



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO – PRPG  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS – CCHL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO PÚBLICA - PPGP**



**JENNA EMANUELA SOARES DE LEMOS**

**ANÁLISE DO IMPACTO DO PROGRAMA INCLUIR NA POLÍTICA DE  
ACESSIBILIDADE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ DE 2014 A 2020 E  
PERSPECTIVAS FUTURAS**

Orientadora:  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Shaiane Vargas da Silveira

TERESINA-PI

2022

**JENNA EMANUELA SOARES DE LEMOS**

**ANÁLISE DO IMPACTO DO PROGRAMA INCLUIR NA POLÍTICA DE  
ACESSIBILIDADE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ DE 2014 A 2020 E  
PERSPECTIVAS FUTURAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública da Universidade Federal do Piauí (UFPI), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão Pública.

Área de Concentração: Gestão Pública para o Desenvolvimento Regional.

Linha de Pesquisa: Instituições e Políticas Públicas.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Shaiane Vargas da Silveira

TERESINA-PI

2022

FICHA CATALOGRÁFICA  
Universidade Federal do Piauí  
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco  
Serviço de Processamento Técnico

L557a Lemos, Jenna Emanuela Soares de.  
Análise do impacto do programa incluir na política de  
acessibilidade da Universidade Federal do Piauí de 2014 a 2020 e  
perspectivas futuras / Jenna Emanuela Soares de Lemos. -- 2022.  
228 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí, Centro  
de Ciências Humanas e Letras, Programa de Pós-Graduação em  
Gestão Pública, Teresina, 2022.  
“Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Shaiane Vargas da Silveira”

1. Acessibilidade. 2. Programa Incluir. 3. Público-alvo da  
Educação Especial. I. Silveira, Shaiane Vargas da. II. Título.

CDD 351

**JENNA EMANUELA SOARES DE LEMOS**

**ANÁLISE DO IMPACTO DO PROGRAMA INCLUIR NA POLÍTICA DE  
ACESSIBILIDADE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ DE 2014 A 2020 E  
PERSPECTIVAS FUTURAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública da Universidade Federal do Piauí (UFPI), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão Pública.

Aprovada em 31 de março de 2022.

**BANCA EXAMINADORA**



---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Shaiane Vargas da Silveira**

**Orientadora**

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** FLAVIA LORENNE SAMPAIO BARBOSA  
Data: 09/05/2022 19:51:51-0300  
Verifique em <https://verificador.iti.br>

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Flávia Lorenne Sampaio Barbosa**

**Examinador Interno**

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** DANIEL FELIPE VICTOR MARTINS  
Data: 10/05/2022 10:35:23-0300  
Verifique em <https://verificador.iti.br>

---

**Prof. Dr. Daniel Felipe Victor Martins**

**Examinador Externo**

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por iluminar meu caminho, por me abençoar com saúde, em meio a esse caos pandêmico, e por ter me dado forças em seguir toda a trajetória do mestrado.

Aos meus pais, Hortênsia e Jair, por todo amor e carinho que me fizeram seguir adiante com a certeza de saber que tenho um porto seguro, e que é por eles todo meu esforço diário.

Ao meu esposo Felipe, pelo apoio nessa jornada e pela compreensão nos momentos em que tive de abdicar do seu companheirismo.

À minha irmã Jane e meu cunhado Pedro, por mesmos distantes, torcerem por minhas conquistas.

A todos os professores do mestrado em Gestão Pública, por compartilharem seus conhecimentos, em especial a minha orientadora Professora Dra. Shaiane Vargas, por toda atenção, paciência e direcionamento para a pesquisa.

A todos meus colegas de turma, pelo privilégio de conhecê-los e pelos momentos de aprendizagem e parceria nesta caminhada, de modo a torná-la mais leve e alegre.

Por fim agradeço aos servidores do NAU/UFPI, PREUNI/UFPI e PROPLAN/UFPI por ajudarem no fornecimento de informações essenciais para a coleta de dados desta pesquisa.

## RESUMO

O Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir) recomenda ações que garantem o acesso pleno de pessoas com deficiência às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Tem o escopo de fomentar a criação e consolidação dos Núcleos de Acessibilidade nas IFES. Este estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa, descritiva e explicativa, e envolve uma perspectiva temporal longitudinal, pois fez avaliações da política de acessibilidade da UFPI, em especial sobre o Programa Incluir, em seu Campus Ministro Petrônio Portela (CMPP), ocorrida no lapso temporal de 2014 a 2020. O objetivo geral foi analisar como as diretrizes públicas implantadas na UFPI, advindas do Programa Incluir, contribuem para o cumprimento do seu papel na educação inclusiva. A pesquisa respondeu ao problema: As diretrizes públicas provenientes do Programa Incluir permitem à UFPI cumprir seu papel na educação inclusiva? A coleta de dados ocorreu inicialmente por um levantamento prévio das documentações institucionais da UFPI sobre acessibilidade, e por uma observação direta em alguns setores. Posteriormente, realizou-se uma análise de conteúdo, com a aplicação de questionários individuais aos estudantes Público-alvo da Educação Especial (PAEE), e aplicação de entrevista às servidoras do Núcleo de Acessibilidade (NAU/UFPI), por uso da técnica de grupo focal. Os estudantes participantes foram selecionados por amostragem probabilística aleatória estratificada, composta por 40 alunos, os quais foram agrupados em cinco grupos com oito participantes, separados pela categoria de deficiência que possuem, porém, apenas 11 estudantes aceitaram participar. O questionário foi aplicado por *Google Forms*. Já a entrevista às servidoras foi realizada por aplicativo *Google Meet*. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica, para melhor suporte à análise documental e de conteúdo. Por fim, prosseguiu-se a uma triangulação de métodos para concluir a investigação institucional. Concluiu-se que há ainda muitas inconsistências nessa esfera da acessibilidade na instituição, de modo que as diretrizes públicas implantadas pelo Programa Incluir permitiram que a UFPI cumprisse parcialmente seu papel na educação inclusiva.

**Palavras-chaves:** Acessibilidade. Programa Incluir. Público-alvo da Educação Especial.

## ABSTRACT

The Accessibility Program in Higher Education (Incluir) recommends actions that guarantee the full access of people with disabilities to Federal Institutions of Higher Education (IFES). Its scope is to encourage the creation and consolidation of Accessibility Centers in IFES. This study is a qualitative, descriptive and explanatory research, and involves a longitudinal temporal perspective, as it evaluated the UFPI's accessibility policy, especially on the Inclusion Program, at its Campus Ministro Petrônio Portela (CMPP), which took place in the time span from 2014 to 2020. The general objective was to analyze how the public guidelines implemented at UFPI, arising from the Inclusive Program, contribute to the fulfillment of its role in inclusive education. The research answered the problem: Do public guidelines from the Include Program allow UFPI to fulfill its role in inclusive education? Data collection initially took place through a previous survey of UFPI's institutional documentation on accessibility, and through direct observation in some sectors. Subsequently, a content analysis was carried out, with the application of individual questionnaires to the Target Public of Special Education (PAEE) students, and interview application to the servers of the Accessibility Center (NAU/UFPI), using the group technique focal. The participating students were selected by stratified random probability sampling, composed of 40 students, who were grouped into five groups with eight participants, separated by the category of disability they have, however, only 11 students agreed to participate. The questionnaire was applied by Google Forms. The interview with the servers was carried out using the Google Meet application. A bibliographic research was carried out to better support the document and content analysis. Finally, a methodological triangulation was carried out to conclude the institutional investigation. It was concluded that there are still many inconsistencies in this sphere of accessibility in the institution, so that the public guidelines implemented by the Include Program allowed the UFPI to partially fulfill its role in inclusive education.

**Keywords:** Accessibility. Include Program. Target Audience of Special Education.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Missão, público-alvo e objetivo do NAU/UFPI.....	81
Figura 2 – Piso irregular em ambiente interno do Setor de Esportes .....	126
Figura 3 – Piscina do Setor de Esporte .....	127
Figura 4 – Faixa de pedestre com piso tátil de alerta e calçada rebaixada .....	128
Figura 5 – Faixa de pedestre sem piso tátil de alerta e direcional e sem calçada rebaixada .....	129
Figura 6 – Entrada da BCCB.....	130
Figura 7 – Rampa de acesso ao acervo físico, LACI e demais ambientes .....	132
Figura 8 – Rampa para acesso ao piso superior da BCCB .....	132
Figura 9 – Sala do LACI com componentes de mesa e equipamentos de TA .....	136
Figura 10 – Sala de reuniões do LACI .....	138
Figura 11 – Kit mouse com teclado colmeia e acionador de pressão (em amarelo) e Linha Braille (em azul) .....	139
Figura 12 – Máquina Tatrapioint.....	140
Figura 13 – Máquina Perkins Brailier .....	141
Figura 14 – Soroban do LACI.....	142
Figura 15 – Veículo van não adaptado .....	145
Figura 16 – Ônibus da frota UFPI sem plataforma elevatória.....	145
Figura 17 – Entrada para acesso ao departamento de Parasitologia.....	147
Figura 18 – Outra opção de entrada para acesso ao departamento de Parasitologia.....	148
Figura 19 – Corredor do departamento de Parasitologia.....	149
Figura 20 – Piso tátil direcional e de alerta nas dependências internas do prédio de Libras .....	150
Figura 21 – Ambiente externo do prédio de Libras.....	150
Figura 22 – Sala para gravações dos tradutores intérpretes.....	151
Figura 23 – Tipo de fonte indicada e não indicada para documentos acessíveis .....	168
Figura 24 – Cor da fonte e do plano de fundo indicado e não indicado para documentos acessíveis .....	168



## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Total de matrículas de graduação, conforme a categoria de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação declarados .....	33
Gráfico 2 – Classificação do seu relacionamento com os colegas de classe, de acordo com os alunos participantes .....	173
Gráfico 3 - Classificação do seu relacionamento com os professores, de acordo com os alunos participantes .....	173
Gráfico 4 – Classificação do seu aprendizado, de acordo com os alunos participantes.....	188

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1– Pessoas de 10 anos ou mais de idade, por existência ou não de pelo menos uma das deficiências investigadas e alfabetização.....	34
Quadro 2 – Pessoas de 15 anos ou mais, com pelo menos uma deficiência, por nível de instrução .....	34
Quadro 3 – Cinco estágios do ciclo de políticas públicas .....	54
Quadro 4 – Programas/políticas nacionais de educação superior.....	66
Quadro 5 – Objetivos dos editais 2005 a 2010 do Programa Incluir.....	73
Quadro 6 – Quantitativos dos projetos contemplados pelo Programa Incluir de 2005 a 2010, por região.....	76
Quadro 7 – Editais BINCS e respectivos quantitativos de vagas .....	94
Quadro 8 – Editais BINCS-ES e quantitativos de vagas .....	95
Quadro 9 – Editais de kits lupas e quantitativos disponibilizados .....	96
Quadro 10 – Quantitativos de alunos PAEE por categoria de deficiência e Campus da UFPI .....	101
Quadro 11 – Quantitativos de alunos por categoria de deficiência, condutas típicas/ outras necessidades em cursos do CCA/UFPI .....	103
Quadro 12 - Quantitativos de alunos por categoria de deficiência, condutas típicas/ outras necessidades em cursos do CCE/UFPI .....	104
Quadro 13 - Quantitativos de alunos por categoria de deficiência, condutas típicas/ outras necessidades em cursos do CCHL/UFPI .....	104
Quadro 14 - Quantitativos de alunos por categoria de deficiência, condutas típicas/ outras necessidades em cursos do CCN/UFPI .....	105
Quadro 15 -Quantitativos de alunos por categoria de deficiência, condutas típicas/ outras necessidades em cursos do CCS/UFPI.....	105
Quadro 16 - Quantitativos de alunos por categoria de deficiência, condutas típicas/ outras necessidades em cursos do CT/UFPI .....	106
Quadro 17 - Situação da matrícula no período de 2014 a 2020 por categoria de deficiência no CMPP.....	109
Quadro 18 - Ações, projetos e programas sobre acessibilidade entre 2016 a 2020 na UFPI .....	112
Quadro 19 - Equipamentos de TA presentes no LACI.....	137

Quadro 20 - Distribuição de recursos orçamentários aplicados no Programa Incluir/ UFPI .....	155
Quadro 21 – Plano de metas previsto no PDU 2020-2024 – PREUNI/UFPI.....	160
Quadro 22 – Principais ações e estratégias que possam contribuir com o aperfeiçoamento das práticas relacionadas à acessibilidade na UFPI.....	184

## LISTA DE SIGLAS

**ABNT NBR** – Norma Técnica Brasileira

**Abrium** - Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais

**ACEP** - Associação de Cegos do Piauí

**ADI** – Ação Direta de Inconstitucionalidade

**ADPF** – Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental

**AEE** – Atendimento Educacional Especializado

**AID** – Auxílio Inclusão Digital

**AMA/PI** - Associação de Amigos dos Autistas do Piauí

**AMPID** – Associação Nacional dos Membros do Ministério Público de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência e Idosos

**Andifes** - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino

**ASA** – Ação Social Arquidiocesana

**BCCB** - Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco

**BIASE** – Bolsa de Incentivo a Atividades Socioculturais e Esportivas

**BINCS** – Bolsa de Inclusão Social

**BINCS-ES** – Bolsa de Inclusão Social ao Estudante Surdo

**CAAP** - Coordenadoria de Apoio e Assessoramento Pedagógico

**CACOM** – Coordenadoria de Assistência Comunitária

**CAD** – Conselho de Administração

**CAFS** – Campus Almicar Ferreira Sobral

**CAMEN**– Câmara de Ensino

**CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**CCHL** – Centro de Ciências Humanas e Letras

**CCA** – Centro de Ciências Agrárias

**CCN** – Centro de Ciências da Natureza

**CCS** – Centro de Ciências da Saúde

**CGC** – Comitê Gestor de Crise

**CEAD**– Centro de Ensino a Distância

**CEDE** – Coordenadoria de Estatística e Documentação de Ensino

**CEFETs** – Centros Federais de Educação Tecnológica

**CENESP** – Centro Nacional de Educação Especial

**CEP** – Comitê de Ética e Pesquisa

**CEPEX** – Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão

**CID** - Código Internacional de Doenças

**CIF**–Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

**CGRE** – Coordenação-Geral de Relações Estudantis

**CMPP** – Campus Ministro Petrônio Portela

**CMRV** – Campus Ministro Reis Veloso

**CNS** – Conselho Nacional de Saúde

**CONADE** - Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência

**CONAES** - Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior

**COR** – Coordenadoria de Orçamento

**CPA**–Comissão Própria de Avaliação

**CPCE**– Campus Professora Cinobelina Elvas

**CSHNB** – Campus Senador Helvídio Nunes de Barros

**CT** – Centro de Tecnologia

**CTA** - Centro Tecnológico de Acessibilidade

**CVV** - Centro de Valorização da Vida

**DAA** – Diretoria de Administração Acadêmica

**DGOV**–Diretoria de Governança

**DAI** – Diretoria de Informação e Avaliação Institucional

**DIPES**– Diretoria de Políticas e Programas de Educação Superior

**EDP** – Estatuto da Pessoa com Deficiência

**eMAG** – Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico

**ENAP** – Escola Nacional de Administração Pública

**ENPEE** – Encontro Nacional de Pesquisadores da Educação Especial

**E1** – Entrevistada 1

**E2** – Entrevistada 2

**FACEP** – Fundação de Apoio às Entidades dos Cegos do Piauí

**Fapesp** - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

**Fonaprace** - Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis

**IBC** – Instituto Benjamin Constant

**IBICT** - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

**IES**– Instituição de Ensino Superior

**IFES** – Instituição Federal de Ensino Superior

**IFET** – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia

**IFRS** - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

**INEP**– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

**INES** – Instituto Nacional de Surdos

**LBI** – Lei Brasileira de Inclusão

**LDB**– Lei de Diretrizes e Bases

**LDO**– Lei de Diretrizes Orçamentárias

**Libras** – Língua Brasileira de Sinais

**LOA** – Lei Orçamentária Anual

**MAG** – Modelo de Acessibilidade do Governo Federal

**MCTI** - Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação

**MEC** – Ministério da Educação

**MPT** – Ministério Público do Trabalho

**MS** – Ministério da Saúde

**NAE** – Núcleo de Assistência Estudantil

**NAU** – Núcleo de Acessibilidade da UFPI

**NEE** - Necessidades Educacionais Especiais

**NEESPI** - Núcleo de Estudos em Educação Especial e Inclusiva

**OAB** – Ordem dos Advogados do Piauí

**OCR** – Reconhecimento Óptico de Caracteres

**OIT** – Organização Mundial do Trabalho

**OMS**– Organização Mundial de Saúde

**ONU** – Organização das Nações Unidas

**PAEE** – Público-Alvo da Educação Especial

**PARA** - Programa de Apoio e Resiliência Acadêmica

**PDI** – Plano de Desenvolvimento Institucional

**PDE** – Plano de Desenvolvimento da Educação

**PDU** – Plano de Desenvolvimento da Unidade

**PEI** – Planos de Ensino Individualizados

**PLOA** – Projeto de Lei Orçamentária Anual

**PNAES** – Programa Nacional de Assistência Estudantil

**PNE**– Plano Nacional da Educação

**PNEE** – Política Nacional da Educação Especial

**PNEEPEI**– Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

**PPA**– Plano Plurianual

**PPPs** – Parcerias Público-Privadas

**PRAD** – Pró-Reitoria de Administração

**PRAEC** – Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários

**PREG** - Pró-reitoria de Ensino de Graduação

**PREUNI** – Prefeitura Universitária

**PROPLAN** – Pró-Reitoria de Planejamento e Orçamento

**PSB** - Partido Socialista Brasileiro

**REBECA** - Rede Brasileira de Estudos e Conteúdos Adaptados

**RI** - Repositório Institucional

**RIA** – Repositório de Informação Acessível

**SAM**– Semana de Ação Mundial

**SAPSI**- Serviço de Apoio Psicológico

**SciELO** – Scientific Electronic Library Online



**SCS** – Superintendência de Comunicação Social

**SEBE** – Serviço de Benefício ao Estudante

**SECADI**– Secretaria de Alfabetização, Diversidade e Inclusão

**SEDH** – Secretaria Especial de Direitos Humanos

**SEDUC** – Secretaria de Educação e Cultura

**SEESP** – Secretaria de Ensino Superior

**SEID** - Secretaria Estadual para Inclusão da Pessoa com Deficiência

**SEMCASPI** – Secretaria Municipal de Cidadania, Assistência Social e Políticas Integradas

**SEMEC** – Secretaria Municipal de Educação

**SEMESP** – Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação

**SENAI** – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

**SEPE** – Serviço Pedagógico

**SESU** – Secretaria de Ensino Superior

**SIA** - Símbolo Internacional de Acesso

**SIGAA** - Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas

**SINAES**– Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

**SNPD** - Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência

**STI** – Superintendência de Tecnologia da Informação

**TA** – Tecnologia Assistiva

**TCLE** – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**TDAH** - Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

**TEA** – Transtorno do Espectro Autista

**TED** – Termo de Execução Descentralizada

**TICs** – Tecnologias de Informação e Comunicação

**UESPI** – Universidade Estadual do Piauí

**UFAL** – Universidade Federal de Alagoas

**UFBA** – Universidade Federal da Bahia

**UFC** – Universidade Federal do Ceará

**UFDPAr** – Universidade Federal do Delta do Parnaíba

**UFF** - Universidade Federal Fluminense

**UFG** – Universidade Federal de Goiás

**UFPA** – Universidade Federal do Pará

**UFPE** – Universidade Federal de Pernambuco

**UFPI** – Universidade Federal do Piauí

**UFRN** – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

**UFSC** – Universidade Federal de Santa Catarina

**UFSCar** - Universidade Federal de São Carlos

**UnB** – Universidade de Brasília

**UNESCO** - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

**UNICAMP**- Universidade Estadual de Campinas

**UNIFESSPA** - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

**UOs** – Unidades Orçamentárias

## LISTA DE SÍMBOLOS

§ - parágrafo

m - metro

R\$ - reais

p - página

## SUMARIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>21</b>
<b>1.1 Problema da pesquisa.....</b>	<b>28</b>
<b>1.2 Objetivos geral e específicos .....</b>	<b>28</b>
<b>1.3 Justificativa .....</b>	<b>29</b>
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>31</b>
<b>2.1 Educação inclusiva e educação especial .....</b>	<b>31</b>
<b>2.2 Histórico da educação inclusiva no Brasil.....</b>	<b>43</b>
<b>2.3 Políticas públicas .....</b>	<b>52</b>
<b>2.3.1 Ciclo das políticas públicas .....</b>	<b>53</b>
<b>2.3.2 Políticas públicas e governança .....</b>	<b>59</b>
<b>2.3.3 Governança nas universidades públicas.....</b>	<b>61</b>
<b>2.4 Políticas e programas de expansão, acesso e permanência no Ensino Superior.....</b>	<b>65</b>
<b>2.4.1 Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).....</b>	<b>67</b>
<b>2.4.2 Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) .....</b>	<b>68</b>
<b>2.4.3 Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)/ Sistema de Seleção Unificada (SiSU)</b>	<b>69</b>
<b>2.4.4 Lei de Cotas Raciais e Sociais.....</b>	<b>70</b>
<b>2.4.5 Programa Incluir .....</b>	<b>72</b>
<b>2.5 NAU/UFPI.....</b>	<b>80</b>
<b>3 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA .....</b>	<b>83</b>
<b>3.1 Caracterização do estudo.....</b>	<b>83</b>
<b>3.2 Amostra, critérios de inclusão e exclusão.....</b>	<b>84</b>
<b>3.3 Procedimentos de coleta e análise de dados .....</b>	<b>86</b>
<b>3.4 Aspectos éticos e legais .....</b>	<b>89</b>
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÃO .....</b>	<b>91</b>

<b>4.1. Normativas da UFPI relacionadas à Educação Especial .....</b>	<b>91</b>
<b>4.2 Quantitativo do PAEE na UFPI.....</b>	<b>100</b>
<b>4.3 Índices de evasão e retenção do PAEE da UFPI.....</b>	<b>107</b>
<b>4.4 Programas, ações e decisões sobre acessibilidade no CMPP/UFPI de 2014 a 2020 .</b>	<b>111</b>
<b>4.5 Programa Incluir na UFPI .....</b>	<b>122</b>
<b>4.5.1 Atuação das servidoras do NAU/UFPI.....</b>	<b>123</b>
<b>4.5.2 Análise do Programa Incluir no Setor de Esportes do CMPP .....</b>	<b>125</b>
<b>4.5.3 Análise do Programa Incluir na BCCB.....</b>	<b>127</b>
<b>4.5.3.1 Quanto à acessibilidade arquitetônica da BCCB .....</b>	<b>127</b>
<b>4.5.3.2 Quanto à acessibilidade informacional e digital da BCCB.....</b>	<b>133</b>
<b>4.5.3.3 Laboratório de Acessibilidade e Inclusão (LACI) .....</b>	<b>135</b>
<b>4.5.4 Análise do Programa Incluir quanto a acessibilidade do sítio eletrônico da UFPI .....</b>	<b>143</b>
<b>4.5.5 Análise do Programa Incluir quanto ao setor Divisão de Transportes/CMPP .....</b>	<b>144</b>
<b>4.5.6 Análise do Programa Incluir no departamento de Parasitologia/CMPP.....</b>	<b>146</b>
<b>4.5.7 Análise do Programa Incluir no curso de Letras Libras/CMPP .....</b>	<b>150</b>
<b>4.5.8 Dados orçamentários do Programa Incluir na UFPI.....</b>	<b>152</b>
<b>4.6 Cenário atual do Programa Incluir e proposição de ações e estratégias.....</b>	<b>158</b>
<b>4.6.1 Quanto as adequações arquitetônicas.....</b>	<b>158</b>
<b>4.6.2 Quanto a práxis docente e discente .....</b>	<b>161</b>
<b>4.6.3 Quanto aos recursos humanos e materiais .....</b>	<b>174</b>
<b>4.7 Contribuições das diretrizes públicas do Programa Incluir na UFPI.....</b>	<b>185</b>
<b>5 CONCLUSÃO.....</b>	<b>189</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>193</b>
<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>214</b>
<b>APÊNDICE C – ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO .....</b>	<b>222</b>
<b>APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA .....</b>	<b>224</b>

<b>ANEXO A.....</b>	<b>226</b>
<b>ANEXO B.....</b>	<b>227</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A política social compreende relações, processos e instrumentos que cobriam aprimorar responsabilidades públicas na promoção do bem-estar societal. Ela apresenta um processo multifacetado que engloba ações intervencionistas representadas pela partilha de recursos e oportunidades, promoção de igualdade e dos direitos de cidadania, além da consolidação de valores humanos como ideais a serem empregados como referência para a ordenação da sociedade (TEIXEIRA, 1985). Dessa forma, faz-se necessário compreender como os sistemas de proteção social são geridos, e principalmente, como agem na realidade social, para progredir além de apenas aspectos estáticos e históricos pertinentes a esses sistemas, mas também adentrar no entendimento de aspectos mais concretos e atuais.

É oportuno contextualizar, inicialmente, como se deu o processo histórico de intervenções políticas voltadas a assegurar o exercício dos direitos sociais. Para Guedes (2012), na Antiguidade (4.000a.C-476 d.C), as pessoas que apresentavam alguma limitação funcional e necessidade diferenciada subsistiam à margem da sociedade até a morte, ou então eram exterminadas. Já na Idade Média (476 d.C-1453), o povo interpretava como castigo de Deus o nascimento delas. Na Idade Moderna (1453-1789), elas continuavam desvinculadas do seio da sociedade em asilos, conventos ou albergues, sem tratamento especializado ou mesmo programas educacionais. Contudo, para Fleury e Ouverney (2008), movimentos sociais de protesto, lutas e uma mobilização política acentuada emergiram durante a segunda metade do século XIX, movidos por indignações da população pelas precárias condições de sobrevivência a que estava submetida, e que evidenciavam o antagonismo entre uma comunidade igual abstrata e uma condição real de exclusão. Para Polanyi (1980), por meio dessas reivindicações alavancou-se uma maior organização dos direitos e obrigações relacionados ao processo de integração social.

Surgiram, então, alguns modelos de proteção social para melhor incorporação das demandas sociais às ações políticas. Segundo Fleury e Ouverney (2008), estes modelos geraram impactos na construção da sociedade por produzirem, além dos benefícios adquiridos, condições distintas no *status* de cidadania. Para os autores, o primeiro modelo de proteção social teve como eixo central a assistência social, caracterizada por uma “cidadania invertida”, já que suas ações eram movidas por caridade, compaixão e pena, e não exatamente uma garantia social aos grupos sociais, entre eles as pessoas com deficiência. Percebe-se, portanto, um caráter temporal e emergente das ações assistenciais, o que acarretou uma

atenção social fragmentada e descontínua. Para Guedes (2012), nesse período, com o intuito de educar e reabilitar esses indivíduos, despontaram as primeiras instituições, como hospitais, escolas para cegos e surdos.

Posteriormente, vigorou o modelo de seguro social caracterizado pela “cidadania regulada” pela condição de trabalho, conforme denominação de Wanderley Guilherme dos Santos (1979), onde a população beneficiou-se por um sistema de proteção social, porém de forma seletiva, pois apenas as categorias assalariadas e reconhecidas pelo Estado desfrutavam desse amparo (FLEURY; OUVERNEY, 2008). Na Era Vargas de 1930 a 1945, pode-se observar que coexistiam o modelo de cidadania regulada e o modelo assistencial (GUEDES, 2012).

Ainda segundo Fleury e Ouverney (2008), posteriormente até os dias atuais prevalece o modelo de seguridade social caracterizado por um conjunto de políticas públicas embasadas no princípio de justiça social, de modo a conceder a todos cidadãos um mínimo vital. Para os autores, esse caráter igualitário de uma “cidadania universal” decorre por objetivar a correção das desigualdades geradas pelo mercado, pois o acesso aos benefícios sociais depende apenas da necessidade dos indivíduos. Logo, buscou-se romper com a cobertura restrita a setores do mercado formal, delineando mecanismos mais solidários e redistributivos às políticas sociais.

Percebe-se que a sociedade, nas suas distintas expressões culturais e temporais, atravessou diferentes momentos quanto às práticas sociais. Sasaki (2007) contextualiza esse processo histórico ao assinalar as quatro eras de práticas sociais em relação às pessoas com deficiência: a primeira, caracterizada pela exclusão, manteve-se desde a antiguidade até o início do século XX; a segunda, segregação, englobou as décadas de 1920 a 1940; a terceira, integração, abrangeu as décadas de 1950 a 1980; e, por último, a inclusão, instituída na segunda metade da década de 1980 nos países mais desenvolvidos, tomou força na década de 1990 em países em desenvolvimento, e tem se enraizado mais profundamente no presente século XXI, abrangendo tanto os países desenvolvidos quanto os em desenvolvimento.

Na era da segregação foram criadas várias instituições especializadas, como por exemplo, o Instituto Pestalozzi, criado em 1926 para atendimento às pessoas com deficiência intelectual; e em 1945, na Sociedade Pestalozzi, houve o primeiro Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos indivíduos com superdotação (BRASIL, 2008a). Constatase, portanto, na era da segregação uma atuação ainda desvinculada do ensino regular, pois havia uma divisão por categoria de deficiência e ausência de interação dos sujeitos com a sociedade. Já quanto à outra era de prática social, a integração, Nunes, Saia e Tavares (2015), relatam uma abordagem de ajustamento das pessoas com deficiência à sociedade, ao buscá-los



equiparar aos sem deficiência. Entretanto, os autores explicam que quando se refere à era da inclusão ocorre o oposto, as instituições e outros espaços sociais são os que devem se adaptar às pessoas com deficiência.

Ao retornar a abordagem sobre a “cidadania universal”, o primeiro artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) já preceituava que "todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos e, dotados que são de razão e consciência, devem comportar-se fraternalmente uns com os outros". Percebe-se que com a Declaração Universal o regime democrático deixou de ser uma opção política, para tornar-se uma única solução legítima para a organização do Estado, onde os pilares para essa regulação democrática são os princípios da igualdade, fraternidade e liberdade (NUNES *et al*, 2011). Estes três princípios, denominados como axiológicos supremos por se qualificarem como superiores hierarquicamente aos demais, encarregam-se da função de coordenar normas que tem como alicerce os direitos humanos (MARANGONI *et al*, 2015).

Sabe-se que a função das declarações é instituir princípios que serão incluídos ao direito pátrio. Entretanto, ao analisar o cenário brasileiro, evidencia-se que, mesmo com a participação do Brasil na Declaração Universal de Direitos Humanos e na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007), há um problema político de efetivação de direitos humanos. Andrade e Monte (2020) afirmam que, apesar da existência dos esforços evidentes em declarações, convenções e acordos a favor de alguma igualdade, ainda persistem muitas lacunas na execução de políticas públicas bem como a carência de um monitoramento mais rigoroso de cada etapa dessas políticas, de modo que essas falhas poderiam ser remediadas e assim, as emergências dos sujeitos de direitos seriam de fato acolhidas. Neste raciocínio, não adianta saber quais e quantos são os direitos das declarações, “mas sim qual é o modo mais seguro para garanti-los, para impedir que apesar das solenes declarações, eles sejam continuamente violados” (BOBBIO, 1992, p.25).

Mendes e Branco (2014) classificam o direito à inclusão das pessoas com deficiência, bem como o direito à educação, como direitos fundamentais de segunda geração, pois possuem titularidade coletiva e referem-se às prestações positivas do Estado para com os indivíduos, garantindo e exigindo atuações corretivas do Poder Público. Como instrumento para a efetivação desses direitos fundamentais, as políticas públicas devem entrar em ação, pois possuem o dever de proporcionar aos cidadãos as condições mínimas necessárias para usufruto de uma real liberdade e igualdade material, onde a diversidade é respeitada, e tão logo a dignidade humana.

Nesse sentido, para Secchi (2015, p.2), uma política pública é “uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público”. O autor explica que a política pública se fundamenta em dois elementos centrais: a intencionalidade pública e a resposta a um problema público. Entende-se, portanto, a política pública como meio para o enfrentamento e resolução de um problema de relevância coletiva, de modo a modificar o cenário considerado indesejável para uma realidade almejada.

Para Hidalgo (2009), apesar das ações das políticas públicas estarem previstas na Constituição Federal (BRASIL, 1988), elas são dispositivos que necessitam estar regulamentadas por leis complementares implementadas pelo Estado, concretizando-se em direito social, em direito de cidadania, de pertencimento a uma ordem jurídica. Entretanto, não basta apenas essa regulamentação legislativa, pois, conforme preceitua Andrade e Monte (2020), do cenário dos dispositivos legais (igualdade meramente formal) para o plano material, existem algumas inoperâncias relacionadas ao entendimento pela sociedade da dimensão do que seja o princípio da isonomia como equidade. Ou seja, ainda não é totalmente perceptível à sociedade, nela inclusa os gestores, que se deve oferecer tratamento igual entre iguais (igualdade material), e não tratamento igual a desiguais (igualdade formal). Para as autoras, isso faz surgir entraves relacionados ao acesso e garantias desses direitos constitucionais, o que impede assegurar justiça social e equilíbrio nas relações desiguais.

Para Barboza e Almeida (2020) a experiência brasileira evidencia que o problema quanto à ausência de emancipação social aos deficientes é resultante também da falta de eficácia social das leis, fruto da resistência da sociedade civil e das autoridades competentes, não raras vezes, na aplicação integral das disposições normativas. Para os autores, os obstáculos à efetividade da lei ultrapassam aspectos técnicos e esbarram na conscientização e sensibilidade em apreender que a diferença é um traço inerente à condição humana e que em uma sociedade plural e laica é essencial a alegação da dessemelhança como direito, para que se alavanquem políticas públicas e se concretizem as garantias fundamentais a essa fração da população.

Além dos argumentos explicitados, outro problema que dificulta a emancipação social aos deficientes é que muitas ações públicas educacionais possuem apenas efeito paliativo. O cunho notadamente utópico de diversas de nossas políticas educacionais, responsável pelo seu fracasso, decorre, em grande parte, ao fato de serem dissociadas a uma política social de longo alcance e não estarem alicerçadas em uma explícita consciência dos entraves econômicos, políticos e culturais que necessitam ser enfrentados para a construção de um sistema educacional abrangente e de boa qualidade (GOLDEMBERG, 1993).

Nesse mesmo enfoque, Silveira (2015) atenta para a existência de dois tipos de política, a “política de instante” e a “política para o instante”. Para a autora, a “política de instante” possui um conteúdo fugaz e assim promove um destrato e uma sujeição aos interesses setoriais do capital, favorecendo ações sem continuidade, sem demarcação temporal considerável, praticadas esporadicamente e com resultado instantâneo, sem um percurso focado em transverter o problema, bem como dessincronizadas e anacrônicas. Entretanto, a partir do momento em que se fomenta uma “política para o instante”, a intervenção estatal passa a ter maior afeição a paradigmas não dominantes; oportuniza maior suporte às demandas populares; foca no cerne do problema; bem como tem maior incorporação dos instrumentos legais. Logo, por meio dessa interpretação, a autora sugere a implantação de uma “política para o instante”, a qual promove maior autonomia política e orçamentária, arranjo institucional unificado e integrado e sincronia em relação às insuficiências da sociedade.

Ao trazer ao contexto educacional, durante o processo histórico, por muito tempo aplicou-se uma “política de instante”, onde eram instituídos modelos homogeneizadores de ensino, os quais geravam exclusão nos ambientes escolares e universitários. Percebeu-se, então, a necessidade de ajustamento das instituições de ensino público e particular, em relação ao fato de que era preciso estabelecer uma equidade e ampliar o conceito de acessibilidade, de forma a envolver não apenas a remoção de barreiras arquitetônicas, mas de todas as outras barreiras, menos visíveis, relacionadas a aspectos didático-pedagógicos, e que impedem uma cultura institucional de inclusão.

Conforme o Estatuto da Pessoa com Deficiência (EDP), lei 13.146/2015, em seu inciso IV, Artigo 3º, barreira é qualquer entrave, atitude ou comportamento que limite parcial ou totalmente a participação social da pessoa, bem como sua fruição e o gozo de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros. Logo, ao correlacionar com o conceito de barreiras, ainda conforme o EDP, em seu Artigo 2º, considera-se uma pessoa deficiente aquela que possui um impedimento de longo prazo, seja ele físico, mental, intelectual ou sensorial, e que ao interagir com uma ou mais barreiras, pode dificultar sua participação nas mesmas condições que as outras pessoas (BRASIL, 2015a). Cabe destacar que as pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) são consideradas com deficiência, de acordo com o Artigo 1º, §2º, da Lei nº12.764/2012 (BRASIL, 2012a).

Para Nunes *et al.* (2011), a deficiência, de acordo com a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), é resultado da integração do discurso médico e

do discurso social. A reflexão do autor sobre esse ponto de vista é interessante, pois ele explica que o discurso que impera é o biomédico, marcado por uma conduta reabilitacional notadamente medicalizada e individualizada, que solidifica a convicção de que a deficiência é um atributo do indivíduo, e pertencente apenas a ele, externa aos “normais”, fato este que inviabiliza a participação dos deficientes na sociedade e traduz uma falta de ancoragem à diversidade humana.

Souza (2013) reitera que o discurso social é o indicado pela Organização das Nações Unidas (ONU), pois julga a deficiência como um assunto político, delineada a partir da concepção de funcionalidade e de capacidade da pessoa com deficiência em relação a seu convívio no meio social. Nesta emblemática, Nunes *et al.* (2011) defende que deve ser dada ênfase ao discurso social, por ser este um catalisador que impulsiona práticas voltadas a eliminar barreiras sociais, culturais e políticas de exclusão aos deficientes, não ignorando a importância das intervenções médicas e reabilitacionais do discurso médico, mas alertando que este não deve ser sobreposto ao modelo social. Portanto, extrai-se que o modelo social prioriza o incremento de ações afirmativas, que possibilitam mudanças ideológicas e atitudinais na sociedade.

Estritamente relacionado à temática da pesquisa, outro conceito que não pode ser omitido refere-se ao de acessibilidade. De acordo com o EDP, em seu Artigo 3º, trata-se da condição e possibilidade de alcance para uso, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, incluindo seus sistemas e tecnologias, além de outros serviços e instalações liberados ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2015a). De forma resumida, o conceito exprime que acessibilidade é propiciar que pessoas com deficiência possam usufruir com independência e segurança de todos os espaços e sistemas, sejam eles comunicacionais, informacionais ou relacionados às tecnologias e aparelhamento utilizados para tal, qualquer que seja o meio, urbano ou rural.

Percebe-se que acessibilidade é um conceito abrangente, que se desembaraça em uma multiplicidade de dimensões, como acessibilidade atitudinal; arquitetônica; metodológica; programática; instrumental; nos transportes; nas comunicações; digital (CANTORANI; PILATTI, 2015). Para Santos e Araújo (2015), há outro tipo de acessibilidade: a informacional. Segundo os autores, esta é uma dimensão que possibilita ter acesso às fontes e aos materiais de informação de modo confiável e com autonomia, por meio de recursos de Tecnologia Assistiva (TA) que auxiliam na busca, recuperação e uso da informação sem

nenhuma interferência. Ou seja, ela abarca todos os aspectos que direcionam ao acesso à informação, ausente de barreiras que obstruam o usuário de explorá-la.

Essa contextualização inicial teve o intuito de abordar brevemente sobre elementos balizadores relacionados às políticas educacionais de acessibilidade e inclusão. Alguns conceitos também foram apresentados, para posteriormente adentrar mais especificamente ao Programa Incluir, que trata da prática relacionada à governança, favorável ao acesso e permanência de estudantes com deficiência na Educação Superior (BRASIL, 2013b).

Para atingir os objetivos propostos, a pesquisa teve uma abordagem qualitativa, pois utilizou aspectos subjetivos da experiência humana para a obtenção de dados, e tem finalidade descritiva e explicativa, pois retratou sobre o cenário da política de acessibilidade existente, e identificou as ações e estratégias a serem otimizadas sobre a temática na UFPI. Realizou-se uma análise documental, bem como uma observação direta em setores estratégicos da UFPI quanto a acessibilidade.

A pesquisa prosseguiu com a obtenção de dados fornecidos por setores como a Coordenadoria de Estatística e Documentação de Ensino da Pró-Reitoria de Planejamento e Orçamento (CEDE/PROPLAN), que permitiu extrair o índice de evasão e retenção ocorrido no lapso temporal do estudo. Posteriormente, aplicou-se questionários a estudantes com deficiência, e uma entrevista em grupo focal com as servidoras do NAU/UFPI. O foco das análises relacionadas aos questionários aplicados aos estudantes com deficiência centrou-se em obter o grau de satisfação sobre a efetividade do aprendizado, e sobre opiniões relacionadas a que recursos ou mudanças seriam relevantes para uma maior absorção dos ensinamentos e para a ampliação das interligações sociais dos estudantes PAEE. Da mesma forma, assevera-se que o cerne da análise referente à entrevista aplicada às servidoras foi voltado para a compreensão das políticas presentes, e quais perspectivas futuras, relacionadas ao Programa Incluir na UFPI e demais ações e decisões sobre acessibilidade, bem como sobre a existência de algum obstáculo administrativo ou mesmo orçamentário para a implantação destas ações, decisões e políticas. Ao interpretar o teor presente nos questionários e na entrevista possibilitou-se um estudo comparativo entre o que o PAEE necessita e deseja, e entre o que foi ou ainda será implantado para facilitar sua respectiva inclusão.

Por fim, para melhor embasamento da análise documental e de conteúdo, foi realizada uma pesquisa bibliográfica. Findou-se a análise dos dados com uma triangulação de métodos, entre todos os dados primários e secundários obtidos, para aferição dos resultados e conclusão.

## 1.1 Problema da pesquisa

Qualquer situação não esclarecida torna-se instrumento de discussão, seja qual for o domínio do conhecimento. Por voltar-se a uma temática que requer constante atenção, e pelo pressuposto de que instituições de ensino possuem a responsabilidade de propiciar meios de desenvolvimento e acesso absoluto aos discentes enquanto cidadãos, o problema da dissertação foi definido como: As diretrizes públicas provenientes do Programa Incluir permitem à UFPI cumprir seu papel na educação inclusiva?

A partir de tal investigação central, também se objetiva respostas para vários questionamentos mais específicos, como: as políticas de permanência desenvolvidas na UFPI vêm alcançando os estudantes PAEE? Há um número reduzido de evasões dos estudantes PAEE? Quais mudanças devem ser implementadas nas diretrizes públicas sobre acessibilidade da UFPI, para que sejam suprimidas possíveis distorções encontradas no diagnóstico institucional?

## 1.2 Objetivos geral e específicos

O objetivo geral foi:

- Analisar como as diretrizes públicas implantadas na UFPI, advindas do Programa Incluir, contribuem para o cumprimento do seu papel na educação inclusiva.

Os objetivos específicos foram:

- Identificar o conjunto de programas, ações e decisões sobre a acessibilidade nas diferentes categorias de deficiência, do período de 2014 a 2020, que já foram desenvolvidos ou estão em fase de efetivação na UFPI;
- Realizar uma investigação institucional da UFPI frente à execução das políticas públicas desenvolvidas pelo Programa Incluir, no CMPP;
- Descrever o Programa Incluir e o NAU/UFPI, bem como os principais papéis, ações e atividades desenvolvidas pelo setor e pelo programa;

- Levantar o número de estudantes PAEE que cursam, cursaram e concluíram graduação na UFPI, no período de 2014 a 2020, no CMPP;
- Propor ações e estratégias que possam contribuir com o aperfeiçoamento das práticas relacionadas à acessibilidade na UFPI.

### **1.3 Justificativa**

O estudo é relevante por ter como ambiente de pesquisa a principal Instituição de Ensino Superior (IES) do Estado, reconhecida em âmbito nacional. Nesse sentido, o aperfeiçoamento nas diretrizes públicas inclusivas da UFPI servirá de modelo a outras entidades de ensino, de modo a influir também em distintos contextos educacionais brasileiros em nível municipal e estadual.

A presente investigação é uma oportunidade de reconhecer que esse conjunto de direitos na perspectiva da inclusão do PAEE no ensino superior existe, e em oportuno, chamar a atenção para sua afirmação quanto a possíveis mudanças, pois a luta a favor de dignidade aos deficientes é contínua e permanente. Fomentou-se, então, um processo crítico e reflexivo dos agentes envolvidos (alunos, servidores e agentes públicos) nas atividades-meio e atividades-fim da UFPI, de forma a propor melhorias no ambiente de trabalho, ensino, pesquisa e extensão.

Ao complementar a importância do trabalho, destaca-se que ele trouxe uma contribuição social, pois favoreceu a construção de uma sociedade menos excludente. Isso se justifica porque a pesquisa deu voz a um segmento que historicamente foi esquecido pela sociedade. Ela permitiu que o PAEE relatasse suas vivências e suas avaliações sobre as diretrizes públicas implantadas. Assim, ampliou-se a visão sobre o assunto, sob a perspectiva de quem está na linha de frente a sentir os efeitos deletérios advindos de inconsistências no Programa Incluir.

Outra contribuição social do trabalho se configurou ao findar a pesquisa, pois trouxe sugestões de melhorias a estes estudantes, de modo que podem dar início à possibilidade de: ampliação no atendimento ao PAEE, com recursos didático-pedagógicos mais diversificados e reestruturação em barreiras arquitetônicas e atitudinais; incremento no percentual de estudantes PAEE concludentes em seus cursos de graduação; e melhor distribuição dos

recursos procedentes do governo federal e destinados ao Programa, entre outros. Isso será possível porque a pesquisa trouxe contribuições gerenciais ao ambiente organizacional da UFPI, pois, ao realizar um panorama da política de acessibilidade, possibilitou gerar novas informações para os servidores e gestores envolvidos com a temática. Permitiu localizar alguns pontos que bloqueiam um aperfeiçoamento das ações já aplicadas, e assim propor novas ações e estratégias na gestão da política de acessibilidade na IES. Estas últimas, caso testadas e validadas pela equipe de gestores, podem ser incorporadas ao próximo Plano de Desenvolvimento da Unidade (PDU), ou ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFPI.



## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

O presente capítulo objetiva apresentar o referencial teórico sobre os conteúdos que cercam a educação inclusiva, que serviram de suporte para o desenvolvimento da pesquisa e para a apresentação e análise dos dados. Inicia-se elucidando sobre a educação inclusiva e educação especial, e posteriormente descreve-se sobre o seu histórico no Brasil. Prossegue-se lançando luz acerca de políticas públicas, sobre sua relação com a governança, e mais especificamente sobre aspectos da governança nas universidades públicas. Por fim, discute-se a lente teórica de políticas e programas de expansão, acesso e permanência na educação superior, com enfoque especial sobre o Programa Incluir. Buscou-se enfatizar, então, a interdependência e multidisciplinaridade entre os vários conceitos que integram a relação da educação inclusiva com o Programa Incluir.

### 2.1 Educação inclusiva e educação especial

Ter acesso à educação é um direito de todos e a sua não observância “constitui-se em um descumprimento da Constituição Federal, logo crime Constitucional e séria afronta à cidadania” (GAIA, 2017, p. 2). Martins e Leite (2014) corroboram com o mesmo raciocínio de que a educação deva ser uma garantia para todos e acrescenta que a educação inclusiva tem como outros pressupostos básicos o reconhecimento de uma educação igualitária e que atenda às necessidades educacionais especiais de cada indivíduo, que os levem ao desenvolvimento acadêmico e à emancipação social. Sá (2016) afirma que ela permite que todos os alunos sejam educados juntos, na idade adequada, com o suporte necessário e em escola de ensino regular.

Inicialmente, faz-se necessário esclarecer que Educação Especial e Educação Inclusiva são termos distintos, pois segundo Camargo (2017), equivocadamente quase sempre são tomados como sinônimos. Todos os estudantes pertencem à educação inclusiva, “quer dizer, ela se estende aos alunos PAEE e àqueles que não são público-alvo dessa modalidade de ensino: os alunos brancos, negros, de distintos gêneros, índios, homossexuais, heterossexuais, etc” (CAMARGO, 2017, p.2).

Em contrapartida,

[...] a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza

os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p.7).

Para deixar claro a quem seria ofertado esse AEE da educação especial, a Lei nº12.796, de 04 de abril de 2013, determina em seu Artigo 4º, inciso III:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

[...]

III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 2013a).

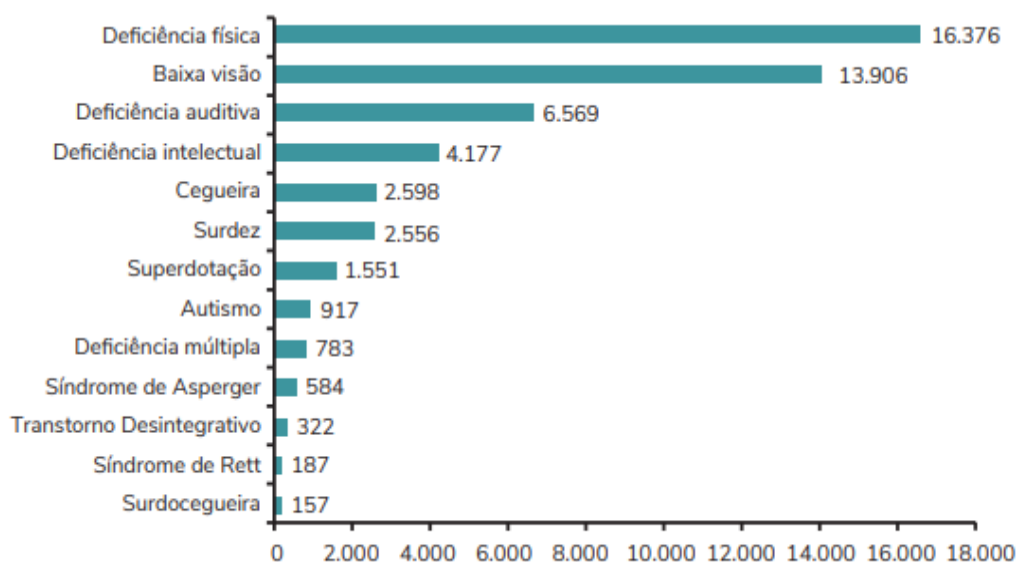
Como exemplos desse AEE têm o ensino do Braille e do Soroban para os alunos cegos e da Língua Brasileira de Sinais (Libras) para os surdos. O AEE faz-se necessário para que eles possam ter acesso ao currículo comum. O ensino desses conteúdos é o escopo da educação especial e deve ser concedido, preferencialmente na rede regular de ensino, no contra turno do ensino regular do estudante com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. Além disso, os conteúdos do AEE não devem substituir os da educação regular, mas sim devem ser complementares (BRASIL, 2013c).

Existem princípios da Educação Inclusiva que reluzem a concepção de que a inserção de pessoas com deficiência no ensino regular só se torna concreta ao se ter participação social, econômica, política e cultural da vida em comunidade. Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 1994, 2001, 2003, 2005, 2009, 2010, 2011) são estes os princípios: acesso à educação gratuita e compulsória; equidade; inclusão e não discriminação; e direito à educação de qualidade. Percebe-se ser a inclusão um processo destinado a abarcar as insuficiências intrínsecas a cada aluno, levando-se em consideração a realidade local e os costumes, para assim planejar uma participação crescente do discente no processo de aprendizagem e reprimir a exclusão na educação.

Vale ressaltar que, de acordo com o último Censo da Educação Superior realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP (2019), o número de estudantes brasileiros que realizaram matrículas de graduação no ensino superior e declarados com algum registro de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação foi de 50.683 alunos, o que representa apenas 0,6% do total de matrículas. Desse conjunto de declarações citado, as categorias de deficiência mais comuns

foram a deficiência física (32,3%), baixa visão (27,4%) e a deficiência auditiva (13,0%), conforme Gráfico 01 abaixo (INEP,2019).

**Gráfico 1 – Total de matrículas de graduação, conforme a categoria de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação declarados.**



Fonte: Censo da Educação Superior - INEP (2019)

De acordo com a Cartilha do Censo (2012), da Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD), o direito à educação é inalienável e universal, e responsável por ensejar outros direitos, pois ele atribui aptidão para o trabalho e para a obtenção de renda que lhes garantam viver com independência e dignidade. Nesse sentido, o último censo demográfico do IBGE (2010) fez pesquisas relacionadas à alfabetização (quadro 1) e ao grau de instrução (quadro 2) das pessoas com deficiência. Estes critérios relacionam-se diretamente à educação inclusiva, pois são reflexos do grau de atenção emanado pelas políticas voltadas à temática, e respostas às condições ofertadas à população de deficientes para sua inserção educacional.

Essas pesquisas do IBGE também foram relevantes por levarem em consideração a realidade local, ao realizar uma comparação em números entre o Brasil e o Piauí. Infelizmente não foi possível dispor dados mais atuais, pois não foi realizado Censo Demográfico em 2020, adiado em decorrência da pandemia de Covid-19, e a nova previsão para acontecer a coleta será entre os meses de junho a agosto de 2022, conforme disponibilizado na página do IBGE.

**Quadro 1 – Pessoas de 10 anos ou mais de idade, por existência ou não de pelo menos uma das deficiências investigadas e alfabetização**

Brasil e Unidade da Federação	Existência ou não de pelo menos uma deficiência.	Alfabetização		
		Total	Alfabetizadas	Não alfabetizadas
Brasil	Pelo menos uma	44.073.37 7	36.183.07 0	7.890.307
	Nenhuma	117.847.2 72	111.500.4 80	6.346.792
Piauí	Pelo menos uma	828.427	535.209	293.218
	Nenhuma	1.769.318	1.530.944	238.373

Fonte: IBGE (2010)

Pela análise deste quadro 1 pode-se concluir que, no Brasil, 82,09% das pessoas com dez anos ou mais de idade, que possuem alguma deficiência são alfabetizadas, em contrapartida, esse índice sobe para 94,61% de alfabetização quando a pessoa não possui deficiência. Essa diferença de 12,52% entre esses dois percentuais indica alguma falha na inserção desses indivíduos na educação, possivelmente pela existência de lacunas em políticas inclusivas. Quanto ao Piauí, percebe-se que essa diferença é mais alarmante (21,92%), visto que apenas 64,60% da população com 10 anos ou mais de idade e com alguma deficiência é alfabetizada. Todavia o percentual de alfabetização eleva-se para 86,52% para os indivíduos que não possuem deficiência.

**Quadro 2 – Pessoas de 15 anos ou mais, com pelo menos uma deficiência, por nível de instrução**

NÍVEL DE INSTRUÇÃO	BRASIL	PIAÚ
Sem instrução e fundamental incompleto	25.766.944	573.540
Fundamental completo e médio incompleto	5.967.894	86.960
Médio completo e superior incompleto	7.447.983	95.624
Superior completo	2.808.878	32.598
Não determinado	154.947	1.430
<b>TOTAL:</b>	42.146.647	790.151

Fonte: IBGE (2010)

De acordo com o quadro 2 pode-se interpretar que, no Brasil, 61,1% da população com alguma deficiência está dentro do grupo de sem instrução e fundamental incompleto, e apenas 6,7% têm diploma de curso superior. A Cartilha do Censo (2012) complementa a informação que, em 2010, 10,4% das pessoas sem deficiência possuíam diploma, o que mostra um nível de diferença de 3,7% entre os segmentos com e sem deficiência. Continuando com a análise do quadro 2, no Piauí, esses percentuais, que já eram negativos ao nível federal, apresentaram piores resultados, pois 72,6% da população piauiense com alguma deficiência encaixa-se no grupo de sem instrução e fundamental incompleto, e apenas 4,1% pertencem ao grupo com superior completo.

No decorrer do processo histórico, sempre ao se perceber essa necessidade de evoluir quanto às políticas educacionais, ao serem constatados resultados deficitários, como por exemplo os apresentados nos quadros 1 e 2, constrói-se um plano de educação. Desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, lançado em 1932, se arquitetou a intencionalidade em elaborar um plano de educação (SAVIANI, 2010). Isso porque um plano revela, normalmente, resposta a situações de insatisfação e, dessa forma, direciona-se para a promoção de transformações a partir de análises da realidade, dos problemas e das suas causas, manifestando valores, ideias, atitudes políticas e determinado projeto da sociedade (BRASIL, 2014b). Todavia, para Saviani (2017), os planos perpassam por idas e vindas, progressos e retrocessos, e alguns não chegam nem mesmo a serem aprovados, de forma a serem exaustivos os impactos quando se tem um plano que “praticamente não saiu do papel”.

O governo federal, em conjunto com Estados e Municípios possui uma lei específica para as políticas públicas em educação, Lei 13.005/2014, também denominada Plano Nacional de Educação (PNE), de duração decenal. Ela tem como objetivo assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades, por meio de ações integradas dos poderes públicos (BRASIL, 2014).

No PNE 2014-2024, a meta 8 relaciona-se com o nível de instrução da população brasileira. Ela pretende majorar, até o ano de 2024, a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de forma a obter no mínimo 12 (doze) anos de estudo, reduzindo as desigualdades no grau de escolaridade entre as regiões do país e etnias (BRASIL, 2014). Como esta meta pretende reduzir essas diferenças regionais relacionadas ao nível de instrução entre as regiões, e a expectativa é que o nível de instrução das pessoas com deficiência no Piauí também seja otimizado.

Algumas estratégias podem facilitar que essa meta 8 seja atingida: implementar programas de educação de jovens e adultos para aqueles que estejam fora da escola e com

defasagem da idade em relação à série; expandir a oferta de educação técnica profissional gratuita por meio de entidades de serviço social ou de formação profissional vinculadas ao sistema sindical; promover uma busca ativa de jovens fora da escola, em parceria com a assistência social da prefeitura municipal da cidade onde esses jovens residem, e fomentar seus retornos à escola ou ensino profissionalizante; entre outras sugestões. Entretanto, vale lembrar que como o enfoque do quadro 2 são as pessoas com deficiência, para os casos da inserção educacional dos jovens e adultos com deficiência, os locais e os relacionamentos interpessoais precisam ser acessíveis e inclusivos, para obtenção do êxito nessas estratégias citadas.

A meta nº4 do PNE 2014-2024 é mais relacionada à temática desta pesquisa, pois tem como eixo central a educação inclusiva. Ela traz o anseio em se obter mecanismos exitosos que permitam a organização de um sistema educacional inclusivo. A proposta da referida meta é:

[...] 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, 2014, p. 32).

É oportuno destacar que, o programa temático de nº 6016 do Plano Plurianual (PPA) 2020-2023 contém uma previsão orçamentária de R\$3.541.826,00 milhões para custeio da educação especial durante esse quadriênio. Ele tem como objetivo “elevar a qualidade de educação especial, promovendo o acesso, a permanência e a aprendizagem com equidade”, e assim corroborar com a meta nº 4 do PNE 2014-2024.

Souza e Pletsch (2017) analisaram a educação inclusiva sob um prisma econômico. De acordo com as autoras, a educação é além de um direito fundamental precípua, pois é também o alicerce para o progresso e para a supressão da pobreza, devido o acesso a uma educação de qualidade redimensionar as oportunidades na vida de uma pessoa com deficiência, além de auxiliar na sua inserção em atividades laborais futuras. Nesse sentido, a UNESCO (2001, 2003, 2005, 2009) prevê que o não acesso à educação pode refletir em uma exacerbação da pobreza, além de propiciar um elevado dispêndio para a economia dos países, tanto pelo desembolso com assistência social, como pela escassez de mão de obra produtiva.

Logo, para Souza e Pletsch (2017), é necessário um *empowerment* da pessoa com deficiência. O conceito dessa expressão traduz-se em projetar condições para o indivíduo “adquirir o conhecimento e as habilidades necessárias para assumir as chances da própria

vida. Trata-se de facilitar a capacidade dos indivíduos (e grupos) para tomar suas próprias decisões [...] moldar seus próprios destinos” (UNESCO, 2005, p.28). Infere-se, portanto, que possibilitar um *empowerment* às pessoas com deficiência interfere indiretamente na economia da nação, visto que formará pessoas mais capacitadas, e, portanto, prontas para contribuir com uma mão de obra qualificada, além de diretamente influir na liberdade, em um acesso mais amplo aos direitos humanos. Para se obter esse *empowerment* é fato que as dificuldades dos deficientes quanto ao aprendizado precisam ser sanadas. Mas os atores governamentais, por não terem uma convivência rotineira com esses alunos com deficiência, conseguem realmente extrair o cerne dessas dificuldades relacionadas à inclusão desses alunos, a ponto de propor a implementação de mecanismos legais e operacionais eficazes?

Em torno dessa questão suscitada, há uma nova PNEE, denominada de “Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida”, regulamentada pelo Decreto presidencial 10.502/2020, publicado em 01 de outubro de 2020. De acordo com o Governo Federal, a nova PNEE amplificará o “atendimento educacional especializado a mais de 1,3 milhões de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2020c). Contudo, apesar desse número brilhar aos olhos e trazer à imaginação um cenário com boas perspectivas, a nova política vem provocando diferentes opiniões na sociedade por criar um sistema paralelo de ensino às pessoas com deficiência. Isso porque na prática, a PNEE 2020 abstém a obrigatoriedade da escola comum em proceder a matrícula de estudante com deficiência e possibilita o retorno do ensino regular em escolas especializadas.

Assim, ao considerar estar incitando uma segregação entre alunos, o Decreto que regulamentou essa nova política foi alvo de duas ações judiciais perante o Supremo Tribunal Federal (STF): uma Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) de nº751, interposta pela Rede Sustentabilidade, e outra, uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) de nº 6590, cujo autor foi o Partido Socialista Brasileiro (PSB). Nesse último caso o PSB alegou que a PNEE 2020 infringiria:

[...] frontalmente o preceito fundamental de direito à educação inclusiva ao prever a criação de escolas especializadas, classes especializadas, escolas bilíngues de surdos e classes bilíngues de surdos ao invés de fomentar a inserção dos alunos com deficiência nas escolas regulares e promover a convivência de pessoas com e sem deficiência (BRASIL, 2020b, p.16).

Apesar dessas críticas, o atual Governo considera a PNEE 2020 um grande avanço na busca por um país mais justo e com igualdade de oportunidades para todos, por defender salas de recursos específicas e escolas especializadas como parte do sistema educacional para a

escolarização de pessoas que são atendidas pela Educação Especial; dentre outros pontos. Mas corroborando com a opinião do judiciário brasileiro, boa parte dos educadores têm um pensamento oposto ao dos defensores da nova política, inclusive, passaram a criticá-la, relacionando-a a um retrocesso:

Em uma sociedade moderna, isso é inconcebível, é querer separar pessoas em caixinhas. Temos que trabalhar nas barreiras que impedem essa pessoa de ter acesso e participação no mundo e não em acentuar suas diferenças, disse a coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (Leped) da Unicamp, Maria Teresa Mantoan (O Estado de São Paulo, 2020).

É perceptível, portanto, que essa nova política se contrapôs à Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) publicada em 2008, a qual tinha como um dos escopos a inserção dos alunos com deficiência em turmas regulares. A PNEEPEI mesmo não tendo abolido com as escolas especiais, alavancou a busca por matrículas de alunos com deficiência em instituições convencionais (BRASIL DE FATO, 2020). Além do mais, ao analisar a alegação do PSB anteriormente transcrita, que também faz referência para a educação de surdos, é oportuno dar destaque ao entendimento de Rocha, Mendes e Lacerda (2021), onde concluem que apesar da PNEE 2020 enfatizar em várias partes do seu texto a educação bilíngue de surdos, pouco se propõe de efetivamente novo em comparação ao Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Ou seja, em relação a educação da comunidade surda, o Decreto avança apenas em regulamentação, não traz propostas inéditas relevantes, mas sim conjuga conceitos e ideias já existentes.

Com o ajuizamento da ADI, o decreto 10.502/2020 teve sua eficácia suspensa em 01 de dezembro de 2020, e desde então seguiram movimentos de sustentações orais dos *amici curiae* ou “amigos da corte”, uns contra e outros a favor do decreto, como meio para induzir a decisão definitiva do plenário do STF. Para Ximenes (2010) o *amicus curiae* é pessoa física ou jurídica que pode cooperar, coadjuvar, ao fornecer informações e conhecimento sobre o assunto da lide, ao expressar posicionamentos e aproximar as reivindicações dos cidadãos ao STF. Em outras palavras, é uma chance de grupos da sociedade exprimirem suas opiniões, e assim pluralizarem um debate constitucional, mesmo não sendo partes legítimas para propor a ação.

Um desses *amici curiae*, a Associação Nacional dos Membros do Ministério Público de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência e Idosos (AMPID), emitiu a nota técnica nº01/2020, após análise do decreto nº10.502/2020. Afirmou que:



“O princípio da progressividade do direito ou o princípio do não retrocesso está internalizado em nosso sistema jurídico, obrigando ao Brasil o dever de incluir, quando da adoção de medidas e leis internas [...]” (AMPID, 2020, p.2).

Realmente o decreto em análise denota, inegavelmente, um retrocesso, pois retoma um modelo adotado pelo Brasil entre as décadas de 1960 e 1990, onde havia segregação no ensino oferecido aos estudantes. Para defendê-lo, uma polêmica entrevista do atual ministro da educação, Milton Ribeiro, foi concedida no dia 09/08/2021 ao programa “Sem Censura”, da TV Brasil (MINISTRO, 2021). A contestação por parte da população formou-se ao ministro afirmar nesta entrevista, que a inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares, denominado por ele de “inclusivismo”, não favorece sua formação, pois segundo o ministro, eles não aprendem. Para o ministro, 12% dessas crianças têm um grau de deficiência que “impede” o convívio em sala de aula regular. Em alegações ainda mais desarmoniosas, reiterou que as crianças com deficiência inseridas na classe regular “atrapalham” o aprendizado de outras crianças sem a mesma condição, devido ao docente não ter equipe e nem conhecimento para ofertar a elas atenção especial. Com essas falas, o ministro interpôs uma interpretação de que crianças com deficiência devem estudar em escolas especiais, e não serem inseridas em uma escola regular.

Nota-se que o decreto 10.502/2020 abriu uma janela de oportunidade para que as escolas convencionais justificassem a não aceitação de alunos com deficiência em seus quadros. Na prática o que viria a acontecer com essa nova PNEE seria: a família decidiria matricular a criança na escola convencional, entretanto um profissional desta escola posteriormente a sugeriria que, em relação àquela criança, com aquela deficiência, “aconselharia” à família encaminhá-lo para uma escola especial por ser mais bem equipada com materiais e professores especialistas. Assim, com essa PNEE 2020 essa conduta infelizmente torna-se aceitável, sendo, portanto, uma ilusão afirmar ser benéfico ofertar liberdade de escolha para que a família decida entre matricular o aluno em escola especial ou em escola convencional, quando na verdade isso daria margem para que estas últimas negassem a matrícula do aluno. Em contrapartida, por vezes o olhar incapacitante é da própria família, pois consideram o pretexto de que seus filhos não irão “dar conta” em obterem boas notas e bom aprendizado se estudarem em escolas convencionais, ou por acharem que eles irão sofrer “bullying”. Ou seja, essas famílias são facilmente levadas a crer que seus filhos teriam melhor qualidade de aprendizagem e melhor relacionamento afetivo com os colegas se estudassem em escolas especiais.

Além do mais, em um olhar externo aos fatos, isso incentiva uma discriminação entre os estudantes. Ao estabelecer clivagens no universo educacional entre estudantes com e sem deficiência, o dispositivo acarreta exclusão, pois transgride legislações que abordam diretrizes para a educação inclusiva. Entre as legislações importunadas pela PNEE 2020 cita-se o EDP, mesmo Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015), a Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU), e a própria Carta Magna. Vale explicar que a Convenção da ONU tem força de lei no Brasil, pois foi normatizada pelos decretos legislativos 186/2008 e 6.949/2009. Todos esses descumprimentos legais fizeram com que, por meio de decisão do relator, ministro Dias Toffoli, o STF a julgasse como inconstitucional. Além disso, gerou uma divisão dos movimentos sociais, ao envolver os interesses do PAEE e seus familiares, bem como dos setores públicos e privados da educação especial.

Portanto, a PNEEPEI 2008 ao defender o AEE pode garantir o acesso a programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e TA, dentre outros. Além disso, convém mencionar que na PNEEPEI 2008 a inclusão escolar começa a partir da educação infantil, de forma a impulsionar o desenvolvimento das bases necessárias para a construção e solidez do conhecimento e desenvolvimento holístico (BRASIL, 2008b). Entretanto, muitos educadores e especialistas em educação afirmam que a PNEE 2020 tem problemas em relação à inclusão e que o Governo deveria centrar sua atenção na melhor formação de profissionais e oferecer mais estrutura para o atendimento especializado nas escolas regulares. Melhorar a formação dos professores é importante porque vários ainda são despreparados para lidar com crianças especiais, excluindo tais alunos ou utilizando metodologias ineficazes e inadequadas às necessidades de aprendizagem, incluindo as suas especificidades (OLIVEIRA, 2016).

Para que todos esses quesitos se concretizem na escola convencional são necessários recursos financeiros. Porém, uma nova questão conflitante trazida pela PNEE 2020 entra em cena: enquanto os recursos deveriam ser investidos em TA, na formação e preparação de professores, em profissionais de apoio, intérpretes de libras e cuidadores, bem como na remoção de barreiras arquitetônicas das escolas convencionais para oportunizar uma real educação inclusiva, o que é incentivado com a PNEE 2020 é o repasse de recursos públicos para escolas especiais conveniadas, enquanto o dinheiro deveria ser investido na inclusão e na acessibilidade.

O que se deve combater é a exclusão, pois sem ela não seria mais necessário “construir” a inclusão. A solução mais plausível para isso é investir em escolas regulares, para “equipá-las” tanto com recursos materiais, como com recursos humanos, através da

contratação de profissionais capacitados para saberem lidar com as especificidades de cada aluno PAEE. Acrescenta-se também o argumento de que a interação entre crianças com e sem deficiência é benéfica para o desenvolvimento de ambas. Com diferentes vivências e realidades, vão adaptando seu comportamento durante o convívio. Isso faz com que se sintam parte de uma mesma comunidade e cultivem um senso de pertencimento (LAPRAIRIE E HINSON, 2006).

Em síntese, tanto a PNNE 2020 como a PNEEPEI 2008 têm pontos que precisam ser repensados e reconsiderados. Não se deve mascarar a realidade social de muitas pessoas que necessitam de um AEE de qualidade que possa contribuir para a sua formação profissional e humana e, nesse quesito, essas duas políticas ainda precisam de muitas adequações para conseguir chegar a esse resultado, ao levarmos em consideração a pluralidade de diferenças e desigualdades existentes na sociedade brasileira (AMARAL, 2014). Resumidamente, entretanto, é perceptível que a PNEEPEI 2008 se encontra mais alinhada ao enfoque inclusivo em debate, por não segregar os estudantes em grupos pertencentes a escolas diferentes (regulares e especializadas), e assim permitir uma maior interligação entre os alunos, fortalecendo vínculos afetivos.

Sugere-se que outras pesquisas tenham foco nesses questionamentos comparativos entre essas duas políticas, de modo a servirem de incentivo governamental para a realização de uma consulta pública sobre os principais tópicos controversos entre elas. Entretanto, aponta-se que anteriormente a isso, ocorra de imediato um maior esclarecimento à sociedade sobre as reais consequências e soluções dessas políticas, por debates televisivos, por exemplo, aos quais participem grupos políticos, especialistas da área da educação inclusiva e representantes populares. Seria uma ideia para melhor instruir a população sobre a temática, e permitir que ela mesma consiga frear os desvaneios inerentes ao desgoverno. Portanto, a nós, sociais-democratas, cidadãos pertencentes a uma sociedade precária de cuidados, devemos muito mais que defender e praticar ideais políticos revolucionários. Incumbe a nós, similarmente, fiscalizar o cumprimento da educação inclusiva também por parte governamental. O que está em jogo é um construcionismo social de apoio às liberdades individuais e justiça social. Temos o direito de exigir que mecanismos políticos reacionários, conservadores, que se opõem a mudanças favoráveis à igualdade material, não mais retrocedam a nossa educação.

Outra questão que envolveu intervenções governamentais no âmbito da educação inclusiva, refere-se às medidas adotadas a partir do estado de calamidade pública em decorrência da Covid-19. No Brasil foi regulamentada a lei nº14.040/2020, que definiu

normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante essa situação adversa, e permitiu a adoção de estratégias a critério dos sistemas de ensino durante o ano letivo afetado pela pandemia (BRASIL, 2020f). Além disso, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio do parecer nº5 (BRASIL, 2020e), proferiu sobre a reorganização do calendário escolar e sobre a necessidade de atividades não presenciais, com o objetivo de se cumprir a carga horária mínima anual. O parecer manifestou também que essas atividades pedagógicas não presenciais se aplicam a todos os alunos, em todas as etapas, níveis ou modalidades, inclusive aos alunos PAEE. E mais criteriosamente o documento afirma o carecimento, nesse contexto pandêmico, da garantia quanto à qualidade dos serviços educacionais pelos sistemas de ensino, a partir da acessibilidade e da oferta do AEE. Nesse sentido, o parecer reitera que os professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais seriam incumbidos de trabalharem juntos com os professores regentes, de modo a articularem ações com a equipe escolar, adequar materiais e dispor orientações às famílias, além de produzirem Planos de Ensino Individualizados (PEI). Ademais, esclareceu:

[...] algumas situações requerem ações mais específicas por parte da instituição escolar, como nos casos de acessibilidade sociolinguística aos estudantes surdos usuários da Língua Brasileira de Sinais (Libras), acessibilidade à comunicação e informação para os estudantes com deficiência visual e surdo-cegueira, no uso de códigos e linguagens específicas, entre outros recursos que atendam àqueles que apresentem comprometimentos nas áreas de comunicação e interação (BRASIL, 2020e, p.15).

Apesar do parecer nº 5 (Brasil, 2020e) ratificar o direito à educação do PAEE no contexto da pandemia, ele não conjecturou orientações que pudessem ajudar os sistemas de ensino na tomada de decisões. Ou seja, ele não emitiu com clareza sobre ações alternativas mais específicas a serem desenvolvidas com os alunos que apresentassem dificuldades comunicacionais no ensino remoto emergencial.

Posteriormente o CNE emitiu o parecer nº 11 (BRASIL, 2020d), que trata do retorno do ensino presencial nas escolas. O documento aconselha que, aos alunos PAEE, além das instruções gerais de retorno às atividades presenciais seguidas pelos outros alunos, uma sequência de outras orientações devem ser cumpridas para a volta deles às atividades presenciais. Cita-se entre essas medidas: a orientação de que alguns alunos devem ser privados das interações presenciais, como os estudantes que necessitam de uma maior aproximação direta com um profissional de apoio escolar, como o estudante com surdez, que carece de um intérprete de Libras; estudantes cegos, que necessitam tocar em objetos e pessoas para se locomover, alunos com deficiência intelectual, por não conseguirem assimilar

orientações de cuidado; discentes com autismo, por possuírem uma dificuldade em seguirem regras, bem como aos estudantes com deficiência física, por serem mais vulneráveis à contaminação.

Esses pareceres relatados revelam as atribuições dos sistemas educacionais em contornar de modo satisfatório o ensino remoto para um público de alunos com peculiaridades. Ficou perceptível que o parecer nº11 emitiu um juízo de valor sobre o retorno dos alunos PAEE às aulas presenciais. Ao interpretar esse parecer, percebeu-se que ele pode ter dado motivos para que os sistemas de educação justifiquem não estarem prontos a receber os alunos PAEE, e isso os afastar por mais tempo da escola, deixando-os à mercê de um ensino remoto que parece não abarcar suas particularidades. Além disso, esse parecer nº11 ignorou a variabilidade de casos em uma mesma condição. Por exemplo, não se pode generalizar que todos os alunos com autismo não consigam obedecer às regras sociais, ou mesmo afirmar que todos os estudantes que careçam de um profissional de apoio estejam em risco se os protocolos de higiene forem cumpridos. Cada aluno PAEE apresenta individualidades que precisam ser levadas em consideração.

Laprairie e Hinson (2006) já apontavam em seus estudos a necessidade da promoção de planos que assegurassem que as escolas realizassem uma boa transição entre o ensino presencial para aquele mediado por tecnologias, diante dessas intercorrências, como o estado de calamidade. Para Iannizzotto *et al.* (2020), a adoção de atividades no formato remoto, as quais são mediadas por Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), pode não apresentar a acessibilidade fundamental para certas especificidades particulares. Dessa forma, isso promove ou incrementa práticas de exclusão. Para a UNESCO (2020), a independência necessária para realizar atividades nesse formato remoto pode não ser possível para uma parcela de estudantes, e a falta de uma rotina diária na escola pode prejudicar o envolvimento de estudantes sensíveis a mudanças, como os estudantes com autismo. Portanto, embora o ensino remoto possa ser aliado no processo de ensino e aprendizagem, é preciso cautela, pois ele pode não trazer a garantia da equidade entre os estudantes, entre eles os pertencentes ao PAEE.

## **2.2 Histórico da educação inclusiva no Brasil**

No Brasil até a década de 50 praticamente a temática educação especial não era abordada. Desse modo, é interessante tomar como ponto de partida a década de 60, quando se

difundiu a noção de reabilitação como mecanismo para viabilizar que deficientes tivessem uma vida mais autônoma e a identificação de uma correlação direta entre o nível educacional dos cidadãos e o desenvolvimento econômico das nações. O reconhecimento desses critérios só ocorreu graças à adesão do país a acordos internacionais pós-Segunda Guerra Mundial e das primeiras campanhas da ONU, fundamentadas em documentos internacionais de direitos humanos (JANNUZZI, 2004; SNPD/SDH/BRASIL, 2010; GARCIA, 2010; KASSAR, 2011).

É oportuno citar a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº4.024/1961, assinada pelo então presidente João Goulart, e que foi influenciada pelas discussões ocorridas nos movimentos populares e, portanto, resultado de um extenso debate com a sociedade civil, em defesa da escola pública. Ela foi amparada pelo Artigo 166 da Constituição de 1946, que afirma “[...] a educação é um direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” (BRASIL, 1946). Na época, a LDB nº4.024/1961 foi considerada um avanço para a democracia e um incremento nas liberdades individuais, já que propôs:

Art. 88. A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. (BRASIL, 1961).

Já em relação à educação profissional para os deficientes no Brasil, esta teve início no ano de 1931, com o surgimento de escolas para esse intuito. Citam-se, como exemplos, que no referido ano o Instituto Nacional de Surdos (INES) elaborou oficinas de costura e bordado para as pessoas com deficiência do sexo feminino, enquanto o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) atendia pessoas com deficiência mediante demanda das empresas, e o Instituto Benjamin Constant (IBC), já há algum tempo consolidado, destinado às pessoas com deficiência visual. Assim o ensino profissionalizante passou a ser alternativa à aprendizagem de uma profissão e fomentou uma consequente inserção desse público no mercado de trabalho (MANICA; CALIMAN, 2015).

Nessa perspectiva, posteriormente a Constituição Federal, impôs alguns direitos aos trabalhadores deficientes, como por exemplo, em seu Artigo 7º, inciso XXXI, proibiu qualquer discriminação relacionada a salário e critérios de admissão do trabalhador portador de deficiência; e em seu Artigo 37, inciso VIII previu que “a lei reservará percentual dos

cargos e empregos públicos para as pessoas portadoras de deficiência e definirá os critérios de sua admissão” (BRASIL, 1988).

A partir de 1970 a educação especial nas escolas e universidades passou a ser mais bem discutida, onde os governos passaram a criar instituições públicas e privadas, e houve o surgimento de órgãos normativos federais e estaduais, bem como de classes especiais (ROGALSKI, 2010). Em consequência ao Decreto 72.425 de 1973, tem-se a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), com a contribuição do Ministério da Educação (MEC). Ele seria o primeiro órgão educacional do governo federal responsável pela definição da política de educação especial, a qual foi instituída no I Plano Setorial de Educação e Cultura de 1972 a 1974. A proposta vai à contramão do que se tinha nesse período, onde o que ocorria era o incentivo à iniciativa privada em detrimento dos serviços públicos na modalidade ensino especial (MENDES, 2010).

Ainda em observância aos preceitos da Constituição Federal (BRASIL, 1988), ela predita o direito à igualdade (Artigo. 5º) e o direito de todos à educação (Artigo 205), ao defender a igualdade de condições para o acesso e a permanência às instituições educacionais (Artigo 206, inciso I). No mesmo raciocínio, Segundo Mendes (2010), a partir da promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988, iniciou-se uma onda de reforma no sistema educacional, que alavancou uma série de ações oficiais empreendidas sob a justificativa da necessidade de alcançar a “equidade”. Camara (2013) também defende que a Constituição de 1988 traçou as linhas mestras para a democratização da educação brasileira e trouxe dispositivos para tentar erradicar o analfabetismo, universalizar o atendimento escolar, melhorar a qualidade do ensino, implementar o preparo para o trabalho e a formação humanística, científica e tecnológica do país. Segundo o autor, ela assegurou que a educação de pessoas com deficiência deveria ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino e garantiu ainda o direito ao AEE.

A Declaração de Salamanca, em 1994, foi considerada “como marco e início da caminhada para a Educação Inclusiva” (ROGALSKI, 2010, p.3), pois foi a partir dela que foi lançado um olhar mais criterioso não apenas para a Educação Especial, mas também para a Educação Inclusiva. Isso pode ser interpretado em seu item 02, que esclarece que “toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas” e que “sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades” (UNESCO, 1994, p.1). Percebe-se, portanto, uma preocupação não apenas com estudantes PAEE, mas a todos os grupos delimitados por critérios como raça,

gênero, poder aquisitivo e outros fatores minoritários. Também em seu item 24, “b” (Fatores Relativos à Escola), do subtítulo “estrutura de Ação em Educação Especial”, corrobora-se com a ideia de se enraizar a Educação Inclusiva. Afirma-se neste item ser preciso a articulação de uma política clara e forte de inclusão, com uma provisão financeira adequada, para que haja o desenvolvimento de escolas inclusivas que disponibilizem vários serviços a uma ampla variedade de alunos, seja em áreas rurais ou urbanas (UNESCO, 1994, p.1). Em vários outros trechos desse documento é possível verificar outros enfoques para a Educação Inclusiva.

Ademais, a Declaração de Salamanca, embora seja um documento internacional direcionado para a educação básica, em relação à Educação Superior voltou-se a proporcionar a inclusão de jovens e adultos com deficiência em nível secundário e superior bem como em programa de treinamento. Então, conforme seu item 53:

O currículo para estudantes mais maduros e com necessidades educacionais especiais deveria incluir programas específicos de transição, apoio de entrada para a educação superior sempre que possível e consequente treinamento vocacional que os prepare a funcionar independentemente enquanto membros contribuintes em suas comunidades e após o término da escolarização (UNESCO, 1994, p. 13).

Outra Portaria nº 1.793/94, do MEC, foi destinada às Instituições de Educação Superior que oferecem os cursos de Pedagogia, Psicologia e licenciaturas, pois foi constatada a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que se relacionam com os “portadores de necessidades especiais”<sup>1</sup> e fez as seguintes propostas: inclusão da disciplina “aspectos Ético Político-Educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais”, preferencialmente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas; inclusão de conteúdos relativos aos aspectos Ético–Político– Educacionais da Normalização e Integração da “Pessoa Portadora de Necessidades Especiais”<sup>1</sup> nos cursos da área de Ciência da Saúde (Educação Física,

---

<sup>1</sup>Para Guedes (2012), várias terminologias foram utilizadas no processo histórico para designar pessoas com algum acometimento motor, cognitivo ou psíquico, tais como “pessoas portadoras de deficiência”, “pessoas com necessidades especiais”, “pessoas especiais” ou “portadoras de direitos especiais”, entre outras expressões. Entretanto, para nomear esses indivíduos de modo respeitoso, digno e justo, na Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência, deliberou-se que o termo correto seria “pessoas com deficiência”, pois esta expressão não camufla a deficiência, mostra com dignidade a realidade e valoriza as diferenças. Portanto, busca-se a padronização universal em não mais utilizar a palavra “portadora”, já que a condição de ter uma deficiência é inerente à pessoa, ou seja, ela não porta sua deficiência.



Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional), no curso de Serviço Social e nos demais cursos superiores, observando suas especificidades; preservação e expansão de estudos adicionais, cursos de graduação e de especialização já organizados para as diversas áreas da Educação Especial.

Em 1996 surgiu a lei nº 9394, denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996a), a qual apresentou aspectos relevantes para a evolução da educação, dentre eles, destaca-se: instituição de um caráter inclusivo nos sistemas de ensino, quando recomenda que a educação especial deva ocorrer preferencialmente no ensino regular; alicerça a compreensão da educação especial sob a perspectiva educacional e pedagógica; e atenta-se com a formação de professores para atuar nos sistemas de ensino inclusivo. Então, a partir dessa lei o ensino superior brasileiro, em especial o ensino público, começa a compreender a necessidade de se concretizar um modelo político-pedagógico, a ser criado por políticas públicas e voltado para a educação inclusiva.

No mesmo ano, o Aviso Circular nº 277/96 do MEC foi encaminhado aos reitores das instituições de educação superior. O citado documento continha indicações de ajuste para o processo de seleção dos alunos com deficiência, indicando três momentos: elaboração do edital, momento das provas e correção das provas. Ademais, nele foram encontradas propostas para facilitar o acesso desses alunos, com indicações nas quais as IES deveriam:

“desenvolver ações que possibilitem a flexibilização dos serviços educacionais e da infra-estrutura, bem como a capacitação de recursos humanos, de modo a melhor atender às necessidades especiais dos portadores de deficiência, possibilitando sua permanência, com sucesso, em certos cursos” (BRASIL, 1996b).

Já o Decreto nº 3.298/99, instituído três anos após, previu que as Instituições de educação superior deveriam oferecer adaptações de provas e outros apoios necessários, previamente pleiteados pelo aluno com deficiência, inclusive tempo adicional para realização das provas, de acordo com as suas características. Determinou também que o MEC deveria expedir instruções para que os programas de Educação Superior incluíssem nos seus currículos conteúdos, itens ou disciplinas referentes à “pessoa com deficiência”. O que significa que o Programa Incluir representou ser uma das táticas do MEC para atender ao decreto (BRASIL, 1999).

Ainda no âmbito da educação superior, em 2000, a Secretaria de Educação Especial (SEESP), extinta em maio de 2011, e a Secretaria de Ensino Superior (SESu) do MEC,

direcionaram às IES orientações específicas para adaptação dos recursos instrucionais, capacitação de recursos humanos e adequação de recursos físicos, solicitando que cada IES apresentasse um plano de implantação da acessibilidade (MARTINS, *et.al* 2015).

Poucos anos depois, em 2003, foi publicada a Portaria nº 3.284 do MEC, e foi destinada a tratar especificamente do atendimento às “pessoas com deficiência” física e sensorial, determinando que, para que ocorra o credenciamento das instituições, devem ser tomados como itens de avaliação os requisitos de acessibilidade de “pessoas portadoras de necessidades especiais”<sup>1</sup>, e indicou ainda quais eram esses requisitos de acessibilidade em relação aos alunos com deficiência física, visual e auditiva. Por meio da publicação dessa Portaria as IES começaram a ter uma maior preocupação com a adaptação arquitetônica para o atendimento aos estudantes com deficiência.

Ainda em 2003 foi elaborado pela Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH/MEC) um Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que defendia existir um debate nas diversas regiões do país, em todas as instâncias comprometidas com a causa relacionada à construção de uma cultura de respeito aos direitos fundamentais da pessoa humana (BRASIL, 2003). Enumera ainda que a SEDH tem como princípios o combate à discriminação e o fomento da igualdade entre as pessoas, pois os direitos humanos são universais, indivisíveis e interdependentes. Dentre os principais eixos de atuação deste Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos está a proteção aos direitos das pessoas com deficiência. Ele acreditou na formação de profissionais e acadêmicos sensibilizados para uma atuação cidadã, eticamente comprometida com o fortalecimento dos direitos e das liberdades fundamentais.

Já o Decreto nº 5.296/04 tratou das condições para promoção da acessibilidade das “pessoas portadoras de deficiência” ou com mobilidade reduzida. Esclareceu que caberá ao poder público, nas diretrizes curriculares da educação profissional e tecnológica e da educação superior dos cursos de Engenharia, Arquitetura e correlatos, promover a inclusão de conteúdos temáticos referentes ao desenho universal, que é “aquele que visa atender à maior gama de variações possíveis das características antropométricas e sensoriais da população”, segundo a Norma Técnica Brasileira - ABNT NBR – 9050 (2004).

Em 14 de abril de 2004, o governo criou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído pela Lei nº 10.861, com o objetivo de conduzir o processo de avaliação da educação superior, sob a coordenação e supervisão da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), conforme o seu Artigo 6º (BRASIL, 2004). O SINAES se projeta no seguinte tripé (INEP, 2015):

- avaliação das instituições da educação superior, composta por uma autoavaliação institucional, a qual é conduzida por uma Comissão Própria de Avaliação (CPA); e por uma avaliação externa. A autoavaliação institucional é realizada pelos docentes, técnico-administrativos, gestores e discentes, por meio da qual é feito um estudo reflexivo embasado por um roteiro comum proposto em nível nacional, bem como por análises qualitativas e por ações de cunho administrativo, político, pedagógico e técnico-científico. Já a avaliação externa é feita por membros externos à instituição, reconhecidos por seus conhecimentos e habilidades em áreas específicas, e com vastos conhecimentos sobre as instituições universitárias;
- avaliação dos cursos de graduação, em que são levados em consideração suas organizações didático-pedagógicas, seus perfis do corpo docente e suas instalações físicas;
- e avaliação do desempenho dos estudantes, por meio da aplicação periódica (ao final do primeiro e do último ano de curso) do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) aos alunos dos cursos de graduação.

Portanto, de acordo com o Artigo 1º, §1º, da Lei nº10.861:

“O SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional” (BRASIL, 2004).

É fundamental que as políticas de inclusão de cada IES estejam em consonância ao SINAES. Isso se justifica porque entre as dimensões avaliadas por ele citam-se as políticas para o ensino, a pesquisa e a extensão, a responsabilidade social e as políticas de atendimento ao estudante (INEP, 2015). Além disso, os princípios fundamentais do SINAES são a responsabilidade com a qualidade e com o compromisso social e o reconhecimento da diversidade e respeito à identidade (BRASIL, 2004).

Através do SINAES as instituições de educação superior são credenciadas, obtêm autorização e reconhecimento para o oferecimento dos seus cursos de graduação, além da renovação periódica da oferta desses cursos (CARVALHO, 2010). De acordo com o INEP (2015), os resultados da avaliação realizada pelo SINAES auxiliam os processos de regulação,

que englobam Atos Autorizativos e Atos Regulatórios, em que os Atos Autorizativos são encarregados pelo credenciamento das IES, autorização e reconhecimento de cursos, ao passo que os Atos Regulatórios são responsáveis pelo credenciamento de IES e renovação de reconhecimento de cursos. Ainda de acordo com o INEP (2015), caso os cursos apresentem resultados insatisfatórios, serão realizados encaminhamentos, procedimentos e ações com indicadores, prazos e métodos a serem adotados. Essa iniciativa decorre de um protocolo de compromisso celebrado entre as IES e o MEC, que ambiciona a superação de eventuais dificuldades.

O resultado da avaliação das instituições de ensino superior e de seus cursos é tornado público e disponível pelo MEC. As informações conquistadas com o SINAES são aplicadas pelas IES para guiar sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social; pelos órgãos governamentais elas servem para definir a criação de políticas públicas; e pelos estudantes, pais de alunos, instituições acadêmicas e público em geral, servem para nortear suas decisões relacionadas à realidade dos cursos e das instituições (INEP, 2015).

Nesse contexto, no âmbito interno da UFPI, a Diretoria de Governança (DGOV/UFPI) realiza anualmente um relatório de autoavaliação institucional, que depois de produzido é apresentado à sociedade, à administração superior da UFPI, e ao MEC, em atendimento à Lei nº 10.861, que instituiu o SINAES, e legislação vigente, para que sejam identificadas as potencialidades e fragilidades da Instituição. Neste relatório entre os inúmeros quesitos avaliados por docentes, técnicos-administrativos, gestores e discentes, aborda-se a dimensão 03, referente à Responsabilidade Social, pertencente ao eixo 02 (desenvolvimento institucional) do SINAES. Portanto, este é o eixo que avalia entre outras temáticas, a inclusão dos alunos PAEE. Então a DGOV/UFPI é o setor que possui atuação voltada para a melhoria da qualidade na educação superior ao utilizar a avaliação institucional como real instrumento de gestão. Assim, ela permeia o desenvolvimento da qualificação acadêmica, científica e cultural da UFPI, por voltar-se à melhoria dos indicadores de qualidade da Universidade.

Em 2005, foi fundado o Programa Incluir, cujo objetivo era promover ações para eliminar barreiras físicas, pedagógicas e de comunicação, a fim de assegurar o acesso e a permanência de pessoas com deficiência nas IFES (BRASIL, 2013). Trata-se, portanto, de uma ação afirmativa com vistas a romper o contexto de exclusão na busca de uma educação de qualidade, em conformidade com o disposto no Documento Orientador do programa e os Decretos nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004, e nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

Já em 2008, elaborada pelo SEESP, foi publicada a Portaria Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b), para todas as Instituições

de ensino, que retoma a compreensão de educação especial como transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, e que em especial na educação superior, ela se firma por meio das ações que fomentem o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Ainda de acordo com a Portaria, estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser garantidos nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão. O documento ainda incorpora a ideia de criar os Núcleos de Acessibilidade nas IES. Assim, em 2007, os editais do Programa Incluir passaram a incentivar a criação dos Núcleos de Acessibilidade nas Instituições selecionadas pelo Programa.

Para promover a inclusão, autonomia e direitos das pessoas com deficiência, em 2011 tornou-se público o “Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência – Viver sem Limites”, que envolvia mais de 15 ministérios e o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE), o qual trouxe as contribuições da sociedade civil. Ele envolveu todos os entes federados, com um investimento total de R\$7,6 bilhões até 2014, e previa, dentre outras ações, o suporte para a ampliação e fortalecimento dos Núcleos de Acessibilidade nas IFES beneficiadas pelo Programa Incluir (BRASIL, 2013). Portanto, a proposta do Viver sem Limite é de que o Governo Federal, Distrito Federal, estados e municípios fizessem com que a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência se efetivasse na vida das pessoas por meio da articulação de políticas governamentais de acesso à educação, inclusão social, atenção à saúde e acessibilidade.

Já em 27 de dezembro de 2012 foi promulgada a Lei nº12.764, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O Artigo 2º dessa lei definiu que “a pessoa com TEA é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais”.

Como marco legislativo também é relevante destacar que em 06 de julho de 2015 entrou em vigor a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), de nº13.146. Trata-se de uma legislação que regulamentou a Convenção pelos Direitos das Pessoas com Deficiência. Para essa lei:

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, 2015a).

Resumidamente, percebe-se que desde a década de 90 foi incrementada a elaboração e implantação de políticas públicas de educação, projetos e programas do Governo Federal relacionados à inclusão social. Inclusive, a observação deste histórico de iniciativas, ações e decisões voltadas ao acesso e permanência de pessoas com deficiência na Educação Superior possibilita identificar o momento político no qual foi proposto o Programa Incluir. Entretanto, de acordo com Santana (2016), a partir de 2003 as políticas voltaram-se mais para o acesso a bens e serviços por uma minoria de grupos específicos, assim como para programas de educação formativos para produzir conhecimentos ligados à diversidade cultural. Assim, nas últimas duas décadas houve uma redução de políticas cujo foco fosse a educação inclusiva, apesar da construção da dignidade dos deficientes ser um processo que necessita de atenção ininterrupta.

### **2.3 Políticas públicas**

Kraemer (2016) especifica que a Constituição Federal de 1988 alterou expressivamente a concepção de cidadania, ao ampliar os direitos sociais para uma forma inclusiva e universal, consentindo avançar na direção de uma “cidadania deliberativa”. Interpreta-se, portanto, que foi a partir da Constituição Federal de 1988 que as políticas públicas começaram a ser respeitadas como direito do cidadão e dever do Estado. O autor frisa que ocorreu também com o advento da Constituição Federal de 1988, com exceção da previdência social, um processo de descentralização das políticas, com a respectiva transferência de atribuições e gestão de recursos para os níveis estaduais e municipais.

É impossível falar em educação fora de uma conjuntura socioeconômica e política. Para tanto, faz-se necessário compreender a origem do entrelaçamento entre os eixos social, econômico e político, que provocou o surgimento de ações estatais voltadas ao bem-estar social. Em consonância com Heidemann e Salm (2009), o contrato social dominante até a metade do século 20 restringia as liberdades individuais, na proporção em que acontecia um desembaraço nas atividades da comunidade política, principalmente ao impelir limites à economia, e assim estimular um incremento no papel do Estado, onde o mesmo passou a regular o mercado.

Neste raciocínio, Heidemann e Salm (2009) complementam que essa ação política dos governos era chamada de “intervenção” pelos liberais, e a mesma se expressou ou como ação reguladora, através da elaboração de leis que reproduziam direcionamentos políticos

específicos às iniciativas econômicas, ou pela atuação direta do Estado na economia, com função empresarial. Para os autores, por meio dessa última opção foi assim que surgiram as “políticas governamentais”, que posteriormente foram definidas como “políticas públicas”.

Secchi (2015) afirma que as políticas públicas tratam do conteúdo concreto e simbólico das decisões políticas, do seu processo de construção e da atuação dessas decisões. Silva (2013) complementa que essas políticas estão presentes em todos os segmentos (saúde, educação, economia, previdência, entre outros) e regulam a maneira como os indivíduos devem conduzir o processo de desenvolvimento das ações que as envolvem. Já Kowalski (2012) entende a política pública como mecanismo de resposta para dirimir diferenças, conflitos e contradições existentes entre o público e o privado, e assim promover a cidadania. Percebe-se que, qualquer que seja seus conceitos, a política pública pode ser reconhecida como uma “luta” que usa a percepção dos conflitos gerados entre as ações esperadas pela sociedade civil e as ações realmente colocadas em prática pelo Estado.

A Constituição Federal Brasileira de 1988, no Artigo 208, inciso V, estabelece que “o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística se dará segundo a capacidade de cada um” (BRASIL, 1988). Por essa afirmação da Carta Magna, compreende-se que é dever do Estado garantir a educação, entretanto o nível superior fica condicionado ao preparo intelectual de cada indivíduo. Ou seja, interpreta-se que apesar de se construir diferentes maneiras de obter uma igualdade material, com competência para acabar com as diferenças discricionárias, e assim propiciar às pessoas oportunidades semelhantes, ainda assim há grupos, que em decorrência do processo histórico, são discriminados na sociedade e assim, dependem das políticas públicas para terem acesso a bens, como por exemplo, o acesso à educação superior pelas pessoas com deficiência.

Para isso, cada eixo estruturante da sociedade recebe uma regulamentação pormenorizada construída por meio de leis, decretos, resoluções, planos, programas e projetos. Segundo Vieira (1992), essas regulamentações são estratégias governamentais que buscam diretrizes para cada área. Contudo, segundo Pereira (2008), as conquistas da sociedade, representadas pelos direitos sociais declarados e garantidos nas leis, só têm aplicabilidade por meio dessas políticas públicas, quando concretizadas por programas, projetos e serviços.

### 2.3.1 Ciclo das políticas públicas

A implementação de políticas públicas está inserida no conceito de que são divididas em fases, e que mesmo muitas vezes estas não sendo tão claras e sobrepondo-se umas às outras, metodologicamente auxiliam na compreensão e análise (SOUZA, 2006). Por esse motivo, para entender o processo de criação de políticas públicas até o momento em que alcança o público-alvo, é necessário conhecer o caminho percorrido.

Kingdon (2007) considera políticas públicas como o grupamento das seguintes etapas consecutivas, de modo a formar um ciclo: 1) estipulação de uma agenda; 2) especificação das alternativas; 3) escolha final entre essas alternativas; e 4) implementação. Trata-se inegavelmente de conceituar políticas públicas por meio do que a literatura denomina de “ciclos das políticas públicas” (SOUZA, 2006). Mas para Secchi (2015, p. 43), o ciclo de políticas públicas são as fases sequenciais e interdependente da existência dessa política, as quais são: “1) identificação do problema; 2) formação da agenda; 3) formulação de alternativas; 4) tomada de decisão; 5) implementação; 6) avaliação; 7) extinção.”

A melhor maneira de entender esse processo é considerar que a identificação do problema surge com o reconhecimento da necessidade de modificar um contexto indesejável. Resumidamente, no instante em que algum ator político identifica esse contexto, tem a preocupação em resolvê-lo (formação da agenda). Por conseguinte, surge a formulação de alternativas que se desenvolvem a partir da análise dos efeitos do problema e opções disponíveis. Diante das alternativas encontradas, há a tomada de decisão que denota o momento em que os objetivos são anunciados. Em seguida (após a tomada de decisão) vem a etapa de implementação, que consiste na execução das políticas públicas. Já a fase de avaliação ocorre com o exame do desempenho da política adotada. Por fim, ocorre a extinção da política pública por seu término ou substituição (SECCHI, 2015).

Já para Howlett; Ramesh; Perl (2013) os estágios são cinco, conforme quadro abaixo:

**Quadro 3 - Cinco estágios do ciclo de políticas públicas**

<b>RESOLUÇÃO APLICADA A PROBLEMAS</b>	<b>ESTÁGIO DO CICLO DA POLÍTICA PÚBLICA</b>
1. Reconhecimento do Problema	1. Formação da Agenda
2. Propostas de Solução	2. Formulação da Política
3. Escolha da Solução	3. Tomada de Decisão Política
4. Efetivação da Solução	4. Implementação da Política
5. Monitoramento dos Resultados	5. Avaliação da Política

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



É no estágio Formação da Agenda em que os representantes do governo irão definir qual o foco das necessidades que deverão ser atendidas, em meio a toda complexidade dos problemas vivenciados pela população, podendo ser o mais crítico dos estágios do ciclo de uma política pública, segundo Howlett; Ramesh; Perl (2013). No segundo estágio do ciclo, o da formulação de políticas públicas, são identificadas as possíveis soluções e alternativas para os problemas políticos identificados na agenda (HOWLETT; RAMESH; PERL, 2013). Todavia, a escolha das possíveis soluções dos problemas deverá ser listada com cautela e estabelecida em consonância financeira, legal e política, além de levar em conta os riscos trazidos por certa solução ou alternativa. Ou seja, deve-se escolher por alternativas mais adequadas ao atendimento do problema (HOWLETT; RAMESH; PERL, 2013).

A tomada de decisão representa o estágio em que uma ou mais, ou mesmo nenhuma, das opções que foram debatidas e examinadas nas etapas anteriores é aprovada como curso oficial de ação (HOWLETT; RAMESH; PERL, 2013). Essa etapa pode corresponder a uma fase bastante política, visto que entre as possíveis soluções identificadas na etapa anterior, serão filtradas e escolhidas as que melhor atendem ao problema elencado.

O próximo estágio, o da implementação, relaciona-se à etapa em que os resultados da política pública são produzidos concretamente. Arretche (2001, p.49) afirma que:

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

Para Batista (2015), a implementação condiz ao estágio em que as propostas, programas e metas são traduzidos em processos e ações alusivas à efetivação dos serviços destinados ao público-alvo. Ou melhor, corresponde à etapa em que as decisões, que foram tomadas, serão executadas e é o momento em que antecede a avaliação. Já quanto à última etapa desse ciclo, a avaliação da política, para Faria (2012) ela se justifica, dentre outros aspectos, pela carência de maximizar o impacto dos gastos públicos e de se monitorar o comportamento dos agentes mobilizados para a implementação, com o desígnio de gerar informações elementares para que políticas futuras possam ser mais exitosas após sua elaboração.

Na década de 70 surgiram vários estudos para averiguar a implementação de políticas públicas, porém, eles estavam tendentes a focar nos processos de tomada de decisão,

imersando-se em um processo hierárquico, com fluxo de cima para baixo. Então, na medida em que as políticas públicas eram formuladas e validadas pelos superiores, percorreriam ao sistema administrativo de execução e seriam convertidas, com êxito, em práticas operacionais a serem implantadas (BARRETT, 2004). A transformação da política em ação, em condições normais, revelava-se como um processo sem problemas, onde os burocratas eram notadamente subordinados aos tomadores de decisão, ao levar em conta a separação entre administradores e políticos, no que se referia à decisão e ação (Hill; Ham, 1993). Como resultado, não se reconhecia as políticas públicas como um processo dinâmico naquela época. Todavia, quando se começou a identificar a efetividade das políticas e a fase da avaliação, notou-se que alguns fatores incitavam o processo de implementação a apresentar imperfeições (Pressman; Wildavsky, 1984).

Assim, as novas concepções começaram a afrontar a visão tradicional centrada nos processos hierárquicos, ao defender que a implementação deveria ser encarada como uma parte contínua de um processo político, contendo as negociações entre os que almejam colocar a política em ação e aqueles de quem as ações dependem. Logo, as análises sobre implementação despertaram o foco para o que acontecia na base e apontaram os fatores que são capazes de induzir a ação e o comportamento dos implementadores. Com enfoque nessa nova visão, alertou-se para a importância dessas modificações, então segundo Barrett (2004), a academia desenvolveu dois modelos básicos de análise da implementação: Top-Down (“de cima para baixo”) e o Bottom-Up (“de baixo para cima”).

O modelo Top-Down é centralizado, com enfoque hierarquizado, distanciando o formulador da política pública do seu implementador, visto que a política pública é produzida e deliberada por uma esfera superior (formulador) e deixam à outra “camada” (implementador) a responsabilidade de sua concretização. Destaca também a relevância da burocracia local para a concreta transição entre a decisão e a entrega de serviços para o público-alvo (SILVA, 2015).

Em contrapartida, no modelo Bottom-Up, o enfoque é dado aos responsáveis pela implementação das políticas públicas (BARRETT, 2004). É válido aqui destacar o conceito dos denominados Burocratas de Nível de Rua na execução das políticas públicas, abundantemente analisado por Michael Lipsky, na obra clássica *Street-Level-Bureaucracy* (1980). Para o citado autor, os Burocratas de Nível de Rua são definidos como funcionários que trabalham diretamente com os usuários dos serviços públicos e são capazes de interferir de forma direta no desempenho, na qualidade e no acesso aos bens e serviços fornecidos pelo

governo. Portanto, nesse perfil se encaixam policiais, professores, profissionais de saúde, entre outros.

Os Burocratas de Nível de Rua são os responsáveis por possibilitar o acesso do público a direitos e benefícios governamentais e é por meio deles que a administração pública é acessada pela população (LIPSKY, 1980). Isso significa que na medida em que estes burocratas são responsáveis por executarem as políticas, ao entregá-las ao público-alvo, são também capazes de personificar ou materializar a figura do Estado. O autor então debate sobre a discricionariedade desses agentes no exercício de suas atribuições cotidianas de entrega da política ao público-alvo, ao constatar a liberdade que eles detêm durante a fase da implementação. Isso significa que até certo ponto o comportamento dos burocratas de nível de rua é condicionado a leis, hierarquia e estrutura organizacional, contudo, boa parcela de seu trabalho e de suas decisões é instigada pelos seus próprios valores.

Nesse raciocínio, Arretche (2001) argumenta que a discricionariedade é a causa, muitas vezes pelas quais as mesmas políticas públicas apresentam diferenças entre si em lugares distintos. De acordo com ela:

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

Então, interpreta-se que permitir certa liberdade de escolha aos agentes executores em um serviço público interfere diretamente no modo pelo qual a política pública impactará na instituição. Porém, cabe ressaltar que ainda há outros fatores que influem no modo pelo qual a política pública é efetivada. Isso é explicado na obra *Street-Level Bureaucracy*<sup>2</sup> (LIPSKY, 2010), onde se afirma que a Burocracia de Nível de Rua é apontada por produzir seu trabalho sob algumas condições subótimas. Isso porque ela se caracteriza por estar além da interação direta com o público-alvo e do certo grau de autonomia e discricionariedade na execução de suas ações, pois há limitações de seus trabalhos devido à precariedade de recursos, de tempo e de informações disponíveis. Além disso, complementa que há pressões equivocadas ou conflitantes, exercidas pelos seus supervisores e pelos cidadãos. Nesse mesmo entendimento

---

<sup>2</sup> Edição comemorativa de 30 anos de *Street-Level Bureaucracy* por Lipsky.

Brodkin (2012) defende que foi por meio desse olhar para a burocracia de linha de frente que foi possível reconhecer que as práticas problemáticas não são culpa unicamente dos burocratas, mas também das condições nas quais eles estão entremetidos.

Para Silva (2015), a abordagem Bottom-Up exige um enfoque mais amplo a partir da identificação dos agentes e das atividades que demonstrem o implementador tomando decisões de formulação no momento da entrega dos serviços. Lotta (2010) explica que há uma necessidade de relação entre dois elementos-chave na análise de políticas públicas: as práticas executadas pelos implementadores e a interação deles com os clientes, durante o processo de implementação. Para a autora é preciso assimilar quem são esses implementadores da política, qual a sua relação com o serviço, quais são seus valores, suas ideias e suas concepções, e de que forma isto é agregado à sua rotina de trabalho.

Então, ao comparar esses dois modelos podemos concluir que eles se distinguem quanto ao foco que é dado à análise. O modelo Top-Down concentra-se nas normas e nos planos, de modo que se obedece a uma hierarquia, pois é aplicado de cima para baixo. Então a esse modelo não deve existir grande discricionariedade e autonomia dos Burocratas de Nível de Rua, na implementação da política. Já o Bottom-Up foca nos agentes e suas respectivas ações, e ocorre de baixo para cima, com poder de discricionariedade dos agentes. Então, a análise do Programa Incluir nesta pesquisa baseou-se na visão de modelo Bottom-Up, pois foram averiguadas as práticas de Burocratas de Nível de Rua (servidoras do NAU/UFPI) responsáveis por implementarem esse Programa no âmbito da UFPI, bem como foram questionados os beneficiários do serviço público (alunos PAEE), quanto a aplicação do Programa.

E por fim, a última fase do ciclo de políticas públicas, a avaliação, é uma fase de aferição e da análise dos resultados e efeitos gerados pela política pública. Para Severino (2017), a avaliação de políticas, programas e projetos tem se integrado em um mecanismo empregue na gestão pública e no meio acadêmico, seja para subsidiar decisões, traçar diretrizes, redirecionar ações em busca de eficiência, eficácia, efetividade, seja em busca de formular e/ou acrescentar novos conhecimentos, retroalimentando aqueles que a manipulam em seu exercício profissional. Nesta pesquisa, foi dado enfoque nesta etapa final do ciclo da política pública, a avaliação, visto que foi analisada uma política inclusiva na UFPI já finalizada (lapso temporal de 2014 a 2020), e a partir da análise do que foi planejado, delineou-se possíveis intervenções para uma melhor adequação da política.

### 2.3.2 Políticas públicas e governança

O decreto federal nº 9.203/2017, que “dispõe sobre a política de governança da administração pública federal direta, autárquica e fundacional”, elucida a definição de governança pública como um “conjunto de mecanismos de liderança, estratégia e controle postos em prática para avaliar, direcionar e monitorar a gestão, com vistas à condução de políticas públicas e à prestação de serviços de interesse da sociedade” (BRASIL, 2017, Artigo 2º, inciso I). Para Calmon e Costa (2013), esta governança, e, portanto, a produção de informação, produtos e resultados às políticas públicas, depende das relações sociais nas organizações, das relações interorganizacionais e da relação das organizações com o ambiente externo a ela.

Calmon e Costa (2013) complementam que, com essas relações sociais formam-se subsistemas de políticas públicas, ou subgovernos, os quais conectam um conjunto de atores distintos (como exemplos citam-se membros dos poderes Judiciário, Legislativo e Executivo, grupos de interesses ligados a empresas, sindicatos, associações patronais, movimentos sociais, representantes de organismos internacionais e membros da academia e mídia) em arranjos formais e informais, com preferências heterogêneas e poderes assimétricos, que precisam sanar dificuldades de coordenação, cooperação e comunicação.

Quanto a essa questão de subgovernos, é interessante destacar o conceito de “lobby”, que é um fenômeno político e presente no ciclo das políticas públicas no Brasil. Ocorre quando agentes sociais comunicam-se e relacionam-se com membros do poder público responsáveis pela tomada de decisões, com o intuito de apresentar-lhes interesses e pleitos, e assim, por meio desse processo, estes grupos que representam a sociedade civil buscam influenciar na agenda governamental do Brasil, ao limitar os efeitos negativos de um projeto de lei, por exemplo, ou até mesmo ao propor novas políticas públicas (SELIGMAN; MELLO, 2018). Algumas dessas políticas públicas sugeridas por esses grupos sociais podem ter como objetivos retificar injustiças históricas, outras procuram promover a igualdade de oportunidades e combater a discriminação, e há aquelas que apoiem setores econômicos promissores, e que quando bem formuladas e implementadas, podem beneficiar empresários, seus fornecedores, empregados, clientes e, concomitantemente, gerar externalidades positivas para a sociedade (MANCUSO; GOZETTO, 2018).

O “lobby” é considerado uma prática legal, pois a sociedade civil tem o direito de envolver-se no processo de decisão estatal, construindo uma democracia participativa, ao

apresentar aos tomadores de decisão política as ideias e posições de quem representa. Contudo, nesse processo existe uma linha tênue que separa o legítimo do ilegítimo. Para Silva (2020) é notória a existência na política de poderosos que realizam o “lobby” apenas visando a ordem capitalista, onde se vislumbra uma moeda de troca, de favores, benesses, ao negociarem com atores políticos e negligenciarem as políticas de natureza social.

Nesse aspecto, conforme preceitua Silva (2011) há uma prevalência da atuação de “grupos de pressão”, e por esse motivo tem predominado a vontade do grande capital. A autora acrescenta que projetos têm sido implementados sem que suceda justificativa técnica plausível quanto a necessidade e/ou prioridade dos beneficiários. Para ela é preciso uma maior transparência das ações desses grupos de interesses para que a sociedade possa, ao contrário de ter sua opinião manipulada, interferir nos processos, minorando seus efeitos.

Corroborando com essas explanações, Pereira (2008) afirma que as políticas públicas se norteiam pelo interesse comum e da soberania popular, e não por interesses particulares ou da soberania de governantes, de forma que devem aprovisionar as necessidades sociais, e não a rentabilidade econômica privada típica de categorias corporativistas. Contudo, apesar da política pública ser construída a partir de interesses comuns da sociedade, bem como regulada pelo Estado estrategicamente para intervir nas relações sociais, nem sempre o reconhecimento de um problema pelo Estado é o suficiente para incluí-lo na agenda das formulações das políticas. Infelizmente, existem outros interesses que por vezes se contrapõem à lógica das necessidades sociais.

Disso resulta a seguinte inquietação quanto à temática do “lobby”: os estudantes com deficiência das universidades públicas possuem representatividade junto aos governos na defesa de seus interesses, já que não pertencem a um sistema corporativista? Para Bresser-Pereira e Grau (1999), em observância à situação dos grupos social e culturalmente excluídos estarem em desvantagem no processo político, apenas por meio do suprimento de mecanismos institucionalizados para seu explícito reconhecimento e representação, é que seria exequível remediar pelo menos em parte sua situação de exclusão. Os autores acrescentam que essa necessidade por mecanismos institucionalizados é reforçada ao se ponderar que tais grupos têm necessidades específicas que só podem ser suprimidas através de políticas diferenciadas.

A política educacional, a qual está inclusa na política social, também se vincula com a política econômica. Para Saviani (2008), neste movimento intrínseco entre eixos e intercessões comuns de políticas, é possível detectar uma constante determinação estrutural capitalista, na qual a política social encontra-se subordinada à política econômica. Para o autor isso é consequência do montante de recursos manipulados pelo poder público, onde a

quota-parte destinada ao setor social inclina-se a ser sempre inferior às destinadas a outros setores.

Nessa ótica, sob a égide do princípio de subsidiariedade, as Parcerias Público-Privadas (PPPs) continuamente se responsabilizam por um papel expressivo na gestão da coisa pública, instigando os preceitos da Nova Gestão Pública na educação. Neste modelo peculiar de administração do Estado, fundamentos de eficiência e eficácia, advindos do modelo privado-mercantil, inserem-se às funções públicas de administração e gestão, de modo a redefinir o papel do Estado e impulsionar a diluição das barreiras entre público e privado (VERGER; NORMAND, 2015).

Contudo, Dagnino (2004) aponta para a existência de uma crise discursiva, resultante do que ela denomina de “confluência perversa”. Para a autora, de um lado há um projeto neoliberal, com a emergência de instituir um estado mínimo que se isenta progressivamente de seu papel de garantidor de direitos, ao reduzir suas responsabilidades sociais e transferi-las para a sociedade civil e a iniciativa privada. De outro lado há um projeto democratizante, decorrente da resistência dos movimentos sociais para a criação de espaços públicos de discussões e participação da sociedade civil na gestão pública, cujo marco formal foi a Constituição de 1988.

Ainda para Dagnino (2004), apesar das duas tendências descritas aparentarem, por meio de seus discursos, ideais comuns de uma sociedade civil ativa e propositiva, e, portanto, cidadã e democrática, existem diferenças relevantes. A verdade é que a tendência de aspectos neoliberais foca em projetos e interesses privados em terrenos que seriam de esfera pública.

Em outras palavras, apesar das PPPs favorecerem a um Estado menos sobrecarregado, ao permitirem que os governos deleguem serviços à iniciativa privada, e permitirem a execução mais célere do serviço, contrariamente favorecem uma visão mais capitalista de administração do Estado. Isso colabora para uma perda do foco democratizante, pois o que se constata é várias empresas nacionais ou internacionais atuando na governança corporativa da política educacional, onde o que se vislumbra não é a garantia de direitos à população, mas uma oportunidade de grande negócio. Logo, buscar sempre maior efetividade de programas governamentais, como o Programa Incluir como soluções aos anseios da sociedade por uma educação democrática e de qualidade, transparece ser a alternativa mais plausível.

### 2.3.3 Governança nas universidades públicas

Nas últimas duas décadas as universidades brasileiras passaram por uma inconstância de momentos de retração e outros de expansão, com oscilação entre elitização e democratização, e que carecem de melhor avaliação. A partir de 1995, com a chegada ao poder de Fernando Henrique Cardoso, e de Paulo Renato de Souza, seu ministro da educação, havia um projeto de mudança do ensino superior brasileiro. Esse projeto baseava-se nas premissas das universidades públicas federais serem consideradas *locus* de ineficiência e do desperdício, ao mesmo tempo em que se apostava no crescimento das universidades privadas, por considerar um ambiente com boa eficiência procedente da competição mercantil. Era perceptível, portanto, uma insegurança na esfera pública e uma confiança no setor privado, de modo a fomentar privatizações na área educacional (FONSECA, 2018).

Esse enfoque privatista para a educação incentivou uma retração dos recursos das universidades públicas. Professores e servidores técnicos tiveram salários congelados, ocorreu falta de material em laboratório, houve redução das verbas para bolsas estudantis, menor investimento em ciência e tecnologia, e um maior índice de aposentadorias, já que vários professores se aposentaram para resguardar seus direitos à integralidade de seus vencimentos (PEREIRA, 2017).

Já nos anos 2000, com a chegada do Partido dos Trabalhadores (PT) no Brasil, até 2015, houve uma mudança no arcabouço do ensino público superior. Ocorreu uma contenção na criação de novas instituições privadas de ensino superior, devido o mercado nesta área já estar saturado (FONSECA, 2018), e em contrapartida, houve reestruturação das universidades federais, e linhas de financiamentos de pesquisas e salários foram recompostos, de modo a permitir um avanço na esfera de produção de ciência e tecnologia no Brasil (LIMA; MACHADO, 2016).

Com o impeachment da presidente Dilma Rouseff em agosto de 2016, assumiu o poder o então vice-presidente Michel Temer, para finalizar o mandato. Durante seu governo, ele não deu continuidade o processo de expansão das universidades federais. Para Fonseca (2018), isso desencadeou uma situação grave por dois motivos. O primeiro deles é que boa parte das universidades estava em fase de transição quanto ao processo de expansão dos seus campus; e a maior parte das despesas de todas as universidades são para a manutenção de contratos e serviços que possuem reajustes anuais, repactuações, e portanto são dispêndios contínuos e essenciais para o funcionamento das IES, os quais não podem ser suprimidos.

A partir de 2018, após o processo eleitoral, Jair Bolsonaro, com um discurso economicamente ultraneoliberal e politicamente opositor de direitos de minorias, liberdades democráticas e da organização dos trabalhadores, assume o governo presidencial. Na gestão



desse governo está ocorrendo um estrangulamento de verbas que enfraquece a disponibilização de recursos para as políticas sociais de forma ainda mais dilacerante que em governos anteriores, inclusive como resposta à Emenda Constitucional nº95/16 que define um teto nos gastos primários do governo para assegurar a transferência de fundo público para juros e amortizações da dívida pública (CISLAGUI, *et. al*, 2019).

Por exemplo, segundo a Revista Fórum (2019), o governo permitiu cortes de até 70% de novas bolsas para cursos de pós-graduação, em especial nas áreas de humanas. Para o atual governo, em um pensamento totalmente equivocado, a área de humanas tem menor potencial de construção de conhecimento nas pesquisas e menor *feedback* financeiro para as empresas nacionais.

Outro corte nos valores direcionados ao suporte à educação ocorreu quando o então ministro da educação Abraham Weintraub sinalizou a contenção de verbas em três universidades federais: Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade de Brasília (UnB), e Universidade Federal da Bahia (UFBA). O ministro justificou essa medida dizendo haver baixo desempenho nessas universidades, aquém do esperado, e o que ele chamou de “balbúrdia” em seus campus. Ele falou: “Universidades que, em vez de procurar melhorar o desempenho acadêmico, estiverem fazendo balbúrdia, terão verbas reduzidas” (VEJA, 2019). Nesse mesmo dia, o MEC informou que tal medida abrangeria todas as universidades federais do país. O ministro da educação afirmou que não haveria cortes, mas sim contingenciamentos. Em contrapartida os reitores declararam que não há como pensar em formas de poupar recursos e que seria inviável o funcionamento com o bloqueio de 24% das verbas de custeio (CISLAGUI *et al*, 2019).

No contexto da UFPI este bloqueio foi na ordem de 30% em seu orçamento de custeio, e afetou serviços como vigilância, limpeza, fornecimento de energia e água, transportes, manutenção de equipamentos, entre outros. Representou, portanto, um corte de mais de 33 milhões de reais, conforme UFPI (2019c):

- a) Mais de 1,5 milhão cortados de programas de Ensino, Pesquisa e Extensão (como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Tecnológica – PIBITI, Programa Institucional de Bolsas de Extensão – PIBEX, Programa de Monitoria, entre outros), fato que impactou diretamente no funcionamento da Universidade e comprometeu seu cumprimento às atividades administrativas e acadêmicas.

- b) Acima de 2,8 milhões para o funcionamento das três escolas vinculadas (Colégios Técnicos de Teresina, Floriano e Bom Jesus).
- c) 28,7 milhões para o funcionamento do ensino superior.

Com a intenção de propor uma nova reconfiguração das Universidades Federais e dos Institutos Federais nos eixos “Gestão, Governança e Empreendedorismo”; “Pesquisa e Inovação”, e “Internacionalização”, em 17 de julho de 2019, foi anunciado pela SESu/MEC, o Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras – Future-se (G1 EDUCAÇÃO, 2019). Ele tem como proposta o fortalecimento da autonomia financeira das IFES, a partir de contratos de gestão com Organizações Sociais para a procura por fomento e captação de recursos (AMARAL, 2019). Essa proposição amoldou-se precisamente com os quatro setores descritos no Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (1995), em especial ao setor de serviços não exclusivos ou competitivos, ao qual inclui a educação:

(1) O núcleo estratégico do Estado, (2) as atividades exclusivas do Estado, (3) os serviços não exclusivos ou competitivos, e (4) a produção de bens e serviços para o mercado. [...] Na União, os serviços não exclusivos de Estado mais relevantes são as universidades, as escolas técnicas, os centros de pesquisa, os hospitais e os museus. A reforma proposta é a de transformá-los em um tipo especial de entidade não estatal, as organizações sociais. A ideia é transformá-los, voluntariamente, em “organizações sociais”, ou seja, em entidades que celebrem um contrato de gestão com o Poder Executivo e contem com a autorização do Parlamento para participar do orçamento público (BRESSER-PEREIRA, 1996, p. 286).

Surge uma inquietação sobre a propositura de que o Programa Future-se fortaleceria a autonomia financeira das IFES. O Artigo 207 de Constituição Federal (BRASIL, 1988) afirmou que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”, então não há o que se falar em fortalecer a autonomia, se a própria Carta Magna já a havia garantido.

Além disso, utilizar uma organização social (contratada pelo MEC, e não pela universidade) para ofertar suporte ao cumprimento de suas atividades de gestão, governança, empreendedorismo, pesquisa e inovação, e internacionalização (G1 ECONOMIA, 2019), em uma ação clara de plublicização, comprometeria sua autonomia seja administrativa, financeira ou patrimonial em decorrência desse ente privado. Isso porque, as universidades que aderirem ao Programa vão ter que aceitar como parceiros gestores, instituições não-governamentais, de cunho privatista, com um nível razoável ou elevado de intromissão no processo decisório, a influenciarem o núcleo estratégico do Estado. Por essa característica privatista, as

organizações sociais são desprovidas de um conjunto de mecanismos de controle, de participação, de transparência que precisam acontecer na coisa pública. Além disso, para Silva Júnior e Fargoni (2020), essa privatização de bens patrimoniais e recursos públicos deixaria as IFES à mercê de grandes corporações nacionais e mundiais, tornando-as dependentes do setor privado e vendendo serviços.

Então, resumidamente, ficou perceptível que o governo federal está realizando, concomitantemente, dois processos que envolvem as universidades. Um deles é o corte profundo de verbas destinadas a elas, que pode levar à interrupção de programas (dando descontinuidade às políticas públicas), entre outras conseqüências ainda mais abruptas, como a impossibilidade de funcionamento total, já que há cortes também em recursos para custeio, como despesas com água, luz, entre outros. O outro processo advém desse próprio estrangulamento de verbas: estaria o governo querendo fragilizar as Universidades Federais, para estimular suas adesões ao Programa, e assim transformá-las em instituições empreendedoras que precisaria captar recursos financeiros para sua manutenção? (AMARAL, 2019). Em um olhar crítico à realidade, é como se o governo federal quisesse “dar o recado” às universidades de que se elas desejassem sobreviver em meio à essa carência de recursos, que forçadamente se privatizassem.

A UFPI, em assembleia comunitária realizada em 09/09/2019 no CMPP, realizou uma consulta pública a respeito da proposta normativa do Programa em debate. Elaborou-se um documento basilar final, que de modo democrático, abrangeu o posicionamento de estudantes, professores e servidores técnico-administrativos da instituição. Após concluído o documento, manifestou-se pela não adesão ao Programa (UFPI, 2019f). Conclui-se que essa foi uma decisão acertada, pois concordar com esses preceitos seria uma transfiguração ideológica da essência da UFPI, por dar margem a uma mercantilização do setor público. O que transparece é a intenção do Programa em abolir as garantias mínimas constitucionais para a educação brasileira, e entregar tudo ao mercado, de modo a abandonar uma perspectiva de construção de IFES democráticas, independentes e socialmente justas.

#### **2.4 Políticas e programas de expansão, acesso e permanência no Ensino Superior**

Por explanações descritas no histórico da educação inclusiva, é notório que o ingresso das pessoas com deficiência na educação superior veio se expandindo como resultado do desenvolvimento inclusivo da educação básica, bem como em decorrência de toda

regulamentação construída desde a Constituição Federal de 1988 que, por exemplo, em seu Artigo 205, garantiu a educação como um direito universal (BRASIL, 1988). Outras normativas, conforme expõe Garcia; Bacarin e Leonardo (2018), facilitaram a escalada rumo à democratização, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, ao modificarem as políticas públicas brasileiras relacionadas à escolarização.

Com o surgimento de políticas públicas voltadas a essa temática, impulsionadas por cobranças de grupos de pertencimento e representatividade da sociedade, pôde-se colocar em prática os preceitos normativos então elaborados. Para Cruz (2012, p.53), “na visão de alguns legisladores [...] as políticas públicas de inclusão social seriam as grandes responsáveis pelo aumento no número de pessoas com deficiência matriculadas nas universidades”. No quadro 4 são resumidas as principais políticas e programas que beneficiam o processo de inclusão no âmbito do ensino superior, as quais posteriormente foram mais bem explicitadas:

**Quadro 4 – Programas/políticas nacionais de educação superior**

<b>PROGRAMAS</b>	<b>LEGISLAÇÕES</b>
REUNI (expansão)	Estabelecido pelo Decreto nº6.095/2007 (implantação 2007-2012).
PNAES (permanência)	Estabelecido em 2007 – Portaria Normativa/MEC nº39/2007 e regulamentado em 2010 pelo Decreto nº7.234/2010.
SISU (acesso)	Estabelecido pela Portaria Normativa nº02/2010.
COTAS (acesso)	Originado pela Lei nº12.711/2012 e regulamentado pelo Decreto nº7.824/2012.
INCLUIR (permanência)	Universalizado em 2012 – estabelecido por meio do Decreto nº 7.612/2011.

Fonte: elaboração da autora (2021), com base em programas do MEC.

Além do exposto no quadro 4, despontaram outros programas voltados a trazer isonomia no acesso e permanência na Educação Superior, como: o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES – Lei nº 10.260/2001), o Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (PROMISAES – Decreto nº 4.875/2003), Programa Universidade para Todos (ProUni – Lei nº 11.096/2005), Programa de Bolsa Permanência (PBP – Portaria nº 389/2013) e o Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Ensino Superior Públicas Estatais (PNAEST – Portaria Normativa MEC nº25/2010). Isso transparece que entre 2003 a 2012 houve um processo de reestruturação do ensino superior.

Nessa perspectiva, a harmonização entre as condições de acesso e as de permanência, por meio de políticas e programas de apoio estudantis, é um desafio necessário ser vencido para a efetiva democratização da educação superior no país (DOURADO, 2012). Essa democratização traduz-se em igualdade de condições de acesso e permanência, o direito à educação gratuita e de qualidade, a não segregação e a cidadania (BRASIL, 1988; OLIVEIRA, 2012; DOURADO, 2012). Ao defender o mesmo discurso, expõe-se que:

O processo de democratização compreende reverter o quadro no qual ir à universidade é opção reservada às elites. A definição de um projeto para a educação superior deve entender essa como bem público, destinado a todos indistintamente, inserida no campo dos direitos sociais básicos, tratada como prioridade da sociedade brasileira, sendo que a universidade deve ser a expressão de uma sociedade democrática e multicultural, em que se cultive a liberdade, a solidariedade e o respeito às diferenças (BRASIL, 2015b, p. 19).

#### 2.4.1 Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)

A década de 2000 apontou maior crescimento das IES públicas, fato possibilitado a partir de um grande programa de expansão do ensino superior – o REUNI. Ele integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e foi instaurado em 06 de abril de 2007 pelo Decreto Presidencial nº 6.096, sob a presunção do relevante papel das universidades federais no desenvolvimento econômico e social do país. Teve como objetivo principal criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, com o intuito de ter melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos nas universidades federais (BRASIL, 2007a). Sua finalidade elementar foi restringir as desigualdades sociais com relação ao acesso e à permanência no ensino superior (INEP, 2007).

Para tanto, consta nesse Decreto que o Governo Federal pretendeu criar cursos de graduação e planejou alcançar, em cinco anos, a meta de 30% de jovens, entre 18 e 24 anos, matriculados no ensino superior (BRASIL, 2007a). Em 2007, esse percentual se encontrava na casa dos 13,1%, o que equivale dizer que 86,9% dos brasileiros entre 18 e 24 anos não cursavam o ensino superior. Além disso, o Reuni estabeleceu como meta majorar a taxa de conclusão em cursos de graduação para 90% (ou seja, buscou reduzir os índices de evasão) e estipular a proporcionalidade de um professor para dezoito alunos de graduação em cursos presenciais (BRASIL, 2007a). Para Fonseca (2018), o REUNI foi destinado a reestruturar e

expandir as Universidades Federais, e isso teve como consequência a necessidade de ampliar o quadro de professores, a liberação de verbas para infraestrutura, maior número de campus universitários, e até mesmo a constituição de novas universidades federais.

#### 2.4.2 Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)

O PNAES foi instituído em âmbito federal pela Portaria Normativa nº39, de 12 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007b), destinado aos estudantes de cursos de graduação presenciais das IFES, sendo implementado em 2008. Segundo Vasconcelos (2010) é uma das ações provindas do PDE, elaborado e implantado no primeiro mandato do governo Lula, com o objetivo de promover o apoio à permanência e conclusão do curso de graduação aos alunos com baixa condição socioeconômica.

O programa estabeleceu no parágrafo único do Artigo 2º da referida Portaria Normativa (BRASIL, 2007b), que as ações de assistência estudantil compreendem iniciativas desenvolvidas nas seguintes áreas: moradia estudantil, alimentação, transporte, assistência à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico. Também é relevante dar enfoque ao Artigo 4º da Portaria Normativa:

Art. 4º As ações do PNAES atenderão a estudantes matriculados em cursos presenciais de graduação, prioritariamente, selecionados por critérios sócio-econômicos, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições de educação superior em ato próprio (BRASIL, 2007b).

Entretanto, o PNAES passou a ser regulamentado pelo Decreto nº7.234, de 19 de julho de 2010 (BRASIL, 2010), após a Portaria Normativa nº39 ser alterada. Com esse Decreto foi estabelecido em seu Artigo 3º, parágrafo 1º, inciso X, mais uma área a ser incluída na assistência estudantil: “acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação” (BRASIL, 2010). Além disso, com esse Decreto o acesso à assistência estudantil foi fixado a partir de um critério de renda, tornando-o mais restritivo do que o estabelecido na Portaria Normativa nº39. Então, de acordo com o Artigo 5º do Decreto (BRASIL, 2010):

Art. 5º Serão atendidos no âmbito do PNAES prioritariamente estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições federais de ensino superior.

Pode-se extrair com esse artigo que o PNAES não se trata de uma política universal que poderá ser usufruída por todos os estudantes de graduação, mas sim o contrário, há uma restrição quanto aos beneficiários. Além disso, para Imperatori (2017), há uma indefinição no Decreto sobre como será realizada a averiguação desses critérios socioeconômicos de renda familiar, fato que pode dar margem para um clientelismo no programa, caso não sejam adotadas medidas mais criteriosas pela IES quanto à verificação. Outra questão discutida pelo autor, é que o valor da renda *per capita* ser suficiente ou não irá variar de acordo com as condições de vida em cada Estado da nação. Portanto, definir uniformemente que devem ser beneficiários do programa aqueles com renda *per capita* de até um salário-mínimo e meio talvez não expresse a verdadeira necessidade do estudante brasileiro em ser incluso neste programa.

Apesar dessas questões suscitadas, como a proposta do PNAES é articular essas diferentes áreas e, conseqüentemente, distintas políticas sociais, visa-se a obtenção de um padrão de proteção social amplo. Para Vasconcelos (2010), o PNAES foi resultado de esforços coletivos de dirigentes, docentes e discentes e refletiu o embate histórico a respeito da assistência estudantil enquanto direito social direcionado para a igualdade de oportunidades aos estudantes do ensino superior público. Convém, portanto, destacar os objetivos do PNAES, expressos no Artigo 2º, do Decreto nº7.234/2010 (BRASIL, 2010):

Art. 2º São objetivos do PNAES:

- I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;
- II – minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;
- III – reduzir as taxas de retenção e evasão; e
- IV – contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.

#### 2.4.3 Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)/ Sistema de Seleção Unificada (SiSU)

O SiSU foi implementado a partir de 2009 e a primeira seleção unificada aconteceu em 2010. Consiste em um sistema informatizado, coordenado pela SESu, através do qual instituições públicas gratuitas de educação superior disponibilizam vagas em cursos de graduação a estudantes selecionados exclusivamente pelas notas atingidas no ENEM (BRASIL, 2015b).

Então, é uma seleção em escala nacional cujo propósito é a alocação de candidatos para cursos ofertados na rede federal de educação superior pública. Antes do SiSU, a seleção

para as IFES era feita através de exames vestibulares de cada instituição, e isso ocasionava um emaranhado de datas sobrepostas de provas e de deslocamentos dispendiosos para estudantes que cogitavam pleitear vagas em IES mais distantes (GILIOLI, 2016). Nesse aspecto, para Brasil (2015b):

Com as notas obtidas em um exame aplicado em mais de 1600 municípios do território nacional, os estudantes podem concorrer a vagas de instituições públicas de educação superior de diferentes regiões do país sem ter que arcar com custos de deslocamento e de taxas de inscrição inerentes à participação em vestibulares, o que contribui, inclusive, para a mobilidade acadêmica. As instituições participantes do SiSU também se beneficiam de uma seleção unificada efetuada pelo MEC, com ganhos operacionais e redução de custos (BRASIL, 2015b; p.60)

Pela explanação, deduz-se que o SiSU facilitou o acesso ao ensino superior aos estudantes deficientes, em especial àqueles com dificuldades de mobilidade. Isso por permitir que com as notas obtidas no ENEM tenham oportunidades de acesso a várias IES, sem ter que se submeterem a realizar várias provas, em distintos locais.

#### 2.4.4 Lei de Cotas Raciais e Sociais

Com o intento de contribuir para a erradicação de discriminação e desigualdade a grupos minoritários, como os pobres, negros, índios e deficientes, em níveis mais elevados de escolarização, o governo federal sancionou a Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas Raciais e Sociais. Regulamentada pelo Decreto nº 7.824/2012, esta lei dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas Instituições Federais de Ensino Técnico de Nível Médio, ao estabelecer critérios para reserva de vagas por curso, de modo gradativo e progressivo a partir do ano 2013, e dá outras providências (BRASIL, 2012b).

O ingresso desses estudantes ocorre pelo SISU, que tem como pré-requisito a execução do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), permitindo democratizar o ingresso ao ensino superior. O percentual convencionado para adesão foi de no mínimo 50% das vagas ofertadas para discentes que tenham cursado o ensino médio completo em escolas da rede pública ou possuir certificações do ENEM e/ou afins, desde que validada pelo MEC como estabelecimento público (BRASIL, 2021a). Ou melhor, em nenhum momento o estudante pode ter cursado escola particular. Portanto, é uma política afirmativa, cuja implementação visa corrigir um atraso com relação à educação desses grupos minoritários. Para Dourado (2012), essa lei, ao determinar cotas de 50% para estudantes de escola pública, resgata uma



dívida histórica do Estado brasileiro e sua efetivação possivelmente colaborará para o estabelecimento de vínculo mais orgânico entre as instituições públicas de educação básica e as de ensino superior no país.

Dessas vagas reservadas, 50% serão atribuídas a estudantes com renda familiar *per capita* bruta igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos. Já as outras 50% serão designadas aos estudantes com renda familiar superior a esse valor. Além dessas divisões percentuais, inicialmente a Lei de Cotas Raciais e Sociais (BRASIL, 2012b) estabeleceu que toda reserva admita o percentual mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da Unidade da Federação onde está localizada a instituição, de acordo com o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Importante destacar que até o ano de 2016, apesar da lei não estabelecer cota específica para o grupo minoritário das pessoas com deficiência, as instituições ficaram livres para sugerir critérios e estratégias complementares, contanto que não ferissem as especificações mínimas demarcadas pela referida lei, e que formalmente fosse pactuado, através de um termo de adesão junto ao MEC, quando o acesso à instituição fosse realizado por meio do SISU.

Entretanto, com a aprovação da Lei nº13.409/2016, ocorreu uma modificação na Lei nº12.711/2012, em que as vagas reservadas às cotas começaram a favorecer também, por curso e turno, as pessoas autodeclaradas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das IFES, sendo obedecida, da mesma forma já citada, a proporção registrada na unidade federativa que se situa a IES, seguindo o último censo do IBGE (BRASIL, 2021a). Dessa forma, não mais necessitou que as instituições sugerissem critérios e estratégias complementares para estabelecer cotas aos discentes com deficiência, pois já estava formalizado em lei. Consequentemente, com essa alteração na legislação, o quantitativo de discentes PAEE nas IFES propendeu-se a ter significativo aumento.

Essa facilitação ao acesso de alunos com deficiência por meio das cotas aumentou a responsabilidade social das universidades federais quanto a implementação, desenvolvimento, acompanhamento e avaliação de todas as condições relacionadas à adequação desses estudantes no contexto acadêmico, ensino, pesquisa e extensão (GARCIA; BACARIN; LEONARDO, 2018). A avaliação das condições de adequação é realmente importante, pois apenas garantir o ingresso do aluno PAEE no ensino superior não é inclusão. Assim, Pereira *et al.* (2016) afirma que:

“Embora a matrícula e a presença do acadêmico estejam legalmente amparadas por lei, certas atitudes por parte da universidade podem favorecer a inclusão, assim

como podem dificultar a participação do mesmo no contexto universitário” (PEREIRA, *et al.*, 2016, p. 159)

Portanto, não basta que haja o cumprimento da lei de cotas no que se refere ao ingresso dos alunos nas IFES. É necessário que haja uma conciliação entre os objetivos e conteúdo da lei com as necessidades reais do contexto social a que se aplica, para que ocorra uma inclusão plena. Entretanto, é explícito que com a lei de cotas de imediato houve uma redução sensível na tradicional elitização do ensino superior público que vigorava desde o governo FHC, onde os que ingressavam nas universidades federais eram os filhos de famílias que possuíam melhores condições de pagar boas escolas privadas (FONSECA, 2018).

#### 2.4.5 Programa Incluir

O Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior – tem como objetivo viabilizar o desenvolvimento de políticas institucionais de acessibilidade nas IFES para assegurar o pleno acesso e permanência de pessoas com deficiência, seguindo o disposto no seu Documento Orientador e nos termos dos decretos nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004 e nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2021a). Ele surgiu em 2005, mas foi efetivamente criado a partir da Portaria Normativa nº14, de 24 de abril de 2007, que em seu Artigo 1º, ao considerar a necessidade de efetuar a eliminação das barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicações, decidiu:

Art 1º Criar o Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior que consiste no fomento a implantação e/ou consolidação de núcleos de acessibilidade que promovam ações para a garantia do acesso pleno às pessoas com deficiência, constituindo uma política de inclusão que torne acessível o ambiente físico, portais e sítios eletrônicos, os processos seletivos, as práticas educativas, as comunicações e as avaliações, dando respostas concretas às diferentes formas de exclusão (BRASIL, 2007c).

O Programa é da competência da Diretoria de Políticas e Programas de Educação Superior, no âmbito da Coordenação-Geral de Relações Estudantis (Dippes/CGRE), e concretizado por meio de parceria entre a SESu e a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp), do MEC. Anteriormente a parceria para a efetivação do programa ocorria entre a SESu e a Secretaria de Educação Especial (SEESP), contudo, de acordo com Bezerra e Araújo (2014), a SEESP foi extinta pelo Decreto presidencial nº7.480, de 16 de

maio de 2011, onde se passou a introduzir os assuntos de sua competência na estrutura da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). Alguns anos após, com o Decreto nº 9.465 de 02 de janeiro de 2019, ocorreram alterações na estrutura e funções de algumas secretarias do MEC. Dentre essas alterações, a Secadi passou a se chamar Semesp (BRASIL, 2019a). Isso é muito mais do que apenas uma alteração de nomenclatura, pois para Jakimiu (2021) essa alteração revela o projeto educacional fundamentado e em diálogo com a agenda política neoliberal conservadora, que não só ignora toda trajetória de luta e de garantias de direitos conquistados até então, como banaliza e dissipa a memória histórica dos sujeitos para os quais as ações e programas da Secadi destinavam-se.

De 2005 até 2010, o SESu e a SEESP divulgaram um edital público com dotação orçamentária, por meio de chamadas públicas concorrenciais, de modo a estimular as IES a apresentavam projetos para eliminar barreiras físicas e pedagógicas nas comunicações e informações, nos ambientes, nas instalações, nos equipamentos e nos materiais didáticos, com ênfase na promoção de condições de acessibilidade no contexto acadêmico (BRASIL, 2013b). Para melhor compreender as proposições via editais, abaixo segue o quadro com os objetivos descritos em cada edital do Programa:

**Quadro 5 – Objetivos dos editais 2005 a 2010 do Programa Incluir**

EDITAIS	OBJETIVOS
<p align="center"><b>Edital 2005</b></p>	<p>a) Fomentar programas ou projetos de ensino, pesquisa e extensão universitária para garantia do acesso de “pessoas com deficiência” à Educação Superior, com igualdade de oportunidades;</p> <p>b) Implementar políticas de ação afirmativa, por meio de ações inovadoras para a inclusão de “pessoas com deficiência” nas IFES;</p> <p>c) Garantir a implementação pelas IFES das disposições do Decreto Presidencial de nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004.</p>
	<p>a) Viabilizar ações para a implementação das disposições dos Decretos nº 5.296/04 e nº 5.626/05, complementadas pelas Normas da ABNT NBR;</p> <p>b) Apoiar a organização e implementação do plano de promoção da acessibilidade previsto como elemento básico nas IES, em cumprimento ao Decreto nº 5.773/06;</p>

<b>Edital 2006</b>	c) Fomentar projetos para o acesso e permanência dos alunos com deficiência na graduação e pós-graduação, propiciando ações ou atividades de caráter educativo, cultural, social, científico e tecnológico para promoção da igualdade de oportunidades e atenção à diversidade.
<b>Edital 2007</b>	<p>a) Promover ações para que garantam o acesso pleno de pessoas com deficiência às IFES;</p> <p>b) Apoiar propostas desenvolvidas nas IFES para superar situações de discriminação contra os estudantes com deficiência;</p> <p>c) Fomentar a criação e/ou consolidação de Núcleos de acessibilidade nas IFES;</p> <p>d) Implementar a política de inclusão das pessoas com deficiência na educação superior;</p> <p>e) Promover a eliminação de barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicações.</p>
<b>Edital 2008</b>	<p>a) Implantar a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva na educação superior;</p> <p>b) Promover ações que garantam o acesso e a permanência de pessoas com deficiência nas IFES;</p> <p>c) Fomentar a criação e/ou consolidação de Núcleos de Acessibilidade nas IFES;</p> <p>d) Promover a eliminação de barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicações.</p>
<b>Edital 2009</b>	<p>a) Implantar a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva na educação superior;</p> <p>b) Promover ações para que garantam o acesso e a permanência de pessoas com deficiência nas Instituições Públicas de Educação Superior;</p> <p>c) Apoiar propostas desenvolvidas nas Instituições Públicas de Educação Superior para superar situações de discriminação contra os estudantes com deficiência;</p> <p>d) Promover a eliminação de barreiras físicas, pedagógicas e de comunicações.</p>
	<p>a) Implantar a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva na educação superior.</p> <p>b) Promover ações para que garantam o acesso, a permanência e o sucesso de pessoas com deficiência nas IFES;</p> <p>c) Apoiar propostas desenvolvidas nas</p>

<b>Edital 2010</b>	<p>IFES para superar situações de discriminação contra esses estudantes;</p> <p>d) Fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que favoreçam o processo de ensino e de aprendizagem;</p> <p>e) Promover a eliminação de barreiras físicas, pedagógicas e de comunicações.</p>
--------------------	--

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos editais do Programa Incluir/MEC publicados no período de 2005 a 2010.

Ao apreciar o quadro 5, fica evidente que os editais sugeriram objetivos semelhantes, mas não idênticos, o que em certos pontos ensejaram não haver um plano consolidado para o Programa. Por exemplo, no início do Programa, em seu primeiro edital, houve um objetivo voltado ao fomento à pesquisa e extensão, porém ele foi citado apenas no edital de 2005. Da mesma forma, a pós-graduação, enquanto beneficiária das propostas, só foi citada uma única vez, no edital de 2006. Já quanto à ideia relacionada à criação e consolidação dos Núcleos de Acessibilidade só foram referidas nos editais 2007 e 2008. A partir do ano 2008, revelou-se uma melhor padronização entre os objetivos ano a ano do Programa.

Resumidamente, é notória certa descontinuidade nos objetivos dos primeiros editais do Programa. Uma das hipóteses pode ser justificada pelo fato de o Programa atravessar uma fase de construção, onde foi necessário dar um maior enfoque na etapa de avaliação do ciclo de políticas públicas, para propor possíveis modificações nos objetivos. Já, para a melhor constância entre os objetivos a partir de 2008, pressupõe-se que a PNEEPEI publicada naquele ano, melhor definiu critérios da educação especial e inclusiva, conforme já debatido, de modo a colaborar para uma definição mais clara dos propósitos do Programa Incluir.

Ainda quanto aos editais, vale considerar que, de 2005 a 2008 estavam habilitadas para apresentar propostas somente as IFES e os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) com cursos superiores. Com o edital de 2009 (item 3.1), foram incluídos os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET com cursos de nível superior e as Instituições Estaduais de Educação Superior (SOUZA, 2010). Nesse aspecto, salienta-se que somente em 2009, universidades estaduais beneficiaram-se com o Programa, foram elas: Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Universidade Estadual da Bahia, Universidade Estadual Paulista, Universidade Estadual de Maringá e Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul.

Outro ponto a ser destacado, após análise dos resultados dos editais de 2005 a 2010, é que a região Sudeste foi a que apresentou maior número de projetos aprovados e financiados, em um total de 62 projetos aprovados entre 2005 e 2010. A região Nordeste ficou em segunda colocação, com 43 projetos apoiados. A descrição do quantitativos de projetos aprovados, detalhados por região e por ano de publicação do edital, segue de acordo com o Quadro 6 abaixo:

**Quadro 6 – Quantitativos dos projetos contemplados pelo Programa Incluir de 2005 a 2010, por região.**

<b>REGIÃO/ANO</b>	<b>2005</b>	<b>2006</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>
Norte	2	4	8	7	5	5
Nordeste	4	6	10	6	6	11
Centro-Oeste	1	3	3	2	5	5
Sudeste	3	6	12	14	15	12
Sul	3	9	5	7	9	11
<b>TOTAL:</b>	<b>13</b>	<b>28</b>	<b>38</b>	<b>36</b>	<b>40</b>	<b>44</b>

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos editais do Programa Incluir/MEC publicados no período de 2005 a 2010.

Totalizou-se, portanto, 199 projetos relacionados à inclusão na educação superior, aprovados pelos editais do Programa Incluir. Especificamente quanto à UFPI (UFPI, 2016b), desde 2005 ela participa dos processos seletivos implementados pelo MEC por meio dos editais do Programa Incluir, onde foi contemplada naquele ano com o projeto “Universidade Inclusiva: uma realidade possível e necessária”. Já no ano de 2006, foi contemplada com o Projeto “Universidade Inclusiva em Construção”, e em 2007 com o projeto “Acessibilidade na UFPI: superando obstáculos”.

Então, nesse período das chamadas públicas concorrenciais ocorreu a disponibilização dos recursos a partir da inscrição das universidades nos específicos editais, onde eram selecionadas algumas proposições a serem beneficiadas com os repasses financeiros do MEC (MARTINS et.al., 2015). Quanto a esse aspecto, Severino (2017) faz uma crítica. Para o autor, apesar de ser o primeiro programa governamental no Brasil voltado para oportunizar o acesso de pessoas com deficiência no ensino superior, a natureza concorrencial no seu desenho inicial trouxe consigo incerteza, descontinuidade e, contraditoriamente, substanciou o que se deseja combater, a histórica exclusão de pessoas com deficiência à educação superior. Isso porque somente as IFES contempladas nos editais usufruíam de recursos destinados a essa finalidade.

Em 2012, no Governo de Dilma Rouseff, o Programa Incluir passou por uma nova reconfiguração, onde se superou o caráter concorrencial do Programa, pois o MEC começou a apoiar, de forma universalizada, todas as IFES, por meio de aporte de recurso financeiro na matriz orçamentária das Instituições. Ou seja, eliminou-se a seleção por editais e definiu-se já na proposta orçamentária o montante destinado para cada universidade em função do número de matrículas. Isso foi considerada uma medida política interessante, por prever a dotação de recursos anuais no orçamento das instituições para a garantia de ações que promovam a acessibilidade (BRASIL, 2013b). Então, no ano seguinte, em 2013, foi alocado o recurso no valor de R\$ 3 milhões, distribuídos diretamente para as Unidades Orçamentárias (UOs) de 55 universidades federais (MARTINS *et al.*, 2015). Induziu-se, assim, uma política de acessibilidade ampla e articulada.

Outra constatação referente ao Programa Incluir é que ele surgiu de propostas de curto prazo e se converteu em uma política pública de longo prazo. Isso fez com que ele evoluísse da concepção de “política de governo” para uma “política de Estado”. De acordo com Secchi (2015), a “política de governo” restringe-se a um grupo político em um mandato eletivo, já a “política de Estado” é de longo prazo e atende os interesses da população, independente dos ciclos eleitorais.

No decorrer dos anos desde sua implantação, junto com frequentes mudanças na equipe responsável pelo Programa Incluir dentro da SESu e da SEESP, vieram alterações na concepção do Programa, cada vez mais se moldando aos preceitos da reforma universitária. Quanto à estrutura organizacional, o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, dispõe sobre o AEE, uma normativa importante para o estabelecimento de suporte educacional e social, pois prevê a estruturação de Núcleos de Acessibilidade nas IFES, e define em seu Artigo 5º, §5º, que os núcleos de acessibilidade “visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência” (BRASIL, 2011). Contudo, desde 2005, por meio do Programa em estudo, fomentou-se a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade (BRASIL, 2013b).

Para Severino (2017), há uma gestão compartilhada do Programa, e esta ocorre entre o MEC e as IFES (por meio de seus Núcleos de Acessibilidade), com uma distribuição de competências interinstitucional. Para a autora, de um lado ao MEC compete os repasses financeiros, e à gestão das IFES compete, além do monitoramento das matrículas dos estudantes PAEE, o planejamento e a implementação dos serviços e recursos de

acessibilidade, para o extermínio de barreiras que obstruem a promoção das suas plenas participações dos estudantes com deficiência.

Outro ponto a ser destacado é que antes de 2013, não se tinha algo mais delineado enquanto Programa, com a finalidade de alinhar a respeito de ações e atribuições a serem efetivadas pelas Universidades em médio e longo prazo, pois apenas o edital anual norteava as ações. Destarte, transparecia-se a impressão de uma política efêmera, suscetível a uma ruptura a qualquer tempo. De modo a corroborar para uma consolidação do Programa, em 2013 foi publicado o “Documento orientador – Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior – SESu/SECADI-2013”.

Este Documento Orientador visou direcionar a implementação da política de acessibilidade nas IFES, respaldando-se em princípios e diretrizes estabelecidos na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU 2006) e nos Decretos nº 186/2008, nº 6.949/2009, nº 5296/2004, nº 5.626/2005 e nº 7611/2011. Ele destacou os seguintes eixos estruturantes dos Núcleos de Acessibilidade, com base nos quais suas políticas públicas são desenvolvidas (BRASIL, 2013b):

- a) Infraestrutura: diz respeito aos projetos arquitetônicos e urbanísticos configurados e implementados para atender ao princípio do universalismo, de modo a preocupar-se com obstáculos existentes nas vias públicas, no entorno e no interior das edificações, nos mobiliários e equipamentos.
- b) Currículo, comunicação e informação: relaciona-se a disponibilização de materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, de equipamentos de TA, de serviços de guia-intérprete, de tradutores e intérpretes de Libras, para garantir um pleno acesso, participação e aprendizagem;
- c) Programas de Extensão: por intermédio da efetivação dos requisitos de acessibilidade, assegura-se a participação da comunidade nos projetos de extensão. Ademais, propagar conceitos e práticas de acessibilidade através de variadas ações extensionistas, retratam um comprometimento institucional com a formação de uma sociedade inclusiva;
- d) Programas de Pesquisa: avanço de pesquisa básica e aplicada, abarcando distintas áreas do conhecimento, como mecanismo para o desenvolvimento da inclusão social ao se fundamentar no princípio da transversalidade, do desenho universal e no reconhecimento e valorização da diferença humana, sendo viável, diante das especificidades de cada programa de pesquisa, articular, ressignificar e detalhar



aspectos conceituais e instigar inovação, ao conectar as áreas de pesquisa com as de TA.

Entre os eixos estruturantes dispostos acima, todos possuem sua relevância e complementaridade dentro do processo inclusivo da universidade. Percebe-se, portanto, que esses eixos abordam diferentes perspectivas. Reflete-se que as ações desenvolvidas pelo Núcleo deverão integrar e articular várias atividades da instituição, como os projetos de pesquisa, estudo, cooperação técnico-científica, extensão e ensino para demonstrar o caráter multidisciplinar do Programa, quanto à inclusão educacional e social do PAEE.

Apesar do Documento Orientador do Programa Incluir publicado em 2013 nortear as ações de acessibilidade por meio da definição dos eixos estruturantes e demais aspectos, é perceptível que se faz necessário outro Documento Orientador, que seja mais atualizado e harmônico com as diferentes normativas inclusivas surgidas pós 2013, tais como: o EDP (Lei 13.146); a Lei 13.409, de 28 de dezembro de 2016 (Altera a Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das IFES); e a Portaria nº243, de 15 de abril de 2016 (Estabelece os critérios para o funcionamento, a avaliação e a supervisão de instituições públicas e privadas que prestam atendimento educacional a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação).

Essa necessidade de um novo Documento Orientador não se limita apenas a um arcabouço legal. Ele também adicionaria elementos orientadores ao gestor e executor da política pública, que apesar de já terem domínio das legislações sobre a temática, na prática, quanto à tomada de decisões e aplicação de condutas, precisam de normas operacionais básicas que definam indicadores quantitativos e qualitativos, que os guiarão na execução do Programa. Dessa forma, depreende-se que há discricionariedade aos gestores das IFES, quanto a em quais eixos do Documento Orientador consideram que deva ser depositada maior atenção quanto as ações e aplicação dos recursos do Programa, visto essa carência de instruções por parte dos formuladores da política. De um lado isso possibilita uma maior criatividade e autonomia das IFES quando a execução do Programa. Em outro viés, Marques e Faria (2013) adverte que essa liberdade do executor pode modificar o escopo dos benefícios, a elegibilidade dos beneficiários, bem como o padrão e os tempos de atendimento.

Então, de modo abrangente, o Documento Orientador não traça diretrizes, elementos norteadores, mas apenas define em quais prismas deverão ser incrementadas as ações pelos Núcleos de Acessibilidade, entre os quais citam-se: programas para inclusão de novos alunos

pertencentes ao público-alvo da pesquisa, bem como para sua permanência; ações que visem à produção de materiais didáticos e atendimentos educacionais especializados; programas que objetivem a adaptação dos meios de transporte da universidade e ações voltadas para a sensibilização da comunidade universitária, por meio, por exemplo, de seminários e cursos de capacitação a servidores (BRASIL, 2013b). Ademais, há ainda em conformidade com o disposto no Documento Orientador, em seu item VIII, a definição de três indicadores: de impacto, relacionado a quantidade de estudantes com deficiência matriculados por ano nas universidades que possuem Núcleo de Acessibilidade; de meta, que quantifica os Núcleos de Acessibilidade implantados; e de processo, referentes à quantidade de recursos financeiros investidos e o número de projetos elaborados (BRASIL, 2013b). Quanto a esses indicadores é observado também que o Documento Orientador do Programa preocupa-se apenas em acompanhar e frisar aspectos quantitativos do Programa, desconsiderando-se a relevância em analisar vertentes qualitativas do Programa. Essa questão exalta ainda mais a necessidade em se reformular um novo Documento Orientador, para que seja possível melhor análise subjetiva do Programa frente sua execução nas IFES.

Em vista dessa atuação estatal, Sobrinho (2010) considera que é necessário esclarecer que a “democratização” da educação superior não se limita à ampliação de oportunidades de acesso e criação de mais vagas. Além da expansão das matrículas e da inclusão social de jovens tradicionalmente desassistidos, em razão de suas condições econômicas, preconceitos e outros fatores, é imprescindível que lhes sejam assegurados também os meios de permanência sustentável. Isto é, torna-se essencial que lhes sejam ofertadas condições adequadas para realizarem com boa qualidade os seus estudos.

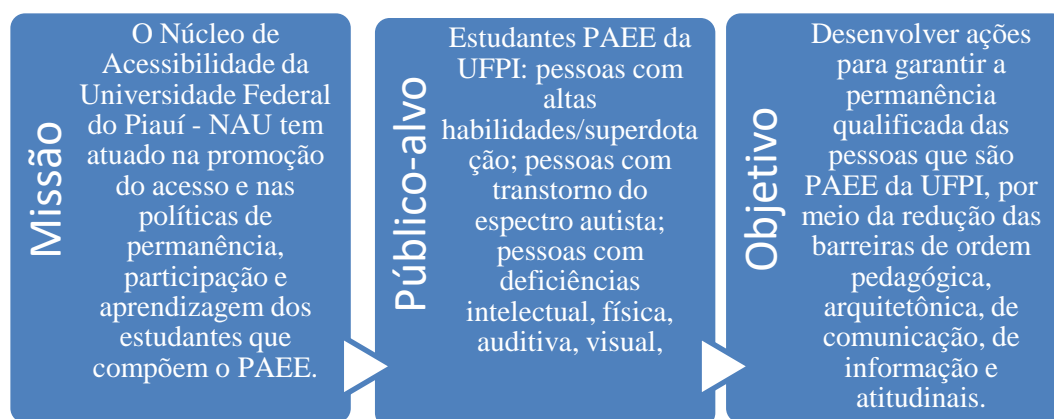
## **2.5 NAU/UFPI**

O NAU/UFPI teve seu projeto de criação aprovado pela Resolução nº28, de 23 de outubro de 2014, do Conselho de Administração (CAD/UFPI), sendo vinculado à Pró-reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários– PRAEC (UFPI, 2014a). Tem como desígnio promover o acesso, a permanência com qualidade, o desenvolvimento pessoal e a aprendizagem dos estudantes PAEE, de modo a contribuir para o sucesso deles na vida acadêmica. Logo, apolítica de assistência estudantil da UFPI, por meio da Resolução nº49/19, em seu Artigo 6º, inciso III, afirma ser um dos meios de atendimento prioritário aos estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação presencial, o acompanhamento

de alunos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação no ensino superior, através do NAU/UFPI, com o intuito de assegurar a inclusão deles à vida acadêmica (UFPI, 2019a).

A relevância deste setor está em escutar e mediar as demandas destes alunos na instituição, bem como sugerir e/ou aplicar ações e serviços junto a estudantes e servidores, com o intento de propiciar um ambiente educacional inclusivo. O NAU/UFPI é, portanto, o setor responsável por acompanhar todas as ações inclusivas relacionadas ao Programa Incluir, executar algumas delas e fomentar que outras ações e uma cultura inclusiva sejam desenvolvidas e executadas também por outros setores. Ou seja, a verdade é que todos os setores da UFPI precisam praticar a inclusão do PAEE de alguma forma, para que se permita uma instituição inclusiva de forma homogênea. Entretanto, ao NAU/UFPI é dado um enfoque maior por ser o setor que provoca, cobra, conversa e encaminha a outros setores, sobre as demandas de suporte inclusivo que não puderam ser solucionadas apenas em seu âmbito interno. Desse modo, resumidamente, cabe expor a missão do NAU/UFPI, o público-alvo atendido por este setor e o seu objetivo, conforme exposto no Relatório Integrado de 2019, da PRAEC (UFPI, 2019d, p.19):

**Figura 01 – Missão, público-alvo e objetivo do NAU/UFPI**



Fonte: Relatório Integrado – PRAEC/UFPI (2019)

A atuação do NAU/UFPI ocorre desde o ingresso do aluno, ao ser um setor que analisa as cotas para o PAEE definidas pela Lei nº12.711/2012, até a efetiva inserção desses alunos em seus cursos. Ele acompanha desde a identificação de cada ingressante PAEE, até as articulações e discussões de medidas com a equipe de professores e coordenação do curso ao

qual o aluno se insere. Para que essas medidas sejam possíveis serem executadas, o NAU/UFPI dispõe de alguns equipamentos, são eles: kit lupas, gravadores de voz, fusora (máquina térmica que transforma imagem em relevo) e notebooks com leitores de tela para suporte aos professores e estudantes (caso precisem para realizar avaliações ou outras atividades).

### **3 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA**

#### **3.1 Caracterização do estudo**

Quanto à abordagem da pesquisa, tratou-se de uma pesquisa qualitativa. De acordo com Minayo (2003), enquanto cientistas sociais que concentram-se em estatísticas captam os fenômenos apenas quanto ao seu aspecto visível, ecológico, morfológico e concreto, quando se realiza uma abordagem qualitativa, contrariamente, aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, uma vertente não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas. Nesse sentido, essa pesquisa buscou produzir informações aprofundadas sobre a política de acessibilidade, as quais não puderam ser reduzidas à operacionalização de variáveis, já que centralizaram na compreensão das conexões entre indivíduos e grupos. Portanto, salientaram-se aspectos subjetivos, como meios interpretativos dos processos e experiências humanas.

É importante destacar que em determinado momento utilizou-se dados quantitativos, porém eles foram dispostos apenas para organização de informações referentes ao quantitativo do PAEE e de percentuais simples obtidos a partir da análise dos índices de evasão e retenção de alunos PAEE e quanto as respostas dos questionários. Esses dados somente direcionaram a investigação, mas não objetivaram ao uso de técnicas de análise quantitativa.

Em relação à finalidade, a pesquisa é classificada como descritiva, por inicialmente fazer um panorama sobre a política de acessibilidade existente. Contudo, posteriormente, foi realizada uma investigação sobre a execução das ações, estratégias ou decisões relacionadas ao Programa Incluir, e se estas precisaram ser aprimoradas na IES em estudo. Em outro viés, aspectos subjetivos foram obtidos na coleta de dados, durante a aplicação dos questionários e da entrevista. Portanto, ainda em relação à finalidade, a pesquisa também se classificou como explicativa.

A pesquisa envolveu uma perspectiva temporal longitudinal, pois fez avaliações da política de acessibilidade no lapso temporal de 2014 a 2020. É importante frisar que se escolheu coletar e analisar dados do Programa Incluir constados a partir do ano 2014, por ser esse o ano em que foi aprovado o projeto de criação do NAU/UFPI, conforme exposto anteriormente.

### 3.2 Amostra, critérios de inclusão e exclusão

Os participantes da pesquisa foram estudantes com deficiência do CMPP, pois são eles os beneficiários do programa em análise; e as servidoras do NAU/UFPI, já que são elas as protagonistas responsáveis por implementar e fomentar ações voltadas à acessibilidade. A participação dos estudantes materializou-se através do preenchimento de um questionário, já a participação das servidoras consubstanciou-se por meio de entrevista.

Aos estudantes delineou-se como critérios de inclusão estar em situação ativa, devidamente matriculado em alguma graduação presencial no CMPP da UFPI, que tivessem interesse em participar da pesquisa e que assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – (APÊNDICE A), ou Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), caso fosse menor de idade<sup>3</sup>. Foram excluídos da amostra os estudantes que não estavam em situação ativa em um curso de graduação presencial do CMPP, que não assinaram o TCLE e os que se recusaram ou desistiram de participar, antes ou durante a aplicação do questionário.

Já em relação às servidoras do NAU/UFPI, todas as servidoras que compõem o NAU/UFPI foram convidadas a participar da pesquisa, já que se trata de um setor com apenas 3 servidoras, sendo uma pedagoga, uma assistente social e uma psicóloga. Portanto, como critérios de inclusão para participação fixou-se ser servidor (a) do NAU/UFPI, possuir interesse em participar e assinar o TCLE (APÊNDICE B). Já os critérios de exclusão foram ser servidor (a) de setor distinto ao NAU/UFPI, não assinar o TCLE e recusar ou desistir de participar, antes ou durante a aplicação da entrevista. Ressalta-se que a servidora assistente social durante o período da realização da entrevista estava em licença maternidade, e por esse motivo ao ser convidada a colaborar com a pesquisa recusou-se participar.

Quanto à população de estudantes PAEE aptos a participarem da entrevista, o NAU/UFPI afirmou serem 358 alunos, já a CEDE/PROPLAN informou serem 137 alunos. Essa diferença entre esses valores encontrados é explicada no item 4.2 (“Quantitativo do PAEE na UFPI”) do tópico “Resultados e Discussão”. No momento do cálculo amostral

---

<sup>3</sup>Não houve participação de menores de idade durante a coleta de dados, por isso não foi necessária a assinatura do TALE.

considerou-se a população de 358 alunos por ser mais completa. Para definir a quantidade de alunos que iriam participar da entrevista utilizou-se a ferramenta calculadora amostral, disponível no *link* <https://comentto.com/calculadora-amostral/> (COMENTTO, 2019). Foram definidos os parâmetros de um nível de confiança de 90%, um erro amostral de 10% e, automaticamente um nível de erro 12,41% previsto devido possíveis dificuldades na operacionalização da pesquisa, como por exemplo, a probabilidade de alguns alunos PAEE não possuírem equipamentos adaptados (como monitor, teclado e mouse adaptados, softwares de leitura, por exemplo), ou ainda uma internet de qualidade em suas residências, fundamentais para a realização de um questionário realizado de modo remoto com boa qualidade. Obteve-se como resultado desse cálculo amostral uma amostra de 39 estudantes PAEE.

Esse cálculo amostral foi realizado para se tentar garantir uma mesma representatividade de amostra entre estratos, pois se idealizou que os estudantes participantes da pesquisa fossem selecionados por amostragem probabilística aleatória estratificada uniforme. Para isso agrupou-se a amostra de estudantes PAEE em cinco estratos, com oito participantes cada, de acordo com a categoria de deficiência que possuíam – deficiência física, deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência intelectual, e deficiência psicossocial.

Outra particularidade merece ser relatada. Mesmo tendo definido que participariam oito estudantes em cada estrato de deficiência para que fossem uniformes em quantidade, o estrato da deficiência intelectual apresentou apenas cinco estudantes que preencheram os critérios de inclusão ou exclusão da pesquisa. Então, para esse grupo não houve sorteio, e os cinco discentes foram convidados a participar. As três vagas remanescentes desse estrato foram remanejadas para alunos que apresentavam deficiência múltipla. Em todos os outros quatro agrupamentos procederam-se ao sorteio dos estudantes que seriam convidados a participar.

Após definidos os alunos participantes, foi enviado a eles um *link* para acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e ao questionário. Contudo, percebeu-se um número reduzido de participação. Então, depois de constatado o desinteresse em participar por parte de alguns alunos selecionados, procedeu-se a um novo sorteio, para que fosse preenchida a quantidade de alunos a receberem o *link* para participação na pesquisa. Novamente foi observada inércia por parte de alguns alunos selecionados. Procedeu-se então, igualmente, sucessivos sorteios até que a lista de alunos que preencheram aos critérios de inclusão foi exaurida. E ao final, apenas 13 estudantes acessaram o *link* do questionário, sendo que um deles assinalou a opção não possuir interesse em participar, e, portanto, somente 12

estudantes seguiram para a etapa da leitura do TCLE. Infelizmente a pesquisa obteve uma participação dos alunos PAEE inferior ao quantitativo calculado, fato este que prejudicou a obtenção de dados referentes ao questionário da entrevista, mas não inviabilizou a conclusão da pesquisa.

Após a leitura do TCLE, um estudante assinalou a opção “estou consciente de todo o conteúdo do TCLE, mas não consinto participar da pesquisa”. Logo, apenas 11 estudantes com deficiência dispuseram-se colaborar com o preenchimento do questionário, sendo dois da categoria de deficiência auditiva, quatro da categoria de deficiência física, três da categoria de deficiência intelectual e dois da categoria de deficiência visual. Não houve participação de alunos com deficiência psicossocial ou deficiência múltipla.

### **3.3 Procedimentos de coleta e análise de dados**

A investigação embasou-se inicialmente no levantamento prévio de documentações institucionais da UFPI acerca de acessibilidade– Resoluções do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPEX) e da CAD; Relatórios de Gestão da PRAEC; PDI e PDU da PRAEC/UFPI e da Prefeitura Universitária (PREUNI/UFPI). Posteriormente se procedeu a uma análise dos registros documentais sobre o assunto acessibilidade e referentes ao Programa Incluir presentes no NAU/UFPI, o que permitiu verificar, quantitativo de alunos PAEE, decisões e atividades que tenham sido documentadas sobre a acessibilidade e inclusão, já que se trata do principal setor da UFPI responsável por tais temáticas.

Em complemento, fez-se alguns levantamentos quantitativos. O primeiro deles foi quanto aos recursos orçamentários provenientes do Governo Federal para aplicação no Programa, por meio de informações obtidas na Coordenadoria de Orçamento (COR/PROPLAN). Já, posteriormente, na CEDE/PROPLAN, foi obtido o quantitativo de estudantes PAEE em cada categoria de deficiência no CMPP e demais campus fora de sede, bem como dados como e-mail e em quais cursos eles estavam inseridos no CMPP. Neste mesmo setor também foi adquirida as informações referentes ao número de estudantes PAEE do CMPP que cursam (aqueles com matrícula ativa em 2020), ou que cursaram e evadiram-se, ou que concluíram o curso, no período de 2014 a 2020.

Portanto, a finalidade dessa análise documental decorreu da necessidade de entendimento e sistematização de dados sobre as diretrizes e agentes envolvidos na acessibilidade da UFPI. Para Oliveira (2007), os documentos são registros escritos que



oferecem informações em prol do entendimento dos fatos e relações, ou seja, permitem vivenciar o período histórico e social das ações e reconstruir os fatos e seus antecedentes, pois se compõem em manifestações registradas de aspectos da vida social de certo grupo. Então, de modo mais claro, a pesquisa documental subsidiou uma compreensão inicial mais profunda sobre o cenário da acessibilidade e inclusão, e posteriormente, também permitiu análises e inferências mais contundentes dos dados obtidos por outras formas de coleta de dados.

A coleta de dados prosseguiu com uma observação direta através de registros fotográficos realizados nas edificações da Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco (BCCB), setor Divisão de Transportes, setor de Esportes, departamento de Parasitologia do Centro de Ciências da Saúde (CCS) e o prédio do curso de Libras. A observação direta permitiu evidenciar dados que não puderam ser encontrados em fontes documentais, onde através de registros fotográficos serviram para ilustrar a situação encontrada, quanto a estrutura física, mobiliários e equipamentos de TA.

Concomitantemente à observação direta, foi realizada a aplicação dos questionários aos estudantes com deficiência e da entrevista às servidoras do NAU/UFPI. Justifica-se que devido as atuais condições impostas pela pandemia de Covid-19, foi obrigatório realizar uma adaptação nos procedimentos para a realização dos questionários e da entrevista, visto que no período da coleta as aulas ainda não haviam sido retomadas de forma presencial, e o NAU/UFPI estava em funcionamento apenas remoto. Por esse motivo, esses dois recursos de coleta foram realizados em ambiente virtual, com o auxílio do aplicativo *Google Forms* para o preenchimento dos questionários, e do *GoogleMeet* para a realização da entrevista.

Ao estrato da deficiência visual, pelo motivo de tentar dar viabilidade à coleta de dados desses alunos, além do envio do *link* por e-mail, excepcionalmente, também foi realizada ligação telefônica. Isso se justificou pela possibilidade de alguns alunos possuírem cegueira ou baixa visão, e não apenas visão monocular, onde a esses casos foi indagado a eles por telefone, se possuíam algum programa de leitura de tela do computador, ou em caso negativo, se possuíam algum familiar que pudessem auxiliá-lo na leitura do TCLE e do questionário. Todos desse estrato com cegueira ou baixa visão responderam possuir algum programa de tela de computador ou alguém para auxiliá-lo na leitura. Esclarece-se que devido a aplicação do questionário necessitar ter conhecimento do e-mail dos alunos de todos os estratos, e do e-mail e número do telefone daqueles com cegueira ou baixa visão, utilizou-se os dados cedidos pelo CEDE/PROPLAN, que forneceu dados completos, pois o NAU/UFPI não possuía todas as informações para que fosse possível o envio de TCLE e questionário.

Quanto à aplicação da entrevista, ocorreu com o uso da técnica de grupo focal, pois baseou-se na interação entre as servidoras sobre um assunto que dominam e vivenciam em conjunto, por trabalharem em um mesmo setor. Isso promoveu maior discussão nas perguntas abertas, e permitiu que dados fundamentais à pesquisa fossem adquiridos. A entrevista foi gravada para melhor acompanhamento e compreensão das informações obtidas, de modo que nenhum dado coletado foi perdido por dificuldade da pesquisadora em acompanhar a fala das participantes servidoras. Para Patton (1990) e Minayo (2000), a técnica de grupo focal obedece a critérios previamente estabelecidos pelo pesquisador, de acordo com os objetivos da investigação, incumbindo a este a criação de um ambiente favorável à discussão, que propicie aos participantes externarem suas percepções e pontos de vista. O horário e dia para a realização da entrevista foi definido por troca de *e-mails* entre a pesquisadora e o setor NAU/UFPI, que possui e-mail próprio para tomada de decisões e respostas fornecidas em conjunto pela equipe. Já o *link* para acesso ao TCLE (APÊNDICE B) e o *link* para acesso à reunião no *Google Meet* foram enviados para o e-mail particular de cada servidora.

Os roteiros do questionário (APÊNDICE C) e da entrevista (APÊNDICE D) foram do tipo semiestruturado, com perguntas fechadas e abertas, onde para as perguntas fechadas utilizou-se uma escala Likert graduada em quatro categorias de respostas (excelente, bom, razoável, ruim), exceto para as perguntas fechadas respondidas com “sim” ou “não”. De acordo com Tomar (2007) dentre as principais vantagens das entrevistas semiestruturadas estão a possibilidade de acesso à informação além do que se listou e esclarecer determinados aspectos da entrevista. Da mesma forma, devido ao questionário também possuir perguntas fechadas e abertas, facilitou maior fluxo de ideia e respostas mais completas. Para Manzini (1990/1991), ao corroborar com o mesmo pensamento, a entrevista semiestruturada está centrada em um assunto, relacionado ao qual se confecciona um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões intrínsecas às circunstâncias momentâneas à entrevista. Ou seja, para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer surgir informações mais livremente, e as respostas, por sua vez, não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

Depois de concluída toda coleta de dados descrita, partiu-se para uma análise de conteúdo. Para Bardin (1997), a análise de conteúdo é uma série de técnicas responsáveis pela análise das comunicações, que recorrem a procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que evoquem à inferência de conhecimentos relacionados às condições de produção ou recepção destas mensagens.

Ademais, como suporte para a análise documental e de conteúdo, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, que compreendeu um levantamento de bibliografias já publicadas sobre o assunto da pesquisa em livros, periódicos (revistas), monografias, dissertações, teses, indexados em bases de dados como o portal de periódicos da Capes, e a Scientific Electronic Library Online (SciELO). Também se embasou em cartilhas, leis e decretos publicados pelo Governo Federal. Essa abordagem teórica permitiu que a arguição feita no problema da pesquisa fosse respondida com o suporte de estudos e dados validados por autores.

Por fim, a base metodológica usada para se concluir a investigação institucional sobre a aplicação do Programa Incluir foi a análise por triangulação de métodos. Para Marcondes e Brisola (2014) na análise por triangulação de métodos está presente um *modus operandi* pautado na organização do material coletado e na articulação de três aspectos para proceder à análise de fato. Para as autoras, o primeiro aspecto relaciona-se às informações concretas levantadas com a pesquisa; já o segundo prisma refere-se ao diálogo com os autores literários que se aprofundam na temática em análise; e a terceira vertente relaciona-se à análise de conjuntura, sendo esta representada por um contexto mais amplo e mais abstrato da realidade. Com a articulação entre esses três aspectos, esculpe-se um menor “distanciamento entre a fundamentação teórica e a prática da pesquisa” (GOMES, 2004, p.69).

Assim, com a triangulação de métodos cruzaram-se conceitos e entendimentos de autores apreciadores da temática relacionada à pesquisa, com os dados primários e os secundários obtidos nos diferentes métodos de coleta de dados expostos, e ainda sem desconsiderar a interferência do cenário externo brasileiro (seja no âmbito social, econômico ou político). Ela permitiu obter uma melhor compreensão e a confiabilidade da pesquisa, através de inferências, interpretações, no que concerne à perspectiva da educação inclusiva na UFPI.

### **3.4 Aspectos éticos e legais**

Pelo fato da pesquisa enquadrar-se nas exigências das diretrizes e normas regulamentadoras constantes nas Resoluções 466/2012 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, Ministério da Saúde (CNS/MS), atende aos preceitos éticos e legais. Ela também cumpre as orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), de 24 de fevereiro de 2021.

Durante a coleta de dados documentais foi preciso o conhecimento e interpretação de dados e documentos de acesso restrito arquivados em setores da UFPI. Portanto, foi feito um

requerimento, com abertura de processo junto ao Protocolo da UFPI (processo n° 23111.013117/2021-48), por meio do qual se solicitou a autorização ao Magnífico Reitor da UFPI, quanto à obtenção da permissão a esse acesso, a qual foi concedida. Em oportuno, também ao considerar que esta pesquisa envolve seres humanos, houve a submissão de pedido de apreciação ética junto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), processo CAAE n° 46323121.4.0000.5214, aprovado em 26 de julho de 2021. Esclarece-se que, entre outros documentos anexados na submissão ao CEP, foi apensado um Termo de Confidencialidade, que assegurou a preservação da privacidade dos participantes, garantindo-lhes o anonimato, como também exigiu que os dados aos quais se obtivesse acesso fossem utilizados, unicamente, para fins da pesquisa.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo apresenta e interpreta os dados da pesquisa, de modo ao fim responder ao problema da pesquisa. Foram expostas e interpretadas informações obtidas a partir da coleta dos dados nas diferentes fontes: análise documental, observação direta, entrevista em grupo focal e questionários. Essas fontes tornaram-se complementares entre si, de modo que ao final da pesquisa puderam-se identificar as contribuições das diretrizes públicas implantadas na UFPI advindas do Programa Incluir, bem como foi possível a proposição de ações e estratégias de melhoria no que se refere à acessibilidade e inclusão do PAEE.

### 4.1. Normativas da UFPI relacionadas à Educação Especial

A UFPI, por meio da Resolução n°49/2019 – CEPEX, regulamentou sua política de assistência estudantil em consonância com o PNAES. Exemplo disso é que no Artigo 2º, inciso V, do capítulo II, desta Resolução, enfatizou-se, como objetivo dessa política:

“V – garantir o acesso e a permanência qualificada das pessoas que são público-alvo da educação especial (deficiências físicas e sensoriais, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação) no ensino superior, por meio da redução das barreiras de ordem pedagógica, arquitetônica, de comunicação, de informação e atitudinais”. (UFPI, 2019a).

Percebe-se, portanto, que esse inciso vai de encontro ao que preconiza o Artigo 3º, §1º, inciso X, do Decreto n°7.234/2010, o qual estabelece como área para a ação da assistência estudantil o “acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação” (BRASIL, 2010). Ao incentivar transpor o preconizado em seu Artigo 2º, inciso V, para a prática, a Resolução n°49/2019 – CEPEX/UFPI estabelece em seu Artigo 8º alguns benefícios na modalidade “bolsas/auxílios” da Assistência Estudantil da UFPI. É necessário esclarecer que, de acordo com o Artigo 28 da Resolução em análise, todos esses benefícios são mais bem definidos em editais publicados pela PRAEC/UFPI, os quais fornecem todas as informações necessárias para melhor entendimento (UFPI, 2019a). Entretanto, cabe aqui destacar previamente os benefícios descritos na Resolução n°49/2019 – CEPEX/UFPI que sejam relacionados à assistência ao PAEE, e, portanto, influem na aplicabilidade do Programa Incluir na UFPI.

O primeiro benefício a ser pormenorizado é a Bolsa de Incentivo a Atividades Socioculturais e Esportivas (BIASE). Esse benefício iniciou-se em 2018, ao ser disponibilizado mediante o edital n° 03/2018 – PRAEC/UFPI, porém com a pandemia de COVID-19 ele deixou de ser ofertado devido à suspensão das atividades presenciais na UFPI. De acordo com a Resolução n°49/2019 – CEPEX/UFPI, ele era um benefício em pecúnia, apresentado por edital, ofertado por 12 meses ao estudante que estivesse em vulnerabilidade socioeconômica, com o propósito de que ele colaborasse com as ações afirmativas e sociais no contexto da universidade, visando abranger um ou mais dos 10 eixos definidos pelo PNAES (UFPI, 2019a). Entre esses eixos cita-se a inclusão digital; apoio pedagógico; e o acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. Para a concessão desse benefício era exigida a submissão de um projeto que expressasse os objetivos e embasamento das ações que seriam cumpridas pelo estudante com a supervisão de um professor ou técnico.

Outro benefício é a Bolsa de Inclusão Social (BINCS), que ainda se encontra vigente. Assim como o anterior, é um benefício em pecúnia, de fluxo contínuo e apresentado via edital, designado ao estudante regularmente matriculado na UFPI que preste auxílio acadêmico a um estudante PAEE também da UFPI. Esse auxiliar deve manifestar habilidades para assisti-lo, e conforme o último edital BINCS n° 04/2021 – PRAEC/UFPI, em seu item 4.5, ele é indicado pelo próprio estudante PAEE, através de declaração assinada, pois é preciso que entre eles exista afinidade. O mesmo item esclarece que, em alguns casos, quando o estudante PAEE não consiga identificar por conta própria seu auxiliar, o processo pode ser intermediado via NAU/UFPI e coordenação do seu curso para a identificação dos interessados. A BINCS pode ser conservada enquanto o aluno PAEE auxiliado estiver no curso e preferir pela continuação do auxiliar acadêmico. Contudo, em situação de desistência do auxiliar, o discente PAEE tem o direito de indicar outro para substituí-lo (UFPI, 2019a).

Além disso, o último edital BINCS n° 04/2021 – PRAEC/UFPI especifica outros critérios para a concessão dessa bolsa ao auxiliar do estudante PAEE. Entre eles enfatizam-se os itens 4.1 ao 4.4, os quais exigem que: o auxiliar deve ser procedente de família com renda de até um e meio salário-mínimo por pessoa (conforme o Decreto n°7.234, que estabelece o PNAES); ser estudante de graduação presencial da UFPI, com matrícula ativa; ser do mesmo curso do estudante PAEE; e não deve cursar ao mesmo tempo outro curso superior em instituição pública ou privada. Outro requisito importante descrito no edital refere-se ao item 4.6, a qual impõe que o auxiliar tenha uma disponibilidade de 12 horas semanais, em turnos iguais e/ou opostos ao do estudante PAEE a ser acordado na entrevista com a equipe do NAU

ou Núcleo de Assistência Estudantil (NAE), quando for nos campi fora de sede. No item 4.7 também se destaca a necessidade do auxiliar ter tempo, sempre que convocado, para reuniões e/ou atendimentos individuais com a equipe do NAU/UFPI ou no NAE respectivo a cada Campus fora de sede, onde é, entre outros assuntos, discutido sobre o acompanhamento do estudante PAEE. Todas essas premissas expostas servem para garantir um suporte de qualidade por parte do auxiliar ao estudante PAEE, o que corrobora para um impacto positivo no Programa Incluir.

Importante destacar que, de acordo com informações obtidas por e-mail junto a Coordenadoria de Assistência Comunitária (CACOM/PRAEC), precisamente no ano 2003, os benefícios BINCS e Bolsa de Inclusão Social ao Estudante Surdo (BINCS-ES) eram coordenados pelo Serviço de Benefício ao Estudante (SEBE/CACOM), e recebiam a denominação de Inclusão de Social, cujo valor era R\$ 400. Porém, a partir de 2016 passou a ser gerido pelo NAU/UFPI. Não havia edital específico para esse benefício Inclusão de Social, pois a concessão se dava por demanda espontânea, onde era concedido de acordo com as solicitações e relatos. Então, por exemplo, segundo o Relatório de Gestão da PRAEC/UFPI de 2015 (UFPI, 2015), neste referido ano houve sete inscritos que pleitearam receber o BINCS, todos os quais foram beneficiados, portanto, com demanda 100% atendida. Os editais BINCS e BINCS-ES só começaram a surgir em 2016. Abaixo segue quadro com todas as vagas distribuídas por Campus, disponibilizadas pelos editais relacionados ao BINCS, desde 2016 até 2021:

**Quadro 7 – Editais BINCS e respectivos quantitativos de vagas**

<b>EDITAL/CAMPUS</b>	<b>CMPP</b>	<b>CMRV</b>	<b>CSHNB</b>	<b>CPCE</b>	<b>CAFS</b>
<b>05/2016</b>	14	03	03	02	02
<b>09/2016</b>	10	03	03	02	02
<b>03/2017</b>	20	03	03	02	02
<b>08/2017</b>	16	03	03	02	02
<b>05/2018</b>	20	03	03	02	02
<b>04/2019</b>	14	-	03	03	02
<b>05/2020</b>	10	-	04	03	02
<b>11/2020</b>	20	-	02	02	02
<b>01/2021</b>	08	-	02	01	01
<b>04/2021</b>	12	-	05	05	04

LEGENDA: CMPP – Campus Ministro Petrônio Portela; CMRV – Campus Ministro Reis Veloso; CSHNB – Campus Senador Helvídio Nunes de Barros; CPCE – Campus Professora Cinobelina Elvas; CAFS – Campus Almicar Ferreira Sobral

Fonte: autoria própria (2021)

O outro subsídio refere-se à BINCS-ES, que também é em forma de pecúnia, de fluxo contínuo, apresentado via edital, atribuído ao aluno regularmente matriculado na UFPI que ofereça auxílio acadêmico ao estudante surdo da Instituição. Os mesmos requisitos descritos anteriormente para a concessão do benefício BINCS ao auxiliar do estudante PAEE, aqui identicamente são exigidos. A diferença deste auxílio para o anterior é que neste há a necessidade do estudante que concorre à bolsa ter habilidade em Libras.

A BINCS-ES tem duração de um ano, com possibilidade de renovação anual durante a permanência do estudante surdo no curso. Ou melhor, ela pode ser mantida enquanto o estudante PAEE auxiliado permaneça no curso e escolha pela manutenção do auxiliar acadêmico. Já caso o auxiliar desista, é aberta, a qualquer tempo, nova oportunidade para preenchimento da vaga por outro auxiliar, que também deve ter habilidades em Libras. Abaixo segue quadro com todos os editais BINCS-ES desde 2016:



**Quadro 8 – Editais BINCS-ES e quantitativos de vaga**

<b>EDITAL/CAMPUS</b>	<b>CMPP</b>	<b>CMRV</b>	<b>CSHNB</b>	<b>CPCE</b>	<b>CAFS</b>
<b>08/2016</b>	17	-	-	-	-
<b>04/2017</b>	12	-	-	-	-
<b>09/2017</b>	12	-	-	-	-
<b>16/2017</b>	09	-	-	-	-
<b>06/2018</b>	10	02	02	01	01
<b>05/2019</b>	10	-	-	-	01
<b>06/2020</b>	05	-	02	01	01
<b>12/2020</b>	-	-	01	01	02
<b>02/2021</b>	-	-	01	01	01
<b>05/2021</b>	04	-	02	02	02

LEGENDA: CMPP – Campus Ministro Petrônio Portela; CMRV – Campus Ministro Reis Veloso; CSHNB – Campus Senador Helvídio Nunes de Barros; CPCE – Campus Professora Cinobelina Elvas; CAFS – Campus Almicar Ferreira Sobral

Fonte: autoria própria (2021)

Há ainda, de acordo com a Resolução nº49/2019 – CEPEX/UFPI, o kit lupas, que consiste em conceder, em regime de comodato, um kit de lupas manuais, composto por um conjunto de sete lupas, conforme Anexo A (baseado no mais recente edital, o 09/2021 PRAEC/UFPI), que intensificam a acessibilidade de alunos que apresentem baixa visão. Portanto, esse kit lupas é direcionado apenas aos estudantes com deficiência visual. Para ficar claro a quem se destina esse edital, segundo o Decreto nº 5.296/2004 (BRASIL, 2004), a baixa visão condiz quando a acuidade visual está entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; ou os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for menor ou inferior a 60°; ou a ocorrência simultânea das duas condições. Logo, esse kit irá facilitar o processo de leitura, de forma a incentivar sua permanência enquanto durar o curso até sua diplomação. Abaixo segue o quadro 9, que explana o quantitativo de kit lupas concedidos aos alunos, especificado por edital e Campus:

**Quadro 9 – Editais de kits lupas e quantitativos disponibilizados**

<b>EDITAL/CAMPUS</b>	<b>CMPP</b>	<b>CMRV</b>	<b>CSHNB</b>	<b>CPCE</b>	<b>CAFS</b>
<b>04/2016</b>	10	03	03	02	02
<b>10/2016</b>	08	03	03	02	02
<b>05/2017</b>	08	03	03	02	02
<b>10/2017</b>	08	03	03	02	02
<b>04/2018</b>	08	03	03	02	02
<b>07/2019</b>	08	-	01	01	01
<b>09/2021</b>	08	-	01	01	01

LEGENDA: CMPP – Campus Ministro Petrônio Portela; CMRV – Campus Ministro Reis Veloso; CSHNB – Campus Senador Helvídio Nunes de Barros; CPCE – Campus Professora Cinobelina Elvas; CAFS – Campus Almicar Ferreira Sobral

Fonte: autoria própria (2021)

E para findar esses benefícios relacionados ao PAEE descritos na Resolução nº49/2019 – CEPEX/UFPI, há a cessão, em regime de comodato, de gravadores de voz e/ou outros recursos descritos em editais específicos, aos estudantes com deficiência matriculados em cursos de graduação na UFPI e que apresentem laudo médico com o objetivo de justificar a imprescindibilidade do item. De acordo com a Resolução citada, em seu Artigo 8º, inciso XIII, “o gravador de voz potencializa o desempenho acadêmico de estudantes com deficiência nas mais diversas modalidades, auxiliando-os no processo de apreensão do conteúdo e revisão” (UFPI, 2019a).

Para a Entrevistada 1 (E1), servidora do NAU/UFPI, durante a etapa da entrevista desta pesquisa, esclareceu que o gravador de voz é um instrumento de metodologia de aprendizagem que, por permitir a repetição do conteúdo gravado, torna-se importantíssimo para auxiliar estudantes que não dispõem de habilidade para copiar ou memorizar os conteúdos das aulas. Complementou que, dessa forma, ele possibilita melhor desempenho acadêmico a estudantes qualquer que seja sua deficiência, inclusive aos estudantes com TEA. Ela exemplificou que este recurso será relevante desde a um estudante deficiente psicossocial que tenha um elevado nível de ansiedade, e que por esse motivo não consiga memorizar o conteúdo das disciplinas, até a um aluno deficiente intelectual que tenha um processo mais lento de raciocínio ou escrita.

Até o presente momento só foram publicados dois editais referentes à cessão de gravadores de voz. O primeiro edital é o 08/2019, por meio do qual foram disponibilizados 20 kits para o CMPP, três kits para o CSHNB, cinco kits para o CPCE, e dois kits para o CAFS.

O segundo edital é o 08/2021, o qual disponibilizou 10 kits para o CMPP, três kits para o CSHNB, três kits para o CPCE, e dois kits para o CAFS.

De modo resumido, conforme explicações da equipe NAU/UFPI, o aluno para fazer a inscrição, tanto para concorrer ao kit lupas, como para o gravador de voz, deve acessar a página da UFPI e procurar o Sistema de Inscrição (SINAE). Nesta página, além de informar dados pessoais e acadêmicos, o estudante deve anexar um laudo médico que ateste a deficiência (no caso para concessão do kit lupas, o laudo deve ser assinado por médico oftalmologista), e ainda escrever uma justificativa relatando a necessidade para uso do equipamento. Após isso, uma equipe de assistentes sociais da PRAEC/UFPI verifica todo o perfil do estudante, toda a documentação que foi anexada, e conjuntamente com o NAU/UFPI, analisa-se a necessidade real do empréstimo do equipamento ao estudante, de modo a julgar deferido ou indeferido a concessão do kit lupas ou do gravador de voz ao aluno. Para os alunos que tiveram a solicitação deferida, ao final do curso eles devolvem os equipamentos, e assim se oportuniza que, outros alunos que ingressem na universidade e tenham alguma deficiência possam igualmente ser beneficiados.

Com a pandemia de Covid-19, onde as aulas presenciais foram suspensas, a UFPI publicou a Resolução nº40/2020, de 09 de julho de 2020, a qual alterou a Resolução nº49/2019, em obediência ao Artigo 3º, §1º, inciso V do Decreto nº7.234/2010, que estabelece ser a inclusão digital uma das áreas de assistência estudantil, e, portanto, um dos eixos do PNAES. Por meio dessa Resolução nº40/2020 foi incluído mais um benefício ao Artigo 8º da Resolução nº49/2019. Trata-se do Auxílio Inclusão Digital (AID), um benefício que tem por objetivo assegurar o acesso contínuo de estudantes de cursos presenciais de graduação, e que estejam em situação comprovada de vulnerabilidade socioeconômica, aos conteúdos acadêmicos disponibilizados remotamente, por meio do uso de Tecnologia da Informação e Comunicação - TIC's (UFPI, 2020c). Foi uma medida importante, visto que houve suspensão das atividades acadêmicas presenciais desde 16 de março de 2021, através da Normativa nº01 do CGC da UFPI, o qual integra o coletivo de medidas adotadas pela Universidade no contexto de enfrentamento da COVID-19.

A esta pesquisa merece destaque a modalidade II do AID, que é destinado aos estudantes com deficiência, e que além de preencherem o critério de vulnerabilidade socioeconômica, também não devem ter concluído nenhum outro curso de graduação. Esta modalidade se refere um auxílio financeiro em pecúnia, no valor de até R\$ 2.000, 00 (dois mil reais) a ser atribuído para a compra de equipamentos tecnológicos de informação (*notebook, tablet, Chromebook, computador desktop, etc*) e/ou equipamentos de TA ao estudante PAEE,

o qual tem que estar com matrícula curricular ativa, para viabilizar as atividades acadêmicas na modalidade de ensino remoto ou semipresencial. Esse benefício na modalidade II até então foi disponibilizado apenas por um único edital, o de nº 10/2020. Nele esclareceu-se que caso o estudante adquira equipamento com valor superior ao estabelecido, deverá arcar com a diferença.

Importante esclarecer que a Resolução nº 49/2019 – CEPEX/UFPI, em seu Artigo 9º, afirma que será apreciado, pelo Serviço Pedagógico (SEPE) da PRAEC/UFPI, o rendimento acadêmico do estudante a partir de quando ele for introduzido em algum dos benefícios ligados à PRAEC/UFPI, entre eles os explanados anteriormente. De modo mais explicativo, a referente Resolução, em seu Artigo 10, elucida que o SEPE levará em conta sua média semestral, com a finalidade de, além de acompanhar seu rendimento, decidir quanto à manutenção do benefício. Essa média semestral equivale à soma das médias adquiridas nas disciplinas cursadas no semestre, dividida pelo total destas disciplinas. O Artigo 11 da Resolução citada explica que se o estudante, no período de vigência do benefício, obtiver média semestral inferior a sete, é estipulado um prazo de até dois semestres para que ele alcance a meta estabelecida pelo SEPE. Caso não consiga alcançar mesmo após esses dois meses, o estudante será desligado do benefício, com exceção se houver situações omissas à Resolução nº 49/2019 – CEPEX/UFPI, CACOM/PRAEC, após solicitação justificada e documentada, encaminhada por processo interno (UFPI, 2019a).

O Artigo 21 da Resolução analisada explica ainda que será destituído o benefício ao estudante que apresente reprovação em todas as disciplinas matriculadas em semestre coincidente ao período de vigência do benefício. Salva-se também, nessa situação, os casos omissos a serem analisados pela PRAEC/UFPI, após abertura de processo documentado (UFPI, 2019a).

Vale ressaltar que com a pandemia decorrente da COVID-19, a UFPI publicou a Resolução nº 88/20 – CEPEX, que suspendeu exigências de atendimento descritas na Resolução nº 49/19 para a concessão desses benefícios. Para ser mais clara, a Resolução nº 49/19 exigia como um dos requisitos em seu Artigo 19 e item III do Artigo 29, o estudante beneficiário estar matriculado em quatro disciplinas ou ter trezentas horas/aula por semestre (UFPI, 2019a). Por meio da Resolução nº 88/20 – CEPEX amenizou-se essa exigência, e determinou-se em seu Artigo 4º a condição que o aluno esteja matriculado em ao menos uma disciplina para efeito de recebimento do benefício/auxílio de assistência estudantil (UFPI, 2020d).

Ainda em continuidade à análise documental da UFPI, na Resolução nº37/2016, a qual altera o Estatuto do NAU/UFPI, entre o público-alvo prioritário para atendimento pelo setor não estavam inclusos os deficientes psicossociais, mas apenas estudantes regularmente matriculados na UFPI que apresentassem deficiências visual, física, auditiva, intelectual, múltipla, TEA ou altas habilidades/superdotação (UFPI, 2016c). Então, uma relevante normativa no âmbito interno da UFPI relacionada ao atendimento educacional dos estudantes PAEE, foi a Resolução nº 76/2019 – CEPEX. Por meio dela foi incluído, em seu Artigo 1º, inciso I, o atendimento pelo NAU/UFPI aos estudantes deficientes psicossociais, além de considerar a continuidade do suporte às outras categorias de deficiências (UFPI, 2019e).

Percebe-se que, o reconhecimento, no âmbito da UFPI, ao fato dos estudantes deficientes psicossociais precisarem ser incluídos ao suporte de atendimento no NAU/UFPI, só ocorreu tardiamente. Historicamente, em âmbito federal, foi a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência que incluiu a deficiência psicossocial como categoria a ser contemplada pelas políticas públicas relacionadas às demais deficiências, de modo que a escrita desse documento aproximou o campo da deficiência ao da saúde mental (SASSAKI, 2005, 2012a). Apesar da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência ter sido adotada pela ONU em 2006, apenas foi ratificada com status de emenda constitucional no Brasil em 2008 (BRASIL, 2008a). Por esse fato, no Brasil, a deficiência psicossocial só foi efetivamente reconhecida neste referido ano. A concretização legislativa mais recente dessa deficiência quando comparada às outras categorias, por consequência ocasionou um alerta tardio da gestão universitária quanto a necessidade de sua inserção no contexto do ensino inclusivo.

Para melhor entendimento, convém destacar alguns pontos sobre essa categoria de deficiência. Conforme Sasaki (2012b), a deficiência psicossocial também é chamada de deficiência psiquiátrica ou deficiência por saúde mental. O autor complementa que:

(...) o termo ‘pessoa com deficiência psicossocial’ não é o mesmo que ‘pessoa com transtorno mental’. Trata-se, isto sim, de ‘pessoa com seqüela de transtorno mental’, uma pessoa cujo quadro psiquiátrico já se estabilizou e não mais oferece perigo para ela ou para outras pessoas (SASSAKI, 2012b, p.5).

Isso significa que as pessoas com deficiência psicossocial são aquelas que, por um período prolongado, viveram com algum tipo de transtorno mental<sup>4</sup> e que, em virtude do tratamento psiquiátrico e/ou aos vários modos de apoio institucional, comunitário e familiar, prosseguiram apenas com alguma seqüela desse transtorno mental. Quanto às outras categorias de deficiência, são melhores descritas no Anexo B desta pesquisa.

Percebe-se, portanto, que são várias as normas internas à UFPI que visam garantir a inserção dos alunos com deficiência no meio acadêmico, e aliado a isso o próprio histórico da educação inclusiva demonstrou o surgimento progressivo de uma gama de leis que objetivaram salvaguardar essa inclusão no ensino superior. Todavia, as normas internas e as leis apesar de serem fundamentais por regulamentarem os direitos do PAEE, por si só não são as únicas medidas para uma efetiva inclusão, é preciso quebrar paradigmas. El citou o exemplo de um paradigma existente no imaginário de alguns atores na comunidade universitária: o de que discentes com deficiência visual não podem estudar em um curso de exatas, tal como engenharia ou arquitetura, por serem de uma área que exige grande habilidade visual. São padrões como esse que precisam ser aniquilados, pois na educação inclusiva todos têm condições de aprender, visto que nem sempre as limitações dos alunos os incapacitam.

#### **4.2 Quantitativo do PAEE na UFPI**

Foi realizada uma investigação na CEDE/PROPLAN, por meio de planilhas do Excel cedidas por este setor, sobre quais os quantitativos de estudantes PAEE em cada categoria de deficiência na UFPI, em todos os seus Campus, explanados no quadro 10 abaixo. Ainda de acordo com os dados obtidos na CEDE/PROPLAN, também analisados com o uso de planilhas do Excel, e considerando que o lócus da pesquisa foi o CMPP, especificou-se nos quadros 11 a 16, em quais cursos esses alunos estariam inseridos em cada centro do CMPP. Ressalta-se que esses dados foram obtidos de acordo com a matrícula institucional 2020.2, já

---

<sup>4</sup> São os mesmos transtornos mentais incluídos na CIF, tais como: transtornos globais do desenvolvimento (Síndrome de Rett, síndrome de Asperger, psicose infantil, espectro do autismo, entre outros), depressão, transtorno bipolar, esquizofrenia e outros incluídos no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), da Associação Americana de Psiquiatria (Sasaki, 2012a).

que no período inicial da coleta, as matrículas 2021.1 ainda não haviam sido concluídas devido alterações no calendário acadêmico em decorrência da pandemia de Covid-19. Portanto, quando foi solicitado à CEDE/PROPLAN os quantitativos atuais de alunos PAEE com matrícula ativa no CMPP, só havia informações concluídas até o período 2020.2, impossibilitando que dados de 2021 fossem analisados.

Com esse quadro 10, ficou claro ser a deficiência física a categoria mais comum de deficiência em todos os Campus, com exceção do CPCE e do CSHNB, nos quais a categoria mais comum é a deficiência visual. Quanto aos estudantes com condutas típicas ou outras necessidades, estes não fazem parte do PAEE, e, portanto, não é objetivo deste trabalho mensurar se estes estudantes possuem barreiras semelhantes àqueles com deficiência. Porém para melhor registro dos dados coletados na CEDE/PROPLAN, no período 2020.2 havia dois estudantes matriculados no CMPP com condutas típicas. Outros 25 estudantes no CMPP (sendo que dois pertenciam ao Centro de Ensino a Distância - CEAD), três no CAFS, quatro no CMRV e um no CSHNB possuíam outras necessidades.

É importante destacar que, conforme informações cedidas pela CEDE/PROPLAN, dos 155 alunos PAEE que faziam parte do CMPP no período 2020.2, 18 eram alunos do CEAD (oito alunos com deficiência física, cinco com deficiência visual e cinco com deficiência auditiva), e, logo, não fizeram parte da população para a pesquisa, visto que um dos critérios de inclusão era cursar alguma graduação presencial. Portanto, no CMPP havia 137 alunos PAEE, com matrícula ativa e em graduação presencial. Além disso, ressalta-se que a CEDE/PROPLAN considera os alunos com TEA inseridos dentro do grupo de deficiência psicossocial, pois o setor segue a classificação de deficiência proposta por Sasaki (2012a). Por essa razão não foi apresentada uma coluna para alunos com TEA no quadro 10 abaixo:

**Quadro 10 – Quantitativo de alunos PAEE por categoria de deficiência e Campus da UFPI**

<b>CAMPUS</b>  <b>DEFICIÊNCIA</b>	<b>CMPP</b>	<b>CAFS</b>	<b>CMRV</b>	<b>CPCE</b>	<b>CSHNB</b>
Deficiência Física	61	8	9	2	8
Deficiência Auditiva	31	1	3	2	7
Deficiência Visual	40	4	7	5	9
Deficiência Intelectual	5	0	0	0	0
Deficiência Psicossocial	10	0	2	1	2

Deficiência Múltipla	5	0	1	0	0
Altas Habilidades /Superdotação	3	1	0	0	0
<b>TOTAL GERAL:</b>	155	14	22	10	26

Fonte: CEDE/PROPLAN (2021)

Quanto ao registro desses alunos PAEE no banco de dados da UFPI, para fazer constarem suas identificações, segundo o NAU/UFPI, até 2016 funcionava a autodeclaração, em que o aluno apenas afirmava ser deficiente, e então era registrado no banco de dados. Isso gerou um número exorbitante de alunos que diziam serem pessoas com deficiência. Por exemplo, um aluno que usava óculos, por ter miopia, declarava-se pessoa deficiente visual. Entretanto, sabe-se, conforme já exposto, que exemplos como esse não se encaixam ao conceito de deficiência, pois não se trata de um impedimento de longo prazo. No caso citado a dificuldade visual pode facilmente ser corrigida por meio do uso de lentes corretivas.

Então, a partir de 2017, por meio dos editais de processo seletivo para ingresso em cursos de graduação da UFPI, para o preenchimento das vagas oferecidas por meio do SiSU, estabeleceu-se alguns requisitos para a concessão das prerrogativas facultadas à pessoa com deficiência pela Lei nº13.409/2016. Assim, os editais passaram a exigir que o candidato acessasse o endereço eletrônico [www.ufpi.br/matriculagraduacao](http://www.ufpi.br/matriculagraduacao), e via sistema respondesse a um questionário do NAU/UFPI, anexasse um Formulário Caracterizador de Deficiência (anexo B) preenchido e assinado por médico; um laudo médico emitido nos últimos 12 meses; e outros documentos comprobatórios que atestassem a especificidade, grau e nível de deficiência, com expressa alusão ao Código Internacional de Doenças (CID), bem como a presumível causa da deficiência. Para verificação, organização e presteza na avaliação de todos esses documentos comprobatórios, na UFPI existe uma comissão, coordenada pela PRAEC/UFPI, designada especialmente para estes fins.

Com todos esses critérios, ano a ano, a partir de 2017, a UFPI conseguiu mensurar dados como, quantos são, a categoria de deficiência que se inserem, os cursos que ingressaram, e principalmente quem são esses alunos pertencentes ao PAEE. Todavia, existem situações em que o aluno PAEE ingressou na UFPI por meio da ampla concorrência. De acordo com explicações da equipe NAU/UFPI, nesses casos, não há como identificá-los, exceto se o aluno avisar à coordenação do seu curso sobre sua deficiência, e esta por sua vez comunicar ao NAU/UFPI; ou mesmo por comentários de outros alunos afirmando haver em



sua classe aluno PAEE; ou ainda quando o próprio aluno procura diretamente o setor para relatar sobre as dificuldades inerentes à sua condição.

Nesse sentido, é importante explicar sobre a diferença no registro do quantitativo do PAEE (que preenche os critérios de inclusão da pesquisa) fornecido pelo NAU/UFPI e o do fornecido pela CEDE/PROPLAN. Enquanto no mesmo período 2020.2 o NAU/UFPI registrou um quantitativo de 358 alunos aptos a participarem da pesquisa, a CEDE/PROPLAN registrou 137 alunos. Essa discrepância numérica justifica-se pelo fato da CEDE/PROPLAN não conter os registros do PAEE que ingressaram na UFPI por meio da ampla concorrência, mas sim apenas pelas cotas do SiSU e por dados presentes no SIGAA. Portanto, há alunos PAEE que ingressam por meio da ampla concorrência, denominado pelo NAU/UFPI de “demanda espontânea”. Melhor explicando, o NAU/UFPI registra, além dos alunos cotistas, os alunos PAEE ingressantes da ampla concorrência que o procuram para atendimento e suporte, ou que são direcionados pela coordenação do seu respectivo curso ao NAU/UFPI, enquanto a CEDE/PROPLAN não tem a anotação dessas informações quantitativas, por não ser o foco da sua atuação.

O certo é que, para desenvolver a política de inclusão na UFPI, é primordial que o progresso das matrículas se dê acompanhada de políticas públicas que assegurem não só a acessibilidade aos estudantes já matriculados, mas a dissipação da informação e sensibilização da comunidade acadêmica, dando seguimento aos dispositivos legais, às orientações dos organismos internacionais e à política de democratização do ensino deliberada pelo governo federal. Abaixo seguem os quadros 11 a 16 referentes ao quantitativo de alunos PAEE por Centro do CMPP, para uma maior clareza em quais cursos esses alunos estão inseridos.

**Quadro 11–Quantitativo de alunos por categoria de deficiência, condutas típicas/outras necessidades em cursos do CCA/UFPI**

<b>CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS – CCA/UFPI –CMPP</b>	
<b>Curso</b>	<b>Quantitativo de aluno por deficiência</b>
Engenharia Agrônômica	2– Deficiência física
Medicina Veterinária	2– Deficiência visual
<b>TOTAL:</b>	<b>4 alunos</b>

Fonte:CEDE/PROPLAN

**Quadro 12 – Quantitativo de alunos por categoria de deficiência, condutas típicas/outras necessidades em cursos do CCE/UFPI**

<b>CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE/CMPP</b>	
<b>Curso</b>	<b>Quantitativo de aluno por deficiência</b>
Artes Visuais	1– Deficiência física
Comunicação Social (Jornalismo)	2– Deficiência física 1– Deficiência auditiva
Design de Moda e Estilismo	2 –Deficiência auditiva 1 – Deficiência visual 2 –Deficiência múltipla 1 – Outras necessidades
Música	1 – Deficiência física 1 – Deficiência auditiva 2 – Outras necessidades
Pedagogia	3 – Deficiência física 1 - Deficiência auditiva 1 – Deficiência múltipla 5 – Deficiência visual 1 – Deficiência psicossocial 3 – Outras necessidades
<b>TOTAL:</b>	<b>28 alunos</b>

Fonte: CEDE/PROPLAN

**Quadro 13 – Quantitativo de alunos por categoria de deficiência, condutas típicas/outras necessidades em cursos do CCHL/UFPI**

<b>CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS – CCHL/CMPP</b>	
<b>Curso</b>	<b>Quantitativo de aluno por deficiência</b>
Administração	4– Deficiência física 4 – Deficiência visual 1 – Outras necessidades
Ciência Política	1 – Outras necessidades
Ciências Contábeis	2 – Deficiência física 2– Deficiência visual
Ciências Econômicas	1 – Deficiência física 1– Outras necessidades
Ciências Sociais	1– Deficiência física
Direito	6 – Deficiência física 1 – Deficiência auditiva 3 – Deficiência visual 2 – Deficiência psicossocial
História	1 – Deficiência psicossocial 1 – Deficiência visual 1 – Outras necessidades
Letras (língua portuguesa e	1 –Deficiência auditiva

literatura de língua portuguesa)	
Letras (Libras)	1 – Altas Habilidades 10 – Deficiência auditiva 1 – Deficiência psicossocial
Letras (língua portuguesa, francesa e literaturas)	1 – Condutas típicas
Letras (língua inglesa e literatura)	1 – Deficiência psicossocial 1-Outras necessidades
Serviço Social	1 – Deficiência física 1 – Deficiência auditiva 1 – Deficiência visual 1 – Deficiência psicossocial 1 – Outras necessidades
<b>TOTAL:</b>	<b>53 alunos</b>

Fonte: CEDE/PROPLAN

**Quadro 14 – Quantitativo de alunos por categoria de deficiência, condutas típicas/outras necessidades em cursos do CCN/UFPI**

<b>CENTRO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA – CCN/CMPP</b>	
<b>Curso</b>	<b>Quantitativo de aluno por deficiência</b>
Arqueologia e conservação de arte rupestre	1 – Deficiência física 1 – Deficiência psicossocial 1 – Deficiência visual
Ciência da computação	1 – Deficiência física 1 – Deficiência auditiva 2 – Deficiência visual
Ciências Biológicas	1 – Deficiência física 1 – Deficiência visual 1 – Deficiência intelectual 1 – Deficiência múltipla 1 – Outras necessidades
Ciências da Natureza	1 – Deficiência física 1 – Outras necessidades
Física	1 – Altas habilidades
Matemática	1 – Deficiência física
<b>TOTAL:</b>	<b>16 alunos</b>

Fonte: CEDE/PROPLAN

**Quadro 15 – Quantitativo de alunos por categoria de deficiência, condutas típicas/outras necessidades em cursos do CCS/UFPI**

<b>CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE – CCS/CMPP</b>	
<b>Curso</b>	<b>Quantitativo de aluno por deficiência</b>
Educação Física	1 – Deficiência visual

	1 –Outras necessidades
Enfermagem	3– Deficiência física 1– Deficiência visual 1 – Deficiência intelectual
Farmácia	2– Deficiência física 1 – Deficiência auditiva 1 – Outras necessidades
Medicina	1 – Altas habilidades 8 –Deficiência física 1 – Deficiência auditiva 1 – Deficiência visual 2 – Deficiência psicossocial 2 – Deficiência intelectual 2 – Outras Necessidades
Nutrição	4 – Deficiência física 1 – Deficiência intelectual 2 – Outras necessidades
Odontologia	2 – Deficiência física 1 – Deficiência auditiva
<b>TOTAL:</b>	<b>38 alunos</b>

Fonte: CEDE/PROPLAN

**Quadro 16 – Quantitativo de alunos por categoria de deficiência, condutas típicas/outras necessidades em cursos do CT/UFPI**

<b>CENTRO DE TECNOLOGIA – CT/CMPP</b>	
<b>Curso</b>	<b>Quantitativo de aluno por deficiência</b>
Arquitetura e Urbanismo	2– Deficiência física 3–Deficiência visual
Engenharia cartográfica e agrimensura	3 – Deficiência visual 1 –Outras necessidades
Engenharia civil	1 – Deficiência física 4-Deficiência visual
Engenharia de materiais	1– Deficiência física 1 –Deficiência auditiva 1 – Deficiência múltipla 1 – Outras necessidades
Engenharia de produção	1– Deficiência visual
Engenharia elétrica	1 – Deficiência física 1– Outras necessidades
Engenharia mecânica	3– Deficiência auditiva 2– Deficiência visual
<b>TOTAL:</b>	<b>23 alunos</b>

Fonte: CEDE/PROPLAN

Considerando os quadros 11 a 16, evidenciou-se que os três cursos de graduação que possuem um maior número de estudantes PAEE no período 2020.2 foram os cursos de

Medicina (15 alunos), Letras-Libras (12 alunos) e Direito (12 alunos). Conforme detalhado no Artigo 2º da Resolução nº76/19 – CEPEX, é encargo da UFPI, através da Administração Superior, diretores de Centros e Campus, chefes de departamentos e coordenadores de curso, articular iniciativas que incorporem o princípio da inclusão social nas propostas curriculares dos seus cursos de graduação, de modo a assegurar ações voltadas para o suporte às demandas dos estudantes PAEE (UFPI, 2019e).

Portanto, para orientar essas coordenações de cursos que possuem estudantes PAEE, o Artigo 4º, §1º da Resolução nº76/19 – CEPEX, defende que após a homologação da condição de aluno PAEE pelo NAU/UFPI, em documento específico, a ser enviado à Coordenação do curso do estudante PAEE, o NAU/UFPI recomendará quais são as medidas e prazos a serem adotados, os quais variam conforme a necessidade de cada caso (UFPI, 2019e). É perceptível, portanto, com essa normativa, que é dever do NAU/UFPI sugerir ações e decisões aos demais setores da UFPI, neste caso, as coordenações dos cursos. Portanto, o NAU/UFPI por vezes deve abster-se de sua função implementadora de políticas inclusivas, e tornar-se coadjuvante ao fomentar e oferecer suporte à Administração Superior, departamentos e coordenações, para que eles tomem as rédeas na condução e cumprimento prático das ações inclusivas.

#### **4.3 Índices de evasão e retenção do PAEE da UFPI**

Para melhor entendimento, a evasão caracteriza-se pela saída do discente de seu curso sem tê-lo concluído. Já a retenção ou reprovação, por sua vez, acontece quando o aluno permanece na instituição de ensino além do tempo previsto para a conclusão de seu curso. Tanto a evasão como a retenção partem da mesma causa e estão conectados entre si, constituindo-se em um fenômeno complexo (XAVIER, 2013). Alencar (2014) explica que a evasão acadêmica representa o não cumprimento do papel social que o ensino superior é encarregado de realizar, sendo a instituição também responsável pelo percurso do seu aluno no que tange ao seu sucesso ou fracasso acadêmico. Já para Lobo (2012), quanto à formação profissional, nota-se que a aquisição do conhecimento adquirido em um processo distanciado no tempo (retenção) pode evidenciar sérias distorções no processo formativo.

Em meados dos anos 90, foi formada uma Comissão Especial de Estudos sobre evasão nas universidades públicas brasileiras, no âmbito da SESu do MEC, com o envolvimento da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) e da Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (Abruem).

Desde então, há um consenso de que quando existe dificuldade de permanência estudantil no ensino superior e um processo que resulta em evasão, acarretam-se, entre outros problemas, sofrimento emocional e perdas sociais, acadêmicas e econômicas, bem como ociosidade para os docentes, funcionários, equipamentos e espaço físico (SILVA FILHO *et al.*, 2007).

No mesmo entendimento Lobo (2012) defende que o abandono do aluno sem a conclusão dos seus estudos significa um prejuízo social, de recursos e de tempo de todos aqueles envolvidos no processo de ensino. Complementa que esse fracasso coletivo acontece na proporção em que os “evadidos” terão maiores obstáculos em alcançar seus objetivos pessoais, e que haverá um menor percentual de indivíduos com formação completa, dificultando-lhes desempenhar seu dever na sociedade com eficiência e competência.

De acordo com o INEP (2015) a evasão é ainda mais preocupante entre os alunos com deficiência, pois para cada aluno sem deficiência evadido, há seis alunos cursando o ensino superior, em contrapartida para cada aluno com deficiência evadido, há somente dois cursando o ensino superior. Nessa perspectiva, alguns programas têm relação direta com o índice de evasão. Um deles é o Programa Incluir, pois ao objetivar a promoção de ações para eliminar barreiras, visa assegurar o acesso e a permanência de pessoas com deficiência nas IFES (BRASIL, 2013). Outro programa que estabelece essa relação direta com o índice de evasão é o REUNI, pois sua meta global é elevar gradualmente a taxa de conclusão dos cursos presenciais, além de racionalizar os recursos já existentes nas universidades (BRASIL, 2007a).

Então, para melhor embasamento desta pesquisa sobre o Programa Incluir no âmbito interno da UFPI, outros dados que foram disponibilizados pelo CEDE/PROPLAN, referentes a aspectos estatísticos relacionados ao número de estudantes PAEE que cursam; cursaram (e desistiram); ou concluíram graduação na UFPI, no período de 2014 a 2020, no CMPP, precisaram ser expostos. Esses números, conforme quadro abaixo, separados por deficiência, serviram para identificar o percentual de evasão e retenção durante o período, e assim analisam, de algum modo, o impacto do programa em análise na UFPI, em seu CMPP.

**Quadro 17–Situação da matrícula no período de 2014 a 2020 por categoria de deficiência no CMPP**

DEFICIÊNCIA / SITUAÇÃO DA MATRÍCULA	Deficiência física	Deficiência auditiva	Deficiência visual	Deficiência Psicossocial	Deficiência Intelectual	Deficiência Múltipla	Altas Habilidades/ Superdotação
Ativo	48	24	42	9	5	5	4
Ativo (retenção)	3	1	2	-	-	-	-
Cancelado/ativo	9	7	2	1	-	-	-
Cancelado (evasão)	10	3	7	1	-	-	1
Cancelado/trancado	-	1	-	-	-	-	-
Trancado	1	-	-	-	-	-	-
Concluído	4	17	4	-	-	-	3
<b>TOTAL:</b>	<b>75</b>	<b>53</b>	<b>57</b>	<b>11</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>8</b>

Fonte: CEDE/PROPLAN

Para melhor entendimento desse quadro, os estudantes descritos como ativo são aqueles que estão cursando suas graduações e ainda não ultrapassaram o tempo de duração de seus respectivos cursos. Estudantes ativos, mas com retenção, são aqueles que estão matriculados em situação ativa já por um tempo que ultrapassa ao da duração de seu curso. Já os alunos que estão em situação cancelado/ativo são aqueles que primeiro ingressaram em algum curso de graduação, mas posteriormente desistiram de concluí-lo por alguma razão, e que posteriormente ingressaram em outro curso. Para esses casos, a esta pesquisa eles não foram incluídos como evasão, visto que o estudante retornou aos estudos no ensino superior, em outro curso. Já para aqueles que apresentaram apenas a matrícula cancelada, considerou-se evasão do ensino superior, por não terem reingressado na UFPI em outro curso. Há também o caso de um aluno com deficiência física, que trancou sua matrícula no curso, possivelmente para retornar em um outro período mais oportuno. O que chamou a atenção neste quadro foi o elevado número de evasão entre os estudantes com deficiência física.

É importante explicar também que, com a aprovação da Lei nº13.409/2016, em que ocorreu uma modificação na Lei nº12.711/2012, os estudantes com deficiência no ato da matrícula começaram a se identificar e as vagas reservadas às cotas começaram a favorecer também, por curso e turno, as pessoas autodeclaradas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das IFES (BRASIL, 2021a). Isso explica por que esse quadro apresenta números baixos. Justifica-se pelo motivo de antes de 2016 não haver a reserva de vagas/cotas para os deficientes, e assim existia um desinteresse em se autodeclarar deficiente, já que não havia um benefício a esse grupo de alunos. Isso fez com que a CEDE/PROPLAN não

obtivesse números expressivos quanto ao quantitativo do PAEE na UFPI em ano inferior ao de 2016, já que eles não se autodeclaravam.

Os números do quadro acima demonstram que do total de 214 alunos PAEE registrados na CEDE/PROPLAN que fizeram alguma matrícula na UFPI, em seu CMPP, entre o período de 2014 a 2020, 10,28% evadiram-se, o que representa um total de 22 alunos. Já com relação à quantidade de alunos que concluíram seus cursos nesse período, foram 28 alunos, o que equivale a 13% do total. Vale lembrar que a meta global do REUNI foi elevar gradualmente a taxa de conclusão dos cursos presenciais, além de racionalizar os recursos já existentes nas universidades (BRASIL, 2007a). Esses dados mostram que, comparando o índice de evasão e o de conclusão não houve muita diferença. Isso reforça a necessidade de alguma mudança ou ação da universidade no sentido de buscar alternativas para que os estudantes permaneçam na UFPI recebendo uma educação de qualidade e inclusiva.

Com relação aos estudantes PAEE que participaram da aplicação do questionário, ao serem questionados se em algum momento pensaram em abandonar a graduação devido a existência de alguma barreira (seja arquitetônica, comunicacional, atitudinal ou pedagógica) ou por falta de algum recurso ou equipamento de TA, dos 11 alunos participantes, sete responderam “não”, já quatro alunos afirmaram que “sim”, pensaram em evadir-se do ambiente universitário. Nunes (2005) enumera três dimensões como principais causas de evasão: a primeira delas é a dimensão acadêmica, quanto aos aspectos educacionais, como por exemplo, o baixo aproveitamento em sala de aula, dificuldades em disciplinas básicas, entre outros; a dimensão financeira, devido conjunturas como baixo poder aquisitivo, necessidade de emprego ou a perda dele; e a dimensão pessoal, como a escolha equivocada do curso, frustrações relacionadas às disciplinas, além de aspectos psicológicos e comportamentais. Isso indica que devem ser planejados meios para a quebra de barreiras na acessibilidade, de modo que esses impasses que levam à evasão sejam mitigados.

Nessa perspectiva, a UFPI, por meio da Resolução 76/19– CEPEX, estabeleceu algumas medidas de apoio aos estudantes PAEE. Vale ressaltar que essa Resolução citada revogou a Resolução nº 54/2017 – CEPEX, que também estabelecia alguns critérios de suporte no atendimento educacional aos alunos com deficiência. Uma das medidas adotadas pela UFPI como tentativa para a redução do índice de evasão dos estudantes PAEE, refere-se ao Artigo 7º da Resolução 76/19– CEPEX. Ela explana que ao estudante PAEE será concedida a possibilidade de prorrogação do tempo para a conclusão de seu curso, sendo este prazo máximo de permanência no curso até o dobro do tempo mínimo fixado para a conclusão



do curso (UFPI, 2019e). Essa medida tende a diminuir a evasão, apesar de favorecer à retenção.

O Artigo 6º, da Resolução nº76/19 – CEPEX estabelece que o estudante PAEE pode requerer o ajuste ou redução em até 50% dos componentes curriculares do seu curso. Nesse caso, deve ser comprovado, pela equipe do NAU/UFPI, a real necessidade dessa redução. Em seguida, caso o NAU/UFPI comprove essa necessidade, o processo é encaminhado à coordenação do curso do aluno, para que ela oriente quais componentes deverão ser cursados pelo discente. Posteriormente, a coordenação encaminha o processo à Diretoria de Administração Acadêmica (DAA), para que sejam executados os ajustes solicitados (UFPI, 2019e).

Existe ainda uma alternativa ainda mais brusca na UFPI, em salvaguarda para as dificuldades inerentes às deficiências dos estudantes PAEE. Trata-se da possibilidade alinhada no Artigo 5º da Resolução em análise. Ela defende que se houver uma inadaptação do aluno PAEE ao seu curso de graduação de origem, de modo a tornar inviável sua permanência qualificada, ele poderá pleitear mudança para outro curso na Instituição, dentro da grande área definida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), através de parecer da Câmara de Ensino (CAMEN) e com anuência do NAU. O §1º do mesmo Artigo defende que essa solicitação de mudança só poderá ocorrer se o estudante tiver concluído no mínimo 25% do curso. Outra delimitação é estabelecida no §2º, onde afirma que essa mudança de curso só poderá ocorrer duas vezes, no máximo (UFPI, 2019e). Como exemplos dessa medida, o NAU/UFPI citou dois casos que ocorreram. Um deles foi o de uma estudante do curso de Física que mudou para o curso de Ciências Biológicas, e o outro caso foi um estudante do curso de Ciências Sociais, que mudou para o curso de Serviço Social. Percebe-se que essa é mais uma medida adotada pela UFPI como mecanismo para evitar a retenção e/ou evasão dos alunos PAEE.

#### **4.4 Programas, ações e decisões sobre acessibilidade no CMPP/UFPI de 2014 a 2020**

Antes da implantação do NAU/UFPI, as ações sobre acessibilidade eram elaboradas e implementadas pelo Núcleo de Estudos em Educação Especial e Inclusiva (NEESPI/UFPI), idealizado pela professora Doutora Ana Valéria Fortes Lustosa (UFPI, 2014b). Entre outras ações desenvolvidas pelo NEESPI/UFPI pode-se citar a participação e inserção da UFPI em eventos, encontros, simpósios, e outras convenções coletivas. Por exemplo, um desses eventos

foi a Semana de Ação Mundial (SAM), que é uma iniciativa da Campanha Global pela Educação, que acontece anualmente em mais de 100 países, desde 2001. Nesta campanha, a cada ano é escolhido um tema emergente sobre direito à educação, para exigir que acordos internacionais na área sejam cumpridos, e naquele ano de 2014 o tema escolhido foi “Direito à Educação Inclusiva”. A SAM no Piauí em 2014 contou com atividades como oficinas de TAs, mesa redonda e colóquios sobre educação inclusiva, lançamento de fórum estadual de educação inclusiva, audiências com Reitorias das Instituições Públicas de Ensino Superior no Piauí, entre outros.

Sucintamente, mesmo antes de 2014 até 2015 já havia uma preocupação da UFPI, representada pelo NEESPI, em inserir uma política de acessibilidade na instituição, em uma tentativa de adequação ao Programa Incluir. Porém, a partir da análise documental desta pesquisa sobre o tema em estudo, ficou evidente que, com a instalação do NAU/UFPI em 2016, os programas, ações e decisões sobre acessibilidade foram mais bem estruturados e acompanhados, visto que a aquisição de um espaço próprio a esta finalidade, conjuntamente ao suporte dos profissionais alocados para o setor, permitiu uma maior cobertura de práticas relacionadas à acessibilidade. A seguir segue, de forma mais detalhada, o quadro 18, que menciona ações, projetos e programas sobre acessibilidade definidos após a implantação do NAU/UFPI:

**Quadro 18 - Ações, projetos e programas sobre acessibilidade entre 2016 a 2020 na UFPI**

MÊS/ANO	AÇÃO/DECISÃO
ABRIL/2016	O NAU/UFPI organizou o “I Seminário sobre Autismo da UFPI: conhecer para incluir”. Esse evento contou com a presença da então Pró-Reitora de Assuntos Estudantis e Comunitários, Prof. <sup>a</sup> Dra. Cristiane Torres; da Presidente da Associação de Amigos dos Autistas do Piauí (AMA/PI), Maria Rosália Oliveira; da estudante representante do Diretório Central dos Estudantes da UFPI (DCE/UFPI), Tatiana Sousa; e do psicólogo Carlos Eduardo Gonçalves, além de parte da comunidade acadêmica. Objetivou sensibilizar, orientar e informar estudantes, docentes, técnico-administrativos e comunidade em geral sobre o TEA. Promoveu, então, o conhecimento sobre a temática, além de quais as metodologias de intervenção que existem na saúde, educação e assistência social para o assunto. Isso favoreceu a discussão e a defesa sobre inclusão social das pessoas com TEA. Foram ofertadas 120 vagas para participação neste

	seminário.
SETEMBRO/2016	<p>A Fundação Dorina Nowill desenvolve um projeto denominado Rede de Leitura Inclusiva, que tem como objeto incentivar o acesso à leitura e à informação para pessoas com deficiência. É uma ação que acontece em âmbito nacional, sendo cada Estado instigado a criar grupos de trabalho para que consolidem novas ações de leitura e inclusão, ou intensifiquem as já existentes. Nesse sentido, a UFPI, representada pelo NAU, integra essa Rede no Piauí, juntamente com outros órgãos, como o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE), a Associação de Cegos do Piauí (ACEP), o Instituto Comrádio do Brasil, a Secretaria de Educação e Cultura (SEDUC) e a Fundação de Apoio às Entidades dos Cegos do Piauí (FACEP). Então, em 21 de setembro de 2016 a UFPI sediou o I Encontro da Rede Piauiense de Leitura Inclusiva, que contou com a presença de representantes da ACEP, da Secretaria Estadual para Inclusão da Pessoa com Deficiência (SEID), da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), do CONADE e do Instituto Comrádio do Brasil. O objetivo desse encontro foi incitar os setores e instituições voltadas ao livro e leitura inclusiva no Piauí, para mobilizarem sobre as questões de acessibilidade de produtos e conteúdos para pessoas com deficiência. Logo após, ainda neste I Encontro da Rede Piauiense de Leitura Inclusiva, foi realizado um Talk Show sobre “Conquistas e Desafios da Leitura Inclusiva”, com convidada da Fundação Dorina Nowill, Ana Paula Assunção.</p>
OUTUBRO/2016	<p>Realizou-se a oficina “Mão na massa: aprendendo a aprender”. Tratou-se de uma iniciativa dos serviços pedagógico e psicológico da PRAEC/UFPI, que objetivou colaborar para a potencialização do aprendizado dos alunos, ao revelar dicas corretoras de falhas nos métodos de estudo, e ajudou em estabelecer um autodomínio da ansiedade. Inicialmente a oficina foi conduzida pelo psicólogo Carlos Eduardo, que abordou a temática “Estratégias para Manejo da Ansiedade”. Em momento posterior, três pedagogos, Celes Morais, Cremilda Monteiro e Junior Ferreira, expuseram o tópico “Estratégias para melhorar o aprendizado”. Essa oficina foi uma importante ação por evitar que fosse desenvolvida a deficiência psicossocial, ao procurar estabelecer um equilíbrio psicológico aos estudantes, e permitiu a eles visar melhor qualidade de vida acadêmica, sobretudo àqueles que já são assistidos pela PRAEC/UFPI.</p>
	<p>O NAU/UFPI realizou um workshop de técnicas para apresentação de trabalhos acadêmicos aos alunos PAEE, e seus auxiliares acadêmicos. O objetivo desse workshop foi orientar quanto a preparação de recursos como slides, folders,</p>

MARÇO/2017	resumos; bem como quanto a postura, entonação de voz que devem ser adotados na apresentação dos seminários; técnicas de controle da ansiedade; planejamento e organização de estudo; e discussão sobre vivências pessoais.
JUNHO/2017	A PRAEC/UFPI, por meio do NAU/UFPI, abriu processo seletivo para o preenchimento de cinco vagas de estudantes (sendo três da pedagogia, uma do serviço social e uma da comunicação social), para atenderem ao projeto “Apoio Pedagógico e Orientação Inclusiva para Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais e Saberes e Fazeres da Prática Inclusiva”, relacionado à Bolsa de Incentivo a Atividades Multiculturais e Acadêmicas (BIAMA), do Edital nº07/2016-PRAEC/UFPI. Entretanto, apenas três estudantes obtiveram deferimento para preenchimento das vagas.
JULHO/2017	Ministrado pela equipe do NAU/UFPI o minicurso “Orientação e Mobilidade para Estudantes da UFPI”. Ao perceber a demanda dos estudantes com deficiência visual e de seus auxiliares, o principal objetivo do curso foi viabilizar uma melhor percepção do espaço universitário, usando pontos de localização e referência por meio do manuseio da bengala. Os locais escolhidos para a realização do curso foram o CCHL, CCE e Restaurante Universitário. Foram disponibilizados bolsistas para o acompanhamento de estudantes que ainda não tinham auxiliares acadêmicos. Esse minicurso além de propor uma melhor orientação espacial aos estudantes com deficiência visual, também abriu 11 vagas para a participação de estudantes voluntários.
SETEMBRO/2017	Promovida pela UFPI, com o apoio da PRAEC/UFPI, a campanha Setembro Amarelo na UFPI: valorização da vida e prevenção do suicídio”. Nesta campanha promoveu-se a palestra “Relação entre Automutilação e Suicídio”, rodas de conversa e a mesa-redonda “Conversando sobre Suicídio”, a qual foi composta por profissionais da área de enfermagem, psicologia, filosofia, sociologia e psiquiatria. O evento, além de contar com a parceria de professores, estudantes e pesquisadores da UFPI, também contou com a presença do Centro de Valorização da Vida (CVV) e do PROVIDA, que é um serviço ofertado pela Fundação Municipal de Saúde (FMS). Apesar de ser uma campanha aberta à toda comunidade da UFPI, ela também possibilitou aos alunos com deficiência psicossocial que participassem, um olhar acolhedor e integrador a respeito dos desequilíbrios mentais que os afligem.
	A PRAEC/UFPI realizou o curso de capacitação “Intervenção em Situações de Crise na Assistência Estudantil”. Essa capacitação foi direcionada aos servidores técnicos da PRAEC/UFPI, e teve a realização da oficina “Saúde Mental na sala

AGOSTO/2018	de aula: ações preventivas e encaminhamentos”. O objetivo dessa oficina foi estimular uma reflexão entre coordenadores, chefes de departamentos e professores sobre as dificuldades de saúde mental apresentadas pelos estudantes de graduação, de forma a ofertar aportes teóricos e debater sobre ações preventivas e os encaminhamentos indispensáveis em situações de crise.
DEZEMBRO/2018	Paralelamente, os campus fora de sede da UFPI também desenvolvem ações voltadas ao PAEE. Como exemplo cita-se o “I Encontro de Educação Inclusiva no Ensino Superior: desafios na formação e prática docente”, desenvolvido pelo CSHNB. Esse encontro foi resultado do trabalho desenvolvido com alunos do curso de Pedagogia do referido campus, em parceria com o NAE/CSHNB. Foram executadas atividades diversas, como a realização de duas mesas redondas, uma voltada à exposição de relatos sobre experiências de dois discentes PAEE, e de um convidado com deficiência; e a outra sobre experiências inclusivas na educação, que contou com a participação de profissionais do NAU/UFPI, de docente da Secretaria Municipal da Educação de Picos e da 9º Gerência Regional de Educação - SEDUC. Outra atividade realizada nesse encontro foi a realização de cinco oficinas intituladas: Surdez e Libras; Inclusão e Formação Docente; TA; TEA/Autismo; e Adaptações de Materiais Pedagógicos para alunos com deficiência.
JANEIRO/2019	Em janeiro de 2019 foi realizado o I Encontro dos estudantes PAEE da UFPI. Nesse encontro abordou-se sobre as metas do NAU/UFPI e sobre projetos em andamento da PREUNI/UFPI quanto a acessibilidade arquitetônica. Durante a entrevista, foi relatado pelas servidoras do NAU/UFPI, que se tratou também de um momento de escuta das demandas dos estudantes, bem como de uma construção coletiva de melhorias institucionais. Segundo a Entrevistada 2 (E2), nesse encontro lotou-se o auditório de Arqueologia, e o PAEE conversou abertamente sobre as dificuldades que eles tinham, e sobre as experiências que eles tiveram na Universidade. Ela complementou que oportunamente foi uma forma dos estudantes PAEE se conhecerem, e surgiram amizades daquele encontro. Além disso, foi possível o NAU/UFPI ter um <i>feedback</i> dos estudantes, sobre na visão deles como o trabalho da UFPI acerca de inclusão e acessibilidade impacta-os. Segundo E2, existe uma frase cujo valor está enraizado na cultura da IES, e que é com frequência pronunciada pelos estudantes: “Nada sobre nós, sem nós”. Essa frase significa que eles precisam estar presentes para falarem daquilo que precisam, serem representantes nos processos decisivos, serem ouvidos. Esse encontro possibilitou exatamente isso,

	além de ter oportunizado a seleção de lideranças entre os alunos para que eles fossem representados.
MARÇO/2019	<p>Foi publicado o edital nº 01/2019 – PRAEC/UFPI, em que por meio da CACOM/PRAEC, a qual é responsável pela coordenação, execução e acompanhamento dos Programas relacionados à política de assistência estudantil da IES, estabeleceu o Programa de Apoio e Resiliência Acadêmica (PARA). Ele esteve vinculado aos eixos do PNAES, e foi direcionado aos estudantes de cursos de graduação presencial. Conforme o edital nº 01/2019, ele surgiu do carência em se otimizar ações preventivas e educativas direcionadas a obstáculos acadêmicas e interpessoais que podem evoluir para evasão e retenção escolar. Em seu item 2.3, o edital esclarece que o foco do Programa são questões psicopedagógicas, não clínicas, as quais interferem na vida acadêmica dos estudantes, e conseqüentemente, no seu desempenho. A dinâmica do Programa funcionou por meio de uma mediação de uma equipe de psicólogos do Serviço de Apoio Psicológico (SAPSI), da CACOM/PRAEC, em oito encontros presenciais em grupo com os alunos, e com duração de uma hora e 30 minutos cada encontro. O item 2.5 do edital esclarece que o PARA objetivou oportunizar um espaço de diálogo e desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e sociais para a superação dos desafios inerentes à vivência na Universidade. No item 3.1 do edital, elucida-se que foram contemplados quatro cursos, com o quantitativo de 15 vagas para estudantes de cada curso. Um dos critérios para a seleção de quais cursos seriam contemplados com o PARA foi o índice de retenção e evasão acadêmica, conforme item 5.1, b. É notório que, apesar do PARA ser um programa não direcionado exclusivamente ao PAEE, mas sim aos alunos dos cursos contemplados, sejam eles deficientes ou não, é um programa que se inclinou a trazer benefícios também aos estudantes com deficiência que possam ter participado. Isso pode ser afirmado com veemência por ele debater sobre os desafios da realidade acadêmica, fato que permite encontrar caminhos alternativos às dificuldades encontradas, as quais são muitas ao PAEE.</p>
MARÇO/2019	<p>O NAU/UFPI desenvolve e inicia o Projeto Flor de Mandacará, o qual mesmo não sendo um projeto desenvolvido para os estudantes PAEE, faz-se necessário destacar sobre esse projeto, por ele ser uma ação do NAU/UFPI e envolver as mães desses alunos, que acompanham seus filhos e os aguardam no espaço da Universidade enquanto eles assistem aulas. O projeto tem o intuito de que as mães participem de rodas de conversas sobre temas relacionados às realidades que vivem, como por exemplo, sobre autonomia, bem como participem de</p>

	<p>oficinas de produção criativa. Entre essas oficinas foi realizada uma de <i>decoupage</i>, que se trata de uma técnica artesanal de cobrir determinadas superfícies, como mesas, cadeiras, porta-joias, entre outros, com tecidos, recortes de revistas ou outros tipos de papel, e uma outra oficina sobre trufas de chocolate, como forma de dar ensejo à melhoria da renda familiar. Esse projeto é relevante visto que as participantes muitas vezes se voltam prioritariamente para o acompanhamento dos filhos e não estão inseridas no mercado de trabalho. Infelizmente, em decorrência da pandemia de Covid-19, tal projeto foi suspenso.</p>
<p>JUNHO/2019</p>	<p>O NAU/UFPI deu início à realização de “Ciclos de Formação sobre Inclusão no Ensino Superior”. Esses ciclos tiveram como intuito debater sobre a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior, especialmente na UFPI, através de rodas de conversa. O primeiro ciclo ocorreu em 17 de junho de 2019, e teve dois temas centrais, que foram o “Papel do NAU na inclusão do público-alvo da educação”, que procurou também explicar sobre as normatizações da universidade relacionadas aos estudantes com deficiência, e o outro foi “Conhecendo a deficiência psicossocial”, sob a colaboração da Dra. Sôfia Laurentino. Já em 31 de agosto do mesmo ano foi promovida uma continuidade a esses ciclos de formação, com a temática “Conhecendo o Autismo: diagnóstico, avaliação e intervenções educacionais”. O evento procurou discutir sobre a inclusão de pessoas com deficiência na UFPI, através de uma roda de conversa sobre o TEA, tema explanado pela psicóloga do NAU/UFPI. O terceiro ciclo ocorreu em 14 de setembro de 2019 e teve como título “Conhecendo a deficiência auditiva e a surdez”, com a participação especial da professora Ádila Silva Araújo Marques. O quarto ciclo ocorreu no dia 23 de outubro de 2019, com a temática “Direitos humanos e aspectos jurídicos da acessibilidade”, onde se procurou definir de que modo a relação existente entre os direitos humanos e os aspectos jurídicos da acessibilidade facilita a inclusão de pessoas com deficiência na UFPI. E no dia 11 de novembro de 2019 continuou-se o Ciclo de Formação sobre Inclusão no Ensino com mais um debate sobre o autismo.</p>
<p>SETEMBRO/2019</p>	<p>Em alusão ao dia nacional do surdo, dia 26/09, e para lembrar-se da importância da luta pela inclusão, a partir do ano de 2019, o mês de setembro foi intitulado como “setembro azul” pela UFPI. Então para celebrar esse mês, o curso de Libras da UFPI, em parceria com o NAU/UFPI desenvolveu várias atividades junto à comunidade acadêmica, com o intuito principal de estabelecer uma conversa com a comunidade acadêmica, para dar visibilidade à luta dos surdos</p>

	<p>por uma educação de qualidade e pela expansão dos espaços com promoção da Libras. Nesse evento o NAU/UFPI desenvolveu duas atividades com a comunidade universitária, a primeira delas, ocorrida em 26/09/2019, foi uma roda de conversa sobre o “Bem-estar Emocional e as Dificuldades da Vida Acadêmica”. Já a segunda atividade, ocorrida em 27/09/2019, foi uma oficina sociopoética intitulada “Vivências para Pensar as (R)existências com as Diversidades” em ação conjunta com as professoras Natália Simeão e Leila Alexandre. Esse encontro serviu como pontapé para fomentar os participantes a imaginarem sobre os desafios existentes no ingresso e na permanência na universidade. Como resultado também foram produzidos poemas corporais/gestuais para exteriorizar tudo o que foi vivido e/ou sentido na atividade.</p>
MARÇO/2020	<p>Foi desenvolvido o túnel sensorial para aplicação na calourada institucional ocorrida em 26 de março de 2020, com o apoio do NAU/UFPI. Foi um experimento que integrou o projeto Mulheres de Visão, este a ser melhor discutido posteriormente. O objetivo dele foi fazer com que os participantes da calourada se sensibilizassem para a acessibilidade de uma forma não convencional. Eles foram convidados a entrarem no túnel, onde vivenciaram situações do mundo da pessoa cega, atijando-os a utilizarem outros sentidos.</p>
MAIO/2020	<p>Já como ação estratégica desenvolvida pelo NAU/UFPI em combate à pandemia de COVID-19, ocorreu a produção de um informativo com orientações relacionadas à prevenção do coronavírus para pessoas com deficiência. Como guia, a equipe do NAU utilizou como base para essa produção, fontes oficiais da Organização Nacional dos Cegos, o Ministério da Mulher e dos Direitos Humanos, e a Organização Mundial de Saúde (OMS). Também voltada à nova realidade da pandemia, foi realizada por meio do SAPSI uma web conferência com o tema “Diálogos sobre Saúde Mental em Tempos de Crise”, conduzida pelos psicólogos da UFPI, Carlos Eduardo Leal e Kleyson Matos.</p>

Fonte: PRAEC/UFPI (2021)

Além dessas ações desenvolvidas pela UFPI explanadas no quadro acima, cita-se que desde sua criação o NAU/UFPI realiza visitas às coordenações dos cursos da UFPI para orientações e divulgações dos seus serviços, e orienta os docentes que os contactam, quanto à elaboração de atividades adaptadas. Conforme meta estipulada no Relatório Integrado 2019 da PRAEC/UFPI (UFPI, 2019d), foi idealizada a elaboração de uma cartilha a ser direcionada aos coordenadores de curso. Ela teria como objetivo explicar, entre outras informações, quais



seriam as medidas que poderiam ser concedidas aos estudantes PAEE para ampará-los durante suas atividades acadêmicas, embasada pelas Resoluções da UFPI explanadas no tópico 4.1 desta pesquisa. Entretanto, conforme informado pelo NAU/UFPI, essa cartilha já foi elaborada, contudo ainda não houve sua publicação.

É oportuno também destacar que, durante a entrevista com as servidoras do NAU/UFPI foram enfatizados dois projetos em que o setor atua como parceiro de demais instituições: o projeto Trabalho Acessível, e o projeto Mulheres de Visão. Nessa perspectiva, o parágrafo único, Artigo 4º, da Resolução nº37/2016 – CAD, afirma que:

“O NAU desenvolve suas atividades por meio de parcerias com os diversos setores institucionais e com as entidades privadas, órgãos públicos, grupos representativos e associações reconhecidas como fomentadoras e apoiadoras do processo de inclusão social” (UFPI, 2016c).

O projeto Trabalho Acessível é ofertado pela Ação Social Arquidiocesana (ASA). Ele é uma iniciativa fruto do serviço “Levanta-te, vem para o meio”, da Arquidiocese de Teresina em aliança com a Prefeitura de Teresina e outros órgãos parceiros, como o Ministério Público do Trabalho (MPT), UFPI, Universidade Estadual do Piauí (UESPI), entre outros, e conta com financiamento da Organização Mundial do Trabalho (OIT). O Projeto Trabalho Acessível veio com a proposta de realizar a captação e identificação de deficientes aptos ao mercado de trabalho, com potencialidade e expertises que satisfaçam as exigências para o preenchimento de determinada vaga de emprego.

Sabe-se que a partir da Lei nº8.213/1991 determinou-se cotas de contratação dos deficientes em empresas privadas. No Artigo 89 da lei citada afirma que, por meio da habilitação profissional e social, proporciona-se ao beneficiário incapacitado parcial ou totalmente para o trabalho, bem como para as pessoas deficientes, as condições para a (re)educação e de (re)adaptação profissional e social necessárias para participação no mercado de trabalho e no contexto em que vive. A mesma lei, em seu Artigo 93, estabelece que a empresa com mais de 100 (cem) empregados está obrigada a ocupar um percentual dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou com pessoas deficientes, habilitadas, na seguinte proporção: se a empresa possuir até 200 empregados, serão 2% do número de empregados; se possuir de 201 a 500 empregados, será 3%; se possuir de 501 a 1.000 empregados, será 4%; e por fim se for de 1.001 empregados em diante serão 5%.

A Constituição Federal/88 em seu Artigo 5º, incisos XIII, XXIII, 170, incisos II a IX e parágrafo único, e Artigo 186 (BRASIL, 1988) exprime que são, entre outros, fundamentos da

República Federativa do Brasil a livre iniciativa e de exercício de qualquer atividade econômica organizada, a livre concorrência; o respeito à propriedade privada e à sua exploração, observada a sua função social e os valores sociais do trabalho. Percebe-se, portanto, que a lei nº 8.213/1991 exigiu o cumprimento de uma função social pelas empresas, pois por estes artigos e incisos da CF entende-se que as empresas não existem simplesmente para aferir lucros aos seus sócios, mas sim para atender os princípios da liberdade, dignidade, solidariedade, democracia e para reduzir as desigualdades sociais, para que todas as pessoas sejam incluídas e tenham uma vida digna.

Assim, de acordo com a *live* “Trabalho acessível – resultados e desafios” disponibilizada no *youtube* pelo canal da Arquidiocese de Teresina, o Projeto Trabalho Acessível presta um serviço de assessoria às empresas que precisam cumprir estes percentuais de contratação de deficientes estabelecidos em lei, pois já faz um trabalho de seleção desse pessoal, subtraindo este dever das empresas, de modo a facilitar o processo de contratação (TRABALHO, 2021). Ainda segundo a *live*, evita-se, inclusive, que ocorra durante uma fiscalização do MPT às empresas, a alegação delas de não haver perfis profissionais qualificados e disponíveis para atenderem suas necessidades, pois por esse projeto consegue-se mostrar que há sim deficientes preparados para ocupar os postos de trabalho.

O NAU/UFPI atua como parceiro ao Projeto Trabalho Acessível na medida em que envia para a ASA uma lista de alunos PAEE em curso ou já concludentes de determinada área acadêmica, e que preencham os requisitos exigidos para a empresa. Em contrapartida, a Arquidiocese de Teresina faz a mediação com a empresa, servindo como ponte para os alunos deficientes serem alocados em postos do mercado de trabalho. É, portanto, uma ação que traz benefícios mútuos para os atores envolvidos, visto que a empresa será beneficiada com o conhecimento técnico do aluno e será uma forma dela cumprir as exigências da Lei nº 8.213/1991, e para o aluno PAEE da UFPI será uma forma de ser inserido no mercado e adquirir experiência profissional, bem como ser reconhecido por suas habilidades e conhecimentos.

O outro projeto em que o NAU/UFPI também é parceiro, é o Mulheres de Visão, desenvolvido pela Escola Comrádio e pelo Instituto Ileve. Ele é um projeto de capacitação para mulheres cegas e de baixa visão atuarem como desenvolvedoras de um empreendimento acessível. Para isso, são acompanhadas por mentores experientes e especializados no desenvolvimento de negócios, onde elas têm aula de autoconhecimento, política pública de inclusão, comunicação inclusiva, oratória, negociação, criatividade, empreendedorismo e

gestão de negócios. O modelo de *startup* foi o escolhido para a formatação dos empreendimentos acessíveis (MULHERES DE VISÃO, 2019).

Além do NAU/UFPI, ele possui outros parceiros como o Governo do Estado do Piauí; a Defensoria Pública do Estado do Piauí; a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB); a Comissão de Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência; a Comissão da Mulher Advogada; a ACEP; a Secretaria Municipal de Cidadania, Assistência Social e Políticas Integradas (SEMCASPI); a TV Assembleia; a Fundação Antares; o Hospital de Olhos Previsão; e a SEID. E possui como financiadora a Fundação Inter Americana (MULHERES DE VISÃO, 2019).

De acordo com a entrevista realizada com as servidoras do NAU/UFPI, atualmente a UFPI tem quatro alunas com deficiência visual participantes desse projeto. A parceria com esse projeto é uma estratégia relevante para a UFPI, visto que permite emponderar alunas com deficiência visual, ao facilitar suas inserções no mundo empreendedor, e assim possibilitar sua inclusão no mercado de trabalho.

Posteriormente, em 09 de novembro de 2021, a Escola Comrádio, em parceria com o Projeto Mulheres de Visão lançou a plataforma ACESSO MDV. Ela se traduz em um mecanismo acessível de cadastro de pessoas com e sem deficiência, para que empresas, organizações sociais, poder público e outros serviços obtenham uma base de dados de pessoas para o mercado de trabalho. Por ser o NAU/UFPI um dos parceiros do projeto Mulheres de Visão, a psicóloga do NAU participou do evento de lançamento da plataforma ACESSO MDV (UFPI, 2021). Essa também é uma oportunidade para que egressos da UFPI pertencentes ao PAEE, se cadastrem na plataforma para que consigam sua inserção no mercado de trabalho.

Por todos esses projetos relatados percebe-se que a UFPI se engaja no eixo estruturante Projetos de Extensão do Programa Incluir. De acordo com Glat e Pletsch (2004), a extensão em uma universidade vincula-se intimamente ao ensino e à pesquisa, contudo, voltada diretamente para a sociedade. Para as autoras, a extensão projeta-se como um processo de inserção social consciente da universidade que converge para uma retroalimentação mútua entre a produção de conhecimento acadêmico e sua propagação e concretização em práticas sociais. Complementam que é nessa dimensão da extensão que se faz a tão fundamental relação teoria prática, que se exterioriza em diversas formas: cursos, capacitações, consultorias, projetos aplicados e várias outras ações desenvolvidas pela universidade em distintas comunidades, incluindo-se, seguramente, projetos relacionados à educação inclusiva.

#### 4.5 Programa Incluir na UFPI

Para a definição de quais critérios seriam analisados quanto ao Programa foco desta pesquisa no âmbito da UFPI, em seu CMPP, foi utilizado como guia para este estudo o Documento Orientador do Programa Incluir. Ele define que as ações de acessibilidade referentes ao Programa Incluir abrangem a adequação arquitetônica em seus ambientes; a aquisição de recursos de TA para a efetivação das acessibilidades pedagógica, comunicacional e informacional aos estudantes PAEE e demais integrantes da comunidade universitária; a aquisição e o aperfeiçoamento no fornecimento de materiais didáticos e pedagógicos acessíveis; aquisição e ajustamento de mobiliários para acessibilidade; e a formação de profissionais para o avanço de práticas educacionais inclusivas, assim como para o manuseio dos recursos de TA, da Libras e outros códigos e linguagens (BRASIL, 2013b).

Em outro ponto, o mesmo Documento Orientador esclarece que, nas IFES, a implementação de uma política de acessibilidade voltada aos estudantes com deficiência deverá estar contemplada:

[...] no plano de desenvolvimento da instituição; no planejamento e execução orçamentária; no planejamento e composição do quadro de profissionais; nos projetos pedagógicos dos cursos; nas condições de infraestrutura arquitetônica; nos serviços de atendimento ao público; no sítio eletrônico e demais publicações; no acervo pedagógico e cultural; e na disponibilização de materiais pedagógicos e recursos acessíveis (BRASIL, 20013b, p.12).

Então, foram considerados os pontos descritos, expostos acima, para a descrição e análise que se segue. Convém fundamentar que, alguns setores, por atenderem a um fluxo maior de pessoas, ou por estarem diretamente envolvidos no desenvolvimento das atividades dos discentes, mereceram um olhar mais criterioso quanto às condições de acessibilidade praticadas e instaladas. Assim, previamente discutiu-se sobre a atuação das servidoras do NAU/UFPI, onde se enfatizou a abordagem inicial que elas realizam aos alunos PAEE. Após, a pesquisa lançou um olhar para setores específicos, visto que se tornaria muito extensivo, e talvez inviável, a análise de todos os locais do CMPP. Apesar do foco da pesquisa ser em apenas alguns setores do CMPP, é sensato que todos os departamentos da universidade estejam conscientes em fornecer e permitir a acessibilidade, desde a arquitetônica até a informacional.

#### 4.5.1 Atuação das servidoras do NAU/UFPI

Atualmente o NAU/UFPI é integrado por uma equipe multidisciplinar composta por uma assistente social, uma pedagoga e uma psicóloga. Juntas realizam um trabalho harmônico para o acompanhamento individualizado do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes PAEE.

Durante a entrevista, as servidoras relataram que inicialmente o estudante ingressante PAEE passa por um atendimento com a equipe multidisciplinar do NAU/UFPI. Em informações complementares, disponibilizadas na página da UFPI, a psicóloga do NAU/UFPI informa que quando os estudantes ingressam na universidade, a equipe NAU/UFPI convoca esse aluno para um atendimento inicial, para que elas preencham uma anamnese, com o intuito de conhecerem o aluno e sua história de aprendizagem. Na anamnese são realizadas indagações do tipo: como ele aprendeu até aqui, quais seus métodos de aprendizagem utilizados, o que ele aprendeu sozinho, e sobre quais suas expectativas em relação ao seu ingresso na universidade. Acrescenta que esses alunos são acompanhados por cerca de cinco a seis sessões no NAU/UFPI, e se notarem que é uma demanda externa, que requer um enfoque clínico ou terapêutico, fazem o encaminhamento para instituições especializadas, externas à UFPI (UFPI, 2019b). Durante a entrevista, E2 afirma que, quando a demanda de atendimento é interna à UFPI, de acordo com o perfil do aluno pode ser necessário recorrer mais ao atendimento com a psicóloga, ou mais ao atendimento com a pedagoga, ou mais ao atendimento com a assistente social, entretanto sem esquecer a atenção conjunta de toda equipe a ele.

Quanto ao atendimento psicológico, o NAU/UFPI volta-se aos aspectos emocionais e psicológicos externados ou mesmo reprimidos pelos alunos, porém percebidos, e que sejam pertinentes à sua área acadêmica. E2 enfatiza que o atendimento psicológico na universidade é educacional, pois os estudantes que carecem de um atendimento mais voltado para a clínica/psicoterapia são encaminhados para redes externas, para o tratamento adequado:

“[...] quando vem com demanda de esquizofrenia, por exemplo, eu atendo os estudantes esquizofrênicos da universidade. Obviamente não é atendimento clínico, a gente não faz clínica na universidade, não é permitido, a gente faz psicologia educacional, então são aquelas questões emocionais voltadas para as questões acadêmicas. Quando nós vemos que é uma demanda clínica, nós encaminhamos para a psicoterapia (fora da universidade, porque dentro não tem)”.

Já em relação ao atendimento pedagógico, uma das preocupações é fornecer ao estudante PAEE suporte quanto à organização do seu tempo de estudo, conforme explicou a

El durante a entrevista. Complementou afirmando que, tenta-se intermediar um planejamento entre o estudante e seu auxiliar bolsista, caso o aluno tenha, levando-se em consideração aspectos como número de disciplinas e definição de um melhor horário para estudo. Neste caso, é perceptível que devido a pedagoga trabalhar principalmente com a quebra de barreiras nos métodos e técnicas de estudo, fomenta-se uma acessibilidade metodológica.

Na entrevista também foi elucidado que, o atendimento da assistente social do NAU/UFPI objetiva identificar e intervir nas questões sociais referentes ao contexto pessoal e familiar do aluno PAEE que interferem em seu ensino-aprendizagem, tal como quando há situação de vulnerabilidade socioeconômica. Nesse aspecto, a assistente social planeja e executa o acompanhamento educacional e sociofamiliar dos estudantes PAEE, orientando-os e encaminhando-os para terem acesso a direitos.

Ademais, a entrevista também esclareceu que é responsabilidade da assistente social manter atualizado o cadastro dos estudantes atendidos pelos programas de educação inclusiva, e proceder quanto à organização e distribuição de benefícios e bolsas relacionados à Política de Assistência Estudantil. Por exemplo, quanto aos benefícios ligados ao Programa Incluir, como o kit lupas, gravadores de voz, bolsas BINCS e BINCS-ES, é a assistente social do NAU/UFPI a responsável por conferir a documentação exigida nos editais, e verificar se com o passar do tempo os alunos beneficiários continuam a fazer jus ao seu recebimento. Também realiza o controle da entrega do kit lupas ou dos gravadores de voz ao aluno, e o seu recebimento quando na devolução pelo aluno ao fim do curso.

As servidoras realizam com frequência atividades de capacitação para aprimoramento da atuação profissional e aprendizagem, e que visam oferecer um melhor atendimento aos estudantes PAEE. Como exemplo, cita-se a participação da psicóloga e da assistente social no VIII Congresso Nacional de Educação Especial e XI Encontro Nacional de Pesquisadores da Educação Especial (XI ENPEE), no período de 14 a 17 de novembro de 2018 na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), onde ocorreram simpósios, mesas-redondas, minicursos e sessões de apresentações de trabalho. O evento também foi oportuno para a realização do Fórum Nacional de Coordenadores de Núcleos de Acessibilidade das Instituições Públicas de Educação Superior. Então, nesse congresso se debateu e se divulgou sobre o conhecimento científico produzido na área da educação especial nacional e internacional, a partir da participação de coordenadores de Núcleos de Acessibilidade, e de pesquisadores brasileiros e estrangeiros.

Cita-se também a participação da pedagoga do NAU/UFPI no I Congresso de Assistência Estudantil, realizado pelo Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos

Comunitários e Estudantis (Fonaprace), que contou também com a participação da então Pró-reitora da PRAEC/UFPI. Além de ter sido um espaço para a discussão científica sobre o tema de assistência estudantil, no evento foram apresentados pela pedagoga do NAU/UFPI dois trabalhos: “Práticas de inclusão na assistência estudantil: experiências do NAU/UFPI” e “Inclusão no ensino superior através dos Núcleos de Acessibilidade: uma ferramenta de assistência estudantil”.

#### 4.5.2 Análise do Programa Incluir no Setor de Esportes do CMPP

No que tange aos ambientes destinados ao esporte e lazer para a pessoa com deficiência (SASSAKI, 2006) aponta que “ao se assegurar o direito às atividades físicas, esporte e lazer, aumenta-se a probabilidade de realizações pessoais, amplia-se o repertório de atitudes sociáveis, incrementando, por meio destas, as chances de melhorar a autoestima, a autoconfiança e a integração social”. Nessa conjuntura, Meneghetti (2013, p.13) enfatiza que as alternativas de lazer “devem estar ao alcance das pessoas com deficiência, pois contribuem para seu processo de desenvolvimento pessoal e social e pode garantir processos de autonomia para quem dele participa”. Então, por todos esses benefícios que o esporte e o lazer trazem às pessoas com deficiência, considerar o Setor de Esportes como setor a ser analisado, foi pertinente.

No que se refere à acessibilidade arquitetônica, a entrada ao ambiente não é acessível, com a presença de algumas valas no chão para escoamento da água da chuva, além da presença de um piso irregular, conforme figura 2. Ambos os aspectos facilitam a ocorrência de acidentes e tornam dificultoso o acesso por pessoas com deficiência. Segundo um funcionário do local, a causa para essas irregularidades no piso são raízes de árvores submersas no solo. Entrou-se em contato com o engenheiro agrônomo da PREUNI/UFPI, que afirmou que teria que avaliar o local para constatar o motivo.

**Figura 2 – Piso irregular em ambiente interno do Setor de Esportes**



Fonte: autoria própria (2021)

Entre várias outras inadequações observadas no ambiente, percebeu-se a existência de apenas dois banheiros adaptados, mas apresentando algumas irregularidades, como por exemplo, a porta abrir para dentro ao invés de para fora, conforme estabelece a ABNT NBR (2020), por facilitar o resgate à pessoa em situações que necessite de socorro, se ela estiver caída ao chão perto da porta.

Quanto à piscina do setor, apresentou-se totalmente inacessível, conforme figura 3 abaixo. Primeiramente, o piso ao redor da piscina apesar de firme, não é antiderrapante. Além disso, para a participação de uma pessoa com deficiência física em uma atividade na piscina, seria essencial instalar um dos quatro dispositivos de transferência indicados pela NBR 9050 (2015), que são: bancos de transferência, degraus submersos, rampas submersas e equipamentos de transferências para piscinas com profundidade máxima de 1,20m. Na piscina do Setor de Esportes/UFPI não há nenhum desses dispositivos indicados. A norma ainda recomenda a instalação de barras de apoio nas bordas internas das piscinas na altura do nível da água (ABNT, 2015), as quais também são ausentes.



**Figura 3 – Piscina do Setor de Esportes**



Fonte: autoria própria (2021)

Por meio da figura 3 comprova-se então uma ausência de acessibilidade instrumental, visto ser a piscina da universidade um instrumento para aprendizagem (por exemplo: para aulas práticas do curso de educação física), e para prática de atividades esportivas de alunos. Sua não adaptação implica em impedir que alunos com deficiência sejam inseridos em atividades que possibilitem uma melhor socialização e desenvolvimento acadêmico. Destaca-se também que no setor há uma ausência de acessibilidade comunicacional, pois não há avisos e sinalizações com contraste de cores, em Braille ou fonte ampliada, os quais poderiam indicar de maneiras acessíveis várias informações, como locais de banheiros, localização de quadras, instruções para uso da piscina, entre outras. São muitas as adequações necessárias.

#### 4.5.3 Análise do Programa Incluir na BCCB

##### 4.5.3.1 Quanto à acessibilidade arquitetônica da BCCB

Lemos (1998) já afirmava que as bibliotecas são como a memória da própria humanidade, onde em uma perspectiva social reserva-se a dispor de informações e conhecimentos amontoados com o passar dos anos, permitindo a edificação de novos

conhecimentos, a execução das atividades profissionais e o desenvolvimento do desejo pela leitura. Uma biblioteca universitária vai além disso, envolve sonhos. Para muitos alunos que não tem condições de arcar com a compra de livros, ou mesmo de ter uma internet para acesso ao conhecimento, vêm na biblioteca universitária a única alternativa para a aquisição do conhecimento para além da sala de aula, e em longo prazo a oportunidade para o almejado êxito na conclusão de seus cursos.

Inicialmente foi analisada a acessibilidade no entorno da BCCB. Foi constatada a falta de piso tátil na calçada, bem como a ausência de pontos de ônibus com sistemas sonoros como indicação de aproximação e horários de passagem dos coletivos. Além disso, existem duas faixas de pedestre nas proximidades da entrada da BCCB. Em uma delas, a que interliga a BCCB ao CCHL, foi encontrado piso tátil de alerta, e a presença de rebaixamento de calçadas, entretanto sem piso tátil direcional, conforme figura 4. Já na outra faixa de pedestre, a qual interliga a BCCB ao Hospital Universitário, não há piso tátil de alerta e nem piso tátil direcional, e é ausente o rebaixamento de calçada, conforme figura 5 abaixo. Quanto a esse aspecto a ABNT NBR 9050 (2020) preconiza que se possua ao menos uma referência, sendo os pisos táteis de alerta e direcional de no mínimo 40 cm de largura na extensão da faixa, ou sinalização sonora. Portanto, em relação a esse critério há acessibilidade arquitetônica, mas não suficiente, pois falta ser colocado piso tátil direcional em ambas as faixas, e piso tátil de alerta e rebaixamento de calçadas em uma delas.

**Figura 4 - Faixa de pedestre com piso tátil de alerta e calçada rebaixada**



Fonte: autoria própria (2021)

**Figura 5 - Faixa de pedestre sem piso tátil de alerta e direcional e sem calçada rebaixada**



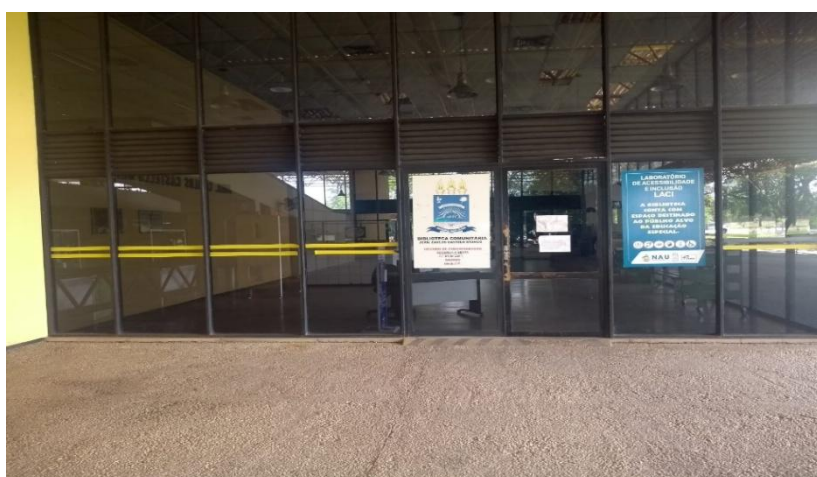
Fonte: autoria própria (2021)

Quanto a existência de vagas reservadas para veículos que conduzam ou sejam conduzidos por pessoas com deficiência, foi observada suas demarcações apenas no Espaço Rosa dos Ventos, complexo para eventos da UFPI que se localiza ao lado da BCCB. Neste espaço as vagas demarcadas conseguiram alcançar o total da largura mínima exigida, que são 2,5 metros, como também apresentaram um espaço adicional de circulação de no mínimo 1,20 metros (m), e o piso apresentou-se regular e estável, de acordo ao exigido pela ABNT NBR 9050 (2020). Elas também apresentaram o Símbolo Internacional de Acesso (SIA) tanto na horizontal, com pintura no asfalto, como na vertical, por meio de placa, atendendo ao exigido pela ABNT NBR 9050 (2020). Entretanto, os símbolos na horizontal das vagas estavam com pintura desgastada, necessitando de nova demarcação. Nenhuma vaga reservada para pessoas com deficiência foi vista no estacionamento propriamente da Biblioteca Central, apenas no estacionamento da Rosa dos Ventos. Então se sugere a criação dessas vagas. Isso evitaria que os deficientes estejam sujeitos a um deslocamento maior do Espaço da Rosa dos Ventos até a BCCB, pois a ABNT NBR 9050 (2020) estabelece que o percurso máximo entre a vaga e o estacionamento deva ser de no máximo 50m. Essa melhoria é uma medida simples que poderia ser implantada já a um curto prazo, visto que não requer grandes reformas estruturais ou um elevado recurso financeiro, mas apenas a confecção e instalação das placas (sinalização vertical), e as pinturas no asfalto, para demarcação das vagas (sinalização horizontal).

Já quanto ao acesso à biblioteca, há guia rebaixada e alargamento na calçada. No ambiente interno da biblioteca, procurou-se analisar inicialmente a porta de entrada, demonstrada na figura 6 abaixo. Ela é uma porta em vidro fumê, e contrasta com o batente e

as paredes somente devido a presença de faixas na cor amarela não contínuas. Há um destaque de listras em amarelo e preto em uma pequena rampa na entrada da biblioteca que se encontra um pouco apagado. Outro detalhe é que a cor da porta é da mesma tonalidade e material (vidro) das paredes adjacentes, e isso dificulta sua identificação pelas pessoas com baixa visão. A ABNT NBR 9050 (2020, p.140) recomenda que: “Se os batentes em volta das portas tiverem contraste visual com as paredes, a oportunidade de identificar a presença da porta está disponível mesmo quando a porta estiver aberta”.

**Figura 6 – Entrada da BCCB**



Fonte: autoria própria (2021)

Quanto à maçaneta da porta, é do tipo alavanca, e não está de acordo com a recomendada pela norma, pois apesar da altura estar dentro do estipulado pela ABNT NBR 9050 (2020) que é de 1,10m, não há boa empunhadura. Isso aconteceria se tivesse extremidade arredondada e curvada, onde poderia ser acionada até mesmo com o antebraço, sem a necessidade de girar o punho para manuseá-la. Portanto, o formato da maçaneta se contrapõe ao aplicado pelo sexto princípio do desenho universal, que seria o do mínimo esforço.

Ao entrar na BCCB, ela não dispõe de um mapa acessível visual e tátil, que serve como mecanismo de orientação aos transeuntes com limitação visual. Para Loch (2008), os mapas táteis são os principais produtos da cartografia tátil e valiosos instrumentos de inclusão social, pois consistem em representações gráficas em textura e relevo, de tal forma que servem para orientação e localização de lugares e objetos às pessoas com deficiência visual. A autora cita ainda que, para as pessoas, os mapas diminuem o mundo, ajudando-os na sua

compreensão; já para as pessoas com deficiência, os mapas expandem sua concepção de mundo, cooperando para a sua autonomia. A NBR 9050 (2020) recomenda o mapa tátil como uma das possibilidades de referência de localização dentro da edificação quando não houver piso tátil direcional.

Em relação à iluminação, em decorrência da presença de estruturas em vidro em boa parte da edificação, em substituição a paredes de tijolos, seus espaços internos são bem iluminados, pois esse arcabouço permite uma iluminação tanto natural, como artificial. Essas duas formas de iluminação utilizadas em concomitância são indicadas pela norma, pois facilitam a circulação das pessoas no ambiente interno, além de propiciar um ambiente agradável para a leitura. Além disso, a ABNT NBR 9050 (2020) menciona que, mesmo que as pessoas com deficiência visual não reconheçam as cores, elas podem detectar tons claros e escuros nos ambientes. Portanto, segundo a ABNT NBR 9050 (2020, p.141): “o contraste visual entre superfícies adjacentes facilita a percepção e a legibilidade da informação desejada pelas pessoas com deficiência visual”. Por isso é importante observar as normas para uma iluminação adequada, bem como para se adotar cores de parede contrastantes. A BCCB atendeu a esses critérios.

O piso da BCCB possui um revestimento de cor opaca. É um ponto positivo, pois contrastou com as paredes. Entretanto, deve ser evitado o seu polimento com produtos de limpeza, pois pode gerar reflexos quando associado à iluminação do local. Isso pode confundir as pessoas de baixa visão, e assim dificultar a percepção do espaço.

Na parte térrea existem desníveis em forma de degraus, mas que foi associado ao uso de rampas. Um desses desníveis refere-se a um lance de dois degraus, que interliga a área de atendimento ao usuário com a área onde se localiza parte do acervo, cabines de leitura individual, salas de estudo em grupo, e o Laboratório de Acessibilidade e Inclusão (LACI), e para o qual foi construída a rampa demonstrada na figura 7abaixo. Entretanto, percebe-se algumas incoerências da rampa em relação a ABNT NBR 9050 (2020). A primeira delas é que em todas as rampas é exigido um corrimão com duas alturas entre 0,70m e 0,92m, e para esta rampa foi constatada a inexistência do corrimão. A segunda incoerência é que estantes pertencentes ao acervo estavam localizadas em uma das extremidades da rampa, de modo a criar obstáculos no acesso à rampa. Entretanto, em conversa com a diretora da BCCB em exercício, foi informado que devido o ambiente estar passando por reformas estruturais no teto, algumas estantes do acervo tiveram que ser realocadas provisoriamente em outros lugares, para que fosse evitada a danificação de algum material, mas que após finalizada a reforma, elas seriam reposicionadas. Além disso, durante a coleta de dados, a BCCB

encontrava-se fechada para o acesso da comunidade ou externo, medida adotada como parte do plano de contingência ao enfrentamento da Covid-19, e, portanto, não havia um fluxo de pessoas.

**Figura 7 – Rampa de acesso ao acervo físico, LACI e demais ambientes**



Fonte: autoria própria (2021)

Quanto à exigência de se instalar um guarda-corpos, a NBR 14718 (2019), sobre esquadrias e guarda-corpos para edificação, prevê que ele seja instalado quando existir o mínimo de 1m de desnível entre o chão e o nível mais elevado da rampa ou escada. Portanto, para a rampa da figura 7 não foi necessária a instalação de um guarda-corpo como item de segurança, pois seu desnível em relação ao chão possui medida inferior a 1m. Ainda existe uma outra rampa que interliga a parte térrea ao piso superior, conforme figura 8 abaixo:

**Figura 8 – Rampa para acesso ao piso superior**



Fonte: autoria própria (2021)

Nesta rampa não há corrimão e a altura do guarda-corpo é de 0,84m, o que diverge do definido pela ABNT NBR 9050 (2020). Esta norma estabelece que a altura do guarda-corpo deva ser igual ou maior a 1,10m. Quanto à largura da rampa, o espaço livre para circulação indicado é de 1,50m, mas é aceitável o mínimo de 1,20m, conforme o fluxo de pessoas. Portanto, em relação à largura, as duas rampas estão dentro do recomendado pela NBR 9050 (2020).

Outro ponto que chamou a atenção foi os corredores estreitos entre as estantes do acervo, o que dificulta, ou mesmo impede, o acesso a quem utilize cadeira de rodas, andadores ou bengalas para locomoção. A largura entre os corredores variou entre 0,97m e 0,60m, e, portanto, nem todos estão seguindo os parâmetros estipulados pela norma, que estabelece uma largura mínima de 0,90m. Conforme a ABNT NBR 9050 (2020, p.10), quanto a largura para transposição de obstáculos isolados de uma pessoa que usa cadeira de rodas, afirma que “quando o obstáculo isolado tiver uma extensão acima de 0,40m, a largura mínima deve ser de 0,90m”. Para a situação citada, os obstáculos a que a norma faz referência são as estantes.

Há ainda dois banheiros coletivos no térreo, sendo um masculino e outro feminino, com boxes para pessoas com mobilidade reduzida, contudo não existe um com entrada independente, como exige a ABNT NBR 9050 (2020). Essa entrada independente é necessária para possibilitar ao acompanhante do sexo oposto entrar, se caso a pessoa com deficiência precisar de auxílio. Além disso, como visto anteriormente, a ABNT NBR 9050 (2020) define que a abertura da porta deve ser para fora. Porém, infelizmente, não foi observado o cumprimento desse critério nos sanitários da BCCB. Também não há uma sinalização na porta desses sanitários, indicando ser destinado para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida.

#### 4.5.3.2 Quanto à acessibilidade informacional e digital da BCCB

Sabe-se que a principal atividade de uma biblioteca universitária é oferecer insumos informacionais e de produção de conhecimento a todos os cidadãos que as frequentam. Para Malheiros (2019), as bibliotecas têm a função relevante de apoiar a permanência dos alunos PAEE nas instituições de ensino, por fornecerem a informação essencial ao seu desenvolvimento, colaborando com a redução do índice de evasão e com o aprimoramento da

qualidade de sua formação. Para Nunes e Carvalho (2016), a abrangência e o papel que as bibliotecas universitárias executam a favor do desenvolvimento científico, tecnológico, cultural e social relacionam-se diretamente à missão da universidade na sociedade como agente catalisador e propagador do conhecimento científico proveniente das contribuições dos pesquisadores, docentes e discentes. Nesse mesmo raciocínio, Zaninelli, Nogueira e Peres (2019) defendem que as bibliotecas universitárias são centros de cultura e aprendizagem, baseadas em um dinamismo e uma interatividade que possuem como escopo principal interceder na relação entre os produtores e os consumidores do conhecimento científico, além de proporcionarem acesso à informação e assessorarem no processo de ensino, pesquisa e extensão, a tríade que compõe o eixo fundamental das universidades brasileiras.

Na BCCB seu acervo impresso está dividido em seções, que são: o acervo geral; seção de referência, atribuída apenas para leitura; periódicos; seção Piauí, reservada às publicações relacionadas ao Estado e de autores piauienses; e acervo histórico. Em contrapartida, para Nicoletti (2010) os livros em suporte tradicional, que são os impressos, ainda representam elevado percentual do acervo em boa parte das bibliotecas, contudo estão em decrescente perda de espaço para materiais em outros formatos, como os arquivos digitais e bases de dados.

Ao almejar que os benefícios já expostos de uma biblioteca universitária sejam usufruídos por sua comunidade acadêmica, ou até mesmo pelo público externo visitante, além da conservação dos livros em formato convencional (livro impresso), os bibliotecários precisam adaptar seus acervos, ou fornecê-los já em formato acessível, para que a informação seja adquirida de forma fácil, completa e objetiva a todo público, sem exclusões. Para Silveira (2014), isso se justifica porque os processos usados na oferta de serviços e produtos das bibliotecas universitárias sofreram alterações decorrentes do grande volume de informações, da fluidez das relações interpessoais, da automatização de variados processos e produtos, do rompimento de paradigmas e da aparição de novos conceitos, como o de globalização e de tecnologias da informação.

Segundo Zaninelli, Nogueira e Peres (2019), transformações aguçadas com as TICs, como por exemplo, a maior demanda por serviços em ambientes digitais, culminou na virtualização das bibliotecas universitárias. Ao analisar essas transformações em nosso contexto, na BCCB é perceptível esse processo de virtualização, pois em sua página no site da UFPI observou-se a disponibilização de um Repositório Institucional (RI). De acordo com Café *et al.* (2003), o RI é uma reunião de documentos hospedados e administrados por uma mesma organização, multidisciplinar e heterogêneo com relação à tipologia dos documentos,



permitindo agregar uma gama de serviços referentes à organização, disseminação e acesso ao conteúdo digital. Além disso, para o autor, o RI contribui para a transparência e acessibilidade da instituição, ao disponibilizar ao público em geral, sua produção científica, entretanto, para isso é fundamental a participação de uma equipe multidisciplinar composta por bibliotecários, analistas de informação, administradores de arquivos e de departamentos da instituição, pesquisadores e pessoal envolvido com a política universitária.

Portanto, o RI é uma coleção digital da produção científica e artística da UFPI, mas também complementada por de outras instituições, disponibilizada em meio eletrônico, e aberta ao público. São artigos científicos, conferências, dissertações e teses, livros e capítulos de livros; materiais cartográficos e visuais; música; obras de arte; partituras; peças de teatro; publicações seriadas; relatórios de pesquisa; trabalhos publicados em anais de eventos. Além de preservar a memória intelectual em suporte digital e amplificar a visibilidade e o acesso à produção científica, ele favorece o valor público da UFPI. É usado como um indicador tangível de qualidade à universidade, quanto a elaboração da produção técnico-científica da Instituição (UFPI, 2016a). Nesse sentido, de acordo com definição do glossário do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), órgão do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), os RIs:

São sistemas de informação que armazenam, preservam, divulgam e dão acesso à produção intelectual de comunidades universitárias. Ao fazê-lo, intervém em duas questões estratégicas:

- Contribuem para o aumento da visibilidade e o “valor” público das instituições, servindo como indicador tangível da sua qualidade;
- Permitem a reforma do sistema de comunicação científica, expandindo o acesso aos resultados da investigação e reassumindo o controle acadêmico sobre a publicação científica (IBICT, 2007, s/p).

Percebe-se, portanto, que ter um RI agrega valor à instituição, e favorece aos estudantes com deficiência principalmente pelo quesito mobilidade, já que a informação chega aos alunos sem terem que vencer as barreiras físicas, ou melhor, sem saírem de casa. Ademais, para as pessoas com baixa visão, possibilita-se facilmente a ampliação das fontes e do contraste da tela do computador, oportunizando o acesso.

#### 4.5.3.3 Laboratório de Acessibilidade e Inclusão (LACI)

De acordo com (MALHEIROS, 2019, p. 125) “as bibliotecas universitárias federais brasileiras têm tido a preocupação em atender aos usuários com deficiência visual, criando

setores com essa finalidade”. A mesma autora complementa que “esses espaços têm um papel social importante na vida da pessoa com deficiência visual, se tornando muitas vezes o único local de socialização e aprendizagem” (MALHEIROS, 2019, p.125).

Nesse sentido, o LACI, localizado nas dependências internas da BCCB, iniciou suas atividades em 29 de outubro de 2018, mas apenas em caráter experimental, para inteirar-se sobre a demanda de usuários. Foi em 20 de novembro de 2018 que ocorreu a efetiva inauguração do LACI. Destaca-se que ele se destina ao atendimento do público em quaisquer que sejam sua deficiência, e não apenas para a deficiência visual. Sua administração ocorre por meio de uma parceria entre o NAU/UFPI e a BCCB, e tem o objetivo de garantir aos usuários com deficiência o direito de realizar estudos e pesquisas com maior autonomia e independência.

O espaço conta com duas salas amplas, onde na primeira (figura 9) foram instalados balcões com computadores de mesa e equipamentos de TA, descritos no quadro 19.

**Figura 9 – Sala do LACI com computadores de mesa e equipamentos de TA**



Fonte: autoria própria (2021)

**Quadro 19 – Equipamentos de TA presentes no LACI**

<b>OBJETO</b>	<b>QUANTIDADE</b>
<b>Scanner com voz</b>	02
<b>Linha Braille</b>	05
<b>Kit contendo mouse com entrada para acionar, acionador de pressão, teclados com letras “J” e “F” destacadas como referência para digitação.</b>	05
<b>Kit lupas manuais</b>	04
<b>Fone de ouvido</b>	05
<b>Máquina de escrever Braille</b>	05
<b>Impressora Braille</b>	01

Fonte: NAU/UFPI (2021)

Em âmbito federal, foi instituído um Comitê de Ajudas Técnicas, estabelecido pelo Decreto Federal nº 5.296/2004 citado acima, e vinculado à SNPD, com o propósito de aperfeiçoar, dar transparência e legitimidade ao avanço da TA no Brasil. Este Comitê de Ajudas Técnicas conceituou TA como:

Uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2007d).

Percebe-se, por esta definição, ser a TA qualquer elemento, e não apenas recursos, equipamentos, que viabilize uma melhor funcionalidade da pessoa com deficiência, de modo a oportunizar sua integração com autonomia e independência na sociedade. Convém destacar que o direito a TA é asseverado por lei no Brasil, através dos Decretos Federais nº 3.298/99 e nº 5.296/2004, além da ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com

Deficiência da ONU, contudo, ainda assim, recorre-se às políticas públicas e programas governamentais para assegurar a concretização desse e de outros direitos (TEIXEIRA, 2018).

Todos esses equipamentos/recursos de TA descritos no quadro 18 são bens permanentes e tombados como forma de comprovação quanto os seus pertencimentos ao patrimônio da UFPI. Há ainda no LACI outros equipamentos que são tombados, porém não são de TA, mas de uso associado a eles, são eles: 01(um) aparelho de TV led 42 polegadas; 05(cinco) computadores de mesa; 01(um) Nobreak 1400VA; 02(dois) Nobreak 600VA; 04 (quatro) monitores de vídeo policromático LCD; 05 (cinco) notebooks. Há ainda uma pequena mesa redonda, e esse formato facilita que pessoas cadeirantes circulem no espaço sem encontrarem obstáculos. Existem outros utensílios sem tombamentos no LACI, que são materiais didáticos são eles: 01(um) jogo da memória tátil;02 (dois) cubos mágicos, sendo um em alto relevo e outro em Braille;01 (um) dominó em Braille; 1 (uma) calculadora sonora com voz sintetizada em língua portuguesa, 2 (dois) sorobans; 3 (três) regletes e punção;1 (uma) régua para assinatura de pessoas com baixa visão; 3 (três) geoplanos; 1 (um) tripé para celular e livros em Braille.

A segunda sala (figura 10) foi projetada prioritariamente para atividades didático-pedagógicas com alunos com deficiência auditiva e/ou com baixa visão. Isso porque nela está colocada a TV led de 42 polegadas, usada para projeção de imagens ampliadas e vídeos aulas. Nela também foi estruturado mobiliário adequado para estudo individual ou de grupo, com uma mesa grande para reuniões, bancada, cadeiras, estantes e guarda-volume.

**Figura 10 – Sala de reuniões do LACI**



Fonte: autoria própria (2021)

**Figura 11 - Kit mouse com teclado colmeia e acionador de pressão (em amarelo) e Linha Braille (em azul)**



Fonte: autoria própria (2021)

Para Oliveira (2015), o Sistema ou Código Braille é formado por 64 (sessenta e quatro) símbolos derivados do arranjo de 6 (seis) pontos, organizados em duas colunas de 3 (três) pontos. Para melhor identificação, os pontos são numerados do seguinte modo: de cima para baixo, coluna da esquerda, os pontos 1, 2, 3, e de cima para baixo, coluna da direita, os pontos 4, 5, 6. De acordo com as explicações de Pentead, Zattera e Fornari (2017), a reglete e o punção são os instrumentos mais antigos utilizados para a escrita física do Braille, em que o papel é preso a uma guia (a reglete) e cada ponto de uma célula Braille é marcado em baixo relevo com um instrumento pontiagudo, o punção. Os autores complementam que o principal inconveniente no uso desses instrumentos é ser a escrita feita pelo verso do papel, de maneira “espelhada”, da direita para a esquerda. Portanto, torna-se dificultoso o processo de alfabetização em Braille por esse mecanismo.

As Linhas Braille, também chamada de Display Braille, são importantes para os alunos PAEE que não se adaptam às tonalidades de vozes dos softwares de leituras, ou até mesmo para aqueles que além de possuírem deficiência visual, venham as ter também deficiência auditiva. Isso porque de acordo com Tino (2018), a Linha Braille permite que os estudantes leiam textos da internet, a partir do dispositivo de saída tátil, pois transforma textos dispostos na tela do computador em células Braille, para leitura tátil em tempo real na própria Linha Braille. Ainda segundo a autora, a Linha Braille possui teclas e design acessível, que oferecem conforto no decorrer da utilização por longo período. Nas palavras de Sant’Anna

(2006, p.1), “por intermédio de um sistema eletromecânico, conjunto de pontos são levantados e abaixados, conseguindo-se assim uma linha de texto em Braille”.

Para tornar ainda mais claro, de acordo com Malheiros (2019):

A linha Braille ou Display Braille é um tipo de tecnologia que é conectada diretamente a um sistema de computador e, usando um software especializado, converte texto eletrônico em um formato Braille. O texto é então exibido no dispositivo do tipo teclado através de pequenos pinos vibratórios. À medida que o texto é convertido em Braille, o visor em Braille muda continuamente conforme o usuário lê as informações exibidas (MALHEIROS, 2019; p. 366).

Já quanto as máquinas de escrever em Braille existentes no LACI, algumas são do tipo Braille Tatrapoint (figura 12), e outras são do tipo Perkins Brailier (figura 13). Então sobre esses instrumentos, Carvalho (2010) aponta que:

Cada tecla corresponde a um ponto e, a outra, ao espaço. O papel é fixado e enrolado em rolo comum, deslizando, normalmente, quando pressionado o botão de mudança de linha. O toque de uma ou mais teclas, simultaneamente, produz a combinação dos pontos em relevo, correspondente ao símbolo desejado. O Braille é produzido da esquerda para a direita, podendo ser lido normalmente sem a retirada do papel da máquina (CARVALHO, 2010; p.19).

**Figura 12 – Máquina Tatrapoint**



Fonte: autoria própria (2021)

**Figura 13 – Máquina Perkins Brailier**

Fonte: autoria própria (2021)

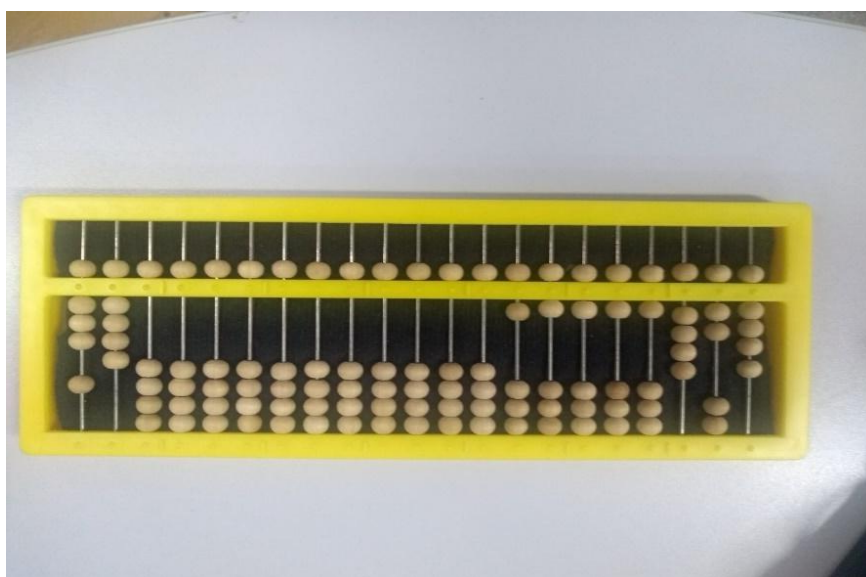
Para Torre (2014), a cada dia mais o sistema Braille está em desuso, e isso pode estar relacionado à maior aplicabilidade de recursos de TA, mais precisamente os leitores de tela, pois esses recursos, por terem custos mais acessíveis que os demais e não exigirem habilidades e equipamentos específicos, mas apenas softwares de computador e o próprio computador ou notebook, estão mais difundidos e mais acessíveis às pessoas com deficiência visual. Para Cook; Polgar (2008) apenas 10% dos indivíduos com deficiência visual sabem ler Braille. Isso é um fator negativo a ser considerado no processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência visual. Torre (2014) ainda afirma que a impressão em Braille possui um gasto maior de papel, por ser mais longa e necessitar de softwares e hardwares específicos para a impressão.

Outra TA que o LACI possui é o scanner com voz, ou também chamado scanner com software de leitura. Para Malheiros (2019, p.362) ele é muito usado “na digitalização de materiais para posterior acessibilização para serem lidos pelos leitores de tela”. Então ele primeiro é utilizado para a digitalização de materiais, para depois converter esse material em áudio, utilizando reconhecimento óptico de caracteres originário da própria máquina ou instalado no computador, que possibilita transformar texto em voz. Ainda de acordo com Malheiros (2019), o scanner com software de leituras de tela possibilita que usuários com deficiência visual tenham acesso a um mundo de informações mesmo que os materiais não sejam adaptados, entretanto complementa que é importante torná-lo 100% acessível, e isso

abrange também a acessibilização no que se refere à descrição de imagens do material, a audiodescrição.

Conforme explanado no quadro anterior, há ainda no LACI dois sorobans. Segundo Oliveira (2015), o Soroban (figura 14) é um instrumento de madeira ou plástico com hastes verticais, contendo nestas hastes contas deslizantes e uma barra horizontal fixa através das hastes. Existem sorobans com 13,21 ou 27 hastes/eixos, sendo o mais empregado o de 21 eixos, com 4 contas em cada eixo com valores iguais a 1 na sua parte inferior, e uma conta com valor 5 em cada eixo na parte superior. A autora complementa que ele, além de ajudar nos cálculos matemáticos, ainda incita a coordenação motora, sendo capaz de desenvolver concentração, raciocínio lógico-matemático, atenção, memorização, percepção e cálculo mental, principalmente devido o operador (aluno) ser o encarregado pelos cálculos por meios concretos, ampliando a compreensão dos procedimentos envolvidos.

**Figura 14 – Soroban do LACI**



Fonte: autoria própria (2021)

Através da Portaria nº 657, de 07 de março de 2002 do MEC, o Soroban foi instaurado como ferramenta de inclusão e aprimoramento do aprendizado da Matemática, de modo a proporcionar a facilitação no processo de inclusão de alunos com deficiência visual nas escolas regulares. Já por meio da Portaria n. 1.010, de 11 de maio de 2006, do MEC, com fundamento no parecer da Comissão Brasileira de Estudo e Pesquisa do Soroban deliberado



em 2002, ficou definido ser ele um recurso educativo específico substancial, para a execução de cálculos matemáticos por alunos com deficiência visual (BRASIL, 2006).

Inicialmente o LACI contou com o apoio de 13 bolsistas da BIASE e de uma funcionária terceirizada com habilidade em Libras para atendimento ao PAEE. Os bolsistas também tinham o dever, além desse atendimento, de colaborar com a adaptação de materiais didático-pedagógicos acessíveis. Todavia, atualmente o laboratório conta apenas com um servidor assistente administrativo, em decorrência de o projeto BIASE ter sido encerrado, e conseqüentemente os bolsistas que davam suporte ao LACI foram dispensados. Outro infortúnio foi que, com a suspensão das atividades acadêmicas presenciais, desde 16 de março de 2020, em obediência à Normativa nº01 do Comitê Gestor de Crise (CGC) da UFPI, por medidas sanitárias e preventivas a BCCB teve que ser fechada, e em decorrência disso o LACI, integrado à biblioteca, também foi interrompido seu funcionamento. De algum modo isso pode ter desamparado o contingente da educação especial que depende diretamente dos recursos de TA disponibilizados no laboratório. Todavia o benefício AID (modalidade II), já discutido anteriormente, teve o escopo de abrandar essa questão e outras relacionadas ao ensino-aprendizagem.

#### 4.5.4 Análise do Programa Incluir quanto a acessibilidade do sítio eletrônico da UFPI

Primeiramente, no acesso ao sítio eletrônico da UFPI já é possível visualizar algumas condições de acessibilidade. Entre elas cita-se que o portal possui aba de acesso ao v-libras, e segue as diretrizes do Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico (eMAG), conforme as normas do governo federal, em obediência ao decreto 5.296 /2004. Nesse sentido, o Artigo 63 da Lei nº 13.146/2015 esclarece:

É obrigatória a acessibilidade nos sítios da internet mantidos por empresas com sede ou representação comercial no país ou por órgãos de governo, para uso da pessoa com deficiência, garantindo-lhe acesso às informações disponíveis, conforme as melhores práticas e diretrizes de acessibilidade adotadas internacionalmente (BRASIL, 2015a).

Segundo Schmitz e Pavão (2018), o e-MAG tem o dever de ser o norteador no desenvolvimento e na adaptação de conteúdos digitais do governo federal. Trata-se, portanto, de uma iniciativa que assegura às pessoas com deficiência visual, pessoas com deficiência

auditiva e com dificuldade em utilizar o *mouse*, o acesso a qualquer que seja a informação transmitida pelo governo em meio digital. Traz um conjunto de recomendações a serem implementadas para que o processo de acessibilidade dos sítios e portais do governo brasileiro seja conduzido de forma padronizada e de simples implementação (BRASIL, 2014c). De acordo com informações da Superintendência de Comunicação Social (SCS), a página da UFPI encontra-se em constante processo de adequação às exigências da versão 3.1 do e-MAG, que atualmente é a mais recente.

#### 4.5.5 Análise do Programa Incluir quanto ao setor Divisão de Transportes/CMPP

Já quanto a acessibilidade nos transportes, Bersch (2008) categorizou os recursos de TA levando-se em consideração os objetivos funcionais a que se designam. Nessa classificação, a este tópico, cabe destacar a seguinte categoria de TAs: adaptações em veículos. Para a autora, se existirem acessórios e adaptações que viabilizem uma pessoa com limitação física dirigir um automóvel ou ser transportado, esses instrumentos ou mecanismos são considerados TAs. Como exemplos podem ser apontados os facilitadores de embarque e desembarque, tais como a plataforma elevatória para cadeira de rodas e rampas para cadeira de rodas.

Atualmente a UFPI possui veículos pertencentes à sua própria frota, e outros são veículos locados das empresas terceirizadas Centro de Comércio e Locação (CECOL) e J.L.M. de Almeida, através dos contratos nº 35/2017 e nº 33/2017, respectivamente. Quanto a existência de adaptação nos veículos, atualmente há apenas dois ônibus pertencentes à CECOL que atendem a aspectos relacionados à acessibilidade, como espaço físico interno para acomodação de uma cadeira de rodas e com plataforma elevatória: um localizado no CSHNB, e um outro no CPCE. Isso facilita que o corpo acadêmico, servidores ou demais colaboradores, que possuam alguma restrição em sua mobilidade, sejam transportados sem maiores intercorrências. Para os estudantes, por exemplo, veículos adaptados permitiria que participassem de aulas práticas realizadas em locais fora do campus, ou mesmo que realizem coleta de dados em outras cidades, ou participem de congressos com sedes em outras cidades.

Nos outros campus da UFPI não têm veículos adaptados, e isso inclui o CMPP. A figura 15 a seguir mostra uma van pertencente à própria frota da UFPI, localizada no CMPP, e que não possui plataforma elevatória.

**Figura 15 – Veículo van não adaptado**



Fonte: autoria própria (2021)

Da mesma forma, a figura 16 abaixo revela um ônibus no CMPP, com ausência de plataforma elevatória. Conforme informações repassadas pela Divisão de Transportes/UFPI, a van foi adquirida em 2010, e o ônibus foi adquirido em 2008, e nesse tempo quase ninguém pensava em acessibilidade nos transportes.

**Figura 16 – Ônibus da frota UFPI sem plataforma elevatória**



Fonte: autoria própria (2021)

Segundo relatos de servidores da Divisão de Transportes, já aconteceu situações de, durante o embarque e desembarque de alunos com deficiência física, ser necessário que o motorista da van ou do ônibus, juntamente com os demais alunos presentes, auxiliasse o aluno com deficiência a entrar ou sair do veículo, devido à ausência da plataforma elevatória. Essa é uma situação vexatória, visto que conta com a boa ação de um profissional motorista terceirizado que não tem entre as suas funções laborais exercer este auxílio ao estudante com deficiência, e muitas vezes apresenta-se exausto por horas de trabalho contínuo.

Para tentar solucionar essa inacessibilidade nos meios de transporte, em 2020 foi aberto o processo eletrônico nº 23111.027556/2020-41, por meio do qual está em processo licitatório nova locação de veículos, entre eles uma van e um ônibus com plataforma elevatória, a serem concedidos a todos os Campus por acionamento, modalidade na qual a disponibilidade do veículo a cada Campus é obedecida de acordo com cronograma de viagens e demais necessidades. Esse processo já se encontra na fase de confecção do edital para a seleção da proposta mais vantajosa.

Segundo informações obtidas na Divisão de Transportes/UFPI, o único empecilho que está ocorrendo é que, durante a fase inicial em que foi feito o termo de referência do processo, foi incluído o CMRV. Entretanto, desde 2018 este campus passa por um processo de desmembramento da UFPI, onde de acordo com a lei 13.651/2018, sancionada pelo então Presidente Michel Temer, criou-se a Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPAr). Então, essa questão está gerando algumas interrogações se deve ou não manter inclusa a UFDPAr na aquisição dos veículos a serem locados através da licitação, visto ser a UFDPAr uma nova instituição, mas em contrapartida o CMRV havia sido incluso no termo de referência. Essa discussão está sendo analisada pela Pró-Reitoria de Administração (PRAD/UFPI) para resolução. É, portanto, um entrave burocrático, que posterga uma resolutividade para a acessibilidade nos transportes.

#### 4.5.6 Análise do Programa Incluir no departamento de Parasitologia/CMPP

No questionário, ao ser indagado aos alunos PAEE se existiam barreiras no quesito acessibilidade, durante sua trajetória acadêmica, e que em caso positivo as citassem, um discente respondeu: “Até o presente momento, barreiras arquitetônicas, no que diz respeito ao quesito de acessibilidade de algumas salas da instituição, como por exemplo, ao acesso às salas do departamento de parasitologia”. Pois bem, escolheu-se analisar a acessibilidade desse departamento, por ter sido citado pelo aluno participante do questionário.

Ao realizar uma visita ao departamento mencionado, constatou-se variadas inadequações arquitetônicas. Primeiramente, foi bem perceptível a presença de desníveis, por se tratar de um terreno acidentado, há muitas escadas e batentes, conforme figura 17 abaixo:

**Figura 17 – Entrada para acesso ao departamento de Parasitologia**



Fonte: autoria própria (2021)

Essa figura 17 representa uma das alternativas de entrada ao prédio, sendo a parte em nível mais baixo o início do departamento de parasitologia, e próximo ao topo da escada, a rua que dá acesso às paradas de ônibus e aos setores administrativos da UFPI, como à Reitoria e à Pró-reitoria de Ensino de Graduação (PREG). Portanto, é notória a total falta de acessibilidade arquitetônica que alunos ou demais membros da comunidade universitária enfrentam caso queiram, por exemplo, resolver pendências administrativas na PREG, ou mesmo se quiserem ter acesso às paradas de ônibus. A escada não apresenta corrimões, guarda corpo e nem guia de balizamento. Além disso, não há sinalização visual dos degraus da escada, o que seria um item essencial aos deficientes visuais.

Existe outra entrada de acesso ao departamento de Parasitologia, menos inacessível do que em relação à mostrada anteriormente, porém ainda inadequada, pois há uma rampa de acesso (figura 18) que foge aos parâmetros demarcados pela NBR 9050/2020. No item 6.6.2.6, página 58, afirma que “toda rampa deve possuir corrimão de duas alturas em cada lado”, o que é inexistente na rampa da entrada de acesso. Destaca-se ainda que esta rampa não possui grau de inclinação correta, segundo explicado pela PREUNI/UFPI, e nem piso de alerta indicando seu início e fim. Além disso, próximo a esta entrada, há ainda um espaço

utilizado como estacionamento de veículos, mas sem demarcação de vagas para pessoas com deficiência.

**Figura 18 – Outra opção de entrada para acesso ao departamento de Parasitologia**



Fonte: autoria própria (2021)

Portanto, nenhuma das duas entradas é acessível, e não há para elas rotas acessíveis. Conforme a ABNT NBR 9050 (2020), item 6.1.1.2 (p.52), “a rota acessível é um trajeto contínuo, desobstruído e sinalizado, que conecta os ambientes externos e internos de espaços e edificações, e que pode ser utilizada de forma autônoma e segura por todas as pessoas”. Constata-se, mais uma vez, uma contraposição à ABNT NBR 9050 (2020), a qual afirma em seu item 6.2.2 (p.52) que, “na adaptação de edificações e equipamentos urbanos existentes, todas as entradas devem ser acessíveis e, caso não seja possível, desde que comprovado tecnicamente, deve ser adaptado o maior número de acessos”.

No espaço interno do departamento, há muitas rampas sem nenhum elemento de segurança ou paredes laterais, ou ainda com parede lateral em apenas um lado. No item 6.6.2.8, afirma que “quando não houver paredes laterais, as rampas devem incorporar elementos de segurança, como guarda-corpo e corrimãos, guias de balizamento com altura mínima de 0,05m, instalados ou construídos nos limites da largura da rampa”. Portanto, todas as rampas no interior do departamento estão inacessíveis. Outra questão também percebida no espaço interno do departamento, é que o único trajeto que interliga salas de aula, localizadas

na lateral esquerda ao final do corredor (não visualizadas na figura 19), ao auditório (no canto lateral direito da figura 19), possui degraus que não apresentam elementos de segurança como corrimões, guarda corpo e guia de balizamento, e sem sinalização visual. Nessa figura 18 também é perceptível a inexistência de rampa de acesso na porta de entrada ao auditório. No lugar foi visualizado batente. O mesmo acontece nas entradas para as salas de aula.

**Figura 19 – Corredor do departamento de Parasitologia**



Fonte: autoria própria (2021)

Logo, após destacar sobre essas desconformidades à ABNT NBR 9050 (2020), é cabível apontar que o Artigo 8º da Resolução nº76/19-CEPEX afirma:

Art. 8º. Os Centros de Ensino da UFPI priorizarão a alocação de espaço físico e de fácil acesso aos estudantes PAEE, particularmente para os que fazem uso de órteses ou próteses que auxiliam na deambulação ou que possuem mobilidade reduzida (UFPI, 2019e).

Em vista desse artigo, percebe-se que a UFPI possui uma preocupação em reservar os espaços mais bem acessíveis àqueles estudantes com alguma deficiência ou com mobilidade reduzida. Contudo, a UFPI possui grande extensão e construções muito antigas, e em algumas foram realizadas apenas pequenas remodelagens, mais voltadas para manutenção do que estruturais.

#### 4.5.7 Análise do Programa Incluir no curso de Letras Libras/CMPP

Conforme informações repassadas pela PREUNI/UFPI, em outros prédios, a exemplo dos prédios do curso de Moda e Estilismo, do curso de Letras Libras e da pós-graduação de Química, houve alterações estruturais para adequação à NBR 9050/2015. Por exemplo, na parte interna, o prédio de Libras tem banheiro adaptado e piso tátil direcional e de alerta, desde o estacionamento até as dependências internas do prédio, conforme mostrado na figura 20 abaixo.

**Figura 20 – Piso tátil direcional e de alerta nas dependências internas do prédio de Libras**



Fonte: autoria própria (2021)

Ademais, em sua parte externa (figura 21), conta com passarela com corrimões acessíveis, seguindo as normas da ABNT NBR 9050 (2015).

**Figura 21 – Ambiente externo do prédio de Libras**



Fonte: autoria própria (2021)



Já com relação ao funcionamento da coordenação de Letras/Libras, esta atua na colaboração direta com o NAU/UFPI. Ela dá apoio ao NAU/UFPI na seleção, por meio do Edital BINCS-ES, de alunos ouvintes, que auxiliam os colegas surdos nas atividades do curso. Também está em constante diálogo com o NAU/UFPI na tentativa de mediação e resolução das questões que envolvem a acessibilidade das pessoas surdas na UFPI, querem elas venham da necessidade crescente de contratação de intérpretes, das reclamações dos alunos surdos em relação a situações que prejudicam a acessibilidade no ambiente educacional ou da necessidade de realizar ações para garantir disponibilização de materiais institucionais em Libras. Se ingressar um novo aluno deficiente auditivo em algum curso do campus, o NAU/UFPI primeiramente tem ciência, e em seguida organiza uma atuação conjunta com a coordenação de Letras-Libras para tentar viabilizar o atendimento a esse aluno.

A coordenação explanou que para a solicitação desses profissionais intérpretes em eventos presenciais ou online e para a tradução de materiais, deve ser preenchido e enviado um formulário online. Explicou que no mês de outubro/2021, devido à sobrecarga dos profissionais, fechou o acesso a esse formulário, e que só havia perspectiva de reabri-lo para receber novas solicitações quando a situação de disponibilidade dos profissionais estivesse mais tranquila. Abaixo segue modelo de sala no prédio do curso de Letras-Libras, onde ocorrem as gravações para eventos ou para aulas realizadas no formato remoto.

**Figura 22 – Sala para gravações dos tradutores-intérpretes**



Fonte: autoria própria (2021)

Já se um aluno ou professor surdo do campus, de quaisquer que seja o curso, precisar estar acompanhado de intérprete para uma questão institucional ou evento ao qual participe, poderá entrar em contato diretamente com a Coordenação do Letras-Libras com antecedência para que sejam verificados, junto à equipe de intérpretes, a viabilidade de atendimento e o agendamento. A coordenação citou que há atualmente um professor surdo no curso de Letras-Libras, e sempre que ele solicita à coordenação um intérprete para resolver alguma demanda institucional, ou para participar de algum evento no campus, é atendido na medida do possível.

Em resumo, a coordenação de Letras-Libras afirma que se esforça para tentar contribuir com a garantia da acessibilidade comunicacional, tanto para a comunidade da UFPI, que possua alguma deficiência auditiva ou surdez, bem como para aquelas que, não fazendo parte da instituição, são público-alvo do que ela produz, como as pessoas que participam de eventos promovidos pela UFPI. Essa coordenação é, portanto, um setor peça-chave para a acessibilidade comunicacional, visto ser o “fabricante” de alunos que futuramente tornar-se-ão intérpretes e tradutores de Libras, além de concentrar os profissionais que auxiliam em toda essa dinâmica de atendimento às demandas de acessibilidade comunicacional.

#### 4.5.8 Dados orçamentários do Programa Incluir na UFPI

A CF/1988 estabelece em seu Capítulo III (Seção I, da Educação), Artigo 211, §1º os papéis de cada ente federativo no contexto da garantia do direito à educação, e especificamente no Artigo 211, §1º, esclarece:

À União cabe [...] financiar as instituições de ensino federais e exercer, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, para garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios (BRASIL, 1988).

O Governo Federal visa, por meio do repasse de verbas a serem aplicadas ao Programa Incluir nas IFES, oferecer um suporte administrativo e financeiro, visando a concretização da política de acessibilidade nessas instituições. Para um entendimento mais minucioso, faz-se necessário esclarecer alguns termos ligados à Administração Financeira e Orçamentária, para

melhor compreensão dos dados secundários que serão expostos nesta pesquisa, relacionados a estas verbas.

Para Angélico (2014, p.19), “o orçamento é um programa de custeios, investimentos, inversões, transparências e receitas, propostos pelo Poder Executivo para um período financeiro, e aprovado pelo Legislativo”. Ele é fundamental para a Administração pública, devido ser um aparato governamental que delinea as atividades do setor público e ordena de forma sensata e com nitidez os recursos de uma sociedade, procurando aplicá-los de modo que satisfaça as insuficiências de toda uma coletividade (ALMEIDA; COSTA, 2019).

Ávila (2012) explica que o orçamento é uma ferramenta para o planejamento dos atos governamentais, pois é uma sondagem do que foi estabelecido em relação às diretrizes, metas, ou custos para se chegar a um determinado objetivo. Logo, levando-se em consideração essa relação entre orçamento e planejamento, ele reitera que a lei orçamentária PPA é um instrumento de planejamento imprescindível, pois é a base para a elaboração das demais leis do Orçamento, a Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e a Lei Orçamentária Anual (LOA), e nela contém todos os objetivos e metas a serem executados pelo gestor durante todo seu mandato.

De acordo com o Artigo 165, §1º da Constituição Federal de 1988:

A lei que instituir o plano plurianual estabelecerá, de forma regionalizada, as diretrizes, objetivos e metas da administração pública federal para as despesas de capital e outras delas decorrentes e para as relativas aos programas de duração continuada (BRASIL, 1988).

Nesse sentido, Ávila (2012) explica que o governante sempre executará no primeiro ano de seu mandato os objetivos, metas e diretrizes que foram estipuladas no plano plurianual do seu antecessor. Ou seja, o PPA é um instrumento de engrenagem para as políticas de longo prazo, pois antecipa o que vai ou deve ocorrer nos quatro anos subsequentes, e melhor ainda, permite que não perca a ação de continuidade dos projetos e programas nas mudanças de mandato dos governantes. Logo, o Programa Incluir por ser de longo prazo e contínuo, se enquadra dentro dos objetivos e das ações dos programas temáticos dos PPA.

No marco temporal desta pesquisa, abarca-se os PPA 2012-2015, PPA 2016-2019 e PPA 2020-2023. Os programas temáticos desses quadriênios estavam registrados sob nº 2032 (Educação Superior-Graduação, Pós-graduação, Ensino, Pesquisa e Extensão); nº 2080 (Educação de Qualidade para Todos) e nº 5013 (Educação Superior-Graduação, Pós-graduação, Ensino, Pesquisa e Extensão), respectivamente. Nos PPAs as previsões

orçamentárias estão com valores globais para as áreas sociais definidas, que no caso observado, estão na pasta/área da educação, com valores grandiosos nas cifras de bilhões. Para o quadriênio 2012 – 2015 foram previstos cerca de R\$ 48,4 bilhões, para o quadriênio 2016- 2019 aproximadamente R\$ 197,1 bilhões; e para o quadriênio 2020-2023o valor de R\$70.861.379,00 bilhões. Para este último quadriênio (2020-2023), a meta é incentivar a formação de pessoal qualificado, consolidando a assistência estudantil, e a inovação de modo conectado às demandas do setor produtivo e às carências da sociedade em um mundo globalizado (BRASIL, 2019b).

É interessante destacar que os PPAs dos programas temáticos da área da educação devem estar alinhados aos objetivos traçados nos PNE, que são decenais. Isso está previsto no Artigo 10 da própria lei do PNE, que prevê que o PPA, as LDOs e as LOAs da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios deverão ser formulados de maneira a assegurar a consignação de dotações orçamentárias compatíveis com as diretrizes, metas e estratégias do PNE 2014-2024 e com os respectivos planos de educação, com a finalidade de viabilizar sua plena execução (BRASIL, 2014a).

O termo “dotação orçamentária” utilizado nessa pesquisa, conforme o glossário na página eletrônica do Senado Federal, é definido como:

[...] toda e qualquer verba prevista como despesa em orçamentos públicos e destinada a fins específicos. Qualquer tipo de pagamento que não tenha dotação específica só pode ser realizado se for criada uma verba nova ou dotação nova para suprir a despesa (SENADO FEDERAL, 2021 – Documento eletrônico).

O quadro 20 foca sobre valores orçamentários no lapso temporal da pesquisa (2014 – 2020), período no qual foi previsto no orçamento da UFPI um valor de R\$1.616.234,00 para ações referentes à inclusão do PAEE. É perceptível que houve um considerável decréscimo em 2015 e 2016 nos valores efetivamente empenhados, em relação aos valores inicialmente orçados.Seguem os dados fornecidos pela COR/PROPLAN sobre o cenário orçamentário do Programa Incluir:

**Quadro 20 – Distribuição de recursos orçamentários aplicados no Programa Incluir/UFPI**

<b>ANO</b>	<b>VALOR DA DOTAÇÃO</b>	<b>VALOR EMPENHADO</b>	<b>VALOR LIQUIDADO</b>	<b>DESPESA PAGA</b>	<b>FINALIDADE DA DESPESA PAGA</b>
2014	R\$ 318.131,00	R\$318.119,48	R\$41.800,00	R\$22.000,00	Aquisição de equipamentos
2015	R\$ 389.742,00	R\$126.888,00	R\$76.506,00	R\$76.506,00	Pagamento de bolsas
2016	R\$262.000,00	R\$150.083,98	R\$60.083,98	R\$40.000,00	Pagamento de bolsas
				R\$20.083,98	Aquisição de equipamentos
2017	R\$216.000,00	R\$215.492,48	R\$94.524,00	R\$86.400,00	Pagamento de bolsas
				R\$7350,00	Material de consumo
				R\$774,00	Aquisição de equipamentos
2018	R\$131.427,00	R\$130.573,70	R\$48.833,80	R\$946,70	Diárias no país
				R\$44.010,00	Material de consumo
				R\$1.601,37	Passagens para o país
2019	R\$149.467,00	*	*	*	Pagamento de bolsas
2020	R\$149.467,00	*	*	*	Pagamento de bolsas

Fonte: elaborado pela autora, conforme informações da COR/PROPLAN

\*De acordo com a COR/PROPLAN, não foram encontrados em seus relatórios os registros de valores empenhados, liquidados e de despesas pagas referentes ao Programa Incluir nos anos 2019 e 2020.

Após observação do quadro 20, infere-se que houve uma queda acentuada dos valores dotados, de modo que no último ano analisado (2020), o orçamento previsto para incremento em ações do Programa apresentou valor abaixo da metade do previsto no primeiro ano apreciado (2014). Então, verificou-se que o crédito orçamentário destinado à UFPI relacionado ao Programa segue na contramão do que defende a Lei de Cotas (Lei nº12.711/2012), a qual permite a amplificação do ingresso dos estudantes no ensino superior. Uma hipótese para esse fato pode ser por algum embaraço na aplicabilidade da descentralização financeira, no que se refere à autorização legislativa do orçamento geral da União para a unidade executora UFPI, o que gera impasses administrativos na Instituição.

Em informações complementares, a COR/PROPLAN ainda informou que o valor dotado para uso no Programa Incluir em 2021 foi de R\$ 119.574. Já em 2022 o Projeto de Lei

Orçamentária Anual (PLOA) previu um montante de R\$ 251.387 para o Programa Incluir na UFPI, o qual já foi sancionado.

Conforme já debatido, os valores empenhados relacionados ao Programa Incluir nos primeiros anos de sua criação foram destinados em parte para a criação e estruturação dos Núcleos de Acessibilidade das IFES em todo país. Em relação à UFPI, o projeto de criação do NAU foi elaborado apenas em 2014, e sua efetiva implantação ocorreu apenas em 2016. Assim, o quadro 19 demonstra que nos anos 2014, 2016 e 2017 houve uma despesa total de R\$42.857,98 com a compra de equipamentos, os quais foram destinados para a estruturação do NAU/UFPI. Essas despesas de capital (investimentos para a compra de equipamentos) foram valores de menores vultos, quando comparadas aos dispêndios para o pagamento de bolsas.

Com a inserção do NAU/UFPI, por ser o setor responsável por fomentar ações e serviços de inclusão, e entre essas ações estar a análise da concessão de BINCS e BINCS-ES aos alunos PAEE, os recursos foram sendo utilizados principalmente para despesas de custeio, como o pagamento de bolsas. Durante a entrevista, as servidoras do NAU/UFPI afirmaram que nos primeiros anos após 2014, os recursos do Programa Incluir atendiam as necessidades. Contudo, as demandas que envolvem acessibilidade foram multiplicando-se, de tal forma que atualmente os recursos do Incluir são integralizados, complementados, com os recursos do PNAES, pois apesar das identificações orçamentárias desses dois programas serem realizadas com rubricas diferentes, eles têm ações semelhantes, mas não iguais, ambas voltadas ao assistencialismo estudantil. Então, por exemplo, as bolsas AID modalidade II, também relacionada à promoção da acessibilidade (a digital), têm seus custeios complementados com recursos do PNAES.

Outro ponto relevante ser comentado é que, de acordo com o NAU/UFPI, antes de 2018 o setor apresentou dificuldades na liberação do empenho para as despesas de capital, a serem utilizadas em investimentos, como as compras de equipamentos. Justificou que essa dificuldade ocorreu por não haver um olhar sensível quanto a importância de equipamentos para a inclusão. Apenas em 2018 foi formulada uma ata própria, onde dispunha de uma lista com todos os itens requeridos, mas não contemplados nos anos anteriores. Foi feita uma licitação para a aquisição de materiais de TA, mobiliários adaptados, entre outros. Nessa ocasião foi equipado o LACI/UFPI. Isso mostra que é necessário que gestores de diferentes setores tenham um olhar mais atento para compreenderem as particularidades de cada aluno PAEE sob sua coordenação, e a partir dessa percepção informem ao setor solicitante da licitação a necessidade do equipamento de TA adequado ao caso. Sem esse olhar pode haver a

aplicabilidade de recursos de forma errônea, por não ocorrer uma troca de informações intersetoriais.

Nessa perspectiva de escassez de recursos provindos do Programa Incluir, cabe destacar que, os dispêndios relacionados às obras que visem promover adequações arquitetônicas não são arcados por recursos do Programa Incluir, pois conforme já explicado esses são insuficientes. As obras para adequação arquitetônica são custeadas boa parte por meio da normatização de um Termo de Execução Descentralizada (TED). Conforme informado pela PREUNI/UFPI, anualmente o MEC envia um ofício para a UFPI, para que ela indique os seus projetos específicos carente de recursos, relacionados a áreas previamente determinadas pelo MEC (no caso da PREUNI/UFPI as áreas são acessibilidade arquitetônica, combate ao incêndio, economia de energia, entre outros). A partir disso, a universidade envia a resposta ao MEC, para que ocorra o início do trâmite para liberação do TED.

Mattar *et al.*(2013, p. 61-62) afirma que o TED é um documento jurídico e administrativo essencial para firmar “parcerias em diferentes áreas do conhecimento e com diversas finalidades”. Acrescenta que essa forma de descentralização orçamentária pode ser utilizada pelas IFES para “viabilizar a execução de atividades de extensão e aplicação de políticas públicas” (MATTAR *et al.*, 2013, p.51). Nesse sentido, a finalidade presente no Artigo 3º, inciso I, do Decreto nº10.426/2020 (BRASIL, 2020h), descreve o objetivo que mais se encaixa para que seja realizado o TED, tendo em vista a insuficiência dos recursos do Programa Incluir:

Art. 3º A descentralização de créditos orçamentários de que trata este Decreto será motivada e terá as seguintes finalidades:

I – execução de programas, de projetos e de atividades de interesse recíproco, em regime de colaboração mútua;

[...]

(BRASIL, 2020h)

No mesmo entendimento, de acordo com o Manual de Procedimentos para o TED (BRASIL, 2021b):

O Termo de Execução Descentralizada é exclusivo entre órgãos e entidades federais e permite a descentralização de crédito de natureza orçamentária com a finalidade de execução de programas, de projetos e de atividades de interesse recíproco, em regime de colaboração mútua e execução de atividades específicas pela unidade descentralizada em benefício da unidade descentralizadora. Portanto, para consecução dos objetos do Termo de Execução Descentralizada, a finalidade e as justificativas previstas no Plano de Trabalho devem ser descritos com clareza, de modo a reduzir os riscos de desvio na consecução do objeto por parte da unidade descentralizada (BRASIL, 2021b, p.4).

Então, pelo contexto exposto de carência de recursos do Programa Incluir, especificamente nessa situação, a UFPI atua como unidade descentralizada por receber valores da unidade descentralizadora (MEC), o que a impõe realizar uma prestação de contas. Ainda de acordo com o Manual de Procedimentos para o TED, no prazo de 180 dias sucessivos ao encerramento da vigência do Termo ou da conclusão da execução do objeto, é dever da unidade descentralizada apresentar, à unidade descentralizadora, uma Declaração de cumprimento do objeto, um Relatório Final de Acompanhamento Físico e Financeiro do Projeto, e um Relatório Final de Execução Financeira, para informar sobre os resultados alcançados de acordo com as metas físicas e financeiras previstas no Plano de Trabalho, e atestando a relação de execução orçamentária e financeira resumida dos recursos na forma de descentralização; bem como o estorno do saldo de recursos não utilizados, se houver, e outros documentos complementares, quando necessário (BRASIL, 2021b).

Apesar da possibilidade de utilização do TED na UFPI, são muitas as adequações arquitetônicas a serem feitas (visto que a UFPI possui construções muito antigas), além da morosidade para finalização de processos licitatórios para definição de empresas construtoras responsáveis pela obra. Um dos espaços que estão sendo realizadas essas obras para adequações arquitetônicas, bem como para ampliação, são os Restaurantes Universitários. Ainda de acordo com a COR/PROPLAN, em 2019 houve um recurso do PNAES com dotação orçamentária no valor de R\$400.000,00 com valor liquidado e despesa paga de R\$143.129,46, destinado a essa reforma. Já o MEC em 2020, para apoiar a expansão, reestruturação e modernização da UFPI, liberou um TED no valor de R\$1.800.000,00, o qual também foi destinado à reforma dos restaurantes. Torna-se evidente, portanto, que o apoio de outras fontes orçamentárias, colabora para a conquista de objetivos do Programa Incluir.

## **4.6 Cenário atual do Programa Incluir e proposição de ações e estratégias**

### **4.6.1 Quanto às adequações arquitetônicas**

Conforme detalhado anteriormente, não há vagas reservadas para os deficientes no estacionamento da BCCB, apenas no estacionamento do espaço Rosa dos Ventos. Então sugere-se a criação dessas vagas. Isso evitaria que os deficientes estejam sujeitos a um deslocamento maior do Espaço da Rosa dos Ventos até a BCCB, pois a ABNT NBR 9050



(2020) estabelece que o percurso máximo entre a vaga e o estacionamento deva ser de no máximo 50m. Essa melhoria é uma medida simples que poderia ser implantada já a um curto prazo, visto que não requer grandes reformas estruturais ou um elevado recurso financeiro, mas apenas a confecção e instalação das placas (sinalização vertical), e as pinturas no asfalto, para demarcação das vagas (sinalização horizontal).

Diante dessas inadequações constatadas, debateu-se com a equipe de arquitetura da PREUNI/UFPI para saber se havia a previsão para a realização de medidas corretivas. A PREUNI/UFPI afirmou que desde 2014 foi aberto o processo interno de nº23111.011377/2014-46 que solicita projeto arquitetônico para a realização de obras de acessibilidade nos prédios do CCHL (no qual se inclui a BCCB), CCE e CCN 2, porém as alterações sugeridas não foram atendidas por completo.

Posteriormente foi solicitado por outros processos (nº 23111.032558/2018-17 e nº 23111.003598/2018-20) novos projetos arquitetônicos para a reestruturação do espaço interno e externo da BCCB, bem como para a aquisição e instalação na BCCB de mapa tátil, piso tátil por toda sua extensão, plataforma elevatória para dar acesso ao piso superior sem o uso de rampa ou escada. Por esses processos a equipe de arquitetura incluiu no projeto arquitetônico também as correções relacionadas ao espaço entre as estantes do acervo, da altura de corrimões das rampas e do guarda-corpo do mezanino localizado no piso superior; demarcação de lugares onde terão mesas e demais mobiliários acessíveis, bem como reparos nos balcão de consulta específico para cadeirante, pois o que existe atualmente está com especificações incorretas, correção de rampas, demarcação de piso tátil por todo o espaço comunitário externo e sinalização de vagas para os deficientes. A equipe da PREUNI/UFPI explicou que ambos os projetos arquitetônicos da BCCB (o do espaço interno e o do espaço externo) são produzidos em harmonia com o projeto de combate ao incêndio, que prevê rotas de fuga e suas respectivas sinalizações.

Ainda conforme informações repassadas pela PREUNI/UFPI, para alguns outros departamentos da UFPI foram realizados projetos arquitetônicos visando uma melhor reestruturação das dependências físicas. Um desses projetos foi a solicitação de construção de anexo ao departamento de matemática, com a abertura de processo nº23111.031307/2015-95 para a contratação de empresa a ser responsável pela execução da obra. Outro processo, de número 23111.029733/2020-44, refere-se a um projeto básico de reforma e ampliação dos restaurantes universitários do CMPP.

De acordo com o Artigo 56 da EDP, lei 13.146/2015 (BRASIL, 2015a), “a construção, a reforma, a ampliação ou a mudança de uso de edificações abertas ao público, de uso público

ou privadas de uso coletivo deverão ser executadas de modo a serem acessíveis”. Em seu §1º complementa que:

As entidades de fiscalização profissional das atividades de Engenharia, de Arquitetura e correlatas, ao anotarem a responsabilidade técnica de projetos, devem exigir a responsabilidade profissional declarada de atendimento às regras de acessibilidade previstas em legislação e em normas técnicas pertinentes (BRASIL, 2015a; Artigo 56, §1º).

Faz-se também necessário destacar a Portaria Interministerial nº323, de 10 de setembro de 2020, a qual dispõe sobre procedimentos para adaptações de acessibilidade nos imóveis de uso público dos órgãos e entidades da administração pública federal direta e indireta e para divulgação da situação de acessibilidade das edificações públicas federais. O Artigo 4º, inciso II, dessa Portaria afirma que, para garantir a acessibilidade, os órgãos e entidades da administração pública federal direta e indireta deverão traçar um plano de trabalho para a promoção da acessibilidade para cada edificação que não esteja em conformidade com as normas de acessibilidade. Para melhor entendimento, o Artigo 2º, inciso II, dessa Portaria define como plano de trabalho o documento que enumera as ações de promoção da acessibilidade a serem realizadas e o cronograma de metas progressivas para o saneamento das não conformidades (BRASIL, 2020g). Logo, para cumprimento dessa Portaria, e como forma de planejamento tático da PREUNI/UFPI, para o PDI/PREUNI 2020-2024 elaborado em 2019 e publicado em 2020, foi exposto um plano de metas como pontapé inicial para “projetar infraestrutura predial e viária voltada à acessibilidade” do PDU 2020-2022 da PREUNI/UFPI, conforme exposto no quadro 21:

**Quadro 21 – Plano de metas previsto no PDU 2020-2024 – PREUNI/UFPI**

UNIDADE:			PREUNI/UFPI			
Tema Estratégico:			Infraestrutura			
Objetivo:			Projetar infraestrutura predial e viária voltada à acessibilidade			
META	CENÁRIO		SITUAÇÃO			Setor Responsável
	Atual (2019)	2022	2020	2021	2022	
Projetar infraestrutura predial voltada à acessibilidade de 50% das edificações da UFPI até 2024.	10%	35%	15%	25%	35%	Coordenadoria de Projetos/PREUNI
Projetar infraestrutura viária (incluindo calçadas) voltada à acessibilidade de 20% das instalações da UFPI até 2024.	5%	15%	5%	10%	15%	Coordenadoria de Projetos/PREUNI

<b>Manter infraestrutura predial voltada à acessibilidade de todas as edificações da UFPI.</b>	25%	50%	10%	30%	50%	Coordenadoria de Manutenção Patrimonial/PREUNI
<b>Manter infraestrutura viária (incluindo calçadas) voltada à acessibilidade de 50% das instalações da UFPI.</b>	0%	30%	10%	20%	30%	Coordenadoria de Manutenção Patrimonial/PREUNI

Fonte: UFPI (2020b)

É importante esclarecer que, conforme esclarecido pela equipe da PREUNI/UFPI, a infraestrutura predial volta-se às construções de salas de aula e outros ambientes, laboratórios, auditórios, ou seja, toda construção dos blocos da UFPI, ao passo que a estrutura viária se volta para calçadas, vias de acesso, paradas de ônibus e iluminação de postes. Outro ponto que deve ser esclarecido é que o quadro se refere a todos os Campus, e não apenas ao CMPP, pois não foi elaborado um plano de metas para cada Campus separadamente, visto ser a PREUNI/UFPI uma única sede/unidade localizada no CMPP, mas que dá suporte aos outros Campus.

Esse quadro revela que em 2019 apenas 10% da infraestrutura predial e 5% da infraestrutura viária atendia a padrões de acessibilidade arquitetônica. Como perspectiva futura para 2022, projetou-se que esses percentuais se elevem para 35% e 15%, respectivamente, e que sejam conservadas/mantidas 50% de toda estrutura predial e 30% da estrutura viária, em 2022.

#### 4.6.2 Quanto a práxis docente e discente

Para Chahini (2016), no plano do ensino universitário, além dos esforços governamentais para garantir o acesso e permanência de todos os estudantes, quaisquer que sejam suas condições anatomofisiológicas, etnoculturais, socioeconômicas ou psicossociais, também é essencial preocupar-se em possibilitar ambientes sociais acolhedores na Universidade. Para a autora, entre outras providências, para esse acolhimento é necessário ações específicas que colaborem para a construção de atitudes sociais pertinentes à inclusão em todo o corpo docente, pois a simples presença de algum aluno deficiente na sala de aula

não sensibiliza suficientemente os professores, habitualmente atarefados com alta carga horária de trabalho e com grande responsabilidade para com a aprendizagem de numerosos discentes.

A partir desse entendimento de Chahini (2016), interpretou-se que a maior preocupação dos professores para uma práxis docente inclusiva deve ser ofertar uma acessibilidade atitudinal, pois tudo que o docente crê, seus valores e ideais transparecem na prática pedagógica, reflete na sala de aula. Portanto, não apenas suas falas, mas principalmente suas atitudes devem ser livres de estigmas, estereótipos, discriminações.

É inegável que durante o processo de inclusão os educadores se esbarram com uma pluralidade de características individuais dos educandos, fato este que demanda maior planejamento e mediação, e muitas vezes vem acompanhado de insegurança e impotência destes atores diante das diversidades. Há, portanto, a necessidade em preocupar-se com a acessibilidade pedagógica (também chamada de metodológica), que seria a ausência das barreiras nas atividades ligadas ao ensino. Mas onde estão essas barreiras? Podem estar na metodologia de ensino, no material que o professor faz uso em sala de aula, nas estratégias que o professor utiliza, enfim, nos diversos espaços e situações de ensino.

Nessa perspectiva, cabe destacar o relato de um discente PAEE participante da pesquisa, ao ser questionado sobre quais eram suas dificuldades na trajetória acadêmica:

“Noto um despreparo por parte dos professores em entender as minhas necessidades e limitações. Tenho muitas dificuldades, sobretudo nas disciplinas práticas, e percebo um desinteresse por parte do corpo docente em adotar metodologias de ensino adequadas à minha situação. Fora os problemas de infra-estrutura que a instituição enfrenta, no tocante à acessibilidade. Avançamos muito, porém há muito a ser melhorado em estrutura física e em profissionais mais preparados para ensinar de forma mais inclusiva”.

Pela resposta do discente é perceptível uma insatisfação quanto a abordagem metodológica de seus professores. Porém, outros alunos PAEE não necessitam de muitas quebras em barreiras metodológicas. Para eles é suficiente, para sua inclusão no ambiente acadêmico, uma apropriada acessibilidade comunicacional e atitudinal, como é enfatizado na resposta de outro(a) aluno(a) participante da pesquisa, deficiente auditivo(a), ao ser interpelado pelo mesmo questionamento:

“Na verdade, com os professores não vi muitos problemas. Os professores são bem compreensíveis. No meu caso particular apenas solicito que falem sem colocar a mão na boca ou de costas para mim. São bem respeitosos quanto a isso”.

A esse aluno em específico, percebe-se que ele utiliza da técnica de leitura labial, a qual foi permitida por existir no contexto uma acessibilidade atitudinal por parte do docente. Contudo, distintivamente a esse caso, outros alunos PAEE carecem de maiores suportes em seu processo de aprendizagem, principalmente no quesito metodológico. Nesse cenário, quanto a esse aspecto, a UFPI acertadamente propôs, no Artigo 4º da sua Resolução 76/19–CEPEX (UFPI, 2019e), que fosse concedido:

- I - Adaptação e/ou flexibilização das atividades pedagógicas e avaliativas;
- II – Prazo ampliado para entrega de trabalhos acadêmicos;
- III – Tempo adicional de até 50% ao estipulado para a atividade avaliativa;
- IV – Adaptação de recursos instrucionais: material pedagógico [...];
- [...]
- VI – Apoio especializado necessário, intérprete de Língua Brasileira de Sinais e leitor, conforme a necessidade educacional especial apresentada.

Quanto ao inciso I disposto acima, para o professor fazer uma prova adaptada ele pode utilizar alguns artifícios. Por exemplo, ele pode combinar com o aluno qual fonte de letra do Word ele prefere; levar a prova impressa ampliada, ou mesmo em Braille (para isso pode solicitar a ajuda do NAU/UFPI).

Para os alunos que são deficientes visuais, outra ideia é aplicar uma prova digital com a ajuda de algum programa leitor de tela. Para isso, o professor pode solicitar ao NAU/UFPI o empréstimo do notebook com programa leitor de tela instalado, para que ele seja usado durante a prova digital. Se achar conveniente e mais simples, caso não queira solicitar esse empréstimo ao NAU/UFPI, o docente pode emprestar seu notebook pessoal ao aluno para que ele realize a prova digital, desde que instale previamente um programa leitor de tela. Pode ser obtido o empréstimo também, junto ao NAU/UFPI, de fones de ouvido e gravador de voz. Este último servirá para que as respostas do aluno às questões da prova fiquem gravadas, e posteriormente possibilite serem corrigidas pelo docente para aferição da nota. Vale ressaltar que, existe um recurso no próprio Windows do computador que permite a gravação de voz. Essa tecnologia pode dispensar a necessidade do aparelho gravador de voz. Para a realização da prova digital, outra opção para os alunos com algum grau de deficiência visual, e não cegueira, seria a utilização de recursos de TA, como o teclado colméia, para que as respostas às questões sejam digitadas pelo aluno, e não gravadas.

Já quanto à flexibilização de atividades pedagógicas, a própria Resolução nº76/19 – CEPEX, em seu Artigo 9º, especifica uma medida que oportuniza a flexibilização de atividades pedagógicas. Ela afirma que aos alunos PAEE poderão ser aceitos exercícios domiciliares em substituição e justificativa às suas ausências em sala de aula, entretanto para

isso o discente deve ter estado de saúde compatível ao seu não comparecimento às aulas, e deve ser comprovado por laudo médico e relatório proferido pelo NAU/UFPI. Segundo o parágrafo único do mesmo artigo, para aquelas disciplinas que são teórico-práticas pode-se envolver uma maior necessidade de deslocamento do aluno, como por exemplo, à laboratórios ou mesmo a hospitais e outras instituições externas à UFPI, por ser requisito para um efetivo aprendizado prático. Nesses casos, a presente Resolução complementa que essa possibilidade de afastamento do discente deverá ser averiguada pelo Colegiado de Curso. Já para as disciplinas de Estágio Supervisionado Obrigatório não há essa hipótese, de modo que o aluno deverá mesmo fazer-se presente.

Então, ainda quanto ao inciso I, para ficar nítida essa necessidade de flexibilização de atividades pedagógicas, imagina-se a seguinte situação: na classe há um aluno com TEA e o seu professor propõe uma aula passeio para a turma. De modo imperceptível, ele está impondo uma barreira ao aluno, pois para indivíduos com TEA a rotina é essencial, os norteiam, previne que se sintam inseguros e confusos. Esse apego das pessoas com TEA à rotina é citado no Artigo 1º, §1º, inciso II, da Lei nº 12.764/2012 (BRASIL, 2012a):

Art. 1º Esta Lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução.

§1º Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

[...]

II – padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

A própria metodologia de ensino da universidade, por estar formando profissionais, tende a utilizar de muita prática, oposto ao que ocorre na escola onde o enfoque inclina-se para a teoria. Dessa forma é aconselhável que os docentes se atentem a essa condição específica dos alunos com TEA, de modo a não planejarem e desenvolverem atividades práticas em ambientes diferentes ao do convívio diário, pois do contrário podem engajar comportamentos indesejados a esses alunos, e conseqüente déficit no aprendizado.

Nessa conjuntura, distingue-se também que o ambiente escolar costuma adotar uma rotina mais definida, como horários de recreação e de início e término das aulas mais rígidos, inclusive com uma campainha que toca a cada término de horário; além dos materiais didáticos costumarem ser os mesmos livros adotados pela escola, em lista disponibilizada aos pais na matrícula do aluno. Em contrapartida, no âmbito universitário os horários das aulas e o

intervalo entre elas não são bem definidos, os materiais pedagógicos são mais diversificados, visto que além dos livros utiliza artigos publicados, apostilas, vídeos, entre outros. Então essas mudanças de rotina dão margem para um desprovimento na noção de tempo e espaço ao estudante universitário com TEA.

Aliado a isso, o inciso I do Artigo 1º, §1º da Lei nº 12.764/2012, afirma que as pessoas com TEA têm deficiência persistente e significativa na comunicação verbal e não verbal utilizada nas interações sociais e ausência de reciprocidade social (BRASIL, 2012a). Então, propõe-se que o professor anexe os materiais de estudo e faça anotações no SIGAA sobre todos os avisos que fala em sala de aula, como data e horário de avaliação, assuntos a serem estudados, marcação de seminários, entre vários outros informativos. Isso é mais um mecanismo para evitar que alunos com TEA, bem como para aqueles com deficiência intelectual, sintam-se desorientados com a rotina acadêmica.

Ao docente acionar sua criatividade, existem outros procedimentos que podem ser por ele aplicados, para permitir a adaptação e flexibilização dessas atividades pedagógicas e avaliativas. É válido o compartilhamento entre os professores das estratégias metodológicas utilizadas, para que haja troca de ideias. Nesse sentido, pode ser usado para esse objetivo, um *brainstorming* entre os professores. Trata-se de um modelo de dinâmica em grupo para explorar o potencial criativo dos envolvidos. O plano é que um grupo (professores) se reúna e explore pensamentos e ideias sobre certo tema. Por meio do uso dessa técnica, enseja-se coletar o maior número possível de ideias, propostas, visões e possibilidades que instiguem uma solução eficaz para os problemas (SMITH, 2020). Inclusive, uma das funções do NAU/UFPI é estar disponível para essas discussões. O importante é que ao final sejam encontradas soluções para a adaptação e flexibilização das atividades acadêmicas. De acordo com o §2º do Artigo 4º, da Resolução nº76/19 – CEPEX, caso o NAU/UFPI identifique a não adaptação e/ou flexibilização das atividades pedagógicas e avaliativas, a coordenação do curso é notificada para disponibilizar a realização de novas atividades que supram a condição especial do aluno.

Quanto ao item IV da Resolução 76/19 – CEPEX, um aluno(a) participante da pesquisa ao ser questionado(a) sobre quais seriam suas dificuldades na sua trajetória acadêmica afirmou ter “dificuldades em leituras PDF”. Quanto aos materiais de estudo a serem anexados no SIGAA, é importante que o professor os anexe no SIGAA em formato acessível. Entretanto, se ele não conseguir adaptá-lo a esse formato, é essencial que o anexe com antecedência para que dê tempo ao aluno PAEE recorrer auxílio ao NAU/UFPI para transformá-lo para o formato acessível.

Em uma classe que tem um aluno cego ou com alguma deficiência visual, o professor ao produzir os slides, ou outro material escrito e/ou com figuras, deve preocupar-se em descrever essas imagens no próprio material para que o discente com deficiência visual também possa melhor absorver o assunto que está sendo ministrado na aula. Isso se chama de audiodescrição, e de acordo com a coordenadora de Educação Inclusiva da Fundação Dorina Nowill, Eliana Cunha, trata-se de um recurso de acessibilidade que permite a apropriação dos conteúdos de qualquer tipo de imagem por meio de sua descrição em palavras, podendo ser introduzido em variadas situações cotidianas, sociais e culturais, sendo indispensável para as pessoas com deficiência visual. Ao transformar o que era apenas visual em texto, permite que TAs como o leitor de tela, a linha Braille e navegadores textuais, consigam interpretar o conteúdo desses elementos. A coordenadora complementou afirmando que estudos comprovaram ser a audiodescrição também benéfica para os idosos, disléxicos e pessoas com deficiência intelectual (FUNDAÇÃO DORINA NOWILL, 2020).

Nessa perspectiva da necessidade de adaptação de materiais pedagógicos, uma relevante obra foi publicada em 2017 pelo Centro Tecnológico de Acessibilidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (CTA/IFRS). Trata-se do Manual de Acessibilidade em Documentos Digitais (SALTON; DALL AGNOL; TURCATTI, 2017), que tem o intuito de minimizar barreiras durante o acesso de documentos elaborados e disponibilizados de forma digital.

Ele ressalta que para os documentos estarem acessíveis, devem estar no formato Doc, Txt, e-pub ou em PDF acessível. Esse comentário é importante, pois existem documentos que, apesar de estarem em formato PDF, não são possíveis serem lidos pelos leitores de tela. Eles são os PDFs imagem<sup>5</sup> e devem, portanto, serem evitados. Todavia, softwares como o Optical Character Recognition (OCR), Adobe Acrobat, ABBY FineReader, entre outros, permitem a conversão de imagens de texto para o texto real. São recursos que podem ser utilizados pelos docentes na preparação dos materiais digitais acessíveis (SALTON; DALL AGNOL; TURCATTI, 2017).

Esse Manual de Acessibilidade também ressalta sobre a ideia da audiodescrição, ao corroborar com o fato de que usuários cegos ou com baixa visão não conseguem entender a

---

<sup>5</sup> Para identificar se um documento é PDF imagem basta clicá-lo. Se ficar todo em coloração azul é PDF imagem. Diferentemente, se o PDF for acessível, será possível selecioná-lo, ficando em azul apenas a parte selecionada.



informação que é transmitida visualmente através de imagens, já que os leitores de tela informam o conteúdo de uma imagem apenas se ela estiver descrita. Esclarece que existe uma ferramenta, a caixa de texto alternativo, que possibilita inserir uma descrição à imagem de modo que ela não apareça visualmente na tela, porém é lida pelo leitor de tela quando o usuário passa o cursor pela imagem, transmitindo a descrição ao usuário. Por meio desse recurso até gráficos podem ser descritos. Há a opção de descrever na própria legenda da figura, e nesse caso não será necessário a ferramenta da caixa de texto alternativo (SALTON; DALL AGNOL; TURCATTI, 2017).

O Manual de Acessibilidade dá várias outras dicas simples, porém que quando aplicadas fazem diferença para a aprendizagem de estudantes deficientes visuais. Entre essas dicas ele sugere que seja evitada a disponibilização de informações importantes no cabeçalho ou no rodapé do documento, pois explica que os leitores de tela não realizam a leitura dessas seções automaticamente.

Também elucida que ao inserir uma tabela no documento, deve-se evitar a utilização de células mescladas, pois os leitores realizam a leitura de forma linear, sem agrupar as linhas ou colunas. Além disso, orienta o uso de tabelas apenas para dados tabulares (ou seja, quando apresentarem relações entre as linhas e colunas), e não para outras finalidades, como para alterar o layout, separar o documento em colunas, dentre outros (SALTON; DALL AGNOL; TURCATTI, 2017).

Outra importante proposição do Manual de Acessibilidade refere-se à fonte utilizada na escrita. Ele recomenda a utilização de fontes sem serifa, conforme figura 23 abaixo, pois quando as fontes são serifadas podem confundir a leitura de alguns usuários, pois dão a impressão de estarem unidas devido aos prolongamentos das letras. Igualmente não aconselha o uso de letras muito elaboradas, decoradas e cursivas, pois justifica que podem embaralhar a leitura dos usuários com baixa visão e atrapalhar a leitura das pessoas com dificuldades de aprendizagem. Complementa que deve ser escolhida uma boa relação de contraste entre o plano de fundo e a fonte (figura 24), para que a percepção das pessoas com deficiência visual não seja prejudicada.

**Figura 23–Tipo de fonte indicada e não indicada para documentos acessíveis**



Fonte: Centro Tecnológico de Acessibilidade do IFRS – CTA

**Figura 24 – Cor da fonte e do plano de fundo indicado e não indicado para documentos acessíveis**



Fonte: Centro Tecnológico de Acessibilidade do IFRS – CTA

São várias outras propostas que o Manual de Acessibilidade do IFRS propõe para deixar um material didático mais acessível. Sem dúvidas é interessante que esse guia seja lido pelos docentes da UFPI, por ele ser uma referência para a produção de documentos acessíveis em meio digital. Apesar do NAU/UFPI já abordar sobre a acessibilidade metodológica em eventos destinados à prática docente, e por disponibilizar o Manual de Acessibilidade do IFRS em sua página <https://nau.ufpi.edu.br/sugestões-de-leituras>, é questionável se os professores têm conhecimento do seu teor. Então, sugere-se que esse guia seja enviado por e-mail a todos os docentes. Isso facilitará que mais professores tenham conhecimento das suas instruções e apliquem-nas durante a elaboração de seus materiais didáticos.

Para Tino (2018), a práxis docente deve ser permeada por reflexões, onde por meio da ação-reflexão-ação do docente sejam encontrados caminhos a serem trilhados por ele, para atender a dinâmica imposta na inclusão de alunos PAEE. A autora complementa ao afirmar

que não se trata de um processo solitário, mas com a agregação de parceiros no ambiente de ensino, com a finalidade de que seja um trabalho colaborativo. Isso vai de encontro ao estabelecido no inciso IV da Resolução 76/19 – CEPEX (UFPI, 2019e).

O Artigo 28 da LBI, em seu inciso XI, afirma a incumbência do poder público em assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar a:

XI – formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio (BRASIL, 2015a).

Assim, em obediência à LBI, se tem um estudante surdo na classe e ele faz uso de Libras, tem que ter um intérprete de Libras em sala de aula, ou se tem um estudante com surdo-cegueira, deve ter um guia intérprete. De modo semelhante, o Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), em seu Artigo 23 dispõe que, as instituições federais de ensino, sejam da educação básica ou da educação superior, devem oportunizar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que facilitem o acesso à comunicação, à informação e à educação. Isso é importante para serem quebradas as barreiras comunicacionais. Então o docente deve estar atento para perceber a necessidade em solicitar (diretamente ou por intermédio da coordenação do curso) a presença desses profissionais para a Coordenação de Letras Libras, naqueles casos em que o estudante surdo ainda não conte com o ajuda de um bolsista da BINCS-ES em sala de aula.

O docente deve atentar-se também às situações em que o estudante é deficiente auditivo, mas não tem domínio da Libras, como é o caso relatado por uma estudante que citou no questionário a barreira comunicacional “ser deficiente auditiva e não saber a Libras”. Para esses casos é importante o docente ter ciência dessa dificuldade comunicacional do aluno, para disponibilizar a esse estudante materiais escritos mais detalhados, já que provavelmente o aluno não consiga absorver o conteúdo apresentado em sua fala na sala de aula. É prudente que o professor informe ao NAU sobre essa dificuldade comunicacional, caso o aluno já não o tenha feito, para que sejam propostas alternativas que permitam a quebra dessa barreira comunicacional.

Entre essas alternativas, seria interessante o NAU/UFPI encaminhar esse aluno a um curso onde aprenda Libras. Destaca-se que na página do NAU/UFPI há a aba “cursos”, onde entre outros cursos sugeridos, há o curso “Introdução à Libras”, o qual conta com uma carga horária de 60h, e é oferecido pela Escola Nacional de Administração Pública (ENAP).

Atualmente a UFPI não dispõe de tal curso de modo presencial, apenas pelo link à ENAP. Destaca-se que há na UFPI o curso de licenciatura em Letras Libras, com duração de quatro anos, que além de ser de longo prazo (portanto, não resolveria o problema a curto ou médio prazo), necessitaria de ingresso pelo Sisu. Então como sugestão, seria oportuno que a UFPI incluísse em seu PDU a criação de um curso presencial próprio de Libras de curta a média duração, para que fosse analisada sua viabilidade, vantagens e consequências.

Esse curso seria direcionado a esses alunos deficientes auditivos que relatassem não ter o domínio de Libras, bem como seriam oportunizadas vagas aos técnico-administrativos e docentes que, por conviverem diariamente com esses alunos, necessitariam aprender essa língua. O curso de Libras presencial favoreceria maior contato e troca de informações entre esses atores, o que poderia ajudar a estabelecer vínculos entre eles, importante para a quebra de barreiras comunicacionais e atitudinais, além de ser uma medida válida visto que muitos alunos com condições financeiras precárias não dispõem de acesso a computadores com acesso à internet.

Não seria um curso profissionalizante em que estariam aptos a trabalhar como tradutores-intérpretes, pois isso fica a cargo do curso em Licenciatura Letras Libras, mas serviria como meio para aprender a Libras, como forma de facilitar o convívio na comunidade acadêmica e o ensino e aprendizado dos alunos surdos ou deficientes auditivos. Alves (2009) defende que não é importante só capacitar o professor, mas também toda equipe de funcionários da instituição de ensino, já que o indivíduo não está apenas dentro da sala de aula.

Neste raciocínio, para Brasil (2021), uma das principais metas do Programa Incluir é a “formação de profissionais para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas e para o uso dos recursos de TA, da Libras e outros códigos e linguagens”. Aprofundando este entendimento, Prandi e Faria (2015, p.5) afirmam que:

Faz-se necessária uma política sólida, comprometida e bem instrumentalizada, com as adequações necessárias, incluindo aí mais investigações acerca da formação dos docentes, das estruturas e dos serviços existentes para atendimento às diferentes demandas. Nesse sentido, cabe aos docentes, além de uma postura política de aceitação das diferenças, obterem os conhecimentos técnico-práticos para saber trabalhar com as necessidades educacionais especiais decorrentes de problemas de aprendizagem, de deficiências mentais, físicas ou sensoriais de altas habilidades, de síndromes, condutas típicas ou outras.

Para Siems (2008) são necessários mais investimentos nos processos de formação dos professores, para a reconstrução de práticas educacionais. Convém destacar que para a LDB, a

formação inicial dos professores deverá ser de exclusiva responsabilidade das universidades ou institutos superiores de educação. Entretanto, desde muito tempo o MEC já vem indicando sobre a necessidade de agregar conteúdos acerca da educação especial em todos os cursos de graduação, principalmente na área de formação dos professores, conforme é exigido na Portaria nº 1793 do MEC, de 28 de dezembro de 1994, que recomenda a inclusão da disciplina “Aspectos ético-políticos-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais (BRASIL, 1994).

Para Glat e Pletsch (2004) as licenciaturas não estão preparadas para desempenhar a capacitação de professores para lidar com a heterogeneidade, posta pela inclusão. As autoras complementam afirmando que “ainda são raros os cursos de licenciatura, e mesmo de Pedagogia, que oferecem habilitação ou disciplinas voltadas às especificidades de alunos com necessidades educativas especiais” (GLAT; PLETSCHE, 2004, p. 3). Isso mostra que preparar os professores para ensinar alunos com deficiência não é uma das preocupações prioritárias no processo formativo desses docentes.

De acordo com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p.10), no item “Recrutamento e Treinamento de Educadores”, afirma-se que o professor deve ter uma orientação positiva frente à deficiência. Explica que essa postura pleiteia habilidades e conhecimentos que se referem à boa prática de ensino ao abarcar a avaliação das necessidades especiais, adaptação do conteúdo curricular, uso dos recursos de TA e individualização de procedimentos de ensino. Ao analisar de que forma a UFPI oferta meios para essa orientação aos professores quanto às suas abordagens inclusivas, percebeu-se que a UFPI dispôs de seminários, oficinas e ciclos de formação aos docentes sobre assuntos que envolvem essa temática da acessibilidade e deficiência. Com certeza, estratégias como essa ratificam a política de inclusão da UFPI, em viabilizar o acesso, permanência e êxito dos estudantes PAEE. Entretanto, são capacitações de curta duração, com carga horária reduzida para tratar de um tema tão complexo.

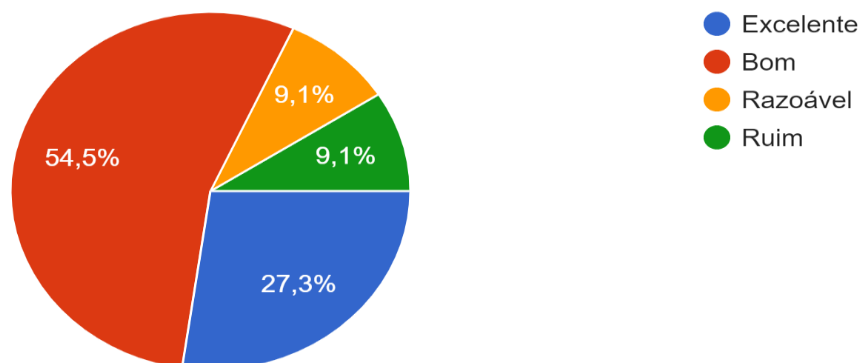
Nesse sentido, é válido que seja disponibilizado e ofertado aos professores da UFPI um curso com maior carga horária, com um enfoque mais prático do que teórico, podendo ser dividido em módulos para torná-lo menos exaustivo aos professores e palestrantes. Entre as abordagens pode ser discutido inicialmente sobre as deficiências, definindo-as. Posteriormente, em outros módulos, debater-se-ia sobre a TA disponível na UFPI como meio de facilitação do aprendizado e como quebra das barreiras da acessibilidade, e depois abordar-se-ia sobre a rotina do docente, onde se abriria um espaço para o professor relatar sobre as

situações de suas rotinas, e seriam orientados quanto as metodologias e ações a serem adotadas.

Os professores também devem estar alerta ao fato de que o ritmo de aprendizagem dos deficientes intelectuais, ou dos alunos com TEA, em geral é mais lento do que os demais alunos. Logo, possivelmente ele precisará de um auxiliar acadêmico para lhe oferecer um suporte dentro e/ou fora de sala de aula, para ajudá-lo e orientá-lo. Os auxiliares da bolsa BINCS podem atuar nesse sentido, mas os professores devem ter uma sensibilidade aguçada para perceber se mesmo com a presença desses bolsistas ainda há uma dificuldade de aprendizagem, para que outras medidas pedagógicas sejam tomadas. É necessário que o professor esteja em constante diálogo com os bolsistas, para juntos analisarem se há a concretização de um aprendizado efetivo do aluno, bem como para debaterem estratégias que aprimorem esse processo.

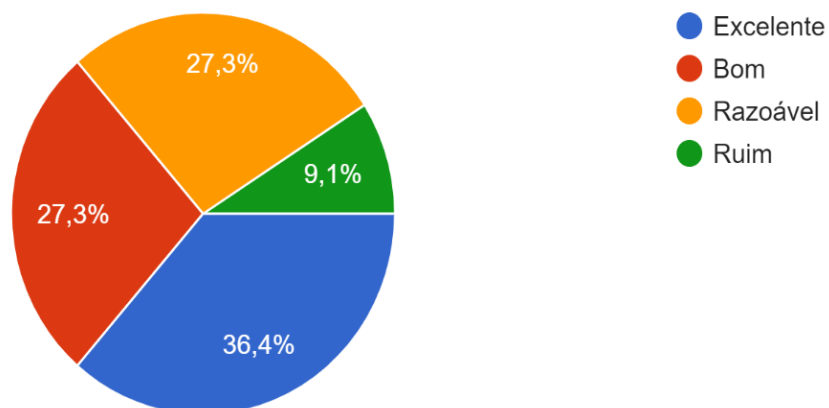
Ademais, além desse papel docente, para Marangoni *et al.* (2015) é essencial que os demais alunos também exerçam a atribuição de ajudar o estudante PAEE nas tarefas exigidas em sala e acolhê-lo, de modo a efetivarem as normas vigentes no país, não apenas por um dever jurídico positivado, mas como seu dever moral, social e cultural, que reconhece o princípio da fraternidade como único apto a permitir a inclusão igualitária de fato e de direito. Em resumo, o desempenho educacional e o comportamento dos estudantes PAEE frente ao processo de ensino-aprendizagem dependem de como será recebido em sala de aula por seus colegas e professores. É fundamental, portanto, que se tenha um bom relacionamento entre o PAEE e seus demais colegas e professores, pois isso é peça chave para a inclusão e aprendizagem desses alunos. Em vista disso, os alunos participantes da pesquisa classificaram seus relacionamentos com os demais colegas de classe (gráfico 2) e com seus professores (gráfico 3), da seguinte forma:

**Gráfico 2 – Classificação do seu relacionamento com os colegas de classe, de acordo com os alunos participantes**



Fonte: Formulário *Google Forms* aplicado aos estudantes PAEE

**Gráfico 3 – Classificação do seu relacionamento com os professores, de acordo com os alunos participantes**



Fonte: Formulário *Google Forms* aplicado aos estudantes PAEE

Observa-se que mais da metade dos participantes consideram ter um relacionamento harmonioso com os colegas de classe e com os professores, visto que mais da metade dos participantes classificaram como bom ou excelente relacionamento. Entretanto, esse

percentual pode ser melhorado, pois ainda há alunos que afirmaram insatisfação nesses quesitos, ao assinalarem como “razoável” ou “ruim”.

Uma estudante participante do questionário, ao ser solicitada para citar sobre a existência de alguma dificuldade encontrada em sua trajetória acadêmica, respondeu não haver, e completou: “a dificuldade sou eu mesma”. Essa reação à pergunta demonstra uma ausência de autoconfiança, ao ponto de subestimar sua capacidade acadêmica (em aprender o conteúdo das disciplinas e ter boas notas em avaliações) e/ou social (em estabelecer vínculos com os colegas e professores, e ter uma boa comunicação com esses atores). Esse é um exemplo da realidade existente na UFPI, e que carece de quebras de barreiras atitudinais, para que seja provocada à aluna uma sensação de acolhimento pelos demais atores de seu convívio estudantil, que a faça enxergar ser capaz de superar desafios.

Nesse sentido, para Prandi *et al* (2018) o desenvolvimento social e educacional se interliga ao desenvolvimento cultural devido a necessidade de uma transformação ideológica societal, em que se almeja a internalização do ideal fraterno como uma moral e um dever (PRANDI *et al*, 2018). Então, o engajamento da consciência marcada pelo coletivismo, por princípios fraternos como a solidariedade e a afetividade a serem enraizados na cultura inclusiva, é capaz de trazer um dinamismo voltado ao reconhecimento e aceitação das diferenças. Isso leva à quebra das barreiras atitudinais que possam existir.

#### 4.6.3 Quanto aos recursos humanos e materiais

Apesar da UFPI ofertar e incentivar a capacitação das servidoras do NAU/UFPI, bem como elas possuírem a vontade de se aprimorarem e darem o melhor de si em suas tarefas laborais, durante a entrevista relataram que se sentem sobrecarregadas com a quantidade de demanda a qual devem suprir. Elas classificaram como “bom” os seus relacionamentos com os alunos PAEE, contudo E1 explicou:

“É lógico que temos uma série de demandas que são necessárias serem atendidas, mas que nem sempre a equipe consegue atender, sanar no devido tempo, mas há uma procura muito positiva pelos serviços do NAU, e eles sempre que recorrem à equipe...a equipe, claro, dentro do que é possível faz os encaminhamentos necessários. Na minha concepção nós poderíamos fazer muito mais, mas infelizmente nós temos um número de servidores muito reduzido, então o NAU não tem condições de atender todas as demandas desse público, e aí as vezes fica a desejar. Vou só dar um exemplo, tá? Eu sou pedagoga, sou responsável pelo acompanhamento pedagógico desses estudantes, pela orientação para planejamento de estudo, de horários de estudo e estive na coordenação do NAU por quase dois anos. Nesse período que estive na coordenação do NAU, eu não tinha a mínima



condição de fazer esses atendimentos, essas orientações, esses acompanhamentos, então nesse sentido, por esse motivo, eu acredito que haja, não sei se falha, mas essa lacuna. Quando você assume a gestão e administração de um setor há uma série de demandas que são mais urgentes, mais emergentes, como responder processos, responder demandas externas e muita coisa que uma pessoa que tenha o horário reduzido como eu, consiga dar conta de suas funções no mesmo patamar de qualidade.

Apesar do Artigo 8º da Resolução nº37/2016 estimar que para o cumprimento de seus objetivos o NAU/UFPI precisaria ser gerido por equipe composta no mínimo pelas funções de coordenador, psicólogo, assistente social, pedagogo, intérprete de Libras, transcritor de textos em Braille e assistente administrativo, essa exigência não se cumpriu, ficou limitada à redação da Resolução. Conforme comprovado pela fala da servidora, isso interfere negativamente na aplicabilidade das ações de acessibilidade e inclusão. De acordo com Lacombe e Heilborn (2011) as organizações são constituídas por pessoas, as quais agem, tomam as decisões, pois nada ocorre em uma organização até que as pessoas deliberem e ajam em seu nome. Então se há um número reduzido de servidoras, naturalmente há uma tendência de estagnação ou morosidade das decisões e ações cabíveis de execução pelo setor.

Outro ponto que veio a ser enfatizado durante a entrevista é que uma das funções do NAU/UFPI é prestar suporte aos NAEs dos Campus fora de sede. Por sua vez, os NAEs possuem a função de realizar em cada Campus no qual está instalado, ações da assistência estudantil seguindo as normas vigentes para cada serviço, seja ele social, psicológico, odontológico e pedagógico. Portanto, os Campus fora de sede não possuem um setor específico para o atendimento das demandas de seus alunos PAEE, mas fornecem um atendimento holístico a todos os grupos de estudantes, e por vezes há a necessidade de recorrerem à equipe do NAU/UFPI para que ela forneça orientações ou cursos relacionados ao atendimento dos estudantes com deficiência. Segundo as servidoras participantes da entrevista isso gera certa sobrecarga em suas funções, visto que conforme já explicado, o NAU/UFPI tem uma equipe reduzida, de apenas três servidoras. Então, torna-se válida a ideia de que nos Campus fora de sede sejam instituídos setores voltados exclusivamente ao atendimento do PAEE.

Em complemento às explicações das servidoras, não há como mensurar o percentual que o NAU/UFPI consegue atender as demandas dos alunos PAEE do CMPP. Isso porque o atendimento de um único aluno, por vezes, gera outras assistências correlacionadas, o que se torna difícil de contabilizar. Conforme relatado na entrevista pela equipe, há apenas uma ideia de percentual quanto ao PAEE atendido, e não um número exato, já que uma única demanda

se subdivide em outras necessidades de suporte. Para melhor esclarecer, a pedagoga do NAU/UFPI explicou que:

Às vezes você faz o atendimento de um estudante, e esse atendimento gera cinco outros atendimentos. Por exemplo: eu atendo o estudante, eu atendo o auxiliar, eu atendo o coordenador, eu atendo o professor, e às vezes até a família desse estudante, tudo em um atendimento só, porque vai depender da demanda, da necessidade de encaminhamento dessa demanda. A gente precisa entrar em contato com o coordenador, com vários professores e não um só, com a família...eu acredito que, digamos conseguir atender 30%.

A servidora E2 corrobora com o mesmo entendimento ao afirmar que “a demanda de um aluno gera uma série de outras orientações”. Para ela, ao se fazer um atendimento, isso pode gerar a necessidade de se realizar encaminhamentos, onde é preciso entrar em contato com várias instituições. Portanto, em cumprimento ao disposto no parágrafo único do Artigo 4º da Resolução nº37/2016 – CAD, o NAU/UFPI, além de desenvolver suas atividades em coparticipação com os diversos setores institucionais, também firma parcerias com entidades privadas, órgãos públicos, grupos representativos e associações incentivadoras e adeptas do processo de inclusão social.

O NAU/UFPI, nos Relatórios de Gestão anuais da PRAEC/UFPI, propôs algumas ideias que incrementariam a inclusão dos alunos com deficiência. Uma dessas ideias foi implantar um Programa de Tutoria Inclusiva, o qual consistiria no acompanhamento do estudante com Altas Habilidades ou Superdotação no sentido de identificar e potencializar suas áreas de interesse específicas, assim como promover maior exigência dos conteúdos acadêmicos para além do ministrado em sala de aula. Seria uma forma de melhor aproveitar e desenvolver as potencialidades desses alunos. Infelizmente esse programa não foi implantado, não houve uma discussão para definir como seria mais bem estruturado e definido. Mas como sugestão para o programa efetivar-se, precisaria da contratação de professores especializados nas áreas de interesse específico desses alunos, os quais forneceriam uma tutoria, ou melhor, um direcionamento mais específico a ele, para que suas capacidades e habilidades não fossem descartadas, mas desenvolvidas.

Ainda quanto aos recursos humanos, outro setor com número reduzido de servidores, e que é essencial para a política de inclusão na UFPI é a coordenação de Letras-Libras. Ela conta atualmente com dez tradutores-intérpretes de Libras (oito efetivos e dois temporários) no CMPP. De acordo com a coordenação de Letras-Libras, esses profissionais atuam prioritariamente na garantia de acessibilidade comunicacional/linguística nas atividades de ensino, pesquisa e extensão do Curso de Letras-Libras, o qual possui quatro turmas em

andamento, todas com presença de ao menos um aluno surdo ou deficiente auditivo. Acrescentou que esse quantitativo de tradutores-intérpretes de Libras existente no campus é insuficiente para atender todas as demandas institucionais, como os eventos acadêmicos e para as traduções de materiais, pois esses profissionais atuam em dupla, e algumas vezes em trio, como durante esse período de ensino e atividades remotas, como medida de segurança contra instabilidade de energia e de internet.

A gestão da UFPI precisa de um olhar mais humanizado para absorver a ideia de que a inserção de novos servidores no NAU/UFPI, bem como a integração no corpo docente de professores especializados para dar andamento ao Programa de Tutoria Inclusiva, e de mais tradutores-intérpretes na coordenação de Letras-Libras, promoverão um maior assistencialismo ao PAEE e um fortalecimento de políticas voltadas à acessibilidade. Isso se justifica pelo fato de, conforme explanado pelos setores citados, existirem demandas no CMPP que não foram supridas por insuficiência de recursos humanos.

É sabido que no panorama atual as IFES passam por restrições orçamentárias derivadas de cortes em suas verbas pelo Governo Federal. Entretanto é sensato contrabalancear pesos e contrapesos, para fazer uma análise entre se há dispêndios não essenciais que possam ser abolidos, ou se não os houver, verificar entre aqueles que são essenciais, quais levam a consequências menos impactantes quando do seu corte. Isso geraria uma perspectiva para a inserção de novos servidores no NAU/UFPI, professores especialistas e tradutores intérpretes no quadro da UFPI, de modo a fomentar a efetividade do Programa Incluir.

Já quanto aos recursos materiais, ainda após a análise documental, especificamente do PDU 2020-2022 da PRAEC/UFPI, relata haver a intenção de “implantar computadores com leitores de tela e TAs nos laboratórios de 100% dos centros de ensino”(UFPI, 2020a, p.86), com previsão de implantação de 20% em 2021 e de 40% em 2022. Ao visitar os laboratórios do CCHL e do CCN no CMPP, confirmou-se que recursos de TA não foram implantadas nesses centros. Posteriormente, ao indagar ao NAU/UFPI e à Superintendência de Tecnologia da Informação (STI/UFPI) sobre se houve essa implantação de TA nos demais centros do CMPP que não foram visitados, foi informado que não foi iniciado o cumprimento dessa meta prevista no PDU, e que o motivo foi a pandemia, a qual inviabilizou o seu cumprimento. Espera-se que essa meta não seja esquecida, pois laboratórios adaptados permitirão uma efetiva inclusão dos alunos PAEE em aulas práticas, por exemplo, as quais em boa parte são realizadas em laboratórios. Além disso, alguns laboratórios são locais onde se realizam pesquisas experimentais, então a adaptação desses locais possibilita e fomenta a formação de

alunos PAEE pesquisadores. A eles deve ser oportunizado tornarem-se desenvolvedores de ciência.

Ainda no PDU 2020-2022 da PRAEC/UFPI há o objetivo de “criar laboratório para adaptação de material no CMPP” (UFPI, 2020a, p.86). Esse objetivo infelizmente ainda não foi alcançado, o que seria uma medida pertinente, já que na UFPI ainda não há um Repositório de Informação Acessível (RIA), apenas um RI, o qual difere do RIA por seu arquivo não ser acessível, mas apenas digital. Apesar de atualmente já existir o LACI/UFPI, ele é mais destinado para dispor equipamentos de TA aos alunos PAEE e para utilização do seu espaço como ambiente de estudo ou reunião desses alunos. Quanto a adaptação de materiais o LACI realiza, porém de modo incipiente em decorrência do seu tamanho e número reduzido de servidores.

O novo laboratório trabalharia com a editoração de materiais para leitura, de modo a convertê-lo para os formatos digital acessível, que é o Braille, áudio, fonte ampliada, arquivos em Word compatíveis ao uso do leitor de telas, formando-se assim um acervo digital acessível. A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) considera os formatos acessíveis os arquivos digitais que possibilitam serem reconhecidos e acessados por programas leitores de tela, ou por outros recursos de TAs que os substituam, de modo a viabilizar leitura de voz sintetizada, ampliação de caracteres e contraste em impressão em Braille (BRASIL, 2015a). Segundo a *live* “Biblioteca Acessível” (2021), disponibilizada no *Youtube* pelo Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), o RIA é um banco de dados digital que tem como beneficiários os deficientes visuais e pessoas com dificuldade de leitura, e tem a função de armazenar, preservar e disponibilizar textos convergidos para o formato acessível pelo próprio laboratório de acessibilidade da instituição. Portanto, é a base que sustenta todo esse material.

De acordo com a LBI, em seu Artigo 42, inciso I:

Art. 42. A pessoa com deficiência tem direito à cultura, ao esporte, ao turismo e ao lazer em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, sendo-lhe garantido o acesso:

I - a bens culturais em formato acessível;

[...]

(BRASIL, 2015a)

Quando o inciso I da LBI fala em bens culturais, englobam-se também nesse contexto os livros. A LBI acrescenta que é vedada a recusa de oferta de obra intelectual em formato acessível às pessoas com deficiência sob qualquer argumento, inclusive alegação de proteção

de direitos autorais. Isso significa que o acesso aos livros não pode ser negado sob nenhum argumento, inclusive sob o argumento dos direitos autorais. Da mesma forma, posteriormente, o Decreto nº 9522/2018, promulgou o Tratado de Marrakesh, o qual permitiu a produção e distribuição de obras em formato acessível, sem o pagamento de direitos autorais (BRASIL, 2018). Apesar da Lei Brasileira de Direitos Autorais (Lei 9.610/1998), em seu Artigo 46, já possibilitar essa produção para as pessoas com deficiência visual, o Tratado de Marrakesh ampliou o direito ao acesso a estas obras também aos indivíduos com dificuldades de leitura do livro impresso em tinta. Cita-se por exemplo, a esta situação, uma pessoa tetraplégica, que não é cega, todavia não consegue folhear livros impressos, então essa pessoa também teria direito ao acesso a esse RIA.

Para se criar um RIA, primeiramente se deve deixar os livros em formato acessível, o que significa editá-lo em outro *layout* para que a pessoa cega ou com dificuldade de leitura acesse com leitor de tela ou outra TA. Por exemplo, para transformar para o formato acessível, se no livro há tabelas ou figuras, descrevesse-as; se é texto colunado, deixa em apenas uma coluna (SALTON; DALL AGNOL; TURCATTI, 2017). Essas são mudanças que podem ser feitas no livro para torná-lo acessível. São edições permitidas pela LBI, que não afetam os direitos autorais (BRASIL, 2015a), desde que não seja alterado o seu conteúdo intelectual.

Logo, a proposta de construção do seu RIA é uma ideia que deve ser colocada em pauta pelos gestores da UFPI por ser um sistema que permitiria desenvolver a acessibilidade informacional e digital ao abrigar esses livros e demais materiais acessíveis, desconstruindo barreiras que impedem um melhor aprendizado. Poderia espelhar-se no modelo adotado pela UFRN, onde segundo a *live* “Biblioteca Acessível” (2021), os bibliotecários da instituição citada transformaram os textos para o formato digital e uma equipe do setor de Tecnologia da Informação (analistas de computação) construiu, a partir da plataforma DSPACE, todo um sistema de fácil manuseio, onde o material customizado pelos bibliotecários foi anexado.

Porém, para possibilitar essa dinâmica, seria necessária primeiramente a ampliação do LACI (já que atualmente ele conta com apenas duas salas) ou a construção de um segundo laboratório de acessibilidade no CMPP (que seria mais voltado para a adaptação dos materiais a serem incluídos no RIA), para melhor organização e estruturação física. Concomitantemente, faria a capacitação dos bibliotecários envolvidos que tivessem dúvidas quanto à adaptação do acervo e ao manuseio da plataforma DSPACE que abrigaria o RIA. Outra opção seria de, ao invés de fornecer capacitação a todos os servidores bibliotecários, poderia oferecê-la a um servidor ou a um pequeno grupo deles. Este servidor ou grupo desenvolveria um manual de

orientações sobre a elaboração de documentos digitais acessíveis em editores de texto, áudio, Braille, com o objetivo de que um grupo maior de servidores, ou mesmo voluntários, tenham o conhecimento para criar os documentos acessíveis. Tornaria, então, mais célere o processo de transformação do acervo físico ou digital, para o acervo digital acessível.

Isso é importante, porque de acordo com a *live* “Biblioteca Acessível” (2021), a produção desse acervo acessível que comporá o RIA funciona como um tripé, que envolve os discentes, os docentes e os servidores do laboratório que faz a produção desse material, e muitas vezes há falhas de comunicação entre esses atores. Por exemplo, os discentes precisam ser orientados a encaminharem as solicitações de transformação de um arquivo impresso para o formato acessível em tempo hábil, pois do contrário eles serão prejudicados, já que a demanda de transformação pode ser grande para a quantidade de servidores disponíveis à função. Pelo mesmo motivo os docentes também precisam indicar com antecedência qual o material de estudo que irão utilizar.

Quanto à plataforma DSPACE, a qual dá suporte ao RIA, ela dá a possibilidade de dividir o conteúdo entre acesso aberto e acesso fechado. Ou seja, permite que qualquer pessoa possa navegar na interface e visualizar os dados catalográficos do acervo, porém exige em determinado momento, quando alguém quiser baixar um arquivo, um login e senha. Isto se deve por estes RIAs serem destinados por lei apenas às pessoas que têm deficiência visual ou outras limitações de leitura.

Outra importante medida que poderia ser incrementada para ofertar maior inclusão aos alunos PAEE da UFPI seria sua inserção na Rede Brasileira de Estudos e Conteúdos Adaptados (REBECA). De acordo com a UFRN (2021), trata-se de uma rede de colaboração mútua entre IES, quanto à oferta de informações técnicas para a editoração de materiais acessíveis, e principalmente, por essa rede ocorre o compartilhamento dos acervos digitais acessíveis produzidos por cada IES integrantes da rede. Então, por meio da REBECA, todos os RIAs de cada IES agregada à rede foi compartilhado de modo a se formar um único acervo conjunto.

Ainda de acordo com UFRN (2021), atualmente a REBECA é composta por 10 instituições, são elas: UFRN, UnB, Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), UFBA, Universidade Federal do Pará (UFPA) e Universidade Federal de Goiás (UFG). A criação de um RIA próprio da UFPI e posteriormente sua inserção na REBECA seria muito vantajoso para a instituição, pois sua comunidade com deficiência visual ou com

dificuldade de leitura de texto escrito iria usufruir de uma gama de arquivos acessíveis já disponibilizados pelas IES integrantes, representando uma excelente oportunidade para a aquisição de conhecimento a partir de documentos digitais acessíveis.

Já quanto aos recursos materiais, conforme descrito na seção anterior, houve a abertura de processo eletrônico interno para a acessibilidade na BCCB, que inclui entre outras melhorias, a aquisição de um mapa tátil. Todavia, no processo licitatório foi sugerido que esse mapa fosse apenas tátil. Existem então duas questões que merecem atenção. A primeira delas é que seria mais vantajoso que o mapa fosse tátil e sonoro, já que ao aguçar mais um sentido, o da audição, além do tato, facilitaria a acessibilidade dos deficientes visuais. A segunda questão é que a tentativa de aquisição desse mapa tátil, bem como de outros instrumentos para a BCCB, por ser a partir de processo licitatório, torna o processo aquisitivo burocrático e vagaroso, e por vezes inconclusivo.

A solução para essa questão seria a UFPI, por meio de uma participação conjunta com os pesquisadores da área de informática, engenharia e arquitetura e urbanismo, desenvolvessem um projeto para a fabricação própria, e não industrial, de um mapa tátil e sonoro, em que além de legendas em Braille, e com caracteres com letras grandes e cores fortes, “locais-chave” da BCCB pudessem ser reproduzidos por meio de relevos e texturas distintas, e ao lado destes existissem botões que ao serem acionados liberariam uma informação sonora, como por exemplo, informaria o local da BCCB a que se refere aquele relevo/textura. Kleina (2012) esclarece que os recursos de TA podem ser comercializados em série, desenvolvidos artesanalmente, ou mesmo ser uma pequena adaptação feita, por exemplo, por um professor na sala de aula. O autor ainda explica que são poucas as empresas que desenvolvem produtos de TA, visto que se destinam a uma menor parcela da população, e por esse motivo, em geral são caros.

A construção desse mapa tátil e sonoro já foi alcançada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), por meio do seu Núcleo de Informática Aplicada à Educação (NIED), o qual recebeu o financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - Fapesp (NIED, 2012). Entretanto, no panorama atual em que vivemos, em que conforme já explanado anteriormente, atravessamos um período sombrio de cortes de verbas direcionadas às IFES, talvez seja mais dificultosa a obtenção de um financiamento para o desenvolvimento do mapa tátil e sonoro na UFPI. Contudo, a UFPI pode tentar estabelecer uma parceria interinstitucional com a UNICAMP, para a reprodução do protótipo do mapa tátil e visual adaptado ao ambiente da BCCB. É mais uma alternativa a ser acionada, mesmo que não se obtenha o sucesso almejado.

Uma outra instituição que se destaca quanto a criatividade na utilização de recursos de TA é o IFRS. O CTA/IFRS utiliza o aplicativo gratuito Walkietooth. Por meio dele, os alunos com deficiência auditiva ou com dificuldade de concentração, como por exemplo, os que têm Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), podem favorecer-se com o uso de recursos de transmissão de áudio em sala de aula. O objetivo é que, através do dispositivo *bluetooth* ou através de *wi fi direct*, sejam enviados dados de áudio de um dispositivo servidor (celular do professor), para usuários conectados (alunos). Dessa forma, o que está sendo dito pelo professor será transmitido diretamente ao estudante, o qual fará uso de um fone de ouvido. Já ao professor aconselha-se que utilize um microfone de lapela (modelo com conector P3, pois permite que seja conectado diretamente ao celular). Afirma-se que ocorrerá menos interferência do ambiente externo, menor quantidade de ruídos que podem confundir ou dispersar a atenção do aluno. O contraponto é que para utilizar esse aplicativo, tanto o professor quanto o aluno devem possuir um celular com Android (IFRS, 2019). Essa é uma proposta que também pode ser utilizada na UFPI, mas que para isso necessita de uma melhor divulgação aos docentes e alunos quanto ao tutorial para uso do aplicativo. Esse tutorial pode ser encontrado no *link* <https://cta.ifrs.edu.br/tutorial-do-aplicativo-para-transmissao-de-audio-walkietooth/>.

Além da melhor oferta com relação à utilização de recurso de TA, já discutida, podem ser adotadas outras providências para melhor suporte aos alunos PAEE. Outras sugestões seria que no site da UFPI, mais precisamente no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), fosse implantada uma aba (módulo) do NAU/UFPI. Por meio dela ocorreria uma comunicação entre a coordenação do curso, no qual o aluno PAEE está inserido, e o próprio Núcleo, onde a coordenação do curso forneceria informações relacionadas ao aluno PAEE, explicando sobre as dificuldades de aprendizagem que possui e quais materiais (pequenas apostilas, capítulos de livro, resumos, entre outros)<sup>6</sup> que necessitariam estar acessíveis durante seu curso. Seria feita então pelo NAU/UFPI uma triagem online para saber em qual formato de material esse aluno iria receber, se seria no formato digital, letra ampliada, áudio (mp3) ou Braille, pois cada aluno com deficiência tem diferentes preferências sensoriais, então as informações devem ser adaptadas do modo que

---

<sup>6</sup> O NAU/UFPI já faz a adaptação de pequenos materiais, entretanto por ter uma estrutura física pequena e possuir apenas três servidoras, torna-se inexequível a adaptação para o formato acessível de materiais extensos.



melhor consigam internalizá-las. Importante ressaltar que o NAU/UFPI já cumpre esse seu papel presencialmente no setor, ao fazer as triagens e adaptação de materiais quando solicitado. Porém, a aba no SIGAA, que permitiria uma melhor comunicação à distância, ainda está inativa.

Posteriormente, após o preparo do material, o NAU/UFPI disponibilizaria o material adaptado à coordenação do curso, e ela entregaria ao aluno. A coordenação por sua vez deveria ficar atenta quanto a adaptação do aluno ao material, e indagar ele se mesmo após receber o material apresenta alguma dificuldade de aprendizagem. Isso tornaria mais direta a comunicação entre esses dois setores, e medidas resolutivas quanto a obtenção de materiais acessíveis pelos alunos tenderiam a ocorrer de forma mais ágil, já que seriam discutidas em ambiente online (SIGAA). Além disso, favoreceria que a coordenação do curso construísse um arquivo de materiais adaptados, podendo ser útil a outros alunos posteriormente, sem que fosse necessária nova solicitação ao NAU/UFPI.

A funcionalidade que foi proposta acima seria para estabelecer a comunicação online do NAU/UFPI com as coordenações dos cursos, conforme exposto. Porém para a comunicação online entre o aluno PAEE e o NAU/UFPI, já existe um módulo para esta funcionalidade, intitulado “NEE” (Necessidades Educacionais Especiais), mas está inativa. O NAU/UFPI afirmou que esse módulo “NEE” está em fase de construção, mas que enquanto essa ferramenta não é liberada, utiliza como canais de comunicação e agendamento a página <https://ufpi.br/quem-somos-nau>, no qual disponibiliza telefone, e-mail ([nau.praec@ufpi.edu.br](mailto:nau.praec@ufpi.edu.br)) e o *link* <https://nau.ufpi.edu.br>. Por esse link abrem-se outras abas de acesso, entre elas a aba “agende seu atendimento”, que ao ser clicada direciona para um formulário elaborado pelo aplicativo *Google Forms*, a ser preenchido pelo estudante PAEE.

Essa mesma aba no SIGAA também poderia funcionar como meio para que alunos que se sentirem inseguros quanto ao manuseio de TA solicitassem treinamento e suporte para seu uso. Por exemplo, aos alunos deficientes visuais que tenham dificuldade em manusear leitores de tela, como o NVDA ou o Dosvox, poderiam realizar essa solicitação pelo SIGAA, para que fosse realizada a aprendizagem digital no próprio LACI. Para que essa ideia fosse viável, precisaria do suporte de estagiários ou servidores da Superintendência da Tecnologia da Informação (STI), em conjunto com o apoio de pedagogos e estagiários do curso de Pedagogia, os quais especificamente estivessem executando um estágio curricular em educação inclusiva (dentro da própria grade curricular do curso de Pedagogia). Como o LACI/UFPI possui atualmente apenas um servidor assistente administrativo para dar suporte aos alunos PAEE que frequentam esse espaço, é perceptível que este servidor é

sobrecarregado em suas funções. Então o auxílio desses profissionais e estagiários seria uma medida de suporte válida para oferecer maior atenção aos estudantes PAEE no LACI/UFPI.

Para ressaltar as propostas citadas que visem uma melhor política de acessibilidade, abaixo segue um resumo das principais sugestões:

**Quadro 22 - Principais ações e estratégias que possam contribuir com o aperfeiçoamento das práticas relacionadas à acessibilidade na UFPI**

Quanto a práxis docente	Combinar com o aluno, qual a fonte de letra do Word que ele prefere que seja utilizada nos materiais didáticos.
	Levar a prova impressa com letras e imagens ampliadas ou em Braille
	Aplicar prova digital com a ajuda de algum programa leitor de tela (pode ser solicitado o empréstimo de notebook ao NAU/UFPI, que dispõe do equipamento).
	Anexar materiais de estudo e fazer anotações no SIGAA, sobre todos os avisos feitos em sala de aula.
	Realizar <i>Brainstorming</i> entre os professores.
	O NAU/UFPI e coordenadores dos cursos devem incentivar os docentes a realizarem a leitura do Manual de Acessibilidade em Documentos Digitais produzido por Salton; Dall Agnol, Turcatti (2017) – CTA/IFRS.
Quanto aos recursos materiais	Criação de um curso presencial para a aprendizagem de Libras, de curta a média duração para os alunos deficientes auditivos, bem como para técnico-administrativos e docentes que necessitassem comunicar-se com esses alunos.
	Ofertar um curso de formação de longa duração aos docentes para aprimorarem práticas inclusivas e para manuseio de recursos de TA.
	Instituir um setor próprio para o atendimento ao PAEE nos Campus fora de sede.
	Implantar computadores com leitores de tela e demais recursos de Tas nos laboratórios de 100% dos centros de ensino.
	Inserção da UFPI na REBECA, onde há o compartilhamento dos RIA entre as IES.
	Criar laboratório no CMPP para editoração de materiais de leitura

	de modo a convertê-los para o formato digital acessível. Após isso, criar um RIA para armazenamento desse material. Aliado a isso, é necessário a capacitação de bibliotecários que tenham dificuldade no manuseio da plataforma DSPACE, que abrigaria o RIA.
	Instituir parcerias com outras IFES, que podem propor sugestões para a construção/fabricação de recursos de TA.
Quanto aos recursos humanos	Cumprir o disposto no Art. 8º da Resolução nº37/2016, o qual estima que a equipe do NAU/UFPI seja composto por coordenador, psicólogo, assistente social, pedagogo, intérprete de Libras, transcritor de textos em Braille e assistente administrativo. Da mesma forma, o LACI necessita de um maior aporte de profissionais que possam dar um melhor suporte aos alunos que o frequentam.
	Majorar o número de tradutores intérpretes de Libras na CMPP. Atualmente há apenas 10 profissionais, quantitativo insuficiente para o atendimento de todas as demandas internas.

Fonte: autoria própria (2022)

#### 4.7 Contribuições das diretrizes públicas do Programa Incluir na UFPI

Para iniciar a discussão sobre as contribuições das diretrizes do Programa Incluir na UFPI, é preciso entender que ela envolve uma perspectiva holística. Primeiramente, como debatido anteriormente, o Programa Incluir possibilitou a criação do NAU/UFPI, visto que um dos seus objetivos era fomentar a instalação desses Núcleos nas IFES (BRASIL, 2015a). Isso já favoreceu um melhor arranjo nas práticas assistencialistas voltadas ao PAEE, pois antes de sua criação não havia um setor voltado “apenas” para esse público e para a promoção das ações que os amparava. Então, a metodologia de trabalho proposta pelo NAU/UFPI propicia uma atenção individualizada aos alunos PAEE. Oportuniza a eles um atendimento adequado ao seu caso, pois o NAU/UFPI propõe um plano de estudo, suporte psicológico e assistencial individualizados, e não padronizados. Isso enseja uma sensação de acolhimento àqueles alunos que muitas vezes já vêm afligidos por preconceitos, estigmas, deferidos pela sociedade.

Da mesma forma, observou-se que com a criação do NAU/UFPI pelo Programa Incluir, oportunizou aos docentes terem suas condutas de ensino guiadas. Em entrevista, o

NAU/FPI afirmou que em geral o professor procura o setor, e traz a demanda do aluno juntamente com a ementa da sua disciplina, para discutir conjuntamente com as servidoras do Núcleo as estratégias que podem ser adotadas para flexibilização do seu currículo disciplinar. Então, devido ao NAU/UFPI dispor de um apoio pedagógico aos docentes, abrandam-se (mas não elimina) possíveis lacunas existentes na formação acadêmica dos professores quanto ao ensino especializado voltado aos alunos com deficiência. As condutas pedagógicas indicadas pelo NAU/UFPI ajudam na quebra de barreiras metodológicas, comunicacionais e atitudinais que bloqueiam a inserção do PAEE. De modo idêntico, todos os bolsistas BINCS e BINCS-ES são orientados pelo setor quanto o suporte que devem prestar aos estudantes que orientam.

Outra contribuição do Programa em análise, diz respeito à aplicação dos seus recursos em bolsas. Considerando a realidade social dos estudantes de uma universidade pública, a concessão a BINCS e BINCS-ES aos estudantes auxiliares dos deficientes, e do AID modalidade II, aos estudantes com deficiência, adquiridos com recursos do Programa e complementados com recursos PNAES, são destinados aos alunos em vulnerabilidade socioeconômica (aqueles procedentes de família com renda de até um e meio salário-mínimo por pessoa). Nesse aspecto, o Programa Incluir contribui para uma equiparação de oportunidades aos alunos em contexto econômico familiar desfavorecido. De acordo com FONAPRACE (2008):

Em condições adversas, o desempenho acadêmico é desigual. Os estudantes classes C, D e E não dispõem de recursos para suprirem suas necessidades básicas e, ainda menos, para as despesas típicas do universitário. Para o desempenho do seu papel social, o estudante precisa de livros, equipamentos de aprendizagem prática, acesso à informação, participação em eventos acadêmicos e culturais (FONAPRACE, 2008).

Portanto a concessão de bolsas e auxílios possibilita sua inserção no contexto universitário ao favorecer a aquisição de suprimentos para suas necessidades. Outra questão referente ao Programa Incluir é a destinação de parte do seu recurso com a compra de equipamentos, como os aparelhos gravadores de voz e de kit lupas, emprestados aos alunos PAEE em regime de comodato, e os equipamentos de TA disponibilizados no LACI.

Para Silva (2011), ao considerar que a principal forma de distribuição de recursos pelo Estado dá-se através da implementação das políticas públicas, as quais têm como principal destinatário a sociedade, considera-se indispensável que os anseios e carências/demandas desta sejam apreciados, desde a etapa da assimilação e definição dos problemas que antecedem à formulação de uma política pública, até a etapa em que é precedida a avaliação.

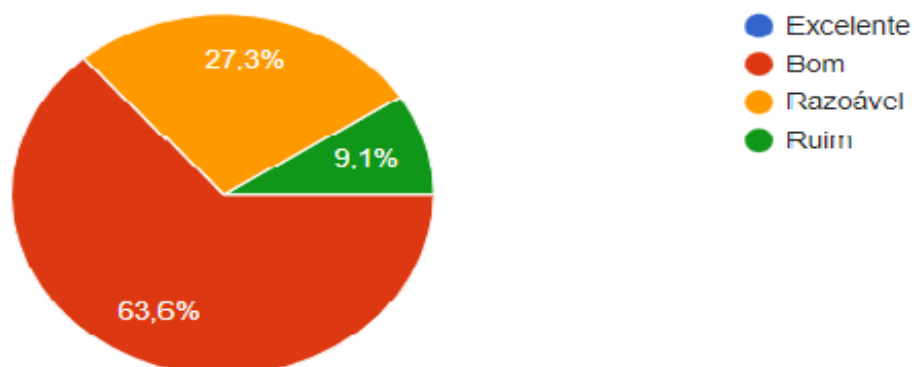
Então, os recursos, sejam eles financeiros (bolsas) ou materiais (equipamentos), do Programa Incluir preencheram carências dos alunos PAEE, os quais muitas vezes contam apenas com esses meios para dar prosseguimento à sua trajetória acadêmica. Isso foi o constatado a partir das respostas dos estudantes ao serem indagados no questionário sobre como adquiriram os recursos de TA que utilizam. Todos responderam no questionário que os recursos de TA que utilizam foram ofertados pela UFPI. Já 66,7% afirmaram que também utilizam alguns recursos recebidos de presente ou doação, e nenhum aluno respondeu utilizar equipamento de TA adquirido por recurso próprio.

É notória que a instauração do LACI foi uma conquista em âmbito institucional para a UFPI, visto que possibilita uma permanência mais qualificada dos estudantes PAEE em seus cursos superiores. Ademais, destaca-se que, segundo informações do NAU/UFPI, para além do público interno, muitas pessoas da comunidade externa com deficiência, algumas até de municípios próximos à capital Teresina, também fazem uso do espaço para seus estudos, tendo em vista que a BCCB é comunitária. Portanto, além do âmbito institucional, identicamente a nível estadual, o laboratório fomenta uma equiparação de oportunidades no que diz respeito a utilização de tecnologias.

De acordo com o NAU/UFPI, o LACI tem sido critério para a elevação da pontuação da instituição nas avaliações do MEC, pois desde a sua inauguração os cursos avaliados vêm elevando sua nota por conta desse espaço na BCCB. Isso ocorre por permitir fornecer melhor infraestrutura e preocupar-se com a responsabilidade social.

Então por fim, para se ter uma visão ampla, aponta-se sobre as respostas ao questionário aplicado aos alunos PAEE participantes, ao serem indagados sobre como classificam seu aprendizado na UFPI. Essa resposta induz a uma reflexão sobre as contribuições do Programa Incluir para se atingir uma das atividades-fim da UFPI: o ensino. São múltiplos os fatores do Programa Incluir que interferem na contribuição para uma aprendizagem efetiva dos alunos com deficiência. Então o gráfico 4 abaixo, demonstra que 63,6% dos alunos respondentes do questionário classificaram seu aprendizado como bom.

**Gráfico 4 – Classificação do seu aprendizado de acordo com os alunos participantes**



Fonte: Formulário *Google Forms* aplicado aos estudantes PAEE

Não houve respostas classificando-o como excelente, mas houve resposta classificando-o como ruim. Isso reflete que ainda são necessárias melhorias que colaborem para uma efetiva inserção no ensino.

## 5 CONCLUSÃO

A pesquisa transcorreu pautada pelo desejo em instigar uma igualdade material na UFPI, ao ensejar respeito à diversidade humana, e lançar um olhar reflexivo acerca da política de inclusão dos estudantes com deficiência, com ênfase no Programa Incluir. A princípio, uma varredura pelas legislações brasileiras abordada no histórico permitiu constatar uma preocupação por parte do poder público em instituir normativas que viabilizassem a acessibilidade e inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior. Da mesma forma, verificou-se a existência de alguns programas federais que propõem o acesso e a permanência desses alunos no ensino superior. Contudo, o direito por si só não implementa práticas que promovam a inclusão e a permanência do discente.

A realidade constatada por análise documental, observação direta da situação de setores, questionários aplicados aos estudantes PAEE e entrevista com a equipe do NAU/UFPI, demonstrou algumas falhas na efetivação das ações inclusivas aos alunos com deficiência. Apesar de ter obtido um número inferior de estudantes PAEE participantes do questionário, em relação ao quantitativo anteriormente definido na metodologia (o que acarretou uma menor obtenção de dados), uma profundidade analítico-descritiva a partir de uma triangulação de métodos obtidos pelos meios citados acima possibilitou suscitar reflexões acerca do Programa Incluir.

Em âmbito institucional, foram identificadas e analisadas as resoluções internas da UFPI que tentam assegurar a acessibilidade e permanência de alunos com deficiência. Percebeu-se que elas são normativas que trazem artifícios favoráveis à permanência desses estudantes no ensino superior, ao definirem diretrizes que amparam esse público, como por exemplo, conceder uma prorrogação do tempo para conclusão do curso, ou mesmo, admitir uma mudança de curso ao ser constatada a não adaptação ao curso de origem. São preceitos que contribuem para mitigar a evasão universitária. Apesar disso, verificou-se que, no lapso temporal da pesquisa, os índices de evasão e de conclusão dos cursos apresentaram percentuais similares, o que adverte sobre a necessidade em retificar ações da universidade relacionadas à política inclusiva, para que mais alunos PAEE alcancem o diploma de nível superior e posteriormente, ingressem no mercado de trabalho.

Ao analisar os recursos didático-pedagógicos advindos do Programa, a pesquisa elencou quais a UFPI já possui, e indicou outros a serem adquiridos para uma melhor efetividade da política de acessibilidade. Constatou-se também que esses materiais poderiam

ser mais bem redistribuídos entre os setores, como laboratórios de pesquisa e bibliotecas setoriais, ao invés de concentrarem-se apenas no NAU/UFPI e LACI. Outra ideia é que fossem realizadas parcerias com instituições de ensino, como por exemplo, o IFRS, o qual já possui um CTA responsável por desenvolver e implementar novos recursos de TA. Dessa forma, poderiam ser trocadas informações e conhecimentos que ajudariam a desenvolver a implementação de mais recursos de TA na UFPI, visto que alguns podem ser gerados a baixo custo.

Quanto aos recursos orçamentários do Programa Incluir destinados à UFPI, ao comparar a dotação de 2014 com a de 2020, percebeu-se um declínio acentuado do valor liberado. Isso se contrapõe ao princípio da universalidade no serviço público que, por meio de programas, fomenta o incremento no número de matrículas nas IES e a permanência desses alunos. Essa escassez orçamentária também foi evidenciada ao ser verificado, com a equipe da CEDE/PROPLAN, que algumas ações de inclusão tiverem que ser complementadas com recursos do PNAES ou mesmo por meio de TED.

No quesito acessibilidade arquitetônica, devido a UFPI em seu CMPP possuir construções antigas, e pelo fato dos recursos do Programa Incluir não serem direcionados a este fim, já que são escassos, há muitas inadequações. Porém há perspectivas futuras que propõem melhorias nesse quesito, inclusive para alguns setores já foram feitos projetos arquitetônicos sugerindo as alterações, com abertura de processo interno em trâmite para contratação de empresa responsável pelas obras.

Quanto à disponibilização de recursos humanos é incompreensível, por exemplo, o LACI possuir apenas um servidor assistente administrativo para atender aos estudantes PAEE que frequentam o ambiente. É pertinente que o LACI seja lotado com equipe multidisciplinar, composta ao menos por pedagogos especializado em educação especial e tecnólogo de informação, para esclarecer aos usuários do laboratório possíveis dúvidas quanto ao manuseio de recursos de TA. Apesar das servidoras do NAU/UFPI auxiliarem aos alunos PAEE no LACI, não é apropriado exercerem várias atribuições em dois setores distintos, pois se torna um trabalho muito exaustivo, tendencioso à uma diminuição da qualidade. Foi constatada que essa mesma precariedade em recursos humanos também ocorre no NAU/UFPI e na Coordenadoria de Letras-Libras. Esta última necessita de mais tradutores e intérpretes de Libras, pois apenas assim pode-se atender uma maior demanda de alunos e suporte a eventos.

Em documentos internos à UFPI, como Relatórios Integrados ou mesmo no PDU, alguns caminhos e formas para implementar melhorias em projetos e ações voltados à acessibilidade foram planejados, como por exemplo, a proposta para construção de um



laboratório para adaptação de materiais pedagógicos, e o plano para aparamentar com recursos de TA os laboratórios dos Centros, ambos no CMPP. Ou seja, há perspectivas futuras de melhorias. Entretanto, existe uma necessidade imediatista de que esses avanços sejam concretizados, e não somente programados, de modo que a responsabilidade social se traduza na IES com o rompimento do elitismo, e suprimento das insuficiências da população que a financia.

Sugere-se outras pesquisas voltadas à mesma atenção ao Programa Incluir, porém com um enfoque participativo dos gestores e professores da UFPI, e não com os servidores do NAU/UFPI e estudantes PAEE. Assim, em um embate entre burocratas de nível de rua, implementadores da política (professores), e os formuladores da política (gestores) será possível identificar outras questões que podem bloquear a concretização de ações inclusivas, e suas possíveis soluções, as quais não foram possíveis serem identificadas nesta pesquisa. Por exemplo, propõe-se um estudo sobre quais recursos e serviços de TA os professores da UFPI utilizam em sala de aula, e se há incentivo por parte da gestão em capacitar esses docentes para manusear esses instrumentos, de modo a direcionar esforços para eliminar as barreiras de acessibilidade. Em oportuno, também se propõe estudos com enfoque no setor DGOV/UFPI, por ele utilizar as avaliações institucionais que realiza, como instrumento de gestão para a alavancagem dos indicadores de qualidade na Universidade. Nessa óptica, é válida uma investigação acerca das avaliações anuais produzidas pelo setor, referente a responsabilidade social da IES.

Pelo já exposto, afirma-se que o Programa Incluir trouxe impactos positivos na UFPI, por implementar medidas inclusivas ao PAEE, e trazer à tona um olhar mais atento para a responsabilidade social. Entretanto, há ainda muitas inconsistências nessa esfera da acessibilidade na instituição, que precisam ser corrigidas. Conclui-se que as diretrizes públicas implantadas pelo Programa permitiram que a UFPI cumprisse seu papel na educação inclusiva desses alunos apenas parcialmente, pois é necessário que a responsabilidade social ultrapasse a esfera do compromisso, para se tornar dever e parte constitutiva da essência da universidade.

A efetivação da acessibilidade ao ensino superior não depende apenas da vontade da gestão universitária, ou de uma imposição legislativa que assegure direitos, mas, sim, na quebra de paradigmas e preconceitos que ainda sobrepujam os ideais de igualdade, fraternidade e solidariedade dos meios acadêmicos. Ademais, a realidade de cortes orçamentários destinados às IES demonstra que o governo federal permeia uma concepção mercantilista, desviando o enfoque de políticas públicas anteriormente conquistadas. É

preciso que esse avanço de projeto neoliberal seja confrontado, para que desponte uma educação emancipadora, que seja de direito de todos e dever do Estado.

## REFERÊNCIAS

- ABNT - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 9050: **Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. Rio de Janeiro: ABNT, 2004.
- ABNT - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 9050: **Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. Rio de Janeiro: ABNT, 2020.
- ABNT - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 9050: **Acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência a edificações, espaços, mobiliário e equipamentos urbanos**. Rio de Janeiro: ABNT, 2015
- ALENCAR, L.M. B. **A evasão discente no contexto da reestruturação universitária: o caso dos cursos de administração e ciências contábeis da Universidade Federal do Espírito Santo**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) – Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 205p. 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/1203>. Acesso em: 25 set. 2021.
- ALMEIDA, H. M.; COSTA, A.V. Orçamento público como mecanismo de planejamento para a gestão. Id OnLine **Revista Multidisciplinar e de Psicologia**. v.13, n.43, p. 559-577, 2019. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/1555>. Acesso em: 09 ago. 2021.
- AMARAL, M. B. et al. Breve Histórico da educação inclusiva e algumas políticas de inclusão: um olhar para as escolas em juiz de fora. **Revista Eletrônica da Faculdade Metodistas Granbery**, n. 16, jan./jun., 2014. Disponível em: <http://re.granbery.edu.br/artigos/NDk5.pdf>. Acesso em: 9 out. 2021.
- AMARAL, N. C. As Universidades Federais brasileiras sob ataque do Governo Bolsonaro. **Propuesta Educativa**. Buenos Aires, v. 2, n.52, p. 127-138, nov. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.org.ar/pdf/pe/n52/n52a11.pdf>. Acesso em: 01 out. 2021.
- AMPID. **Nota técnica nº01/2020**. Brasília, 2020. Disponível em: <https://ampid.org.br/docs/notatecnicinov2020.pdf>. Acesso em: 10 out. 2021.
- ANDRADE, J. A. M.; MONTE, E. O. Políticas de inclusão e acessibilidade no Instituto Federal da Amazônia Amapaense. Vértices. **Campos de Goytacazes**, v.22, n.2, p.368-391, maio-ago/2020. Disponível em: <https://essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/15479/12947>. Acesso em 02 de maio de 2021;
- ANGÉLICO, J. **Contabilidade Pública**. 8º ed. São Paulo: Atlas, 2014.
- ARRETCHE, M. T. S. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In BARRERA, M. C. N. C.; BRANT, M. C (Org). **Tendências e Perspectivas na Avaliação de Políticas e Programas Sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001.
- ÁVILA, C. A. **Orçamento Público. 2012**. Disponível em: <http://ead.ifap.edu.br/netsys/public/livros/Livros%20Curso%20Servi%C3%A7os%20P%C3>

BAblicos/M% C3% B3dulo% 20II/Or% C3% A7amento% 20P% C3% BAblicos/Livro% 20Orcamento% 20Publico.pdf. Acesso em: 03 ago.2021.

AZZINI, E. P. **Espaços e equipamentos públicos de lazer esportivo: acessibilidade da pessoa com deficiência – o caso de Piracicaba**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, 125p. 2014. Disponível em: [https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/docs/25082014\\_eduardo\\_azzini.pdf](https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/docs/25082014_eduardo_azzini.pdf). Acesso em: 14 out. 2021.

BARBOZA, H. H., ALMEIDA, V. O direito da pessoa com deficiência à informação em tempos da pandemia da Covid-19: uma questão de acessibilidade e inclusão. **Liinc em Revista**, v.16, n.2, e5452, dez.2020. Disponível em: <http://revista.ibict.br/liinc/article/view/5452/5114>. Acesso em: 20 maio 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997. 226 p.

BARRET, S. **Implementation Studies: Time for a Revival? Personal Reflections on 20 years of Implementation Studies**. Public Administration 82(2), 2004.

BERSCH, R. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Porto Alegre: CEDI, 2008.

BEZERRA, G. F.; ARAÚJO, D. A. C. Novas (re)configurações no Ministério da Educação: entre o fio de Ariadne e a mortalha de Penélope. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v.19, n.56, jan-mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/cpVfSCqS4Vrf9GcFbjpXsbb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 02.out. 2021.

BIBLIOTECA acessível. Palestrante: Kalline Flor. Natal: Sistema de Biblioteca da UFRN, 2021. 1 vídeo (106 min). Transmitido ao vivo em 23 de março de 2021 pelo canal Sistema de Bibliotecas da UFRN. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=V6A5vjNSpwQ&t=3s>. Acesso em: 10 out. 2021.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. **Aviso Circular nº 277/MEC/GM**, de 8 de maio de 1996. Brasília, 1996b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>. Acesso: em 28 fev 2021.

\_\_\_\_\_. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos** / coordenação de Herbert Borges Paes de Barros e Simone Ambros Pereira; colaboração de Luciana dos Reis Mendes Amorim[et al.]. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, 2003.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm). Acesso em: 29 ago. 2021.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.096**, de 06 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Brasília, 2007a. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm). Acesso em: 20 set. 2021.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.234**, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm). Acesso em: 08ago. 2021.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 13 ago. 2021.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 10.426**, de 16 de julho de 2020. Dispõe sobre a descentralização de créditos entre órgãos e entidades da administração pública federal integrantes dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, por meio da celebração de termo de execução descentralizada. Brasília: Presidência da República, 2020h. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.426-de-16-de-julho-de-2020-267273875>. Acesso em: 11 out. 2021.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 10.520**, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2020a. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm). Acesso em: 07 set. 2021.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 9.203**, de 22 de novembro de 2017. Dispõe sobre a política de governança da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/D9203.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9203.htm). Acesso em 30 maio 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o §3º do art.98 da Lei nº8112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, 2012a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm). Acesso em: 16 set. 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm). Acesso em: 20 set. 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014a. Seção 1, p. 1, Ed. Extra. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 10ago. 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 11 maio 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 27 de agosto de 1961.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 14.040**, de 18 de agosto de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, 2020f.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.234**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 20 out. 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Economia. **Anexo I da Lei 13.971/2019**. Programas finalísticos do PPA 2020-2023 sob responsabilidade do Ministério da Educação. Brasília, 2019b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/lei/Anexos/Anl13971.pdf](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/Anexos/Anl13971.pdf). Acesso 10/08/2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Ministério da Educação aprimora processos educacionais**. [Brasília], 2019a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/73321-mec-realiza-mudancas-para-aprimorar-processo-de-educacao>. Acesso em: 01 out. 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Documento orientador Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior**. Secadi/Sesu-2013. Brasília/DF, 2013b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 06 maio 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Portaria n. 1.010**, de 11 de maio de 2006. Disponível em: [https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-1010-2006\\_197829.html](https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-1010-2006_197829.html). Acesso em: 05 set. 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 2012b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm). Acesso em: 02/08/2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei nº 10.861**, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília, DF: 2004. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm). Acesso em: 22 fev 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria N.º 1.793**, de dezembro de 1994. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>. Acesso em: 28 fev 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003-2014**. Brasília, 2015b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192). Acesso em: 17 set. 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programas e ações**. Brasília, 2021a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu-secretaria-de-educacao-superior/programas-e-acoes>. Acesso em: 09 ago. 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Arquivo Nacional. **Manual de Procedimentos Termo de Execução Descentralizada**, 2021b. Disponível em: [https://www.gov.br/arquivonacional/pt-br/acesso-a-informacao/acordos/ManualTED\\_AN.pdf](https://www.gov.br/arquivonacional/pt-br/acesso-a-informacao/acordos/ManualTED_AN.pdf). Acesso em: 11 out. 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Departamento de Governo Eletrônico. **e-MAG–Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico**, 2014c. Disponível em: <https://www.gov.br/governodigital/pt-br/acessibilidade-digital/eMAGv31.pdf>. Acesso em: 19 out. 2021.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CP nº 11**, de 7 de julho de 2020. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno: Distrito Federal/DF, 2020d.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CP nº 5**, de 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento de carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno: Distrito Federal/DF, 2020e.

\_\_\_\_\_. **Planejando a próxima década: Alinhando os Planos de Educação**. Brasília, DF, 2014b. Disponível em: [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_alinhando\\_planos\\_educacao.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_alinhando_planos_educacao.pdf). Acesso em: 20 ago. 2021.

\_\_\_\_\_. **Portaria Interministerial nº 323**, de 10 de setembro de 2020. Dispõe sobre procedimentos para adaptações de acessibilidade nos imóveis de uso público dos órgãos e entidades da administração pública federal direta e indireta e para divulgação da situação de acessibilidade das edificações públicas federais. Brasília, 2020g. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-interministerial-n-323-de-10-de-setembro-de-2020-276902528>. Acesso em: 10 out. 2021.

\_\_\_\_\_. **Portaria Normativa nº 39**, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília, 2007b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria\\_pnaes.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf). Acesso em: 08 ago. 2021.

\_\_\_\_\_. **Portaria Normativa nº 14**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do “Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior”. Brasília, 2007c. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/programa\\_incluir.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/programa_incluir.pdf). Acesso em: 17 set. 2021.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF, 1999. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm). Acesso em: 28 fev. 2021.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Decreto nº 5.296**, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível

em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm). Acesso em: 04 maio 2020.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 17 out. 2021.

\_\_\_\_\_. SDHPR. Comitê de Ajudas Técnicas – CAT – **ATA VII**, Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (CORDE/SEDH/PR), 2007d. Disponível em: [https://www.assistiva.com.br/Ata\\_VII\\_Reuni%C3%A3o\\_do\\_Comite\\_de\\_Ajudas\\_T%C3%A9cnicas.pdf](https://www.assistiva.com.br/Ata_VII_Reuni%C3%A3o_do_Comite_de_Ajudas_T%C3%A9cnicas.pdf). Acesso em: 05 out. 2021.

\_\_\_\_\_. **Nota técnica nº 055 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE**. Orientação à atuação dos centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, 2013c. Disponível em: <http://www.ppd.mppr.mp.br/arquivos/File/NOTATECNICAN055CentrosdeAEE.pdf>. Acesso em: 23 set. 2021.

\_\_\_\_\_. **Nova Política Nacional de Educação Especial é lançada em Brasília**. [Brasília], 2020c. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2020/09/nova-politica-nacional-de-educacao-especial-e-lancada-em-brasilia>. Acesso em: 07 set. 2021.

\_\_\_\_\_. Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH). Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência (Corde). **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Brasília, DF: Editora MS, 2008a.

\_\_\_\_\_. Supremo Tribunal Federal. **Medida Cautelar na Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 6590**. Brasília: Superior Tribunal de Justiça, 2020b. Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/processos/downloadPeca.asp?id=15345148745&ext=.pdf>. Acesso em: 09 set. 2021.

**BRASIL DE FATO. BdF Explica: Quais as consequências do decreto de Bolsonaro sobre educação especial?** [Fortaleza], 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/10/18/bdf-explica-quais-as-consequencias-do-decreto-de-bolsonaro-sobre-educacao-especial>. Acesso em: 12 set. 2021.

BRESSER-PEREIRA, L. C. **Crise econômica e reforma do Estado no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1996.

BRESSER-PEREIRA, L. C.; GRAU, N. C. Entre o Estado e o mercado: o público não-estatal. **O público não-estatal na reforma do Estado**. Rio de Janeiro: FGV, p. 15-48, 1999.

CAFÉ, L.; MELO, B. A.; BARBOZA, E. M. F.; NUNES, E.M.A.; ARRELANO, M.A.M. Repositórios institucionais: nova estratégia para publicação científica na Rede. In: **Congresso Brasileiro de Ciências da Computação**, 26., 2003, Belo Horizonte. Anais...Belo Horizonte: INTERCOM, 2003. Disponível em: [http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2003/www/pdf/2003\\_ENDOCOM\\_TRABALH\\_O\\_cafe.pdf](http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2003/www/pdf/2003_ENDOCOM_TRABALH_O_cafe.pdf). Acesso em: 14 out.2021.

CALMON, P.; COSTA, A. T. M. Redes e Governança das Políticas Públicas. **RP3 - Revista de Pesquisa em Políticas Públicas**, Brasília, n. 1, jul. 2013. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rp3/article/view/11989>. Acesso em: 30 jun. 2021.



CAMARA, L. B. A Educação na Constituição Federal de 1988 como um Direito Social. **Direito em Debate** – Revista do Departamento de Ciências Jurídicas e Sociais da Unijuí, ano XXII, n.40, p.4-26, 2013. Disponível em: <https://goo.gl/XUJsVu>. Acesso em: 12 maio 2020.

CAMARGO, E. P. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Ciência & educação**, Bauru, vol.23, n.1, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/HN3hD6w466F9LdcZqHhMmVq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 set. 2021.

CANTORANI, J.R.H.; PILATTI, L.A. Acessibilidade na Universidade Tecnológica Federal do Paraná: análise a partir de relatórios do INEP e do olhar do gestor. **Educar em Revista**, Curitiba, n.57, p.171-189, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.41363>. Acesso em: 30 jan 2021.

CARTILHA DO CENSO 2010. Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência. Brasília: SDH-PR/SNPD, 2012. Disponível em: <https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/handle/192/754>. Acesso em: 01/10/2021.

CARVALHO, M. M. **O ensino específico de música para deficientes visuais: o método Musibaille**. Monografia (Licenciatura em Educação Musical) – Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 33p. 2010.

CARVALHO, S. M. C. R. **Representação social da pessoa com deficiência frente à exclusão/inclusão**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba. 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/4876/1/arquivototal.pdf>. Acesso em 20 fev. 2020.

CHAHINI, T. H. C. Atitudes sociais em relação à inclusão de alunos(as) com deficiência na Educação Superior. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v.7, n.19, p.314-328, 2016. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/837/966>. Acesso em 03 jul. 2021.

CISLAGUI, J. F.; CRUZ, J. B.; SANTOS, M. C. C.; MENDONÇA, T. S.; FERREIRA, F. G. Não é uma crise, é um projeto: a política de educação do governo Bolsonaro. In: 16º Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais, Brasília (DF, Brasil), 30 de outubro a 3 de novembro de 2019. **Anais do 16º Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais**. Disponível em: <https://broseguini.bonino.com.br/ojs/index.php/CBAS/article/view/764>. Acesso em: 03 set. 2021.

COMENTTO. Pesquisa de mercado. **Calculadora amostral online**. 2019. Disponível em: <https://comentto.com/calculadora-amostral/>. Acesso em 19 de fevereiro de 2021.

COOK, A. M.; POLGAR, J. M. **Cook and Hussey's assistive technologies: principles and practice**. 3. Ed. St. Louis: Mosby/Elsevier, 2008.

CRUZ, R. L. **Inclusão no ensino superior: um estudo das representações sociais dos acadêmicos com deficiência visual da UFPB**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 127p. 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/4734/1/arquivototal.pdf>. Acesso em: 10/08/2021.

DAGNINO, E. Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando? In: Daniel Mato (coord.). **Políticas de cidadania y sociedad civil en tiempos de globalización**, Caracas: Faces, Universidad Central de Venezuela, p. 95-110, 2004.

DOURADO, L. F. **Desafios: acesso e permanência**. In: Democratização da Educação superior no Brasil: avanços e desafios. Grupo Estratégico de análise da Educação superior no Brasil. Cadernos do GEA, Rio de Janeiro, n. 1, p.12, jan./jun. 2012. Disponível em: [http://flacso.org.br/files/2012/06/Caderno\\_GEA\\_N1.pdf](http://flacso.org.br/files/2012/06/Caderno_GEA_N1.pdf). Acesso em: 10/08/2021.

FARIA, C. A. P. **Implementação de Políticas Públicas, Teoria e Prática**. Belo Horizonte: editora PUC Minas, 2012.

FLEURY, S.; OUVENERY A. M. **Política de Saúde: uma política social**. In: GIOVANELLA, L. et al. (Org.). Políticas e Sistema de Saúde no Brasil. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2008, p. 23-64.

FONSECA, R. M. Democracia e acesso à universidade no Brasil: um balanço da história recente (1995-2017). **Educar em Revista**, Curitiba, v.34, n.71, p. 299-307, set.-out. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.62654>. Acesso em: 06 set. 2021.

FÓRUM. **Capes estuda novos congelamentos após corte de 70% para novas bolsas em junho**. [Porto Alegre], 2019. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/brasil/capes-estuda-novos-congelamentos-apos-cortes-de-70-para-novas-bolsas-em-junho/>. Acesso em: 03 set.2021.

FUNDAÇÃO DORINA NOWILL. **Descrição de imagem: o que você precisa saber para compartilhar conteúdos acessíveis**. [São Paulo], 2020. Disponível em: <https://fundacaodorina.org.br/blog/descricaoedeimagem/>. Acesso em: 26 nov. 2021.

GAIA, R. S. P. **Educação Especial no Brasil: análises e reflexões**. 2017. Disponível em: [http://uniesp.edu.br/sites/\\_biblioteca/revistas/20170719100610.pdf](http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170719100610.pdf). Acesso em: 06 dez. 2021.

GARCIA, R. A. B.; BACARIN, P.S.; LEONARDO, N. S. T. Acessibilidade e permanência na educação superior: percepção de estudantes com deficiência. **Psicol. Esc. Educ.** [online], v.22, p.33-40, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/n9MVpKJ5r7fTknh9rVv9rdc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05/09/2021.

GARCIA, R. M. C. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. 304p.

GILIOLI, R. S. P. **Evasão em instituições federais de ensino superior no Brasil: expansão da rede, SiSU e desafios**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2016. Disponível em: [https://nupe.blumenau.ufsc.br/files/2017/05/evasao\\_institui%C3%A7%C3%B5es.pdf](https://nupe.blumenau.ufsc.br/files/2017/05/evasao_institui%C3%A7%C3%B5es.pdf). Acesso em: 08 out. 2021.

GLAT, T.; PLETSCHE, M. D. O papel da Universidade frente às políticas públicas para a educação inclusiva. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, p. 3-8, 2004. Disponível em: <http://revista.ibc.gov.br/index.php/BC/article/view/509>. Acesso em: 26 out. 2021.

GOLDEMBERG, J. O repensar da educação no Brasil. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.7, n.18, maio-dez. 1993. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ea/v7n18/v7n18a04.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2021.

GOMES, R. A Análise de Dados em Pesquisa Qualitativa. In: MINAYO, M. C.S. (Org.) et al. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2004.

GUEDES, D. M. A importância da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência como norma em nossa Carta Magna. **Leopoldianum: Revista de Estudos e Comunicações da Universidade Católica de Santos**, v. 38, n.104/105/106, p. 85-98, 2012. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/leopoldianum/article/view/465/426>. Acesso em: 10ago. 2021.

G1EDUCAÇÃO. **Future-se**: Leia a íntegra da proposta do MEC sobre mudanças na gestão das universidades federais. [Rio de Janeiro], 2019. Disponível em:<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/07/17/future-se-leia-a-integra-da-proposta-do-mec-sobre-mudancas-na-gestao-das-universidades-federais.ghtml>. Acesso em: 25 out. 2021.

HEIDEMANN, F. G.; SALM, J. F. (orgs.). **Políticas públicas e desenvolvimento: bases epistemológicas e modelos de análise**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2009.

HIDALGO, A. M. Educação como direito público subjetivo e reformas educativas atuais. **Comunicações**. Programa de Pós Graduação em Educação, Piracicaba, v.16, n.2, p.7-17, jul.-dez. 2009. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/100/57>. Acesso em: 14 ago. 202.

HILL, M.; HAM, C. The policy process in the modern capitalist state. Harvest, 1993.

HOWLETT, M; RAMESH, M.; PERL, A. **Política Pública: seus ciclos e subsistemas: uma abordagem integradora**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

IANNIZZOTTO, G.; NUCITA, A.; FABIO, R.A.; CAPRI, T.; LO BELLO, L. Remote Eye-Tracking for Cognitive Telerehabilitation and Interactive School Tasks in Times of COVID-19. *Information, Catania*, v.11, n.6, jun. 2020.

IBICT - INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA. **Dspace – Repositórios Digitais**: glossário. Brasília: IBCT, 2007. Disponível em: [http://dspace.ibict.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=43&Itemid=77](http://dspace.ibict.br/index.php?option=com_content&task=view&id=43&Itemid=77). Acesso em: 07 out. 2021.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico do Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

IFRS. CTA. **Tutorial do aplicativo para transmissão de áudio Walkietooth**. [Bento Gonçalves], 2019. Disponível em:<https://cta.ifrs.edu.br/tutorial-do-aplicativo-para-transmissao-de-audio-walkietooth/>. Acesso em: 05 out. 2021.

IMPERATORI, T. K. A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 129, p. 285-303, maio-ago. 2017. Disponível em:<https://doi.org/10.1590/0101-6628.109>. Acesso em: 15 out. 2021.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2015**. Brasília: MEC/INEP, 2015. Disponível em:[https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/resumo\\_tecnico/resumo\\_tecnico\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2015.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2015.pdf). Acesso em: 30 set. 2021.

- INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2019**. Brasília: MEC/INEP, 2019. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2019.pdf). Acesso em: 12out. 2021.
- INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Reuni**: Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Brasília: MEC/INEP, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>. Acesso em: 05set. 2021.
- INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinaes**: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Brasília: MEC/INEP, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinaes>. Acesso em: 10 ago. 2021.
- JAKIMIU, V. C. L. Extinção da SECADI: a negação do direito à educação (para e com a diversidade). *Revista de Estudos em Educação e Diversidade*. Itapetininga, v.2, n.3, p.115-137, jan./mar. 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/8149/5735>. Acesso em: 10 out. 2021.
- JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004. 243 p.
- KASSAR, M. C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de Educação Especial Inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v.17, p.41-58, ago., 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000400005>. Acesso em: 01/08/2021.
- KLEINA, C. **Tecnologia Assistiva em educação especial e educação inclusiva**. Curitiba: InterSaberes, 2012.
- KINGDON, J. W. Agendas, Alternatives, and Public Policies. In: SARAIVA, E.; FERRAREZI, E. (Eds.). **Políticas Públicas - Coletânea**. Brasília-DF: Enap, 2007. v. 1p. 219–246.
- KNECHTEL, M. R. **Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada**. Curitiba: Intersaberes, 2014.
- KOWALSKI, A.V. **Os (Des)caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direito**. Tese (Doutorado em serviço social). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012. 179p.
- KRAEMER, C. F. B. **Constituição Federal de 1988: o marco legal para a participação social no Brasil**. In: TENÓRIO, F. G.; KRONEMBERGER, T. S. (org.). *Gestão Social e Conselhos Gestores*, v.3. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2016. 256 p.
- LACOMBE, F. J. M.; HEILBORN, G. L. J. **Recursos Humanos: princípios e tendências**. 2.ed. São Paulo: Saraiva, 2011.
- LAPRAIRIE, K.; HINSON, J. When Disaster Strikes, Move Your School Online. **Journal of Educational Technology Systems**, v.35, n.209, 209-214, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.2190%2FD154-XK20-7264-5013>. Acesso em: 10 out. 2021.

LEMOS, A. A. B. Bibliotecas. In: CAMPELLO, B. S. et al. (Org.). **Formas e expressões do conhecimento: introdução às fontes de informação**. Belo Horizonte: Escola de Biblioteconomia da UFMG, 1998, p. 347-366.

LIMA, E. E.; MACHADO, L. R. S. Reuni e Expansão Universitária na UFMG de 2008 a 2012. **Educação&Realidade**. [on-line], v. 41, n. 2, p. 383-406, jun. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623654765>. Acesso em: 31 jul. 2021.

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

LOBO, M. Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções. In: ROCHA, C. E. Evasão no ensino superior brasileiro. Brasília, DF: ABMES, 2012, p. 9-58.

LOCH, R. E. N. Cartografia tátil: mapas para deficientes visuais. **Portal da Cartografia**, v.1, n.1, 2008. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/portalcartografia/article/view/1362>. Acesso em: 06 out. 2021.

LOTTA, G. **Implementação de políticas públicas: o impacto dos fatores relacionais e organizacionais sobre a atuação dos burocratas de nível da rua no Programa Saúde da Família**. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Departamento de Ciência Política, Universidade São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8131/tde-20102010-120342/publico/2010\\_GabrielaSpangheroLotta.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8131/tde-20102010-120342/publico/2010_GabrielaSpangheroLotta.pdf). Acesso em: 13 out. 2021.

MALHEIROS, T. M. C. **Produtos e serviços de informação para pessoas com deficiência visual**. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Universidade de Brasília. Brasília, 561p. 2019. Disponível em: [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/34969/1/2019\\_TaniaMilcadeCarvalhoMalheiros.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/34969/1/2019_TaniaMilcadeCarvalhoMalheiros.pdf). Acesso em: 05 jul.2021.

MANCUSO, W. P.; GOZETTO, A. C. O. **Lobby e Políticas Públicas**. Coleção FGV de Bolso. Série Sociedade & Cultura. Rio de Janeiro, 2018.

MANICA, L.E.; CALIMAN, G. **A educação profissional para pessoas com deficiência: um novo jeito de ser docente**. Brasília, Liber Livro, 2015.

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

MARANGONI, P. H.; RIBEIRO, R. G.; SANTOS, V. C.; FONTOURA, P. F. S.; MATIMOTO, P. H. S., PRANDI, L. R. Os efeitos da integração do direito fraterno: acesso e permanência do deficiente no ensino superior. **Akrópolis**, Umuarama, v. 23, n. 2, p. 125-136, jul.-dez. 2015. Disponível em: <https://www.revistas.unipar.br/index.php/akropolis/article/viewFile/5761/3264>. Acesso em: 19 maio 2021.

MARCONDES, N. A. V.; BRISOLA, E. M. A. Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. **Revista Univap**, São José dos Campos, v.20, n.35, p. 201-208, jul. 2014. Disponível

em:<https://revista.univap.br/index.php/revistaunivap/article/view/228>. Acesso em: 12 jun. 2021.

MARQUES, E.; FARIA, C. A. P. **A política pública como campo multidisciplinar**. São Paulo, Rio de Janeiro: Editora Unesp, Editora Fiocruz, 2013.

MARTINS, D. A.; LEITE, L. P.; LACERDA, C. B. F. Políticas públicas para acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior brasileiro: uma análise de indicadores educacionais. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.** Rio de Janeiro, v. 23, n. 89, p.984-1014, out-dez, 2015. Disponível em:<https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v23n89/1809-4465-ensaio-23-89-0984.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2020.

MARTINS, S. O.; LEITE, L. P. As contribuições da Educação Especial para promoção da educação inclusiva nas normativas brasileiras. **Psicología, Conocimiento y Sociedad**, v. 4, n. 2, 2014. Disponível em: <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=475847269009>. Acesso em: 17 maio 2019.

MATTAR, E. L.; OLIVEIRA, E.; FRADE JUNIOR, E. F.; NAGY, A. C. G.; ALÉCIO, M. R. Termo de Cooperação: um instrumento para fortalecer parcerias em ações de extensão universitária. **Revista Extensão Rural**, Santa Maria, v.20, n.1, p.51-68, jan.-abr. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/extensaorural/article/view/8570>. Acesso em: 11 out. 2021.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. In: **Revista Educación y Pedagogía.Medellín**, v. 22, n. 57, p.93-110, maio-ago. 2010. Disponível em: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/9842/9041>. Acesso em: 10 maio 2019.

MENDES, G. F.; BRANCO, P. G. G. **Curso de Direito Constitucional**. 9 ed. São Paulo: Saraiva,2014.

MENEGHETTI, A. P.; FARIA, G. M. N.; PRAZERES, M. M. V.; SAMPAIO, T. M. V. O processo de inclusão por meio do lazer. **Revista Sobama**, Marília, v. 14, n. 2, p. 7-8, jul.-dez. 2013. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/sobama/article/view/3609/2774>. Acesso em 14 out. 2021.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MINISTRO da Educação, Milton Ribeiro, é o convidado do Sem Censura. Palestrante: Milton Ribeiro. Brasília: Programa Sem Censura, 2021. 1 vídeo (58 min). Transmitido ao vivo em 09 de agosto de 2021 pelo canal TV Brasil. Disponível em: <https://tvbrasil.ebc.com.br/sem-censura/2021/08/ministro-da-educacao-milton-ribeiro-e-o-convidado-do-sem-censura>. Acesso em: 13 de out. de 2021.

MOREIRA, S. V. Análise documental como método e como técnica. In: DUARTE, J.; BARROS, A. (Org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2005. p. 269-279.

MULHERES DE VISÃO. **Mulheres de visão** [Teresina], 2019. Disponível em: <https://www.mulheresdevisao.com.br/>. Acesso em: 07 set. 2021.

NICOLETTI, T. F. **Checklist para Bibliotecas: um instrumento de acessibilidade para todos**. Monografia (Graduação em Biblioteconomia) – Departamento de Ciências da Informação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 98p. 2010. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/28114>. Acesso em: 05 out. 2021.

NIED. **UNICAMP**. [CAMPINAS], 2012. Disponível em: <https://www.nied.unicamp.br/mapa-tatil-e-sonoro/>. Acesso em: 05 out. 2021.

NUNES, G. T. **Abordagem do Marketing de Relacionamento no Ensino Superior: um estudo exploratório**. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 149p. 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/102362>. Acesso em: 02 out. 2021.

NUNES, M. S. C.; CARVALHO, K. As bibliotecas universitárias em perspectiva histórica: a caminho do desenvolvimento durável. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v.21, n.1, p. 173-193, jan.-mar. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pci/v21n1/1413-9936-pci-21-01-00173.pdf>. Acesso em: 15 set. 2021.

NUNES, S. S.; SAIA, A. L.; TAVARES, R. E. Educação Inclusiva: entre a história, os preconceitos, a escola e a família. **Psicologia: ciência e profissão**, v.35, n.4, p. 1106-1119, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/gtPdzXy4yHrX9Lz9txCtQ7c/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 set. 2021.

NUNES, T; RODRIGUES, R.; LAMELA, D; NUNES-COSTA, R. Perspectiva social sobre os discursos opressores da deficiência na universidade. **Psico**, Porto Alegre, v.42, n.1, p.123-133, jan.-mar. 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/7024/6308>. Acesso em: 07 abr.2021.

O ESTADO DE SÃO PAULO. **Nova política de Bolsonaro incentiva separação de alunos com deficiência**. [São Paulo], 2020. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,nova-politica-de-bolsonaro-incentiva-separacao-de-alunos-com-deficiencia,70003459677?>. Acesso em: 15 nov. 2021.

OLIVEIRA, A. A. P. **Análise documental do processo de capacitação dos multiplicadores do projeto “Nossas crianças: Janelas de oportunidades” no município de São Paulo à luz da Promoção da Saúde**. 2007. 210 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem em Saúde Coletiva) – Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: [https://pdfs.semanticscholar.org/5d33/298642a7ae281b466dd75fee00d89006604b.pdf?\\_ga=2.27053109.984923306.1615158802-1568040399.1615158802](https://pdfs.semanticscholar.org/5d33/298642a7ae281b466dd75fee00d89006604b.pdf?_ga=2.27053109.984923306.1615158802-1568040399.1615158802). Acesso em: 20 dez 2020.

OLIVEIRA, D. A. **Lei 12.711 de 2012 e os desafios da educação superior pública no Brasil**. In: **Democratização da Educação superior no Brasil: avanços e desafios**. Grupo Estratégico de análise da Educação superior no Brasil. Cadernos do GEA, Rio de Janeiro, n. 1, jan.-jun. 2012. Disponível em: [http://flacso.org.br/files/2012/06/Caderno\\_GEA\\_N1.pdf](http://flacso.org.br/files/2012/06/Caderno_GEA_N1.pdf). Acesso: 17/07/2021.

OLIVEIRA, J. R. **Acesso e permanência na educação superior – os percalços dos alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica no curso de Pedagogia – área de aprofundamento em Educação do Campo – UFPB**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 88p. 2017. Disponível em: [https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/2495?locale=pt\\_BR](https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/2495?locale=pt_BR). Acesso em: 09 nov. 2021.

OLIVEIRA, M. J. A. P. A educação especial na perspectiva da inclusão escolar. **Revista Gestão Universitária**, 2016. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/a-educacao-especial-na-perspectiva-da-inclusao-escolar>. Acesso em: 7 nov. 2021.

OLIVEIRA, S. C. **O trabalho com o Soroban na inclusão de alunos deficientes visuais nas aulas de Matemática**. Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática. Minas Gerais, 2015. Disponível em: [https://www.ufjf.br/ebrapem2015/files/2015/10/gd13\\_silvania\\_oliveira.pdf](https://www.ufjf.br/ebrapem2015/files/2015/10/gd13_silvania_oliveira.pdf). Acesso em: 10set. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - Unesco. **Conferência Mundial de Educação Especial**. Declaração de Salamanca, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2021.

\_\_\_\_\_. **EFA global monitoring report: reaching the marginalized**. Paris: Unesco; Oxford: Oxford University Press, 2010.

\_\_\_\_\_. **Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all**. Paris, 2005.

\_\_\_\_\_. **ICTs in education for people with disabilities: review of innovative practice**. Moscow, 2011.

\_\_\_\_\_. **Overcoming exclusion through inclusive approaches in education: a challenge and a vision: conceptual paper**. Paris, 2003.

\_\_\_\_\_. **Policy guidelines on inclusive education**. Paris, 2009.

\_\_\_\_\_. **Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020: Inclusão e educação – Todos, sem exceção**. Paris, 2020.

\_\_\_\_\_. **Understanding and responding to children’s needs in inclusive classrooms: a guide for teachers**. Paris, 2001.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: ONU, 1948.

ORRÚ, S. E. A inclusão menor: um ensaio inspirado na Obra “Kafka”, de Deleuze e Guattari. **Educação em Foco**, v. 19, n. 28, maio/ago. p. 47-73, 2016.

ORRÚ, S.R. **O re-inventar da inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender**. Petrópolis: Vozes, 2017. 136 p.



PATTON, M. Q. **Qualitative evaluation and research methods**. 2. ed. Thousand Oaks: Sage; 1990.

PENTEADO, A. F. C.; ZATTERA, V.; FORNARI, J. Utilização de um dispositivo de inserção de células braille em computadores para escrita de texto e música. **NICS Reports**, Campinas, n. 18, jan. 2017. Disponível em: <https://revistas.nics.unicamp.br/revistas/ojs/index.php/nr/article/view/205>. Acesso em: 10/09/2021.

PEREIRA, J. A. S. A “reforma” universitária neoliberal nos governos de FHC e Lula em questão. [SYN]THESIS, Cadernos do Centro de Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, v.10, n.1, p.41-54, jan.-jun. 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/synthesis/article/view/47111/31381>. Acesso em: 06 set. 2021.

PEREIRA, M. M. Ações afirmativas e a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior. **Ponto de vista**. Florianópolis, n.10, p.19-38, 2008.

PEREIRA, R. R.; SILVA, S. C. S.; FACIOLA, R. A.; PONTES, F. A. R.; RAMOS, M. F. H. Inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: uma revisão temática. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v.29, n.54, p.147-160, jan.-abr. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/19898>. Acesso em: 13 out. 2021.

POLANYI, K. **A grande transformação**. Rio de Janeiro: Campus, 1980.

PRANDI, L. R.; FARIA, W. F.; MARANGONI, P. H.; FONTOURA, P. F. S. Direito fraterno: dispositivo legal para o acesso e permanência da pessoa com deficiência no ensino superior. **Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v.5, n.12, p.151-170, set.-dez. 2018. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/331389550\\_Direito\\_fraterno\\_dispositivo\\_legal\\_para\\_o\\_acesso\\_e\\_permanencia\\_da\\_pessoa\\_com\\_deficiencia\\_no\\_ensino\\_superior](https://www.researchgate.net/publication/331389550_Direito_fraterno_dispositivo_legal_para_o_acesso_e_permanencia_da_pessoa_com_deficiencia_no_ensino_superior). Acesso em: 20 jun. 2021.

PRANDI, L. R.; FARIA, W. F. **As marcas da inclusão educacional no projeto político pedagógico dos cursos de pedagogia e sua relação com o desenvolvimento socioeducacional**. Umuarama: Universidade Paranaense, 2015.

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

ROCHA, L. R. M.; MENDES, E. G.; LACERDA, C. B. F. Políticas de Educação Especial em disputa: uma análise do Decreto nº 10.520/2020. **Práxis Educativa (Impresso)**, v.16, p. 1-18, 2021.

ROGALSKI, S. M. Histórico do surgimento da educação especial. **Revista de Educação do IDEAU**. Passo Fundo, v.5, n.12, jul-dez. 2010. Disponível em: [https://www.passofundo.ideau.com.br/wp-content/files\\_mf/eca97c3f3c5bda644479e4c6a858f556168\\_1.pdf](https://www.passofundo.ideau.com.br/wp-content/files_mf/eca97c3f3c5bda644479e4c6a858f556168_1.pdf). Acesso em: 20 mar. 2021.

RONCHETTI, E. **Conheça as principais diferenças entre a NBR 9050:2015 e 2020**. [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (93 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jfdMjQUxXgE&t=1370s>. Acesso em: 12 set. 2021.

RUDIO, F. V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

SÁ, M. J. M. **A educação inclusiva do aluno com síndrome de Down**. Monografia (Especialização em Educação Especial e Inclusiva) – Universidade Candido Mendes. Rio de Janeiro, p.37. 2016. Disponível em: [https://www.avm.edu.br/docpdf/monografias\\_publicadas/posdistancia/53867.pdf](https://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/posdistancia/53867.pdf). Acesso em 20 mar. 2021.

SALTON, B. P.; DALL AGNOL, A.; TURCATTI, A. **Manual de acessibilidade em documentos digitais**. Bento Gonçalves, RS: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, 2017. Disponível em: <https://cta.ifrs.edu.br/livro-manual-de-acessibilidade-em-documentos-digitais/>. Acesso em: 12 out. 2021.

SANTANA, L.L.S. **Acesso e permanência na educação superior: estratégias e ações da divisão de acessibilidade e ações afirmativas/DIAF na UFMS**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo grande. 2016.

SANT'ANNA L. **Acessibilidade Legal. O que é um Display Braille?** Jornal Conviva – Ano vii – n° 36, out. 2006. Disponível em: <http://www.acessibilidadelegal.com/33-display-braille.php>. Acesso em: 07 out. 2021.

SANTOS, C. G.; ARAÚJO, W. J. Acessibilidade informacional: um estudo sobre configurações de segurança em objetos digitais acessíveis segundo análise de aceitação por pessoas com deficiência visual. **Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação e Biblioteconomia**, João Pessoa, v. 10, n. 2, p. 209-222, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/pbcib/article/view/26227/14203>. Acesso em: 20 jul. 2021.

SANTOS, W. G. **Cidadania e justiça**. Rio de Janeiro: Campus, 1979.

SASSAKI, R. K. Atualizações semânticas na inclusão de pessoas: deficiência mental ou intelectual? doença ou transtorno mental? Atualizações semânticas na inclusão de pessoas. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, v.9, n.43, p.9-10, mar.- abr. 2005.

\_\_\_\_\_. Conhecendo pessoas com deficiência psicossocial. In: **Autismo: Conhecer e Agir**. OAB/RJ. 2012b. Disponível em: [https://www.oabRJ.org.br/arquivos/files/-Comissao/cartilha\\_autismo.pdf](https://www.oabRJ.org.br/arquivos/files/-Comissao/cartilha_autismo.pdf). Acesso em: 23 out. 2021.

\_\_\_\_\_. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

\_\_\_\_\_. Nada sobre nós, sem nós: da integração à inclusão – parte 1. **Revista Nacional de Reabilitação**. São Paulo, n. 57, p. 8-16, jul.-ago. 2007.

\_\_\_\_\_. Por falar em classificação de deficiências. **Revista Brasileira de Tradução Visual**, Recife, v.12, n.12, 2012a. Disponível em: <http://www.rbtv.associadosdainclusao.com.br/index.php/principal/article/view/157/264>. Acesso em: 23 out. 2021.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional**. 3 ed. Campinas, SP: Autores associados, 2008. (Coleção educação contemporânea).

\_\_\_\_\_. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v.15, n.44, p. 380-412, maio-ago. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000200013>. Acesso em: 10 set.2021.

\_\_\_\_\_. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2017.

SECCHI, L. **Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. 2. ed. São Paulo: Cenage Learning, 2015.

SELIGMAN, M.; MELLO, F. **Lobby Desvendado: democracia, políticas públicas e corrupção no Brasil contemporâneo**. 1 ed. Rio de Janeiro: Record, 2018.

SENADO FEDERAL. **Senado Notícias – Glossário – Dotação orçamentária**. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo>. Acesso em 10 ago. 2021.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23.ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SEVERINO, M. P. S. R. S. **Avaliação do Processo de Implementação do Programa Incluir na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2012-2014)**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 400p. 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/24364>. Acesso em: 13 ago. 2021.

SCHMITZ, D. A.; PAVÃO, A. C. O. Democratização da informação e do conhecimento por meio da acessibilidade em documentos digitais. **Educação Temática Digital**. Campinas, v.20, n.4, p. 1117-1137, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8650361>. Acesso em: 23 set. 2021.

SIEMS, M. E. R. Educação especial em tempos de educação inclusiva: identidade docente em questão. **Linhas Críticas**. Brasília, v.14, n.27, p. 209-226, 2008. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3481/3169>. Acesso em: 30 set. 2021.

SILVA, C. S. S. **Acesso e Permanência do Estudante Deficiente na Educação Superior: Análise do Programa Incluir na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**. 2013. 129p. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/1031482-cleudimara-sanches.pdf>. Acesso em: 08 nov 2019.

SILVA FILHO, R. L. L. et al. A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 641-659, dez. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000300007>. Acesso em: 17 ago. 2021.

SILVA JÚNIOR, J. R.; FARGONI, E. H. E. Future-se: o ultimato na universidade estatal brasileira. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.41, e.239000, jul. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LMDCRm4wrJPrZBbWCNfM3pj/?lang=pt>. Acesso em: 01 out. 2021.

SILVA, J. M. C. Políticas públicas como instrumento de inclusão social. **Revista da Faculdade de Direito da UFG**. Goiânia, v.35, n.1, p.160-185, jan.-jun. 2011. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revfd/article/view/15589>. Acesso em: 13 ago. 2021.

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

SILVEIRA, N. F. Evolução das bibliotecas universitárias: information commons. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 69-76, jan.-jun. 2014. Disponível em: <https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/923>. Acesso em: 28 ago. 2021.

SILVEIRA, S. V. **Da “política de instante” à “política para o instante”: uma crítica de políticas públicas de lazer no Brasil**. Tese (Doutorado em Políticas Públicas) - Centro de Ciências Sociais, Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 249p. 2015. Disponível em: [https://tedebc.ufma.br/jspui/bitstream/tede/751/1/TESE\\_SHAIANE%20VARGAS%20DA%20SILVEIRA.pdf](https://tedebc.ufma.br/jspui/bitstream/tede/751/1/TESE_SHAIANE%20VARGAS%20DA%20SILVEIRA.pdf). Acesso em: 05 maio 2021.

SMITH, R. **Red, Green, Blue: A Speedy Process for Storting Brainstorm Ideas**. 2020. Disponível em: <https://digitalfacilitation.net/?p=596>. Acesso em: 06 set. 2021.

SNPD/SDH/BRASIL. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**, 2010. 480p. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/Hist%C3%B3ria\\_do\\_Movimento\\_Pol%C3%A4tico\\_das\\_Pessoas\\_com\\_Defici%C3%A4ncia\\_no\\_Brasil.pdf?1473201976](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/Hist%C3%B3ria_do_Movimento_Pol%C3%A4tico_das_Pessoas_com_Defici%C3%A4ncia_no_Brasil.pdf?1473201976). Acesso em: 29/08/2021.

SOBRINHO, J. D. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação & Sociedade**. Campinas, v.31, n.113, out-dez. 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010173302010000400010&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302010000400010&lng=en&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 11 maio 2019.

SOUZA, B. C. S. **Programa Incluir (2005-2009): uma iniciativa governamental de educação especial para a educação superior no Brasil**. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 179p. 2010.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, n. 16, p. 20–45, 2006.

SOUZA, F. F. **Políticas de educação inclusiva: análise das condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na instituição escolar**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 297p. 2013. Disponível em: [http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/250860/1/Souza\\_FlaviaFaissalde\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/250860/1/Souza_FlaviaFaissalde_D.pdf). Acesso em: 20/08/2021.

SOUZA, F. F.; PLETSCHE, M. D. A relação entre as diretrizes do Sistema das Nações Unidas (ONU) e as políticas de Educação Inclusiva no Brasil. **Revista Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**. Rio de Janeiro, v. 25, n.97, p. 831-853, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/7dvMYywhKCgCSWjk4ZFSW5g/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 14/08/2021.

TEIXEIRA, A. F. **Tecnologia Assistiva e inclusão educacional de alunos com deficiência visual no ensino superior: a atuação do Núcleo de Acessibilidade da UFMA**. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 170p. 2018. Disponível em:

<https://tedebc.ufma.br/jspui/bitstream/tede/2796/2/ANDREIA-TEIXEIRA.pdf>. Acesso em: 05 out. 2021.

TEIXEIRA, S. M. F. Política social e democracia: reflexões sobre o legado da seguridade social. **Cadernos de Saúde Pública**, v.1, n.4, p. 400-417, 1985. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/d6ftpNpW59VSv5dYRJ4cwKS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 jul. 2021.

TINO, C. L. C. **Linha Braille: contribuições para maior acessibilidade às informações verbais pelos alunos com surdo-cegueira**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Londrina, 246p. 2018. Disponível em: [https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/3549/1/LD\\_PPGEN\\_M\\_Tino%2C%20Cynthi%20Lanzoni%20Costa\\_2018.pdf](https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/3549/1/LD_PPGEN_M_Tino%2C%20Cynthi%20Lanzoni%20Costa_2018.pdf). Acesso em: 01 out. 2021.

TOMAR, M. S. A Entrevista semi-estruturada. In: **Mestrado em Supervisão Pedagógica**. (Edição 2007/2009) da Universidade Aberta. Disponível em: <http://www.webartigos.com/articles/10409/1/Conceitos-EmPesquisaCientifica/pagina1.html#ixzz1OsoUIrvo>. Acesso em: 20 abr. 2019.

TORRE, D. G. **O Livro além do Braille: aspectos relativos à edição e produção**. Universidade de São Paulo, 2014. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27152/tde-20012015-101252/publico/DIANAGUTIERREZDELATORREVC.pdf>. Acesso em: 20/09/2021.

TRABALHO acessível – resultados e desafios. Palestrante: Pe. Tony Batista. Teresina: Arquidiocese de Teresina, 2021. 1 vídeo (77 min). Transmitido ao vivo em 24 de junho de 2021 pelo canal Arquidiocese de Teresina. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ARMCeQPvWpg>. Acesso em: 06 out. 2021.

UFPI. Altera o Estatuto do Núcleo de Acessibilidade (NAU), da Universidade Federal do Piauí (UFPI). **Resolução nº37/2016 CAD**, de 22 de dezembro de 2016. 2016c. Disponível em: [https://ufpi.br/arquivos\\_download/arquivos/Resolu%C3%A7%C3%A3o\\_n%C2%BA37-16\\_altera\\_o\\_Estatuto\\_do\\_NAU20200213152657.pdf](https://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/Resolu%C3%A7%C3%A3o_n%C2%BA37-16_altera_o_Estatuto_do_NAU20200213152657.pdf). Acesso em: 07 ago. 2021.

UFPI. Altera a Resolução 49/19 – CEPEX, que regulamenta a Política de Assistência Estudantil da Universidade Federal do Piauí. **Resolução nº40/2020 CEPEX**, de 09 de julho de 2020. 2020c. Disponível em: [https://ufpi.br/arquivos\\_download/arquivos/Res\\_040\\_de\\_2020\\_PRAEC\\_120200825175555.pdf](https://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/Res_040_de_2020_PRAEC_120200825175555.pdf). Acesso em: 13 set. 2021.

UFPI. Aprova o Projeto de Criação do Núcleo de Acessibilidade da UFPI – NAU. **Resolução nº28/2014 CAD**, de 23 de outubro de 2014. 2014a Disponível em: <https://nau.ufpi.edu.br/normatiza%C3%A7%C3%B5es>. Acesso em: 11 ago. 2021.

UFPI. **Assembleia Pública sobre o “Future-se” é realizada na UFPI**. [Teresina], 2019f. Disponível em: <https://ufpi.br/ultimas-noticias-ufpi/33160-assembleia-publica-sobre-o-future-se-e-realizada-na-ufpi>. Acesso em: 28 set. 2021.

UFPI. **BCCB**. [Teresina], 2016a. Disponível em: <https://ufpi.br/repositorio-ufpi>. Acesso em: 20ago. 2021.

UFPI. Dispõe sobre a suspensão temporária e excepcional da exigência de matrícula em 4 disciplinas ou 300 horas, para efeitos de recebimento de auxílios de assistência estudantil e dá outras providências. **Resolução n°88/2020 CEPEX**, de 12 de novembro de 2020. 2020d Disponível em:

[https://ufpi.br/arquivos\\_download/arquivos/Resolu%C3%A7%C3%A3o\\_cepex\\_088-2020\\_120201116164520.pdf](https://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/Resolu%C3%A7%C3%A3o_cepex_088-2020_120201116164520.pdf). Acesso em: 13 set. 2021.

UFPI. Dispõe sobre o atendimento educacional a estudantes de graduação público-alvo da educação especial na Universidade Federal do Piauí. **Resolução n° 76/2019 CEPEX**, de 20 de maio de 2019. Publicada em 20 de maio de 2019. 2019e. Disponível em:

[https://www.ufpi.br/arquivos\\_download/arquivos/Resolu%C3%A7%C3%A3o\\_n%C2%BA\\_076.201920190527093809.pdf](https://www.ufpi.br/arquivos_download/arquivos/Resolu%C3%A7%C3%A3o_n%C2%BA_076.201920190527093809.pdf). Acesso em: 03 ago. 2021.

UFPI. PRAEC. **Plano de Desenvolvimento da Unidade – PDU (2020-2022)**. [Teresina], 2020a. Disponível em:

[https://ufpi.br/arquivos\\_download/arquivos/assessoria\\_ensino\\_cafs/PDU\\_PRAEC\\_FINAL\\_REVISADO.FORMATADO\\_09.10.2020\\_120201112181532.pdf](https://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/assessoria_ensino_cafs/PDU_PRAEC_FINAL_REVISADO.FORMATADO_09.10.2020_120201112181532.pdf). Acesso em: 23 set. 2021.

UFPI. PRAEC. **Relatório de Gestão: Janeiro a Dezembro/2015**. [Teresina], 2015. Disponível em:

[https://ufpi.br/images/arquivos\\_download/PRAEC/RELAT%C3%93RIO\\_DE\\_GEST%C3%83O\\_PRAEC\\_2015\\_FINALIZADO.pdf](https://ufpi.br/images/arquivos_download/PRAEC/RELAT%C3%93RIO_DE_GEST%C3%83O_PRAEC_2015_FINALIZADO.pdf). Acesso em: 13 set. 2021.

UFPI. PRAEC. **Relatório de Gestão: Janeiro a Dezembro/2016**. [Teresina], 2016b.

Disponível

em:[https://ufpi.br/images/arquivos\\_download/PRAEC/RELAT%C3%93RIO\\_PRAEC\\_FINAL\\_2016.pdf](https://ufpi.br/images/arquivos_download/PRAEC/RELAT%C3%93RIO_PRAEC_FINAL_2016.pdf). Acesso em: 16 de out 2021.

UFPI. PRAEC. **Relatório Integrado 2019**. [Teresina], 2019d. Disponível em:

[https://ufpi.br/arquivos\\_download/arquivos/relat%C3%B3rio\\_integrado\\_-\\_PRAEC\\_2019\\_1\\_120200824162957.pdf](https://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/relat%C3%B3rio_integrado_-_PRAEC_2019_1_120200824162957.pdf). Acesso em: 18 set. 2021.

UFPI. PRAEC. [Teresina], 2019b. Disponível em: <https://ufpi.br/ultimas-noticias-praec/26998-nucleo-de-acessibilidade-da-ufpi-facilita-a-adaptacao-de-estudantes-com-deficiencia-no-ambiente-universitario>. Acesso em: 15 set. 2021.

UFPI. PRAEC. [Teresina], 2019c. Disponível em:<https://ufpi.br/ultimas-noticias-praec/31143-nota-ao-publico-sobre-o-bloqueio-de-recursos-do-mec>. Acesso em: 13 out. 2021.

UFPI. PRAEC. [Teresina], 2021. Disponível em:<https://ufpi.br/ultimas-noticias-praec/43296-nucleo-de-acessibilidade-da-ufpi-participa-de-evento-de-lancamento-de-plataforma-acessivel>. Acesso em: 10 nov. 2021.

UFPI. PREUNI. **Plano de Desenvolvimento da Unidade – PDU (2020-2022)**. [Teresina], 2020b. Disponível em:

[https://ufpi.br/arquivos\\_download/arquivos/PREUNI/PDU\\_PREUNI\\_VERSAO\\_FINAL\\_-\\_2020\\_-\\_2022.pdf](https://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/PREUNI/PDU_PREUNI_VERSAO_FINAL_-_2020_-_2022.pdf). Acesso em: 22 out. 2021.

UFPI. **Projeto de criação do Núcleo de Acessibilidade da UFPI – NAU** (Impresso). [Teresina], 2014b.

UFPI. Regulamenta a Política de Assistência Estudantil da Universidade Federal do Piauí. **Resolução n°49/2019 CEPEX**, de 11 abril de 2019. Publicada em 11 de abril de 2019.

[Teresina], 2019a. Disponível em:

[https://ufpi.br/arquivos\\_download/arquivos/Resolu%C3%A7%C3%A3o\\_049\\_de\\_2019\\_120190513130430.pdf](https://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/Resolu%C3%A7%C3%A3o_049_de_2019_120190513130430.pdf). Acesso em: 04/08/2021.

UFRN. **Rede Brasileira de Estudos e Conteúdos Adaptados**. [Natal], 2021. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/1451>. Acesso em: 26 out. 2021.

VASCONCELOS, N. B. Programa Nacional de Assistência Estudantil: uma análise da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil. **Ensino em Revista**, Uberlândia, v.17, n.2, p.599-616, jul-dez.2010. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/11361/6598>. Acesso em: 20 out. 2021.

VEJA. **Universidades com ‘balbúrdia’ terão verbas reduzidas**. [São Paulo], 2019. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/brasil/universidades-com-balburdia-terao-verbas-reduzidas-diz-weintraub/>. Acesso em: 03 set. 2021.

VERGER, A.; NORMAND, R. Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. **Educação&Sociedade**. Campinas, v. 36, n. 132, p. 599-622, jul.-set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v36n132/1678-4626-es-36-132-00599.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2020.

VIEIRA, E. **Democracia e política social**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

XAVIER, C. E. **Análise de retenção de discentes de graduação por meio de mineração de dados: um estudo de caso no bacharelado em Sistemas de Informação da UFBA**. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Biblioteconomia) – Centro de Humanidades, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 57p. 2013.

XIMENES, J. M. O Supremo Tribunal Federal e a cidadania à luz da influência comunitarista. **Rev. direito GV**. São Paulo, v.6, n.1, p.119-141, jun. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1808-24322010000100007>. Acesso em: 06 set. 2021.

ZANINELLI, T. B.; NOGUEIRA, C. A.; PERES, A. L. M. Bibliotecas universitárias: uma perspectiva teórica sobre inovação em serviços informacionais. **RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, SP, v. 17, p. e019012, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/8652821>. Acesso em: 07 out. 2021.

## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Prezado(a) estudante,**

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) de uma pesquisa denominada “Análise do Impacto do Programa Incluir na Política de Acessibilidade da Universidade Federal do Piauí de 2014 a 2020 e Perspectivas Futuras”. Esta pesquisa está sob a responsabilidade da pesquisadora Jenna Emanuela Soares de Lemos, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública da Universidade Federal do Piauí (UFPI), e tem como objetivo geral analisar como as diretrizes públicas implantadas na UFPI, advindas do Programa Incluir, contribuem para o cumprimento do seu papel na educação inclusiva, e como objetivos específicos serão identificar o conjunto de programas, ações e decisões sobre a acessibilidade nos diferentes tipos de deficiência, do período de 2014 a 2020, que já foram desenvolvidos ou estão em fase de efetivação na UFPI; descrever o Programa Incluir e o Núcleo de Acessibilidade (NAU/UFPI), bem como os principais papéis, ações e atividades desenvolvidas pelo setor e pelo programa; levantar o número de estudantes Público-alvo da Educação Especial (PAEE) que cursam, cursaram e concluíram graduação na UFPI, no período de 2014 a 2020, no Campus Universitário Ministro Petrônio Portella; realizar uma investigação institucional da UFPI frente à execução das políticas públicas desenvolvidas pelo Programa Incluir no Campus Universitário Ministro Petrônio Portella; propor ações e estratégias que possam contribuir com o aperfeiçoamento das práticas relacionadas à acessibilidade na UFPI. Esta pesquisa tem por finalidade localizar os gargalos que podem dificultar um aprimoramento nas ações estratégicas ao Programa Incluir e demais políticas de acessibilidade na UFPI, e assim possibilitar que, por meio da análise dos resultados da pesquisa, seja identificado se há necessidade de ampliação e aperfeiçoamento no atendimento ao PAEE. Neste sentido, solicito sua colaboração mediante a assinatura desse documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual está sendo apresentado pela ferramenta Google Formulário, e que visa assegurar seus direitos como participante. Ressalto que como se trata de uma pesquisa em ambiente virtual, em decorrência da pandemia por Covid-19, seu consentimento e assinatura a este Termo ocorrerão ao final do documento caso assinale a opção “estou ciente de todo conteúdo deste Termo e consinto participar da pesquisa”. Logo posteriormente a essa ação, ao clicar em prosseguir, ainda no Google Formulário, você será direcionado a responder a um questionário contendo 9 (nove)



perguntas, algumas abertas e outras fechadas. Entretanto, caso você não aceite participar da pesquisa, deverá assinalar ou a opção “estou ciente de todo conteúdo deste Termo, mas não consinto participar da pesquisa”, ou a opção “não estou ciente de todo o conteúdo deste Termo e não consinto participar da pesquisa”. Neste caso, você não será direcionado para o preenchimento do formulário, e, portanto, não participará da pesquisa.

Esclareço também que uma cópia deste TCLE será encaminhada digitalizada para seu e-mail particular, com a assinatura da pesquisadora responsável. Por favor, leia com atenção e calma, aproveite para esclarecer todas as suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de indicar sua concordância, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora responsável pela pesquisa através do seguinte telefone (Jenna Emanuela – telefone 86 99967-0340) ou e-mail (lemonsenna@gmail.com). Se mesmo assim, as dúvidas ainda persistirem você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI, que acompanha e analisa as pesquisas científicas que envolvem seres humanos, no Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, Bairro Ininga, Teresina-PI, telefone (86) 3237-2332, e-mail: cep.ufpi@ufpi.br; no horário de atendimento ao público, segunda a sexta, manhã: 08h00 às 12h00 e a tarde: 14h00 às 18h00. Se preferir, pode consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Esclareço mais uma vez que sua participação é voluntária, caso decida não participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento da pesquisa, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo e a pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento.

A pesquisa tem como justificativa fomentar um processo crítico e reflexivo na comunidade acadêmica da UFPI, ao possibilitar ampliar as discussões sobre as melhorias no ambiente de trabalho, pesquisa e extensão, na perspectiva da inclusão social no ensino superior; além de gerar um panorama sobre a política de acessibilidade na UFPI que possibilite propor novas ações e estratégias sobre a temática, e assim permita trazer novos benefícios a vocês estudantes PAEE. Para sua realização serão utilizados os seguintes procedimentos para a coleta de dados: levantamento prévio de documentações institucionais da UFPI acerca de acessibilidade; registros fotográficos a serem realizados em distintas edificações da Instituição de Ensino Superior (IES), como por exemplo, nas bibliotecas, setor Divisão de Transportes, setor de Esportes, salas de aula, banheiros, passarelas e laboratórios; entrevista utilizando-se da ferramenta Google Meet, por meio da técnica de grupo focal, aplicada aos servidores do NAU/UFPI, e aplicação de questionário pela ferramenta Google Formulário a vocês estudantes beneficiários do programa em análise, pertencentes ao PAEE.

Caso você seja deficiente visual, entrarei em contato com um familiar ou parente seu para auxiliá-lo a realizar a leitura deste Termo e das questões do questionário.

Esclareço que esta pesquisa pode acarretar riscos de ordem psíquica por abordar uma temática que possa aguçar em você sentimentos como tristeza, frustração, raiva, ansiedade, angústia, e que indiretamente possam gerar estresse emocional a você. Pode haver, ademais, riscos de ordem intelectual, decorrentes de questionamentos incompreensíveis, os quais impeçam que você tenha o real entendimento sobre o que está sendo indagado no questionário, e que assim gerem respostas equivocadas. Porém esses riscos serão contornados na medida em que, para minimizá-los ao máximo ou anulá-los, a pesquisadora terá o modo inicial de abordagem ensaiado, de tal forma a possibilitar na prática, conduzir uma aplicação de questionário livre de posturas, abordagens, falas, críticas ou comentários inapropriados ou constrangedores. Além disso, esclarece-se que a pesquisadora estará disponível em qualquer momento da coleta de dados, para conversar individualmente com você, caso sinta-se triste, ansioso(a), angustiado(a) ou com qualquer outro sentimento que cause mal-estar ou incômodo, bem como também estará disponível para explicar qualquer dúvida sua a respeito das perguntas nos roteiros dos questionários, de modo a minimizar o surgimento de riscos de ordem intelectual. Entretanto, se mesmo com essas precauções ocorrer algum evento adverso grave, ou inesperado, a responsável pela pesquisa informará imediatamente ao CEP da UFPI. Contudo, os benefícios a você estudante serão que a pesquisa verificará a necessidade de ampliação e aperfeiçoamento no atendimento ao PAEE, de modo a incentivar melhor distribuição dos recursos financeiros procedentes do governo federal e destinados ao Programa, como recursos didático-pedagógicos mais diversificados e reestruturação em barreiras arquitetônicas e atitudinais; e assim incentivará um incremento no percentual de estudantes PAEE concludentes do curso de graduação.

Os resultados obtidos nesta pesquisa serão utilizados para fins acadêmico-científicos (divulgação em revistas e em eventos científicos) e a pesquisadora se compromete a manter o sigilo e identidade anônima, como estabelecem as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde nº. 466/2012 e 510/2016 e a Norma Operacional 01 de 2013 do Conselho Nacional de Saúde, que tratam de normas regulamentadoras de pesquisas que envolvem seres humanos. E você terá livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo, bem como lhe é garantido acesso aos seus resultados.

Esclareço ainda que você não terá nenhum custo com a pesquisa, e caso haja por qualquer motivo, asseguramos que você será devidamente ressarcido. Não haverá nenhum tipo de pagamento por sua participação, ela é voluntária. Caso ocorra algum dano

comprovadamente decorrente de sua participação neste estudo você poderá ser indenizado conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, bem como lhe será garantido a assistência integral.

É necessário que você escolha/assinale uma das opções como resposta à pergunta:

Você está ciente de todo conteúdo deste Termo e consente participar da pesquisa?

- Estou ciente de todo conteúdo deste Termo e consinto participar da pesquisa.
- Estou ciente de todo conteúdo deste Termo, mas não consinto participar da pesquisa.
- Não estou ciente de todo o conteúdo deste Termo e não consinto participar da pesquisa

---

Assinatura da Pesquisadora Responsável

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Prezado(a) servidor (a)**

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) de uma pesquisa denominada **“Análise do Impacto do Programa Incluir na Política de Acessibilidade da Universidade Federal do Piauí de 2014 a 2020 e Perspectivas Futuras”**. Esta pesquisa está sob a responsabilidade da pesquisadora **Jenna Emanuela Soares de Lemos, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública da Universidade Federal do Piauí (UFPI)**, e tem como objetivo geral analisar como as diretrizes públicas implantadas na UFPI, advindas do Programa Incluir, contribuem para o cumprimento do seu papel na educação inclusiva, e como objetivos específicos serão identificar o conjunto de programas, ações e decisões sobre a acessibilidade nos diferentes tipos de deficiência, do período de 2014 a 2020, que já foram desenvolvidos ou estão em fase de efetivação na UFPI; descrever o Programa Incluir e o Núcleo de Acessibilidade (NAU/UFPI), bem como os principais papéis, ações e atividades desenvolvidas pelo setor e pelo programa; levantar o número de estudantes Público-alvo da Educação Especial (PAEE) que cursam, cursaram e concluíram graduação na UFPI, no período de 2014 a 2020, no Campus Universitário Ministro Petrônio Portella; realizar uma investigação institucional da UFPI frente à execução das políticas públicas desenvolvidas pelo Programa Incluir no Campus Universitário Ministro Petrônio Portella; propor ações e estratégias que possam contribuir com o aperfeiçoamento das práticas relacionadas à acessibilidade na UFPI. Esta pesquisa tem por finalidade localizar os gargalos que podem dificultar um aprimoramento nas ações estratégicas ao Programa Incluir e demais políticas de acessibilidade na UFPI, e assim possibilitar que, por meio da análise dos resultados da pesquisa, seja identificado se há necessidade de ampliação e aperfeiçoamento no atendimento ao PAEE. Neste sentido, solicito sua colaboração mediante a assinatura desse documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual está sendo apresentado pela ferramenta Google Formulário, e que visa assegurar seus direitos como participante. Ressalto que como se trata de uma pesquisa em ambiente virtual, em decorrência da pandemia por Covid-19, seu consentimento e assinatura a este Termo ocorrerão ao final do documento caso assinale a opção “estou ciente de todo conteúdo deste Termo e consinto participar da pesquisa”. Caso você não aceite participar da pesquisa, deverá assinalar uma das demais opções.

Esclareço também que uma cópia deste TCLE será encaminhada digitalizada para seu e-mail particular, com a assinatura da pesquisadora responsável. Por favor, leia com atenção e calma, aproveite para esclarecer todas as suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de indicar sua concordância, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora responsável pela pesquisa através do seguinte telefone (Jenna Emanuela – telefone 86 99967-0340) ou e-mail (leמושjenna@gmail.com). Se mesmo assim, as dúvidas ainda persistirem você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI, que acompanha e analisa as pesquisas científicas que envolvem seres humanos, no Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, Bairro Ininga, Teresina-PI, telefone (86) 3237-2332, e-mail: cep.ufpi@ufpi.br; no horário de atendimento ao público, segunda a sexta, manhã: 08h00 às 12h00 e a tarde: 14h00 às 18h00. Se preferir, pode consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Esclareço mais uma vez que sua participação é voluntária, caso decida não participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento da pesquisa, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo e a pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento.

A pesquisa tem como justificativa fomentar um processo crítico e reflexivo na comunidade acadêmica da UFPI, ao possibilitar ampliar as discussões sobre as melhorias no ambiente de trabalho, pesquisa e extensão, na perspectiva da inclusão social no ensino superior; além de gerar um panorama sobre a política de acessibilidade na UFPI que possibilite propor novas ações e estratégias sobre a temática, e assim permita trazer novos benefícios aos estudantes PAEE. Para sua realização serão utilizados os seguintes procedimentos para a coleta de dados: levantamento prévio de documentações institucionais da UFPI acerca de acessibilidade; registros fotográficos a serem realizados em distintas edificações da Instituição de Ensino Superior (IES), como por exemplo, nas bibliotecas, setor Divisão de Transportes, setor de Esportes, salas de aula, banheiros, passarelas e laboratórios; aplicação de questionários pela ferramenta Google Formulário a estudantes beneficiários do programa em análise, pertencentes ao PAEE, e entrevista utilizando-se da ferramenta *Google Meet*, por meio da técnica de grupo focal, aplicada a vocês, servidores do NAU/UFPI. A técnica de entrevista em grupo focal consiste em aplicar uma entrevista em conjunto, de modo a permitir maior interação e debate entre vocês servidores sobre o assunto da pesquisa. O roteiro da entrevista será semiestruturado, com perguntas abertas e fechadas, em um total de 9 (nove) perguntas.

Após ser dado o consentimento a este Termo por você, o horário e dia para a realização da entrevista será definido de acordo com sua disponibilidade e as dos demais colegas de trabalho também servidores do NAU/UFPI, por troca de *e-mails* entre a pesquisadora (e-mail: lemošnjenna@gmail.com) e o NAU/UFPI, por seu e-mail próprio (e-mail: nau.praec@ufpi.edu.br). Portanto, a entrevista será em um dia e horário em que você e os demais membros da equipe NAU/UFPI que decidiram participar possam ter disponibilidade para a entrevista online. Ressalto, em oportuno, que o *link* do *Google Meet* para acesso à entrevista será enviado pela pesquisadora para seu e-mail particular, com um dia de antecedência, para que você o acesse no horário e dia definido.

Esclareço que esta pesquisa pode acarretar riscos de ordem moral a você servidor, pois como analisa a execução da política de acessibilidade e inclusão, verificará intrinsecamente como se delinea a dinâmica de trabalho no NAU/UFPI, o que pode suscitar em constrangimento a você servidor do setor, por haver o entranhamento em aspectos de sua rotina de trabalho. Pode haver, ademais, riscos de ordem intelectual, decorrentes de questionamentos incompreensíveis, os quais impeçam que você tenha o real entendimento sobre o que está sendo indagado na entrevista, e que assim gerem respostas equivocadas. Porém esses riscos serão contornados na medida em que, para minimizá-los ao máximo ou anulá-los, a pesquisadora terá o modo inicial de abordagem ensaiado, de tal forma a possibilitar na prática, conduzir uma aplicação da entrevista livre de posturas, abordagens, falas, críticas ou comentários inapropriados ou constrangedores. Além disso, esclarece-se que a pesquisadora estará disponível em qualquer momento da coleta de dados para conversar individualmente com você, servidor, caso sintá-se triste, ansioso, angustiado ou com qualquer outro sentimento que cause mal-estar ou incômodo, bem como também estará disponível para explicar qualquer dúvida sua a respeito das perguntas no roteiro da entrevista, de modo a minimizar o surgimento de riscos de ordem intelectual. Entretanto, se mesmo com essas precauções ocorrer algum evento adverso grave, ou inesperado, a responsável pela pesquisa informará imediatamente ao CEP da UFPI. Contudo, os benefícios advindos da pesquisa a você servidor do NAU/UFPI serão verificar a necessidade de ampliação e aperfeiçoamento no atendimento ao PAEE, de modo a incentivar melhor distribuição dos recursos financeiros procedentes do governo federal e destinados ao Programa, como recursos didático-pedagógicos mais diversificados e reestruturação em barreiras arquitetônicas e atitudinais; e assim incentivar um incremento no percentual de estudantes PAEE concludentes em seus cursos de graduação, e até mesmo melhores condições de trabalho.

Os resultados obtidos nesta pesquisa serão utilizados para fins acadêmico-científicos (divulgação em revistas e em eventos científicos) e a pesquisadora se compromete a manter o sigilo e identidade anônima, como estabelecem as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde nº. 466/2012 e 510/2016 e a Norma Operacional 01 de 2013 do Conselho Nacional de Saúde, que tratam de normas regulamentadoras de pesquisas que envolvem seres humanos. E você terá livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo, bem como lhe é garantido acesso a seus resultados.

Esclareço ainda que você não terá nenhum custo com a pesquisa, e caso haja por qualquer motivo, asseguramos que você será devidamente ressarcido. Não haverá nenhum tipo de pagamento por sua participação, ela é voluntária. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente de sua participação neste estudo você poderá ser indenizado conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, bem como lhe será garantido a assistência integral.

É importante esclarecer que a entrevista será gravada, caso permita, com o intuito único de posteriormente a pesquisadora realizar melhor análise dos dados coletados, para que nenhuma informação essencial à pesquisa seja perdida. Será resguardada sua voz e imagem caso autorize a captação e não haverá publicação da gravação da entrevista, pois esta será utilizada apenas para a coleta de dados da pesquisadora, conforme explicado. Assim, para a manifestação de sua permissão ou negação quanto a captação de sua imagem e/ou voz na entrevista, assinale uma das opções abaixo:

- Autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação, filmagem e/ou fotos;
- Não autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação e/ou filmagem;
- Autorizo apenas a captação de voz por meio da gravação.

Você está ciente de todo conteúdo deste Termo e consente participar da pesquisa?

- Estou ciente de todo conteúdo deste Termo e consinto participar da pesquisa;
- Estou ciente de todo conteúdo deste Termo, mas não consinto participar da pesquisa;
- Não estou ciente de todo o conteúdo deste Termo e não consinto participar da pesquisa.

---

Assinatura da Pesquisadora Responsável

## APÊNDICE C – ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO

Perfil do Respondente:

Iniciais do nome:

Curso de Graduação:

Faixa Etária: ( ) 15-20 anos ( ) 21-25 anos ( ) 26-30 anos ( ) 31-35 anos ( ) mais de 35 anos

Tipo(s) de deficiência que possui:

( ) Deficiência auditiva

( ) Deficiência física

( ) Deficiência intelectual

( ) Deficiência visual

( ) Deficiência psicossocial

Perguntas:

**1) Há quanto tempo você cursa sua graduação na UFPI?**

**2) Durante este tempo como você classifica seu aprendizado?**

( ) excelente ( ) bom ( ) razoável ( ) ruim

**3) Como classifica seu relacionamento com os colegas de turma?**

( ) excelente ( ) bom ( ) razoável ( ) ruim

**4) E com seus professores?**

( ) excelente ( ) bom ( ) razoável ( ) ruim

**5) Sabemos que no contexto da deficiência existem barreiras arquitetônicas, atitudinais, comunicacionais e pedagógicas. Considerando esta realidade, quais dificuldades encontradas na sua trajetória acadêmica?**



**6) Você utiliza algum recurso ou equipamento de tecnologia assistiva que auxilie no seu aprendizado, bem como na comunicação e convívio com seus colegas e professores?**

sim    não

Se sim, quais seriam?

**7) Caso utilize algum recurso(s) ou equipamento(s) de tecnologia assistiva, como eles foram adquiridos?**

por recursos próprios

recebidos de presentes ou doações

ofertados pela UFPI

**8) Existe um, ou mais de um, recurso ou equipamento de tecnologia assistiva que você ainda não possui acesso e que considera importante obter para aprimorar seu aprendizado, comunicação e convívio com seus colegas e professores?**

sim    não

Se sim, cite-o(s) e explique de que forma eles ajudariam.

**9) Em algum momento pensou em abandonar a graduação devido a existência de alguma barreira arquitetônica, comunicacional, atitudinal, pedagógica ou por falta de algum recurso ou equipamento de tecnologia assistiva?**

sim    não

**APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA**

Perguntas:

**1) Como vocês classificam o relacionamento existente entre a equipe do NAU e os alunos PAEE da UFPI, Campus Ministro Petrônio Portela?**

Servidora 1: ( )excelente ( )bom ( )razoável ( )ruim

Servidora 2: ( )excelente ( )bom ( )razoável ( )ruim

Servidora 3: ( )excelente ( )bom ( )razoável ( )ruim

**2) Qual o percentual médio relacionado à capacidade de atendimento do NAU quanto as demandas dos alunos PAEE da UFPI, Campus Ministro Petrônio Portela, por recurso ou equipamento de tecnologia assistiva?**

**3) Quais as ações atualmente em vigor no Campus Ministro Petrônio Portela da UFPI, executadas pelo NAU, voltadas para a promoção da acessibilidade em cada tipo deficiência?**

**4) Entre as ações da pergunta anterior, quais se relacionam ao Programa INCLUIR?**

**5) Resumidamente, qual o trâmite administrativo necessário ser seguido para que uma política de acessibilidade seja implantada na UFPI?**

**6) Vocês têm conhecimento de alguma ação, também voltada para a acessibilidade, que seja executada por outro setor da UFPI?**

Servidora 1: ( )sim ( )não

Servidora 2: ( )sim ( )não

Servidora 3: ( )sim ( )não

**Se sim, quais são?**

**7) Existe algum, ou mais de um, entrave administrativo ou orçamentário que dificulte ou impeça a implantação de alguma ação, decisão ou política de acessibilidade no Campus em estudo da UFPI?**

**8) A verba advinda do Governo Federal, para aplicação nas políticas do Programa INCLUIR na UFPI, é suficiente para o atendimento da demanda?**

**9) Para um futuro próximo, há algum planejamento que preveja a implantação de algum projeto inédito ou ações novas que envolvam a acessibilidade no Campus Ministro Petrônio Portela da UFPI?**

## ANEXO A

## KIT LUPAS MANUAIS

N° Ord.	ITENS	UNID.	QUANT.
1.	LUPA HORIZONTAL Lupa em barra com aplicação de 2x	UNID.	1
2.	LUPA MANUAL SEM ILUMINAÇÃO ACOPLADA Ampliação de 3x	UNID.	1
3.	LUPA DE APOIO Ampliação de 7x	UNID.	1
4.	LUPA MANUAL COM ILUMINAÇÃO ACOPLADA Ampliação de 9x	UNID.	1
5.	LUPA MANUAL COM ILUMINAÇÃO ACOPLADA Ampliação de 11x	UNID.	1
6.	LUPA DE APOIO Ampliação de 12,5x	UNID.	1
7.	Maleta contendo o material	UNID.	1

## ANEXO B

**FORMULÁRIO CARACTERIZADOR DE DEFICIÊNCIA PARA CONCORRÊNCIA EM COTA PARA DEFICIENTES (AÇÕES AFIRMATIVAS)**

De acordo com o Decreto 3.298/1999, com a Instrução Normativa SIT/TEM n.º 98 de 15/08/2012 e o parecer CONJUR/TEM444/11, observados os dispositivos da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com deficiência, Lei 12.764/12, Lei 13.146/2015.	
Nome:	
CPF:	CID:
Descrição <u>detalhada</u> das alterações físicas (anatômicas e funcionais), sensoriais, intelectuais e mentais:	
Descrição das limitações funcionais para atividades da vida social e educacional e dos apoios necessários: -	
Assinalar a informação que melhor descreva a deficiência do avaliado e anexe o respectivo documento comprobatório:	
<p><b>I- Deficiência Física</b> - alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, membros com deformidade congênita ou adquirida, nanismo (altura:), outras (especificar).</p> <p><b>Obs.: ANEXAR LAUDO DO ESPECIALISTA</b></p>	<p><b>IV- Deficiência Intelectual</b> - funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos 18anos e limitações associadas a duas ou mais habilidades adaptativas, tais como:</p> <p>a) -Comunicação;  b) -Cuidadopessoal;  c) -Habilidadessociais;  d) -Utilizaçãoderecursosdacomunidade;  e) -Saúdeesegurança;  f) -Habilidadesacadêmicas;  g) -Lazer;  h) -Trabalho.</p> <p>Idade de Início: _____</p> <p><b>Obs: ANEXAR LAUDO DO ESPECIALISTA.</b></p>
<p><b>II-DeficiênciaAuditiva</b> - perda bilateral, parcial ou total, de 41 decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de500HZ, 1.000HZ, 2.000Hz e 3.000Hz.</p> <p><b>Obs:ANEXAR AUDIOGRAMA</b></p>	

<p><b>III-Deficiência Visual</b>  <input type="checkbox"/> cegueira - acuidade visual <math>\leq 0,05</math> (20/400) no melhor olho, com a melhor correção óptica;  <input type="checkbox"/> baixavisão – acuidade visual entre 0,3 (20/60) e 0,05 (20/400) no melhor olho, com a melhor correção óptica;  <input type="checkbox"/> somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°.</p> <p><b>Obs: ANEXAR LAUDO OFTALMOLÓGICO, UTILIZAR TABELA SNELLEN PARA AVALIAR ACUIDADE VISUAL.</b></p>	<p><b>Va – Deficiência Mental – Psicossocial –</b> conforme Convenção ONU  – Esquizofrenia, outros transtornos psicóticos, outras limitações psicossociais. Informar se há outras doenças associadas e data de início de manifestação da doença (assinalar também as limitações para habilidades adaptativas no quadro acima).</p> <p><b>Obs: ANEXAR LAUDO DO ESPECIALISTA.</b></p>
<p><b>IIIa- Visão Monocular</b> - conforme parecer CONJUR/MTE444/11: cegueira, na qual a acuidade visual com a melhor correção óptica é igual ou menor que 0,05 (20/400) em um olho (ou cegueira declarada por oftalmologista).</p> <p><b>OBS:ANEXAR LAUDO DO ESPECIALISTA.</b></p>	<p><b>Vb- Transtorno de Espectro Autista</b> (Lei 12.764/2012). A pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é considerada pessoa com deficiência para todos os efeitos legais.</p>
<p><b>VI-Deficiência Múltipla</b> – associação de duas ou mais deficiências. (Assinalar cada uma acima).</p>	
<p><b>Conclusão:</b> A pessoa está enquadrada nas definições dos artigos 3º e 4º do Decreto nº 3.298/1999, com alterações do Dec. 5.296/2004, Lei 12.764/2012, de acordo com dispositivos da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência promulgada pelo Decreto nº 6.949/2009 e recomendações da IN98/SIT/2012, bem como Leis 13.146/2015 e 13.409/2016.</p>	
<p>Eu, _____, médico especialista em _____, CRM _____</p>	
<p>Data: _____</p>	<p>Assinatura/Carimbo/CRM: _____</p>