

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DÁFINE LEMOS DA COSTA BORBA

**NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE
PERNAMBUCO: o que aponta o contexto da prática sobre a inclusão de
estudantes com deficiência**

Recife
2021

DÁFINE LEMOS DA COSTA BORBA

**NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE
PERNAMBUCO: o que aponta o contexto da prática sobre a inclusão de
Estudantes com deficiência**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Ana Lúcia Borba de Arruda

Recife
2021

Catálogo na fonte
Bibliotecário Danilo Leão, CRB-4/2213

B726n Borba, Dáfine Lemos da Costa.
Núcleo de acessibilidade na Universidade Federal de Pernambuco: o que aponta o contexto da prática sobre a inclusão de Estudantes com deficiência. / Dáfine Lemos da Costa Borba. – Recife, 2021
123 f.

Orientadora: Ana Lúcia Borba de Arruda.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2021.
Inclui Referências.

1. Educação Superior. 2. Política Educacional. 3. Estudantes com deficiência. 4. UFPE – Pós-graduação. I. Arruda, Ana Lúcia Borba de. (Orientadora). II..Título.

370 (23. ed.) UFPE (CE2021-087)

DÁFINE LEMOS DA COSTA BORBA

**NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE
PERNAMBUCO: o que aponta o contexto da prática sobre a inclusão de
Estudantes com deficiência**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia Borba de Arruda (Orientadora)

Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Maria Zélia de Santana (Examinadora Externa)

Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Edson Francisco de Andrade (Examinador Interno)

Universidade Federal de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

Pensando na trajetória até hoje vivenciada quero praticar a gratidão a tudo e todos que me fortaleceram na caminhada. Quando pensei ser fraca, me animaram, quando o sentimento de tristeza inundou minha existência, me socorreram, quando precisei, lá estavam. E ainda ficam felizes quando compartilho minhas conquistas. Na jornada, fui percebendo que não estava sozinha. Logo, só resta agradecer.

Quero agradecer primeiramente a Deus, por ser a minha rocha e fortaleza, por não me permitir desistir, por me acalmar quando tudo que via era turbulência, por me mostrar o caminho quando me senti perdida, por cuidar de cada passo meu e me proporcionar tantas alegrias. Obrigada Senhor, por seu o meu melhor guia, peço que continues a me proteger e proteger aos que amo. Sem Deus nada somos, por isso Deus colocou um pedacinho dele em cada canto e em cada pessoa desse mundo. O meu pedacinho de Deus nesse mundo veio em forma de família.

Agradeço a minha família por ser a minha base e me ensinar valores que carrego em todos os momentos da minha vida. Agradeço principalmente a minha mãe, Edinalva, por ser o meu exemplo de mulher e força nesse mundo, por me mostrar o caminho, me incentivar a dar o meu melhor ao mundo e as pessoas. Sem ela nada sou. Agradeço também ao meu pai que, ao seu jeito, me apoia sempre que preciso e me deixa segura nos momentos que me sinto sem chão. A caminhada para alcançar nossos objetivos não é fácil, mas a nossa família torna toda a jornada mais leve, dividindo o peso do mundo conosco.

Por falar em família, devo agradecer também a família que na nossa trajetória escolhemos para dividir nossos fardos e conquistas. Sou abençoada por ter em minha vida muitos que posso chamar de amigos, muitos que apesar da distância estão sempre comigo, me incentivando a fazer mais e melhor. Agradeço aos meus amigos de ontem, hoje e amanhã e aqui nomeio-os como forma de lembra-los eternamente em meus escritos: Bruna (minha prima-amiga-irmã), Paulinha, Mirelly, são essas as pessoas que fizeram parte da minha infância e que hoje ainda são importantes em minha vida; Érica e Raquel (As irmãs que o Centro Acadêmico de Vitória/UFPE me deu), Lidi, Cássia, Gerlayne, Jully, Neto e Gabriel são essas as pessoas que fizeram parte da minha jornada e que contribuíram para a minha formação e vivências múltiplas.

Não posso deixar de agradecer a família do Ciência sem Fronteiras, com eles vivi o melhor período da minha vida, vivi os perrengues de um intercâmbio e me modifiquei enquanto ser humano, cresci mais nesse período do que em qualquer outro da minha vida, me tornei uma

pessoa muito melhor e cada pessoa que estava junto nesta jornada foi fundamental para esse amadurecimento. Aqui quero agradecer especialmente a minha housemate Kenny, que dividiu a vida comigo nesse período tão enriquecedor; a minha parceira de vida Kerla; ao Australiano mais brasileiro, Damien; a brasileira mais australiana, Isis. Aos paraenses mais arretados, Soraia e Ailson. Ao pernambucano mais irmão, Erivaldo. A maranhense, Macíria. As baianas, Bianca e Layse. Por fim, agradeço a todos os professores da Austrália que aceitaram o desafio de me tornar melhor enquanto profissional e ser humano.

Por falar em professor, essa profissão tão iluminada que escolhi para exercer, quero agradecer a todos os professores que contribuíram para a minha formação. Em especial, a professora Maria Zélia de Santana que tem sido a minha inspiração para trabalhar as questões de inclusão e acessibilidade.

Quero agradecer também a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, este trabalho tem um pedacinho de cada deles, pois me possibilitaram trocas de ideias riquíssimas, a cada aula pude vivenciar o surgimento de um novo olhar a respeito do meu objeto de estudo e aprofundar os conhecimentos a respeito da educação. Quero agradecer especialmente a minha orientadora, Ana Lúcia Borba de Arruda, a qual pude confiar meus anseios e presenciar um exemplo de professora sensível às questões do mundo e das pessoas ao seu redor, sem dúvida saio desta empreitada, que foi o mestrado, muito mais inspirada por todos esses exemplos de profissionais que pude acompanhar na vivência deste período.

Para além dos professores, quero agradecer aos meus colegas que mestrado que me trouxeram o sentimento de pertencimento ao PPGEduc, me incentivaram quando estava desmotivada e me proporcionaram diálogos riquíssimos durante os nossos tempos juntos. Em especial, gostaria de lembrar de Sérgio, Mirelle, Cláudia, Vladimir e Lindemberg, cada um, do seu jeito, me ajudou, de alguma forma, e serei eternamente grata a todos.

Agradeço imensamente ao NACE/UFPE, por abrir as suas portas para a concretização deste trabalho. Quero agradecer também a todos que se dispuseram a participar da minha pesquisa, ouvi histórias que guardarei para sempre em meu coração e aprendi lições de vida que vão muito além do trabalho acadêmico, pude me renovar e me inspirar a cada entrevista realizada.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES.

Por fim, mas não menos importante, quero agradecer a mim. Sempre nos esquecemos um pouco nesse processo formativo, esquecemos do quanto somos importantes para a realização dos nossos trabalhos. Ao escrever esses agradecimentos lembrei dos momentos de

solidão, em que precisei me acalmar sozinha e continuar a caminhada. A escolha de continuar nem sempre é fácil, mas necessária para nos lembrarmos dos nossos ideais, nossos sonhos e utopias. Que este seja apenas o início de uma longa jornada.

RESUMO

Examino, neste trabalho, a trajetória do Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) enquanto política institucional de inclusão com um olhar voltado para os estudantes com deficiência na instituição. Compreendendo a importância do Núcleo de Acessibilidade no processo de inclusão, delineamos questões que tendem a ser esclarecidas na investigação: Como o processo de criação e implementação do Núcleo de Acessibilidade ocorreu no âmbito da UFPE? Quais os efeitos desta política no contexto da prática na instituição? Para tanto, de forma específica buscamos: identificar os movimentos, nas esferas internacionais, nacionais e locais, que influenciaram a criação do Núcleo de Acessibilidade; analisar o contexto de produção do Núcleo de Acessibilidade a partir dos documentos legais e da documentação específica; analisar os efeitos no contexto da prática das ações implementadas pelo Núcleo Central e os Setoriais voltadas aos Estudantes com deficiência, nomeadamente os Ecd. Como abordagem teórico-metodológica, utilizaremos o Ciclo Contínuo de Políticas de Ball et al. (1992), pois, através dela é possível perceber a complexa trajetória das políticas permitindo verificar como uma determinada política foi construída, quais as influências que sofreu, como elas estão sendo implementadas na prática e os seus efeitos no campo em que está inserida. Com base nesta abordagem, a coleta de dados se deu por meio de um levantamento bibliográfico, da análise documental e da realização de entrevistas com aqueles que contribuíram em alguma etapa da trajetória do Núcleo de Acessibilidade e com os usuários das ações realizadas pelo NACE (Recife, Centro Acadêmico de Vitória e Centro Acadêmico do Agreste). Para a análise dos dados, utilizamos a análise crítica do discurso de Norman Fairclough (2001), como forma de perceber os discursos e contextos em que a política de inclusão foi criada e está sendo implementada na UFPE. Os achados mostram que o NACE surge como forma de atender a legislação vigente no país, bem como uma demanda de inclusão de Ecd na UFPE. Desde então, o Núcleo tem dialogado com todos os setores da universidade e tem construído ações em prol da inclusão das Pessoas com deficiência na instituição. Concluímos que os avanços no sentido da inclusão de Ecd na UFPE foram muitos após a criação do NACE, mas as barreiras atitudinais e comunicacionais continuam sendo os maiores desafios para os Ecd. Para que a UFPE se torne uma Universidade de qualidade para todos, é necessário que a comunidade acadêmica esteja sensibilizada com as questões que envolvem a inclusão e trabalhe em prol da acessibilidade dos Ecd na IES.

Palavras-Chave: Política Educacional. Educação Superior. Estudantes com Deficiência. Inclusão. Núcleo de Acessibilidade.

ABSTRACT

I examine, in this paper, the trajectory in the Accessibility Center of the Federal University of Pernambuco (UFPE) as an institutional inclusion policy with a look around at the students with disabilities in the institution. Understanding the importance of the Accessibility Center in the inclusion process, we outline questions that tend to be clarified in the investigation: How did the process of creation and implementation of the Accessibility Center occur within the scope of UFPE? And what are the effects of this policy in the context of practice in the institution? To this purpose, we specifically sought to: identify the movements, in the international, national and local spheres, that influenced the creation of the Accessibility Center; analyze the production context of the Accessibility Center from legal documents and specific documentation; and analyze the effects in the context of the practice actions implemented by the Central Nucleus and the Sectors aimed for Students with disabilities, namely Swd. As a theoretical-methodological approach, we will use the Continuous Policy Cycle of Ball et al. (1992), because it is possible to perceive the complex trajectory of policies, allowing to verify how a certain policy was constructed, which influences it has suffered, how they are being implemented in practice and their effects in the field in which it is inserted. Based on this approach, the data collection took place through a bibliographic survey, document analysis and interviews with those who contributed at some stage in the trajectory of the Accessibility Center and with the users of the actions carried out by NACE (Recife, Academic Center of Vitória and Academic Center of Agreste). And for the data analysis we used Norman Fairclough's (2001) critical discourse analysis as a way of perceiving the discourses and contexts in which the inclusion policy was created and being implemented at UFPE. The findings shows that NACE emerges as a way to meet the current legislation in the country, as well as a demand for the inclusion of Students with disabilities at UFPE. Since then, the Center has been in dialogue with all sectors of the university and has built actions to promote the inclusion of people with disabilities in the institution. We concluded that the advances towards the inclusion of Swd in UFPE were many after the creation of NACE, but attitudinal and communicational barriers continue to be the biggest challenges for the Students with disabilities. At last, for UFPE to become a quality university for all, the academic community must be sensitized to the issues involving inclusion and work towards the accessibility of Swd at the IES.

Keywords: Educational Policy. College Education. Students With Disabilities. Inclusion. Accessibility Center.

LISTA DE QUADRO

QUADRO 1 - PARTICIPANTES DA PESQUISA.....23

LISTA DE FIGURA

FIGURA 1 - ORGANOGRAMA DO NACE	59
---	-----------

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA E NECESSIDADES ESPECÍFICAS POR CENTRO DA UFPE, 2017	61
GRÁFICO 2 - ESTUDANTES E OS TIPOS DE DEFICIÊNCIA OU NECESSIDADES ESPECÍFICAS NA UFPE.....	62

LISTA DE SIGLAS

ADTO	Análise de Discurso Orientada Textualmente
AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAA	Centro Acadêmico do Agreste
CAC	Centro de Artes e Comunicação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAV	Centro Acadêmico de Vitória
CE	Centro de Educação
CEI	Centro de Assuntos Inclusivos
Ecd	Estudante com deficiência
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GT	Grupos de Trabalhos
IES	Instituições de Educação Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NACE	Núcleo de Acessibilidade da UFPE
NAEPS	Núcleo de Assistência Estudantil e Apoio Psicossocial
NASE	Núcleo de Atenção à Saúde do Estudante da UFPE
PET-Saúde	Programa de Educação para o Trabalho em Saúde
PNE	Plano Nacional de Educação
PROACAD	Pró-Reitoria de Assuntos Acadêmicos
PROAES	Pró Reitoria de Assuntos Estudantis
PRO-NIDE	Programa de Iniciação ao Desporto Especial
PRONIDI	Programa de Nivelamento Discente
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UR	Universidade do Recife

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	20
3	POLÍTICAS PÚBLICAS E POLÍTICAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL NO BRASIL	25
3.1	O estado e as políticas públicas sociais	25
3.2	As políticas de inclusão educacional	30
3.3	Estudos sobre inclusão educacional e estudantes com deficiência	35
4	DESIGUALDADE SOCIAL E JUSTIÇA SOCIAL: INTERFACE COM A POLÍTICA DE INCLUSÃO	40
4.1	Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior	45
5	UFPE E A IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS DE INCLUSÃO A PARTIR DO NACE	51
5.1	A universidade federal de Pernambuco em foco	51
5.2	O contexto de surgimento do NACE/UFPE	53
5.3	Núcleo de acessibilidade da Universidade Federal de Pernambuco a partir da portaria normativa nº 04/2016	58
5.4	O núcleo de acessibilidade central e da setorial Recife: o que aponta o contexto da prática	63
5.4.1	Com a palavra os coordenadores	63
5.4.2	Com a palavra os estudantes	72
5.5	O núcleo de acessibilidade setorial de vitória: o que aponta o contexto da prática ..	77
5.5.1	Com a palavra os coordenadores	77
5.5.2	Com a palavra os estudantes	83
5.6	O núcleo de acessibilidade setorial do agreste: o que aponta o contexto da prática ..	86
5.6.1	Com a palavra os coordenadores	86
5.6.2	Com a palavra os estudantes	93
6	PERSPECTIVAS PARA UMA UNIVERSIDADE INCLUSIVA	98
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
	REFERÊNCIAS	109
	APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O ESTUDANTE	114

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O EX-COORDENADOR DO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE	116
ÂPENDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA COORDENADOR/TÉCNICO DO NACE.....	118
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA REPRESENTANTES DA PROAES E PROACAD	119
ÂPENDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	121

1 INTRODUÇÃO

A universidade tem um papel fundamental de transformação na vida de qualquer comunidade onde a mesma está inserida, necessitando manter-se em constante autoavaliação para atender as necessidades da sociedade (SEFIDVASH, 1994; GOERGEN, 1998,1999; MOREIRA, 2013). Sendo assim, faz-se necessário à garantia de direitos para se ter acesso em instituições de educação superior (IES) a fim de assegurar a democratização da construção do conhecimento acadêmico e cultural para todos que dela participa (DIAS SOBRINHO, 2005). No caso brasileiro, conforme Gisi e Ens (2015), embora existam iniciativas governamentais que contemplam a ampliação de vagas nas instituições de educação superior, o país ainda se encontra distante de possuir um sistema educacional democratizado.

Nesta direção, Rocha e Miranda (2009) vem sinalizar para a importância de se garantir o acesso e a permanência de todos que desejam e tem direito à educação superior por meio de políticas e ações institucionais justas, o que nos remete pensar em políticas públicas com base no conceito de equidade, que do ponto de vista de Azevedo (2013) é o princípio fundamental da justiça social. Neste caso, reforça-se a importância de políticas públicas afirmativas voltadas para a garantia do direito ao acesso e permanência na educação superior, por parte dos estudantes com deficiência (doravante Ecd)¹.

Neste caso específico, políticas públicas nacionais em prol do acesso e da permanência do Ecd na educação superior se faz presente na década de noventa por meio do documento “Aviso Circular 277” de 1996, emitido pelo gabinete do então Ministro da Educação, à época Paulo Renato, que traz algumas recomendações aos reitores das universidades públicas, no tocante à necessidade de mudanças em relação ao acesso e a permanência do Ecd nas universidades, com preparação adequada, em suas diferentes fases (antes, durante e depois) do processo seletivo, como forma de garantia para atender às necessidades específicas dos referidos estudantes (SANTANA, 2016).

No Brasil, a primeira ação concreta de políticas públicas voltadas aos Ecd na educação superior, ocorre em 2005 por meio do “Programa Acessibilidade na Educação Superior” (Programa INCLUIR), que objetiva promover o desenvolvimento de políticas institucionais de acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil (IFES).

¹ Ao longo do trabalho utilizaremos o termo Estudantes com deficiência (Ecd), tomando como base a Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência de 2006 e o Art. 2o da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) de nº 13. 146, de 2015 que também utiliza a expressão pessoa com deficiência e conforme apresentado por Santana (2016).

Para além do Programa INCLUIR, marco importante nas políticas públicas de acessibilidade na educação superior, outros instrumentos normativos surgiram nas últimas décadas, entre eles, leis, decretos, portarias, resoluções e documentos oficiais, para citar alguns, todos com sua importância na promoção do acesso e da permanência do Ecd na educação superior, seja de amplitude internacional, nacional ou local, e que serão apresentados ao longo do texto.

No caso específico da Universidade Federal de Pernambuco, as primeiras ações se consolidam, em 2016, por meio da Portaria Normativa nº 04/2016, que instituiu a criação do Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal de Pernambuco (NACE), este criado em 2014. De acordo com a portaria, o NACE tem como atribuição o 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 (RECIFE, UFPE, 2016, p.1).

Neste contexto, um dos avanços que podemos apontar em relação à política institucional de acessibilidade na UFPE só surge com a Lei 13.409/2016 que altera a Lei nº 12.711/2012, “[...] para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino” (BRASIL, 2016). Esta Lei obriga a inclusão de Ecd na política de cotas das Universidades Públicas Federais, entrando em vigor na UFPE apenas em 2018, possibilitando o acesso a IES do público-alvo da educação especial².

Anterior a esta Lei, já existiam universidades que se apresentavam como referência para a institucionalização de cotas para os Estudantes com deficiência, a exemplo da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) que já em 2011, teve a regulamentação das cotas, bem como a Universidade Federal do Pará (UFPA), que legitima ações desde 2005, ambas destinando uma vaga em cada curso para Ecd (BELTRAO, 2013; SANTANA, 2016). Comparado a essas instituições, o movimento de inclusão de Ecd na UFPE veio apenas por obrigação da Lei, a passos lentos e com anos de atraso.

Estando a UFPE sinalizando para a existência de políticas institucionais na perspectiva da inclusão voltada para atender o Ecd, se faz necessário estudos que remontem a trajetória da

² O público-alvo da educação especial são as Pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e superdotação e, de acordo com o Art. 2o da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) de nº 13.146, “pessoa com deficiência é aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015).

construção dessas políticas a fim de entender como tais ações estão se efetivando na prática com vistas a inclusão desses estudantes.

Nesse sentido, esta pesquisa está voltada para analisar o Núcleo de Acessibilidade da UFPE, através das ações desenvolvidas, entendendo o mesmo como uma política institucional relevante na inclusão de Estudantes com deficiência na UFPE.

Partindo deste entendimento, com base nas políticas públicas de educação inclusiva, podemos delinear alguns questionamentos que tendem ser esclarecidos por meio desta investigação: Como o processo de criação e implementação do Núcleo de Acessibilidade ocorreu no âmbito da UFPE? Quais os efeitos desta política no contexto da prática na instituição?

Dito isto, este estudo tem o objetivo de analisar a trajetória do Núcleo de Acessibilidade/UFPE enquanto política institucional de inclusão, com um olhar voltado para a inclusão de Estudantes com deficiência na UFPE. De modo específico, identificar os movimentos, nas esferas internacionais, nacionais e locais, que influenciaram a criação do Núcleo; analisar o contexto de produção do Núcleo a partir dos documentos legais e da documentação específica; e analisar os efeitos no contexto da prática das ações, implementadas pelo Núcleo de Acessibilidade Central e os Setoriais³, voltadas aos Estudantes com deficiência.

As motivações para a realização deste estudo emergiram da formação acadêmica. A graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas na Universidade Federal de Pernambuco/Centro Acadêmico de Vitória, possibilitou a aproximação com diferentes áreas do conhecimento, tanto ligadas a saúde, como também da educação, proporcionando o entendimento da importância de cada uma delas em nossa sociedade. Some-se as experiências curriculares não obrigatórias na grade curricular do curso. Uma destas foi à participação no Programa de Educação para o Trabalho em Saúde (PET-Saúde) com a proposta de estágio interprofissional, no qual tivemos a oportunidade de interagir com outros profissionais dentro do ambiente escolar, com uma proposta diferenciada de estágio. Outra experiência que marcou profundamente e que foi fundamental para a escolha do objeto de estudo foi a participação em uma disciplina eletiva, denominada “Educação Inclusiva”, durante a graduação e que trouxe

³ O NACE Central está localizado no Campus Recife e é de onde emerge as principais orientações, que visem a inclusão de Estudantes e Servidores com deficiência, mobilidade reduzida, transtorno funcional específico da aprendizagem, transtorno global do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação, para os NACE'S Setoriais, vinculado ao gabinete do reitor. Já os NACE's Setoriais são os locais de apoio dessas ações de inclusão, localizados no Campus Recife e nos Campi fruto do processo de interiorização e expansão da UFPE, o Centro Acadêmico de Vitória (CAV) e o Centro Acadêmico do Agreste (CAA). Compete aos Núcleos Setoriais de Acessibilidade acompanhar, no âmbito de cada campus, a implementação do disposto na legislação vigente e na Portaria Normativa nº 04/2016, bem como cumprir as orientações estabelecidas pelo Conselho Gestor. (BRASIL, 2016).

questionamentos a respeito, primeiramente, da formação dos professores para atender as necessidades específicas de cada um de seus alunos, incluindo os Ecd, para em seguida perceber a importância de políticas educacionais inclusivas também na educação superior.

Por meio de algumas leituras, pudemos direcionar o foco da pesquisa para as políticas educacionais de inclusão de Ecd, tomando como base o documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), já que são elas que estão norteando todas as ações educativas e, portanto, a compreensão do processo de construção dessas políticas para que possamos compreender os programas/projetos existentes nas instituições e delinear ações futuras, fruto das diferentes interpretações das referidas políticas.

No que se refere à relevância do estudo, tanto na esfera acadêmica como na social, percebemos possibilidades de contribuir, tendo em vista a necessidade de debater e aprofundar pesquisas na UFPE, pois poucos foram os estudos encontrados a respeito desta temática na instituição. As pesquisas que existem não fazem ligação com as políticas institucionais da universidade que tem como nascedouro a regulamentação do NACE e das políticas de cotas destinadas ao Ecd, mostrando que o cenário atual pode ter sofrido modificações quanto à inclusão desses estudantes, o que eleva a importância da referida pesquisa.

Tendo, a UFPE uma política de interiorização como meio de democratização do acesso, as ações inclusivas, por meio do NACE, que se comunica nos três campus existentes, a saber: Campus Recife, Campus Vitória e Campus do Agreste, tem um papel importante nas definições de políticas institucionais inclusivas, o que abre possibilidade para uma investigação no contexto da implementação (BALL, 1992). Portanto, faz-se necessário a compreensão da trajetória do Núcleo de Acessibilidade, enquanto política de inclusão, a fim de perceber as ações concretas que visam a permanência com qualidade do estudante com deficiência na universidade.

Para cumprir os objetivos acima delimitados, optamos por adotar uma metodologia pautada no viés qualitativo, tendo em vista sua importância no que se refere a investigação de problemáticas no campo social e educacional. Dessa forma, fizemos a opção pela análise documental e a entrevista como instrumentos para coletar os dados conforme explicitaremos no capítulo dois.

Os fundamentos teóricos da pesquisa estão centrados nos capítulos três e quatro. Para tanto, organizamos os capítulos da seguinte forma: o capítulo “Políticas Públicas e Políticas de Inclusão Educacional no Brasil” tem por finalidade discutir conceitos relevantes para o entendimento a respeito do papel do Estado e das políticas públicas para o enfrentamento das desigualdades sociais e educacionais, além disso, trata também de alguns estudos realizados a

respeito da temática em questão. Já o capítulo “Desigualdade Social e Justiça Social: Interface com a Política de Inclusão” traz a discussão em relação as questões sobre desigualdades sociais, partindo do entendimento de justiça social na perspectiva de equidade, apontando a relação pública de educação inclusiva na educação superior voltadas ao Estudantes com deficiência.

Na sequência do texto, temos o capítulo intitulado “A Universidade Federal de Pernambuco e a implementação de Políticas de Inclusão” que trata um pouco do processo de construção e descentralização da universidade, desde a sua fundação na década de 1950 até os dias atuais com a expansão e interiorização, assim como a efetivação da inclusão de Ecd por meio de políticas institucionais vigentes. Aqui, expomos também a análise e discussão dos achados da pesquisa no contexto dos três campus da UFPE: Campus Recife, Campus de Vitória de Santo Antão e Campus do Agreste em Caruaru.

No capítulo seguinte, “Perspectivas para uma Universidade Inclusiva”, também de análise, busca-se articular a temática de inclusão na universidade e o papel do NACE na inclusão das Pessoas com deficiência na UFPE.

Nas considerações finais retomamos o objeto de estudo e apresentamos uma síntese à questão proposta para o estudo. Ressaltamos que os avanços no sentido da inclusão de Ecd na UFPE foram muitos após a criação e implementação do NACE, contudo, existem ainda muitos desafios para a universidade tornar-se inclusiva. Neste sentido, a relevância de outros estudos aprofundarem a temática da inclusão e da acessibilidade se faz premente para que outras demandas das pessoas com deficiência sejam identificadas e enfrentadas na UFPE.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Neste capítulo, abordamos as escolhas teórico-metodológicas efetuadas para a realização deste estudo, cujo objetivo é analisar a trajetória do Núcleo de Acessibilidade enquanto política de inclusão de Estudantes com deficiência na Universidade Federal de Pernambuco.

Para tanto, esta seção busca elucidar quais caminhos percorremos para alcançar o que nos propomos inicialmente. Além de esclarecer o campo empírico de estudo, os participantes que nos ajudaram a entender a temática abordada e as ferramentas que utilizamos durante este processo investigativo.

Optamos por uma abordagem qualitativa de caráter exploratório descritivo. Na abordagem qualitativa as situações são observadas em seu contexto geral e de forma integrada, sendo o pesquisador responsável pela captação e análise da visão das pessoas a respeito de um determinado tema a fim de entender o fenômeno desejado (GODOY, 1995).

De acordo com Mazzotti (1991), a pesquisa qualitativa tem sua importância a partir dos valores, crenças, sentidos e significados que as pessoas trazem em suas vivências. A autora ainda afirma que o pesquisador é o principal instrumento da pesquisa, tendo em vista que o mesmo está em contato direto e prolongado com o campo, desvelando as características, comportamentos, interações, entre outros aspectos que a concepção positivista não consegue revelar.

Além disso, o caráter exploratório descritivo possibilita o aprofundamento e a complexidade desejada para compreender o que estamos chamando de política institucional de inclusão voltada para o Ecd na UFPE. Neste aspecto, Raupp & Beuren (2003); Gil (1989) vem apresentar a natureza exploratória como uma maneira de proporcionar uma visão geral, esclarecida e aprofundada sobre determinada ideia ou conceito, enquanto a natureza descritiva objetiva a descrição das características de uma determinada população ou situação.

Recorremos à produção acadêmica por meio da pesquisa bibliográfica com o intuito de contextualizar a temática do estudo e definirmos as categorias teóricas trabalhadas, bem como a fontes documentais que explicitam o discurso do contexto internacional sobre a produção de documentos locais. Abaixo segue a lista dos documentos que foram analisados e as esferas políticas as quais pertencem:

- Documentos internacionais: Declaração de Salamanca;
- Documentos nacionais: Aviso Circular 277/1996, Lei brasileira de inclusão, Programa INCLUIR, Lei nº 12.711/2012 (Lei de cotas), Lei 13.409/2016 (Lei que altera a Lei de Cotas);
- Documentos institucionais: Portaria Normativa nº 04/2016, Resolução Nº 11/2019.

A criação e implementação do NACE nas universidades públicas federais brasileiras, mesmo sendo um fenômeno geral, apresenta especificidades em cada espaço institucional, o que indica o *estudo de caso* como opção metodológica pertinente e adequado para a pesquisa.

Assim, visando aprofundar o nosso olhar acerca do NACE/UFPE, o espaço empírico da pesquisa está centrado no contexto dos três campus da Universidade Federal de Pernambuco: Campus Recife, Campus de Vitória de Santo Antão e Campus do Agreste em Caruaru. A necessidade de ampliar a investigação para todos os três campus está atrelada também ao processo de interiorização da UFPE, que traz consigo a necessidade de descentralização das políticas institucionais inclusivas a fim de suprir a necessidade da instituição, por meio do Núcleo de Acessibilidade. Além disso, os NACE's setoriais possuem autonomia de desenvolver ações diferenciadas, atendendo as demandas e especificidades de seu público.

Quando se fala em coleta de dados nos trabalhos de campo, Minayo (2000) diz que a entrevista é a técnica mais utilizada. Para Manzini (2004) a realização de entrevistas em formato semiestruturado possibilita a compreensão e descrição de fenômenos ou situações, permitindo que o pesquisador seja atuante. Além disso, esse tipo de estudo pode nos conferir informações além das desejadas, nos garantindo um amplo entendimento sobre a situação, isso é confirmado por Manzini (1990/1991) que menciona a possibilidade do surgimento de outras questões durante a entrevista: a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, “complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista” (p. 154).

Para tanto, optou-se por entrevistar 17 participantes, entretanto, só conseguimos efetivar a realização de 13 entrevistas. Para fins didáticos, organizamos os participantes que contribuíram com a pesquisa em dois grupos, a saber: o primeiro, participantes que contribuíram em alguma etapa da trajetória do NACE, seja no processo de criação e implementação e/ou na efetivação de ações práticas no âmbito da UFPE. Neste grupo, situamos

os seguintes participantes: o Reitor⁴ da UFPE, já que o mesmo responde pela instituição e estava presente desde o processo de criação do NACE; um representante da Pró-Reitoria para Assuntos Estudantis (PROAES) para onde foi destinado o gerenciamento do recurso do Programa INCLUIR; um representante da Pró-Reitoria de Assuntos Acadêmicos (Proacad)⁵ que lida dos assuntos estudantis da UFPE; e 8 coordenadores do NACE/UFPE, sendo selecionados o primeiro (de 2014) e o atual coordenador de cada Núcleo, no caso: NACE Central, NACE Setorial Recife, NACE Setorial Vitória e NACE Setorial Agreste, tendo como justificativa a importância dos relatos dos coordenadores iniciais para o entendimento dos primeiros passos para a implementação do NACE, assim como a importância dos relatos dos coordenadores atuais a fim de entender os avanços e desafios para a inclusão de Ecd na UFPE.

O segundo grupo de informantes é composto pelos usuários das ações realizadas pelo NACE na UFPE, nomeadamente os Ecd. Pensamos inicialmente em realizarmos entrevistas com dois Ecd de cada NACE Setorial, de acordo com a disponibilidade do informante e do seu vínculo com as ações desenvolvidas pelo Núcleo. Entretanto, só conseguimos entrevistar um Ecd de cada NACE. O critério para escolha de Estudantes com deficiência na participação da pesquisa se deu a partir de seu envolvimento com o NACE, ou seja, o estudante que desenvolveu alguma atividade voluntária ou remunerada em conjunto com o NACE. Além disso, a adesão do estudante em participar da entrevista.

Ressaltamos que as entrevistas foram realizadas pessoalmente, com prévio aviso ao participante e teve marcação da data e horário, bem como seu conteúdo gravado para transcrição do mesmo, com autorização do participante. Todas as respostas dos entrevistados foram transcritas para este texto de modo como falaram.

Segue abaixo quadro descritivos dos entrevistados e da referenciação, ou seja, como ela se encontra citada no capítulo analítico.

⁴ Cabe registrar que à época da realização das entrevistas, segundo semestre de 2019, tentamos agendar entrevista com o reitor Prof. Anísio Brasileiro de Freitas Dourado, entretanto, não obtivemos êxito, pois diversos eventos impediram, tais como: final de mandato de reitorado, férias e recesso do reitor. No ano posterior, 2020, nos deparamos com a pandemia da Covid-19, a qual assinalou a necessidade de revermos procedimentos de pesquisa.

⁵ Inicialmente, pensou-se em entrevistar um representante da Proacad, por ser uma Pró-reitoria que lida com assuntos estudantis. Entretanto, ao longo da realização das entrevistas com os demais participantes fomos percebendo que a referida Pró-reitoria teve papel secundário na criação do NACE. Desta forma, declinamos da realização da entrevista.

Quadro 1 - Participantes da Pesquisa

CATEGORIZAÇÃO DOS INFORMANTES - GRUPO1/ REFERENCIAÇÃO	
Representante da PROAES	R.PROAES
Primeira Coordenadora Geral do NACE	C.G1
Primeiro Coordenador do CAV	C.CAV1
Primeiro Coordenador do NACE Setorial Recife	C.REC1
Primeira Coordenadora do NACE Setorial CAA	C.CAA1
Primeiro Técnico do NACE Recife	T.R1
Coordenador Geral do NACE Recife (2019)	C.G2
Coordenador do NACE Recife (2019)	C.REC2
Coordenador do NACE Setorial CAA (2019)	C.CAA2
Coordenador do NACE Setorial do CAV (2019)	C.CAV2
CATEGORIZAÇÃO DOS INFORMANTES - GRUPO 2/ REFERENCIAÇÃO	
1 Estudantes com deficiência do Campus Recife	Ecd. REC.
1 Estudantes com deficiência do Campus Vitória	Ecd. CAV
1 Estudantes com deficiência do Campus Agreste	Ecd. CAA

Fonte: A autora (2019)

É preciso enfatizar que este estudo se fundamenta no referencial teórico-analítico da abordagem do Ciclo Contínuo de Política (Policy Cycle Approach) desenvolvido por Stephen J. Ball, Richard Bowe e Annie Gold (1992). Segundo Mainardes (2007), o “ciclo de políticas” oferece elementos para analisar a trajetória da política desde os as influências para a construção do texto até o contexto da prática e seus efeitos.

É importante salientar que a partir desta abordagem podemos analisar a complexidade na construção das políticas educacionais. O “ciclo de políticas” nos faz perceber a relação dos

processos do nível micropolítico (local) com os da esfera da macropolítica, mostrando que a trajetória de uma política não é apenas dinâmica e flexível, como também está sujeita a reinterpretação pelos atores que estão na prática (MAINARDES, 2007).

Dito isto, esta ferramenta de pesquisa investigativa é composta, pelo contexto de influência, contexto da produção de texto e contexto da prática. Cada um desses contextos será analisado por meio dos documentos legais em forma de leis, decretos, programas e ações, que devem ser analisados a fim de verificar as pressões externas e internas à universidade para a criação de políticas institucionais de inclusão de Ecd.

Desta forma, no contexto de influência e no contexto de produção de texto, serão analisados documentos legais produzidos na esfera internacional e nacional que antecederam a criação do NACE e das cotas para Ecd na UFPE, além dos documentos oficiais da instituição que visam inclusão de Ecd. No contexto da prática, será verificada e analisada a política institucional de inclusão sendo concretizada por meio das ações no espaço da UFPE, com foco na atuação e definições de políticas institucionais efetivada na esfera do NACE.

Para a análise dos dados, utilizaremos a análise crítica do discurso de Norman Fairclough (2001), como forma de perceber os discursos e contextos em que esta política de inclusão foi criada e está sendo implementada na UFPE. Optamos por tal procedimento em função de Fairclough (Ibidem) reunir a Análise de Discurso Orientada Textualmente (ADTO), o pensamento social e político para o discurso e a linguagem. O autor amplia o sentido de discurso e apresenta uma análise tridimensional do discurso, considerando o discurso como texto, prática discursiva e prática social. Essas três dimensões constituem a concepção tridimensional de análise crítica do discurso, da qual faremos uso. Como dito Fairclough (2001) aponta para uma estruturação tridimensional do discurso, na qual engloba o texto, a prática discursiva (produção, distribuição e consumo textual) e prática social.

No trabalho, contemplamos as categorias da intertextualidade e interdiscursividade expressas no texto. A opção pelo trabalho analítico, com foco na intertextualidade e interdiscursividade significa considerar que os textos podem transformar textos anteriores e reestruturar os já existentes, possibilitando a geração de novos textos.

Estes elementos aqui apresentados na estrutura tridimensional do discurso não eliminam o “ciclo de políticas” da análise da política, pelo contrário, complementa o que já foi discutido anteriormente a respeito do ciclo, permitindo a análise da política enquanto texto e discurso.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS E POLÍTICAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL NO BRASIL

Neste capítulo, trataremos dos principais conceitos que nos ajudam a elucidar o papel do Estado e das políticas frente às desigualdades sociais e educacionais. Para tanto, dividimos este capítulo em três seções que contemplam a discussão, são estes: O Estado e as Políticas Públicas Sociais, As Políticas de Inclusão Educacional e Estudos sobre Inclusão Educacional e Estudantes com deficiência.

Na primeira seção intitulada “O Estado e as Políticas Públicas Sociais”, trabalhamos conceitos presentes no decorrer deste estudo como: Estado, governo, políticas públicas e políticas sociais. Abordamos também as concepções de Estado presentes na atualidade e a suas funções diante das demandas sociais, assim como o complexo processo de construção das políticas.

Na seção seguinte, “As Políticas de Inclusão Educacional”, abordamos a importância das políticas de inclusão para diminuir as desigualdades sociais, assim como o processo histórico para sua construção a partir de movimentos na esfera internacional, nacional e local. É a partir deste tópico que conseguimos compreender um pouco a respeito da trajetória das políticas de inclusão de Ecd da UFPE.

Na terceira e última seção deste capítulo, denominado “Estudos sobre Inclusão Educacional e Estudantes com deficiência”, traremos o levantamento da produção realizado acerca do tema Inclusão Educacional tendo como foco, os Estudantes com deficiência, desenvolvido no Repositório Institucional – ATTENA, plataforma digital de teses e dissertações da UFPE.

3.1 O estado e as políticas públicas sociais

Para abordamos temas relacionados à educação, como o da inclusão educacional de estudantes com deficiência, foco do nosso estudo, é preciso primeiro compreender que esta temática está inserida nas políticas públicas de corte social. Portanto, faz-se necessário compreendermos a respeito dos responsáveis pela manutenção e elaboração de programas e projetos que atendam as demandas educacionais da sociedade a fim de entender como a inclusão vem sendo pensada para atender as especificidades dos sujeitos.

Desta forma, é fundamental esclarecer o que entendemos como política pública e política social, principalmente as que se refere à inclusão de Estudantes com deficiência, além

da concepção de Estado. Aqui não temos a pretensão de exaurir todas as concepções de Estado, por isso vamos nos deter na sociedade brasileira que se encontra organizada em um Estado capitalista com um governo democrático e presidencialista.

Para tanto, surge à necessidade de esclarecer as diferenças entre Estado e governo. Onde, segundo Hofling (2001), Estado é o “Conjunto das instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo” (HOFLING, 2001, p.31).

O Estado tem a função de regular as relações sociais através das políticas que são realizados pelos diferentes grupos que compõe o governo. Esse é um fato importante para atentarmos, pois essas diferentes forças e interesses que estão inseridos nessas instituições são fundamentais para a complexa construção, planejamento e implementação das políticas públicas do nosso país.

Em complemento a esse entendimento, Preti et.al. (2013) relata que o Estado se estabelece onde existem diferenças institucionais entre os governantes e governados, e o mesmo vai ter a função de manter a ordem e o bem-estar social. Contudo, não descartamos o entendimento que é através do consentimento dos governados, por meio do voto, que os governantes conseguem a legitimidade para implementar o seu projeto político, e não só isso. Os governantes, mesmo depois de eleitos, sofrem pressão dos diferentes grupos de interesses, dentro e fora do grupo político que está no poder, para colocar ou retirar algum projeto da pauta política.

Dito isto, adentramos também no conceito de governo que, segundo Hofling (2001) é o:

[...] conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período (HOFLING, 2001, p. 31).

O governo tem o caráter transitório e, devido a esta característica, as políticas de um país são conduzidas de forma diferente de um governo para outro. Desta forma, cada novo governo possui um projeto político a implementar na sociedade, com o desafio de atender as necessidades dos mais diversos grupos sociais. Podemos inferir que enquanto a principal finalidade do Estado é o bem-estar social, a função do governo é a condução política, econômica e social desse Estado através das políticas públicas.

Com relação às políticas públicas, corroboramos com Azevedo (2004) e Hofling (2001) com a adoção da concepção de que as políticas públicas nada mais é que o “Estado em ação”,

onde as mesmas são a materialização da regulação do Estado na sociedade através de programas e projetos governamentais que surgem das demandas de grupos sociais.

As políticas públicas constituem programas/projetos definidos e implementados com vistas a solucionar determinados problemas, de acordo com o projeto maior que está se tentando implementar para a sociedade e com os interesses e propostas daqueles que detêm poder de pressão e negociação (AZEVEDO et. al., 2013, p. 38).

Entendemos as políticas públicas como ações de responsabilidade do Estado que estão relacionadas com as decisões políticas e envolve diferentes atores em disputa. O processo de construção das políticas, a partir do embate de diferentes posicionamentos dos atores políticos, tem por finalidade solucionar problemas sociais, mas não ocorre de maneira pacífica, simplificada, racional e lógica.

Na verdade, na maioria das vezes, o processo de construção das políticas se dá através de posicionamentos contrários e conflituosos que estão em disputa, onde não há consenso nem coerência, e pode gerar resultados que não foram previstos pelos diferentes atores envolvidos em sua construção. De acordo com Burton (2014), esse complexo processo de construção das políticas públicas é chamado de modelo cumulativo.

É através desse modelo que acreditamos que as políticas de inclusão foram construídas, sendo disputadas entre os diferentes grupos de interesse, com a finalidade de ora atender as demandas desses grupos, ora atender os mais diversos interesses políticos. Podemos dizer que esses e outros tantos motivos nos trouxeram para o que temos na atualidade, reformulando políticas já existentes e acrescentando novos valores e concepções.

Ademais, as políticas de inclusão, que fazem parte das políticas públicas, são chamadas também de políticas sociais. Segundo Hofling (2001), essas políticas de cunho social possuem a finalidade de redistribuir benefícios sociais, visando diminuir as desigualdades geradas pelo sistema capitalista.

Corroborando com esse entendimento, Preti et. al. (2013) ressalta que, como vivemos em uma sociedade capitalista, é possível perceber uma divisão social baseada nos meios de produção e trabalho, onde temos os detentores do capital (empregadores) e a mão-de-obra (empregados). Essa relação de classes gera desigualdades, que podem ser vistas em maiores ou menores proporções a depender do processo histórico vivenciado na sociedade. E é, portanto, através das políticas públicas sociais que se tenta diminuir estas desigualdades existentes no nosso país.

Ademais, as políticas públicas de corte social assumem formas diferentes de acordo com a concepção de Estado adotada e, portanto, sofrem influência do projeto político adotado pelos governantes para uma determinada sociedade. Esses governantes podem entender essas políticas como necessárias para o enfrentamento das desigualdades, investindo mais intensamente nelas, ou podem considerá-las gastos por parte do Estado, como é o caso de políticas neoliberais que cada vez mais ganham espaço em nosso país na atualidade.

Partindo deste entendimento, adentramos na discussão a respeito das concepções de Estado, entendendo que algumas teorias, e não só uma, nos ajudam a entender a concepção do Estado capitalista.

Um dos autores que Hofling (2001) utiliza para entender a relação do Estado capitalista com as políticas sociais é Claus Offe, que enxerga o Estado como “[...] regulador das relações sociais a serviço da manutenção das relações capitalista em seu conjunto, e não especificamente a serviço dos interesses do capital – a despeito de reconhecer a dominação deste nas relações de classe.” (HOFLING, 2001, p.33).

Nesta perspectiva do Estado, em momentos de crise na sociedade capitalista ou em momentos de acúmulo do capital, o Estado desempenha funções que antes eram da esfera privada. Já em momentos de harmonia entre “proprietários do capital” e os “proprietários da força de trabalho”, o Estado atua como regulador das relações capitalistas através das políticas sociais.

Partindo desta perspectiva, o Estado capitalista moderno teria função de qualificar a mão-de-obra para o trabalho e controlar os que não estivessem inseridos no mercado. Neste caso, o Estado age como um mediador de interesses através das políticas sociais, as quais se incluem as políticas educacionais.

Para além da análise marxista quanto à discussão a respeito do Estado capitalista, Hofling (2001) menciona que seria equivocado pensar que a finalidade da política educacional é apenas a qualificação para o trabalho conforme as necessidades do mercado. Já que o Estado, assim como as políticas, tem um caráter contraditório e dinâmico advindo dos diferentes grupos de interesses conflitantes que atuam nele e que podem, através de suas ações e decisões, gerar resultados inesperados nas políticas educacionais.

Além disso, temos que as mudanças sociais ocorridas nas últimas décadas também têm modificado o papel das políticas educacionais. Em uma análise a respeito do papel da educação, Azevedo et. al. (2013) relatam que a escolarização e, portanto, a política educacional, tem diversas finalidades e estas podem ser desenvolvidas de acordo com os objetivos sociais de cada governo.

Nas sociedades capitalistas, um dos principais objetivos da instrução escolar é a preparação para o trabalho e a reprodução e manutenção das estruturas sociais, mas não só isso. Com a globalização e o conseqüente avanço científico, foi necessária ampliação do acesso ao conhecimento digital e tecnológico para alavancar o desenvolvimento da sociedade em termos de produção, sendo assim a educação ganhou um novo significado para a população, para as indústrias e, conseqüentemente, para o Estado, que é o responsável por criar e implementar políticas públicas que atendam as demandas educacionais da sociedade.

Reconhecemos também que a finalidade da educação é a participação social através da democracia, pois a educação é uma ferramenta que permite o esclarecimento da população acerca da importância de sua participação na construção de uma sociedade melhor. Sendo assim, a população pode contribuir para a garantia dos seus direitos e deveres através de práticas políticas e sociais. Embora esta finalidade encontre obstáculo na ausência de uma justiça social que, apesar de ser uma área em que os governos demandem pouco empenho, é um tema caro diante da necessidade de uma sociedade mais justa.

Diante dessas mudanças sociais e, sobretudo, a partir da crise econômica em 1970, os cortes nos gastos públicos se intensificaram em diversos países, principalmente em âmbito das políticas públicas sociais, que inclui a educação. A partir disso, as concepções neoliberais ganharam força no cenário global, defendendo a ideia de Estado mínimo. Nesta perspectiva, o Estado se ocupa financeiramente de menos setores, possibilitando a liberdade individual e incentivando competição econômica e a iniciativa privada.

Segundo Hofling (2001), essa característica do neoliberalismo de defender menos Estado e mais mercado vem do liberalismo clássico. No liberalismo, o papel do Estado é garantir os direitos individuais sem interferir na sociedade, portanto tem a função de arbitrar conflitos sociais e não os regular. Desta forma, o neoliberalismo traz como solução para equilibrar as desigualdades o livre mercado no lugar de políticas sociais.

Para a autora supracitada, os neoliberais propõem que parte desta seja de responsabilidade da iniciativa privada, possibilitando alternativas diversas para as famílias escolherem qual a que melhor se encaixa para seus filhos, estimulando a competição do mercado e diminuindo os investimentos por parte do Estado. Essa corrente tem permeado as políticas educacionais brasileiras e, com isso, podemos observar uma articulação do Estado com a iniciativa privada, com o intuito de incentivar a competição através de um sistema que privilegia os méritos individuais, o sistema educacional meritocrático.

Segundo Bobbio et. al. (2016), um sistema meritocrático se define pela substituição do poder hereditário, que tem alicerce no acúmulo de riquezas das famílias, pelo poder baseado no

conhecimento escolar ou científico, onde os diplomas e títulos são ferramentas de poder e status individual, considerando a igualdade de possibilidades dos indivíduos. É nessa característica de igualdade de possibilidades que está o equívoco de um sistema meritocrático de ensino, já que os indivíduos são desiguais em sua essência e condições e, portanto, estão competindo em desigualdade quando se oferece as mesmas oportunidades.

Outro problema que podemos constatar nesta perspectiva, é o de não considerar as desigualdades de uma esfera social afetando outras. Como exemplo disso podemos falar a respeito da esfera socioeconômica e a educacional, onde ambas estão interligadas e podem influenciar os resultados do aumento ou diminuição da desigualdade umas das outras.

Partindo do contexto político, social e econômico que vivenciamos e tomando como alicerce as características supracitadas de um Estado capitalista com forte influência neoliberal, percebemos a importância de discutir e analisar as políticas de inclusão educacional. Reafirmando a necessidade de tais políticas para garantir que as diferenças dos atores sociais, que não são consideradas num sistema puramente meritocrático, sejam entendidas e respeitadas em sua individualidade, podendo, com isso, amenizar as desigualdades na nossa sociedade.

Ademais, é através dessas políticas que conseguiremos ter um maior alcance do conhecimento científico para um público que traz na sua essência a diversidade do nosso país, como é o caso dos Estudantes com deficiência que são os sujeitos foco do nosso estudo.

3.2 As políticas de inclusão educacional

O estudo das políticas de inclusão educacional é fundamental para que possamos entender como as instituições educacionais funcionam e quais os pontos que precisamos avançar, já que essas instituições são fruto histórico de lutas políticas travadas por diferentes grupos sociais em busca do acesso e permanência dentro desses espaços (YANNOULAS, 2013).

De acordo com Ball (2006), “A “análise da trajetória” capta as formas pelas quais as políticas evoluem, se modificam e decaem ao longo do tempo e do espaço, assim como as suas incoerências.” (BALL, 2006, p.38). Sendo assim, estudar a trajetória das políticas nos permite verificar como uma determinada política foi construída, quais as influências que sofreu, como elas estão sendo implementadas na prática e os seus efeitos no campo em que está inserida.

Para Arruda e Andrade (2017), quando tratamos na perspectiva de inclusão, as políticas educacionais podem reduzir as desigualdades sociais. De acordo com os autores: “Podemos afirmar que a ideia da política educacional como instrumento de inclusão traduz-se em

programas e ações que buscam promover a redução das desigualdades sociais” (ARRUDA; ANDRADE, 2017, p. 36).

Ademais, como vimos anteriormente, devido à complexidade da construção das políticas públicas de cunho social, que tem em seu processo diferentes sujeitos que atuam desde a sua formulação até a sua implementação, é preciso compreender o processo como um todo e em partes a fim de não perder nenhuma informação a respeito desta construção. Segundo Ball et al. (1992) podemos nomear esse processo em três contextos, o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática.

No contexto de influência, temos que as políticas emergem através de influências de diferentes grupos de interesse a nível internacional, nacional e local. Portanto, entendendo essas influências, temos algumas medidas na esfera internacional que influenciaram e contribuíram para a construção das políticas educacionais brasileiras, abrangendo também as políticas de inclusão de Estudantes com deficiência.

No caso específico das políticas públicas para educação, a partir dos anos 1980, começa-se a debater a carência de ações no âmbito educacional na perspectiva de inclusão, com objetivo de minimizar a desigualdades acumuladas e perpetuadas durante muito tempo. Além disso, segundo Arruda & Andrade (2017), a pauta de inclusão de Estudantes com deficiência nas diversas modalidades de ensino é inserida na esfera internacional, buscando não apenas o acesso, mas também a garantia da permanência destes sujeitos na educação.

Sobre os movimentos internacionais que visavam a inclusão de Estudantes com deficiência, podemos destacar a Declaração de Salamanca/Espanha de 1994. Este documento veio reafirmar o compromisso com uma educação para todos, reconhecendo a necessidade de garantir a inclusão de crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais específicas no sistema educacional (UNESCO, 1998).

A respeito da Declaração de Salamanca, Arruda e Andrade (2017) relatam:

Em síntese, o que se infere da Declaração de Salamanca é uma proposição de mudanças, em diversos aspectos da escolarização, com foco na materialização de escolas inclusivas bem-sucedidas, exigindo-se, portanto, atenção para as seguintes dimensões: currículo, estrutura escolar, organização escolar, pedagogia, avaliação, corpo profissional, filosofia da escola e atividades extracurriculares (ARRUDA & ANDRADE, 2017, p.40)

Além da Declaração de Salamanca, é válido exemplificar outras ações e pressões internacionais na luta pela inclusão de Ecd na educação superior. Para citar alguns, temos a Conferência Mundial sobre Educação Superior (1998), a Convenção sobre os Direitos das

Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo (2006) e a Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe (2008) (SANTANA, 2016).

Todos esses movimentos internacionais em defesa dos Ecd foram cruciais para o desenvolvimento de políticas nacionais que incorporassem as ideias de inclusão educacional.

Tendo como base estas influências a partir da esfera internacional, faz-se necessário compreender as políticas públicas voltadas para atender o Ecd no âmbito nacional. Estas serão tratadas neste estudo, partindo do entendimento de que, elas, a política “[...] é a ação que nasce do contexto social, mas que passa pela esfera estatal como decisão de intervenção pública numa realidade, quer seja ela econômica ou social” (BONETI, 2003, p.15).

Desta forma, podemos compreender por políticas públicas o resultado de embates e discussões ideológicas que se formam na esfera de relações de poder, relações essas formadas por grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade (CORCINI & BONETI, 2006).

Nesta perspectiva, temos que a educação se encontra inicialmente, regulamentada pela Constituição Federal de 1988 (doravante CF/88), colocando em seu texto, um princípio fundamental, ou seja, todas as pessoas têm o direito de obtê-la. Em seu artigo 205, assume que: “[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p.121).

Seguindo esta perspectiva assegurada pela CF/88, é importante considerar o ambiente educacional como sendo incorporado por uma ampla diversidade de estudantes com todas as suas características físicas, étnicas e socioeconômicas, sendo do ponto de vista de Baqueiro (2015) imprescindível a existência de atendimento diferenciado para cada um desses segmentos, com o que lhes é necessário, de acordo com as suas requisições, sejam elas quais for. Este olhar diferenciado configura, no nosso entendimento, uma situação discriminatória positiva, ou seja, esta é uma maneira de favorecer aqueles que historicamente têm sido discriminados e, muitas vezes, marginalizados, especialmente, pelas políticas públicas (SPOSATI, 2010).

Somando-se a isso, temos a Lei nº 13.146/2015 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou simplesmente, Estatuto da Pessoa com Deficiência. No seu artigo 27, o documento trata da importância da educação para as pessoas com deficiência e dá providências sobre as instâncias que devem garantir a educação como um direito, conforme descrito a seguir:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015, p. 18).

No parágrafo único deste mesmo artigo é estabelecido que: “É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação” (BRASIL, 2015, p. 18).

Entretanto, nem sempre estes direitos, que hoje estão positivamente sendo tratados, existiram em forma de programas, leis, decretos, portarias, resoluções, documentos oficiais e programas sociais. Para se chegar ao que hoje estamos chamando de educação inclusiva e de sociedade inclusiva, muitas lutas e movimentos foram travados, especialmente pelas pessoas com deficiência. Partindo deste pressuposto, e sabendo que as Instituições de Educação Superior (doravante IES) possuem um papel claro na transformação da sociedade (SEFIDVASH, 1994; GOERGEN, 1998, 1999; MOREIRA, 2013), é de fundamental importância que a etapa de educação superior seja acessível a todos e seja garantida a inclusão educacional dos Ecd nas universidades.

Temos que as ações de políticas públicas nacionais em prol do acesso e da permanência do Ecd na educação superior no Brasil surgem apenas na década de noventa por meio do Aviso Circular 277/1996 do Ministério da Educação. Este documento já relatava a necessidade de mudanças que possibilitassem o acesso e a permanência do Ecd nas universidades, com preparação adequada, em suas diferentes fases (antes, durante e depois) do processo seletivo, como forma de garantia para atender as necessidades específicas dos estudantes.

Todavia, verifica-se a existência efetiva de políticas públicas, específica para as instituições públicas federais, a partir de 2005 com o surgimento do Programa Acessibilidade a Educação Superior (doravante INCLUIR), criado por meio do Ministério da Educação. O programa INCLUIR tem por objetivo promover o desenvolvimento de políticas institucionais de acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior, por isso é reconhecido, no meio acadêmico, como de fundamental importância para a realização de ações inclusivas nas instituições federais de educação superior brasileira (SANTANA, 2016).

Em 2012, o MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que por adesão, passou a financiar projetos voltados a

inclusão do Ecd nas instituições federais de educação superior, com o intuito de institucionalizar ações de política de acessibilidade por meio dos Núcleos de Acessibilidade. Sendo assim, os Núcleos de Acessibilidade surgem nas universidades do país inteiro como estratégia para atender as exigências do Programa INCLUIR, respondendo pelo planejamento e organização de ações que eliminem as barreiras arquitetônicas, pedagógicas e atitudinais encontradas pelos Estudantes com deficiência ao ingressarem uma universidade.

Em 2013, foi lançado o documento orientador do Programa INCLUIR que objetivou “[...] orientar a institucionalização da Política de Acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior – IFES, a fim de assegurar o direito à pessoa com deficiência à educação superior” (BRASIL, 2013, p. 13).

Alguns avanços foram estabelecidos através destas ações e programas de inclusão, visto que o sistema educacional brasileiro passou de um sistema de elite para um sistema de massa, democratizando o acesso à educação superior, garantido, principalmente, pelo setor privado e, em menor escala, pelo setor público (GOMES & MORAES, 2012). Entretanto, apesar dessa democratização do acesso, não significa que existe de fato uma educação superior inclusiva, já que a inclusão não passa apenas pela questão do acesso.

Reconhecendo esse contexto multifacetado e diverso para a construção das políticas, é preciso, ao estudá-las, garantir a análise dessas diferenças através de uma teoria crítica, como sugere Ball (2006). Entretanto, Azevedo (2004) reitera que estudos devem ser realizados buscando o equilíbrio da objetividade e da análise a fim de manter o nível de conhecimento e transformação que o sistema educacional requer.

Com o intuito de melhor entender e analisar a construção da política por meio de uma abordagem teórico-crítica de políticas, Ball et al (1992) propôs o método investigativo nomeado de Ciclo Contínuo de Políticas, que se propõe a investigar, principalmente, o contexto de influência, o contexto de produção de texto e o contexto da prática, além de suas interrelações.

Baseando-se em análise de diversos documentos, leis, portarias, decretos, para citar alguns, na esfera internacional e nacional e que tomaremos de empréstimo a partir das ideias apresentadas por Ball et. al (1992). Para traçar o percurso, o último contexto a ser analisado, que é o nosso foco de estudo, é o contexto da prática, onde, segundo os autores, é a política em ação e está sujeita à interpretação e modificação. Neste contexto, do ponto de vista dos autores, pode-se ter variações de acordo com a localidade analisada. Neste caso, levando em consideração a UFPE temos identificado alguns documentos (Portaria Normativa nº 04/2016) que instituí o NACE, e em 2017, foi instituída a criação de cotas para Ecd. Sendo estas duas ações, o movimento para uma inclusão na UFPE.

Apresentado os três contextos que compõe o ciclo contínuo de políticas proposto por Ball et al (1992), é válido destacar a influência que um contexto exerce sobre os outros, sendo necessário analisá-los a partir dessas inter-relações, levando em consideração as arenas de discussão, os grupos de interesses e os embates de ideais provenientes de cada contexto (MAINARDES, 2006).

3.3 Estudos sobre inclusão educacional e estudantes com deficiência

O levantamento da produção do conhecimento acerca das temáticas de inclusão educacional e Estudantes com deficiência se faz necessário na medida em que entendemos que as políticas são reflexo também das pesquisas realizados na área. O campo empírico no qual nos debruçaremos foi a UFPE. Para tanto, utilizamos o Repositório Institucional – ATTENA, plataforma digital de teses e dissertações da IES, para obtermos as informações.

Destaca-se a relevância do levantamento da produção acadêmica para identificar as problemáticas já estudadas na literatura acadêmica e, dessa forma, apontar as aproximações entre elas e as lacunas a serem investigadas. Ademais, conforme Marconi e Lakatos (2011), a citação das principais conclusões a que outros autores chegaram possibilita evidenciar as contribuições das pesquisas realizadas.

Neste levantamento, obtivemos um número de 68 pesquisas utilizando o descritor “Inclusão educacional”. Destas pesquisas, 26 tratavam no título, nas palavras-chave ou no resumo, das pessoas com deficiência e 42 tratavam de outras temáticas como: estudos étnico-raciais, gênero e sexualidade, educação do campo, educação de jovens e adultos, expansão e interiorização das universidades, entre outros, como mostra a tabela 1.

Tabela 1 - Quantidade de estudos encontrados no Repositório UFPE, a partir do descritor “Inclusão educacional”, de acordo com a Temática principal

TEMA PRINCIPAL	NÚMERO DE TESES E DISSERTAÇÕES
Inclusão de Estudantes com deficiência	26
Estudos étnico-raciais	5
Gênero e Sexualidade	2
Formação e identidade docente	7
Expansão e interiorização das universidades	2
Educação do campo	1
Assistência estudantil e programas de distribuição de renda	2
Educação de Jovens e Adultos	6
Outros	17
TOTAL	68

Fonte: A autora (2019)

Frente ao exposto, podemos inferir que a maioria dos estudos desenvolvidos na pós-graduação da UFPE que abordam a temática inclusão trata, na verdade, a respeito da inclusão de estudantes com deficiência em alguma modalidade ou nível de ensino. Dentre os trabalhos sobre inclusão de Ecd, temos que 10 tratam da inclusão deste público na educação básica e 13 de inclusão de Ecd na educação superior, destes apenas 4 tratam de políticas de inclusão de Ecd na educação superior e são estes que revelam informações importantes sobre a temática abordada neste estudo e, por isso, serão tratados mais profundamente nesta seção.

Tabela 2 - Quantidade de estudos encontrados no Repositório UFPE, a partir do descritor “Inclusão educacional”, de acordo com a modalidade de ensino e objeto de estudo da pesquisa

MODALIDADE DE ENSINO	POLÍTICAS	OUTROS	TOTAL
EDUCAÇÃO SUPERIOR	4	9	13
EDUCAÇÃO BÁSICA	1	9	10
OUTROS	0	3	3
TOTAL	5	21	26

Fonte: A autora (2019)

No âmbito da educação básica, a pesquisa que aborda as políticas de inclusão tem como foco a “Educação para todos: um estudo sobre a política de inclusão dos portadores de necessidades educacionais especiais no Brasil” (SANTIAGO, 2003). Este estudo analisou as políticas de inclusão de Estudantes com deficiência, utilizando-se uma abordagem histórico-

crítica. Os seus resultados apontam os limites dessas políticas e indicam a necessidade de um maior investimento em formação docente para atender este público na educação básica.

Apesar dos avanços na inclusão de Ecd na educação básica, como mostra o Relatório do Plano Nacional de Educação (PNE) 2018, ainda temos muitos desafios a enfrentar para se alcançar a meta 4 do PNE 2014-2024 que tem por objetivo

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2015, p. 67).

A educação superior, por sua vez, sofre forte influência das políticas desenvolvidas na educação básica. As ações desenvolvidas na perspectiva de inclusão na educação básica, mesmo não sendo nosso foco de estudo, nos interessam e serão discutidas sempre que possível aqui, pois são estas que definem nosso público alvo da pesquisa na educação superior.

Traçando este paralelo com as políticas de inclusão na educação básica, adentramos nos estudos que tratam das políticas de inclusão na educação superior, destes podemos destacar: “Um desafio entre o ideal e o real: A implementação das ações de inclusão educacional e o Centro Acadêmico no Agreste” (ALMEIDA, 2014); “Políticas públicas para pessoas com deficiência: aparato legal e implementação no ensino superior” (ALVES, 2016); “Entre história e memória: o caso do Programa de Iniciação ao Desporto Especial (PRO-NIDE) da Universidade Federal de Pernambuco” (LINS, 2016) e; “Políticas públicas de educação inclusiva voltada para estudantes com deficiência na educação superior: o caso da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)” (SANTANA, 2016).

O estudo “Um desafio entre o ideal e o real: A implementação das ações de inclusão educacional e o Centro Acadêmico no Agreste”, de cunho qualitativo, buscou analisar as políticas de inclusão educacional no Centro Acadêmico do Agreste (CAA) da UFPE, para tanto se utilizou de uma análise da gestão acadêmica e administrativa, observando desde a prática pedagógica às barreiras arquitetônicas. Os resultados desta pesquisa apontam para um discurso inclusivo mais eficiente que as ações em prol dessa inclusão no centro. Contudo, por ser um estudo realizado antes da institucionalização do NACE e anterior ao surgimento da política de cotas para Ecd, atualmente espera-se um cenário diferente do analisado neste período.

A pesquisa “Políticas públicas para pessoas com deficiência: aparato legal e implementação no ensino superior” trata de um estudo com abordagem qualitativa que tem por objetivo analisar as políticas de inclusão de Estudantes com deficiência na UFPE, com foco no Programa INCLUIR, avaliando a sua implementação na instituição. Os resultados mostram que os gestores da UFPE, no período que a pesquisa foi realizada, já estavam acenando em seus discursos a relevância da inclusão. Destaco que esta dissertação foi defendida em 2016 e a pesquisa realizada em 2015, portanto, antes da Portaria Normativa nº 04/2016 e antes da política de cotas para Ecd ser efetivada na instituição.

Já o estudo “Entre história e memória: o caso do Programa de Iniciação ao Desporto Especial (PRO-NIDE) da Universidade Federal de Pernambuco”, também foi realizado através de uma abordagem qualitativa e teve por finalidade compreender a trajetória do Programa de Iniciação ao Desporto Especial que visa a melhoria da qualidade de vida de pessoas com deficiência e sua formação enquanto cidadão. Os resultados revelaram uma falta de investimento contínuo no programa, mas também foi possível perceber os pontos positivos, principalmente para as pessoas com deficiência.

Por fim, um estudo que tem contribuído bastante em nossas reflexões acerca tanto do nosso objeto de estudo, quanto da nossa abordagem teórico-metodológica foi intitulado: “Políticas públicas de educação inclusiva voltada para estudantes com deficiência na educação superior: o caso da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)” (SANTANA, 2016). Esta pesquisa, de cunho qualitativo, utilizou-se da abordagem do Ciclo Contínuo de Política (*policy cycle approach*) desenvolvida por Bowe e Ball (1992) para examinar as políticas de inclusão de Estudantes com deficiência na Educação Superior no Brasil através de um estudo de caso na Universidade Federal da Paraíba. Como resultados, a autora traz que a superação de barreiras (físicas, comunicações, sociais, metodológicas, didáticas, pedagógicas, entre outras), tem contribuído para a inclusão de Estudantes com deficiência na educação superior, garantindo, além do acesso, a permanência com qualidade destes estudantes.

Partindo deste estudo, podemos perceber que há a necessidade de novas pesquisas nesta área, que abordem essas superações de barreiras, tanto a partir do cumprimento das políticas, quanto a partir do desenvolvimento de novas ações em outras universidades do país, a fim de verificar como a inclusão de Ecd tem se estabelecido na educação superior. Além disso, o estudo supracitado nos permite delinear um caminho teórico-metodológico através do ciclo de políticas de Bowe e Ball (1992) para a realização da nossa pesquisa.

Utilizando o filtro com o termo “Estudantes com deficiência”, encontramos 50 teses e dissertações no Repositório UFPE, destas 13 se repetiram quando comparadas ao descritor

utilizado anteriormente, “Inclusão educacional”. Das 37 restantes, apenas 11 tratavam especificamente de Estudantes com deficiência no título, resumo e/ou palavras-chave, mas nenhuma trouxe como foco do debate as políticas de inclusão destes estudantes, nem na educação básica, nem na educação superior. Sendo, as pesquisas que tratavam dessas políticas já estavam contempladas nas teses e dissertações do descritor anterior.

A partir do levantamento realizado, verificou-se a lacuna no que se refere as políticas institucionais da UFPE que tem como nascedouro a regulamentação do NACE e das políticas de cotas destinadas ao Ecd.

4 DESIGUALDADE SOCIAL E JUSTIÇA SOCIAL: INTERFACE COM A POLÍTICA DE INCLUSÃO

Como falar sobre inclusão sem antes entender o que significa? Como em meio a esta temática não falarmos a respeito de justiça social e desigualdades? Sabemos que estes são temas caros para a construção das políticas públicas sociais, inclusive as políticas educacionais inclusivas.

Nesse sentido, o propósito desse capítulo consiste em apresentar reflexões acerca das categorias inclusão, desigualdade e justiça social. Além disso, trataremos da temática de inclusão educacional como um movimento social e político e, portanto, como uma forma de alcançar a justiça social na busca da diminuição das desigualdades. Isso implica em um projeto de inclusão social, de acordo com Gualberto e Silva (2007) é uma atitude política que trata das desigualdades e injustiças sociais, viabilizando a participação de pessoas, grupos e comunidades que são privados de seus direitos de exercerem sua cidadania ativa. Nesse sentido, a responsabilidade do Estado deve ser enfrentada com seriedade.

Como sabemos, as políticas neoliberais trouxeram para o setor público premissas de que o sucesso das instituições públicas está associado à diminuição da presença do Estado na oferta de políticas públicas (sociais), a qualidade advinda do esforço, a produtividade e a eficiência. Com esse discurso se prevê uma modernização da gestão pública, inclusive para o campo educacional.

Segundo Ball (2006), a educação construída através desta base ideológica tem incorporado um modelo de gestão que fortalece regimes empresariais-mercadológicos. A presença do neoliberalismo e estratégias de controle posto atualmente não se dá apenas no âmbito da macropolítica, mas também através da micropolítica, isto é, da política local.

Por isso, ao analisar as políticas educacionais, é importante, além de perceber as influências sofridas desde a sua construção, dar a devida atenção as práticas institucionais. Pois, entendemos que é na prática onde as políticas se concretizam ou não, considerando que os sujeitos atuantes nas instituições podem oferecer resistência as políticas ou aceitá-las parcialmente/integralmente, gerando resultados diversos e, muitas vezes, inesperados.

Ademais, segundo Ball (2006), no âmbito mercadológico o que se tem estabelecido é uma cultura de incentivos e recompensas em todos os setores sociais, incluindo a educação, construindo, com isso, uma nova forma de distribuição de recursos e um novo olhar sobre como “validar” e “medir” a qualidade educacional, introduzindo uma política de responsabilização e uma maior competição entre as escolas e profissionais da educação.

Na educação superior isso não tem sido diferente, as instituições precisam mostrar resultados numéricos através de índices e avaliações que tem por finalidade medir a “qualidade” das instituições, indicando as melhores/piiores e responsabilizando-as por seus resultados.

A respeito desta política de responsabilização, Ball (2006) aponta que na concepção neoliberal, a sociedade é tida como livre e igualitária, onde o sucesso ou fracasso depende do esforço individual. Esse tipo de concepção de sociedade costuma não valorizar as diferenças individuais e as desigualdades existentes, construindo assim esse tipo de política.

Dito isto, o modelo neoliberal, que hoje tem se tornado cada vez mais o alicerce das políticas educacionais brasileiras, tem favorecido a desconstrução do Estado de bem-estar social, aumentando a desigualdade de renda, pobreza e desemprego (BOTLER, 2018). E essas consequências já podem ser vistas na sociedade brasileira através do aumento da pobreza nos últimos anos. No âmbito da educação superior, percebe-se que estudantes estão conseguindo ter acesso, entretanto, demandando políticas de permanência para obtenção do êxito/sucesso na conclusão do curso.

Segundo Botler (2018), as desigualdades educacionais brasileiras têm sido tratadas como resultado das ações que visam a competitividade capitalista global, sendo necessário pesquisas que busquem abordar de forma integrada a questão da justiça social e educação, já que estas possuem influência mútua.

Para pensarmos em justiça educacional precisamos nos apropriar ou tentar elucidar alguns conceitos fundamentais. O primeiro destes conceitos a ser explorado é o da própria inclusão educacional, conceito caro para esta pesquisa. Para tanto, assumimos a conceituação proposta por Freire (2008), que diz:

A inclusão é um movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceites e respeitados naquilo que os diferencia dos outros (FREIRE, 2008, p.5).

Quando pensamos a respeito da finalidade da inclusão, podemos considerar o que coloca Stainback et. al. (1994), quando falam “[...] o objetivo da inclusão não é apagar as diferenças, mas sim permitir que todos os alunos pertençam a uma comunidade educacional que valida e valoriza a sua individualidade” (p. 489). Portanto, ressaltamos a importância da inclusão compreendendo que a mesma deve validar as diferenças individuais de cada um, respeitando as particularidade e especificidades nas relações sociais dentro do ambiente educacional.

E ainda, focando no contexto educacional, Freire (2008) enfatiza que a inclusão tem a finalidade de acobertar e assegurar o direito de todos os educandos ampliarem e consolidarem suas potencialidades. Além disso, a inclusão educacional é tratada pela autora como uma ferramenta de apropriação de competências que permite ao estudante uma atuação efetiva na sociedade através da prática dos direitos e de uma educação de qualidade que atenda suas necessidades e interesses além das particularidades de cada sujeito social.

Levando em consideração essa conceituação, podemos traçar alguns questionamentos. O primeiro destes seria quais competências são essas que Freire (2008) alega ser necessário fornecer a todos para que se ocorra inclusão educacional. Fazendo um paralelo com os posicionamentos de Young (2007), podemos inferir que essas competências e potencialidades possam ser o “conhecimento poderoso” do qual o autor trata. Segundo o mesmo, esse tipo de conhecimento se distingue do conhecimento dos poderosos que seria os conhecimentos definidos por determinados grupos que buscam a continuidade de sua posição de dominação. O “conhecimento poderoso” está além das questões de quem define o currículo, perpassa a tentativa de dominação, está relacionado com o que o conhecimento pode fazer e as generalizações que os alunos podem inferir através dos mesmos, mais que isso, é um conhecimento crítico, um conhecimento inovador e capaz de transformar a realidade dos alunos que buscam por meio do sistema educacional a emancipação social.

Partindo deste princípio, identificamos a necessidade de entender melhor qual o papel da escola frente às necessidades sociais e o que seria um sistema educacional justo. Sendo assim, podemos inferir que uma “escola justa” é aquela que garante a seu alunado o acesso ao conhecimento poderoso, mas não só isso. Corroborando com o proposto por Dubet, Duarte & Yannoulas (2017) apontam que uma “escola justa” é também aquela que está atenta às questões de igualdade de oportunidades e que se preocupa com o que acontece em seu interior. Além disso, o modelo educativo defendido por Dubet (2004) é de uma escola meritocrática, o autor defende que este é o modelo mais próximo da nossa realidade, mas admite que o mesmo, para ter uma competição justa, deve sofrer algumas mudanças e incorporar alguns princípios.

Para Dubet (2004), uma competição justa deve ser orientada por uma política educacional que garanta a igualdade de oportunidades, mas isso não pode ser entendido como uma garantia de “direito igual”. Na igualdade de direitos, há reprodução de mais desigualdades, já que o sistema educativo dará as mesmas condições a todos, mesmo estes possuindo necessidades diferentes, sejam por motivos sociais, culturais ou econômicos (AZEVEDO, 2013).

Na visão de Dubet (2004), para que o modelo de igualdade de oportunidades meritocrático seja justo, é preciso uma oferta escolar perfeitamente igual e objetiva, ignorando as desigualdades sociais, econômicas e culturais dos alunos, assim como os diferentes ritmos de aprendizagem. Isso permitiria que todos tivessem realmente as mesmas oportunidades e fossem tratados de forma igual perante o sistema educativo, que vem tratando os menos favorecidos de forma excludente, agravando as desigualdades escolares e sociais.

Ainda com relação ao conceito de igualdade, de acordo com Derouet (2010), as sociedades vêm enfrentando barreiras para estabelecer um sistema que busque, no lugar de igualdade de chances, uma igualdade de resultados, tomando como alicerce uma perspectiva de equidade que reconheça as diferenças.

Da forma como essa questão tem sido tratada, podemos perceber que as desigualdades sociais têm pesado muito nas desigualdades escolares e vice-versa. Devido esse tratamento excludente que o sistema escolar tem oferecido aos alunos mais desfavorecidos, Azevedo (2013) e Dubet (2004) enfatizam a necessidade da utilização de uma discriminação positiva no âmbito educativo, a qual tem como fundamento o “direito desigual” para os desiguais de alcançar a igualdade. Sendo este o conceito principal de equidade, que segundo Azevedo (2013) é o princípio fundamental da justiça social.

Além dessa igualdade de oportunidades, existe a necessidade de garantir o acesso ao mínimo escolar. Desta forma, quando se fala em mínimo, Dubet (2004) nos remete a pensar sobre as políticas de proteção aos mais desfavorecidos, como, por exemplo, o salário mínimo e benefícios que garantem um mínimo de condições das quais ninguém poderia estar abaixo. Essa concepção de políticas de proteção é fundamental dentro de uma sociedade meritocrática, pois minimiza os efeitos das desigualdades sociais.

Na educação é preciso que esse mínimo não seja uma forma de diminuir o nível do ensino. Nesse campo social, a ideia de mínimo escolar passa pelo sentido de garantia do mínimo de competências fundamentais para que os alunos mais desfavorecidos que chegam ao sistema educativo, não sejam excluídos da sociedade (DUBET, 2004).

Pensando a partir desse posicionamento, podemos novamente nos questionar a respeito de quais seriam essas competências mínimas que todos deveriam adquirir através dos sistemas educacionais, levando-nos a relacionar esse mínimo almejado na educação com os termos e conceitos propostos anteriormente por Young (2007) e Freire (2008), que nos trouxeram reflexões a respeito do “conhecimento poderoso” e das competências necessárias para que ocorra de fato uma inclusão educacional, respectivamente.

Além disso, Dubet (2004) aponta a necessidade de se preocupar com a questão da utilidade do diploma, pois o mesmo acredita que muitos dos diplomas da educação básica e da educação superior tem tido um valor diminuído perante o mercado, dificultando a inserção desses alunos no mundo do trabalho.

Essa é uma questão importante e delicada no campo educacional, já que olhando apenas a partir desta perspectiva, o papel da educação na sociedade torna-se reduzido, pois o mesmo não atravessa apenas a questão mercadológica. Contudo, o fato é que quem procura as diversas modalidades do ensino, procura também uma melhor qualificação para se inserir no mercado de trabalho e, com isso, devemos pensar a respeito desta temática como um dos objetivos de um sistema educacional inclusivo, que atenda as diferentes necessidades de quem o procura.

Outro ponto importante para ser incluso dentro de um sistema educacional meritocrático com a finalidade de torná-lo justo, é a necessidade de se preocupar para que as desigualdades escolares não gerem outros tipos de desigualdades, como as desigualdades sociais e econômicas através, por exemplo, da exclusão do mercado de trabalho (DUBET, 2004).

Seguindo essa ideia de não gerar desigualdades em outras áreas da sociedade, surge, ao mesmo tempo, a necessidade de buscar formas não excludentes de tratar bem os vencidos dentro do sistema educacional. Como Dubet (2004) propõe: “Uma escola justa preservaria melhor a dignidade e a auto-estima dos que não fossem tão bem-sucedidos como se esperava” (DUBET, 2004, p.552)

Esse tratamento idealizado com os vencidos do sistema educacional, só vai ser possível quando esse sistema passar a educar os alunos independentes de seu desempenho escolar, quando a população começar a participar e se reconhecer no sistema educativo, quando se valorizar mais o sujeito do que a competição. Pois, mudando o foco da competição para o sujeito, teríamos um sistema educacional menos excludente e que respeitasse as especificidades dos indivíduos.

Trazendo a discussão para a questão da inclusão de Estudantes com deficiência na educação superior, poderíamos acrescentar que, além da exclusão por causa de suas necessidades específicas, podemos destacar outro aspecto excludente que acomete os Estudantes com deficiência, as desigualdades sociais. Arroyo (2017) destaca que a relação entre justiça, pobreza e educação precisa ganhar visibilidade nas políticas, assim como nas ações desenvolvidas no âmbito educacional, não colocando os pobres em posição de vulnerabilidade e sim como injustiçados, pois: “A luta por escola é uma luta por territórios de justiça.” (Arroyo, 2017, p.151).

Dito isto, é imprescindível focar nas questões que fazem parte da realidade também dos sujeitos desta pesquisa. Pois, a existência de uma divisão educacional entre ricos e pobres, também afeta a chegada dos Estudantes com deficiência na educação superior. Por isso, é preciso saber quem são os Ecd que se encontram dentro da UFPE e em quais escolas se formaram, a fim de identificar melhor o grupo e perceber se a relação pobreza-educação tem influenciado de fato a inserção dos Ecd nas universidades.

Por fim, precisamos discutir a respeito das políticas públicas, com foco nas políticas de inclusão educacional, compreendendo os conceitos que norteiam esta temática e o papel do estado frente as questões educacionais, para que possamos inferir quais os próximos passos de resistência e luta frente as desigualdades sociais e educacionais no Brasil.

4.1 Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior

A inclusão de estudantes com deficiência tem sido foco de políticas a nível internacional e nacional nos últimos anos, como discutido no capítulo 2 do presente trabalho. Essas políticas passaram a ser criadas e implementadas a partir de pressões advindas dos movimentos sociais organizados, das pessoas com deficiência que se encontram por anos excluídos da possibilidade de estudar, de exercer sua cidadania, bem como por se tornar um problema que passa a demandar atuação do estado. A inclusão dos Ecd tem sido bastante discutida na educação básica, e nos últimos anos, o debate foi estendida para educação superior, visto que este nível de ensino tem cada vez mais ampliado o acesso às universidades públicas de diferentes grupos de estudantes com reduzida participação nesse nível de escolaridade.

Entendendo o cenário de exclusão que as pessoas com deficiência vivenciam e continuam a vivenciar em suas trajetórias, é fundamental que as políticas públicas em educação tratem da questão de inclusão deste público em todas as modalidades e níveis de ensino de forma prioritária, adotando políticas e elaborando ações que garantam a igualdade de oportunidades e o combate às desigualdades no sistema educacional brasileiro como um todo (GARCIA, 2017).

As políticas educacionais que visam a igualdade de oportunidades nos diferentes níveis de ensino, são fundamentais também para a diminuição das desigualdades sociais existente no país. Pois, as desigualdades educacionais podem contribuir e intensificar as desigualdades sociais e econômicas, já que o mercado de trabalho tem exigido determinadas habilidades e competências que são construídas nos diferentes níveis e modalidades de ensino, incluindo a educação superior (SAMPAIO et. al., 2015).

No Brasil, para que a maioria das instituições de educação superior pública começassem a pensar em estratégias para a inclusão de estudantes com deficiência e necessidades específicas, foi preciso a criação de leis que tornasse obrigatório a inclusão deste grupo na educação superior, como é o caso da própria UFPE, foco deste estudo.

Corroborando com esse entendimento sobre a importância da educação superior na vida desses estudantes, Garcia (2017) revela que este nível de ensino traz melhoria na qualidade de vida, afetando positivamente na empregabilidade e na independência das pessoas com deficiência. Mas é importante lembrar que esta inclusão a qual falamos não é resolvida apenas pelo acesso dos estudantes com deficiência à educação superior, é preciso que as universidades estejam elaborando estratégias que garantam também a permanência e conclusão dos cursos com qualidade deste segmento.

Refletindo um pouco sobre essa qualidade de formação desejada nas universidades públicas brasileiras, Magalhães (2013) mostra que apesar dessas instituições, a partir dos anos 2000 terem passado por um processo de abertura para diferentes públicos, tornando-as mais acessíveis e democráticas, essas mudanças não foram acompanhadas, com a mesma intensidade, por ações que visassem a ampliação de concursos públicos, formação docente e melhorassem as questões de ensino-aprendizagem universitárias e conseqüentemente, de qualidade na formação dos graduandos, incluindo os Ecd.

É importante esclarecer que a questão primordial não é culpabilizar os docentes pela inclusão-excludente vivenciada nas universidades, mas compreender a importância de buscar outras estratégias pedagógicas para possibilitar uma verdadeira inclusão educacional, que possa refletir tanto na educação básica quanto na educação superior como defendido por Magalhães (2013).

A construção de uma universidade inclusiva implica na necessidade de o professor desenvolver processos de reflexão *na e da* prática docente, com vista a organização de estratégias de ensino-aprendizagem adequadas a todos os alunos, inclusive os considerados deficientes. Com isso não estamos responsabilizando o professor pelo sucesso ou fracasso escolar de alunos com deficiência em sua sala de aula. Pontuamos que os processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos na sala de aula na universidade podem colaborar, decisivamente, na democratização da escola, como instituição social. (MAGALHÃES, 2013, p. 50)

Para se alcançar uma universidade inclusiva, é importante pensar nas mudanças necessárias advindas com esta nova perspectiva de educação. É necessário pensar nas questões de acessibilidade física, quebrando a barreira arquitetônica existente na maioria das

universidades públicas que possuem prédios antigos e inadequados para a inclusão deste público. Ademais, de acordo com Magalhães (2013), é preciso pensar nas ações de planejamento, ensino, aprendizado e avaliação no ensino universitário, além de combater os preconceitos inculcados nas atitudes dos que fazem parte da comunidade acadêmica a saber: alunos, professores, gestores e demais servidores, quebrando as barreiras pedagógica e atitudinal, respectivamente. Acrescento aqui a necessidade de buscar também estratégias para que os estudantes com deficiência tenham acesso a todas informações e conhecimentos, seja através de tecnologias assistivas ou outras ferramentas educativas.

O processo de uma inclusão bem-sucedida nas universidades está, portanto, centrada nas questões do contexto cultural, político e econômico em que os Ecd estão inseridos. A verdade é que, ao pensarmos nas barreiras que os estudantes com deficiência vão enfrentar ao adentrarem a educação superior, estamos ao mesmo tempo pensando quais as mudanças no contexto da prática que precisamos realizar nas universidades para tentar garantir a inclusão deste público.

Para melhor discutirmos essas questões e entendermos quais as barreiras existentes no processo de inclusão de Ecd, explicitamos a definição de “barreiras” que consta na Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146/2015:

Qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros. (BRASIL, 2015, p.2)

É, portanto, através desta definição que classificamos as barreiras da inclusão em urbanísticas, arquitetônicas, nos transportes, nas comunicações e informação, atitudinais e tecnológicas (BRASIL, 2015).

Nas universidades públicas brasileiras, essas barreiras são minimizadas através de diferentes ambientes de apoio aos Ecd. Contudo, o ambiente mais propenso a promover uma inclusão real desses estudantes ainda é a sala de aula, ambiente de verdadeira interação e onde se estabelece a maior parte do processo de ensino-aprendizagem mediado pelo professor. Portanto, é através da comunicação entre o professor e o estudante que podemos criar um ambiente propício ao desenvolvimento das potencialidades de cada estudante, incluindo os Ecd, sendo papel do professor buscar, juntamente com o estudante, estratégias pedagógicas de adaptação curricular que valorize esse desenvolvimento e inclusão (MAGALHÃES, 2013).

Segundo Magalhães (2013), a adaptação curricular depende de como os professores compreendem as necessidades de seus estudantes e o diálogo estabelecido entre eles. Contudo, no contexto da prática de ensino, ainda é bem comum ocorrer situações em que os professores permanecem alheios às necessidades de seus estudantes, resistindo a flexibilização e mudanças de estratégias pedagógicas para atender as especificidades dos Ecd.

Uma dessas resistências de adaptação no processo pedagógico está relacionado com as avaliações dos estudantes com deficiência. O processo avaliativo dos Ecd ainda é uma das grandes dificuldades dos docentes na educação superior, pois o mesmo requer, muitas vezes, uma mudança na forma de perceber e avaliar o aprendizado destes a depender de suas necessidades específicas. Essas adaptações no processo avaliativo é algo que tradicionalmente não tem sido pensado na prática pedagógica desses docentes, já que a obrigatoriedade de inclusão dos Ecd na educação superior é algo extremamente recente nas universidades públicas brasileiras.

Portanto, faz parte do processo de construção de uma universidade comprometida com a inclusão, pensar a respeito das questões que afligem os docentes nessas mudanças avaliativas, entendendo os seus receios e esclarecendo a necessidade de processos avaliativos mais justos com as diferenças. Sendo assim, como avaliar um estudante que tenha, por exemplo, algum tipo de comprometimento na escrita ou na fala, sendo estes os mecanismos mais utilizados pelos professores para avaliação de seus estudantes? Como ser coerente na avaliação dos Ecd que, em sua maioria, não tem acesso a todas as fontes de informações que os demais estudantes, que não apresentam deficiência, tem? Será que os docentes apresentam formação e recursos suficientes para acolher e compreender as diferenças dos estudantes e os diferentes tipos de aprendizagem e expressão da mesma? Bom, todas essas questões fazem parte do processo de mudança na percepção do aprendizado.

Desta forma, a busca por estratégias e recursos que atendam essas questões é importante para uma avaliação justa/coerente que possibilite, primordialmente, a autonomia dos Ecd, que tem por vezes o intermédio de terceiros para o auxílio em suas avaliações, como relatado por Melo & Gonçalves (2013).

Pensar em formas de acessibilidade que garantam uma resposta autônoma do sujeito sem a interferência da interpretação de um terceiro ou de um avaliador para que não se obtenham resultados equivocados na avaliação, nem aquém nem além da real capacidade do sujeito, faz-se de suma importância. (MELO & GONÇALVES, 2013, p.90)

Nesse cenário, um processo avaliativo que retrate o aprendizado dos estudantes e o alcance dos objetivos estabelecidos pelos docentes e que, conseqüentemente, possibilite uma formação de qualidade precisa incluir os Ecd.

Para além das questões pedagógicas, temos as barreiras atitudinais que são consideradas um dos maiores obstáculos para a inclusão das pessoas com deficiência na nossa sociedade. Nas universidades essa barreira também está presente, uma vez que muitos preconceitos são culturalmente mantidos e transmitidos através da linguagem, das ações, dos gestos, da intolerância e da indiferença aos Ecd. É nítido o desconforto advindo do contato com o diferente, mas é através da convivência que essas barreiras serão quebradas e que as atitudes excludentes deixarão de existir, dando espaço para que as relações interpessoais, dos Ecd com os demais integrantes da comunidade acadêmica, tornem-se naturais, permitindo uma inclusão efetiva.

O estar juntos, pessoas com diferentes singularidades, inclusive com deficiência, facilita a quebra de barreiras atitudinais, proporcionando oportunidade de ajuda, de trocas significativas, de constatações positivas diante do colega diferente, e a construção de vínculos que se expressaram em valores importantes para todo o cidadão como o respeito e a solidariedade. (MELO & GONÇALVES, 2013, p.95)

Em suma, para o enfrentamento dessas barreiras nas instituições de educação superior é preciso uma reorganização estrutural por parte das universidades, mas, principalmente uma ressignificação das práticas pedagógicas tradicionalmente excludentes, visando o combate das desigualdades por meio da diminuição de barreiras atitudinais e pedagógicas no geral, aqui incluo as barreiras de comunicação e tecnológicas também, pois fazem parte, ao nosso ver, do processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, é necessária uma predisposição ao aprendizado de novas competências por parte dos que integram a rede educacional das universidades, assim como uma formação permanente e uma visão crítica a respeito da prática pedagógica que gere mobilização para o enfrentamento das desigualdades sociais e educacionais (SILVA, 2013).

É, portanto, observando essa realidade presente no contexto da prática, que podemos entender as dificuldades da inclusão dos Ecd nas universidades públicas que possuem um histórico de exclusão consolidado a anos e que tem, apesar de muito lentamente, tentado buscar maneiras para contornar essas barreiras existentes na inclusão dos Ecd dentro de suas instituições.

Para além de reconhecer todas essas dificuldades para a concretização de uma universidade inclusiva, é preciso reconhecer a necessidade de avançar na direção da construção

dessa inclusão, com foco no respeito a diversidade. Para tanto, é preciso que toda comunidade acadêmica esteja disposta a colaborar com esta nova perspectiva de educação superior.

Avanços já podem ser notados nesse sentido, com as diversas leis e decretos que apontam a obrigatoriedade de garantia do acesso e permanência com qualidade dos Ecd nas instituições públicas de educação superior. Contudo, é no contexto da prática que precisamos compreender melhor como tem sido construída essa inclusão.

5 UFPE E A IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS DE INCLUSÃO A PARTIR DO NACE

Como já mencionado em capítulos anteriores, existem documentos que legitimam a luta por inclusão de Ecd nas universidades públicas brasileiras e que obrigam as IES a se adaptarem com o intuito de receber este público que cada vez mais chega à educação superior.

Nesse sentido, situamos o NACE/UFPE, que emerge com a finalidade de orientar a comunidade acadêmica acerca das questões da inclusão. Para tanto, estes próximos tópicos iremos apresentar uma análise do que tem ocorrido no contexto da prática da inclusão de Pessoas com deficiência a partir do Núcleo de Acessibilidade da UFPE, com foco principalmente nas ações que visam a inclusão dos Ecd.

Na primeira seção deste capítulo, abordaremos o processo histórico vivenciado para a consolidação da Universidade Federal de Pernambuco, *locus* da investigação, como a conhecemos hoje. Desde o seu nascimento na década de 1940 até os anos 2000, época em que ocorreu o processo de interiorização e expansão que deu origem aos Centros Acadêmicos do interior do estado, o Centro Acadêmico de Vitória de Santo Antão e o Centro Acadêmico do Agreste.

A posteriori, no tópico intitulado “O Contexto de Surgimento do NACE/UFPE”, é possível encontrar uma análise de como se deu o surgimento do NACE a partir dos depoimentos das pessoas envolvidas com o Núcleo.

No tópico seguinte, o “Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal de Pernambuco a partir da Portaria Normativa Nº 04/2016”, iremos tratar de como se deu da criação do NACE, como o mesmo é constituído, a qual público está destinado, além de discutir a respeito da sua finalidade diante do desafio da inclusão de Pessoas com deficiência, entre outras questões que permeiam a sua ação dentro da UFPE.

Nos últimos tópicos deste capítulo, analisamos o contexto da prática, pois merece atenção, é aqui que as políticas são implementadas, reinterpretadas e recriadas. Nosso olhar se dará a partir de depoimentos de pessoas envolvidas com o NACE na atualidade, a fim de perceber os avanços e desafios deste setor para a inclusão de Ecd na UFPE.

5.1 A universidade federal de Pernambuco em foco

A Universidade Federal de Pernambuco tem uma história bem consolidada, passados 72 anos desde a sua criação. A sua primeira referência temporal data de 1 de agosto de 1946, quando foi fundada a Universidade do Recife (UR) através do decreto-lei nº 9.388, de 20 de

junho deste mesmo ano. Neste decreto, o então presidente da República, Eurico Gaspar Dutra, cria a Universidade do Recife com sede na cidade do Recife, capital do Estado de Pernambuco. Sendo a mesma uma instituição de ensino superior com autonomia administrativa, financeira e didática.

Como relata o Art. 2º deste mesmo decreto, a Universidade foi composta inicialmente por algumas faculdades de ensino superior, sendo elas:

1. Faculdade de direito do Recife, fundada por lei de 11 de Agosto de 1827 e instalada em 15 de Maio de 1828.
2. Escola de Engenharia de Pernambuco, fundada no ano de 1896.
3. Faculdade de Medicina do Recife, e Anexos de Odontologia e Farmácia. fundados no ano de 1914.
4. Escola de Belas Artes de Pernambuco. fundada no ano de 1932.
5. Faculdade de Filosofia do Recife, fundada no ano de 1939.

O primeiro reitor da então Universidade do Recife foi o professor Joaquim Amazonas, que também participou ativamente da criação da universidade. O mesmo foi além da ideia de centros acadêmicos, sendo o responsável por conduzir a concretização da construção da Cidade Universitária.

A Universidade Federal de Pernambuco se tornou, durante as décadas posteriores a sua criação, uma referência na educação superior no estado de Pernambuco e uma das universidades mais respeitadas da região, frente a sua quantidade de cursos ofertados e sua competência na formação de profissionais.

Dando um salto de 60 anos no tempo, em 2006, temos o início de um processo que foi fundamental para a abertura da UFPE para pessoas do interior do estado de Pernambuco, começou-se o processo de interiorização da universidade. A universidade deixa de ser apenas litorânea e avança para o interior, chegando a Vitória de Santo Antão e Caruaru.

Nesse processo de interiorização, foram criados dois centros: o Centro Acadêmico do Agreste (CAA) e Centro Acadêmico de Vitória (CAV), estabelecidos nas respectivas cidades Caruaru e Vitória de Santo Antão.

O Centro Acadêmico do Agreste (CAA) foi inaugurado em março de 2006, com os cursos de graduação nas áreas de Administração, Design, Economia, Engenharia Civil e Pedagogia. Hoje outros cursos foram estabelecidos nesse centro como licenciatura em Química, Física, Matemática, a Licenciatura Intercultural, os cursos de Engenharia de Produção, Medicina e Comunicação Social. Além dos cursos, já tem se estabelecido a pesquisa e os projetos de extensão, construindo esse tipo de identidade universitária no interior do estado.

Já o Centro Acadêmico de Vitória (CAV) foi inaugurado em 21 de agosto de 2006 e hoje já existem cinco cursos de graduação: Enfermagem, Nutrição, Licenciatura em Ciências Biológicas, Educação Física e Saúde Coletiva, além de cursos de pós-graduação. Assim como o CAA, o CAV tem atendido aos objetivos da universidade através das diversas pesquisas científicas e projetos de extensão, que aproximam a comunidade acadêmica da população local.

Juntamente com esse processo de interiorização, voltou-se a preocupação para o processo de inclusão do público que tem sido a décadas marginalizado e excluído pelo sistema educacional. A luta hoje é pela garantia do acesso e da permanência com qualidade dos diversos públicos e movimentos formados em prol da garantia da democratização do acesso à educação superior no país. Um desses movimentos foi o formado pelas pessoas com deficiência que estão reivindicando seu lugar na sociedade e buscando cada vez mais a educação superior no Brasil.

5.2 O contexto de surgimento do NACE/UFPE

O Núcleo de Acessibilidade da UFPE teve seu nascedouro através da obrigatoriedade da utilização do recurso disponibilizado pelo Programa INCLUIR que trouxe, em 2013, orientações para a construção de núcleos de acessibilidade nas instituições federais através do documento orientador do referido Programa.

Ressalta esta linha de argumentação a fala dos entrevistados, que estavam participando de alguma forma desse momento de criação do NACE. Percebe-se em seus relatos que a UFPE só se movimentou no sentido da inclusão a partir deste marco, através da imposição advinda do Programa INCLUIR, com exceção de alguns projetos pontuais elaborados anteriormente em alguns poucos centros, como é o caso do Centro de Educação (CE), que já tinha o seu próprio setor para tratar das questões de acessibilidade e inclusão, o Centro de Assuntos Inclusivos (CEI). No relato do entrevistado 2, é possível perceber o cenário deste período anterior a criação do NACE e as mudanças com a chegada do recurso do Programa INCLUIR.

[...] chegou o recurso do incluir em 2012, final de 2012. E como era uma coisa nova, uma temática nova pra gente e na universidade você não tinha... as únicas ações que a gente tinha conhecimento era no Centro de Educação, era o Centro de Assuntos Inclusivos, algumas ações pontuais, mas nada assim como um programa, né? E aí chegou o Incluir, o recurso do Incluir, que é o recurso que vem dentro da rubrica viver sem limite atrelado a assistência estudantil, ao PNAIS. E aí? O que é que a gente vai fazer com esse recurso? A gente ainda tentou, na época, enquanto diretoria, fazer algumas ações de extensão, de cursos... a gente ainda fez dois cursos de áudio descrição e alguns

aquisições de materiais para o projeto do PRONIDI [...] (REPRESENTANTE DA PROAES, 2019)⁶

É importante mencionar que antes do Programa INCLUIR ser disponibilizado para todas as universidades públicas, as ações de acessibilidade e inclusão eram realizadas através de projetos elaborados pelas universidades que aderissem à editais lançados pelo MEC para obtenção e descentralização de recursos para realização de ações neste sentido. Nessa perspectiva, acrescenta o representante da PROAES:

[...] As ações eram, até 2010, as ações sobre inclusão de pessoas com deficiência, na educação superior, eram oriundas de editais do MEC, né? Então o MEC disponibilizava o edital, quando tinha os recursos e as universidades públicas que tinham interesse em promover alguma ação, submetia a proposta de projeto para ser analisado e daí descentralizar o recurso. A partir de 2011, é o MEC entendeu que não era necessário promover editais e sim, já disponibilizar os recursos orçamentários das universidades, esse recurso do Programa Incluir. E assim se fez (REPRESENTANTE DA PROAES, 2019).

A partir do momento que se torna obrigatório planejar e executar ações de acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência em todas as Universidades Públicas Federais, as IFES que ainda não apresentavam projetos/programas/ações de inclusão de Ecd foram demandadas a pensar sobre a questão deste público em seus espaços. É neste contexto, que se situa o caso da UFPE, que teve como principal responsável, em momento inicial, os gestores que atuavam na Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAES).

Nesse sentido, para pensar as questões de acessibilidade e inclusão na UFPE, a diretoria da PROAES convoca reuniões com todos os membros da comunidade acadêmica para estruturar um núcleo que ficasse responsável por tais ações/projetos/programas. Como fruto deste chamamento, forma-se um grupo de trabalho com 30 representantes da universidade que pauta em suas reuniões a criação do Núcleo de Acessibilidade. As análises produzidas sobre o movimento de elaboração/criação do Núcleo dão conta de explicitamos como foi difícil esse processo na instituição. Ao longo das reuniões muitos integrantes do GT foram desistindo de participar/contribuir, pois o processo de planejamento além de longo, foi desgastante/tenso e muitos não acreditavam que fosse possível ser concretizado na UFPE. Ao final, o grupo contava com a participação de 10 representantes, sendo: professores dos três campi, pessoas com deficiência, técnicos e servidores com interesse na temática.

⁶ Entrevista realizada de forma escrita, em 2019, sem identificação por nome. Roteiro da entrevista em anexo.

Aliado as reuniões de planejamento para criação do Núcleo de Acessibilidade os integrantes do GT realizaram visitas técnicas a IES e IFES que já apresentavam estrutura e rotina de funcionamento de Núcleos em consolidação, como por exemplo, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), buscando compreender como se deu a criação e implementação de uma política institucional cujo foco é a inclusão e a acessibilidade de estudantes com deficiência na universidade. Aqui, quando focamos na elaboração de uma política não podemos desconsiderar outras políticas que estão circulando coetaneamente, pois como afirma Ball (1994) as políticas possuem histórias, não são fechadas, fixas.

Para os formuladores da proposta de criação do Núcleo de Acessibilidade da UFPE, o Núcleo nasce com uma diferenciação institucional em sua essência, qual seja: ser destinado a toda comunidade acadêmica que viesse a precisar dos serviços do Núcleo e possuir um Conselho Gestor constituído por representantes da comunidade acadêmica (professores, estudantes e técnicos) e representantes da sociedade civil organizada, que periodicamente deveriam se reunir num ambiente de escuta e diálogo para pensar ações de inclusão. Para os integrantes do GT a proposta de criação do NACE justifica-se como oportunidade concreta para que a UFPE estruture uma política que pense a inclusão e a acessibilidade. A este respeito, observemos os depoimentos a seguir:

Um diferencial da proposta da gente em relação as outras universidades é que a gente colocou não somente o atendimento ao estudante, mas à comunidade, ou seja, servidores ou não. Porque a gente tem eventos aqui destinados à comunidade externa, então a gente entendeu que o núcleo tinha que atender transversalmente. As outras universidades só estavam atendendo aos estudantes, e isso foi um consenso do grupo (REPRESENTANTE DA PROAES, 2019).

O NACE assim que foi construído ele tinha um diferencial que ele também tinha um conselho gestor, então o conselho gestor ele tinha vários outros membros, que trabalhavam com a gente, tinha a sociedade civil organizada, membros de cada departamento, membros dos estudantes, diretor... tinha gente de todo, todos os espaços participam do conselho gestor. E era muito comum a gente visitar um espaço como o... fomos no Hospital das Clínicas, fomos em departamentos, fomos em diretorias... Havia o espaço da escuta, mas a gente tinha que também trazer o espaço do convencimento, então mostrar a importância, mostrar a necessidade de, de, de repensar... Então, não era aquela coisa de chegar e “ai que coisa linda a inclusão aconteceu, venham, vocês são muito bem vindos!”, não era assim não. Tinha todo um trabalho de diálogo, de, de afirmação por meio da legislação, por meio das políticas que estavam sendo implementadas, por dentro da própria legitimação do NACE, até porque até então o NACE não existia. Então a gente teria que legitimar o NACE como espaço da Universidade, legítimo de representação da Pessoa com deficiência (C.CAV 1, 2019).

Encerrado os trabalhos do GT a proposta foi apresentada ao reitor, à época Prof. Prof. Anísio Brasileiro de Freitas Dourado, que de acordo com os relatos dos entrevistados, não se mostrou resistente ao que fora apresentado e, na sequência, criou o Núcleo de Acessibilidade da UFPE, em junho de 2014 no *Campus* Recife, como um setor vinculado a PROAES. O depoimento abaixo revela:

Numa sexta-feira à tarde, ele, o reitor, nos recebe. E aí o grupo pede pra que eu apresente o projeto do núcleo de acessibilidade, da criação do núcleo de acessibilidade. E aí era interessante que a gente dizia assim: ‘olhe, professor, a gente não tá buscando a FG, que é função gratificada, a nossa preocupação é que o núcleo seja fundado, que o núcleo seja criado’ E a gente tinha uma proposta que ele estivesse articulado a todas as Pró-Reitorias, era o projeto inicial. Aí ele disse assim: ‘Vamos fazer o seguinte, segunda-feira eu quero o núcleo formado’. E falou à Pró-reitora da PROAES, à época, lhe disse: ‘vamos colocar o núcleo de acessibilidade como incubadora, primeiro na PROAES e depois vocês crescem’. E assim foi feito (C.G1, 2019)

É importante destacar que, nos discursos dos entrevistados, apesar do reitor não mostrar resistência explícita para a criação do Núcleo, não houve também uma motivação/interesse para contribuir com as questões de acessibilidade e inclusão advinda dos gestores da universidade neste período, pois apesar da vinculação com a PROAES, uma Pró-Reitoria importante na universidade, as condições iniciais do NACE, tanto de estrutura física quanto de formação de equipe, não foram adequadas à nova realidade e a emergência de ações em prol da inclusão de Estudantes com deficiência na instituição. No relato abaixo, percebe-se como ocorreu o início dos trabalhos do NACE/UFPE e as dificuldades enfrentadas pelos que se propuseram a dar o ponta pé inicial para a criação do Núcleo.

E aí nos é dado uma sala, é nos cedida. Dada não, cedida, emprestada uma sala, que seria de atendimento pra gente fundar o NACE. E aí tinha um computador, uma mesa e uma cadeira, pronto e mais nada e estava fundado... Eu e eu e mais ninguém (C.G1, 2019).

Nota-se, no entanto, que não houve uma preparação e formação de equipe para implementação de uma política institucional. A este propósito, no início o Núcleo teve em sua composição uma coordenadora que responderia diretamente a todas as demandas do setor e a diretoria da PROAES, que apesar de estar bastante envolvida com a criação do Núcleo, por si já tinha as demandas da pasta. A priori, o NACE ficou como um setor decorativo na universidade, que estava tentando se estruturar e buscar parcerias. Foi em busca destas parcerias que foram criados os Núcleos setoriais no *Campus* Vitória e no *Campus* do Agreste. É a partir deste movimento que percebemos o caráter disputado e “rejeitado” das políticas no próprio

espaço institucional. Assim, seguindo o afirmado por Ball (1994), destacamos que parte das políticas são frágeis, porque são produto de acordos que pode vir a ‘não funcionar’.

A ideia da criação das setoriais surgiu a partir da solicitação de um professor do CAV para a Vice Coordenação do NACE em Recife. A diretora do CAV, à época professora Florisbela de Arruda Câmara e Siqueira Campos, considerou melhor a criação do NACE no próprio CAV. Desta forma, começou a descentralização do NACE para a formação das setoriais em Recife, Vitória e Caruaru e, com isso, a busca por apoio no CAV e também no CAA. Esses apoios foram estabelecidos através de pessoas que já trabalhavam na área da inclusão nesses *Campi* e que de alguma forma estavam envolvidos com a temática defendida pelo NACE, como aponta a entrevistada:

Então a gente tinha pessoas que tinham envolvimento afetivo com o núcleo de acessibilidade, eu acho que essa fórmula deu muito certo, não eram apenas servidores que foram lotados em determinado local, eram pessoas que disseram assim: Eu compro a ideia da acessibilidade. Vamos fazer acontecer nesta universidade (C.G1, 2019).

A priori, o NACE ficou constituído pelo Núcleo Gestor, que ficava em Recife e tornou-se posteriormente a Coordenação Geral, e as três comissões de acessibilidade, localizadas em Recife, Vitória e Caruaru, responsáveis pela descentralização das ações de inclusão nos três campi, as quais tornou-se as setoriais após a Portaria Normativa n.º04/2016 que institucionalizou o NACE, como relata o entrevistado.

E aí criamos os 3 campus. E aí, como Recife... a gente entendeu que é, a dimensão do campus Recife é gigantesca comparado ao do Campus Caruaru, a gente entendeu de fazer uma comissão também em Recife. Então tínhamos as comissões de acessibilidade: Recife, Caruaru e Vitória, e o núcleo de acessibilidade que era o gestor, eram mais ou menos esse... o entendimento. Quando foi um tempo depois a gente criou o estatuto, que aí organizou as políticas que o próprio NACE poderia intervir, como seria a administração, como seria a arquitetura do próprio NACE. E aí os NACEs que antes eram comissões se tornaram núcleos. Então se tornou núcleos setoriais de acessibilidade. Núcleo setorial de acessibilidade do Recife, Vitória e Caruaru, e a coordenação geral de acessibilidade, então foi mais ou menos dessa forma (C.CAV1, 2019).

Juntamente com esse movimento de descentralização do NACE, começou também a formação de uma equipe de trabalho, principalmente no *Campus* Recife. No NACE Recife teve uma maior movimentação e organização enquanto equipe de trabalho com o surgimento e apoio de uma Coordenação e Vice Coordenação integrada com a diretoria da PROAES. Com a chegada de um técnico administrativo, exclusivo para o NACE, empenhado em elaborar ações

estruturais básicas, tais como: criação de documentos, formulários e materiais que se fizessem necessário para o andamento e monitoramento das ações e bolsistas que impulsionaram as atividades iniciais do NACE Recife, desde o recebimento de estudantes à divulgação do NACE e organização de documentos junto com a equipe. A priori, esses bolsistas eram estudantes de diferentes cursos que foram selecionados pela equipe e que não incluía estudantes com deficiência, a partir do segundo grupo de bolsistas os Ecd já ganharam espaço e foram incluídos na participação da equipe, realizando trabalhos diversos, desde atividades de divulgação a instrutores do curso básico de Libras.

Quando eu cheguei aqui o NACE não tinha nem se quer um formulário básico estabelecido, isso a gente criou junto, formulário de empréstimo, débito, modelos de declaração, formulário de envio e recebimento de material, toda a parte administrativa eu que criei junto com a equipe que tinha de bolsistas, não tinha nada disso porque o setor era novo, basicamente do zero (T.REC, 2019).

Nos demais *Campi*, a organização estrutural ainda é um desafio, além da precarização na formação da equipe o que tem impactos direto no atendimento e desenvolvimento de ações de inclusão e acessibilidade.

Neste encadeamento de ideias que narra a trajetória de criação do Núcleo de Acessibilidade da UFPE, nos valendo de Ball (2001), tornamos a destacar, que as políticas precisam ser compreendidas como resultado de disputas, resistências e mobilizações que são produzidas no campo político, social e econômico.

5.3 Núcleo de acessibilidade da Universidade Federal de Pernambuco a partir da portaria normativa nº 04/2016

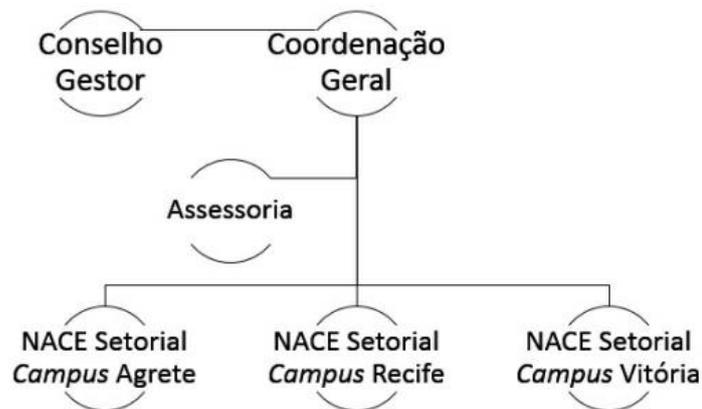
Na Universidade Federal de Pernambuco a adesão ao Programa INCLUIR surgiu apenas em 2014, quando da obrigatoriedade da utilização do recurso disponibilizado pelo Programa para criação de núcleos de acessibilidade. Contudo, o NACE/UFPE só foi regulamentado em 2016, com a Portaria Normativa nº 04/2016, que instituiu a criação do Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal de Pernambuco (NACE/UFPE), definindo seus objetivos, estrutura organizacional e funções.

Aqui, iremos compreender o NACE através da análise da Portaria Normativa supracitada, além de explanar a respeito do quantitativo de estudantes atendidos pelo NACE, que engloba não só os Estudantes com deficiência, mas também os estudantes com mobilidade

reduzida, transtorno funcional específico da aprendizagem, transtorno global do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação.

De acordo com a Portaria Normativa nº 04/2016, o NACE é composto pelo Conselho Gestor: a coordenação geral, a assessoria e os NACE's Setoriais, como mostra a figura 1. O NACE encontra-se ligado diretamente ao Gabinete do Reitor. Contudo, o local de atendimento no Campus Recife não fica na reitoria, estando localizado no segundo andar da Biblioteca Central na Avenida dos Reitores.

Figura 1 - Organograma do NACE



Fonte: NACE-UFPE (2019)

O Núcleo promove as ações inclusivas por meio de Núcleos Setoriais de Acessibilidade, que está disposto nos três campi existentes: Campus Recife, Campus Vitória e Campus Agreste. Sendo de competência de cada um desses Núcleos o cumprimento das normativas e orientações dispostas na Portaria Normativa nº 04/2016 e outras políticas da instituição. O documento atribuiu ao NACE o 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. Ademais, o artigo 2º da Portaria Normativa nº 04/2016 especifica os objetivos do NACE/UFPE, colocando em evidência a necessidade de promover a inclusão:

- I. Promover a inclusão, a permanência e o acompanhamento de pessoas com deficiência e necessidades específicas, nos diversos níveis de ensino oferecidos por esta instituição, garantindo condições de acessibilidade na UFPE;
- II. 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;
- III. Oferecer Atendimento Educacional Especializado (AEE), a partir de uma equipe multidisciplinar, voltado para seu público-alvo;
- IV. Constituir parcerias com entidades governamentais e sociedade civil organizada, cujos objetivos tenham relações diretas com as finalidades do NACE/UFPE.

Quando a Portaria Normativa nº 04/2016 traz a questão da acessibilidade, como finalidade do NACE/UFPE, voltamos ao conceito ao qual destacamos na seção intitulada “Desigualdade e Justiça Social: Interface com a Política de Inclusão”, pois acreditamos que é este o entendimento no documento. Este conceito trata a acessibilidade de forma mais ampla, considerando parte do movimento de inclusão das pessoas com deficiência e necessidades específicas, e vai além de questões arquitetônicas, na tentativa de quebrar barreiras do acesso e permanência na instituição.

Como prova desse entendimento na Portaria Normativa, é válido destacar o primeiro objetivo estabelecido na mesma, que especifica a finalidade do Núcleo, trazendo a inclusão (no sentido também de acesso), a permanência, e o acompanhamento do público atendido pelo NACE. O cumprimento deste objetivo, por si só, já sinalizaria para uma inclusão efetiva dos Estudantes com deficiência na instituição. Primeiro, com a garantia do acesso, no sentido de entrada nos cursos disponíveis na instituição, além do acesso em todos os departamentos, revelaria uma quebra da barreira arquitetônica. Segundo, com a garantia da permanência com o acompanhamento das necessidades específicas dos estudantes, nos revelaria uma quebra de barreiras pedagógicas, atitudinais e comunicacionais.

Mas os objetivos não param por aí, evidencia-se também a necessidade do NACE buscar articulações com outros setores e outras organizações para a promoção da inclusão dos Ecd e necessidades específicas, garantindo também um atendimento especializado com uma equipe multiprofissional.

Apesar da Portaria Normativa nº 04/2016 ser um importante documento orientador das ações de inclusão de Estudantes com deficiência e necessidades específicas na UFPE, sabemos que no contexto da prática a política vai sendo modificada, assumindo outros sentidos, podendo dar uma nova dinâmica ao discurso da política. Por isso, apesar de entender que o estabelecimento da legislação na instrução é um avanço na defesa dos direitos deste público na

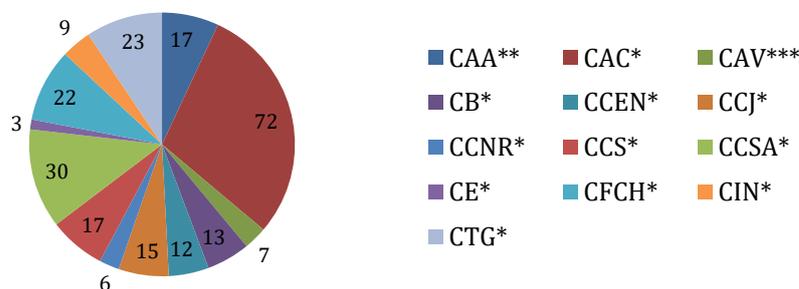
instituição, os dados apresentados a seguir nos revelam que ainda precisamos avançar na perspectiva da inclusão.

Com relação ao número de estudantes com deficiência e necessidades específicas atendidos pelo NACE/UFPE, ainda existe um quantitativo muito abaixo do esperado para uma universidade do porte da UFPE, que em 2017 tinha um quantitativo de 32.440 estudantes matriculados nos cursos de graduação e 8.492 estudantes de pós-graduação, totalizando 40.932 estudantes. Destes, apenas 246 declararam ter alguma necessidade específica, sendo assim, o número de Estudantes com deficiência e necessidades específicas em 2017 não chegou nem a 1% do total de estudantes da instituição.

Além disso, o número de estudantes com deficiência e necessidades específicas na UFPE é baixo quando comparado também a outras universidades, que possuem políticas de inclusão de Estudantes com deficiência a mais tempo, como é o caso da Universidade Federal da Paraíba, que possui o maior número de Ecd no Brasil (SANTANA, 2016).

Dito isto, é válido perceber também como os Estudantes com deficiência e necessidades específicas se distribuem nos três campi da UFPE. A maioria destes estudantes encontram-se matriculados nos Centros Acadêmicos do Campus Recife, principalmente no Centro de Artes e Comunicação (CAC). Com isso, podemos inferir que talvez na cidade de Recife são dadas melhores condições para estes estudantes tenham acesso à educação superior, somando-se a isso temos o fato do oferecimento do Curso de Licenciatura em Letras com ênfase em Libras ser no CAC, atraindo os estudantes surdos para o curso.

Gráfico 1 - Estudantes com deficiência e necessidades específicas por centro da UFPE, 2017



*Centros do Campus Recife

** Centro do Campus Agreste

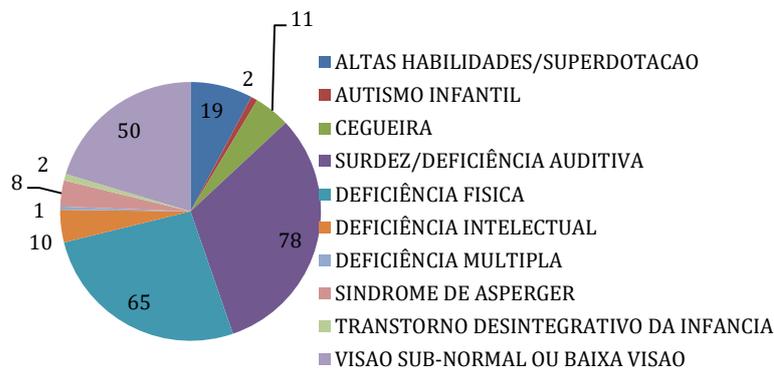
*** Centro do Campus Vitória

Fonte: Sistema de Informações e Gestão Acadêmica - Sig@, Núcleo de Tecnologia da Informação, UFPE (2017)

Além de entender como se dá a distribuição das matrículas dos Ecd dentro da UFPE, é importante também compreender quais os tipos de deficiências e necessidades específicas que estes estudantes apresentam para melhor atendê-los, garantindo o seu acesso a vida universitária e a sua permanência com qualidade na instituição.

Para tanto, o gráfico 2 mostra que o maior número de Ecd matriculados na UFPE possui surdez/deficiência auditiva (78 estudantes). Apesar de compreendermos as diferenças dessas duas categorias, a surdez e a deficiência auditiva foram colocadas juntas porque percebemos que pode haver uma confusão dos estudantes ao preencher as informações, já que entendemos que na verdade a maioria são estudantes surdos matriculados no curso de Letras/LIBRAS. A segunda categoria com maior número de estudantes é a dos estudantes com deficiência física (65 estudantes). As outras 9 categorias, juntas, totalizam menos da metade das matrículas desses estudantes, nos revelando um quadro de dificuldades enfrentadas pela UFPE.

Gráfico 2 - Estudantes e os tipos de deficiência ou necessidades específicas na UFPE



Fonte: Sistema de Informações e Gestão Acadêmica - Sig@, Núcleo de Tecnologia da Informação, UFPE (2017)

Um dado merece destaque e pode trazer alterações no quadro aqui exposto. Trata-se da inserção das cotas para Ecd na UFPE efetivadas em 2018.1, além de passados 5 anos da implementação do NACE/UFPE, uma vez que os servidores que fazem o Núcleo buscam cada vez mais consolidar a política institucional com o intuito de possibilitar a inclusão de Estudantes com deficiência e necessidades específicas na UFPE. Isso não quer dizer que apenas o NACE/UFPE dará conta de atender todas as necessidades desses estudantes na instituição, precisando, como recomendado nos próprios objetivos da Portaria Normativa nº 04/2016, fazer articulações com outros setores.

Torna-se pertinente ressaltar, que nos tempos atuais, a conjuntura política acena para o combate e destruição da educação superior através de ações que colocam as universidades públicas federais como inimigas da sociedade, desconsiderando a importância das mesmas para a construção de uma sociedade menos desigual e a serviço da população.

5.4 O núcleo de acessibilidade central e da setorial Recife: o que aponta o contexto da prática

5.4.1 Com a palavra os coordenadores

Neste tópico, serão discutidos os relatos de quatro coordenadores do NACE Central e da Setorial Recife. Sendo estes, o primeiro Coordenador da Setorial Recife (identificado por C.REC1), o Coordenador da Setorial Recife no ano de 2019 (identificado por C.REC2), ano em que foram coletados os dados desta pesquisa e os Coordenadores Gerais, o primeiro (identificado por C.G1) e o de 2019 (identificado por C.G2). A partir desses depoimentos, poder-se-á perceber os avanços e desafios enfrentados pelo NACE Central e a Setorial Recife, tratadas aqui em conjunto, pois era assim como funcionava no contexto da prática como destaca um coordenador.

Pelo fato de estarmos situados no mesmo lugar que a coordenação está. Então é tudo feito ali, articulado. Se você chegar lá no NACE hoje, você não vai encontrar a setorial Recife e a coordenação lá, não. Existe um grupo de trabalho lá, em que nós nos articulamos ali, dialogamos, um constante diálogo ali, que faz com que as coisas aconteçam (C.REC2, 2019).

O NACE Recife funcionava no mesmo prédio que o NACE Central, até o ano de 2019, quando foram coletados os dados desta pesquisa, e ambos se confundiam em suas funções e mas sempre buscando solucionar os problemas do campus Recife e as demandas que surgiam. O conteúdo deste depoimento, por exemplo, realça a responsabilidade de todos.

Não existe nenhuma separação, se você chegar lá no núcleo, não tem “Aquilo ali é a setorial e aquilo ali é a coordenação geral”, não. Lá nós somos uma equipe de trabalho, um grupo de pessoas, maravilhosas, competentes, dedicadas que estão ali pra atender as demandas que chegam ao NACE. Entendeu? Então assim, de repente uma questão que, que era pra setorial estar a frente, mas o fato de nós não estarmos lá o tempo todo, todo dia, o dia todo, e a coordenação estiver lá, ela vai assumir porque entendemos que isso é responsabilidade de todos. Essa... essa divisão em setoriais, aqui, pelo menos, você não, não... você não evidencia muito. É tanto que no novo regimento agora, a gente tá é... exonerando, tá acabando com essa setorial daqui, porque entendemos que tá tudo muito intrínseco aqui, ou seja, é competência de todos que estão lá no núcleo, diferentemente do que vai acontecer com a setorial

Vitória e Agreste que vão continuar existindo. A daqui nós estamos diluindo no novo regimento (C.REC2, 2019).

Em 2020, terminou-se fundindo o NACE Central com o NACE Recife permanecendo o NACE Central o qual se responsabiliza pelas demandas do Campus Recife e, tem em sua estrutura organizacional a Coordenação Geral do NACE, a Assessoria; o Setor de Acessibilidade Comunicacional; e o Laboratório de Acessibilidade. (PORTARIA NORMATIVA Nº 32, DE 11 DE AGOSTO DE 2020)

O NACE Central tem uma equipe já bem estabelecida e com uma equipe técnica especializada para o atendimento ao Ecd. A mesma é composta pela coordenação e vice coordenação, pelo assessor, 3 assistentes em administração, 3 tradutores e intérprete de Libras, 3 técnicos especializados em Libras, 2 pedagogos, 2 psicólogos, 1 fonoaudiólogo, pelo técnico em assuntos educacionais e pelo coordenador do laboratório de acessibilidade. Faz-se pertinente registrar que pelo quantitativo de estudantes e servidores atendidos no campus Recife ainda há dificuldades quanto ao atendimento das demandas por uma equipe técnica especializada.

Então um dos maiores problemas... um dos maiores problemas que que... eram maiores, hoje são pouco amenizados, mas ainda continuam sendo, um dos grandes problemas do NACE é a questão de pessoal, qualificado pra trabalhar, pra dar... pra atender a essas demandas (C.REC2, 2019).

A demanda do campus Recife é realmente maior que os demais *Campi*, já que é onde está concentrado o maior número de cursos e, conseqüentemente, o maior número de estudantes. É notório que a maior parte dos investimentos do NACE é feito no Campus Recife, facilitando as ações desenvolvidas pelo NACE Recife. Aqui é prudente ponderarmos os efeitos que uma política pode causar no contexto da prática e que preciso ser considerado pelos gestores locais para que a política não venha a causar ou acentuar desigualdades sociais e educacionais.

Quanto a equipe do NACE Recife, é fácil perceber que todos os envolvidos nos cargos de coordenação têm uma trajetória de estudo e vivência pessoal e/ou profissional com a temática inclusão e/ou acessibilidade, tendo origens em formações diferenciadas, Letras LIBRAS (C.REC1), Pedagogia (C.REC2), Fonoaudiologia (C.G1) e Psicologia (C.G2), mas cada um trabalha com alguma especificidade da temática base do NACE, a inclusão de Pessoas com deficiência. Destes entrevistados, a maioria, são professores no Campus Recife, apenas um deles professor do Colégio Aplicação (CAp/UFPE) e estando ligado ao Núcleo de Acessibilidade do mesmo.

De um modo geral, o primeiro contato dos docentes com o NACE emerge através do interesse de alguns em contribuir com a temática e de buscar contatos no Núcleo de Acessibilidade para colaboração em outros setores, bem como são inseridos no NACE por meio de convites pelo trabalho de inclusão que já realizaram em outros espaços.

O envolvimento com a temática de inclusão proporciona uma maior dedicação para fazer dar certo as ações do NACE, é perceptível o quanto a relação pessoal e profissional dos envolvidos com o NACE, os motivaram a buscar as melhores alternativas para concretizar ações de inclusão no Campus Recife, mesmo com recursos financeiros e humanos limitados. Mesmo com toda essa afinidade e dedicação por parte dos envolvidos com o Núcleo, relatos mostram que o trabalho da coordenação não possui FG (Função Gratificada) e, nem existe, compensação de carga horária de trabalho, tornando-se cansativo demais o acúmulo de funções. O depoimento da participante sintetiza bem o que dissemos:

Primeira delas, eu acho que é... é a dedicação que você tem que ter e você, por exemplo, o meu cargo lá, ele não é remunerado, eu não tenho função gratificada, não tenho redução de carga horária aqui, então assim... dada essas condições, você ver que é algo que é feito por amor, é por pensar na situação do outro, não é nada por interesse financeiro. Então, quem está compondo o núcleo nessas funções de gestão, eles estão ali, primeiro porque abraçaram a causa, tem amor a causa, se colocam no lugar do outro, pensam no outro, tá certo? E não por cunho financeiro, porque não temos nada nesse sentido, nem redução de carga horária como eu já havia dito. Então assim, tem que ser algo muito, então é... dentro das atribuições do NACE, nós temos que administrar a nova vida também pessoal, geralmente, é muito atribulada, muito corrida, né? Por conta da da... dessa... desses diversos papéis que nós assumimos aqui dentro da universidade, somos professores, somos orientadores, somos é... supervisores de estágio de... entendeu? Então assim, eu por exemplo, eu sou supervisor de estágio, sou orientador de PIBIC, sou professor, né? Não poderia ser diferente. Ou seja, sou membro de grupo de pesquisa, ou seja, tem uma série de atividades que a gente tem que dá conta e paralelo a isso ainda dá conta dessas demandas do NACE, tá certo? Então é algo que... pelo esforço você ver que é uma cobrança muito grande, são muitas atribuições e papéis que nós assumimos. Mas assim, nada que não possamos dar conta, certo? (C.REC2, 2019)

Como vimos, o NACE surge a partir de uma demanda legal, mas toma uma proporção grandiosa na universidade, ganhando espaço e visibilidade através de suas ações e muita dedicação dos envolvidos. Quanto a função do NACE, temos um relato que descreve muito bem o processo inicial.

A função do NACE inicial foi atender a uma demanda legal do MEC, né? Que tinha o documento orientador de que todas as instituições de ensino federais,

e não só as IES, não só as universidades, mas também os institutos federais eram obrigados a criar núcleos de acessibilidade. e aquele recurso que no início era distribuído nacionalmente via editais, ele passou a ser um recurso distribuído com uma rubrica específica para atender estudantes com deficiência. E aí pra atender a legislação é que o núcleo foi criado (C.G1, 2019).

Além de atender uma demanda legal, o papel inicial dos integrantes do NACE era de criar uma identidade para o Núcleo na comunidade acadêmica e o reconhecessem como órgão de articulação e promoção da inclusão e acessibilidade na UFPE.

Ao longo do tempo e com as ações promovidas pelo NACE, o Núcleo conquista um lugar de visibilidade e reconhecimento na UFPE como um setor de inclusão e acessibilidade, onde é recorrente irem demandas variadas acerca da temática, muitas delas que nem são responsabilidades do setor. O lugar de fala das pessoas envolvidas com o NACE e o reconhecimento do Núcleo enquanto setor de articulação das questões de inclusão e acessibilidade torna-se cada vez mais evidente para a comunidade acadêmica. Em 2016, o NACE deixa de fazer parte de uma diretoria da PROAES e passa a ser vinculado ao gabinete do reitor. Nessa perspectiva, merece destaque o extrato da entrevista a seguir:

Ele deixa de ser uma unidade dentro de uma diretoria, dentro de uma pro reitoria, que pra alguns atores da universidade não é uma pro reitoria de destaque, porque é de assuntos estudantis, seria as vezes de menor importância, infelizmente, a gente tem isso. E passa pra ser uma unidade do gabinete do reitor. Isso o NACE ganha um bum. Assim: Olá, bom dia! Eu sou coordenadora GERAL do núcleo de acessibilidade que está ligado ao gabinete do reitor. E aí, isso causa um impacto, isso tem uma força maior, sabe? Não só da apresentação pra comunidade para a compreensão do lugar de onde a gente tá falando, mas principalmente é a universidade que diz assim: A acessibilidade é importante! Isso que é o fundamental. É dizer a universidade entendeu como instituição, que essa temática ela é transversal, ela não pertence a nenhuma pro reitoria, a nenhuma pro reitoria, ela é da universidade (C.G1, 2019).

Esse entendimento de que o NACE trata de uma temática que é transversal e deve permear todos os setores da universidade, é fundamental para determinar o papel do NACE Recife, pois o coloca como principal articulador das questões de acessibilidade na UFPE. Contudo, é importante ressaltar que o mesmo tem como principal função gerenciar as ações de inclusão e acessibilidade na UFPE e, apenas em determinadas situações, executar estas ações como nos relata o participante abaixo:

A função do NACE é... Na realidade é gerenciar. Ele é o executor, executar também, ele é o executivo, mas é mais gerenciador. No sentido, que ele não... a gente não pode se responsabilizar pela realização das ações, da execução das ações na universidade como um todo. Então a gente interage com os diversos setores da universidade e atua em parceria. Então o NACE tem a função de orientar, de acompanhar, de dá o suporte, né? Em termos de informação, em termos de recursos, né? No que puder também pra que as ações em acessibilidade possam acontecer nos diversos espaços da universidade, né? Porque são muitos e assim, que precisam tá investindo nisso também. Então, por exemplo, no acompanhamento de alunos com deficiência muito realizado junto as coordenações de curso, né? E são diversas coordenações, eu acho que mais de 50, né? Cursos de graduação na universidade, então... presenciais, né? Fora os a distância também que também a gente atua junto, né? De, da, dos cursos a distância. Então, na realidade a gente faz o, o, o contato aí com os coordenadores de curso e através dos coordenadores de curso, a gente, a gente interage também com os professores, tá certo? De de, que tão com os alunos com deficiência em sala de aula pra informar, pra ver o que ele precisa, né? Pra pra dizer sobre, pra dá o suporte que a gente possa dá em termo de de, por exemplo pra os alunos cegos, né? Ou com baixa visão, pra digitalização de textos, né? Pra... algum, algum material que eles precisam, pra transcrição em Braille, pra diversos aspectos, né? da da formação. Então, essa é a missão do NACE, né? E... assim, como eu disse pra você, a gente tem atuado a partir desses eixos, cada eixo tem uma demanda específica e na realidade todos eles estão interligados, né? Pra... assim, atua... as ações acontecem muito é... associadas, na realidade, né? Então [...] (C.G2, 2019).

Com relação aos efeitos da política no contexto da prática os entrevistados tiveram posicionamentos diferentes. Enquanto alguns entrevistados relataram que as políticas pensadas sofriam alterações no contexto da prática, outros resistiram em admitir essas mudanças, relatando que, dentro do possível, com os recursos que o NACE possui, o trabalho tem sido satisfatório, mesmo reconhecendo que ainda existem muitos desafios a serem enfrentados. É notório que apesar da resistência em reconhecer tais dificuldades recorrentes no contexto da prática, há essa mudança da política pensada e posta no papel, para a política implementada como descrito no relato a seguir:

Muitas vezes eu posso dizer que é fácil a gente criar políticas, discutir políticas, mas na prática a gente tem muita dificuldade com relação inclusive a elevadores, a alguns materiais em braile e pouco a pouco a UFPE está tentando ainda se adaptar aos alunos com deficiência, não apenas aqui ao centro de educação, mas em outros setores principalmente que ainda tem, que são resistentes com relação aos alunos que chegam com alguma necessidade, alguma deficiência, cego, surdos, eles não tem um mínimo de conhecimento de como lidar com esse aluno. Então por isso que pensando nesse, nessa política, nesse planejamento, a gente mostra quais são as necessidades pra de fato ser posta em prática o que foi posto no planejamento, inclusive o site que não é acessível. Os surdos não têm o direito de saber no mínimo as informações da UFPE, então esse por exemplo foi posto no planejamento, mas na prática não há essa acessibilidade pra o surdo na UFPE com relação ao site.

Outra questão também são os áudios descritores que é necessário ter esse profissional na UFPE, mas infelizmente nos concursos que estão vigentes, mas não tem ainda essa vaga pra esse profissional, a questão é que estão tentando contratar, terceirizar, mas é importante que tenha esse profissional através de concurso público e de fato diverge muito o que se planeja com a prática (C.REC 1, 2019).

É esperado que essas mudanças da política produzida e a posta em prática ocorram, pois segundo Bowe, Ball e Gold (1992), é no contexto da prática onde a política pode ser reinterpretada e recriada e é onde podem ocorrer transformações e mudanças significativas naquilo que foi pensado como a política original. Na prática é necessário recriar tais políticas como forma de adaptação as necessidades locais e, no caso do NACE, não é diferente. Apesar da política local ser bem clara quanto as funções do NACE e a forma de organização que o mesmo deve buscar ter, na realidade os executores de tais políticas devem se adequar aos recursos e condições que lhes são apresentadas. Além disso, com as mudanças de equipe, novas interpretações das políticas podem surgir, já que a interpretação de cada um sobre determinada política depende das experiências pessoais e profissionais de quem as implementa no contexto da prática.

Com relação ao recurso financeiro destinado ao NACE Recife, podemos dizer que como o mesmo é o receptor do recurso do programa INCLUIR, portanto a maior parte do mesmo acaba ficando para as ações no campus Recife, proporcionando um maior crescimento ao NACE Recife, quando comparado aos outros campi, e possibilitando que as ações de inclusão aconteçam com uma maior fluidez.

Todavia, os recursos têm diminuído significativamente ao longo do tempo, chegando a diminuir pela metade quando comparado ao ano de 2014, ano em que o NACE foi criado, trazendo repercussão direta nas ações desenvolvidas no campus Recife, pois juntamente com a diminuição do recurso, advém o aumento do público alvo do NACE com a chegada das cotas para estudantes com deficiência.

Alguns avanços, no sentido da inclusão de estudantes com deficiência, no campus Recife nos foi relatado durante as entrevistas como, por exemplo, o aumento do número de servidores para o NACE Recife, conseqüentemente, um maior número de ações de inclusão ocorreu dentro da universidade nos últimos tempos e um melhor atendimento das demandas dos Ecd, além de uma maior familiaridade da comunidade acadêmica com as questões da inclusão. Mas esses avanços ocorrem de forma gradual e lenta quando comparado as demandas da UFPE. O participante comenta:

Os avanços, na realidade eu acho que são muitos graduais, né? Lentos, graduais, porque na realidade, cada estudante que ingressa, tem uma particularidade, tem uma especificidade que demanda da instituição uma organização específica também do ponto de vista do bolsista que vai acompanhar, do ponto de vista dos recursos que vai necessitar pra esse acompanhamento do estudante, do ponto de vista dos materiais pedagógicos, né? Que os professores têm que desenvolver, das estratégias de ensino, das estratégias pra realização das atividades (C.G2, 2019).

Apesar dos avanços, ainda existem muitos desafios para que a UFPE se torne uma universidade inclusiva. O principal desafio apontado é lidar com a diversidade de especificidades humana e atender a demanda de diferentes perfis de estudantes, dentro de um ambiente de produção de conhecimento e preparação para o mercado de trabalho que é altamente complexo, como a universidade, e ainda tendo recursos humanos e financeiros limitados. Além disso, fazer com que os professores tenham clareza da necessidade de adaptar/reorganizar suas estratégias pedagógicas para facilitar o aprendizado do Ecd, continua sendo um dos maiores desafios do NACE, já que ainda se tem bastante resistência de alguns professores nessa adaptação. A este respeito discorre:

A gente não podia dizer assim: “Não, você tem que aprovar porque ele é pessoa com deficiência”. Isso nunca, nunca, não era esse princípio. Era: atingiu as competências esperadas para a disciplina? Sim, é aprovado. Não conseguiu? Ok, não conseguiu. O professor é autônomo pra dizer que sim ou que não. Agora, o que é que a gente discuta: “as estratégias, que são adotadas pra que essa pessoa, esse estudante ou essa estudantes, atinja essas metas podem ser adaptadas?”, porque é direito a adaptação, né? E aí essa adaptação tem que ser negociada, as vezes é uma adaptação de tempo, as vezes é uma adaptação de folha de papel, as vezes é uma adaptação de... proposta pedagógica, e aí essa é um pouquinho mais complicada, né? Aquelas verdades prontas, que as vezes os professores têm, né? Assim: “Mas eu sou professor, doutor, pós doc 6 vezes, quem é você pra me dizer o que é que eu tenho que fazer?” Não dizia, mas assim implícito estava posto, né? E você tem que ir com muita didática, com uma estratégia de convencimento, com uma legislação, com direitos humanos, com práticas pedagógicas inclusivas, com sugestões e muitas vezes até assumindo algumas questões (C.G1, 2019)

A maior dificuldade em termo de acessibilidade é... assim, a gente tem trabalhado no núcleo, em eixos de atuação, como se fossem dimensões da acessibilidade, né? Então, a gente atua no eixo pedagógico, atitudinal, arquitetônico, tecnológico, comunicacional... então a gente tem, é uma divisão didática, né? Pra gente se, se organizar em termo da atuação. O maior obstáculo, o mais difícil desses eixos é o atitudinal, né? Porque, na realidade é... a opinião, as compreensões, né? As concepções que as pessoas tem sobre as pessoas com deficiência, sobre acessibilidade são muito ainda, preconceituosas... são muito... é... representam obstáculos, no sentido de que a, a há ainda muito pouca informação sobre as pessoas com deficiência e sobre as necessidades delas, né? Então... delas em sala de aula, na instituição como

um todo... enfim... então, é... a gente tem tentado, né? Trabalhar no sentido de criar uma cultura inclusiva na instituição, mas isso é um trabalho bem de formiguinha, bem gradual, bem lento no dia-a-dia, assim, por exemplo, é... no acompanhamento dos estudantes com deficiência, a gente enfrenta alguns obstáculos com relação as incompreensões que os professores tem sobre... se bem que, assim... a gente encontra alguns professores que colocam barreiras, mas encontra muitos, graças a Deus, que assim, são extremamente colaborativos com o... com o trabalho, né, de acessibilidade. Então, é uma, uma... assim, é um jogo na realidade de de de equilíbrio, né? e a gente vai tentando então com os setores também, né? Com as direções de centro, as coordenações de cursos, né? Com várias unidades que a gente atua rotineiramente (C.G2, 2019).

Apesar da ênfase nos professores, porque são os que estão em maior contato com os Ecd, não se pode, contudo, desconsiderar os obstáculos vivenciados na relação com os demais profissionais que fazem a universidade, mostrando que a barreira atitudinal é a que mais precisa ser trabalhada na UFPE.

As dificuldades são pontuais, as dificuldades não estão em categorias profissionais, as dificuldades são de personalidades. Eu não posso de maneira alguma dizer: os técnicos são mais resistentes, os professores ou o centro tal... Não! (C.G1, 2019).

É preciso trabalhar na quebra da barreira atitudinal, podendo ser feito através de uma formação continuada dos profissionais que interagem de alguma forma com esse público. E junto a isso, ir modificando a acessibilidade na universidade, trabalhando em todos os pilares que fazem a inclusão, trabalhando na quebra das barreiras arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais.

Olhe, precisa pensar em formação, porque enquanto a gente não trabalhar na barreira atitudinal que é esse convencimento. Então quando a gente ia conversar com os professores, técnicos, estudantes, a gente tá trabalhando a destituição da barreira atitudinal, que é você mudar a forma de ver o outro, de entender o outro. E não é assim, primeiro isso e depois isso e depois isso, não. Sabe? É tudo junto. É trabalhar a barreira atitudinal, melhorar as condições físico arquitetônicas dos prédios, da universidade, da acessibilidade da universidade (C.G1, 2019).

Além disso, nos foi relatado a falta de um entendimento político pela comunidade acadêmica, onde muito conhecimento que é produzido na universidade não é utilizado na mesma, a tornando carente em tecnologias que poderiam fazer diferença no seu funcionamento e na inclusão das pessoas com deficiência. A falta de investimento é sim um ponto importante a ser relatado, mas não é só isso que tem impossibilitado uma melhoria na questão da

acessibilidade na universidade, é a falta (ou o não desejo) de entendimento da importância desta temática também. A questão da acessibilidade só inicia quando passa pela obrigatoriedade legal e isso já é um indicativo que os processos de melhoria para o atendimento deste público têm sido lento, pois as necessidades são muitas e visíveis a pouco tempo na universidade. Eis o que diz:

Aí a pergunta é: por que que a gente não tem tecnologias? Falta pesquisas? Faltam incentivos? Faltam incentivos, mas faltam também entendimento político. E se eu tenho uma universidade, se eu tenho campus de saberes específicos, por que esses campus de saberes não produzem também, também, não só, claro, para a universidade? Se eu consigo um... em química, uma fórmula que o asfalto vai durar mais, por que eu não uso essa fórmula na universidade? Usa aquele asfalto sorrisal, choveu, derreteu! Como é que ficam essas pessoas com aquelas calçadas quebradas o tempo inteiro? Então são, são compreensões do olhar interno para o olhar externo, né? As vezes a gente olha muito para fora e deixa de olhar, parcialmente, para dentro. Então não é fazer uma universidade para si, de maneira alguma, mas eu não posso fechar os olhos pra o que acontece dentro de uma instituição de pesquisa, de ensino, com a qualidade que é a UFPE. Então eu acho que ainda faltam de alguns setores, essa determinação de dizer: Vamos fazer para nós e para os outros (C.G1, 2019).

Entendendo todos os avanços e desafios que a UFPE, e aqui especificando o Campus Recife, tem tido para a inclusão de Ecd podemos apontar que ainda temos um longo caminho a ser percorrido para torná-la uma universidade inclusiva. Mas os primeiros passos foram dados, o surgimento do NACE tem sido fundamental, mas é importante compreender que o Núcleo pode contribuir para o processo de inclusão, mas não fazer a inclusão dos Ecd sozinho, é preciso o envolvimento e parceria de todos que compõe a universidade.

Há que lembrar que a mudança de gestão central na universidade aponta uma possibilidade de melhoria e maior investimento na área de acessibilidade como exposto pelo participante:

Eu acho que ainda vão levar aí alguns anos pra pra que a gente possa ter, é... uma organização, né? Com vários setores, uma uma, é... uma uma... uma experiência a partir da qual as ações possam ser realizadas e e as as é... as diversas atividades que a gente precisa ter possam ser realizadas nos diversos setores independente do NACE, por exemplo. Hoje a gente ainda recebe no NACE muito... muitos processos né? De de com relação a, a, ao cumprimento das leis mesmo, né? Com relação aos alunos com deficiência. Então daqui a pouco, se Deus quiser, a gente vai poder viver sem isso, viver com com menos, é... auditorias, né? Com menos, menos, com a necessidade menor de acompanhamento pelo ministério público, né? E uma maior conscientização e possibilidade mesmo da universidade em termos de atuação porque, a gente até tem, por exemplo, a administração superior, eu acho que que hoje tem o conhecimento, a gente vai tá ai com novo reitor, né? Na... Daqui a pouco

também. Alfredo tem um trabalho, né? Aqui já do CE que ele em termos de acessibilidade eu acho que certamente ele vai dar uma uma robustez maior a essa área, né? (C.G2, 2019).

É importante enfatizar que os desafios para a nova gestão são muitos, já que o contexto atual do país, frente a pandemia do Covid 19, oficializada em 2020, requer novas formas de enfrentamento as desigualdades educacionais as quais estão sujeitos os Ecd, pois as demandas modificaram em um curto espaço de tempo, sem um planejamento estratégico para isso. Neste período foi disponibilizado pelo NACE Central cartilhas para ajudar no estudo remoto, em caráter de estratégia emergencial. Não se sabe ainda o impacto deste tipo de estratégia pedagógica para os Ecd, já que é algo recente, fica aqui a observação para trabalhos futuros.

5.4.2 Com a palavra os estudantes

Neste tópico, será discutido o relato de um estudante do curso de música do Campus Recife, que concluiu a graduação, mas ainda contribui com o Núcleo de Acessibilidade da UFPE através de suporte tecnológico e com um grupo de áudio descritores. A participante completa:

Eu dou um suporte lá na parte de equipamento, de tecnologia assistiva pra deficientes visuais, né? Computadores, programas, dou um suporte pra eles, estou na equipe de áudio descrição, sou um consultor de áudio descrição lá, a equipe ela não é do NACE, ela é um projeto da universidade gerido pelo CE, mas eu faço parte e existe uma parceria com o NACE, do projeto de áudio descrição que eu faço parte, e participo também da comissão de acessibilidade (Ecd. REC).

Este ex-aluno foi muito citado durante as entrevistas com os coordenadores do NACE por seu engajamento com a inclusão e acessibilidade e sua contribuição com o NACE, desde o seu surgimento. Trata-se dos primeiros estudantes acompanhados pelo Núcleo e esteve presente na trajetória do NACE e sua busca por uma identidade que atenda às necessidades da inclusão.

Para melhor compreendermos o lugar de fala do entrevistado, é preciso entendermos um pouco sobre a sua história de vida. O mesmo sempre foi estudante de escola pública e, ainda vidente, fez o Curso Técnico em Música em conjunto com a educação básica. Por ter uma aproximação com a área educacional, optou por fazer o vestibular em Licenciatura em Música. Após alguns períodos na universidade na graduação em Música, o estudante perdeu a visão, trancando o curso e se afastando da universidade por 3 anos.

Em 2013, o estudante retorna à universidade como Estudante com deficiência visual, e passa a enfrentar as dificuldades de uma instituição muito distante de ser inclusiva. Neste

contexto, passa a buscar alternativas dentro da universidade para conseguir superar os obstáculos que lhes era apresentado. Em 2013, o NACE ainda estava em processo de planejamento, o Núcleo ainda não tinha sido criado e, portanto, o estudante recorreu a PROAES para obter recursos que o permitissem dar continuidade ao seu curso. Afirma o participante:

E aí não havia NACE, na verdade já existia a normativa do MEC com relação a implantação dos núcleos de acessibilidade, né? Algumas universidades já tinham saído na frente, a federal tava bem atrasada na verdade e não existia NACE, quem cuidava dessa questão de acessibilidade de estudante, inclusão, inclusão não, acessibilidade, inclusão, não se falava de inclusão. Era a PROAES, era a Pro reitoria de assuntos estudantis, alguma coisa assim. A PROAES cuidava de tudo, né? E aí recorremos a PROAES pra conseguir alguns recursos, né? Pra mim poder estudar, alguns chegaram outros não. E aí volto pra o curso de licenciatura, retomo o curso, e aí sim nesse meio tempo, nessa minha volta já volto, já cursando, é que o NACE é implantado (Ecd. REC, 2019).

Como já mencionado anteriormente, é apenas em 2014, que surge o NACE, ainda vinculado a PROAES, por isso o estudante passou a ter contato com o NACE, já que o mesmo era acompanhado inicialmente pela PROAES. Cabe destacar que se trata de período de muitos obstáculos para os Ecd que matriculados na UFPE, já que a mesma não tinha nenhuma política de inclusão de Ecd, a não ser o NACE que ainda estava em processo de criação e implementação e projetos pontuais que ocorriam em alguns poucos Centros Acadêmicos como exposto:

Aí nesse período eu me deparei com um cenário assustador, né? Pra quem tinha deficiência, porque você não tinha nada de... a não ser o CE, porque já tinha alguns projetos aqui, alguns professores... Mas fora do CE, não havia quase nada. E aí eu pensei assim, né? Eu, ou eu desisto ou eu bato de frente, tipo eu vou pra o ministério público, bato em porta de reitor, essas coisas todas, ou eu me engajo nos espaços que estão sendo abertos a partir de agora, nos espaços de grupos de estudo, de grupo de pesquisa, comissão de acessibilidade, começou a surgir esses grupos, então vou eu me engajo, passo a ser convidado, e aí eu vou contribuir de alguma maneira, pensei assim, né? Vou instigar, vou cobrar as coisas dentro das comissões, vou participar e dar a minha contribuição, eu optei por esse caminho, sabe? Aí comecei a participar da comissão permanente daqui do CE, de acessibilidade, do EMEI também que é o laboratório de educação musical especial inclusiva do departamento de música, comecei a me engajar nos espaços que me eram abertos, e aí contribuí, e aí o NACE foi um deles (Ecd. REC, 2019).

Mesmo nesse processo de estruturação, sem equipe técnica formada e com poucas condições de atendimento aos estudantes, o NACE passou a acompanhar o estudante e forneceu

subsídios para uma melhor adaptação na universidade frente as suas especificidades. Eis o que diz:

Então, por conta do contato com a PROAES, foi uma equipe ligada a PROAES que montou o NACE, começou, foi incumbida de montar o NACE. Então como eu já era assistido pela PROAES, eu passei a ser assistido pelo NACE. Pelo que consta lá nos históricos, eu fui o primeiro aluno a ser assistido pelo NACE, na UFPE. Depois que o NACE foi implantado como núcleo, eu fui o primeiro aluno a ser assistido pelo Núcleo. E aí, mas assim, tudo inicial, né? O espaço físico, não havia nada, só existia a parte instituída do NACE, mas não existia um trabalho efetivo, ainda tava sendo montado (Ecd. REC, 2019).

O acompanhamento da PROAES e, em seguida, do NACE, proporcionou alguns recursos que foram importantes na formação do estudante entrevistado. Este relata que foi disponibilizado, na época que ele voltou para a universidade, uma assistência psicológica, uma bolsa emergencial para despesas com a saúde, que depois foi substituída pelo auxílio permanência, além de um computador com leitor de tela, e um monitor que tem a função de ledor, que era um aluno que o acompanhava nas aulas.

É fundamental perceber que o NACE, no contexto da prática, foi sendo construído a partir das demandas e colaborações das Pessoas com deficiência, assim como a equipe foi sendo organizada de acordo com a necessidade do público alvo, inclusive não podemos deixar de mencionar o papel dos estudantes monitores nesse período inicial, como é o caso do ledor, fundamental na formação do entrevistado. Percebe-se, pois, que ganha relevo na formação da agenda do NACE o pensamento e contribuição dos usuários da política.

De acordo com o estudante, assim como no posicionamento dos coordenadores do NACE Recife que foram entrevistados, o papel do NACE, atualmente, deve ser gerir as questões de acessibilidade e inclusão dentro da universidade. Contudo, é relatado também uma sobrecarga de demandas por ser o Núcleo reconhecido como o setor que promove a inclusão e acessibilidade na universidade, sendo também o órgão executor de boa parte das ações em inclusão.

O NACE hoje ele é responsável na universidade por administrar essas questões de inclusão e acessibilidade de estudantes com deficiência em geral, né? Seja já qual for, e necessidades educacionais. O que eu observo é que um núcleo como o NACE, principalmente na forma como ele é composto, ele não tem condições de dar conta de uma universidade inteira, uma universidade federal, essa é minha opinião. Então eu penso que é totalmente assim fora de cogitação que os cursos, os centros, eles se isentem dessa parceria. Então o NACE no meu entender, seria mais um gestor, e aí os departamentos e centros eles tem que entender que o aluno é daquele local e assumir a responsabilidade

do aluno com relação a parte educacional e tudo mais, estrutural, física, essas coisas, o que ainda não acontece. Como tem o NACE, então tudo é o NACE. E aí o NACE não dá conta porque não tem pessoal pra isso, não tem... ou melhor a demanda é maior que a oferta, de funcionários, de técnicos, por mais que o NACE tenha aumentado, a equipe cresceu muito de uns anos pra cá, mas eu enxergo o NACE mais como um gestor, um direcionador da política de inclusão na universidade do que centralizar tudo lá, sabe? Então chega um estudante da economia, vai pra o NACE, chega um estudante, claro, eu acho que ele tem que saber desse estudante, mas é como se a responsabilidade da formação dele é do NACE, ainda é assim. O Aluno de geografia, o aluno de engenharia, o aluno de música, o aluno de pedagogia, o aluno de turismo, o aluno de direito, é assim, e eu acho que aí é que esbarra as dificuldades pro aluno, pra todo mundo (Ecd. REC, 2019).

Como mencionado no relato acima, os Centros Acadêmicos precisam assumir o seu papel junto ao NACE para a inclusão dos Ecd na universidade, eles que deveriam ser os executores das ações e não esperar que o NACE resolva todas as demandas dos Ecd na universidade. Na prática, é preciso um trabalho em conjunto com toda universidade para que a inclusão e a permanência possibilitem uma formação de qualidade para os estudantes.

Algo marcante na entrevista que incluí pessoas com deficiência é a necessidade de ouvi-los e compreender que só é possível pensar/formular uma política de inclusão quando os mesmos forem protagonistas das questões de seus interesses, afinal: “nada sobre nós sem nós”. O NACE tem buscado fazer isso e a partir desta escuta das pessoas com deficiência foi se aprimorando e tem desempenhado um papel importante na universidade frente as questões de inclusão, é preciso agora a abertura de outros setores da universidade para esta escuta.

Um dos critérios que se usa muito lá no NACE é trazer essas pessoas pra fazer parte da equipe, porque tem uma máxima dentro da educação inclusiva, que é nada sobre nós sem nós, ou seja, eu não posso tá tratando de inclusão e acessibilidade se eu não tenho pessoas que fazem o uso diariamente daquilo ali, que não passam por aquilo ali. Porque é muito fácil falar de comida com a barriga cheia, né? Muito fácil de falar de inclusão e acessibilidade se eu não tenho ninguém na família, se eu não sou pessoa com deficiência. Então se eu sou, eu tenho essa propriedade, eu tô falando com discurso de autoridade, eu tô falando com conhecimento de causa, eu tô falando porque eu sei o que eu estou falando, eu passo por isso todos os dias (Ecd. REC, 2019).

Porque as vezes o professor não sabe o que é áudio descrição, mas ele pode se informar, ele pode ir atrás, ele pode, sei lá, procurar saber como é que faz. E aí o problema é justamente atitudinal, né? Enfim, não generalizando, lógico, isso que eu to falando é na maioria dos casos (Ecd. REC, 2019).

A depender de qual Centro Acadêmico analisemos, também há diferentes barreiras, uns centros possuem uma arquitetura mais acessíveis que outros, além dos entraves no

entendimento da acessibilidade nas diferentes áreas do conhecimento na UFPE. O entrevistado fala comparativamente de dois Centros Acadêmicos, o Centro de Educação (CE) e o Centro de Artes e Comunicação (CAV), e evidencia as diferenças no acolhimento por parte dos professores de cada um, sendo o CE bem mais receptivo as suas necessidades. Acerca do assunto destaca:

Eu tive que criar uma estratégia, porque música... o curso de música é muito seletivo, ele é muito seletivo, muito. Pra você, você tem que ter um padrão aqui, tipo se você gosta só de cantar. Adoro cantar, quero fazer música, esqueça. Se você não tiver conhecimento, você não entra, tem que ter conhecimento mesmo, técnico da área, né? Então, aí você imagina uma pessoa com deficiência no curso, porque já exigia uma perfeição, então a deficiência vai conotar o que? Que o aluno vai ter dificuldade nisso, naquilo... então essa é a concepção ainda hoje de muitos professores. Então eu sabia desse cenário, né? Eu já conhecia, porque eu já era estudante. Então, como eu fazia música e também as cadeiras de pedagogia, no CE, então eu pensei assim: Eu vou primeiro pagar as cadeiras do CE, porque é mais... eu achava mais acessível, entende? Então foi isso que eu fiz, então eu procurei, no primeiro período que eu volto, eu não volto pra, não faço nenhuma cadeira de música, só fiz cadeira de educação. Aí já ia nos professores, antes da cadeira começar e explicava minha condição e aí foi quando eu comecei a ter contato com alguns professores aqui do CE que já trabalhavam com inclusão, né? Professora Tícia, professor Francisco, professora Wilma, alguns professores. Aí foi aí que eu comecei a conhecer mais as coisas, né? Mas no departamento de música foi complicado, tinham professores mais receptivos e outros que faziam questão de não, não levar em consideração que você tava ali, como se você fosse só um número na caderneta só (Ecd. REC, 2019).

Essas diferenças, a depender da área a qual se encontra determinados cursos já se é esperado, mas não é possível generalizar a informação e dizer quais centros estão mais próximos de torna-se inclusivo, já que existem muitas barreiras que precisam ser analisadas e consideradas cuidadosamente.

Apesar da barreira atitudinal ser o maior obstáculo na inclusão dos Ecd, o relato do participante nos mostra que por parte dos demais estudantes essa barreira não existiu, pelo contrário, os estudantes contribuíram em sua formação, ajudando principalmente na adaptação inicial nas disciplinas.

Mas o pessoal assim, em geral, foi muito solícito, sabe? De contribuir, de ajudar... quando o leitor faltava alguém assumia, então assim, eu não posso falar muito disso, porque realmente o pessoal me deu muita força no início (Ecd. REC, 2019).

Além da barreira atitudinal ser um grande problema na inclusão dos Ecd na UFPE, nos foi relatado a necessidade de adequação arquitetônica dentro e fora da universidade, sendo este um grande desafio para o entrevistado e um descaso da universidade nos últimos anos. Por exemplo, o participante nos diz:

Acessibilidade física e arquitetônica é talvez um dos maiores descasos na universidade federal daqui. Os prédios tanto externamente, eu faço um mapa externo, tanto um mapa da parte externa, calçadas, tudo, semáforos, paradas de ônibus, tudo... aí quando você entra no campus também, muito inacessível, você imagina essa parada daqui do CFCH pra o CAC ou pra o CE, muito inacessível, não tem uma calçada legal, não tem uma acessibilidade boa que é bom pra todo mundo, não é bom só pra um cego ou pra... Mas assim, aí fizeram as calçadas aí, mas cheia de erros, cheia de problemas também, mas pelo menos melhor do que a que tinha antes. E aí você entra nos prédios também, acessibilidade muito ruim, de acessar mesmo o prédio, de você achar uma sala, de você chegar num andar tal, na sala tal, de sinalização, de condições mesmo físicas, o espaço, as partes poucas de piso tátil quebrados, né? Então realmente falta muito assim, na parte física, estrutural, sabe? Muito, muito (Ecd. REC, 2019).

Não podemos negar que a barreira arquitetônica, ainda é um grande desafio da universidade. Estabelecer um padrão arquitetônico acessível em um ambiente com prédios antigos requer bastante investimento, algo que não tem previsão de acontecer no cenário atual do país. Desta forma, apesar de ser uma questão antiga na universidade, como relatado pelos coordenadores do NACE entrevistados, e trazer prejuízos sérios a acessibilidade, está longe de ser resolvida.

Há que se destacar que apesar de todas as barreiras o Campus Recife avançou na inclusão dos Ecd, principalmente depois de 2014 com o surgimento do NACE e as demandas que foram surgindo com o aumento do número de Ecd na universidade. Contudo, ainda precisa investir em recursos humanos e financeiros que proporcione uma formação de qualidade para os Ecd.

5.5 O núcleo de acessibilidade setorial de vitória: o que aponta o contexto da prática

5.5.1 Com a palavra os coordenadores

Neste tópico, serão discutidos os relatos de dois coordenadores do NACE Vitória. Sendo estes, o primeiro coordenador da setorial Vitória (identificado por C.CAV1) e a coordenadora da Setorial Vitória no ano de 2019 (C. CAV2), ano em que foram coletados os dados desta pesquisa. A partir desses relatos podemos perceber os avanços e desafios enfrentados pelo Núcleo de Acessibilidade no Centro Acadêmico de Vitória.

O coordenador de Vitória (C.CAV1) é formado em Licenciatura Plena em História, mestre em Educação Inclusiva e doutor em Educação, teve como coordenador do NACE durante 3 anos (2014-2017). Já a coordenadora da Setorial Vitória (C.CAV2), é nutricionista que teve contato com a temática inclusão através de projetos com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e assumiu o NACE em 2019. Ambos, são docentes efetivos no Centro Acadêmico de Vitória e aceitaram a coordenação do NACE, como uma função a mais dentro no haal de suas atividades docentes na UFPE.

O NACE Vitória ficou de 2014 até 2016 sem ter uma sala que pudesse desenvolver os trabalhos e atender as demandas dos Ecd. A partir de 2016, com mudanças internas ao NACE, se consegue uma sala e começa os trabalhos de inclusão. O trabalho efetuado com a participação de estudantes voluntários foi fundamental para construir uma identidade do NACE no CAV. Os recursos disponibilizados pelo NACE Central foram estruturantes para a obtenção de equipamentos necessários para o atendimento dos Ecd no CAV (Entrevistado 1).

Montamos a sala e eu tive uma equipe de 10 alunos voluntários, então a gente começou a fazer um movimento, inclusive tínhamos palestras mensais, todo mês a gente tinha uma palestra aqui sobre temáticas ligadas a inclusão, começamos a equipar o NACE, sempre eu entrava em contato em Recife e a verba era sempre destinada a equipamentos pra cá, pra Vitória (C. CAV1, 2019)

É preciso considerar o ano de 2016 como um marco importante no NACE Vitória, pois começou um movimento/dinâmica de preparar-se para atender os estudantes que iriam entrar em 2018 através das cotas de Ecd. O fato é que a partir da alteração da lei das cotas, a obrigatoriedade de adequação da universidade a esse público deu espaço e condições ao desenvolvimento do NACE Vitória. A gestão do CAV entendeu que era necessário o Núcleo de Acessibilidade nesse processo de inclusão de um público maior que iria chegar com as cotas e começou a ceder mais espaço para o desenvolvimento das ações.

O que mudou muito hoje que fortaleceu e ao mesmo tempo deu ao NACE condições de resistência, acho que essa é a palavra pra dar conta das coisas. Foi a partir de 2016, porque em 2016 a lei cotas foi alterada, foi alterada dia 26 de dezembro, quem assinou, inclusive, foi Michel Temer. Quando foi assinado, o plano da universidade, o plano estratégico da universidade para as cotas do sisu já tinha sido assinado, então as vagas não poderiam ser mais modificadas, então as pessoas com deficiência não poderiam entrar nas cotas no ano de 2017, ficou pra 2018. Quando foi em 2017, ai o ano de 2017 foi, eu lembro que foi muito marcante que foi o período que eu estava saindo do NACE de Vitória. Eu conversei bastante com as pessoas aqui, dizendo que a gente precisa repensar muitas das estratégias, porque, a partir de 2018, teríamos alunos cotistas com deficiência. Então a ideia de 2017 foi ajustar o NACE pra essa realidade e, não só aqui, todo o NACE. Porque a partir de 2018 [...] (C.CAV2, 2019).

Atualmente, o NACE Vitória fica situado na biblioteca do Centro Acadêmico. Conta em sua composição com os coordenadores, um técnico administrativo e os bolsistas que dão suporte as ações desenvolvidas pelo Núcleo. Não há uma equipe técnica especializada formada no NACE Vitória, pois ainda faltam muitos profissionais no Núcleo como mencionado no relato do entrevistado a seguir:

Então assim, realmente a gente sente falta, né? De outros profissionais, principalmente de um profissional de um psicólogo, né? E de um psicopedagogo. Eu acho que seria assim, de extrema importância até no sentido de trazer uma orientação, né? Pra os professores a respeito da adaptação dos materiais. Porque, por exemplo, a gente tem uma aluna com dislexia, e aí assim, um profissional que entenda realmente, né? Dessa alteração, poderia trazer mais informações a respeito do que... dessas adaptações que essa aluna precisa. Então assim, a gente vai, o próprio aluno vai trazendo também, né? A gente trabalha nesse sentido que o próprio aluno ele vai dizendo, ele vai informando pra gente a melhor forma como ele aprende, né? E aí as adaptações vão sendo feitas mediante a orientação dos próprios estudantes, né? (C.CAV2, 2019).

Algo que podemos destacar no NACE Vitória e que é um diferencial dos demais NACE da UFPE, é que a Setorial Vitória possui além do monitor bolsista, o estudante apoiador, que acompanha o Ecd durante atividades que o mesmo precise e também faz o intermédio entre o estudante, os professores e o NACE, buscando minimizar as barreiras para a inclusão do estudante na universidade. Sobre a questão, o entrevistado assinala que:

E essas orientações os próprios professores se encarregam de repassar para seus monitores, né? E aí assim, esse o estudante apoiador na verdade, ele vai ter a função como o próprio nome já diz, de apoiar esse estudante, tentar minimizar realmente as barreiras, né? Então, por exemplo, a gente tem uma estudante, uma aluna que tem uma dificuldade de locomoção, ela usa um aparelho que ela não pode entrar na biblioteca, então o estudante apoiador pega os livros pra ela, auxilia ela na descida da ladeira, na subida da ladeira, né? Ela tem monitoria em um local reservado aqui do CAV, porque as monitorias dela não podem ser dentro da biblioteca, então ela tem um local reservado pras monitorias, tá? E assim, e o estudante apoiador ele faz essa conexão, né? Com... entre o NACE, o professor, os monitores, então ele tá sempre acompanhando e vendo, né? quais são as necessidades daquele aluno. Então tem por exemplo essa aluna com dislexia, ela tem 2 estudantes apoiadores, né? São bolsistas também aqui do NACE. É, e aí que acompanham não só, não só auxiliam ela nas questões do estudo, mas também facilitando por exemplo, ela... esses alunos eles são ledores e transcritores nas provas dela, né? Então ela faz prova em uma sala reservada,

com o estudante apoiador, com o leitor e o transcritor, né? Então assim, eles tem essa função, dar todo o apoio que o estudante precisa (C.CAV2, 2019).

Além do trabalho do estudante apoiador, é importante destacar também o papel da coordenação no NACE Vitória. São os coordenadores os principais representantes do NACE no Centro Acadêmico de Vitória, pois todas as ações passam pelo conhecimento e contato direto com eles. Segundo os entrevistados, a função dos coordenadores no NACE Vitória tem sido ouvir as demandas dos estudantes com deficiência e tentar atendê-las principalmente através da articulação com o NACE Central, de onde provém o recurso financeiro e o acompanhamento técnico especializado; os professores, para em conjunto discutir adaptações pedagógicas necessárias; o Núcleo de Assistência Estudantil e Apoio Psicossocial (NAEPS), que, na figura dos psicólogos tem acompanhado os Ecd no CAV; e os próprios Ecd que dão o indicativo do que realmente necessitam para se sentirem inclusos no campus Vitória.

A minha função é ouvir esses estudantes que é muito importante, então é essa semana inclusive, eu tive uma reunião com duas alunas que são acompanhadas pelo NACE, né? Então a gente tá sempre nessa busca de escutar os estudantes pra saber se o trabalho dos estudantes apoiadores está legal, né? Se estão exercendo a função deles, se o professor está fazendo as adaptações, quais são as dificuldades que estão encontrando em cada disciplina, quais são as barreiras que ainda estão enfrentando. Então assim, é realmente também essa função de tá escutando o aluno, de orientar os estudantes, bolsistas administrativos que são alunos com deficiência, que também exerce a função administrativa aqui no NACE, né? Então fazer essa orientação deles com relação a todas atividades que precisam desempenhar, né? E assim, a gente tá em contato, né? Com os professores, pra que a gente possa também escutar outro lado, né? Escutar os professores, quais são as demandas deles, quais são as dificuldades que eles apresentam, e fazer essa articulação com o NACE central, né? Porque enquanto a gente não tem recurso, recursos humanos, né? Que possa trazer uma questão de capacitação e tudo, de escuta desses professores, aí a gente traz essa articulação, faz essa articulação pra trazer esses profissionais como a gente fez já esse semestre, né? Diante da demanda de uma aluna, então a gente trouxe essas profissionais pra fazer uma capacitação aqui com os professores e uma escuta também deles, né? Então, assim, ir buscando fazer é... inclusive as adaptações no próprio ambiente, né? Na própria instituição, então, aqui na biblioteca a gente recentemente conseguimos fazer todo o mapeamento em Braille, né? Da biblioteca. Então assim, aos pouquinhos, né? A gente vai fazendo as adaptações necessárias, mas sempre enfrentando barreiras, questões de ordem realmente burocrática, né? Enfim, que fazem parte, né? Da instituição. Mas eu vejo muito o trabalho do NACE nesse sentido, sabe? A gente também se articula muito com o NAEPE, que é onde fica lotados os psicólogos, então aqui do CAV, então sempre nessas conversas com os estudantes, na capacitação até dos estudantes apoiadores pra saber lidar com determinadas, determinados transtornos, deficiências. A gente sempre traz o NAEPE pra junto, pra que a gente possa fazer isso em conjunto, né? Então nessa conversa por exemplo, com as

estudantes que a gente teve essa semana, a psicóloga do NAEPE tava presente, né? Porque é importante ter esse olhar multiprofissional, né?” (C.CAV2, 2019).

Além dessas articulações com os diversos setores para prover condições de uma formação de qualidade para os Ecd, é preciso que os coordenadores estejam familiarizados com as questões da inclusão e acessibilidade para que possam propor alternativas que sejam compatíveis com a realidade da instituição e das pessoas com deficiência envolvidas na mesma.

É preciso pensar também nas condições de trabalho da coordenação, ajustando a carga horária de trabalho dos coordenadores em suas demais funções para que possam se dedicar por mais tempo ao NACE sem que haja uma sobrecarga de trabalho, possibilitando assim a elaboração e implementação de ações em prol da inclusão e acessibilidade na Educação Superior.

Dito isto, é possível perceber que o campus Vitória, apesar de já ter iniciado o processo de inclusão dos Ecd na instituição ainda é necessário avançar nas ações que permeiam a política no contexto da prática, assim como toda a universidade. Pois ainda existem muitas barreiras que precisam ser quebradas e ultrapassadas para que possamos entender como satisfatório as ações de inclusão na instituição.

Essas barreiras são identificadas desde a questão burocrática, no tempo de espera para atendimento de solicitação de equipamentos ou ajustes dos mesmos, até as barreiras de ordem arquitetônica, estrutural, financeira e de recursos humanos.

Na questão arquitetônica e estrutural, podemos destacar a dificuldade no acesso ao próprio Campus. Sendo esta dificuldade a primeira barreira para os Ecd que possuam dificuldade na locomoção, devido ao local em que o Campus Vitória está localizado, onde é necessário subir uma ladeira para se chegar a instituição. Além disso, a necessidade de salas adaptadas específicas dos Ecd também é apontada como um dos problemas do CAV para a efetivação de um Campus mais inclusivo e com isso incluímos a sala do próprio NACE Vitória, que por ficar no primeiro andar da biblioteca, tem seu acesso condicionado ao funcionamento do elevador para alguns estudantes, o que nem sempre é possível.

Bom, além das questões estruturais, né? Barreiras estruturais... a gente por exemplo, o CAV ele fica num... o estudante ele tem que subir uma ladeira, né? Então os estudantes que tem uma deficiência física fica bem complicado, né? Pra eles. Então assim, o estudante apoiador ele também auxilia, mas a gente já tentou, por exemplo, algum carro, algum transporte, pra que fizesse esse transporte do aluno pelo menos subir a ladeira, descer a ladeira, mas não consegue, né? Aí tem algumas questões realmente de ordem estrutural

também como eu falei de as vezes é um elevador que quebra e que a gente por questões burocráticas mesmo, de licitação e tudo mais, a gente passa muito tempo com o elevador quebrado, né? E aí a gente tem que encontrar estratégias para o estudante não se prejudicar, né? (C.CAV2, 2019).

Já com relação a questão financeira do NACE Vitória, é muito similar ao que encontramos no NACE do Campus Agreste. Sem muitos incentivos locais, o NACE Vitória tem dificuldade na obtenção de bolsas para os monitores e estudantes apoiadores que ajudam a concretizar as ações de inclusão no contexto da prática.

Em relação também as, a própria questão de bolsas que acho que seria muito importante que a gente tivesse mais bolsas disponíveis, pra que a gente conseguisse ter mais estudantes apoiadores, né? Pra esses alunos (C.CAV2, 2019).

Ademais, os recursos humanos disponibilizados para o NACE Vitória ainda são bastante escassos, visto que o número de bolsas para os estudantes ainda é pequeno comparado as necessidades do campus. E a equipe de profissionais especializados para o atendimento das necessidades específicas dos Ecd, assim como profissionais para administrar a parte burocrática, ainda deixa muito a desejar com relação ao quantitativo de pessoas disponíveis nessas funções.

Quando comparamos os relatos do primeiro coordenador do NACE Vitória e o relato da coordenação de 2019 podemos perceber os avanços vivenciados no contexto da prática dos coordenadores. Um destaque importante nesse contexto é o aumento pela procura do NACE pelos professores do campus, o que indica que os mesmos estão sentindo a necessidade de buscar alternativas para atender as necessidades específicas dos estudantes.

No relato do primeiro coordenador, é possível perceber um movimento ainda de esclarecimento do que é o NACE e sua função na universidade frente aos professores e estudantes. Já no relato da coordenadora em 2019, percebemos que o NACE Vitória, apesar de ainda ser pouco conhecido no campus, já se é procurado para auxiliar nessa busca pela inclusão dos Ecd.

E essa mudança de comportamento dos professores é um importante avanço, pois é através do conhecimento e da busca de alternativas inclusivas que o sentimento de empatia, necessário no processo de inclusão, surge e se manifesta nas ações necessárias para a inclusão dos Ecd no CAV.

A jornada para tornar o CAV um Campus inclusivo está só começando, a passos lentos, mas passos incisivos e apoiados por políticas públicas que exigem uma adequação dos espaços de Educação superior as Pessoas com deficiência e também com o apoio do NACE Vitória, enquanto setor articulador e promotor da inclusão deste público na instituição.

5.5.2 Com a palavra os estudantes

Neste tópico, será discutido o relato de um estudante do curso de Educação Física do Campus Vitória, que cursava o terceiro período quando da realização da entrevista em 2019. Este estudante foi mencionado nas entrevistas pelos coordenadores do NACE Vitória por ser bastante participativo no NACE, o mesmo tem uma deficiência auditiva e faz uso de aparelho para auxiliar a audição.

Algo marcante no relato do entrevistado é o fato da universidade ser o lugar de sonhos para muitos. Percebe-se que os estudantes antes de embarcarem na jornada acadêmica traz consigo suas idealizações a respeito do tão almejado futuro acadêmico e profissional. Os Ecd não estão a margem dessas idealizações, mas o histórico da falta de oportunidades para este público no nosso país, ainda bastante excludente, torna a jornada em busca da concretização desses sonhos desgastante e injusta. Contudo, é importante perceber que alguns, ainda poucos, Ecd conseguem quebrar essas barreiras e ir em busca de realizar seus sonhos, é o caso do estudante entrevistado. Não temos a intenção de culpabilizar as Pessoas com deficiência que desistiram dos seus sonhos/objetivos, pelo contrário, o objetivo é mostrar como o sistema de funcionamento social dificulta a vida dessas pessoas, que precisam se esforçar bem mais para ter um espaço na sociedade.

Para entendermos melhor o lugar de fala do entrevistado, iniciaremos falando um pouco sobre sua vivência na educação básica. Iniciando e concluindo seus estudos na educação básica em escola pública, a única estratégia utilizada para o mesmo durante as aulas era ficar mais próximo do quadro e, conseqüentemente, do professor para poder ouvi-lo e entender os conteúdos. Sempre teve uma boa relação com a maioria das pessoas nas escolas por onde passou, mas teve momentos que sofreu bullying por causa da sua deficiência, mas isso não o intimidou frente aos seus objetivos.

Muito focado, buscou alternativas para ressignificar suas vivências, fez dos ensinamentos na escola, principalmente na disciplina de educação física, inspiração para busca de uma profissão ao qual se identifica. Eis o que afirma:

A educação física mudou a minha vida. Eu nasci deficiente, fiz cirurgia no pé e também a... o que me ajudou a andar, a correr, foi a educação física. E todos os professores que passaram na minha vida, os professores de educação física, aí me mostraram o quão a educação física é especial. E eu me identifico muito com a educação física, não me vejo em outra área que não seja a educação física. O meu grande sonho mesmo é ser preparador físico de clube, já que eu não fui jogador. Então eu quero ser preparador de físico, o sonho ainda não acabou (Ecd. CAV, 2019).

A motivação estudar na UFPE veio junto com o surgimento das cotas e, conseqüentemente, o aumento das chances de conseguir ingressar numa universidade pública. E foi por meio das cotas que o entrevistado ingressou no Campus Vitória em de 2018, primeira turma com cotas para Ecd. Nota-se a relevância da política de cotas, pois é um indicativo, para os Ecd e para toda comunidade acadêmica, que a universidade está a serviço da inclusão, aumentando as chances de ingresso de Ecd na educação superior e minimizando as desigualdades educacionais existentes entre os estudantes. O respeito às diferenças é essencial para que o processo educativo possa ser acessível por qualquer pessoa, dessa forma, Bartolome et. al. (2007) vão dizer que assumir a diversidade supõe reconhecer o direito à diferença como um enriquecimento educativo e social.

Ao adentrar a universidade, o contato com o NACE não se dava de imediato, como hoje é feito. Para o estudante entrevistado, por exemplo, o diálogo com o NACE se deu através do técnico administrativo do Núcleo que falou para o mesmo sobre a função do setor.

Quando eu entrei na faculdade eu não sabia nem da existência do núcleo de acessibilidade, porque eu pensava que as cotas só me fez entrar e ficar, mas não sabia que tinha um núcleo que ajudava essas pessoas que tenha alguma deficiência que tenha algum transtorno, e o núcleo de acessibilidade, o NACE, vem me ajudando muito, porque eu tô sendo apoiado por eles. (Ecd. CAV, 2019).

O apoio do NACE ao estudante era por meio do monitor apoiador, que o auxiliava em situações de aulas práticas as quais o uso do aparelho auditivo não era recomendado.

Por exemplo, na aula de vôlei tem uma voluntária, estudante apoiador, que ela me auxilia a escutar o professor falando porque eu, eu... como é que se diz? Nas aulas práticas de vôlei, futsal, natação tem que tirar o aparelho pra não suar. Aí ela que me auxiliava pra falar, porque tem professor que fala muito baixo, aí eu olho pra ela e ela já fala (Ecd. CAV, 2019).

Percebe-se, que o estudante entrevistado se sente incluso e satisfeito com o que a universidade tem oferecido a ele, pois na educação básica não teve esse apoio que é considerado fundamental.

A oportunidade que eu tô tendo aqui na universidade, é a oportunidade que eu nunca tive nem no meu ensino médio, nem no meu ensino fundamental, que aqui eu tô sendo muito bem acolhido (Ecd. CAV, 2019).

Isso implica afirmamos que a inclusão educacional é uma atitude política que trata das desigualdades e injustiças sociais, viabilizando a participação de pessoas, grupos e comunidades que são privados de seus direitos de exercerem sua cidadania ativa.

Com isso, podemos perceber que são ações simples que fazem a diferença na vida acadêmica dos Ecd, facilitando o aprendizado e os fazendo sentir participantes ativos da comunidade acadêmica. As questões estruturais e financeiras são sim complexas, principalmente no nosso contexto atual do país, mas as barreiras atitudinais precisam ser enfrentadas.

Para o entrevistado o NACE é um setor que ainda não tem muita visibilidade no Campus, mas que tem se empenhado em tornar-se mais conhecido através de panfletagem e redes sociais.

Tem pessoas que ainda não conhece o que é o NACE, e a gente tá crescendo aos poucos, a gente tá criando panfletos pra poder divulgar, estamos editando vídeos, eu to editando vídeo pra postar, pra mostrar ao pessoal, tem o Instagram (Ecd. CAV, 2019).

O NACE Vitória tem contribuído para a inclusão dos Ecd no CAV, mas ainda é preciso quebrar algumas barreiras, principalmente a atitudinal, como é relatado pelo entrevistado quando questionado sobre o que falta para a universidade se tornar inclusiva.

Que todo mundo participe junto, que todo mundo lute junto, que todo mundo apoie um ao outro, que tenha empatia, né? Porque a situação do nosso país tá bem complicada, né? E é isso (Ecd. CAV, 2019).

Em suma, a universidade é feita de pessoas e estas mesmas pessoas precisam redirecionar o seu entendimento e posicionamento a respeito da inclusão, gerando atitudes de acolhimento e empatia para com as Pessoas com deficiência e demais grupos historicamente excluídos. Para que, com isso, seja possível a construção de uma universidade diversa e

inclusiva, e que todos que dela fazem parte possam se sentir acolhidos na instituição, facilitando as relações de ensino-aprendizagem e pesquisa.

5.6 O núcleo de acessibilidade setorial do agreste: o que aponta o contexto da prática

5.6.1 Com a palavra os coordenadores

Neste tópico, serão discutidos os relatos de dois coordenadores do NACE Agreste. Sendo estes, a primeira coordenadora da Setorial Agreste (identificada por C.CAA 1), que chegou na coordenação para substituir um professor recém escolhido como coordenador que teve que se ausentar-se do cargo sem ter desenvolvido atividades no mesmo. E o coordenador da Setorial Agreste no ano de 2019 (C.CAA 2), ano em que foram coletados os dados desta pesquisa. A partir dos relatos desses coordenadores é possível perceber os avanços e desafios enfrentados pelo Núcleo de Acessibilidade no Centro Acadêmico do Agreste.

Ambos entrevistados fazem parte dos servidores técnicos da UFPE. Sendo o C.CAA 1, licenciado em Ciências Sociais com pós-graduação na área de Gestão Pública e Educacional e trabalha em setor administrativo na universidade, tendo iniciado sua jornada no Campus através do trabalho na Biblioteca. O Entrevistado C. CAA2 é formado em Pedagogia com especialização em Libras, sendo interprete de Libras do CAA, possui vasta vivência com as questões de acessibilidade, tendo contato com a Libras desde a infância por conviver com pessoas surdas que faziam o uso da língua.

Assim como nos demais Campi, no Campus Agreste o NACE teve início dos trabalhos em meados de 2014, através da Comissão de Acessibilidade. O trabalho de implementação iniciou com um grupo com boa representatividade no Campus, mas aos poucos foi diminuindo. Este fato é algo que também ocorreu nos demais Campus, já que as atribuições desta comissão se davam de forma voluntária e seriam necessárias horas extras de trabalho para os servidores e demais pessoas que estivessem dispostos a se envolver com a então Comissão de Acessibilidade. Corroborando com a reflexão acima, citamos a fala do coordenador acerca do trabalho “voluntário” a ser realizado no NACE:

Porque a comissão ela não é um setor, ela é uma representatividade, então você faz o trabalho lá voluntário, você não tá alí lotado naquele setor pra desenvolver especificamente aquelas atribuições. Você tem as suas atribuições dentro da universidade, como voluntário você trabalha numa determinada comissão e aí isso é livre dentro da universidade, os técnicos podem se engajar, técnico, docentes, o servidor em geral pode se engajar nas comissões que puder contribuir, mas é como seria assim, vamos dizer uma coisa a mais pra suas atribuições, seria um extra né, não é. Então na época não existia uma equipe específica para isso, existia pessoas que voluntariamente

se engajaram para sua contribuição, mas que exercia oficialmente outras atribuições e assim foi feito esse grupo aqui, muita gente já foi logo... no mês seguinte Thiago já saiu e aí porque ele por um...pelo mestrado, mas aí outras pessoas que... é muito complicado você está numa atribuição e você assumir ainda mais num processo de implementação né, de criação. Quando todo trabalho que vai ser feito é ainda de conscientização, de informação, de conhecer que as pessoas desconheciam quase que absolutamente essa questão do processo de inclusão no ensino superior, do que se tratava, do público alvo, do que e pra que e pra quem, e ainda você fazer um processo de sensibilização porque as pessoas: eu não sou deficiente, não tenho ninguém na família deficiente, então isso não é comigo, não é pra mim, então não se interessa, e a gente entende que o processo de inclusão não acontece se toda universidade, todos os setores não se envolverem, não tive consciência né, nesse sentido (C. CAA1, 2019).

Com relação ao recurso advindo do programa INCLUIR nos anos iniciais, ficou claro que o mesmo não era repassado para os Núcleos de Acessibilidade Vitória e Agreste, o que chegava a estes campi eram, na verdade, alguns equipamentos adquiridos com esse recurso.

Vamos dizer que fizesse uma compra de equipamentos, então geralmente comprava equipamentos numa quantidade e distribuía e enviava, vamos dizer: comprou cadeiras de rodas, então a gente recebia uma cadeira de rodas, o CAV recebia de lá, não vinha o recurso, mas vinha aquilo que era adquirido do recurso, porque a administração do recurso mesmo ficava lá na PROAES (C. CAA1, 2019).

Essa situação perdurou com o passar dos anos, com o agravante de que o próprio recurso financeiro recebido pela coordenação geral do NACE foi diminuindo devido as mudanças no cenário político e econômico do país, tendo fortes impactos na educação superior pública federal. Portanto, para situações de emergência, o NACE Agreste solicita ajuda à direção do próprio Campus ou até mesmo faz arrecadação de dinheiro dos servidores que desejam contribuir para realização de alguma ação do Núcleo. Isso é um impasse significativo para uma melhor organização do Núcleo de Acessibilidade nos Campi do interior, pois muitas ações dependem da movimentação de recursos financeiros que, por muitas vezes, não estão disponíveis.

Não, nós não temos recurso próprio. O recurso que vem é pra o NACE geral, né? E aí, quando existe a necessidade realmente de algo emergente que precisa ser adquirido, Então, nós encaminhamos pra direção. Então dentro da... tem o modo aloc, tem outros caminhos de, de apoio financeiro, a partir da gestão, da direção, aí é que a gente consegue. Mas por exemplo, eventos, eventos que fazemos, a gente faz seminários alusivos a semana da pessoa com deficiência, seminários do setembro azul, seminários do dia do orgulho autista, então,

todos esses seminários eles são sem apoio financeiro, muitas vezes é até colocado do próprio bolso do coordenador, da equipe, pra que o evento aconteça, e até da própria direção, muitas vezes que ver que não tem recurso, mas “vamos fazer uma vaquinha! Vamos ver como a gente faz pra apoiar, pra fazer acontecer!”. Mas a gente não tem o recurso próprio, não é? Que também foi algo que eu já, em reuniões de, da coordenação geral, convocou todas as coordenações, eu pontuei a necessidade de ter dentro do recurso que vem pra o Campus, ser destinado um percentual para a acessibilidade. Porque com o recurso financeiro a gente tem a possibilidade de planejar e executar várias ações que estarão beneficiando os estudantes (C.CAA2, 2019).

Em 2014, ainda não havia nenhum representante estudante no NACE Agreste, foi então que o NACE iniciou a sua busca por representação e reconhecimento no Campus, através do contato com os estudantes. Em 2015, com a chegada do primeiro estudante com deficiência declarado na instituição, houve o convite ao mesmo para juntar-se ao NACE nesse processo de inclusão, e assim foi feito.

Ele entrou em 2015. A comissão setorial começou em 2014, no ano seguinte ele foi o primeiro representante, foi o primeiro estudante cadeirante aqui no centro, já foi automaticamente o meu primeiro representante NACE, ele aceitou assim prontamente, participar, colaborar e foi muito importante, quer dizer tem sido né porque até hoje ele tá com a gente (C. CAA1, 2019)

A identificação do NACE Agreste como um setor de inclusão de Ecd, foi se formando aos poucos. O trabalho inicial no Campus Agreste foi mais sobre a conscientização da importância do Núcleo de Acessibilidade e da inclusão dos Ecd, para que uma identidade sobre o Núcleo fosse criada e reconhecida no Campus e os Ecd tivessem possibilidades de permanecerem no CAA. Este momento não veio com nenhuma resistência explícita, mas com a indiferença e uma falta de conhecimento sobre a questão da inclusão por parte de alguns setores da comunidade acadêmica, dificultando este movimento de inclusão dos Ecd no CAA.

Olhe resistência, eu não sei se seria a palavra, talvez indiferença fosse a palavra mais adequada, desinteresse por aquela questão que eu lhe disse, por a pessoa achar que aquilo não diz respeito a ele, é e aí vou lhe dizer, não é existir uma oposição declarada né, mas a gente percebia esse desinteresse, essa indiferença né a respeito, a gente tinha que fazer um trabalho de conscientização e de conquista e eu acho que é o desconhecimento também que leva a isso porque quando você entende o que é o processo aí você percebe que não é responsabilidade da pessoa com deficiência e que cabe a mim. Engraçado a gente estava conversando sobre isso com amiga, a visão que ela tinha da pessoa surda, por exemplo, ela achava que era uma pessoa que precisava da ajuda de alguém para se comunicar e o processo é justamente o contrário não é a pessoa surda que precisa de mim para se comunicar sou eu

que preciso entender ou saber me comunicar com ela, então preciso ter conhecimento da libras pra poder me comunicar né, então essa visão é muito comum, a gente sempre achar que ele que tem de alguma forma se encaixar que eu não tenho nada a ver com isso né, não é isso. Eu diria assim, eu diria que é mais essa questão uma oposição, mas ela aconteceu dessa forma (C. CAA1, 2019).

Esse posicionamento da comunidade acadêmica não é algo que se diferencia da nossa sociedade em geral, pelo contrário, eu diria que as barreiras atitudinais são as principais causas de exclusão das Pessoas com deficiência em nossa sociedade, a falta de conhecimento sobre como lidar com essas diferenças que estão presentes na nossa sociedade também é um fator importante a ser observado, mas a falta de vontade de desconstruir pensamentos advindos de uma sociedade estruturada em cima do preconceito e da exclusão ainda é gigantesco, e a universidade, apesar de ser um local de produção e dissipação do conhecimento, não está ileso desses problemas.

As relações entre a comunidade acadêmica do CAA e os Ecd foram sendo construídas a partir de todas essas questões de preconceito que perpassam a nossa sociedade. Portanto, o trabalho do NACE Agreste veio no sentido de enfrentar os desafios que a barreira atitudinal impõe no processo de inclusão educacional, esclarecendo as necessidades específicas dos estudantes.

Já com relação ao envolvimento do corpo docente com o NACE Agreste, temos que os docentes se envolveram à medida que a temática de inclusão os interessava de alguma forma. Alguns iniciaram o debate por já lecionar disciplinas que tratavam de questões de inclusão educacional, como LIBRAS e direitos humanos, e outros se motivaram a buscar informações para atender as necessidades dos estudantes quando os mesmos chegavam em suas salas de aula.

É assim, eles foram se envolvendo a medida que foram surgindo as necessidades de atender algum estudante, geralmente o docente ele só buscava algum tipo de orientação e ajuda quando ele teve em sala de aula, passou a ter em sala de aula o estudante com necessidade específica, aí ele buscava “o que é que vai fazer agora, tem um estudante assim, assim?” Então de início a não ser os próprios professores que já eram envolvidos, já tinham algum tipo de envolvimento dentro da inclusão porque a gente não tinha só questão de libras, tinha outros tipos de disciplinas, questão dos direitos humanos né, a professora, embora ela fosse designer ela trabalhou muito com sinalização acessível e tinha outros professores do núcleo de formação docente que já vinham trabalhando fora esses que de alguma forma já estavam envolvidos, os demais eles só buscavam algum tipo de envolvimento, de informação quando aparecia uma necessidade específica, mas a gente buscou também fazer reuniões com eles e mostrar realmente tanto a questão do direito que aquele estudante tinha

como também se colocar à disposição pra ajudar no que fosse possível, porque desde início a comissão, a direção geral tinha essa preocupação de apoiar o professor tanto na parte de formação como de orientação (C.CAA1, 2019).

Desta forma, o papel pensado para o NACE Agreste inicialmente, que era o de atender a legislação da época, promovendo ações pra eliminar barreiras atitudinais, arquitetônicas, de comunicação, enfim, promover não só a inclusão, mas também garantir a permanência com qualidade do estudante com deficiência dentro da universidade, foi substituído por um papel de reeducação da comunidade acadêmica e desconstrução de ideias limitantes para a inclusão de Ecd no Campus Agreste e na universidade como um todo.

No começo foi muito assim um trabalho mesmo de conscientização, de divulgação, de educação mesmo sobre o que era o processo de inclusão, o seu público-alvo, as políticas que estavam voltadas pra essa... e de que forma os setores dentro aqui do CAA poderiam contribuir para o sucesso na implementação dessas políticas e dessas ações (C. CAA1, 2019).

Posteriormente, o papel do NACE foi definido através da Portaria Normativa nº 04/2016, elaborando objetivos mais claros para que as setoriais os atendessem através de ações de inclusão dos Ecd na universidade. Contudo, apesar da tentativa de atendê-los, a coordenação da Setorial Agreste relata os fatores que tem limitado suas ações na perspectiva da inclusão do Ecd no CAA, já que no NACE Agreste não há uma equipe formada para atender todas as necessidades específicas dos Ecd do Campus, possibilitando um atendimento educacional especializado.

Essa barreira da formação de uma equipe especializada é retratada nas setoriais como um todo, e realmente é um fator que limita as ações do NACE nos Campi do interior, precisando de uma comunicação mais próxima com a coordenação geral do NACE que é onde existe uma equipe especializada formada com profissionais que podem ajudar em questões mais específicas que apareçam no processo de inclusão dos Ecd nesses Campi.

Nós tentamos atender os objetivos, né? E tudo isso dentro da... da realidade, né? Dentro da conjuntura. Nós temos um apoio extraordinário da direção acadêmica e... é algo que eu sempre também coloco em pauta nas reuniões, que esse apoio também nos dá de certa forma é... também uma eficiência melhor, né? Pra que o trabalho aconteça. Então, claro que tem esses embargos aí que são burocráticos, como, por exemplo, a aquisição de um equipamento, que não depende também da direção, não é? Então tenho outra questão é... que envolve o financeiro, mas aí com relação a normativa, aos objetivos, então para este ano, por exemplo, nós pegamos os objetivos, né? E aí convertemos ele em realmente diretrizes e das diretrizes nós criamos um plano de ação, só que aí tem um objetivo lá que é garantir um atendimento educacional

especializado pra o estudante, que, na verdade, a gente não tem esses profissionais, né? Hoje o NACE campus do Agreste, só tem 2 profissionais de fato, que é 2 intérpretes de LIBRAS e a gente hoje já percebe a necessidade de ter esse acompanhamento mais específico, não é? De ter esse atendimento educacional especializado, ou esse atendimento de acessibilidade como coordenação geral reformulou, não é? Mas já precisa de novos profissionais, pedagogos, não é? Dentro do setor e outros profissionais que de fato a gente... esse objetivo a gente não consegue atender, porque realmente foge até das nossas atribuições profissionais, né? E a gente tenta assim, o máximo, dentro da nossa realidade, dentro da nossa possibilidade, é garantir sobretudo esse monitoramento e esse acompanhamento do estudante, mas o atendimento de acessibilidade dentro da especificidade é... regida da normativa ou nos documentos de, das políticas de inclusão do ensino superior. Então a gente ainda não tem essa realidade concreta (C. CAA2, 2019).

Com relação a comunicação entre o NACE Geral e o NACE Agreste, podemos perceber que inicialmente a comunicação se dava com uma maior frequência através da realização de reuniões bimestrais, que eram programadas com o intuito de compartilhar experiências entre as setoriais. Contudo, com o passar dos anos, essas reuniões foram se tornando menos frequentes, assim como a comunicação entre as setoriais que ficou limitada a orientações em casos de necessidade por e-mail institucional, sendo esta a principal forma encontrada para manter o contato entre as setoriais e a coordenação geral do NACE. Eis o que diz o entrevistado:

Mas quando é necessário, na verdade, nossa comunicação principal é feita via e-mail, e aí sempre somos respondidos e respondemos também de acordo com as demandas que são solicitadas. Então hoje é o e-mail institucional é um canal direto de comunicação com a coordenação geral e com as setoriais (C. CAA2, 2019).

Com relação aos avanços no sentido da inclusão de Ecd vivenciados pela comunidade acadêmica do CAA a partir da construção do NACE Agreste, podemos destacar sobre o reconhecimento do NACE como setor promotor da inclusão, já conhecido por estudantes e professores, além de conquistas de equipamentos e sala de repouso destinada aos Ecd que necessitem chegar mais cedo para as aulas por causa da dificuldade de transporte acessível para o campus. Além de uma maior conscientização da comunidade acadêmica a respeito a necessidade de adequar-se as necessidades específicas desses estudantes, apesar de ainda ser uma grande questão a barreira atitudinal.

É preciso avançar ainda no sentido de esclarecimento e distribuição de informações para a equipe técnica, que apesar de não haver situações que indiquem preconceito ou desrespeito para com os Ecd, o NACE Agreste reconhece a necessidade de ter ações voltadas para a equipe

técnica do CAA, que os mobilizem a fazer parte dessa empreitada para juntos construirmos uma universidade inclusiva em todos os sentidos.

Além disso, é necessário avançar na quebra da barreira atitudinal entre os próprios estudantes, pois ainda é relatado muitos preconceitos vivenciados pelos Ecd por parte de seus colegas de sala de aula, como mencionado pelo C. CAA2:

Então a gente realmente também gostaria de ainda de fazer vivências, momentos com os estudantes da turma desses alunos, os estudantes mesmo, sem deficiência da turma desses alunos. Né? Justamente, alguns ainda tem nos relatados que se sentem excluídos dentro da própria turma, né? Então fazer momentos de sensibilização, de reflexão e atividades realmente de empatia dentro dessas turmas, principalmente de primeiro período, né? Desses alunos que estão chegando a universidade e o que ainda falta de fato, e só reforçando o que eu já tinha falado, não é? Instituir essa equipe técnica especializada, né? Com realmente, com profissionais, com pedagogo, com psicopedagogo, não é? Que neuropsicopedagogo, que trabalha com essas questões do atendimento mais direcionado. E... (Folheando papeis para ler) eu acredito que praticamente é isso, e avançar nessas ações, né? De quebras de barreiras atitudinais, sobretudo com eventos, com formação, pra que as pessoas cada vez mais se empoderem da temática realmente, quebrem esses paradigmas, esses tabus, e aí é veja os estudantes com deficiência a partir das suas potencialidades, das suas capacidades, pra que de fato essa cultura inclusiva seja de certa forma naturalizada dentro dessa realidade (C. CAA2, 2019).

Desta forma, o NACE Agreste ainda precisa avançar na construção de relações interpessoais mais inclusivas, é certo que essa é uma questão que vai além das barreiras físicas da universidade, mas isso não é justificativa para esquecer da importância de relações mais humanizadas no ambiente universitário de todos para com todos.

Além disso, uma questão importante para a consolidação do NACE Agreste como um setor de promoção da inclusão do Ecd no CAA, é a construção de uma equipe técnica especializada que esteja vinculada ao próprio Núcleo, para possibilitar ações mais específicas e direcionados aos Ecd, além de um acompanhamento educacional especializado.

Podemos dizer que é unindo todos esses avanços e desafios vivenciados pelo NACE Agreste, juntamente com a contribuição de toda comunidade acadêmica que podemos garantir uma universidade inclusiva, que esteja preocupada verdadeiramente com as relações em torno da produção e disseminação do conhecimento. Pois as relações humanas são a base da universidade e de todos os pilares que a sustenta.

5.6.2 Com a palavra os estudantes

Aqui, será discutido o relato de um estudante do curso de Economia do Campus Agreste (identificado por Ecd CAA). Este estudante é cadeirante e foi mencionado por muitos dos entrevistados do NACE, por sua participação ativa nas questões de inclusão de Pessoas com deficiência dentro e fora do Campus acadêmico e por sua luta em busca de acessibilidade na cidade onde mora e estuda, Caruaru/PE.

Para entendermos melhor o lugar de fala do entrevistado, iniciaremos falando um pouco sobre a sua história de vida e sua educação básica. O entrevistado relatou muitas dificuldades na sua educação básica, por ser Ecd. O primeiro contato com a escola foi tardio, apenas aos 11 anos de idade, devido à falta de acessibilidade e recursos financeiros para comprar a cadeira de rodas ao qual necessitaria para ter uma maior independência na escola. Neste sentido, afirma:

Eu sofri bastante né, eu entrei na escola, na alfabetização logo, com onze anos de idade, minha mãe com pouco estudo, com a quinta série só né, do ensino fundamental, me ensinou a ler e escrever todas as tardes lendo a bíblia. Aí quando foi com onze anos ela me colocou no colégio na alfabetização, e eu ia na cacunda do meu irmão, não tinha cadeira de rodas, a minha primeira cadeira de rodas eu adquiri através de um sorteio do programa Geraldo freire da rádio Jornal do comércio lá de Recife, de Olinda né, que eu morava em Ouro Preto, então meu vizinho tinha um telefone ali, a mãe dele colocou meu nome e eu fui sorteado, e eu passei a ir pra o colégio, pra escolinha na cadeira de rodas, mas passei uns três anos indo (Ecd. CAA, 2019).

Além do contato tardio, o estudante deixa evidente a sua dificuldade frente ao contexto de exclusão da sua educação básica, pois os seus professores não tinham um preparo para lidar com as suas necessidades específicas e não pareciam se importar com o seu aprendizado.

Foi muito difícil na minha infância porque eu não tinha sustentação no tronco né e minha coordenação era muito difícil, até hoje é muito difícil ainda mas eu aperfeiçoei, porque quando eu chegava lá eu era amarrado na cadeira né, que eu não tinha sustentação de tronco, não tinha cadeira adaptada e a professora não tinha paciência pra mim terminar a tarefa né, um exemplo a prova de oito questões eu só conseguia fazer uma ou duas, entendia todo o assunto, só que não tinha paciência de esperar eu terminar, eu era tratado como café com leite né, então ela tomava a tarefinha e ficava puxando com a outra, tipo assim conversas que não tinha futuro, mas eu entendia tudo, eu acertava até a questão que ela corrigia, mas ela não tinha paciência, e eu não contava nada em casa, porque se eu contasse em casa minha mãe era muito braba, ela era de Alagoas, ia fazer o maior auê e me tirava de lá, e eu queria tá lá, então eu pegava meus horários para brincar e ia exercitar minha coordenação com ditado e as continhas, pra poder exercitar então na infância eu tive pouca infância, eu passei para estudar (Ecd. CAA, 2019).

A falta de preparo e empatia por parte dos docentes da educação básica revela um cenário de preconceito estrutural e despreparo por parte dos professores, mas também revela um desamparo das políticas públicas para com as Pessoas com deficiência no Brasil.

Sendo essas questões recorrentes nos anos 80 e 90, período de escolarização básica do entrevistado. Muitas leis e muitas formulações sobre a importância da inclusão de Pessoas com deficiência ainda estavam só no debate na esfera da macropolítica, estando muito distante da concretização no contexto da prática em escolas brasileiras.

E, apesar da mudança na legislação e avanços pontuais na sociedade, na atualidade, ainda identificamos muitos desses problemas no contexto da prática em escolas de educação básica, principalmente quando estamos falando das barreiras atitudinais e barreiras arquitetônicas, que diminuem as chances de acesso à escola pela Pessoa com deficiência.

Some-se o acesso tardio à escola, o estudante entrevistado também teve sua educação básica interrompida por questões pessoais e finalizada apenas em 2010, através do EJA (Educação de Jovens e Adultos). A partir de então, começou a sua jornada em busca do acesso à educação superior.

Era um sonho que eu tinha desde criança né, de cursar economia, só que eu achava muito difícil devido a questão de acessibilidade dos acessos, e...mas quando chegou aqui o campus aqui em Caruaru, ai eu comecei a sonhar, só que eu tinha parado os meus estudos né, como cheguei a falar aqui né em 1997 pra poder casar e cuidar da família, ai parei meus estudos, ai já era difícil, então ai eu fui, quando chegava do trabalho ai eu ficava só estudando pela internet, ai eu fazia aquele supletivo da Gere né, que você, que todo ano você fazia e via suas notas ai eu consegui eliminar oito matérias, só ficou física, química e matemática, ai eu fiz um EJA (Educação de Jovens e Adultos), ai quando foi em 2010, ai eu terminei o EJA, ai tentei o ENEM né em ampla concorrência, aqui não tinha cota, a cota passou a valer em 2016, então foi mais difícil pra mim ainda (Ecd. CAA, 2019).

Em 2015, na sua terceira tentativa, o estudante obteve êxito na seleção realizada através do Enem na ampla concorrência, conseguindo ficar nas vagas do Curso de Economia no CAA. Neste período, ainda não existiam as cotas para Ecd na UFPE e não existiam muitos Ecd identificados pelo NACE, sendo o entrevistado, o primeiro estudante acompanhado pelo NACE Agreste.

O NACE Agreste, através da sua coordenação do ano de 2015, ao identificar as necessidades específicas do estudante, entrou em contato com ele para iniciar uma colaboração entre o mesmo e o setor ainda em construção, iniciando uma longa parceria com o objetivo de promover a inclusão e a acessibilidade no CAA. A importância do NACE na vida acadêmica dos Ecd passa pela esfera da garantia de direitos, como o próprio menciona no trecho abaixo:

Olha, quando eu fui aprovado é ... o NACE era uma comissão né? Era uma comissão, hoje é um setor da universidade, então o NACE, eu sempre fui bem acolhido pelo NACE, mesmo como comissão vieram atrás de mim na época a coordenadora Ianara, então assim, eu fui muito acolhido né, me deram assim um respaldo totalmente acolhedor e enfim, o NACE pra mim foi uma ponte para eu garantir os meus direitos (Ecd. CAA, 2019).

O NACE tem sido este setor que orienta os próprios estudantes sobre os seus direitos frente às questões de inclusão e acessibilidade e, portanto, tem um papel fundamental na garantia dos direitos dos Ecd na educação superior. Além desse papel de informar aos estudantes, o NACE tem contribuído nas discussões sobre inclusão na universidade, através do contato diretamente com o corpo docente e todos os demais profissionais que fazem parte da vida acadêmica desses estudantes.

Esse debate sobre inclusão e acessibilidade na universidade, tem sido realizado tardiamente na UFPE, já que leis específicas foram necessárias para que o mesmo chegasse ao contexto da prática. Mas, apesar de tardio, este é um debate de fundamental importância para que possamos avançar para uma universidade inclusiva e acessível.

Para tanto, é necessário que os protagonistas deste debate sejam as próprias Pessoas com deficiência. Ao ingressar na universidade e ter o primeiro contato com o NACE Agreste, o Ecd CAA, fez do setor uma ponte para reivindicar seus direitos e contribuir com a universidade como um todo, mas principalmente, com a jornada das demais pessoas com deficiência dentro do CAA.

Levo projetos, reivindicações, participo de pesquisas como estou participando aqui, esse é um compromisso meu, uma missão que eu tenho aqui, sempre tive, sempre arranjei disponibilidade para poder colaborar junto com o NACE, com a universidade, levei projetos, enfim, para reivindicar aquelas rampas, as alças de apoio, participei sempre de campanhas né, de congressos né, cerimonial (Ecd. CAA, 2019).

Além desse debate protagonizado pelas Pessoas com deficiência, o estudante relata a necessidade de um apoio financeiro maior ao NACE, para que as ações de inclusão possam ser realizadas no contexto da prática dentro do CAA.

Infelizmente, essa é uma realidade com poucas chances de serem modificadas no contexto atual, devido à falta de investimento e desvalorização que a educação superior pública como um todo tem sofrido no atual governo. Mas o exercício tem que continuar sendo de

esclarecimento da população como um todo sobre os seus direitos e combate a qualquer retrocesso vivenciado na universidade ou na sociedade.

Com relação ao contato com os professores, o relato do entrevistado revela que não existe um padrão no tratamento e na recepção do mesmo nas aulas. Cada docente o recebeu e o tratou de uma forma diferente, alguns menos informados sobre as suas necessidades específicas e outros mais informados, mas nada que o mesmo identificou como absurdo nessa relação, só a questão da desinformação de alguns docentes frente algumas informações básicas da vida de uma Pessoa com deficiência.

O que podemos destacar nessa relação entre professor e estudante, é a importância do NACE como setor intermediador para questões que perpassam a inclusão educacional, podendo ajudar os docentes a compreenderem melhor a questão da inclusão, contribuindo para quebra da barreira atitudinal por parte do corpo docente e da comunidade acadêmica como um todo.

A construção de ações de sensibilização, que ocorrem no CAA e são realizadas em conjunto com o NACE Agreste é um importante momento para vivenciar esta relação professor-estudante, além de ser uma importante ferramenta na sensibilização dos demais membros da comunidade acadêmica para a questão da inclusão das pessoas com deficiência, como por exemplo os demais estudantes da universidade.

Além das barreiras atitudinais, precisamos destacar como fator limitante na universidade as barreiras arquitetônicas. O Ecd. do CAA revela que, apesar dos avanços nos últimos anos, a barreira arquitetônica ainda é algo que necessita muita atenção, existindo a necessidade de ambientes mais acessíveis no CAA como é o caso da biblioteca do Campus Agreste.

Transferiram a biblioteca daqui e colocaram lá no primeiro andar sem acessibilidade, nos congressos eu nunca participei de nenhum congresso por falta de ônibus adaptado, então, para ir pra Recife pro congresso de economia eu fui prejudicado (Ecd CAA, 2019).

A questão de adaptação da universidade às necessidades específicas dos estudantes, perpassa a entrada do estudante na universidade, é preciso garantir o acesso em todos os sentidos, e isto ainda não está sendo vivenciado no Campus Agreste, pois a dificuldade já inicia no acesso a instituição que fica afastada da cidade, necessitando de transporte público para os estudantes chegarem na mesma.

A questão da necessidade de transporte público para acessar o CAA, faz com que o estudante que necessite de transportes adaptados dependa da rede municipal para garantir a sua chegada à universidade, o estudante relatou que o prejudicou em seu curso, já que o transporte

acessível parou de ser disponibilizado pelo município, inviabilizando, por vezes, a sua chegada no Campus. Eis o que diz:

Foi, é eu...tava regular no meu curso, é de acordo com minhas limitações, a gente tinha um transporte, duas vans adaptadas que davam suporte ao transporte público, então eu ia na van pra universidade, então foi interrompido esse serviço, projeto nosso desde 2002, então nessa gestão junto com os empresários cancelaram, alegando que a frota estava adaptada, uma inverdade, aí gente provou na justiça que não tava inclusive o Ministério público instaurou um inquérito contra o poder municipal e as empresas de ônibus, então eu atrasei meu curso quando eu comecei a pegar o transporte público, então, não conseguia nem embarcar, esperava dois, três ônibus. Então atrasei meu curso totalmente, inclusive entrei até com uma ação pra tirar duas reprovações minhas, consegui. Então até hoje sempre botei menos cadeiras, eu me prejudiquei totalmente devido à falta de acessibilidade na cidade, nos transportes públicos e no piso da cidade. Eu tô pagando uma cadeira, orientação jurídica também conselho, porque está se ajustando a acessibilidade aqui na cidade ainda, então a gente moveu uma ação né, junto com o ministério público e foi instaurado um inquérito né, depois de dois anos né, e agora Caruaru vai ter acessibilidade, os ônibus estão se adaptando, estão se ajustando, foram multadas as empresas, mas isso eu fui prejudicado né, então a gente tem um histórico de falta de acessibilidade desde a infância, eu entrei na universidade. Eu completei 44 anos, mas com 40 anos eu entrei na universidade, você vê o período né, mas tô me sentindo jovem só saio de lá formado.” (Ecd. CAA, 2019).

Essa situação não deveria ser responsabilidade apenas do município, a chegada dos estudantes às dependências da universidade deveria ser de co-responsabilidade da universidade. Assim como existem ônibus disponibilizados para o transporte dos alunos dentro do Campus Recife, o CAA deveria disponibilizar transportes adaptados para pontos estratégicos da cidade de Caruaru com o intuito de viabilizar a chegada dos estudantes ao Campus. A inclusão não deve se limitar a uma esfera ou um poder político, a inclusão deve ser realizada por todos e para todos.

6 PERSPECTIVAS PARA UMA UNIVERSIDADE INCLUSIVA

Eu acho que é um desafio da sociedade como um todo. O NACE tem um papel importante nisso, mas é uma dimensão muito mais complexa. O NACE é uma ferramenta que não só vai trazer experiências de acessibilidade, mas tem que tá atento também na sensibilização para com esse professor, pra que ele entenda a complexidade do assunto, que esteja na cobrança das políticas da universidade para garantir acesso e permanência, pra que oriente esse aluno em busca de seus direitos, muitas vezes o aluno não sabe nem que pode ter melhor condição de cursar, que pode ter melhor condição de fazer um curso melhor, as vezes ele nem sabe, e não sabe porque não chega informação a ele, muitas vezes as informações são vinculadas a língua portuguesa apenas. Então no caso o aluno surdo se não tem vinculação a partir de outras mídias ou outras linguagens ele não vai ter acesso. O aluno cego as vezes não tem acesso por uma placa que por ventura apareça ai trazendo informação, então é... democratizar a informação e democratizar o acesso, eu acho que esse é o grande desafio, não só do NACE, mas da universidade como um todo (C. CAVI, 2019).

É com esse relato que iniciamos este capítulo. Aqui, algumas considerações acerca da temática de inclusão nas universidades e o papel do NACE na inclusão das Pessoas com deficiência na UFPE serão realizadas. Este depoimento revela muito do que já discutimos e muito do que ainda precisa ser feito para que as universidades se tornem inclusivas.

O primeiro ponto que chama atenção no texto acima, é sobre o desafio de nós, enquanto sociedade, buscarmos construir ações inclusivas ao nosso redor, buscando fortalecer o sentimento de empatia e acolhimento das diferenças. O início da inclusão educacional tem que ser através da sociedade e de ações que fortaleçam a necessidade de todos os setores sociais se adaptarem a diversidade humana existente. Sim, falar de inclusão é falar de diversidade!

E é pensando na diversidade humana que devemos construir também estratégias que permitam que todos possam compartilhar experiências diante de um convívio social inclusivo e diverso. Pois, a inclusão é a nossa capacidade de entender e perceber o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós (PIETRO & MANTOAN, 2006).

Esse compartilhamento de experiências com o outro muitas vezes é impossibilitado por algumas barreiras existentes, sejam elas atitudinais, comunicacionais ou arquitetônicas. E é percebendo essas barreiras que compreendemos que as necessidades específicas de uma pessoa com deficiência não a tornam incapaz do convívio social, mas a sua relação com a sociedade proporciona essa sensação de incapacidade. Desta forma, é o meio que não oferece condições

do convívio com a diversidade, que é deficiente e não proporciona iguais oportunidades para todos (LEITE, 2012).

Além disso, é pensando nessas barreiras para a inclusão que nos inquieta pensar sobre temas que já deveriam ter sido ultrapassados e vencidos aqui no Brasil, mas ainda temos a necessidade de debater e enfatizar o quão necessário é ações que estejam preocupadas e direcionadas a inclusão das Pessoas com deficiência na nossa sociedade. Se isso ainda é importante ser discutido, é porque ainda não um tema superado, porque ainda existem pessoas excluídas e segregadas por razões que tem como base alicerce histórico. Se por um lado existe o anseio de incluir e tratar sobre inclusão, é porque do outro lado existem os excluídos do convívio social e tudo que ele oferece (MACEDO et. al, 2014).

Historicamente, a nossa sociedade teve como base muitos preconceitos e exclusões para com as Pessoas com deficiência e qualquer pessoa que fugisse do padrão estabelecido pelo senso comum. Apesar disso, as lutas por direitos e a persistência dos excluídos foram acumulando conquistas que nos permitem ter esperança em uma sociedade mais inclusiva futuramente.

Assim como as demais áreas sociais, a educação tem sido um campo de disputa por parte das Pessoas com deficiência, que tem conquistado espaço por meio das políticas de inclusão elaboradas para garantir o direito à educação por mecanismos menos injustos e por uma disputa menos desigual.

É nesse sentido que surgem diversas políticas públicas que incorporaram esta temática de inclusão e acessibilidade, assim como as cotas para Estudantes com deficiência nas universidades, para salvaguardar o direito ao acesso à educação superior por parte dos Estudantes com deficiência.

Apesar de tardiamente, as cotas das universidades federais passaram a incluir os Estudantes com deficiência no fim de 2016, representando uma grande conquista para as Pessoas com deficiência. A Lei 13.409/2016 foi originada através de um projeto do Senado e foi sancionada pelo então presidente da República, Michel Temer.

Esta lei tem por objetivo alterar a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que é a lei de cotas original, adicionando as Pessoas com deficiência nessas cotas que já contempla estudantes vindos de escolas públicas, de baixa renda, negros, pardos e indígenas em 50% das vagas no ensino superior federal. Sendo assim, nesses 50% das vagas estarão inclusas também os Estudantes com deficiência, de acordo com a proporção das pessoas com deficiência declaradas no último IBGE (BRASIL, 2016).

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (BRASIL, 2016).

A partir das cotas, as universidades começaram a receber um quantitativo expressivo de Estudantes com deficiência, isso inclui a UFPE, que teve seu marco das cotas apenas em 2018, concretizado por um maior número de Estudantes com deficiência em diversos cursos e Campi. Este é um marco importante na inclusão dos Estudantes com deficiência na UFPE, pois é a partir daí que a universidade foi obrigada a rever o seu planejamento e suas estratégias para lidar com as diferenças e atender as especificidades dos estudantes que hoje conseguem acessar a universidade.

É pensando nessas estratégias e ações que visam a inclusão dos Ecd que poderemos alcançar uma universidade inclusiva, sem isso estes estudantes estão apenas sendo integrados à universidade e não inclusos. O acesso à educação superior proporcionado pelas cotas é um passo importante na inclusão das Pessoas com deficiência, mas ainda é necessário oferecer uma educação com qualidade aos Ecd. Já que é a partir de uma educação de qualidade que ele poderá ser incluído no mercado de trabalho, por exemplo, ou em demais setores sociais. Sem pensar nesse ponto, a universidade pode até permitir o acesso, mas jamais estará realmente fazendo a inclusão das Pessoas com deficiência.

Até a entrada, conseguiram entrar e eu acho que isso é uma ruptura, muito mais uma ruptura do que um avanço. Porque pra avançar eu tenho que garantir um curso de qualidade, a permanência e a saída. Mas se eu não penso estratégias pra que o curso seja de qualidade para o aluno com deficiência, ele pode até permanecer e sair, mas a formação dele não vai ser feita de forma equitativa para um aluno sem deficiência. Então, pensar estratégias pra que os alunos tenham uma boa formação é o desafio (C. CAV1, 2019).

O depoimento acima, corrobora com este entendimento quando mostra que o Estudante com deficiência está em desvantagem educacional quando não buscamos estratégias pedagógicas que os contemplem e sejam pensadas para atender as suas especificidades. Para tanto, as ações de sensibilização que visam a criação de uma comunidade acadêmica empática com as questões de inclusão e acessibilidade é importante como primeiro passo da inclusão.

Mas é necessário também uma democratização das informações, já que é através delas que todos têm acesso as oportunidades.

Com a democratização das informações em ambientes diversos, incluindo instituições de educação, como é o caso das universidades, abre espaço para uma verdadeira janela de oportunidades para as Pessoas com deficiência, buscando com isso uma futura democratização do conhecimento e garantindo uma real inclusão educacional.

Ademais, é necessário rever as políticas internas que dão alicerce as ações nas universidades. Elaborar políticas inclusivas nas universidades é legitimar conquistas e garantir que os excluídos tenham voz frente as barreiras que ainda existem nas universidades. Além da necessidade de organizar a universidade e seus vários setores para que ocorra um acolhimento e inclusão dos Ecd na universidade como um todo, promovendo uma mobilização e reestruturação da comunidade acadêmica.

É nesse sentido que a Resolução N° 11/2019 da UFPE foi criada, objetivando atender esta demanda de ações, por parte da UFPE, na perspectiva de alcançar uma universidade verdadeiramente inclusiva, que se preocupa com o atendimento das necessidades específicas dos Estudantes com deficiência.

Assim como o NACE, a política criada na UFPE através da resolução supracitada, engloba todas as Pessoas com deficiência da universidade, sejam estudantes, docentes ou demais servidores. Esta é uma política institucional que vem repensar a organização da UFPE e seus setores, redistribuindo funções na perspectiva de promover inclusão e acessibilidade através do atendimento do público alvo.

Portanto, de acordo com o Artigo 1º da Resolução N° 11/2019 da UFPE o público alvo da política é:

- I - pessoa com deficiência nas áreas auditiva, visual, física, intelectual ou múltipla;
- II - pessoa com transtorno do espectro autista (TEA);
- III - pessoa com altas habilidades/superdotação;
- IV - pessoa com transtorno específico da aprendizagem: dislexia, discalculia, disortografia, disgrafia e transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH);
- V - pessoa com mobilidade reduzida (BRASIL, 2019).

Quanto ao atendimento aos Estudantes com deficiência vinculados aos cursos de graduação da UFPE, ficou estabelecido, no artigo 2º da resolução, que o setor responsável pela identificação desses estudantes é a Pró-Reitoria para Assuntos Acadêmicos (PROACAD). Devendo a PROACAD adotar ações que favoreçam o conhecimento do quantitativo dos Ecd existente na instituição.

Já o Art. 3º dispõe sobre os responsáveis pela promoção de ações em prol da inclusão das Pessoas com deficiência. Essas ações devem ser elaboradas pelos gestores das unidades acadêmicas e administrativas e devem ser pensadas com o intuito de atender às necessidades específicas dos Ecd.

Ainda de acordo com o Art. 3º, as ações que devem ser pensadas com a finalidade de atender às necessidades específicas dos Ecd no processo de ensino-aprendizagem e para atender as demais Pessoas com deficiência que fazem parte da comunidade acadêmica são:

- I - estratégias de ensino, avaliação em formatos acessíveis e/ou adaptação das atividades avaliativas;
- II - recursos didático-pedagógicos acessíveis;
- III - recursos de tecnologia assistiva;
- IV - ambientes de trabalho adaptados, respeitando o perfil vocacional;
- V - dependências das unidades acadêmicas e administrativas acessíveis com eliminação de barreiras arquitetônicas e ambiente de comunicação adequados;
- VI - oferta para docentes e técnico-administrativos de formação continuada para o aperfeiçoamento dos processos de ensino e de aprendizagem, bem como o desenvolvimento profissional com foco no atendimento em acessibilidade e inclusão educacional;
- VII - tradutor e intérprete de Libras, leitor e transcritor além de outros apoios especializados que se julguem necessários, conforme a especificidade apresentada;
- VIII - dilação de tempo em até 50% do período total das avaliações, podendo este tempo ser estendido, considerando as especificidades e singularidades do discente, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade (BRASIL, 2019, p. 2).

Já as ações de formação continuada destinada aos docentes e demais servidores da universidade, deve ser promovida pela Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas e Qualidade de Vida (PROGEPE), com apoio do NACE. Além disso, também cabe ao Núcleo de Acessibilidade da UFPE prestar assessoria nos processos seletivos da UFPE, sejam dos Estudantes ou servidores (BRASIL, 2019).

Pensando nessas ações, podemos perceber que a política no contexto do texto já está bem elaborada e com funções bem estabelecidas de cada setor da universidade frente as questões de inclusão e acessibilidade. Algo que na maioria das vezes ficava a mercê do NACE, para dar conta da maioria das questões sobre inclusão e acessibilidade da universidade.

O inciso 3 do Art. 3º fala da possibilidade do Ecd solicitar ao coordenador do curso os serviços de atendimento em acessibilidade oferecidos pelo Núcleo de Acessibilidade da UFPE. Algo de fundamental importância, já que o NACE hoje é o principal setor de promoção da

inclusão de Ecd da UFPE, e é também o local onde se encontra o maior movimento de ações em prol da inclusão das Pessoas com deficiência na universidade.

Apesar do inciso 3 do Art. 3º ser válido e necessário, é preciso ter um olhar mais atento as particularidades de cada Núcleo de Acessibilidade. Sendo essa é uma realidade possível no Campus Recife, já que o NACE possui uma equipe bem estruturada com profissionais locados apenas no núcleo e recursos financeiros controlados pelo mesmo.

Contudo, nos demais Campi a realidade ainda é bem diferente. Por não ter uma equipe específica para atender os Ecd, o trabalho fica um pouco mais difícil e precarizado, além disso, é preciso que os recursos sejam distribuídos de maneira que o NACE Vitória e o NACE Agreste tenham um maior crescimento e autonomia em suas ações.

O Art. 4º dispõe a respeito dos recursos para realizações das ações em prol da inclusão educacional e acessibilidade das Pessoas com deficiência na universidade, visando a garantia de uma permanência com qualidade de todos que integram a comunidade acadêmica. Sendo a administração superior da UFPE responsável por prover esse recurso para as unidades acadêmicas executarem tais ações.

O papel do coordenador do curso frente a inclusão de Ecd também foi definido pela Resolução Nº 11/2019 da UFPE no seu Art. 9º. Sendo de responsabilidade do mesmo:

- I - comunicar ao Núcleo de Acessibilidade da UFPE às demandas para prover o atendimento em acessibilidade necessário ao discente;
- II - encaminhar as recomendações sugeridas pelo Núcleo de Acessibilidade da UFPE aos professores dos componentes curriculares cursados pelo discente;
- III - acompanhar o desenvolvimento acadêmico do discente em conjunto com o NACE, visando a conclusão da sua formação acadêmica.

Além disso, cabe ao coordenador do curso comunicar a direção do centro acadêmico as adaptações físicas necessárias para atender o Ecd, estando atendo às necessidades específicas dos estudantes do curso ao qual coordena.

É importante perceber que os coordenadores dos cursos serão fundamentais no processo de inclusão dos Estudantes com deficiência. Os coordenadores são responsáveis pelo acompanhamento do Ecd na universidade e no atendimento às necessidades específicas do mesmo, servindo como ponte de comunicação e reivindicação entre o estudante, o NACE, o corpo docente e a direção do centro acadêmico, principais agentes promotores de ações que visam uma melhor qualidade no processo de ensino-aprendizagem para estes estudantes.

Sendo este o ponto mais importante da análise deste documento, pois entendemos que a qualidade da educação é fundamental no processo de inclusão. E por isso, um documento que defina as funções de cada setor que compõe a universidade sempre foi necessário.

Não que as ações em prol da inclusão dos Ecd não ocorriam antes da realização desta resolução. Elas não só ocorriam como também necessitavam da colaboração de diversos setores acadêmicos, mas o NACE era quem fazia a maior parte das pontes e procurava promover a comunicação entre o estudante e os setores acadêmicos responsáveis por atender algumas de suas solicitações.

Essa dependência de todas as questões de acessibilidade e inclusão passar pelo NACE, trazia uma sobrecarga para o núcleo, que ainda tem procurado definir sua identidade e funções. Digo isso, porque, apesar da Normativa nº 4 de 2016 que define as funções do NACE, o setor continuou fazendo de tudo um pouco para promover a inclusão na universidade, muitas vezes realizando funções que não eram da sua responsabilidade. Talvez a partir do marco da Resolução Nº 11/2019, as ações de inclusão sejam promovidas em todos e por todos os setores da UFPE.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O papel que a universidade exerce frente a dimensão social é de fundamental importância para o enfrentamento das desigualdades socioeconômicas. Apesar dos avanços rumo a democratização do acesso à educação superior que ocorreu, principalmente, nas últimas duas décadas, a universidade ainda não está ao alcance de todos, dificultando o processo de inclusão desejado para os que almejam este nível de formação.

Desta forma, a universidade precisa estar atenta às questões que permeiam o conceito de inclusão para tornar-se justa socialmente e verdadeiramente inclusiva. Tendo em vista que o processo de inclusão tem a finalidade de acobertar e assegurar o direito de todos os educandos ampliarem e consolidarem suas potencialidades, sendo também uma ferramenta de apropriação de competências que permite ao estudante uma atuação efetiva na sociedade através da prática dos direitos e de uma educação de qualidade que atenda suas necessidades e interesses além das particularidades de cada sujeito social.

Para tanto, é necessário que além de possibilitar o acesso à educação superior, possibitemos também uma educação de qualidade para todos aqueles que passaram por históricas exclusões em nosso país e, ainda hoje, enfrentam questões de preconceitos e estigmas sociais que limitam as suas possibilidades de aprendizado e inclusão social, como é o caso dos Estudantes com deficiência, buscando com isso garantir a justiça social para este público.

É, nesse sentido que as políticas educacionais devem ser construídas, para possibilitar que os excluídos tenham mais chances de inclusão na sociedade. Neste caso, reforça-se a importância de políticas públicas afirmativas voltadas para a garantia do direito ao acesso e permanência na educação superior, por parte dos estudantes com deficiência.

Nesta direção, este trabalho teve como objetivo analisar a trajetória do Núcleo de Acessibilidade/UFPE enquanto política institucional de inclusão, com um olhar voltado para a inclusão de Estudantes com deficiência na UFPE. As perguntas que nortearam esta pesquisa também nos ajudaram a compreender melhor nosso objeto de estudo, são elas: Como o processo de criação e implementação do Núcleo de Acessibilidade ocorreu no âmbito da UFPE? E quais os efeitos desta política no contexto da prática na instituição?

Para tanto, nosso alicerce teórico-metodológico foi construído a partir do Ciclo de Políticas desenvolvido por Ball et. Al (1994) e a Análise Crítica do discurso de Norman Fairclough (2001), considerando ambos complementares no processo de análise das políticas. Desta forma, foi analisado o contexto de influência, o contexto de produção de texto e o contexto da prática pelo qual acreditamos que é onde as políticas são pensadas, criadas e

recriadas, levando em consideração a análise tridimensional do discurso, que considera o discurso como texto, prática discursiva e prática social. Desta forma, o NACE, enquanto política de inclusão de Ecd na UFPE, foi analisado a partir de seu texto e discurso.

Para dialogar com a temática, nos debruçamos em desenvolver os capítulos teóricos que nos possibilitaram o melhor entendimento a respeito das questões de desigualdade, inclusão, acessibilidade e políticas públicas e educacionais voltadas para garantir direitos aos Ecd.

Em suma, temos que as políticas públicas são ações de responsabilidade do Estado que estão relacionadas com as decisões políticas e envolve diferentes atores em disputa. O processo de construção das políticas, a partir do embate de diferentes posicionamentos dos atores políticos, tem por finalidade solucionar problemas sociais, mas não ocorre de maneira pacífica, simplificada, racional e lógica.

É através dessa complexa rede de disputa e poder que as políticas educacionais surgem, incluindo as políticas que visam garantir a inclusão de Pessoas com deficiência na educação superior. Para o surgimento do NACE na UFPE, houve muitos outros movimentos que culminaram nesta política institucional, daí a importância de percebermos o contexto de influência das políticas de inclusão e os diferentes grupos de interesse que estão por trás dessa conquista.

As políticas de inclusão de Ecd, desenvolvidas no contexto internacional, nortearam a construção de políticas nacionais que passaram a contemplar a inclusão desses estudantes também na educação superior. Este movimento impulsionou a construção de políticas mais específicas, como o Programa INCLUIR, que disponibilizou recursos, obrigando às universidades realizarem ações em prol da inclusão de Ecd dentro das mesmas. Portanto, é a partir desse movimento que o NACE surge na UFPE e junto com ele, surgem muitos desafios estruturais.

O Núcleo de Acessibilidade da UFPE representa uma conquista para as Pessoas com deficiência que integram ou desejam fazer parte da universidade. O avanço da UFPE rumo a inclusão passa por conseguir estruturar um núcleo que está diretamente vinculado a reitoria e que sofre também o processo de descentralização nos três *Campi* da UFPE, acompanhando o processo de interiorização da universidade.

Junto com a criação do NACE na UFPE, veio também a mudança na lei de cotas, com a inserção dos Ecd na mesma. Com isso, mais Ecd tem adentrado na universidade e a UFPE, mais uma vez tenta suprir as necessidades desta nova realidade, com a garantia que os Ecd possam não apenas adentrar a universidade, mas permanecer na instituição e concluir seus

cursos com a qualidade necessária para adentrar no mercado de trabalho ou continuar sua vida acadêmica.

Nesse sentido, o NACE tem sido cada vez mais solicitado para auxiliar os demais setores na inclusão dos Ecd na UFPE, muitas vezes sobrecarregando-o com funções que vão além do seu papel na instituição. A partir deste contexto prático, surge a necessidade de políticas que redefinem as funções de cada setor da UFPE frente as questões de inclusão de Ecd. Sendo o surgimento da Resolução Nº 11/2019 da UFPE um efeito do contexto mencionado.

Esta resolução foi criada, objetivando atender esta demanda de ações, por parte da UFPE, na perspectiva de alcançar uma universidade verdadeiramente inclusiva, que se preocupa com o atendimento das necessidades específicas dos Estudantes com deficiência. Além disso, redefine os papéis dos setores da universidade, incluindo o NACE.

Desta forma, o desafio atual da UFPE, para com o NACE, é proporcionar melhoria em sua infraestrutura, ampliar a equipe de trabalho, com novas contratações de servidores, nas setoriais e garantir autonomia na utilização de recursos financeiros para uma melhor execução de ações em prol da inclusão dos Ecd.

Para além do NACE, a UFPE precisa investir na preparação da comunidade acadêmica para a inclusão dos Ecd, desde as questões de infraestrutura à formação dos servidores que fazem parte da instituição. É necessário pensar em acessibilidade física, quebrando a barreira arquitetônica existente na maioria das universidades públicas que possuem prédios antigos e inadequados para a inclusão deste público, como é o caso da maior parte da infraestrutura da UFPE. Ademais, é preciso pensar nas ações de planejamento, ensino, aprendizado e avaliação no ensino universitário, além de combater os preconceitos inculcados nas atitudes dos que fazem parte da comunidade acadêmica a saber: estudantes, professores, gestores e demais servidores, quebrando as barreiras pedagógica e atitudinal, respectivamente.

Os documentos oficiais da universidade, como o Plano Estratégico Institucional da UFPE, precisam considerar as necessidades específicas dos Ecd como premissa fundamental para desenvolvimento de ações na instituição a fim de diminuir as desigualdades existentes e permitir que os Ecd consigam formações com a qualidade oferecida aos demais estudantes.

Por fim, reconhecemos que os avanços no sentido da inclusão de Ecd na UFPE foram muitos após a criação do NACE. Contudo, existem ainda inúmeros desafios para a UFPE se tornar verdadeiramente inclusiva, e estes vão muito além do Núcleo de Acessibilidade.

Neste sentido, a relevância de outros estudos aprofundarem a temática da inclusão e da acessibilidade se faz premente para que outras demandas das Pessoas com deficiência sejam identificadas e enfrentadas na UFPE. Assim como, existe a necessidade da construção de

políticas institucionais atentas às questões de inclusão de Ecd na universidade, permitindo que os efeitos do contexto da prática sejam reconhecidos nestas políticas como orientações de ações necessárias para a UFPE.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, I. A. **Um desafio entre o ideal e o real: a implementação das ações de inclusão educacional e o Centro Acadêmico no Agreste.** Dissertação do Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste, Universidade Federal de Pernambuco, 2014.
- ARROYO, M. **Algumas questões sobre educação e enfrentamento da pobreza no Brasil.** *Em Aberto*, v. 30, n. 99, p. 147-158, Brasília, 2017.
- ARRUDA, A. L. B.; ANDRADE, E. F. **Relação entre educação e pobreza no Brasil: algumas notas.** Reflexões sobre a pobreza, v.2, p. 23-63, 2017.
- AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública.** Campinas - SP, Editora Autores Associados, vol. 56, 3ª ed., 2004.
- AZEVEDO, J. M. L.; COUTINHO, H. G.; OLIVEIRA, M. L. O Estado, A Política Educacional e a Gestão da Educação. In: BOTLER, A. H. **Política e Gestão Educacional de Redes Públicas.** EDUFPE, Recife, p. 208, 2013.
- AZEVEDO, M. L. M. N. Igualdade e Equidade: qual a medida da justiça social? **Revista da Avaliação da Educação Superior**, vol. 18, nº 1, pp.129-150. Universidade de Sorocaba, 2013.
- BALL, S. J. **Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional.** In: BALL, S. J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). Políticas Educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 21-53, 2011.
- BALL, S.; BOWE, R.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology.** London: Routledge, 1992.
- BAQUEIRO, D. F. D. A. **Equidade e Eficácia na Educação: Contribuições da Política de Assistência Estudantil na Permanência e Desempenho Discente.** Universidade Federal da Bahia, 2015.
- BELTRÃO, J. F.; BRITO FILHO, J. C. M.; MAUÉS, A. G. M. Das Ações Afirmativas na Universidade Federal do Pará. Seminario2 sobre: Acceso y permanencia de los grupos vulnerables en la enseñanza superior. Universidade de Brasília (UnB), 2013. Disponível em: <https://www.upf.edu/dhes-alfa/oficinas/docs/UFPA.pdf>. Acesso em: 19 Jun. 2017.
- BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de Política.** Editora de Brasília, Brasília, 13ª ed., 5ª reimpressão, 2016.
- BONETI, L. W. **Políticas públicas, educação e exclusão social.** In (Cord) Educação, exclusão e Cidadania.3. ed, 2003.

BOTLER, A. **Justiça e democracia na escola**: a arte de justificar práticas. ETD, Campinas, SP v.20 n.2 p. 305-324 abr./jun. 2018.

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/issue/view/1512>

BRASIL, Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. 35 ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

BRASIL. Decreto-lei nº 9.388, de 20 de junho de 1946. Cria a Universidade do Recife e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9388-20-junho-1946-417645-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 29 Jun. 2018.

BRASIL. Documento Orientador Programa Incluir - Acessibilidade Na Educação Superior Secadi/SESu – 2013. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/incluir/legislacao-2/arquivos/documento-orientador-do-programa-incluir>. Acesso em: 19 Jun. 2016.

BRASIL. Estatuto da pessoa com deficiência, Lei nº 13.146/2015. Brasília - Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 65 p. 2015.

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm Acesso em: 29 Jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Aviso circular nº 277/MEC/GM, de 08 de maio de 1996. Dirigido aos Reitores das IES solicitando a execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades especiais. Ministério da Educação, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018. – Brasília, DF: Inep, 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base. – Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. Resolução nº 11 de 20 de setembro de 2019. Dispõe sobre o atendimento em acessibilidade e inclusão educacional na Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/398575/1965982/Res+2019+11+CONSUNI+%28Disp%C3%B5e+sobre+Atendimento+em+Acessibilidade+e+Inclus%C3%A3o+Educacional+na+UFPE%29.pdf/4f8da1d0-6bf7-41dc-b490-51827ae946b6> Acesso em: 29 Jun. 2021.

BURTON, G. **Teorizando o Estado e a Globalização na política e políticas educacionais.** *Práxis Educativa (Brasil)*, v. 9, n. 2, p. 315-332, 2014.

CORCINI, M. M.; BONETI, L. W. **As Políticas Públicas de Acesso À Educação Superior no Brasil: Uma Avaliação Parlamentar.** (2006). Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/CI-044-TC.pdf> Acesso em: 19 Jun. 2017.

DEROUET, J. L. **Crise do projeto de democratização da educação e da formação ou crise de um modelo de democratização? Algumas reflexões a partir do caso francês (1980-2010).** *Educação & sociedade*, v. 31, n. 112, 2010.

DIAS SOBRINHO, J. Educação superior, globalização e democratização: qual universidade?. *Revista Brasileira de Educação*, (28), 164-173, 2005.

DUARTE, N. S.; YANNOULAS, S. C. **Relação entre educação e pobreza no Brasil: algumas notas.** *Reflexões sobre a pobreza*, v.2, p. 153-189, 2017.

DUBET, F. O que é uma escola justa? *Cadernos de pesquisa*, v. 34, n. 123, p. 539-555, 2004.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e Mudança Social.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FREIRE, S. Um olhar sobre a inclusão. *Revista de Educação*, 5-20, 2008.

GARCIA, J. Estudos sobre a Deficiência no Ensino Superior: Contributos para uma revisão sistemática da literatura. *Desenvolvimento e Sociedade*, 2(2), 91-114, 2017.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 2ed, 1989.

GISI, M. L.; ENS, R. T. Políticas de acesso à Educação Superior: por que avaliar? *Revista Diálogo Educacional*. Curitiba, v. 15, n. 44, p. 173-193, 2015.

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

GOERGEN, P. **Ciência e mercado: o papel formador da universidade.** *Pro-posições*, 8.2, 7-31, 1999.

GOERGEN, P. Ciência, sociedade e universidade. *Educação e sociedade*, 19(63), 53-79, 1998.

GOMES, A. M. Política de avaliação da educação superior: controle e massificação. *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 80, p. 275-298, 2002.

GOMES, A. M.; MORAES, K. N. Educação superior no Brasil contemporâneo: transição para um sistema de massa. *Educação & Sociedade*, 33(118), 2012.

HÖFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos Cedes*, v. 21, n. 55, p. 30-41, 2001.

LEITE, F. P. A. A convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência: amplitude conceitual. **Revista de Direito Brasileira**, 3(2), 31-53, 2012.

LINS, V. M. L. **Entre história e memória**: o caso do Programa de Iniciação ao Desporto Especial (PRO-NIDE) da Universidade Federal de Pernambuco. Tese do Doutorado no Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2016.

MACEDO, M. D. C. S. R., Aimi, D. R. S., Tada, I. N. C., & Souza, A. M. D. L. Histórico da inclusão escolar: uma discussão entre texto e contexto. **Psicologia em Estudo**, 19, 179-189, 2014.

MAGALHÃES, R. C. B. P. Currículo e inclusão de alunos com deficiência no ensino superior: reflexões sobre a docência universitária. In: MELO, F. R. L. V. **Inclusão no ensino superior**: docência e necessidades educacionais especiais. Natal, 2013.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, 27(94), 47-69, 2006.

MAINARDES, J. Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem. São Paulo, Cortez, 2007.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MAINARDES, J. Entrevista Semi-Estruturada: Análise de objetivos e de roteiros. Seminário internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos, 2, 10, 2004.

MELO, F. R. L. V. & GONÇALVES, M. J. Acesso e permanência de estudantes com deficiência física no ensino superior. In: MELO, F. R. L. V. **Inclusão no ensino superior**: docência e necessidades educacionais especiais. Natal, 2013.

MOREIRA, R. J. Sociedade e universidade: cinco teses equivocadas. **Estudos Sociedade e Agricultura**, 2013.

PIRES, J. & Luz, G. N. P. Uma introdução à ética do ser humano. In: MELO, F. R. L. V. **Inclusão no ensino superior**: docência e necessidades educacionais especiais. Natal, 2013.

PRETI, O.; LINO, É. M. L.; PAZ, A. D. Políticas Públicas na Área Social. **Caderno de Estudos do Curso Competências Básicas. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. 4. Ed. Brasília: FNDE, 2013.

PRIETO, R. G., & MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

RAUPP, F. M., & BEUREN, I. M. **Metodologia da pesquisa aplicável às ciências sociais. Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade**: teoria e prática, 3, 76-97, 2003.

ROCHA, T. B., & MIRANDA, T. G. Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de Educação Superior. **Revista Educação Especial**, 22(34), 2009.

SAMPAIO, G. T. C., & de Oliveira, R. L. P. Dimensões da desigualdade educacional no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, 31(3), 511-530, 2015.

SANTANA, M. Z. D. **Políticas públicas de educação inclusiva voltada para estudantes com deficiência na educação superior**: o caso da Universidade Federal da Paraíba. Tese do Doutorado no Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2016.

SANTIAGO, S. A. S. **Educação para todos**: um estudo sobre a política de inclusão dos portadores de necessidades educacionais especiais no Brasil. 2003. Dissertação do Mestrado no Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2003.

SEFIDVASH, F. O papel da universidade na transformação da sociedade. In II congresso de educação para integração da América latina-Integração e cidadania, Maringá-PR, 1994.

SILVA, L. G. S. Orientações didáticas para atuação pedagógica junto a estudantes com deficiência visual, no ensino superior. In: MELO, F. R. L. V. **Inclusão no ensino superior**: docência e necessidades educacionais especiais. Natal, 2013.

SPOSATI, A. Equidade. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W., EAST, K.; SAPON-SHEVIN, M. A commentary on inclusion and the development of a positive self-identity by people with disabilities. *Exceptional Children*, 60(6), 486-490, 1994.

UNESCO. Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais. UNESCO, 1998. Disponível em:
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Núcleo de Acessibilidade. Portaria Normativa n. 04 de 16 de fevereiro de 2016. Institui o Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal de Pernambuco. Boletim Oficial da UFPE, Recife, v. 51, n. 017 Especial, p. 1-21, fev. 2016 Disponível em:
<https://www.ufpe.br/documents/465824/0/PORTARIA+NORMATIVA+NACE.pdf/2394504c-db74-4f60-9a83-748ad8299432> Acesso em: 14 Jun. 2016.

YANNOULAS, S. C. **Política Educacional e Pobreza**: múltiplas abordagens para uma relação multideterminada. Brasília: Liber Livro, 2013.

YOUNG, M. Para que servem as escolas?. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 1287-1302, 2007.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O ESTUDANTE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O ESTUDANTE

Data:	Local:
	Hora Inicial: Hora Final: Tempo Total:

Nome:

Conhecendo a trajetória educacional do estudante

1. Como foi a sua educação básica? Você estudou em escolas públicas ou privadas? Você teve recursos didáticos que lhe auxiliassem nessa etapa da educação? Como era a relação com os professores, alunos e funcionários da escola? Me fale um pouco sobre esse momento.
2. Como se deu a escolha da universidade e do curso no período anterior a sua entrada na UFPE?
3. Quando você entrou na UFPE já existiam cotas para Estudantes com deficiência? Se sim, você optou entrar na universidade pelo sistema de cotas ou pela livre concorrência? Justifique a sua escolha e fale um pouco sobre a sua opinião a respeito das cotas para Ecd.

Conhecendo o NACE a partir do olhar do estudante

4. Você conhece o Núcleo de Acessibilidade? Como foi o seu primeiro contato com o NACE? Você ainda procura o mesmo? Se sim, em quais situações você o procura? Se não, justifique.
5. Para você, qual a função do NACE? Você acha que o NACE cumpre as suas funções? Suas ações são o suficiente para efetivar a inclusão na UFPE?

Conhecendo a vivência na UFPE a partir dos relatos do estudante

6. Como foi o acolhimento por parte dos professores? Como se dá a relação professor-aluno? Tem alguma forma diferenciada na metodologia aplicada em sala para ajudá-lo?
7. Como tem sido a relação com os funcionários da UFPE? Já houve algum problema que você gostaria de relatar?
8. Como os colegas de sala o receberam? Eles colaboram de alguma forma para sua permanência na universidade?

9. Você encontrou/encontra alguma dificuldade durante as aulas? (Recursos; comunicação; acesso as informações; etc.). Relate alguma situação vivenciada.
10. Você já interrompeu o curso por algum motivo? Se sim, relate o que aconteceu.
11. Você está acompanhando a sua turma inicial em todas as disciplinas regulares? Se não, explique o que aconteceu.
12. Você participa de alguma atividade extracurricular? (Estágio não obrigatório, projeto de extensão ou iniciação científica etc)
13. Quais as dificuldades encontradas na universidade? Já pensou em desistir do curso devido alguma dificuldade? Se sim, fale mais sobre isto.
14. Você recebe algum auxílio da universidade para sua permanência? Se sim, qual?
15. Quais os recursos que não existem ou não estão disponíveis, na UFPE, que poderiam lhe auxiliar na universidade?
16. Você considera que a UFPE tem avançado no sentido da inclusão de Ecd? Em sua opinião, ainda precisa ser feito algo para efetivar a inclusão na instituição?

**APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O EX-COORDENADOR DO
NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O EX-COORDENADOR DO NÚCLEO DE
ACESSIBILIDADE**

Data:	Local:		
	Hora Inicial:	Hora Final:	Tempo Total:

Nome:

Conhecendo o entrevistado e seu envolvimento com a criação do NACE

1. Qual a sua formação e como a temática de inclusão, defendida pelo NACE, chegou até você?
2. Qual foi o seu papel no planejamento e criação do Núcleo de Acessibilidade da UFPE? Você pode falar um pouco sobre como isso aconteceu?
 - Como a proposta chegou até você?
 - Como foi seu engajamento nessa criação?
 - De onde veio o financiamento inicial? O recurso estava vinculado a qual Pró-reitoria?
 - Quais os setores envolvidos? Qual a contribuição destes para o Núcleo de Acessibilidade na época da criação e na manutenção das ações desenvolvidas pelo Núcleo?
 - Quais atores que participaram na criação do Núcleo? Qual foi o papel de cada um no processo e depois na execução das ações desenvolvidas na prática pelo Núcleo? Houve algum Ecd participando deste primeiro momento de planejamento e criação do NACE?
 - Houve alguma resistência por parte dos integrantes da universidade para a criação do Núcleo? Se sim, quais?
3. Por quanto tempo você esteve à frente do Núcleo de Acessibilidade? (Ano inicial e ano final). Por que se deu o afastamento?

Conhecendo o NACE a partir do olhar do entrevistado

4. Tendo em vista a sua participação na criação do Núcleo de Acessibilidade, poderia me dizer o seu entendimento sobre o papel pensado inicialmente para o Núcleo na UFPE?

5. Entendendo que a política pensada e posta no papel diverge muitas vezes de como ela acontece na prática, você notou mudanças em relação ao papel atribuído inicialmente ao Núcleo? Se sim, poderia me falar um pouco sobre essas mudanças? As ações desenvolvidas no contexto da prática estão atendendo as expectativas iniciais?
6. De onde vem o recurso para a manutenção das ações desenvolvidas pelo Núcleo de Acessibilidade e para a elaboração de novas ações?
7. Sabendo que existe o Núcleo de Acessibilidade central e os Setoriais, como se dá essa relação/comunicação?

Conhecendo a vivência na UFPE a partir dos relatos do entrevistado

8. Poderia me falar um pouco sobre os avanços, no sentido da inclusão de Estudantes com deficiência, e os desafios vivenciados na UFPE e/ou no centro acadêmico em que você atuou?
 - Com os estudantes;
 - Com os docentes;
 - Com outros funcionários, como, por exemplo, os técnicos;
 - Com a gestão dos setores, do centro e da universidade.
9. O que ainda precisa ser feito para melhorar a inclusão dos Estudantes com deficiência na UFPE?
10. Você considera a UFPE uma universidade inclusiva?

ÂPENDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA COORDENADOR/TÉCNICO DO NACE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O COORDENADOR/TÉCNICO DO NACE

Data:	Local:		
	Hora Inicial:	Hora Final:	Tempo Total:
Nome:			

Conhecendo o coordenador/técnico e seu envolvimento com o NACE

1. Qual a sua formação e como a temática de inclusão, defendida pelo NACE, chegou até você?
2. Como foi a sua aproximação com o NACE e em qual período isso aconteceu?
3. Fale um pouco sobre a sua atual função no NACE e como você tem contribuído no desenvolvimento e articulação das atividades do Núcleo.
4. Quais os obstáculos que você, como coordenador/técnico (a), precisa enfrentar para dar continuidade aos trabalhos desenvolvidos pelo NACE?

Conhecendo o NACE a partir do olhar do coordenador/técnico

5. Para você, qual o papel/função do NACE na UFPE? E como se dá o funcionamento do mesmo na prática?
6. De onde vem o recurso para a manutenção das ações desenvolvidas pelo Núcleo de Acessibilidade e para a elaboração de novas ações?
7. Sabendo que existe o Núcleo de Acessibilidade central e os Setoriais, como se dá essa relação/comunicação?

Conhecendo a vivência na UFPE a partir dos relatos do coordenador/técnico

8. Poderia me falar um pouco sobre os avanços, no sentido da inclusão de Estudantes com deficiência, e os desafios vivenciados na UFPE e/ou no centro acadêmico em que você atuou?
 - Com os estudantes;
 - Com os docentes;
 - Com outros funcionários, como, por exemplo, os técnicos;
 - Com a gestão dos setores, do centro e da universidade.
9. O que ainda precisa ser feito para melhorar a inclusão dos Estudantes com deficiência na UFPE?
10. Você considera a UFPE uma universidade inclusiva?

**APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA REPRESENTANTES DA
PROAES E PROACAD**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA REPRESENTANTES DA PROAES E
PROACAD**

Data:	Local:
	Hora Inicial: Hora Final: Tempo Total:

Nome:

Conhecendo o entrevistado e seu envolvimento com a criação do NACE

1. Qual a sua formação e como a temática de inclusão chegou até você?
2. Qual foi o seu papel no planejamento e criação do Núcleo de Acessibilidade da UFPE?
Você pode falar um pouco sobre como isso aconteceu?
 - Como a proposta chegou até você?
 - Como foi seu engajamento nessa criação?
 - De onde veio o financiamento inicial? O recurso estava vinculado a qual Pró-reitoria?
 - Como se deu a aplicação do recurso recebido?
 - De onde vem, atualmente, o recurso para a manutenção das ações desenvolvidas pelo Núcleo de Acessibilidade e para a elaboração de novas ações?
 - Quais os setores envolvidos? Qual a contribuição destes para o Núcleo de Acessibilidade na época da criação e na manutenção das ações desenvolvidas pelo Núcleo?
 - Quais atores que participaram na criação do Núcleo? Qual foi o papel de cada um no processo e depois na execução das ações desenvolvidas na prática pelo Núcleo? Houve algum Ecd participando deste primeiro momento de planejamento e criação do NACE?
 - Houve alguma resistência por parte dos integrantes da universidade para a criação do Núcleo? Se sim, quais?
3. Fale um pouco sobre a sua atual função no NACE e como você tem contribuído no desenvolvimento e articulação das atividades do Núcleo.
4. Quais os obstáculos que você precisa enfrentar para dar continuidade aos trabalhos desenvolvidos pelo NACE?

Conhecendo o NACE a partir do olhar do entrevistado

5. Tendo em vista a sua participação na criação do Núcleo de Acessibilidade, poderia me dizer o seu entendimento sobre o papel pensado inicialmente para o NACE na UFPE?
6. Entendendo que a política pensada e posta no papel diverge muitas vezes de como ela acontece na prática, você notou mudanças em relação ao papel atribuído inicialmente ao NACE? Se sim, poderia me falar um pouco sobre essas mudanças? As ações desenvolvidas no contexto da prática estão atendendo as expectativas iniciais?
7. Sabendo que existe o Núcleo de Acessibilidade central e os Setoriais, como se dá essa relação/comunicação?

Conhecendo a vivência na UFPE a partir dos relatos do entrevistado

8. Poderia me falar um pouco sobre os avanços, no sentido da inclusão de Estudantes com deficiência, e os desafios vivenciados na UFPE e/ou no centro acadêmico em que você atuou?
 - Com os estudantes;
 - Com os docentes;
 - Com outros funcionários, como, por exemplo, os técnicos;
 - Com a gestão dos setores, do centro e da universidade.
9. O que ainda precisa ser feito para melhorar a inclusão dos Estudantes com deficiência na UFPE?
10. Você considera a UFPE uma universidade inclusiva?

ÂPENDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****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 NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO: o que aponta o contexto da prática sobre a inclusão de estudantes com deficiência, que está sob a responsabilidade da pesquisadora _____, Endereço: _____, CEP: _____, Telefone para contato: _____, e-mail: dafineborba@hotmail.com. Sob orientação da Prof.^a Dra. Ana Lúcia Borba de Arruda, Telefone: _____, e-mail: anaborba@hotmail.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.

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

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

O papel transformador que as universidades exercem na sociedade nos faz refletir a respeito das pessoas que já estão inseridas nas mesmas e as que ainda precisam ser incluídas visando diminuir as desigualdades existentes. Percebendo isto, podemos inferir que são necessárias políticas que visem garantir o acesso e a permanência com qualidade de todos, incluindo os Estudantes com deficiência, foco dos nossos estudos. Neste contexto, a Universidade Federal de Pernambuco, nosso campo de estudo, já vem sinalizando para a existência de políticas institucionais na perspectiva da inclusão voltada para atender o Ecd, através de ações como a institucionalização do Núcleo de Acessibilidade e a Política de Cotas para Ecd, além de já existir um número significativo de Ecd na instituição. Compreendendo a importância do Núcleo de Acessibilidade nesse processo de inclusão, podemos delinear alguns questionamentos que tendem ser esclarecidos por meio desta investigação: Como o processo de criação e implementação do Núcleo de Acessibilidade ocorreu no âmbito da UFPE? E quais os

efeitos desta política no contexto da prática na instituição? Pensando isso, este estudo tem por finalidade analisar a trajetória do Núcleo de Acessibilidade/UFPE enquanto política institucional de inclusão, com um olhar voltado para a inclusão de Estudantes com deficiência na UFPE. Para tanto, precisaremos identificar os movimentos, nas esferas internacionais, nacionais e locais, que influenciaram a criação do Núcleo; analisar o contexto de produção do Núcleo a partir dos documentos legais e da documentação específica; e analisar os efeitos no contexto da prática das ações implementadas pelo Núcleo Central e os Setoriais voltadas aos Estudantes com deficiência. Como abordagem teórico-metodológica, utilizaremos o “Ciclo contínuo de Políticas” de BALL et al. (1992), pois através dele é possível perceber a complexa trajetória das políticas nos permitindo verificar como uma determinada política foi construída, quais as influências que sofreu, como elas estão sendo implementadas na prática e os seus efeitos no campo em que está inserida. Com base nesta abordagem, a coleta de dados se dará por meio de análise documental e a realização de entrevistas com aqueles que contribuíram em alguma etapa da trajetória do NACE e com os usuários das ações realizadas pelo NACE na UFPE, nomeadamente os Ecd. E para a análise dos dados, utilizaremos a análise crítica do discurso de Norman Fairclough, como forma de perceber os discursos e contextos em que esta política de inclusão foi criada e está sendo implementada na UFPE.

O sujeito participante da pesquisa será entrevistado apenas uma vez com duração entre 40 minutos a 1 hora e meia, de acordo com o caminhar da entrevista e a disponibilidade do entrevistado. A pesquisa pode vir a causar algum constrangimento ao sujeito participante, mas nos comprometemos em evitar ao máximo esse tipo de situação. A análise da trajetória do NACE, enquanto uma política institucional de inclusão nos revelará as demandas e entraves nesse processo de inclusão de Estudantes com deficiência na UFPE, já que o NACE é o principal agente articulador das políticas de inclusão destes sujeitos na universidade. Além disso, será possível entender como o Núcleo de Acessibilidade surgiu na UFPE, e como suas funções foram delimitadas, fornecendo informações importantes para os responsáveis pelas ações implementadas pelo NACE, além dos usuários dessas ações, dando voz as demandas dos Estudantes com deficiência na instituição, em busca de uma universidade pública de qualidade com inclusão.

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 dos sujeitos participantes. Além disso, os dados coletados nesta pesquisa (gravações de entrevistas e questionários) ficarão

armazenados em um computador pessoal e no HD externo, sob a responsabilidade da pesquisadora principal, no endereço: _____, pelo período de no mínimo 5 anos.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou 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, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: (Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cepccs@ufpe.br).

(assinatura do pesquisador)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO: o que aponta o contexto da prática sobre a inclusão de Estudantes com deficiência, 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.

Local e data _____

Assinatura do participante: _____

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: