compromisso coletivo com a igualdade e a justiça social que poderemos construir uma educação verdadeiramente inclusiva, onde todos tenham a oportunidade de desenvolver seu pleno potencial e contribuir para o bem-estar comum.

3.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR

A proposta de educação inclusiva representa uma abordagem transformadora que defende a ideia de que todos os alunos, independentemente de suas diferenças, devem ter acesso a oportunidades educacionais de qualidade. Ela baseia-se em princípios fundamentais, como democracia, igualdade de direitos e respeito à diversidade humana. Ao adotar essa perspectiva, as escolas são desafiadas a criar ambientes que atendam às necessidades de todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiências ou características diversas. No contexto brasileiro, essa mudança de paradigma foi respaldada por legislações e acordos internacionais que defendem os direitos das pessoas com deficiência e promovem a inclusão. A Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, por exemplo, foram importantes marcos legais que incorporaram princípios inclusivos na educação brasileira (GOVÊA; GOMES, 2020).

Recentemente, importantes avanços foram alcançados no movimento pela inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior, o decreto nº 7.611, de 2011, representa um marco significativo. Esse decreto estabelece o apoio do governo federal na estruturação dos Núcleos de Acessibilidade nas Instituições de Ensino Superior (IES). Esses núcleos têm a responsabilidade de implementar medidas que promovam a acessibilidade, como adaptações físicas, materiais didáticos acessíveis e métodos de ensino inclusivos. Outra legislação relevante é a Lei nº 13.409, datada de 28 de dezembro de 2016. Essa lei dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Essa reserva de vagas é uma medida afirmativa que visa assegurar a participação desses estudantes, promovendo a diversidade e a igualdade de oportunidades (GOVÊA; GOMES, 2020)

A chegada de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), incluindo aqueles com deficiência intelectual, ao ensino superior é um tema que merece atenção e discussão aprofundada. Muitas vezes, esses estudantes enfrentam desafios significativos que podem resultar em situações constrangedoras em sala de aula, e é preocupante notar que essas questões muitas vezes não são abordadas nas discussões institucionais. A falta de discussão e abordagem dessas questões pode originar uma série de desafios, tanto para os alunos com deficiência intelectual quanto para a comunidade acadêmica em geral. Alguns dos desafios comuns incluem a falta de adaptações adequadas nos métodos de ensino, materiais didáticos não acessíveis, barreiras arquitetônicas e atitudes discriminatórias por parte de colegas ou até

mesmo de professores. É fundamental que as instituições de ensino superior promovam um ambiente inclusivo e equitativo, garantindo que todos os alunos, independentemente de suas necessidades especiais, tenham acesso pleno às oportunidades educacionais. Isso envolve a implementação de políticas e práticas inclusivas, a sensibilização de docentes e colegas, além da oferta de recursos e suportes adequados (FERRARI; SEKKEL, 2007).

A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva enfrenta desafios significativos, especialmente em relação à obtenção de informações atualizadas sobre as Instituições de Ensino Superior (IES). Essa defasagem de informações dificulta a formulação eficaz de políticas públicas que assegurem o acesso e a permanência de estudantes com necessidades especiais em cursos de graduação. Além disso, as limitações nas estruturas físicas das universidades representam um obstáculo adicional para o acesso pleno de alunos com deficiência. A falta de dados precisos sobre as condições e recursos disponíveis nas IES para alunos com necessidades especiais prejudica a capacidade dos formuladores de políticas de entenderem as necessidades específicas desses estudantes. Isso pode resultar em políticas inadequadas ou na ausência de medidas efetivas para garantir a inclusão. No que diz respeito às barreiras físicas, a presença de estruturas inadequadas nas universidades pode dificultar a locomoção e a participação efetiva de estudantes com deficiência. Isso inclui a falta de rampas, elevadores, banheiros adaptados, entre outras necessidades básicas de acessibilidade. A ausência dessas adaptações físicas pode excluir alunos com deficiência do pleno aproveitamento da experiência universitária (PINHEIRO, 2020).

O Plano Nacional de Educação (PNE), no ano de 2007, passou por alterações significativas para destacar a formação de professores para a educação inclusiva. Essa mudança reflete uma preocupação crescente em garantir que os profissionais da educação estejam adequadamente preparados para atender às necessidades diversificadas dos alunos, incluindo aqueles com deficiência. A formação de professores para a educação inclusiva é fundamental para promover práticas pedagógicas que atendam a todos os alunos, independentemente de suas características e necessidades específicas. Isso envolve o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos necessários para lidar com a diversidade presente nas salas de aula, proporcionando um ambiente educacional inclusivo. Além das alterações no PNE, a Política Nacional de Educação Especial também foi modificada, destacando explicitamente a formação docente e dos demais profissionais da educação para a inclusão escolar. Isso destaca a importância de capacitar não apenas os professores, mas todos os profissionais envolvidos na educação, incluindo gestores escolares, coordenadores pedagógicos e demais colaboradores (OLIVEIRA, 2022).

Para Castro (2020) Uma instituição de ensino superior inclusiva vai além da presença de espaços físicos adaptados; ela requer o desenvolvimento de competências e capacitação docente para lidar efetivamente com estudantes que possuam diferentes necessidades e características. Esse processo envolve uma mudança contínua, eliminando barreiras de diversas naturezas e desafiando conceitos, preconceitos e concepções segregadoras e excludentes. A verdadeira inclusão no ensino superior demanda um compromisso coletivo de desconstruir práticas e mentalidades que possam excluir estudantes com necessidades especiais. Isso implica em um esforço constante para criar ambientes educacionais que sejam acolhedores, adaptáveis e que promovam a participação plena de todos. A capacitação docente desempenha um papel fundamental nesse processo. Os professores precisam adquirir conhecimentos sobre práticas pedagógicas inclusivas, métodos de ensino diferenciados e estratégias para atender às necessidades específicas dos estudantes. Além disso, a sensibilização para as questões relacionadas à diversidade e às diferentes formas de aprendizagem é crucial (ARRUDA; CASTRO; BARRETO, 2020).

4. ANÁLISE DOS DADOS

4.1 DIFERENTES INSTÂNCIAS DE GESTÃO DA ACESSIBILIDADE DA UFPE: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS

Ao tratar da temática acessibilidade e inclusão no CE/UFPE, consideramos importante identificar documentos da universidade relacionados a essa temática, pois pressupõe-se que a partir dos mesmos, podemos ter acesso a uma base sólida para analisar a institucionalidade desses processos na universidade. De início, é importante pontuar a extrema dificuldade de acessar esses documentos, mesmo que eles se limitem a apenas dois.

Buscamos analisar dois documentos oficiais da UFPE sobre políticas e diretrizes organizacionais voltadas a pessoas com deficiência, sendo eles a Resolução nº 11/2019 do Conselho Universitário da UFPE, que dispõe sobre o atendimento em acessibilidade e inclusão educacional na instituição, e a Portaria nº 40 de 11 de novembro de 2020, que aprova a estrutura regimental e apresenta os objetivos do Núcleo de Acessibilidade (NACE) da UFPE. Com base nas informações publicadas é possível identificar enfrentamentos e oportunidades de melhoria na promoção da acessibilidade e de uma educação inclusiva, já que a instituição do NACE constitui um setor importante na atenção à essa questão na universidade.

A Resolução Nº 11/2019 – CONSUNI/UFPE foi estabelecida com o intuito de instituir uma política de atendimento em acessibilidade e inclusão educacional na instituição, considerando diversas legislações e políticas relacionadas à educação inclusiva. Esse documento define o público-alvo para o atendimento em acessibilidade e inclusão educacional, incluindo pessoas com deficiência auditiva, visual, física, intelectual ou múltipla, transtorno do espectro autista (TEA), altas habilidades/superdotação, transtorno específico da aprendizagem e mobilidade reduzida.

Ela estabelece as responsabilidades das diferentes áreas administrativas da universidade na identificação do público-alvo, na provisão de iniciativas que promovam a inclusão social nos projetos pedagógicos e nas atividades laborais, além de garantir recursos e formação continuada para os profissionais envolvidos. Também define a reserva de vagas para discentes com deficiência nos editais de assistência estudantil, e estabelece procedimentos para a readaptação de discentes em casos de deficiência permanente após o ingresso na universidade, bem como a prorrogação do prazo máximo de permanência no curso para casos específicos. A resolução ainda orienta sobre a necessidade de adaptação dos planos de ensino para contemplar estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação acessíveis, e prevê que casos omissos serão resolvidos pelo Conselho Universitário da UFPE. De forma geral, podemos dizer que esse documento visa garantir o acesso, a permanência e o sucesso acadêmico das pessoas com deficiência na UFPE, com o objetivo de promover a inclusão e a igualdade de oportunidades, mesmo que ainda não seja o suficiente. Ao observar o documento é importante destacar alguns desafios que estão postos para que o processo de inclusão possa ser efetivado como:

- Mapeamento e atendimento (identificar e atender pessoas com deficiência na UFPE); Adequação dos ambientes e recursos; Formação e capacitação (de docentes e corpo técnico); oferecer serviços de apoio; Prazos e readaptação (em casos de deficiência permanente após o ingresso na universidade); Omissões e desafios futuros.

Esses desafios exigem um compromisso contínuo da universidade em implementar políticas inclusivas, alocar recursos adequados e promover uma cultura institucional que valorize a diversidade e a igualdade de oportunidades para todas e todos os membros da comunidade universitária, sobretudo pessoas com deficiência.

Outro ponto de destaque se encontra na Portaria Normativa Nº 40/2020, no seu Capítulo VI, que trata da estruturação detalhada de competências do Núcleo de Acessibilidade (NACE) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), cujo propósito é apoiar e promover

a acessibilidade para estudantes e servidores com deficiência e/ou outras necessidades específicas.

Aqui também encontramos vários desafios para a efetivação do trabalho do NACE. Estabelecer uma coordenação eficaz entre os diferentes setores e serviços do NACE para garantir a implementação eficiente das políticas e diretrizes de acessibilidade e inclusão educacional pode ser um desafio. Isso envolve desde a assessoria na tomada de decisões até a colaboração com outras unidades da universidade e a captação de recursos. O NACE é uma instância que busca apoiar ações para pessoas com diferentes necessidades específicas, além das deficiências físicas, também são foco das ações as pessoas com altas habilidades/superdotação, transtorno funcional específico da aprendizagem, transtorno global do desenvolvimento e transtornos mentais. Garantir recursos e suporte adequados para cada uma dessas necessidades pode ser um desafio logístico e financeiro significativo.

Outro desafio constante é garantir que todos os profissionais envolvidos, incluindo docentes, técnico-administrativos e gestores, recebam a formação necessária para lidar com as questões de acessibilidade e inclusão educacional. Isso inclui não apenas a formação inicial, mas também a formação continuada para acompanhar as mudanças nas melhores práticas e tecnologias assistivas. Além disso, é fundamental a articulação de uma comunicação eficaz e colaborativa entre o NACE e outras instâncias da universidade, bem como instituições externas, para garantir o sucesso das iniciativas de acessibilidade e inclusão. Isso pode incluir a articulação com outras universidades, órgãos governamentais e organizações da sociedade civil.

Por fim, o desenvolvimento de mecanismos eficazes de acompanhamento e avaliação para monitorar o progresso e identificar áreas de melhoria contínua é fundamental. Isso envolve monitorar taxas de evasão, retenção e desempenho acadêmico de estudantes com deficiência, bem como avaliar a eficácia das políticas e programas de acessibilidade implementados.

Os dois documentos têm o objetivo comum de promover a acessibilidade e a inclusão educacional na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), especialmente para pessoas com deficiência. No entanto, elas abordam essa questão de diferentes maneiras e com foco em aspectos específicos como abrangência, responsabilidades, procedimentos específicos e recursos. O NACE se concretiza como instância de apoio à gestão para questão de acessibilidade e inclusão educacional, enquanto que a Resolução N° 11/2019 estabelece responsabilidades das diferentes áreas administrativas da universidade na identificação do público-alvo, na provisão de iniciativas que promovam a inclusão social e na garantia de

recursos e formação continuada para os profissionais envolvidos. Ou seja, a Resolução foca em estabelecer diretrizes e procedimentos específicos para garantir a inclusão de pessoas com deficiência na UFPE, enquanto a Portaria que institui o NACE detalha a estrutura organizacional e as competências desse órgão para promover a acessibilidade e a inclusão educacional na instituição. O que podemos afirmar é que há uma preocupação da universidade com esse âmbito (da inclusão educacional) e os documentos buscam dar uma institucionalidade a essas ações, no entanto é preciso analisar se essas preocupações estão se transformando em ações concretas.

Para além do NACE, buscamos informações a respeito do funcionamento do CEI (Centro de Estudos Inclusivos) do Centro de Educação, estas, foram coletadas não através de documentos, mas sim através da oralidade. O centro foi instituído por um professor com deficiência visual do CE, funcionava inicialmente, através de projetos e editais para captação de recursos, ou a partir do investimento dos próprios professores e coordenadores envolvidos, posteriormente passou a receber recursos econômicos como parte dos programas de acessibilidade da universidade, possibilitando a ampliação de voluntários, professores e técnicos assim como, possibilitando maior atuação na inclusão dos alunos com deficiência.

4.2 NÃO SÓ ENTRAR, MAS PERMANECER: DIFICULDADES E CAMINHOS ENCONTRADOS

Como já pontuado no tópico anterior, atualmente, a temática da acessibilidade e inclusão nas universidades públicas têm ganhado relevância significativa, principalmente após a implementação da lei de cotas que inclui pessoas com deficiência. Esse cenário enfoca a criação de ambientes acessíveis e mais inclusivos, que garanta a participação plena de todos os estudantes. Neste contexto, desafios ainda persistem, e necessitam ser pontuados, ao mesmo tempo em que é fundamental pontuar possíveis avanços. Dessa maneira se faz pensar como se dá esse cenário no Curso de Pedagogia, onde se busca ativamente discutir e promover a equidade educacional. A partir disso, buscamos compreender nesta pesquisa como ocorrem as ações concretas quanto a acessibilidade e inclusão no ambiente universitário.

Uma primeira preocupação da pesquisa foi buscar entender a inclusão na educação superior na concepção dos entrevistados e foi possível identificar que todos reconhecem que o acesso à universidade não implica automaticamente em inclusão. Um dos entrevistados ressalta a importância da inclusão na universidade pública, de forma que garanta a

permanência de todo e qualquer estudante independente de suas características, proporcionando as condições necessárias para o êxito acadêmico e a aprendizagem dos mesmos.

A inclusão dentro da universidade pública é garantir o acesso à permanência, é se preocupar com todas as atividades, que cabem à universidade, em relação a qualquer pessoa, qualquer estudante que esteja na universidade, precisamos garantir a aprendizagem, garantindo então sua permanência, e acompanhando de perto esses estudantes. (P1).

Esse debate reforça o que Castro e Almeida (2014) apontam quando eles afirmam que a universidade vem desenvolvendo ações que buscam proporcionar avanços nas condições de permanência, mas que não são o bastante. Outro professor contribui com esse debate ao afirmar que:

Acessibilidade num sentido mais amplo é você ter acesso e as condições de permanência no seio universitário. Ter acesso significa ter condições iguais. [...]. Mas dá também a igualdade de condições para permanecer, não existe inclusão e não existe acessibilidade, existem ações inclusivas, e existem ações de acessibilidade. (P3)

A maioria dos entrevistados, quando questionados se há efetivamente acessibilidade e inclusão dentro do Centro de Educação, afirmam que ainda não, porém, ressaltam mudanças positivas que estão em curso, sublinhando a necessidade contínua de esforços para criar um ambiente verdadeiramente inclusivo e acessível.

Não, não há (acessibilidade e inclusão), é assim, uma pessoa, uma coordenadora que facilita, um professor que facilita, mas não é regra geral. (A2)

Então, a UFPE realmente iniciou, ela iniciou um movimento de acessibilidade para as pessoas com deficiência, ela tem progressivamente ampliado. Agora ainda está muito longe de garantir o acesso com permanência e qualidade na realidade, o que se garantiu até hoje não só na UFPE, mas eu acho que na maioria das universidades brasileiras foi o acesso. (P2).

Diante desse cenário, torna-se crucial abordar a maneira como essas iniciativas funcionam e identificar os principais obstáculos enfrentados pelas pessoas com deficiência no Centro de Educação. A respeito disso, tanto professores como estudantes, pontuam alguns avanços, mas também algumas irregularidades em relação ao padrão estabelecido como norma para **a estrutura física**.

Então vamos lá durante muito tempo, eu próprio briguei para haver acessibilidade física ao andar superior e de repente, bom, vamos lá, vamos fazer a rampa, mas qualquer um que estuda minimamente sobre

Acessibilidade física, sabe que o primeiro problema enfrentado pelas pessoas com deficiência física ou com dificuldade de mobilidade, é andar distâncias maiores, então, o que é que diz a orientação técnica, diz que as rampas devem estar no lugar mais próximo da entrada, no lugar mais visível e, no entanto, você chega no centro de educação e onde que está a rampa? Lá no final, e para quem não conhece, o espaço físico do CE nem sabe que tem rampa. Segundo tem o elevador de carga, que deve ser a última escolha, e não a primeira. [...]. Bom, optaram por aquele modelo que, em geral, está quebrado por falta de manutenção ou a chave não está ali quando você precisa e assim por diante. Ineficaz e nada digno para as pessoas com deficiência. (P3)

A2: Precisa de um piso tátil ali dentro. Precisa que quando houver aquelas feirinhas, aquelas exposições ali no hall, o pessoal deixe o caminho pra gente passar. [...] Tem que deixar o caminho livre para que o cego passe, para que o cadeirante passe, né? Porque fica lugares muito estreitos, que não dá para passar uma cadeira. Tinha que haver uma melhor sinalização no banheiro, o banheiro tem que ter uma placa de acrílico, altura dos nossos seios, uma placa grande em braile. Não é porque eles fizeram em braile, pequenininho da reglete e botado no cantinho. Não é assim. (A2)

Os trechos de fala revelam que, apesar de algumas medidas que foram tomadas, elas não foram executadas da forma correta, como é o caso da rampa e da sinalização em braile. Por outro lado, ainda são identificadas ausências como a instalação de piso tátil para orientação de pessoas com deficiência visual e a revisão das disposições das feiras que ocorrem em frente ao Centro. Como se pode ver, são questões até de postura frente ao conceito e sentido a acessibilidade, quando no caso da disposição de uma feira ou de outros eventos que acontecem no hall. No que diz respeito às barreiras físicas, a presença de estruturas inadequadas nas universidades pode dificultar a locomoção e a participação efetiva de estudantes com deficiência. A ausência dessas adaptações físicas pode excluir alunos com deficiência do pleno aproveitamento da experiência universitária (PINHEIRO, 2020).

Outro ponto importante para tratar da acessibilidade, diz respeito ao tratamento pedagógico dos professores em relação aos estudantes. A atenção individualizada ainda é uma barreira para os estudantes, mas também é possível identificar avanços, conforme é possível ver nos trechos abaixo:

Não é só o material acessível, é porque eles sempre perguntam como é que vai ser acessível para mim e pode ser diferente de como é que vai ser acessível para outro estudantes também com deficiência [...] Então a acessibilidade e a inclusão, sempre tem que ser individualizada. A gente pensa do ponto de vista macro, mas a partir daí a gente vai para o micro, que é o professor...(A1)

Tem aqueles professores que, apesar da surpresa de me ver em sala de aula, lógico, pela idade e pela deficiência, chegavam junto a mim e perguntavam como seria possível fazer essa acessibilidade, porque esse é o procedimento

correto, que o próprio deficiente diga como ele aprende, porque é a forma que eu aprendo, não é a mesma de outra pessoa com deficiência, não é a mesma de (nome de outra aluna). Então eu acho que ficava muito gratificada quando o professor chegava e perguntava, quando ele não chegava, eu fazia questão de dizer...(A2).

Os extratos acima destacam a importância de tratar de maneira mais personalizada as diversas necessidades dos alunos com deficiência, e foi possível perceber que os estudantes entrevistados demonstram apreço aos professores que procuram compreender suas deficiências para planejar e fornecer aulas mais acessíveis. A1 sugere que é preciso partir de uma visão mais ampla e abrangente (do macro), para o micro, dentro da sala de aula, e destaca a importância do papel do professor na implementação efetiva da acessibilidade e inclusão. Contrariamente a isso, entre as dificuldades mencionadas, a principal reclamação dos estudantes, se deu a respeito da **relação com os professores**, atitudes como: **falta de preparo ou formação, resistência à adaptação de materiais didáticos e aplicação de avaliações excludentes** foram pontuadas durante as entrevistas como pontuado abaixo:

[...] Esses professores, são excelentes nas suas respectivas áreas, mas em termos de inclusão, principalmente no primeiro período e no segundo, eles não foram inclusivos. Deu vontade, sim, de desistir por falta de inclusão dos professores, que o tempo todo, além de exigir muito, que a gente produzisse, compreendesse um termo que estava distante da nossa realidade, né? Então a gente tinha que produzir num tempo muito rápido. Eu e outras 2 colegas com deficiência a gente antes de produzir tinha que se provar, intelectual, cognitivamente, que tinha inteligência, então, além de fazer, a gente tem e até hoje tem essa dupla carga, né? De não só compreender, mas ainda ter que mostrar para alguns professores que eu tenho condições cognitivas, intelectuais e psiquiátricas. (A1)

Eu ficava muito gratificada quando o professor chegava e perguntava, quando ele não chegava, eu fazia questão de dizer, e também assim, nas primeiras aulas, eu sempre estava fazendo perguntas, fazendo graça, que era pro professor notar que eu estava ali, porque se você não se fizer notar, você vira uma dor. Sabe, você tem que se fazer notar até mesmo com piada, tem que saber que eu estava viva e que eu ia participar, que eu ia perguntar, que eu ia ser chata. (A2)

Ambos os extratos acima, indicam como, para além de dar conta das demandas pedagógicas do curso, os estudantes com deficiência **sentem que precisam constantemente se provar** para os professores. Isso revela como alguns professores invisibilizam esses alunos, os forçando a pensar em estratégias para evitar serem negligenciados na sala de aula/para resistir e se defender do capacitismo no meio acadêmico. Isso se entrelaça com a fala de A1 a respeito de como manter o bem-estar psicológico se configura como um grande desafio neste contexto especialmente pós-pandemia:

Ah, hoje o que eu vejo de maior desafio é eu restabelecer minha saúde mental foi bastante prejudicada pela pandemia. É aprender a enfrentar ou não

enfrentar, aprender o que fazer com professores capacitistas e não são só capacitistas pelo que eu é, observo. Não é só capacitista, um mesmo professor consegue ser capacitista, machista, racista. É para conseguir que o não é só a deficiência, não é só a questão da inclusão, em por ser uma pessoa deficiente. É por ser uma pessoa com deficiência, mas por ser mulher ou ser filha de uma mulher negra, por é ser pobre por ser vinda de escola pública. Então eu tenho sempre que está forçando a minha inclusão. (A1)

A entrevistada aborda questões a respeito da estabilidade **da saúde mental dos alunos** com deficiência ao enfrentar as demandas desafiadoras ao longo da graduação. Dois, dos três alunos com deficiência entrevistados, apontaram que já passaram por **conflitos com relação a docentes**, o que representa sempre um entrave para o processo de inclusão.

A gente tem alguns problemas com alguns professores, outros a gente não tem né, com a maioria dos professores, porque pra gente receber o material a gente precisa do material adaptado. Então os professores enviam esses materiais pro NACE, que é o núcleo de Acessibilidade, e o núcleo de Acessibilidade faz esse envio pra gente. Só que grande parte desses professores acabam não enviando no começo do semestre e a gente acaba perdendo o assunto. A gente vai recuperando o assunto ao longo do tempo e tem outros professores que nem chegam a enviar esses assuntos. Então a turma que faz esse papel, né? Transmitindo, configurando para que a gente consiga ter acesso a esses materiais. (A3)

Os extratos acima, destacam os desafios enfrentados pelos estudantes em relação à **acessibilidade do material didático**. A adaptação de materiais é crucial para o aprendizado dos alunos, e a obtenção desses materiais depende do envio por parte dos professores ao Núcleo de Acessibilidade (NACE). O problema se dá devido a alguns professores se recusarem ou negligenciar o envio desses materiais no início do semestre, resultando na perda de conteúdo por parte dos estudantes. A situação implica em dificuldades para acompanhar as disciplinas desde o início, e os estudantes precisam recuperar o conteúdo ao longo do tempo, levando o estudante a resolver o problema por conta própria, ou através da **solidariedade dos colegas**, o que aparece como um grande ponto positivo para os estudantes. Ou seja, a relação com os colegas de turma é colocada como um apoio efetivo no processo de inclusão.

É evidente as diversas dificuldades encontradas pelas pessoas com deficiência, não só para ingressar na universidade, mas também para continuar seus estudos, entretanto, é interessante investigar quais ações nos permite avançar enquanto sociedade e contribuem para o sucesso desses alunos na graduação. Guazi (2021) já pontuava que o Programa Incluir tinha 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 foi extinto e deixou grandes lacunas. Algo em comum pontuado pelos discentes entrevistados foi a importância das contribuições dos colegas de turma nesse

processo. Juliano e Yunes (2014) levantam reflexões a respeito da importância das relações entre as pessoas e o ambiente para o desenvolvimento humano, que possibilitam, em momentos de mudança ou crises, uma rede de apoio social e afetiva. Considerando que o ingresso na universidade é por si só uma grande transição que requer um período de adaptação para qualquer indivíduo, essa assimilação, para as pessoas com deficiência se tornam ainda mais preocupantes, principalmente por termos déficits significativos no ensino, como destacado pelo Plano Nacional de Educação (PNE).

Nesse sentido, os extratos abaixo ilustram como a empatia e apoio dos colegas de turma foram fundamentais para as estudantes com deficiência:

Em termos de inclusão, eu diria que especificamente, a turma que eu entrei foi de 2019.1, a grande maioria é inclusiva, sem dúvidas eu boto a mão no fogo até hoje de minha turma. Porque assim, tem outras turmas inclusivas, com colegas inclusivos, mas eu ver assim, no modo geral, minha turma, é a turma toda, é uma turma inclusiva. No sentido de ajudar como pode, então é descrever, fazer 11 áudio descrição.. claro, digo amadora. (A1)

Eu dependi exclusivamente da boa vontade dos meus colegas. [...] o que me permitiu terminar o curso foi a empatia dos meus colegas de sala de aula, não só dos que entraram comigo, mas de toda a turma que eu participei, o pessoal sempre foi muito empático comigo. Assim não é aquele assistencialismo de coitadismo que eu não quero. [...] No Centro de Educação o pessoal foi sempre muito bom. Eu tenho algumas amigas que estudam em outros Centros que elas não têm essa empatia dos colegas e eu sempre tive ali no CE [...]. (A2)

Para essas alunas, a boa vontade dos colegas se apresenta como um fator crucial para a permanência dos estudantes com deficiência na universidade, isso indica que uma atmosfera colaborativa e solidária entre os estudantes contribuiu significativamente para a conclusão e o sucesso acadêmico. Dantas (2015) torna isso bem evidente quando pontua que as amizades desempenham papel importante para as pessoas com deficiência se sentirem parte do ambiente. Um aspecto relevante a se destacar, diz respeito ao relato de A2 quanto a esse contexto não ser comum nos demais centros da universidade, o que pode revelar, uma cultura específica existente no Centro de Educação. Isso ocorre porque pressupõe-se que, no CE, onde o curso de Pedagogia está sediado, naturalmente há uma preocupação em discutir e formar profissionais que promovam práticas pedagógicas voltadas para atender às diferentes necessidades dos alunos. Esse enfoque talvez esteja contribuindo para tornar o ambiente mais acolhedor e consciente do que em outros Centros. Isso se dá também pelo fato de que existe um currículo pensado na formação de professores e educação inclusiva, como bem destaca Araújo Pedroso, Paula Peres e Duarte em 2013. A1 volta a destacar o apoio significativo que recebe de colegas que oferecem ajuda e ressalta o papel crucial da institucionalização desse

trabalho do NACE:

Teve muitos colegas a perguntarem se preciso de alguma ajuda e tal, e se disponibilizarem a serem bolsistas. E aí é que eu coloco a nível institucional, as bolsas do Núcleo de Acessibilidade, hoje tem uma ledora que me acompanha desde o primeiro período. Ela é bolsista, ela é remunerada. [...] Ela conseguiu um notebook pelo NACE para estar digitalizando, digitando os meus trabalhos. Então antes, assim, ela tinha que digitar pelo celular dela. Agora ela consegue digitar pelo computador e enviar. É para mim ou para o professor, isso faz com que o material que eu produzi chegue mais rápido, porque não precisa mais ser escrito em braile. (A1)

Prosseguindo com a análise do extrato de fala de A1, a aluna destaca a contribuição positiva dos estudantes para a construção de uma cultura inclusiva, demonstrando que pequenos gestos individuais podem ter um impacto significativo tanto nas experiências pessoais quanto na atmosfera mais ampla da instituição. A entrevistada menciona como essas ações ganham relevância a nível institucional, onde estudantes possuem a oportunidade de atuar como bolsistas pela universidade. Essa participação viabiliza a obtenção de auxílio acadêmico, facilitando a assistência mútua entre os colegas. Além disso, ela cita ações que possibilitaram, por exemplo, que ela e sua ledora obtivessem um notebook que facilita o envio dos seus trabalhos para os professores. Aqui temos uma atuação institucional efetiva, que articula o apoio de estudantes via oferecimento de bolsas.

Ainda nesse âmbito da colaboração entre os estudantes, uma entrevistada cita a importância do Diretório Acadêmico de Pedagogia nesse processo de colaboração com a inclusão.

No período remoto, eu lembro que a presidente e vice-presidente do DA, foi uma loucura pra todo mundo, mas o DA ele acolhia tudo o que eu levava e meus colegas com outras deficiências também. Então de novo, eu bato na tecla dos estudantes, né? Porque o DA é formado pela comunidade, é formado pelos estudantes, [...] Então assim, eu chegava, eu comecei no DA, eu também participava, né? das reuniões eu também me colocava. Porque como é que o diretório acadêmico iria saber do que eu e outros colegas estavam precisando? Enfim, o acolhimento lá no primeiro dia do DA. (A1)

No trecho acima, a aluna ressalta a importância do Diretório Acadêmico (DA) durante o período remoto, descrito como um período desafiador para todos, mas que o DA acolhia as preocupações tanto dela quanto de colegas com deficiências. A ênfase está novamente na comunidade estudantil, uma vez que o DA é formado pelos próprios estudantes. Essa interação é vista como crucial para assegurar que as demandas dos estudantes, incluindo os com deficiência, fossem compartilhadas, compreendidas e levadas à diretoria.

Outro ponto destacado pelos estudantes diz respeito ao apoio institucional através do oferecimento de bolsas ou da atuação dos estudantes em grupos de pesquisa/extensão ou em atividades de monitoria. As bolsas dão um suporte financeiro crucial para os estudantes se manterem na universidade, e cobrem despesas variadas como aluguel e alimentação. Além das bolsas, o Restaurante Universitário (RU) também é destacado na fala das entrevistadas. Esses programas de assistência se apresentam como um fator significativo para manter sua permanência na universidade.

Falando sobre as bolsas e hoje, assim, o que também me mantém aqui, são as bolsas para conseguir pagar o aluguel, eu sou do interior [...] então pagar o aluguel, alimentação e tem o RU (restaurante universitário) agora. Isso ajuda a me manter aqui. O projeto de extensão de GEPIFHRI também me possibilitou isso no sentido de eu ter que me colocar em evidência. Então é ter que estudar e mostrar para outros estudantes. Eu não sei a repercussão disso para os estudantes, mas tem que gravar, tem que aparecer falando sobre educação e tal, é representatividade, ajudar a produzir material também (A1).

Monitoria eu tive acesso, mas outras coisas eu ainda não tive acesso, mas eu acho que isso é mais falta de comunicação, na verdade de alinhamento, da própria universidade com a gente, acho que falha muito nessa questão de comunicação em relação a esses outros programas. Eu tô sendo monitor de duas disciplinas nesse período e está sendo muito bom essa experiência, até pra que outras turmas tenham essas experiências também de estar trabalhando com pessoas com deficiência porque o futuro deles vai ser isso na sala de aula (A3)

Ambos os trechos de fala revelam a necessidade da oportunidade atuação em grupo de pesquisa ou monitoria até como forma de representatividade, de mostrar que é possível que uma pessoa com deficiência tenha uma atuação nas diversas atividades da universidade, para uma formação integral. Mesmo com as limitações apresentadas, como a dificuldade de acesso, falta de comunicação, mas no geral, ambos os trechos apontam pontos positivos nessas experiências do ponto de vista da inclusão.

Ainda no interesse de entender as posturas dos professores frente ao processo de inclusão, buscamos entender as ações desenvolvidas em sala de aula e podemos destacar os seguintes trechos:

Eu tive estudante surdo, estudante com deficiência intelectual, e estudantes com deficiência visual também, né? Atualmente eu tenho 2 estudantes com deficiência visual, e minha experiência é de sempre ir vendo as necessidades desses estudantes dentro do grupo classe, sempre tentando incluir da melhor forma possível, né? É e perguntando, né? Então eu sempre estou junto do estudante perguntando se tem, se está bom daquele jeito. Eu estou conduzindo a minha didática, né? [...] Então eu, às vezes passo curtas, né? Vídeos curtos e aí eu procuro encontrar vídeos que sejam acessíveis, se não forem eu não utilizo, né? (P1)

[...] Mas tem professores que são mais acolhedores, eles, na experiência que eu tive, que eu tenho, eles tendem a ser mais inclusivos e a mudar as práticas. Tinha professores que chegavam para mim e falavam: “Olha, eu vou ter que repensar o projeto dessa disciplina para poder te incluir”. E contava comigo para fazer essa consultoria, porque, enfim, eu estava na disciplina, então eu fazia isso. (A1)

Ambos os trechos ressaltam a importância da comunicação aberta e da disposição em ajustar práticas pedagógicas para promover a inclusão. Em conjunto, esses relatos destacam a necessidade de uma mentalidade inclusiva por parte dos educadores, evidenciando a importância de adaptar as práticas pedagógicas para garantir que todos os estudantes tenham acesso igualitário ao aprendizado. Nesse movimento o NACE, o CEI e técnicos específicos, ligados ou não a essas duas instâncias, também são citados pelos entrevistados, ora destacando pontos positivos, ora revelando lacunas que precisam ser superadas.

Pronto, que tem uma pessoa que tem Estolano (...) Ele é uma pessoa fantástica, porque a logística é o seguinte, o professor pegar os textos e enviar para ele, para ele digitalizar e mandar para mim. Mas nem todo professor faz isso [...]. E Heloísa foi outra pessoa fantástica que quando eu fui entrar na universidade, ela ligou para mim e um mês antes eu estava fazendo orientação e mobilidade dentro do CE ao redor do CE, até na reitoria, ela me levou para que eu conhecesse a universidade, que era um ambiente que eu nunca tinha ido. Então, assim, enquanto não existe compromisso de outros profissionais... Mas, eles foram assim fantásticos não só comigo, mas com todas as pessoas cegas... (A2)

Apesar de reconhecer algum tipo de apoio, também é interessante destacar os limites apontados nos trechos de fala abaixo:

Eu tive uma experiência boa, a princípio porque Heloísa, né? A técnica de Braille, ela fez esse trajeto comigo da parada até a sala, me indicando onde eram as salas, os banheiros e todas as outras salas. Aí foi só isso em relação à faculdade, né, que a faculdade me forneceu. As outras coisas eu preciso descobrir, né? Como eu disse antes, não tem piso tátil, não tem marcações, na maioria das salas, em braille, tem na biblioteca ou nos sanitários. Os informativos são em papel, né? Então dificulta para todo tipo de pessoa que tem algum tipo de deficiência visual e não tem nada auditivo também para pessoa que não consegue enxergar. Então acho que ainda falha muito você nessa questão de Acessibilidade. (A3).

A respeito da falta de acessibilidade: mesmo tendo uma aluna cega na sala de aula sequer o Núcleo de Acessibilidade se dispôs a trabalhar e você provavelmente ouvirá: Ah, mas não foi solicitado? Ora, cabe ao Núcleo. Não é que trata de questões de inclusão, de acessibilidade, fazer o mapeamento e ele chegar ao aluno, e não aguardando o pedido. Acessibilidade é um direito, não é? Então, esse direito deve ser provido. Você não tem que ficar pedindo direito. (P3)

Por fim, procurando compreender quais ações positivas de inclusão são efetivas no centro de educação, questionamos aos entrevistados se houveram e quais mudanças eles

conseguiram perceber dentro do Centro de educação da UFPE ao longo do tempo, considerando a variedade de estudantes no início, na metade e final do curso, as respostas foram diversas, tanto entre os alunos quanto entre professores, nesse contexto, alguns entrevistados, percebem um movimento de melhora quanto a conscientização e esforços para a maior inclusão dos estudantes, já outros apontam que não observa mudanças, ou mudanças muito pequenas.

Eu acho que o movimento é mais inclusão, ele vem muito, eu acho que da presença da “Fulana” que desde a política de cotas é a primeira, que eu saiba, estudante com deficiência no curso de Pedagogia. Depois veio eu, em seguida, a cada período, entra um estudante novo, eu acredito que pelas experiências, né? [...] E assim eu percebo que a biblioteca, hoje os funcionários, eles são mais acessíveis e sabe, eles não ficam com tanto medo de errar, que faz parte do processo. (A1)

A respeito da Acessibilidade? Não, não existe acessibilidade arquitetônica, não existe porque até o piso tátil é colocado de forma errada. Alguém para ler coisa para mim eu não tenho, porque no segundo período eu me acidentei e então fiquei em acompanhamento especial em casa e a primeira coisa que fizeram foi cortar a pessoa que lia para mim, e na volta, não teve. Me disseram que não tinha mais verba para me dar. Então de modificação, assim, o que aconteceu comigo foi para pior, porque eu tinha uma ledora que tiraram e não me devolveram mais. Eu tive que me virar sozinha. (A2)

Os dois trechos apresentam uma leitura diferente em relação à realidade da inclusão no CE, algumas melhorias são apontadas, enquanto outros limites ainda são destacados. Ao destacar fala de docentes também é possível destacar leituras distintas:

Para ver como nós estamos atrasados, nada mudou de décadas atrás, para hoje, então, a universidade continua sem dar as condições tecnológicas, sem dar as condições de acompanhamento humano, etc, então assim, o que eu diria enquanto docente? Há dificuldade. (P3).

Eu acompanhei o projeto “incluir”, né? Porque ele começou quando ainda nem existia o Núcleo de Acessibilidade, quando a universidade não tinha nenhuma política interna de inclusão. Hoje, a universidade tem, né? [...] não sei se a gente pode chamar especificamente de política, mas as questões de inclusão elas são resolvidas pelo Núcleo de Acessibilidade. (P1)

Juntas, essas narrativas refletem a complexidade da inclusão e acessibilidade no ambiente acadêmico, mostrando que enquanto há avanços percebidos, também há desafios persistentes e variações nas experiências individuais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa objetivou investigar as políticas de inclusão no ensino superior, com foco na acessibilidade dos alunos com deficiência no Centro de Educação da UFPE. (analisar quais as maiores dificuldades e caminhos encontrados, na visão dos alunos e professores, para a garantia da inclusão das pessoas com deficiência no Centro de Educação.) Nos últimos anos, cresce o número de pessoas com deficiência que ingressam na universidade, o que nos faz procurar saber se o centro de educação tem acompanhado essa mudança, é necessário fornecer condições não apenas de ingresso, mas também de permanência. Nesse sentido, esse estudo buscou compreender quais as maiores dificuldades e caminhos encontrados atualmente pelos estudantes de pedagogia para que consigam concluir o curso.

Para possibilitar uma teórico-prática, buscamos por documentos que guiasse as diretrizes sobre a inclusão de pessoas com deficiência, a partir da análise desses documentos, foi possível separar pontos relevantes que tratassem sobre o tema, e perceber a ausência de mais documentos (só foram encontrados 2), além disso, nota-se como as diretrizes são pouco específicas e não definem como serão realizadas na prática essa inclusão.

Paralelo a isso, os dados revelaram dificuldades encontradas para a efetivação da inclusão e acessibilidade no CE. Dificuldades com acessibilidade física, pois não há piso tátil, a rampa foi construída em local pouco acessível e o elevador nem sempre funciona. Há sinalização em braile em alguns ambientes, mas ainda não é totalmente adequada. Além disso, também foi citada uma necessidade de construir uma postura e cultura de acessibilidade no momento de atividades no hall e em outros espaços de uso coletivo do CE, de forma a manter os espaços de passagem livre.

A relação com os professores é citada de diferentes formas. Ou seja, quando discutimos o tratamento pedagógico dos professores em relação aos estudantes, foi possível observar nas entrevistas que há avanços quando se observa a ação de determinados professores que acolhem e se preocupam em adaptar suas atividades, mas isso não é regra geral. Ainda há entraves nesse campo, pois falta de preparo ou formação, resistência à adaptação de materiais didáticos e aplicação de avaliações excludentes foram pontuadas pelos entrevistados.

O apoio e a solidariedade dos colegas apareceu como ponto muito positivo e se apresenta como um fator crucial para a permanência dos estudantes com deficiência na universidade, isso indica que uma atmosfera colaborativa e solidária entre os estudantes contribuiu significativamente para a conclusão e o sucesso acadêmico.

O NACE e o CEI foram citados pelos estudantes e professores, ora de forma positiva, ora de forma negativa. Apesar de limitados, essas instâncias corroboram para a efetivação de uma

cultura mais inclusiva no CE, já que a atuação de técnicos ligados a essas instâncias também aparecem como fundamentais para processos de acessibilidade e inclusão, no entanto lacunas precisam ser superadas. Do ponto de vista institucional, a oportunidade de atuar como bolsistas pela universidade, fazer monitoria, participar de grupos de pesquisa e extensão podem colaborar para maior inclusão dos estudantes.

Apesar dos avanços nas políticas de inclusão, há desafios significativos a serem superados no Centro de Educação da UFPE. Estes desafios podem abranger desde barreiras físicas ou psicológicas, até questões relacionadas à sensibilização e capacitação dos professores. Dessa forma, urge a implementação de medidas efetivas que endurecem esses desafios, promovendo um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo. Isso implica investir em infraestrutura acessível, formação continuada para docentes, sensibilização da comunidade acadêmica e adaptações curriculares que atendam às necessidades específicas dos alunos com deficiência. Por fim, é possível concluir, que o Centro de Educação da UFPE, possui sim uma cultura mais inclusiva, porém a gestão encontra dificuldades de efetivar o acesso pleno desses alunos.

Este estudo ressalta a importância de uma abordagem holística para a inclusão no ensino superior, reconhecendo que o acesso inicial é apenas o primeiro passo de um processo contínuo. Frente a isso, constata-se a importância das relações interpessoais no processo educacional, demonstrando como a empatia pode proporcionar um ambiente de apoio emocional que permite o sucesso acadêmico das pessoas com deficiência.

6. REFERÊNCIAS

ARRUDA, A. T. F. F. P.; CASTRO, E. L. De; BARRETO, R. F. De. Inclusão no ensino superior: um desafio para a docência. **Ensino em Perspectivas**, 10 jul. 2020. v. 1, n. 2, p. 1–6. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4534/5171>>.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o plano nacional de educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 09 jan. 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Texto Constitucional. Promulgado em 5 de Outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 2008.

CASTRO, Sabrina Fernandes de; ALMEIDA, Maria Amelia. Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, p. 179-194, 2014.

CIDADE, R. E. A.; FREITAS, P. S. de. **Introdução à Educação Física e ao Desporto para Pessoas Portadoras de Deficiência**. Curitiba: Ed. UFPR, 2002.

DANTAS, Taísa Caldas. Experiência de pessoas com deficiência no ensino superior: um olhar sobre a vivência de empoderamento e autoadvocacia. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 62, p. 525-538, 2018.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Portal do Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cseesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> acesso em: 21/12/2014.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, 1995, v. 35, n. 2, p. 57-63.

GUAZI, Taísa Scarpin. Diretrizes para o uso de entrevistas semiestruturadas em investigações científicas. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, v. 2, 2021.

GRUPO DE TRABALHO FORMADO PELA PORTARIA MINISTERIAL Nº 555. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**, Portal do Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>> Acesso em: 05/01/2015.

JANUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Coleção Educação Contemporânea. Campinas: Autores Associados, 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **O desafio das diferenças nas escolas**. 1ª Edição, Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como Fazer?** 2ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MENDES, E. G. A Radicalização do Debate Sobre Inclusão Escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n 33, p. 387-405, 2006.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva: Contextos Sociais**. Tradução de Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento - pesquisa qualitativa em saúde**. 7ª edição, São Paulo: Editora Hucitec. Rio de Janeiro: Editora Abrasco, 2000.

FERRARI, M. A. L. D.; SEKKEL, M. C. Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 1 dez. 2007. v. 27, p. 636–647. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pcp/a/bv8ZgTdG4C7VMNZXzrDXdcz/abstract/?lang=pt#>>. Acesso em: 2 jan. 2022.

GOVÊA, C. P.; GOMES, C. Produções sobre educação inclusiva: o ensino superior em foco. **Horizontes**, 12 jun. 2020. v. 38, n. 1, p. e020025. Acesso em: 21 abr. 2022.

OLIVEIRA, D. R. De. A educação inclusiva no ensino de ciências e biologia uma perspectiva a partir da formação docente. **Apaec Ciência**, 2022. v. 17, n. 1. Acesso em: 14 abr. 2023.

PEDROSO, Cristina Cinto Araujo; CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez; DUARTE, Márcia. Formação de professores e educação inclusiva: análise das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura. **Educação. UNISINOS**, p. 40-47, 2013.

PINHEIRO, J. F. A educação especial na perspectiva inclusiva: desafios contemporâneos dos profissionais da educação e das políticas educacionais de acesso ao ensino. **Interfaces da educação**, 17 ago. 2020. v. 11, n. 31, p. 625–649. Acesso em: 2 jun. 2021.

SANTOS, M. O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva. **Movimento-revista de educação**, 2003. n. 07. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32468>>.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão – Parte 2. **Revista Nacional de Reabilitação**, ano X, n. 58, set./out. 2007, p.20-30.