

Políticas Públicas de Inclusão para estudantes com deficiência na Educação Superior: a percepção da comunidade acadêmica em uma universidade federal de Minas Gerais

Autoria

Vinicius de Souza Moreira -

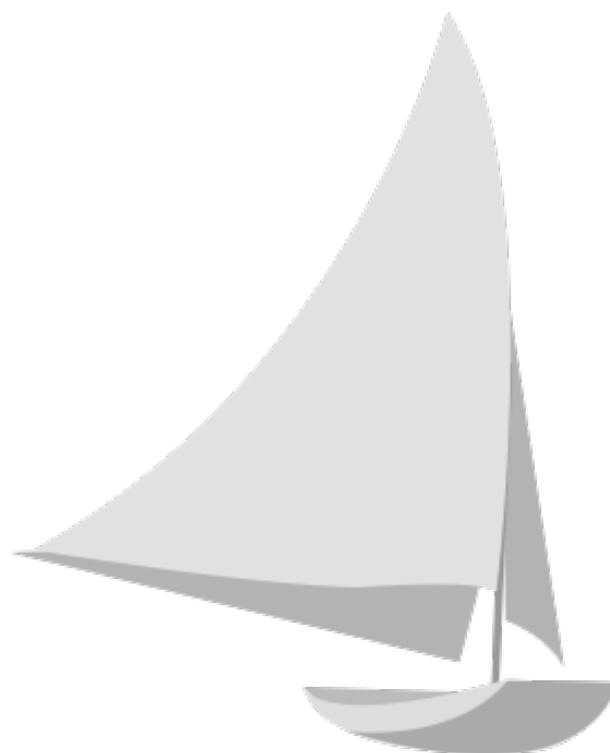
Cassiano Roberto Ferreira Julião - vsmoreira.ufv@gmail.com

N/Unifa-MG

n/UNIFAL-MG - Universidade Federal de Alfenas

Resumo

O presente estudo teve como objetivo conhecer e analisar a percepção da comunidade acadêmica de uma Instituição de Ensino Superior pública e federal, no que diz respeito à inclusão de estudantes com deficiência. Para tanto, realizou-se entrevistas semiestruturadas dirigidas aos diretores; docentes, Técnicos Administrativos em Educação e aos discentes da instituição. Buscou-se explorar aspectos do contexto, a partir de três categorias: estrutura administrativa e física; estrutura pedagógica e educacional; e estrutura social. Os principais resultados relacionam-se às necessárias adaptações na estrutura física da IES; à importância de materiais tecnológicos para alunos com deficiência; além do empenho e da iniciativa dos docentes e técnicos no que se refere ao acolhimento dos discentes. Por fim, conclui-se que a IES tem se dedicado a atender às especificidades dos alunos com deficiência, a fim de proporcionar igualdade de condições no que se refere a acessibilidade e permanência na educação superior.





Políticas Públicas de Inclusão para estudantes com deficiência na Educação Superior: a percepção da comunidade acadêmica em uma universidade federal de Minas Gerais

Resumo: O presente estudo teve como objetivo conhecer e analisar a percepção da comunidade acadêmica de uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública e federal, no que diz respeito à inclusão de estudantes com deficiência. Para tanto, realizou-se entrevistas com roteiros semiestruturados dirigidas aos diretores; docentes, Técnicos Administrativos em Educação e aos discentes da instituição. Buscou-se explorar aspectos do contexto local, a partir de três categorias: estrutura administrativa e física; estrutura pedagógica e educacional; e estrutura social. Os principais resultados encontrados relacionam-se às necessárias adaptações na estrutura física da IES; à importância de materiais tecnológicos para alunos com deficiência; além do empenho e da iniciativa dos docentes e técnicos no que se refere ao acolhimento dos discentes. Por fim, conclui-se que a IES tem se dedicado a atender às especificidades dos alunos com deficiência, a fim de proporcionar igualdade de condições no que se refere a acessibilidade e permanência na educação superior.

Palavras-chave: Políticas Públicas; Educação Inclusiva; Pessoa com Deficiência; Lei de Cotas.

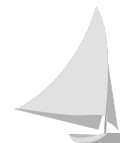
1 Introdução

A educação pública, gratuita e de qualidade é um importante instrumento para o desenvolvimento da sociedade brasileira. Ao longo das duas primeiras décadas dos anos 2000, em especial, após 2003, foram construídas políticas públicas (ProUni, REUNI, FIES, PNAES, por exemplo) voltadas ao acesso, expansão, inclusão e a permanência na educação superior, com o intuito de reverter o histórico panorama de acesso restrito (CORBUCCI, 2014). Estas ações se alinham à concepção de que a principal tarefa da universidade é a construção de um espaço público cujos valores como democracia e inclusão se sobressaiam (SOBRINHO, 2003).

Em relação às pessoas com deficiência (PCD), por mais que expressem o desejo de ingressarem na educação superior, elas enfrentam inúmeras barreiras por conta dos processos históricos de estigmatização, discriminação e da imposição de uma sociedade que os exclui (ARANHA, 2001; DUARTE, *et al.*, 2013). Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) revelaram que a população nacional com, pelo menos, uma deficiência, era de 45.606.048 pessoas. Destes, 14,2% possuíam o fundamental completo; 17,7%, o médio completo e 6,7% o superior completo. Entretanto, 61,1% das PCD não tinham instrução e fundamental completo (BRASIL, 2012).

A Constituição Federal de 1988, que marcou a redemocratização no Brasil, atribuiu significativa importância ao direito fundamental da educação, sendo minuciosa quanto ao dever do Estado para sua realização, integrando o acesso da pessoa com deficiência, desde a pré-escola até a universidade (MAIA, 2011). Sendo assim, Gotti *et al.* (2006) destacam que a educação inclusiva tem por finalidade a transformação dos sistemas sociais e das práticas educacionais, prevendo a eliminação de barreiras à educação, o atendimento às necessidades educacionais especiais e a participação de novas relações fundamentais para uma socialização humanizadora. Entende-se que a inserção da pessoa com deficiência, em convivência com os demais, proporciona maior interação e aceitação da diferença, o que é indispensável para a construção de uma sociedade mais solidária e inclusiva.

A Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012) estabelece a reserva de vagas em cursos de graduação para estudantes que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas e, diante desse entendimento, existem grupos que contemplam pessoas de baixa renda, candidatos autodeclarados negros (pretos ou pardos) e indígenas. Adicionalmente, com o advento da Lei nº 13.409 de 28 de dezembro de 2016, foi instituído que, a partir do segundo semestre de 2017, as instituições federais do ensino superior, técnico e tecnológico, incluam as PCD na lista de estudantes que têm direito a reserva de vagas.



Contudo, mesmo com a elaboração de políticas públicas, a realidade das instituições de ensino encontra-se diante do desafio de alcançar a educação que contemple a diversidade da condição humana, pois ainda é comum encontrar profissionais despreparados para atender as novas demandas, infraestruturas inadequadas, ausência de materiais didáticos específicos, dentre outros. Isso exige, portanto, mudanças em vários aspectos, envolvendo as pessoas (educadores, gestores, estudantes); o ambiente físico (acessibilidade, adaptações); os recursos financeiros e materiais; participação da família e da comunidade e procedimentos de avaliação, por exemplo (SILVA, 2012). Nesse sentido, a política educacional de inclusão surge com o objetivo de reduzir a distância entre o “real” (acesso restrito e exclusão) e o “ideal” (inclusão da diversidade humana), e isso é reforçado por um conjunto de pesquisas que visaram entender os efeitos dessa ação nas universidades brasileiras (ALMEIDA; FERREIRA, 2018; CASTRO; ALMEIDA, 2014; DUARTE, *et al.*, 2013; GARCIA; BACARIN; LEONARDO, 2018; LISBOA, 2017; PIECZKOWSKI; NAUJORKS, 2012; MENDES; RIBEIRO, 2017; ROCHA; MIRANDA, 2009; TARTUCI; FLORES, 2014).

A partir dessas considerações e tendo em vista o advento da Lei nº 13.409/2016, o objetivo dessa pesquisa foi o de conhecer e analisar a percepção da comunidade acadêmica de uma IES pública federal, localizada no interior de Minas Gerais, no que diz respeito à política pública de inclusão na educação superior para a pessoa com deficiência.

A escolha desse tema justifica-se por sua importância social e, também, devido ao reduzido número de pessoas com deficiência na referida instituição e na educação superior brasileira. Para a realidade do campus sob análise, de 2008 até o primeiro semestre de 2018, houve o ingresso de 38 alunos com deficiência e, desse total, 63% evadiram. Observa-se que, após a promulgação da legislação específica, houve o aumento de 26,3% no número de matrículas, e a maior parte desses alunos (55%), apresentam a baixa visão como deficiência declarada. A realidade nacional, segundo dados do “Censo da Educação Superior 2016” (INEP/MEC), nos mostra que do total de matrículas realizadas no ensino superior público, 0,73% foram de alunos com deficiência; o número de ingressantes foi igual a 3.778 e o de concluintes, 1.631; sendo o tipo de deficiência mais comum a física, seguida de baixa visão, deficiência auditiva e cegueira (REVISTA ENSINO SUPERIOR, 2018).

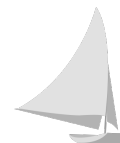
2 A pessoa com deficiência e as políticas públicas educacionais

Não existe única, nem melhor, definição sobre o que sejam as políticas públicas (SOUZA, 2003). Com isso, a partir da leitura de diversos autores (DYE, 2002; SECCCHI, 2014; SOUZA, 2006; SUBIRATS *et al.*, 2009; THEODOULOU, 1995) que debatem o conceito, compreendeu-se as políticas públicas como as ações propostas pelo Estado, a partir da interação entre atores governamentais e não governamentais, para dar respostas às demandas e problemas de interesse público e, com isso, produzir resultados e mudanças sociais relevantes.

As políticas públicas educacionais, por sua vez, são regulamentadas pelo Estado, observando os seus interesses políticos. Porém, deve ser norteadas pela vontade do povo, acatando o direito de cada cidadão de forma que o bem comum seja preservado, contemplando assim, a educação inclusiva para pessoas com deficiência (COLLAR; MAIO, 2016).

No intuito de promover medidas que proporcionem oportunidades de acesso e permanência na educação superior, a partir da década de 1990 surgiram as políticas de ações afirmativas, que visavam a inclusão de grupos socialmente excluídos e a compensação das desigualdades sociais. Dentre esses grupos encontram-se as PCD e, para este público, destaca-se a criação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (1994); e o “Programa Incluir” (2005) (MEC, 2008; SANTOS, 2015).

O marco de referência para compreensão de “pessoa com deficiência” foi a “Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência”, cujo tratado foi assinado pelo Brasil e entrou em vigor no país em três de maio de 2008. A conceituação de referência encontra-se em seu artigo 1º sendo,



Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2009).

Independentemente do tempo em que o indivíduo esteja impedido de exercer suas atividades, é importante disseminar a conscientização acerca da inclusão. Isso tem se tornado possível devido ao movimento mundial pela inclusão da PCD. De acordo com Fávero (2006), progressivamente reconheceu-se a possibilidade de integração das pessoas com deficiência que fossem capazes de se adaptar, mantendo-se o assistencialismo para aqueles que não conseguiram participar da vida em comunidade. Envolver grupos excluídos por falta de condições adequadas é o que se chama de inclusão (FÁVERO, 2006).

A inclusão tem o poder de proporcionar uma sociedade mais equitativa, a qual é possível se alcançar por meio da educação. Em consequência disso, é imperativo que as instituições de ensino se organizem para atender a todos os educandos, inclusive os com deficiência, pois preconiza-se que haja “a igualdade de condições para acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1998). Nesse sentido, “o termo inclusão pressupõe adaptar as estruturas para atender às necessidades educacionais de todos os estudantes” (PIECZKOWSKIE; NAUJORKS, 2012, p. 940). Adaptações não só nas estruturas físicas, como também nos aspectos pedagógicos, de sociabilidade e de convivência (TARTUCI; FLORES, 2014).

A construção do arcabouço teórico-empírico sobre a temática baseou-se na prospecção de elementos indicados pela literatura e que fossem passíveis de se observar no cotidiano estudado. Observou-se a recorrência de estudos cujas propostas atentavam-se a compreender as ações de universidades públicas brasileiras no que se refere ao ingresso (acesso); à permanência e/ou à inclusão de PCD.

Rocha e Miranda (2009) analisaram as condições de acesso e permanência do aluno com deficiência em uma universidade federal da região Nordeste do país. Os achados da pesquisa evidenciaram o despreparo, tanto da Universidade, quanto dos profissionais que dela fazem parte, para proporcionar o atendimento adequado às necessidades especiais desses alunos.

Pieczkowski e Naujorks (2012), investigaram o processo de inclusão de alunos com deficiência na percepção dos próprios estudantes. A pesquisa envolveu 18 discentes de uma IES de Santa Catarina. Alguns estudantes demonstram sentir culpa pela própria deficiência, trazendo para si a responsabilidade de se adaptar ao ambiente universitário. Os autores observaram que as reivindicações estudantis soam como pedido de favor, além da falta de preparo dos docentes, ausência de material pedagógico adequado e falta de apoio tecnológico.

A pesquisa de Tartuci e Flores (2014) teve o intuito de compreender como ocorre o ingresso e a permanência de alunos com deficiência, em cursos de graduação presenciais de um campus da Universidade Federal de Goiás. Os autores identificaram que um discente com cegueira e um discente cadeirante enfrentavam grandes dificuldades para transitar dentro da instituição, ou seja, existia pouca acessibilidade física. Além disso, a escassez de recursos era sentida na comunidade universitária, deixando limitado o atendimento às demandas.

Castro e Almeida (2014), cuja pesquisa abrangeu 13 universidades públicas brasileiras, identificaram as iniciativas quanto ao ingresso e permanência de PCD. “Cabe destacar o que pode ser considerado como os grandes desafios para as universidades diante do acesso dos alunos com deficiência: romper às barreiras, ainda existentes, principalmente, as atitudinais; prever e prover as condições de acessibilidade (física, comunicacional e pedagógica) e; criar alternativas para evitar práticas excludentes por parte dos professores” (p.179).

Mendes e Ribeiro (2017) apresentaram um mapeamento das dissertações e teses nos Programas de Pós-Graduação em Educação, de 2007 a 2015, no âmbito da inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior. Concluíram que se faz necessário o desenvolvimento de pesquisas que possam contribuir para os avanços essenciais que auxiliarão, não apenas em termos da educação, como da inclusão social das pessoas com deficiência.



Lisboa (2017) analisou as estratégias de implementação da “Política de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas” nos Institutos Federais brasileiros. A pesquisa contou com a aplicação de questionários a coordenadores de 29 Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs). Principais resultados: falta de recursos materiais e humanos, necessidade de capacitação, resistência de servidores, pouca sensibilização da comunidade (desinteresse institucional).

Almeida e Ferreira (2018) discutiram o processo de inclusão com especial foco nos discursos de discentes da Universidade Federal de Juiz de Fora (MG). Pontuaram a necessidade de ampliar o conhecimento relativo à promoção da acessibilidade para além da dimensão arquitetônica, abrangendo os aspectos comunicacional, metodológico, instrumental, programático e atitudinal.

E, por fim, Garcia, Bacarin e Leonardo (2018) verificaram como alunos com deficiência de uma IES pública do Paraná percebiam as reais condições de acesso e permanência na universidade. A realidade apresentada demonstrou falhas importantes, principalmente quanto à acessibilidade arquitetônica e ao preparo dos docentes em oferecer condições necessárias para que os alunos desenvolvam atividades acadêmicas.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa se enquadra como descritiva por expor as características do contexto vivenciado na IES estudada, tendo em vista os desdobramentos da política pública de inclusão na educação superior; e é exploratória, por buscar aumentar o conhecimento acumulado na área (CERVO; BERVIAN, 2002), haja vista a recente promulgação da Lei nº 13.409/2016. Além disso, a investigação assumiu contornos qualitativos, pois buscou analisar os elementos institucionais e humanos do contexto em tela, com o intuito de gerar o entendimento a partir da perspectiva dos participantes (GODOY, 1995).

A investigação ocorreu em um Campus Avançado de uma IES pública e federal, localizada no interior de Minas Gerais, sendo que o desenvolvimento da pesquisa se deu a partir do levantamento de dados primários, ao utilizar da entrevista com roteiro semiestruturado como técnica de coleta. As entrevistas foram dirigidas aos atores que vivenciam a vida universitária, aqui denominados de comunidade acadêmica. No total foram entrevistados 14 atores locais (Figura 1): diretores (02); docentes (02); TAEs (04) e discentes com (03) e sem deficiência declarada (03). A escolha dos diretores e TAEs foi pautada na posição ocupada e no grau de envolvimento com a temática. Os docentes e estudantes foram escolhidos intencionalmente, a partir da acessibilidade e do aceite em participar da pesquisa. As entrevistas foram realizadas em dezembro/2018, tendo sido gravadas e transcritas para melhor viabilizar a análise dos dados.

Grupos	Designação no texto	Característica Gerais
Docentes, Diretores e TAEs	E ₁ a E ₈	- Sexo: masculino (05); feminino: (03). - Idade: média 40 anos; mínimo 31, máximo 53 anos. - Formação: doutorado (04); mestrado (01); graduação (03).
Estudantes com deficiência	E ₉ a E ₁₁	- Sexo: masculino (02); feminino: (01). - Idade: 21; 22 e 29 anos. - Curso: Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia (03); - Deficiência: (01) física – paraplégico; (02) baixa visão.
Estudantes sem deficiência	E ₁₂ a E ₁₄	- Sexo: masculino (01); feminino: (02). - Idade: 22; 27 e 55 anos. - Curso: Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia (03).

Figura 1 – Entrevistados e suas características

Fonte: elaboração própria.

Para apreciação dos dados utilizou-se a Análise de Conteúdo (AC), “por se tratar de uma técnica para o tratamento de dados que visa identificar o que está sendo dito a respeito de



determinado tema” (VERGARA 2012, p. 7). A AC é uma técnica de análise das comunicações que permite a inferência de conhecimentos ao conteúdo destas mensagens (BARDIN, 2011).

Para o trabalho em questão utilizou-se a grade fechada, isto é, as categorias foram derivadas do referencial teórico. Esta definição teve como ponto de partida as ideias comentadas por Pieczkowskie e Naujorks (2012, p. 940), uma vez que a inclusão “pressupõe adaptar as estruturas para atender às necessidades educacionais de todos os estudantes”. E, diante dos trabalhos já realizados, identificou-se três grandes estruturas que requerem adaptação para que os estudantes com deficiência possam ser incluídos na educação superior (Figura 2).

Categoria	Descrição	Base teórico-empírica
Estrutura administrativa e física	Tem o intuito de compreender a estrutura administrativa disponível para atuação; e como são disponibilizados distintos recursos (físicos e materiais, tecnológicos, humanos e financeiros). Além disso, discutir se tais recursos colaboram (ou não) para a inclusão do aluno com deficiência.	Almeida e Ferreira (2018); Castro e Almeida (2014), Garcia, Bacarin e Leonardo (2018); Lisboa (2017); Mendes e Ribeiro (2017); Pieczkowski e Naujorks (2012); Rocha e Miranda (2009); Tartuci e Flores (2014)
Estrutura pedagógica e educacional	Buscou-se identificar como corre a construção do conhecimento ao ACD, bem como quais são as estratégias utilizadas para atender suas necessidades específicas.	
Estrutura Social	Pretendeu-se analisar como tem sido o convívio ou a interação entre os ACD e a comunidade acadêmica.	

Figura 2 – Categorias de análise e sua descrição

Fonte: elaboração própria.

Pensou-se tais estruturas individualmente, embora vislumbra-se a sua integração para que a instituição e seus membros possam atuar diante do desafio da inclusão da PCD no ensino superior.

4 Resultados e Discussões

Para melhor encadeamento do texto e compreensão das análises, esta seção subdivide-se de acordo com as categorias estabelecidas. Assim, inicia-se com a percepção da comunidade acadêmica sobre (i) a estrutura física e administrativa, seguida (ii) da percepção sobre a estrutura pedagógica e educacional e, por fim, os olhares sobre (iii) a estrutura social.

4.1 A percepção da comunidade acadêmica sobre a estrutura administrativa e física

Um importante órgão da estrutura administrativa do campus da IES analisada é o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI). Sua criação se deu em 2015, e é resultado das iniciativas desenvolvidas pela instituição para atendimento das suas novas demandas. O referido núcleo é responsável por organizar as ações institucionais de integração das pessoas com deficiência à vida acadêmica, de forma a aprimorar o acesso a todos os espaços, ambientes e atividades desenvolvidos na instituição, assim como, integrar e articular as demais ações para a inclusão educacional e social dessas pessoas. Interessante destacar que a criação de “Núcleos de Acessibilidade” tem sido uma estratégia para diversas IES do país, ao reconhecer a relevância destes espaços para se pensar e implementar políticas de acessibilidade e inclusão direcionadas às PCD (CIANTELLI; LEITE, 2016; GARCIA, BACARIN; LEONARDO, 2018; MELO; ARAÚJO, 2018; PLETSCHE; MELO, 2017).

Na realidade pesquisada, o NAI tem diálogo direto com a Coordenadoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (responsável pela coordenação e supervisão das atividades relacionadas à assistência à comunidade acadêmica); com a Coordenadoria de Registro e Controle Acadêmico (que administra as atividades curriculares e acadêmicas dos alunos); com o Setor de Serviços Gerais (que lida com a manutenção e conservação estrutural do campus); e com a Diretoria (autoridade executiva superior do Campus). Estes órgãos promovem as ações para recebimento e encaminhamento das variadas demandas, além dos debates acerca da viabilização de recursos (principalmente materiais e financeiros) para tais fins.



Com a publicação da Lei nº 13.409/2016, as principais mudanças observadas estiveram relacionadas às adaptações na estrutura física: construção de rampas de acesso, instalação de elevadores, adaptação de banheiros, sinalização nos ambientes da universidade e aumento do espaço em corredores. Porém, ainda que a lei esteja disponível, os entrevistados E₂, E₃, E₄, e E₅ afirmaram cumprir suas exigências, embora não possuam conhecimento aprofundado sobre o normativo. Este desconhecimento pode inibir a prospecção de oportunidades de obtenção de recursos (editais) e criação de instrumentos de ação (políticas internas).

Mesmo com as adaptações, os entrevistados E₉, E₁₀, E₁₁, E₁₂ comentaram que as rampas são inclinadas no percurso de um prédio a outro, o que também dificulta o acesso às dependências do campus. E₉ e E₁₁, falam sobre a ausência de piso tátil e da existência de pequenos degraus que dificultam o trânsito no campus. O relato de E₁₁, “No RU [Restaurante Universitário] eu tenho de perguntar o que tem de comer, e pedir desculpas e dizer que tenho baixa visão!”, além de ilustrar suas dificuldades, mostra que a estudante sente culpa pela própria deficiência, o que foi observado também por Pieczkowski e Naujorks (2012).

Estes problemas não são restritos ao contexto estudado, sendo comuns em outras instituições públicas (BACARIN; GARCIA; LEONARDO, 2018; CASTRO; ALMEIDA, 2014; TARTUCI; FLORES; 2014;). Como preconizam Bacarin, Garcia e Leonardo (2018, p.37)

Os alunos entrevistados também pontuaram sobre essa dimensão da acessibilidade, destacando as barreiras, como calçadas irregulares e com buracos, falta de piso tátil e a dificuldade de acesso na biblioteca e em outros locais do campus, devido à falta de sinalização. As falas dos estudantes apontam que a acessibilidade arquitetônica ainda não está sendo garantida.

Um aspecto particular da estrutura física, apontado por todos os entrevistados, foi a dificuldade de acesso ao restaurante universitário. Tais comentários se deram em virtude de o local para realização das refeições ter sido construído numa área íngreme e afastada dos principais prédios da instituição. O referido local pode ser considerado uma barreira estrutural, uma vez que dificulta o trânsito entre os espaços de estudos e aulas, com os de integração/refeição, o que tem implicações na sociabilidade dos estudantes. Existem estudos para promover de formas alternativas de acesso ao restaurante, entretanto a ausência de recursos financeiros para sua viabilização tem impedido sua implantação.

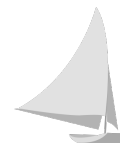
Em se tratando dos recursos tecnológicos, têm sido disponibilizadas lupas eletrônicas aos alunos com baixa visão, além do empréstimo de *notebooks* que são viabilizados a todos os estudantes. E₁₁, porém, menciona sobre a ausência de livros em áudio e de itens que pudessem ser disponibilizados para estudo ou leitura virtual. A esse respeito, Garcia, Bacarin e Leonardo (2018, p. 37) comentam sobre a importância de se ter acesso a tais “recursos mediadores é capaz de transformar a realidade, possibilitando a superação das limitações”.

Vale ressaltar que os docentes e TAEs da instituição se uniram, no ano de 2018, em uma campanha para adquirir uma cadeira de rodas motorizada a um aluno que não possuía condições de compra-la. Esta mobilização teve a finalidade de proporcionar melhoria na locomoção nas dependências do campus, o que é fundamental em se tratando de acesso e permanência na educação superior (TARTUCI; FLORES, 2014). Além disso, mostra a sensibilização da comunidade acadêmica para com as necessidades de seus membros.

É interessante comentar, também, que o estudante com deficiência “pode necessitar de diferentes dimensões da acessibilidade dependendo de suas características funcionais” (ALMEIDA; FERREIRA, 2018, p.71), o que reforça a importância da integração desta dimensão com as demais estruturas propostas para promover a inclusão.

4.2 A percepção da comunidade acadêmica sobre a estrutura pedagógica e educacional

Em se tratando da estrutura pedagógica e educacional, a universidade possui o Programa de Apoio e Inclusão (PAI). Por intermédio deste programa, no início de cada semestre, ocorre a comunicação aos docentes, caso haja a necessidade, sobre a existência de um estudante com



deficiência na turma. Além disso, especifica-se quais são as dificuldades do aluno e as formas de melhorar/adequar o processo de ensino-aprendizagem.

Para a execução do PAI, é realizado o controle sobre o número de ingressos com deficiência. Além disso, dispõe-se de discentes bolsistas que fazem a adequação do material pedagógico, transcrição de conteúdos e auxiliam na aplicação de provas em tempo estendido, caso seja necessário. A disponibilização de bolsistas para esse fim também foi relatada na experiência de Bacarin, Garcia e Leonardo (2018, p.38), fazendo a ressalva de que é “fundamental que eles [os bolsistas] utilizem métodos que possibilitem o processo de desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais”.

Segundo os discentes com deficiência (E₉, E₁₀, E₁₁), os professores enviam material com antecedência pensando na sua especificidade, fazem adaptações necessárias nos instrumentos de ensino, outros utilizam da visualidade nas explicitações pensando nas especificidades destes alunos. A percepção dos estudantes entrevistados vai ao encontro do interesse e disponibilidade dos docentes em atender suas necessidades, solucionando dúvidas e se colocando à disposição caso haja alguma eventualidade. Entretanto, como cada situação pode demandar diferentes respostas, torna-se importante a realização de cursos de treinamento para capacitação do corpo docente para ter condições de atuar diante das mais possíveis necessidades.

Profissionais de diversos setores da universidade estão envolvidos em questões quanto ao acesso e a permanência do ACD na Instituição. Contudo, como a política de cotas para estudantes com deficiência foi implementada recentemente, é natural que a comunidade acadêmica encontre dificuldades em lidar com as demandas (ROCHA; MIRANDA, 2009).

4.3 A percepção da comunidade acadêmica sobre a estrutura social

Em geral, os entrevistados relataram que a comunidade acadêmica tem acolhido os estudantes com deficiência, devido ao apoio acadêmico e pedagógico, principalmente por conta da atenção por parte dos TAEs e dos professores.

Embora não tenha sido relatado nenhum ato de preconceito durante as entrevistas realizadas, E₁₁ disse que “Sinto falta [...] de conscientização de alunos e pessoas que trabalham aqui, a todo o momento eu tenho que dizer: Desculpa, eu tenho baixa visão!”. Este comentário mostra, ainda, que o aluno com deficiência precisa sempre justificar as suas necessidades o que acaba os colocam numa posição de estarem solicitando algum favor, sendo que, na verdade, trata-se de um direito.

Ademais, houve comentários sobre a existência de um certo distanciamento dos estudantes com deficiência em relação aos demais discentes. Isto se ocorre, segundo o entrevistado E₁₀, por conta da timidez e do medo de rejeição que possuem devido sua deficiência. Conforme as falas de E₁₃ e E₁₄, os alunos sem deficiência, por sua vez, demonstram pouco interesse em conhecer as limitações e dificuldades dos colegas, dificultando os processos de convivência e interação. Estas dificuldades de interação, podem prejudicar a sociabilidade entre os estudantes, o que torna a vida acadêmica mais tranquila e proporciona momentos, além do auxílio nas atividades curriculares, momentos de entretenimento e diversão.

Ao final das entrevistas, os entrevistados foram perguntados sobre o qual era o seu entendimento sobre “inclusão”. Em linhas gerais, a inclusão é entendida pela comunidade acadêmica como equidade para todos no ambiente acadêmico. Na Figura 3, destaca-se alguns dos trechos sobre o entendimento da comunidade acadêmica acerca da ideia de “inclusão”.

Entrevistado	O que é inclusão para você?
Docentes	“Respeitar as pessoas com deficiência é dar atenção e ter sensibilidade para poder de alguma forma facilitar o ingresso e a permanência dos ACD no meio universitário”. “Nada mais é do que incluir pessoas que não estão inclusas. É você tratar com equidade todos os seres que estão na sala de aula, todas as pessoas, todos os alunos, como alunos”.
Diretores	“Significa o aluno fazer parte, ser igual aos demais, ter o mesmo acesso, ter a mesma possibilidade”.



	“Proporcionar ao indivíduo todos os meios iguais aos outros, fazer com que ele realize pedagogicamente, emocionalmente, socialmente, tudo aquilo que as outras pessoas desenvolvem”.
TAEs	“É receber a pessoas com suas especificidades tendo visão para essas especificidades, não é receber da mesma forma todas as pessoas, o que muitas vezes entendem isso equivocadamente, e que a pessoa que tenha especificidade tenha tratamento específico para reduzir essa diferença.
Estudantes com deficiência	“É você sentir a mesma coisa que as outras pessoas em todos os lugares, ter as mesmas disponibilidades”. “Colocar uma pessoa em dificuldade em pé de igualdade com as demais, criar meios e adaptações para que essa pessoa não fique para trás para que ela tenha condições de competir com os demais”.
Estudantes sem deficiência	“Ser totalmente igualitário, fazer com que o aluno possa realizar atividades junto com os demais, pois ele tem o direito de vivenciar a sociedade da mesma forma que uma pessoa que não possui limitações”. “Igualdade de oportunidades para todos. No caso da pessoa com deficiência ela vai ter dificuldade em ter essa igualdade, então é preciso ter uma alavancagem. Nesse caso precisa enxergar quais são as necessidades e enxergar o que ela precisa para desenvolver da mesma maneira que o outro que não apresenta deficiência física”.

Figura 3 – A inclusão na percepção dos entrevistados

Fonte: resultados da pesquisa.

Por meio do entendimento dos entrevistados acerca da “inclusão”, observa-se que o estudante deve se sentir parte da comunidade, ser e ter condições iguais aos demais, ter o mesmo acesso, a mesma disponibilidade. A inclusão, na visão dos entrevistados, significa ter respeito e atenção aos alunos com deficiência e as suas sensibilidades a fim de proporcionar o ingresso e a permanência no meio universitário. Foi possível observar que a inclusão esteve relacionada ao “sentir”, isto é, ao sentimento, à sensação de estar incluído naquele contexto.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

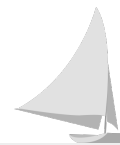
Este trabalho buscou conhecer e analisar a percepção da comunidade acadêmica de uma IES pública federal, localizada no interior de Minas Gerais, no que diz respeito à política pública de inclusão na educação superior para a pessoa com deficiência.

Diante do contexto local estudado, é importante destacar o papel do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão como articulador das iniciativas para atendimento das demandas dos discentes com deficiência na universidade. Para desempenhar o seu importante papel, o NAI interage com outros órgãos da estrutura administrativa, de acordo com as especificidades das ações: Setor de Serviços Gerais e Diretoria (em termos de elementos físicos e materiais); Coordenadoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (quanto à assistência estudantil); Coordenadoria de Registro e Controle Acadêmico (quando refere-se à temas como ingresso e vida acadêmica).

Técnicos e docentes têm se esforçado para atender às demandas apresentadas e, mesmo diante das dificuldades financeiras, IES, tem se mostrado atuante no que diz respeito ao atendimento de necessidades específicas, como material pedagógico adaptado, tempo de prova estendido, material didático elaborado com a finalidade de atender as necessidades específicas dos alunos, etc.

Observou-se a necessidade de maior publicização e entendimento acerca da Lei nº 13.409 de 28 de dezembro de 2016, no ambiente acadêmico para que todos tenham conhecimento acerca dos direitos e deveres das PCD. Para que promoção de sensibilização e conhecimento, torna-se importante o rompimento de barreiras atitudinais (CASTRO; ALMEIDA, 2014) por meio de discussões, fóruns e debates acerca das dificuldades da pessoa com deficiência.

Por fim, mesmo diante das dificuldades e desafios identificados, torna-se fundamental a manutenção e o aprimoramento das ações públicas em prol da inclusão de pessoas com deficiência na educação superior. A educação é, deve continuar sendo, um direito de todos.



Trabalhar em prol disso é dever do governo, dos professores, dos técnicos administrativos em educação, como, também, de toda a sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, J. G.; FERREIRA, E. L. Sentidos da inclusão de alunos com deficiência na educação superior: olhares a partir da Universidade Federal de Juiz de Fora. **Psicologia Escolar e Educacional**, Número Especial, 67-75, 2018.
- ARANHA, M. S. F. Paradigmas da sociedade com pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, 21, 160-173, 2001.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília-DF: 2009.
- BRASIL. **Cartilha do Censo 2010**: pessoas com deficiência Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF; 2012.
- CASTRO, S. F.; ALMEIDA, M. A. Ingresso e Permanência de Alunos com Deficiência em Universidades Públicas Brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 20(2), 1791-94, 2014.
- CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia Científica**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 2002.
- CIANTELLI, A. P. C.; LEITE, L. P.. Ações Exercidas pelos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais Brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 22(3), 13-428, 2016.
- COLLAR, M. I.; MAIO, E. R. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor pde. **Versão online**, 1-23, 2016.
- CORBUCCI, P. R. **Evolução do acesso de jovens à educação superior no Brasil**. Texto para discussão. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Brasília. 2014.
- DUARTE, E. R. *et al.* Estudo de caso sobre a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 19(2), 289-300, 2013.
- DYE, R. W. Mapeamento dos Modelos de Análise de Políticas Públicas. In: HEIDEMANN, F. G.; SALM, J. F. (Eds.). **Políticas Públicas e Desenvolvimento**. Editora UnB, 2010.
- GARCIA, R. A. B.; BACARIN, A. P. S.; LEONARDO, N. S. T. Acessibilidade e permanência na educação superior: percepção de estudantes com deficiência. **Psicologia Escolar e Educacional**, 22, Número Especial, 33-40, 2018.
- GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, 35(2), 57-63, 1995.
- GOTTI, M. O. *et al.* **Direito à Educação: Subsídios para a Gestão de Sistemas Educacionais**: Orientações Gerais e Marcos Legais. Brasília: MEC, SEESP, 2. ed. 2006.
- LISBOA, R. R. S. **Estratégias de Implementação da Política de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas nos Institutos Federais Brasileiros**. 118f. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração) - Escola de Administração da UFBA, Núcleo de Pós-Graduação em Administração, Salvador, 2017.
- MAIA, M. C. A Proteção Constitucional do Direito à Educação. In: **Conteúdo do Direito subjetivo à educação**. 1. Ed. São Paulo: Porto de Ideias. 2011, p. 76-84.
- MELO, F. R. L. V.; ARAUJO, E. R. Núcleos de Acessibilidade nas Universidades: reflexões a partir de uma experiência institucional. **Psicologia Escolar e Educacional**, 22, Número especial, 57-66, 2018.



- MENDES, C. L.; RIBEIRO, S. M. Inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior: um estudo da produção acadêmica na área da educação. **Revista Atos de Pesquisa em Educação**, 12(1), 189-206, 2017.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Política Nacional De Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial/MEC. Brasília-DF: 2008. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 06 set 2018.
- PLETSCH, M. D.; MELO, F. R. L. V. Estrutura e funcionamento dos núcleos de acessibilidade e inclusão nas universidades federais da região sudeste. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, 12(3), 1610-1627, 2017.
- PIECZKOWSKI, T. M.; NAUJORKS, M. I. Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior: diferentes discursos, diferentes expectativas. **Revista Atos de Pesquisa em Educação**, 7(3), 938-962, 2012.
- REVISTA ENSINO SUPERIOR. **Matrículas de alunos com deficiência representam menos de 0,5% do total**. Disponível em:
<<http://www.revistaensinosuperior.com.br/matriculas-de-alunos-com-deficienciarepresentam-menos-de-05-do-total/>>. Acesso em: 24 out. 2018.
- ROCHA, T.B.; MIRANDA, T.G. Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior. **Revista Educação Especial**, 22(34), 197-212, 2009.
- SANTOS, J. L.P. Educação Inclusiva na educação superior – O Programa Incluir em foco. In: Encontro Latinoamericano de Professores de Política Educativa e II Seminário Internacional de Questões de Pesquisa em Educação. **Anais...** São Paulo, 2015.
- SECCHI, L. **Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. 2. Ed. São Paulo: Cengage Learning, 2014.
- SILVA, L. G. Portadores de deficiência, igualdade e inclusão social. Princípio: a Dignidade da Pessoa Humana. **Âmbito Jurídico**, 15, n. 99, 2012.
- SOBRINHO, J. D. Avaliação da Educação Superior - valores republicanos, conhecimento para emancipação, igualdade de condições e inclusão social. In: SESu/MEC. **A universidade na encruzilhada**. Seminário Universidade: por que e como reformar? UNESCO: Brasília, 2003, p. 109-120.
- SOUZA, C. Políticas Públicas: Questões Temáticas e de Pesquisa. **Caderno CRH**, 39, 11-24. 2003.
- _____. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, 8 (16), 20-45, 2006.
- SUBIRATS, J. et al. **Análisis y gestión de políticas públicas**. Ariel, 2008.
- TARTUCI, T. M.; FLORES, M. M. L. Acessibilidade física na educação superior - as trilhas da inclusão. In: NEVES, A. F.; FERREIRA, I. M.; PAULA, M. H.; ANJOS, P. H. R. (Org.). **Coletânea Interdisciplinar em Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação - Volume 2: Humanidades e Letras**. São Paulo: Blucher, 2015.
- THEODOULOU, S. Z. How Public Policy is Made. In: THEODOULOU, S. Z.; CAHN, M. A. (Eds.). **Public Policy: the essential readings**. New Jersey: Prentice Hall, 1995.
- VERGARA, S. C. **Métodos de Coleta de Dados no Campo**. 2ª Ed. Atlas, 2012.