



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM  
AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS**

**FELIPE PEIXOTO GOMES**

**DOS PLANOS INSTITUCIONAIS AO "NADA SOBRE NÓS SEM NÓS":  
AVALIAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO DOS ESTUDANTES  
COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (2013-2022)**

**FORTALEZA**

**2023**

FELIPE PEIXOTO GOMES

DOS PLANOS INSTITUCIONAIS AO "NADA SOBRE NÓS SEM NÓS": AVALIAÇÃO  
DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA  
NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (2013-2022)

Dissertação apresentada ao Programa de  
Mestrado Profissional em Avaliação de  
Políticas Públicas da Universidade Federal do  
Ceará, como requisito parcial à obtenção do  
título de Mestre em Avaliação de Políticas  
Públicas. Área de concentração: Avaliação de  
Políticas Públicas

Orientadora: Profa. Dr<sup>a</sup>. Alba Maria Pinho de  
Carvalho

Coorientadora: Profa. Dr<sup>a</sup>. Francisca Geny  
Lustosa

FORTALEZA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

- G614p Gomes, Felipe Peixoto.  
Dos planos institucionais ao "nada sobre nós sem nós" : avaliação das políticas públicas de inclusão dos estudantes com deficiência na Universidade Federal do Ceará (2013-2022) / Felipe Peixoto Gomes. – 2023.  
125 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Fortaleza, 2023.  
Orientação: Profa. Dra. Alba Maria Pinho de Carvalho.  
Coorientação: Profa. Dra. Francisca Geny Lustosa.

1. Políticas Públicas. 2. Inclusão. 3. Ensino Superior. 4. Avaliação em Profundidade. I. Título.

CDD 378

---

FELIPE PEIXOTO GOMES

DOS PLANOS INSTITUCIONAIS AO "NADA SOBRE NÓS SEM NÓS": AVALIAÇÃO  
DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA  
NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (2013-2022)

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Área de concentração: Avaliação de Políticas Públicas.

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2023.

BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dr<sup>a</sup>. Alba Maria Pinho de Carvalho (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Profa. Dr<sup>a</sup>. Francisca Geny Lustosa (Coorientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Profa. Dr<sup>a</sup>. Milena Marcintha Alves Braz  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

## RESUMO

Este trabalho objetivou analisar as políticas públicas de educação inclusiva, implementadas na Universidade Federal do Ceará (UFC), com recorte no período de 2013 a 2022, tendo como interesses específicos: i. Situar o contexto nacional e local no qual as políticas de educação inclusiva foram formuladas e implementadas na Universidade Federal do Ceará; ii. Identificar, junto aos estudantes com deficiência, dos diversos cursos de graduação da UFC, em que medida e extensão está acontecendo a sua inclusão na UFC e seus desafios; iii. Mapear as informações censitárias sobre os estudantes com deficiência, as implicações e os usos decorrentes para a formulação de ações de inclusão e acessibilidade. A fundamentação teórica que embasou esta investigação envolve os estudos de Mantoan e Prieto (2006), Silva (2012), Salend (2016) e Lustosa e Ribeiro (2020), no que diz respeito à educação inclusiva; e Januzzi (2016), e Rodrigues (2008, 2016) quanto à avaliação de políticas públicas. A abordagem metodológica se deu na perspectiva qualitativa de investigação, constituída por meio de análise documental de três acervos principais: i. Planos de Desenvolvimento Institucional (UFC, 2012; 2017b; 2022b); ii. Relatório de Gestão da Secretaria de Acessibilidade (UFC Inlui, 2023) e do Relatório da Comissão Própria de Avaliação (UFC, 2022c). Foram agregadas também, informações como os microdados do módulo “Alunos” do Censo da Educação Superior (2013 a 2019) e aplicação de questionário *online* junto aos estudantes com deficiência (respondido por 46 estudantes, de distintos cursos e *campi*, sobre a experiência de inclusão vivenciada). Os dados indicam que a UFC passou a receber um quantitativo significativo de estudantes com deficiências em seus cursos de graduação, principalmente a partir das cotas, em 2000, sem estar devidamente estruturada para isso, ainda, doravante, apresentando dificuldades em atender as demandas existentes. A análise das informações referendadas, notadamente, pelo público beneficiado por tais políticas públicas, revela a necessidade de sincronizar as políticas institucionais com as necessidades dos estudantes. Outra evidência é a de a experiência inclusiva desse público tem ficado *à mercê* das iniciativas humanitárias e/ou benevolente da comunidade acadêmica (professores e colegas mais sensíveis a causa) que se organizam, em geral, para pensar soluções e dar apoio para o enfrentamento das barreiras que impedem a participação efetiva dos discentes no contexto universitário, comprometendo assim, suas aprendizagens, experiências acadêmicas e seu desenvolvimento.

**Palavras-Chave:** Políticas públicas; inclusão; ensino superior; Avaliação em Profundidade.

## ABSTRACT

This work aimed to analyze the public policies of inclusive education, implemented at the Federal University of Ceará (UFC), with a cut in the period from 2013 to 2022, having as specific interests: i. Situate the national and local context in which inclusive education policies were formulated and implemented at the Federal University of Ceará; ii. Identify, together with students with disabilities, from the various UFC undergraduate courses, to what extent and extent their inclusion in the UFC is happening and its challenges; iii. Mapping census information on students with disabilities, the implications and resulting uses for the formulation of inclusion and accessibility actions. The theoretical foundation that supported this investigation involves the studies of Mantoan and Prieto (2006), Silva (2012), Salend (2016) and Lustosa and Ribeiro (2020), with regard to inclusive education; and Januzzi (2016), and Rodrigues (2008, 2016) regarding the evaluation of public policies. The methodological approach took place in the qualitative perspective of investigation, constituted through documental analysis of three main collections: i. Institutional Development Plans (UFC, 2012; 2017b; 2022b ); ii. Management Report of the Secretariat for Accessibility (UFC Includes, 2023) and the Report of the Evaluation Committee (UFC, 2022c). Information such as microdata from the “Students” module of the Higher Education Census (2013 to 2019) and the application of an online questionnaire to students with disabilities (answered by 46 students, from different courses and campuses, about the experience of inclusion) were also added. experienced). The data indicate that the UFC began to receive a significant amount of students with disabilities in its undergraduate courses, mainly from the quotas, in 2000, without being properly structured for this, still, from now on, presenting difficulties in meeting the existing demands. The analysis of the referenced information, notably, by the public benefited by such public policies, reveals the need to synchronize institutional policies with the needs of students. Another evidence is that the inclusive experience of this public has been at the mercy of the humanitarian and/or benevolent initiatives of the academic community (professors and colleagues who are more sensitive to the cause) who organize themselves, in general, to think of solutions and provide support for facing the barriers that prevent the effective participation of students in the university context, thus compromising their learning, academic experiences and their development.

**Keywords:** Public policies; inclusion; higher education; In-Depth Evaluation.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução de matrículas na UFC.....	22
Gráfico 2 - Matrículas ativas na UFC.....	80
Gráfico 3 - Matrículas ativas na UFC.....	81
Gráfico 4 - Percentual de alunos formandos por grupo.....	82
Gráfico 5 - Percentual de alunos que participam de atividades extracurriculares por grupo....	84
Gráfico 6 - Graduações cursadas pelos respondentes.....	87
Gráfico 7 - Cotas usadas no ingresso.....	89
Gráfico 8 - Barreiras enfrentadas.....	92
Gráfico 9 - Dificuldades enfrentadas pela Instituição.....	98

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Quantitativo de estudantes matriculados na UFC.....	58
Tabela 2 -	Número de Estudantes matriculados na UFC por tipo de deficiência.....	58
Tabela 3 -	Número de Estudantes matriculados na UFC em 2016 por tipo de deficiência.....	59
Tabela 4 -	Número de Estudantes matriculados na UFC em 2016 por tipo de deficiência.....	60
Tabela 5 -	Estudantes com matrículas ativas na UFC.....	79
Tabela 6 -	Estudantes formandos na UFC.....	81
Tabela 7 -	Número de PcDs que participam de atividades extracurriculares na UFC.	82
Tabela 8 -	Número de PcDs que participam de atividades extracurriculares na UFC.....	83
Tabela 9 -	Número de Estudantes sem deficiência que participam de atividades extracurriculares na UFC.....	84
Tabela 10 -	Estudantes com deficiência por forma de ingresso.....	85
Tabela 11 -	Graduações cursadas pelos participantes da pesquisa.....	87
Tabela 12 -	Necessidade dos estudantes com deficiência.....	91



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CENSUP	Censo da Educação Superior
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CSV	<i>Comma separated values</i>
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
MAPP	Mestrado Profissional de Avaliação de Políticas Públicas
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PcD	Pessoa com deficiência
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNEEPEI	Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPC	Projeto político-pedagógico
PRAE	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
UFC	Universidade Federal do Ceará

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>2</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO: LITERATURA DE BASE.....</b>	<b>18</b>
<b>2.1</b>	<b>O binário inclusão/exclusão.....</b>	<b>18</b>
<b>2.2</b>	<b>Segregação, integração e inclusão: as vertentes da educação para pessoas com deficiência.....</b>	<b>26</b>
<b>2.3</b>	<b>Leis e dispositivos legais no Brasil.....</b>	<b>32</b>
<b>2.4</b>	<b>Educação inclusiva no ensino superior.....</b>	<b>36</b>
2.4.1	<i>A Universidade brasileira: princípios e diretrizes.....</i>	<i>37</i>
2.4.2	<i>Universidade e inclusão: o contraste entre princípios.....</i>	<i>42</i>
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA: DESENHO DE AVALIAÇÃO.....</b>	<b>45</b>
<b>3.1</b>	<b>Desenho da avaliação: etapas, indicadores e dimensões a avaliar.....</b>	<b>45</b>
3.1.1	<i>Cruzamento de metodologias.....</i>	<i>48</i>
<b>3.2</b>	<b>Percurso metodológico.....</b>	<b>51</b>
<b>3.3</b>	<b>Pesquisa exploratória.....</b>	<b>54</b>
<b>4</b>	<b>ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>60</b>
<b>4.1</b>	<b>Avaliando a política de educação inclusiva implementadas na Universidade Federal do Ceará - uma análise multidimensional.....</b>	<b>60</b>
4.1.1	<i>Contexto.....</i>	<i>61</i>
4.1.2	<i>Discurso institucional e organização.....</i>	<i>63</i>
4.1.3	<i>Análise das categorias.....</i>	<i>66</i>
<b>4.2</b>	<b>Construindo a realidade através dos números: Análise dos microdados do Censo da Educação Superior.....</b>	<b>76</b>
<b>4.3</b>	<b>O que dizem os estudantes com deficiência da UFC sobre como está acontecendo sua inclusão nesta IES? - Principais desafios, curiosidades e possibilidades.....</b>	<b>84</b>
<b>4.4</b>	<b>Nada (sobre nós) sem nós: Análise da participação dos estudantes com deficiência na elaboração e revisão de políticas.....</b>	<b>98</b>
<b>5</b>	<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>101</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>105</b>
	<b>APÊNDICE A – SOLICITAÇÃO DE ACESSO À INFORMAÇÃO.....</b>	<b>113</b>
	<b>ANEXO A – QUESTIONÁRIO DO CENSO DA EDUCAÇÃO</b>	

<b>SUPERIOR: MÓDULO DO ALUNO.....</b>	<b>114</b>
<b>ANEXO B - QUESTIONÁRIO AVALIAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO NA UFC: EXPERIÊNCIAS DE ESTUDANTES PCD.....</b>	<b>116</b>
<b>ANEXO C - TABELA DE INDICADORES.....</b>	<b>124</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Ao longo das últimas décadas, conseguimos observar conquistas a respeito do direito de minorias: sufrágio universal, criminalização do racismo, institucionalização do nome social e muitos outros. Essas lutas têm um duplo efeito: o primeiro, e mais óbvio, é manifestar para o grupo dominante que a submissão não será mais aceita; o segundo é fazer com que aqueles que estavam submissos, percebam essa condição e comecem a também exigir os seus direitos.

Eu fui atingido pelo segundo efeito. Mesmo tendo nascido com uma deficiência e ter utilizado aparelhos auditivos desde os 12 anos de idade, muito tempo se passou até que eu me percebesse como uma pessoa com deficiência. O processo se iniciou com mais força durante minha graduação em Engenharia Civil na Universidade Federal do Ceará – UFC. Ao ter contato com um ambiente diverso, fora da “bolha” de proteção da escola particular, comecei a perceber a pluralidade de realidades que a universidade era capaz de reunir, porém, a minha percepção como uma pessoa com deficiência, só aconteceu ao prestar o concurso para servidor da mesma universidade, tendo inscrito para disputar a vaga para Pessoa com Deficiência (PcD).

Durante esse processo de investigação pessoal e pelos meus direitos, conheci outras pessoas com deficiência, começando a ver com mais nitidez as dificuldades, obstáculos e batalhas que eram vivenciados, seja para conseguir atestados de comprovação, meia entrada, assento prioritário, isenção de impostos em determinados casos, Benefício de Prestação Continuada (BPC), entre muitos outros direitos que enfrentavam embargos burocráticos e atitudinais para serem conseguidos.

Por isso a escolha do tema de *peças com deficiência*: um ciclo de experiências pessoais que causam indagações que se transformam em problemáticas; e o estudo sobre o assunto que alimentam as minhas reflexões pessoais. A decisão de pesquisar pelo campo da educação, se deveu à proximidade com a UFC, já que vivo no meio universitário há 10 anos, desde o início da graduação, me tornando servidor e, em seguida, mestrando.

Concatena-se a este fato, a própria percepção da importância social da educação, que entende que as escolas e universidades são ambientes incentivadores de transformações, embora ao mesmo tempo sejam presos a tradições seculares. É nessa dualidade conflituosa que se insere a luta pela educação inclusiva para pessoas com deficiência.

Dessa forma, minha dedicação a este trabalho é um reconhecimento da importância que atribuo à educação, como um dos pontos de partida para concretização de

direitos e de participação ativa de pessoas com deficiência na sociedade. Também é um reconhecimento das dificuldades de entrada, permanência e participação da PcD nas diversas instituições de ensino. As barreiras são tão diferentes, englobando diversas dimensões e contextos, que para a realização de uma pesquisa é imprescindível a delimitação de qual será o problema a ser estudado.

Visto que o programa de pós-graduação que abarca esta pesquisa, é o Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP), é coerente que o estudo seja em concordância com esta área. É importante destacar, que no MAPP já houve outro trabalho que avaliava a política de cotas para PcD na UFC (Barbosa, 2020). Assim, procurei complementar e expandir as descobertas realizadas previamente.

Como foi mencionado, a minha percepção como pessoa com deficiência influenciou meus questionamentos abordados na pesquisa. Percepção esta, que após reflexões pessoais, fora de um pensamento acadêmico propriamente dito, gerou algumas inquietações-chaves. A primeira inquietação ocorreu pelo fato de que, embora utilizasse aparelho auditivo, nenhum coordenador ou professor me perguntou sobre alguma necessidade especial.

A segunda inquietação surgiu logo no início da pesquisa, ao perceber que fui um aluno da UFC com deficiência auditiva durante toda a graduação sem nunca informar a universidade. Esta percepção, levou a mais questionamentos a respeito dos dados existentes sobre pessoas com deficiência em instituições de ensino.

A terceira questão inquietante, já apareceu durante as investigações preliminares, quando me dei conta do fato, de nunca ter respondido alguma pergunta sobre o censo de educação superior, que deve acontecer todos os anos em todas as universidades do país e que também coleta dados sobre alunos e professores com deficiência.

Concluindo o raciocínio originado nas inquietações descritas, foram elaboradas as seguintes perguntas de partida para esta pesquisa: Como e quais informações sobre pessoas com deficiência da Universidade Federal do Ceará estão sendo coletadas pela UFC (Censo da Secretaria de Acessibilidade) e pelo MEC (Censo da Educação Superior)? Essas informações são utilizadas no processo de avaliação da política pública de educação inclusiva para pessoas com deficiência da UFC?

O caminho metodológico que escolhi para buscar as respostas dessas questões foi uma pesquisa qualitativa, e passou pelas seguintes etapas: análise documental de três acervos principais: i. Planos de Desenvolvimento Institucional (UFC, 2012; 2017b; 2022b); ii. Relatório de Gestão da Secretaria de Acessibilidade (UFC Inlui, 2023) e do Relatório da Comissão Própria de Avaliação (UFC, 2022c). Foram agregadas também, informações como

os microdados do módulo “Alunos” do Censo da Educação Superior (2013 a 2019) e aplicação de questionário *online* junto aos estudantes com deficiência (respondido por 46 estudantes, de distintos cursos e *campi*, sobre a experiência de inclusão vivenciada).

O arcabouço teórico-metodológico da perspectiva adotada para esse estudo, tem como base os trabalhos desenvolvidos por: Mantoan e Prieto (2006), Silva (2012), Salend (2016) e Lustosa e Ribeiro (2020), fornecendo conceitos e discussões valiosas para a investigação e compreensão do objeto. Quanto à avaliação de políticas públicas, Rodrigues (2008, 2016,) explana a metodologia de *Avaliação em Profundidade de Políticas Públicas*, que foi adaptada para esse trabalho tomando emprestada ferramentas expostas em Jannuzzi (2016).

Para compreender a problemática do estudo em foco, destaco aqui a importância da compreensão do contexto global da educação inclusiva para poder juntar pistas e informações para entender o cenário da Universidade Federal do Ceará, campo do estudo desta pesquisa. Então, antes de adentrar nas questões específicas, descrevo uma breve contextualização sobre a situação atual da educação inclusiva, não fazendo aqui uma distinção marcada entre educação básica e superior, sendo essa tarefa reservada para um tópico da fundamentação teórica.

A educação especial na perspectiva da educação inclusiva, se mostrou como o próximo passo de uma longa jornada de inclusão, participação e autonomia das pessoas com deficiência, principalmente no que se trata da concretização do direito previsto na Constituição Federal de 1988, art. 208, inciso III, que cita a obrigação do Estado de garantir o atendimento educacional de pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Embora a carta constitucional contenha o caráter optativo da inclusão com o termo “preferencialmente”, muitos teóricos e pesquisadores do tema, como Mantoan e Prieto (2006), Mittler (2008) e Silva (2012), afirmam que a educação especial em instituições separadas da rede de ensino, ou até mesmo a educação em instituições especiais com inserção gradual do estudante com deficiência na rede regular, de acordo com o desempenho e “capacidade” do mesmo, constitui uma prática segregacionista, funcionando como barreira para a efetiva participação da PcD na sociedade.

Não obstante, o cenário se torna mais restritivo quando se pensa no ensino superior. Tendo o inciso V garantido o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”. Logo, através do termo

aberto “capacidade”, observamos no próprio texto constitucional o caminho para impedir que as pessoas com deficiência alcancem a educação de nível superior.

Assim, apenas com o Decreto Nº 3.298 de 1999 (Brasil, 1999), que a educação especial foi definida como uma modalidade transversal e que alcança todos os níveis de ensino. Aliado a esse, vários Decretos, Emendas Constitucionais e políticas públicas foram elaboradas, podendo atribuir destaque à Lei Nacional de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996); à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2006); à Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2007); e à Lei Brasileira de Inclusão, (BRASIL, 2015). Mesmo com todo avanço que aconteceu nos dispositivos legais, ainda existe um percurso bastante tortuoso para garantir a acessibilidade e a permanência dos estudantes com deficiência nas instituições de ensino superior (IES).

As dificuldades de implementação e continuação de uma educação inclusiva e as políticas pertinentes ao tema, podem ser observadas em incontáveis configurações e variações a depender do contexto local, das condições socioeconômicas e culturais, das particularidades temporais, do cenário político e das demais variáveis relevantes, que podem estar criando desafios para a educação de pessoas com deficiência.

A instituição de ensino, conhecidamente antiga e firmemente estabelecida, desempenha um papel indispensável na manutenção do *status quo* na sociedade em que está inserida, sendo o principal meio de transmissão de conhecimento e valores culturais (Samanez, 2015).

Diante disso, Prieto (2006), argumenta que existe um antagonismo entre os direitos sociais e direitos econômicos, como o direito de consumo e de propriedade privada. Assim, observa-se uma contraposição entre a organização socioeconômica capitalista e a garantia de direitos sociais como educação, saúde e vida digna, especialmente quando se trata de grupos minoritários, sendo um deles as pessoas com deficiência.

A escola é um reflexo da sociedade que a permeia (Schaffner; Buswell, 1999), e as desigualdades existentes no espaço social são replicadas nessas instituições. Em decorrência desse fato, o primeiro obstáculo da educação já seria adotar uma estrutura cujos objetivos são uma repaginação daqueles vigentes no momento.

Nesse sentido, uma vez que o desafio global foi estabelecido, é possível iniciar a discussão sobre as ramificações que são oriundas dessa estrutura social replicada na escola. Se observarmos a escola como o local de transmissão de valores e costumes culturais, é importante ter em mente que estes costumes mudam bastante de acordo com as variáveis citadas no início deste tópico.

Não obstante, existem alguns costumes e valores que podem ser identificados em vários cenários e que afetam diretamente a aceitação de PcD nas escolas, que seriam a meritocracia e a atribuição de valor individual baseado em habilidades e capacidade (Mittler, 2008). Concomitantemente, devemos observar a escola como local de transmissão de saberes. A partir deste ponto, devemos questionar quais conhecimentos estão no topo da lista de prioridades de ensino e a forma como eles estão sendo abordados.

Januzzi (2006), aponta a escola como uma instituição com papel econômico no capitalismo, sendo a reprodutora de mão-de-obra e mantenedora da ideologia que o convém. Assim, a escola buscará uma metodologia homogênea e em larga escala e buscará transmitir conhecimentos úteis para as atividades laborais, procurando suprir o mercado com os trabalhadores necessários para a manutenção da economia. Quando juntamos as duas lentes apresentadas, é possível notar que as pessoas com deficiência podem ter dificuldades de se ajustar ao modelo homogêneo e meritocrático que é adotado largamente nas instituições de ensino (Mantoan; Prieto, 2006).

Como decorrência do modelo homogeneizador, as salas de aula possuem uma quantidade de alunos maior que aquela que permitiria que o professor prestasse uma atenção individualizada a cada um (Silva, 2012). Em consequência, a responsabilidade de se adaptar ao método de ensino e aprender o conteúdo recai sobre o estudante. Além disso, as avaliações padronizadas agravam esse quadro, impondo mais uma barreira para a inclusão das PcD.

Esta estrutura de transmissão e avaliação, se mostra como grande barreira para o desenvolvimento da pessoa com deficiência, uma vez que as particularidades, habilidades e desafios deste alunado são completamente desconsiderados no planejamento e na estruturação das instituições de ensino.

Alguns sujeitos com deficiência necessitam de apoios específicos para poder ingressar e desfrutar do ambiente educacional, e o meio para atendimento dessas necessidades acontece através das Políticas públicas da instituição. Por isso, compreende-se que as políticas públicas devem ser concebidas, executadas e avaliadas de acordo com cada contexto estudado, seja ele nacional ou de uma única escola ou universidade (Lejano, 2012).

Os obstáculos para o atendimento desse grupo estão espalhados por todo o ciclo da política pública, atravessando várias dimensões e diversas áreas de conhecimento como: pedagogia, psicologia, assistência social, políticas públicas e sociologia, sendo os gestores e atores envolvidos, beneficiados, caso disponham de ferramentas dessas áreas para estudar e solucionar os problemas que surgirão no ciclo de vida da política.



No tocante ao levantamento de informações sobre os estudantes e a avaliação das políticas da UFC que possuem os mesmos como público-alvo. Na UFC tem-se dois processos diferentes que convergem e se retroalimentam: A coleta de informações dos alunos da UFC é feita pelo Censo da Educação Superior, um censo sob coordenação do INEP que busca coletar dados sobre alunos, cursos, docentes e instituições do ensino superior do Brasil, com periodicidade anual.

Paralelamente a este censo, a Secretaria de Acessibilidade da UFC (UFC Inlui), também realiza um censo próprio, coletando informações da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), da autodeclaração de estudantes, e dos resultados das perícias de avaliação de deficiência, necessárias para o ingresso de alunos pelas cotas.

Os processos de avaliação de políticas públicas institucionalizados na UFC são realizados pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), tendo a última sido instituída para o período 2021-2022, e a avaliação de metas do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da universidade realizada ao fim de cada quinquênio.

A intersecção desses processos é fundamental, uma vez que as informações obtidas nos censos citados (Censup e UFC Inlui), podem ser usadas de embasamento tanto para o cálculo de indicadores, como para auxílio no processo decisório para a continuidade, reformulação ou extinção das políticas públicas da UFC.

É nessa intersecção, que a problemática da pesquisa se torna mais visível na etapa de avaliação da política pública, na qual são levantados dados e indicadores que permitam um estudo organizado dos efeitos que uma política causou em uma realidade. Assim, o contexto no qual a política foi implementada é revisitado pela lente dos indicadores que foram escolhidos pelos gestores da política e que são, como consequência, passíveis de distorções e erros que podem afetar a continuidade e o rumo do que já foi implementado.

Com isso em mente, a questão fundamental desta pesquisa se volta para o contexto local, a Universidade Federal do Ceará, buscando entender como esses indicadores da política, principalmente os indicadores sobre discentes com deficiência, estão sendo coletados e utilizados no processo de avaliação da política pública de educação inclusiva da universidade.

Diante disso, a problemática deste trabalho se divide em duas etapas:

- i. A primeira foi a investigação sobre os processos censitários realizados na UFC e a capacidade dos dados coletados exporem com fidedignidade a realidade dos estudantes com deficiência da UFC.

- ii. A segunda etapa pretende analisar os processos de avaliação das políticas públicas de educação inclusiva desenvolvidas na UFC e como os dados censitários estão sendo utilizados nesses processos.

Um estudo sobre o processo de avaliação da política pública de educação inclusiva da UFC, poderá iluminar novas possibilidades de como realizar esse processo, a fim de conhecer melhor os estudantes. Então, espera-se que os resultados apresentados na presente pesquisa possam servir de apoio para que mais pessoas com deficiência possam ser reconhecidas, terem suas necessidades identificadas e, em conjunto com a Universidade, serem atendidas.

É esperado também que a perspectiva oferecida pelo aprimoramento do processo de avaliação da política inclusiva na UFC, envolva o interesse em proporcionar mais acessibilidade, participação, aprendizagem, segurança às PcD que, uma vez que ingressem na instituição, encontrem serviços de apoio e participem das experiências propostas pela Universidade, com acesso a recursos que oportunizem e reforcem o seu desenvolvimento pessoal e acadêmico, a aprendizagem e a formação profissional.

O objetivo geral desta pesquisa é avaliar as políticas de educação inclusiva implementadas na Universidade Federal do Ceará, por meio da análise multidimensional (em Profundidade), envolvendo acervos documentais da instituição em confronto à perspectiva dos estudantes com deficiência

Como objetivos específicos, temos: situar o contexto nacional e local no qual as políticas de educação inclusiva foram formuladas e implementadas na Universidade Federal do Ceará; identificar, junto aos estudantes com deficiência, dos diversos cursos de graduação da UFC, em que medida e extensão está acontecendo a sua inclusão na UFC e seus desafios; e apreender como as informações censitárias sobre os estudantes com deficiência são geradas e as implicações e os usos decorrentes para a formulação de ações de inclusão e acessibilidade, bem como as dificuldades atribuídas pela Instituição para a implementação destas ações.

Este trabalho está escrito em cinco capítulos, incluindo esta introdução e sua conclusão. O segundo capítulo consiste no referencial teórico, abordando discussões sobre o binário composto pela inclusão e exclusão, viajando entre os diversos modelos de deficiência e suas influências nas instituições de ensino e nos paradigmas da educação para pessoas com deficiência.

O terceiro capítulo trata da metodologia utilizada, descrevendo o desenho de avaliação, ou seja, os detalhes sobre como o referencial da *Avaliação em Profundidade* (Rodrigues, 2008; 2016), foi encaixado para analisar as políticas de educação inclusiva da

UFC. Neste tópico também estão descritos o percurso metodológico e a pesquisa exploratória que realizei para colher as impressões iniciais para a pesquisa.

O quarto capítulo é dedicado às análises de todos os dados colhidos. Começo pela análise dos documentos, nominalmente os Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2013 - 2017, 2018-2022 e 2023 a 2027; o relatório de gestão da Secretaria de Acessibilidade 2022.

Na última parte da investigação, ou seja, no quinto capítulo, podemos observar a conclusão, onde estão descritos um apanhado geral da pesquisa, apontado os resultados obtidos após todo o processo de desenvolvimento desse artigo e assinalando que o objetivo geral e também os específicos que permearam esse trabalho foram atingidos.

E para deixar a pesquisa com mais credibilidade, respeitando a ética de escrita e para evitar atos de plágio, estão descritas as referências que serviram de auxílio para a confecção desse material.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO: LITERATURA DE BASE

Nesta seção procuro reunir a literatura pertinente ao tema, dividindo-a em pontos-chaves para facilitar a discussão dos assuntos que serviram de fundação para a realização desta pesquisa.

Aqui, lanço o diálogo com a literatura partindo das possíveis definições de deficiência, evoluindo para as repercussões desses conceitos nos modelos educacionais que foram encontrados ao longo da história, e finalizando o tópico provocando a intersecção do paradigma da educação inclusiva com as particularidades de uma instituição de ensino superior.

### 2.1 O binário inclusão/exclusão

A história da *educação* especial, mostra que nos primórdios tinha-se como principal objetivo, retirar as pessoas com deficiência da margem da sociedade e garantir seu direito à educação que, nesse momento, era realizado em instituições específicas para PcDs (Silva, 2012). Para uma política concebida sob esta ótica, o número crescente de estudantes com deficiência em instituições específicas, segregadas da rede regular de ensino, seria um indicador positivo de efetividade, sendo lógico que os gestores optassem por manter ou intensificar as estratégias previamente utilizadas.

Porém, sob o manto da *integração escolar*, o mesmo indicador seria um cenário preocupante, sugerindo uma necessidade de mudança de rota e reformulação da política, que fizesse com que mais pessoas com deficiência fossem matriculadas em escolas regulares. Assim, o indicador não só retrataria uma situação ruim, como também, seria insuficiente para a averiguação dos objetivos da política.

Tal direcionamento exigiria a criação de um indicador referente ao quantitativo de pessoas com deficiência em escolas regulares. Continuando o exemplo, para o paradigma da *educação inclusiva*, teríamos a necessidade de um ou mais indicadores, uma vez que este estabelece que, a inclusão acontece quando as diferenças são reconhecidas e levadas em consideração no cotidiano do mesmo.

O conceito de pessoa com deficiência pode variar de acordo com o modelo de deficiência e o método utilizado pelo profissional que avalia esse estudante. O modelo biomédico, por exemplo, atribui a deficiência a uma causa ou elemento orgânico, geralmente

patológico. Já o modelo biopsicossocial, considera deficiência o encontro de barreiras sociais com características biológicas (Palacios, 2015).

Mesmo entre esses dois modelos, a classificação não possui uma linha nítida que separa as pessoas com deficiência das pessoas sem deficiência, ficando a decisão dependente do julgamento dos profissionais responsáveis por realizar a identificação. Como forma de padronizar a identificação e reduzir a participação do julgamento dos profissionais, foi criada, pela Organização Mundial da Saúde (OMS), a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF).

A CIF, é um documento proposto pela OMS com o objetivo de unificar e padronizar uma descrição da saúde e assuntos relacionados com a saúde de um indivíduo (OMS, 2001). Esse documento se adequa ao paradigma social de deficiência, orientando o profissional para avaliar uma pessoa em “funções do corpo e atividade e participação” (OMS, 2013).

Porém, no Brasil, não existe exigência legal do seu uso, embora algumas instituições, como o Instituto Nacional do Seguro Social (INSS) já o utilizam. Paralelamente, a Lei Brasileira de Inclusão determina no seu artigo 2º, parágrafo 1º que “A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional...” (BRASIL, 2015).

Vale salientar que na legislação, os elementos que deverão ser avaliados pela equipe, são os mesmos que estão inclusos na CIF, porém, deixa liberdade para o profissional decidir a forma que fará avaliação. Diante de um amplo leque de alternativas, é possível levantar a hipótese sobre a confiabilidade da avaliação da deficiência no Brasil e da sua variabilidade.

A dificuldade de identificação e de levantamento de dados sobre pessoas com deficiência, têm figurado com baixa frequência em trabalhos acadêmicos, podendo citar Nozu, Silva e Anache (2018), Martins, Leite e Ciantelli (2018) e a proposta do Projeto UFC-Inclui, elaborada por Lira (2005, *apud*, Lira; Frota, 2014), dentre os trabalhos desenvolvidos. Apesar das dificuldades discutidas, é notável que existe um grande arcabouço legal de proteção aos direitos das pessoas com deficiência, entretanto, a assinatura de uma lei ou decreto é apenas um passo para a garantia desses direitos (Silva, 2012).

A legislação consolida a existência do direito à educação para PcD e, em alguns casos, até deixa explícita a forma como esse direito deve ser garantido, a etapa seguinte seria a criação de ações em nível local, municipal, estadual e nacional que contribuam para o objetivo proposto.

As políticas já existentes no Brasil, buscam amortizar e solucionar os problemas a partir de vários ângulos: a obrigatoriedade da matrícula de pessoas com deficiência em classes regulares, a destinação de verbas para contratação de profissionais especializados, a reforma dos prédios para torná-los acessíveis, a compra de materiais acessíveis e tecnologia própria para o uso de PcD, a implementação de cotas para PcD em universidades, a criação de cursos de formação de professores e a construção de locais para atendimento especializado. Essas políticas estão contribuindo para a redução do cenário de segregação que se replicava há séculos.

Baseado no escopo temporal deste trabalho, observamos em universidades, que o número de pessoas com deficiência, matriculadas saltou de 29.034 em 2013, para 37.927 em 2015 (ano da LBI), culminando com o total de 63.404 alunos em 2021. Importante observar esse salto, como sendo uma consequência da adoção de cotas para pessoas com deficiência no ensino superior (INEP, 2022).

Para realizar o censo, o primeiro procedimento que deve ser bem fundamentado é como identificar a pessoa com deficiência. Apesar de ter sua definição descrita na Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), a própria percepção dos responsáveis pelo censo pode afetar o processo.

Na Universidade Federal do Ceará, podemos notar o avanço das matrículas no gráfico 1, destacando o salto no número de matrículas a partir de 2018.

Gráfico 1 – Evolução de matrículas na UFC.



Fonte: UFC (2022).

No entanto, por trás desses dados animadores, existem muitas questões e problemáticas que permeiam qualquer dado estatístico ou censitário, desde o seu levantamento: dentre elas, o quão fiéis à realidade são esses números?

Na UFC, antes da regulamentação das cotas, o único meio da Universidade identificar um discente com deficiência era a autodeclaração. Logo, é natural levantar a hipótese de que os dados que a universidade possuía eram, na verdade, uma subestimação da realidade.

Retornando para a escala macroscópica e levando os questionamentos oriundos da experiência pessoal para este nível, é possível ramificar a questão sobre a fidedignidade das informações em muitas outras: como os dados sobre pessoas com deficiência estão sendo coletados nas universidades e escolas? E como os censos organizam esses dados populacionais? As perícias médicas que realizadas conseguem identificar e classificar satisfatoriamente as pessoas com deficiência? Quantas dessas pessoas possuem necessidades educacionais especiais? Quais são essas necessidades? Essas informações sobre necessidades especiais recebem a devida atenção dos órgãos responsáveis? Qual a porcentagem de pessoas com deficiência em idade escolar que se encontram matriculadas? Espera-se que essas e muitas outras questões estejam presentes na mente daqueles encarregados pelas políticas públicas sobre o tema.

Como discutido, o próprio processo de identificação apresenta um grau de incerteza que é transferido proporcionalmente para a incerteza dos levantamentos estatísticos e, conseqüentemente, para a qualidade da avaliação das políticas públicas que são feitas baseadas nestes dados. Além disso, nota-se a ausência de diferentes tipos de dados sobre pessoas com deficiência para políticas de educação.

É interessante considerar também, que o campo de estudo da educação inclusiva é repleto de conceitos, modelos e paradigmas que estão em constante mudança e reformulações e até mesmo discussões sobre a semântica das palavras-chave do tema, como: inclusão, integração, aprendizagem, etc. (Mantoan; Prieto, 2006). Por conta dessa variedade de significados, ganha importância um tópico de definição de quais bases teóricas estão sendo usadas e quais os conceitos-chaves são adotados, também, neste estudo.

Alguns conceitos no campo de estudo das ciências sociais são dotados de grande volatilidade e de diferentes significados, dependendo do contexto temporal e local em que ele foi definido. Aqui, decidi ir além das definições utilizadas nas leis, buscando abrir horizontes para conceitos que possam ampliar a visão sobre o tema e acrescentar novas dimensões à análise do fenômeno que está sendo pesquisado.

Assim acontece com os dois conceitos iniciais dessa pesquisa: o conceito de deficiência e de pessoa com deficiência.

Historicamente, foram realizadas muitas tentativas de criação do conceito de pessoa com deficiência que ajudassem a classificar e identificar melhor os “anormais dentre os normais” (Januzzi, 2006), porém, estes conceitos variavam enormemente dependendo do local, do tipo de deficiência estudado e até da formação prévia do profissional que estava realizando o estudo. Ainda hoje é comum encontrar conceitos contemporâneos e contrastantes, tendo em vista que as duas correntes principais sobre deficiência, o modelo médico e o modelo psicossocial, constantemente estão se contrapondo a respeito do mesmo tema (Mantoan; Prieto, 2006).

Logo dada a natureza desse trabalho, decidi não me prender a apenas a uma definição de cada termo, visto que o efeito comparativo entre definições será crucial para a análise crítica da documentação que será estudada adiante. Desta forma, optei por reproduzir definições que constam em legislações e documentos oficiais, assim como uma definição que, na minha percepção, melhor representa a realidade em estudo. Como ponto de partida, irei discutir brevemente sobre os modelos de deficiência que são frequentemente abordados pelos autores sobre o tema, que são o modelo biomédico e o modelo biopsicossocial de deficiência.

O modelo biomédico, também chamado de modelo reabilitador, foi originado através da concatenação de observações, definições e experiências práticas que eram desenvolvidas prioritariamente por profissionais da área médica, frequentemente associado a questões de deficiência intelectual ou superdotação (Januzzi, 2006). Dado este embasamento, o modelo atribui a deficiência às causas orgânicas e a um suposto déficit na pessoa, o que reduz sua capacidade ou utilidade (Palacios, 2015).

Historicamente, os médicos e profissionais da área da psiquiatria eram designados, junto com pedagogos, para o tratamento de crianças com atraso intelectual em relação a outras da mesma idade. Essas crianças eram segregadas em instituições designadas para cuidar daqueles que eram chamados de “anormais”, caracterizados assim por serem “astênicos, indiferentes, apáticos, instáveis, irrequietos, impulsivos, ciclotímicos ou alunos que participavam de uma outra categoria” (Mello, 1917).

Desse modo, a responsabilidade pela deficiência e pela adaptação a uma vida “produtiva”, é atribuída à própria pessoa, sendo o principal objetivo adaptar a pessoa com deficiência para a vida em sociedade, o que em outras palavras pode ser dito como reabilitar a pessoa ou normalizar.



O modelo social já aponta a deficiência como a interação de características pessoas com barreiras sociais, que pode ser limitadora de atividades ou um impedimento de participação da sociedade. O modelo aponta a origem do fenômeno da deficiência na sociedade e em sua estrutura, em oposição ao modelo médico que apontava sua origem na pessoa (Palacios, 2015).

Também se torna implícito com essa definição a transferência da responsabilidade de adaptação da pessoa, que antes deveria encontrar meios de se encaixar na sociedade, para o Estado, que deve modificar a estrutura da sociedade de forma que sejam excluídas ou minimizadas as barreiras que afetam as pessoas com deficiência. Embora esse modelo tenha ganhado força com a Declaração Internacional dos Direitos Humanos, assinada pelos países participantes na Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948, e com a Declaração dos Direitos da Pessoa Deficiente, assinada em 1975, muitos dos seus conceitos, valores e práticas já podiam ser observados no início do século XX, disputando espaço com o modelo médico dominante (Januzzi, 2006).

Embora seja possível comumente, entender o modelo social como um aperfeiçoamento do modelo reabilitador, Januzzi (2006), mostra que os dois tiveram desenvolvimentos concomitantes, mesmo que o destaque ao modelo social só tenha se iniciado no Brasil após os anos de 1950. Essa dualidade de coexistência se mantém até hoje. Embora a maioria dos teóricos estudados seja adeptos do modelo social e suas variantes, ainda é possível encontrar resquícios do modelo biomédico nas legislações e políticas públicas aplicadas no Brasil.

Diante dessas discussões e incertezas acerca dos conceitos de deficiência e pessoa com deficiência, decidi ancorar esse trabalho nos dispositivos legais do nosso país, tomando alguns teóricos como ponto comparativo da discussão. O dispositivo legal de maior importância a respeito dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil é a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (Brasil, 2015). Para a lei citada:

Artigo 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015 s. p).

Assim, nota-se que existe uma aproximação da definição utilizada com aquela posta pelo modelo social, que afirma que a deficiência é originada na interação de características pessoas com barreiras sociais, porém, na lei, os impedimentos são listados

como de natureza física, mental, intelectual ou sensorial. Isso pode ser utilizado como argumento para a negação a algumas pessoas dos direitos previstos nessa lei, como foi o caso de pessoas monolares, que futuramente foram incluídas no rol de pessoas com deficiência pela expressa através da súmula 377 do Supremo Tribunal Federal (Brasil, 2009)

A definição utilizada na LBI é a mesma da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas, assinada pelo Brasil e, posteriormente, adicionada ao nosso ordenamento jurídico através do Decreto nº 6.949 de 2009 (BRASIL, 2009). Logo, essa definição expressa a perspectiva que foi utilizada neste trabalho.

É importante notar que alguns documentos legais, relevantes a esse respeito, não trouxeram essas definições de forma compreensível, como é o exemplo da Constituição Federal de 1988 e a Lei das Diretrizes Bases da Educação, que apesar de ter um capítulo direcionado para a educação especial, foi vaga na definição do público alvo.

Diante do que foi discutido nesse tópico, a respeito das divergências que circundam a discussão dessa definição que afeta todos os temas, estudos e políticas públicas subsequentes, acho pertinente deixar inteligível a definição que adotei como baliza para os casos que poderei encontrar na pesquisa desenvolvida.

A definição de deficiência como foi abordada por Palácios (2015), mostrou-se bastante adequada para um trabalho sobre educação inclusiva, uma vez que a autora deixa explícita a transferência total do termo “deficiência” da pessoa para a sociedade.

Desse ponto, a sociedade é que se torna deficiente, traduzindo estes problemas em barreiras incapacitantes e impedindo a participação de pessoas na sociedade. Assim, a sociedade é que deve suprir suas deficiências para garantir os direitos desse grupo que chamamos de pessoas com deficiência, como também promover seu respeito, a igualdade de oportunidades e a valorização da sua condição de diferente.

Portanto, o conceito usado por Palácios (2015), se diferencia daquele contido na LBI e na convenção. Para Palácios, a obstrução se encontra totalmente na sociedade em não ser capaz de receber pessoas com diferenças (em substituição a palavra deficiência). A perspectiva que este conceito oferece de expandir o grupo de pessoas com deficiência, permite atingir um novo público alvo. Então, existe a possibilidade de, nesse novo conceito incluir, por exemplo, pessoas com ansiedade crônica que precisam de uma avaliação adaptada ou pessoas com obesidade mórbida que necessitam de acessibilidade física para poder se locomover pelas áreas.

Assim, esse conceito, que é utilizado de baliza para este trabalho, tem potencial de incluir aqueles que estavam impedidos de receber os benefícios da educação inclusiva por não terem sido identificados como pessoas com deficiência.

O estudo da dualidade entre inclusão e exclusão, se mostra como uma outra lente para analisar a relação entre as pessoas com deficiência (PcD) e o meio social. Para esta discussão, foi dado o foco para a relação das PcDs com instituições educacionais, fazendo uma análise das estruturas sociais que geraram essa exclusão segundo o referencial teórico adotado. Oposto a isso, buscar entender o que é apontado pelos autores como inclusão e quais os princípios que precisam ser seguidos para a sua concretização.

Para perceber por que as dificuldades das pessoas com deficiências nas instituições de educação, é crucial entender qual o papel dessas instituições na sociedade, o que leva a buscar informações sobre a própria estrutura social na qual a escola se insere. É válido notar que esse papel não é estático e se transformou ao longo da história do Brasil, adaptando-se e buscando responder às necessidades dos detentores de poder econômico (Januzzi, 2006).

Assim, podemos observar a escola no período colonial sendo uma atividade exclusiva para as elites que possuíam meios de ir a Europa para frequentar as universidades, como também uma maneira utilizada pelos catequizadores, de dominar os povos nativos, ensinando os costumes e a língua, mesmo fora do sentido de uma educação formal (Furtado, 2005).

Mais adiante na escala temporal, no início da produção cafeeira, já após a independência do Brasil e da abolição da escravização, a elite brasileira ainda mostrava pouco interesse em criar um sistema educacional que atendesse a população das classes baixas. Esse panorama foi sendo alterado com a chegada da industrialização no país, especialmente após a 2ª Guerra Mundial, e a escola foi assumindo o papel de geradora de mão-de obra para trabalhar nas indústrias, que precisava de grandes quantidades de pessoas alfabetizadas e com o domínio de matemática básica, para que pudesse desempenhar as atividades no mercado.

A industrialização transformou a escola, deixando de ser um luxo para uma necessidade econômica, o que foi aumentando ao longo do tempo, com a modernização tecnológica e a necessidade de criação de universidades e cursos superiores para atender essa demanda (Januzzi, 2006).

Baseado no que foi dito, o ponto de partida para esta discussão foi o sistema econômico capitalista e o papel desempenhado na escola no meio social, como produtora de mão-de-obra para o mercado. Levando em consideração a grande quantidade de pessoas

demandada, a educação deve se estruturar de forma a transmitir um conhecimento pré-determinado e obrigatório a uma grande quantidade de pessoas, garantindo a formação básica para ocupar cargos mais simples do mercado de trabalho.

Nesse ponto, existe o primeiro fator de exclusão: a estrutura das escolas tem como objetivo, atingir um grande número de pessoas, o que é feito em detrimento da qualidade do ensino e do atendimento de necessidades individuais, principalmente aquelas que podem comprometer o rendimento escolar e aumentar o custo de manutenção da instituição.

Assim, as pessoas com deficiência que não conseguem se encaixar no padrão exigido pela escola, permanecem com oportunidades e aproveitamento limitados no tempo que frequentam a instituição. Com o aprendizado comprometido, os alunos com deficiência não concluem o nível básico, tornando-se inaptos a ingressar no mercado de trabalho, o que irá afetar enormemente a sua capacidade de vida independente.

Estamos diante de um ciclo de exclusão, arraigado profundamente nas estruturas sociais geradas pelo capitalismo, que têm sido transformadas e moldadas conforme possa cumprir os objetivos de produção em massa e geração de lucro. Porém, temos em oposição a isso, os movimentos de luta para garantia de direitos humanos de grupos minoritários como mulheres, indígenas, negros, pessoas trans e pessoas com deficiência, por exemplo; que irão ser responsáveis pela geração de transformações nas estruturas mais sólidas a fim de garantir vida digna para as pessoas pertencentes a tais grupos. Entre os múltiplos direitos que buscam concretizar, encontra-se o direito à educação.

Diante de uma estrutura excludente, os grupos minoritários iniciaram movimentos de reivindicação do direito de participar de locais dos quais eles foram excluídos. A inclusão veio como força oposta a essa tendência segregacionista existente na sociedade, buscando, através de tratamento focado na igualdade material, restituir a igualdade de oportunidades negada às minorias (Mantoan, 2006).

O conceito de inclusão é bastante amplo e complexo, e sua definição de forma fixa foge ao escopo deste trabalho. Assim, a inclusão foi explanada e analisada no campo da educação, que assume significado e princípios próprios desse campo. A educação inclusiva é discutida no tópico seguinte.

## **2.2 Segregação, integração e inclusão: as vertentes da educação para pessoas com deficiência**

A educação para pessoas com deficiência já existe há bastante tempo, tendo se apresentado sob várias formas e apoiada em princípios, crenças e valores que sofreram transformações ao longo dos anos, porém, ainda coexistem em muitas das suas facetas. Para o propósito deste trabalho, o maior interesse se encontra nas vertentes da educação para PcD que estão descritas a seguir.

A educação especial está presente na história brasileira desde os primeiros anos pós-independência, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 1854, que se tornou o Instituto Benjamin Constant em 1891 e do Colégio Nacional para Surdos-Mudos, em 1856. Já no século XX, outras instituições como a Sociedade Pestalozzi e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) foram criadas, movidas por um misto de necessidade de mão-de-obra, curiosidade científica, motivações pessoais e filantropia, sendo reconhecidas como grandes instituições da educação especial para pessoas com deficiência (Januzzi, 2006).

Essas instituições eram locais especializados e estruturados para atender o alunado, cada uma voltada para receber e assistir pessoas com alguma deficiência específica, assim, separando em turmas apenas com estudantes cegos ou baixa visão, outros com alunos surdos e as APAES englobando aqueles com deficiência intelectual.

Assim era organizada a educação especial, em instituições e locais segregados e que afastam os estudantes do convívio social, argumentando que a escola regular não poderia atender esse alunado ou até justificando a impossibilidade de matrícula, sob alegações de que a presença de uma pessoa com deficiência atrapalha o ritmo de aprendizagem dos outros que estão matriculados nas turmas regulares.

É importante notar que em muitos casos, o critério do rendimento escolar foi adotado para decidir se os alunos tinham condições de permanecer nas turmas regulares ou deveriam ser encaminhados para as turmas especiais para pessoas com deficiência intelectual, que era definida, até a metade do século XX, como um atraso na aprendizagem não causado pela deficiência de escolaridade (Januzzi, 2006).

Esse modelo de educação especial foi transformado em um modelo integracionista. Os motivos variam, podendo ser citados a defesa dos direitos das pessoas com deficiência, reforçado pela declaração assinada na ONU em 1975 e o questionamento sobre os elevados custos de manutenção de instituições públicas voltadas para a educação dessa população. Assim, iniciou-se o processo de integração dos alunos com deficiência que se mostrassem capazes de acompanhar as aulas em turmas regulares ou em classes especiais em escolas regulares.

O cerne dessa vertente se encontra no argumento que defende que a mera convivência da pessoa com deficiência com os estudantes chamados “normais”, contribuiria para o desenvolvimento do primeiro. Esse modelo ainda é comumente utilizado nos dias atuais, usando uma roupagem pró-pessoas com deficiência, porém, as implicações mais profundas dessa vertente, ficam ocultas para as pessoas que possuem apenas conhecimento superficial sobre o tema. Para que o aluno da educação especial passe a frequentar a escola regular ele deve se mostrar, através de comportamento e rendimento escolar, que está apto a acompanhar as aulas e fazer as atividades da escola regular (Samanez, 2015).

Sob essas condições, a responsabilidade pela sua aprendizagem recai sobre o próprio estudante, devendo ser ele aquele que deve encontrar os métodos para permanecer na escola e aprender os conteúdos ensinados. Nesse paradigma, a escola não deve alterar sua estrutura para acomodar uma pessoa com deficiência, mas este que deve se adaptar à escola.

A educação inclusiva é um paradigma que ganhou força com a Declaração dos Direitos da Pessoa Deficiente e segue os princípios do modelo social de deficiência. Inicia-se uma vertente que retira a obrigação da pessoa com deficiência de se adaptar à sociedade e cria a obrigação do Estado adaptar a sociedade para a pessoa com deficiência. Como já foi discutido, a escola é uma extensão da sociedade, recaindo sobre ela a obrigação supracitada (Silva, 2012).

Segundo Mantoan e Prieto (2006), o movimento de inclusão se contrapõe ao de integração, no sentido de que a integração se concretiza com uma postura passiva do Estado e da escola, bastando apenas a matrícula do aluno na escola regular. Já a inclusão, exige uma postura ativa do Estado, a fim de garantir que o estudante com deficiência possa aproveitar os benefícios oferecidos pela escola, assim como assegurar sua permanência na instituição e a continuidade dos estudos.

Samanez (2015), define a educação inclusiva como o modelo educacional focado no desenvolvimento humano e nas diferenças individuais de modo a reconhecer e valorizar as diferenças como fator potencializador da aprendizagem. Para que este conceito seja colocado em prática, Silva (2012), afirma que a escola deve passar por uma reestruturação radical, alterando seu sistema de ensino, formas de avaliação e, especialmente, alterar sua forma massificadora de transmissão de conhecimento, que prima pela aprendizagem de muitas pessoas dentro de um padrão de normalidade pré-estabelecido.

Sobre a aprendizagem, Samanez (2015), a define como o desenvolvimento de capacidades para realizar atos de valor e concretizar a plena realização humana, o que irá oferecer a oportunidade para que as pessoas alcancem satisfação pessoal com suas atividades

e seu bem-estar. Apesar de ser um conceito bastante abstrato e difícil de se observar em prática, a mera adoção dessa definição já contrasta com aquela adotada no modelo homogeneizador de aprendizagem em massa, no qual a aprendizagem é medida através de escores e sucesso acadêmico em conteúdos pré-determinados como necessários para o sucesso profissional do estudante no mercado de trabalho. Ou seja, a aprendizagem era associada ao desenvolvimento de habilidades produtivas de valor econômico.

Mesmo dentro da educação inclusiva em si, existem diferentes definições para o que ela representa e também várias características que os teóricos afirmam que devem estar presentes para que uma escola possa ser declarada inclusiva. Mesmo com essas pequenas defasagens, existe uma concordância que é frequentemente observada nos autores citados: para que a inclusão de pessoas com deficiência na escola regular aconteça, é necessária uma transformação drástica da estrutura escolar para uma que seja construída, levando em consideração as características pessoais, pensando na transmissão de conhecimentos e valores que sejam adequados às forças e desafios que cada aluno apresenta, buscando sua realização pessoal e bem-estar

Antes de adentrar nas particularidades da educação inclusiva, irei aqui me desvencilhar de qualquer pretensão de uma tentativa de criar uma última lista de quais características devem estar presentes em uma instituição inclusiva, limitando-me a expor elementos encontrados durante a pesquisa bibliográfica que, no meu julgamento, estavam em concordância com os paradigmas de educação inclusiva expostos anteriormente e adotados como referencial para este trabalho.

O conceito de educação inclusiva e suas características são melhor compreendidos quando são contrastados com o movimento de integração escolar, a qual se opôs. A primeira questão a se entender, era sob quais condições o estudante com deficiência passava a integrar a escola regular.

A sua saída da instituição de ensino especial, acontecia apenas quando o estudante demonstrava capacidade de acompanhar o ritmo de aprendizagem da sala de aula regular, ou seja, não havia um esforço por parte da escola se adaptar para receber este aluno, era o aluno que deveria se adaptar a escola (Silva, 2012).

Uma vez que o estudante conseguiu atingir o nível escolar necessário para integrar a sala de aula regular, este também deveria manter o mesmo rendimento, sob “pena” de ser retransferido para a escola especial (Samenez, 2015). Assim, Silva (2012), comenta sobre a principal característica do modelo de integração escolar: a responsabilidade pela socialização, aprendizado e aproveitamento da escola regular recai sobre o próprio aluno.

Silva (2012), também desenvolve mais sobre os motivos por essa alocação de responsabilidade no estudante, apontando o modelo homogeneizador, com salas de aulas lotadas e conteúdos padronizados, como paradigma que embarga a aceitação da diversidade objetivada pela educação inclusiva. Segundo Samenez (2015), esse modelo de educação homogeneizadora é um reflexo da sociedade competitiva e assentada no capitalismo, uma vez que o próprio sistema econômico incentiva a competição, mas não garante a igualdade de oportunidades para todos.

Como consequência dos fatos expostos, a escola regular se torna um lugar pouco propício para o desenvolvimento de um estudante com deficiência, sendo mais forte na destruição da diversidade que no seu respeito. Para reverter esse efeito, os teóricos estudados (Silva, 2012; Samenez, 2015; Salend, 2016; Mantoan e Prieto, 2006), são unânimes na necessidade da própria escola se transformar e se reinventar, para poder ter caminhos e ações para lidar com as diferentes características dos estudantes com deficiência.

Assim, fica a pergunta: quais as características que uma escola deve ter para ser considerada inclusiva? Salend (2016), aponta quatro princípios para a educação inclusiva. Inicia a lista pela universalidade, que seria a marca indispensável do modelo inclusivo. Não se pode falar de inclusão se o acesso não for aberto para todos os estudantes. Além disso, o princípio diz que deve haver uma oferta de currículos desafiadores, flexíveis e envolventes para todos.

O segundo princípio também se encontra no núcleo do conceito de educação inclusiva, sendo a aceitação da diversidade como natural de todos os indivíduos. O terceiro princípio se torna extensão do segundo, pois se trata da abordagem individual para cada estudante, levando em consideração os diversos contextos familiares, raciais, socioeconômicos, de gênero, culturais e de deficiência para adaptar as práticas escolares aos estudante que a frequentam. O último princípio se refere a comunidade e colaboração, estabelecendo que a educação inclusiva é baseada na aceitação da comunidade e colaboração dos seus atores.

É importante refletir que esses não são princípios absolutos e nem tem ambição de gerar o esgotamento. Por exemplo, Samenez (2015), concorda com todos os princípios listados por Salend, porém ainda acrescenta a necessidade de recursos de apoio e avaliação flexível como característica fundamental para garantir uma educação de qualidade.

Silva (2012), também destaca a importância da existência de um *continuum* de serviços para atendimento dos estudantes com deficiência, como característica indispensável para a efetivação da educação inclusiva, embora seja possível argumentar que isso já pode



ocorrer como consequência da necessidade de atenção individualizada e do currículo flexível apontados por Salend. Não é foco deste trabalho, encontrar a receita de características obrigatórias para a educação inclusiva acontecer, mas entender quais as principais características adotadas pelos autores do tema, a fim de sustentar as análises que são feitas adiante.

Tendo entendido melhor as características do modelo inclusivo, e comentado brevemente a respeito de sua oposição ao modelo de inclusão, estamos mais preparados para comentar sobre algumas definições de educação inclusiva.

Aranha (2000) define a inclusão, de forma geral, como uma filosofia que reconhece e aceita a diversidade, buscando oferecer acesso e igualdade de oportunidades para todos. Salend (2016), segue a mesma linha, mas agora com a ótica voltada para o contexto educacional, também apontando como uma filosofia que busca movimentar os atores de um sistema educacional para criar escolas baseadas em aceitação, pertencimento e comunidade. Apesar de não utilizar a palavra “diversidade”, o autor a utiliza nos seus princípios, mostrando que está em consonância com os outros autores aqui discutidos.

No entanto, acredito que a palavra “diversidade” representa uma força de oposição ao modelo homogeneizador que busca ser preservado através da integração escolar e sua presença na definição do conceito primordial do modelo, deixaria bem mais exposto suas propostas e objetivos. Mantoan e Prieto (2006), afirmam que a inclusão escolar é o movimento de “tornar reconhecida e valorizada a diversidade como condição humana favorecedora da aprendizagem.”

A diferença desse conceito aos anteriores, se torna no fato que a diversidade não é apenas algo a ser aceito ou reconhecido, é algo indispensável para que a escola possa cumprir seu papel social. Assim, a escola deveria, ativamente, buscar incluir e estimular a diversidade em seus ambientes, para que possa cumprir seu propósito.

Porém, para realizar a transformação de agente passivo da inclusão, quando responsabilizava os estudantes com deficiência pela sua adaptação na escola e seu sucesso acadêmico, para agente ativo, buscando desenvolver ações individuais e planejamento que abarque a pluralidade dos seus estudantes, é necessário que o Estado assuma a responsabilidade de subsidiar essa transformação assim como a manutenção da escola inclusiva.

Na declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (Salamanca, 1994), um total de 88 governos assumiram a responsabilidade pela garantia do direito à educação, como descrito em seu artigo 24,

reiterando o compromisso da criação de escolas inclusivas, assim como o oferecimento de subsídios aos recursos necessários para a sua manutenção e atendimento aos estudantes.

Esse compromisso é continuamente reforçado em diferentes eventos internacionais, com destaque para a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro através do decreto Nº 6.949/2009 (BRASIL, 2009), que apresenta em seu artigo 24 o compromisso dos estados em assegurar um sistema educacional inclusivo, acesso universal, suporte a línguas e tecnologias acessíveis (Braille, língua de sinais e tecnologias de comunicação para atendimento de pessoas surdas, cegas e surdocegas), e acesso ao ensino superior e educação continuada.

Aliada à pressão internacional, a população brasileira que dividia os ambientes com outras pessoas com deficiência (geralmente composto de familiares e professores da rede de ensino especial), também externalizou seu desejo de reformulação da estrutura educacional para o público com deficiência, ganhando força também no final do século XX, quando o movimento integracionista mostrou ser insuficiente para eliminar a discriminação das pessoas com deficiência na educação (Januzzi, 2004).

Diante disso, como os acordos e declarações assinadas passaram a compor o conjunto de leis que reforçava os direitos das PcD, muitos outros decretos, Leis e resoluções foram publicados tratando desse tema. Logo, o estudo destes dispositivos legais se mostra, não apenas indispensável, como um bom ponto de partida para a compreensão do contexto nacional das políticas de educação.

### **2.3 Leis e dispositivos legais no Brasil**

O estudo da legislação brasileira já publicada sobre pessoas com deficiência, especialmente no que diz seu direito à educação, teve a função de nos ajudar a entender quais direitos o Estado acordou em garantir para esse grupo populacional, e sob quais condições a garantia irá acontecer. Em outras palavras, a legislação ditará como as pessoas com deficiência são percebidas pelo Estado e qual lugar elas poderão ocupar na sociedade.

Para fins de organização do raciocínio construído aqui, optei por separar os documentos que se tratam de planos e políticas da legislação em sentido estrito, pois os documentos que versam sobre as políticas públicas, foram analisados buscando fazer um comparativo com o contexto da educação inclusiva no Brasil, enquanto as leis foram analisadas no sentido de compreender qual a agenda levou a criação delas. A separação foi adotada por conta do ciclo de políticas públicas (Secchi, 2013), que se inicia com a fase de

agenda, seguida de formulação da política, planejamento, implementação e avaliação. Esse ciclo foi discutido com mais detalhes no tópico seguinte

Seguindo o raciocínio, o primeiro documento a ser analisado é a Constituição Federal vigente (BRASIL, 1988). No art. 205, a constituição deixa evidente que a educação é “direito de todos e dever do Estado” e tem três objetivos que são: o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. O art. 206, que cita os princípios que embasam o ensino, lista em seu inciso I “a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e no inciso IX “a garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida”.

A partir desses artigos, é possível assumir semelhança com os princípios da educação inclusiva citados por Salend (2016), e comentados neste trabalho. Infelizmente, tal direcionamento à inclusão encontra afirmações contraditórias dentro da própria constituição, como no inciso III do art. 208 que afirma que o Estado tem o dever de oferecer “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, indicando uma escapatória para o modelo de educação especial segregacionista.

No tocante à educação superior, o mesmo artigo condiciona o acesso a esse nível “segundo a capacidade de cada um”. No caso, a palavra-chave seria “capacidade”, mostrando uma inclinação para modelos biomédicos de deficiência, que buscam avaliar a capacidade da pessoa baseada apenas em sua condição isolada.

Essa contradição interna encontrada na própria constituição, será observada continuamente nas legislações ao longo do tempo, observando um avanço contínuo na direção de modelos mais inclusivos, como está exposto adiante, na ordem cronológica que cada lei foi publicada.

A Lei de Diretrizes Bases da Educação (Brasil, 1996), foi o primeiro grande documento sobre educação redigido após a Constituição Federal, já tendo sido alterada por várias leis seguintes (Lei nº 12.796/2013; Lei nº 13.632/2018 e Lei nº 25.191/2021). A Lei versa sobre princípios e fins da educação nacional, assim como especificidades para o ensino básico, ensino superior, formação de professores e possui um capítulo para a educação especial e outro para educação bilíngue de pessoas surdas.

Logo no início da Lei de Diretrizes Bases da Educação, no inciso III do art. 4º, encontramos mais uma vez um documento legal atribuindo ao Estado a responsabilidade pela educação de PcD, sendo ele o responsável pelo “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”.

Este inciso foi incluído pela Lei nº 12.796/2013 (Brasil, 2013), mostrando que o caminho de escape fornecido pela palavra “preferencialmente” perdura ainda em muitas legislações, não havendo, até o presente, sido abandonado. Além disso, no mesmo inciso, vemos a afirmação que o atendimento educacional especializado (AEE), deve ser transversal e alcançar todos os níveis da educação, ou seja, deve estar disponível também para estudantes de nível superior.

O capítulo V da mesma lei, trata especificamente da educação para PcD. Aqui notamos o maior passo na direção contrária à inclusão, quando no seu art. 58 menciona que o atendimento educacional desse público poderá ser feito em classes, escolas ou serviços especializados, normalizando a possibilidade de uma pessoa com deficiência não ser matriculada no seu ensino regular. Assim, continuamos a perceber a contradição vista na CF/88, enquanto abre a possibilidade de matrícula do aluno com deficiência na rede regular, mantém salvaguardas para negar esta matrícula, sob condições de impossibilidade de acompanhamento.

Além dos dispositivos anteriores, que tratam de questões mais gerais, outros que versam sobre conteúdos específicos, também merecem destaque pela contribuição ao arcabouço legal de direito de PcD. Dentre eles podemos mencionar a portaria nº 3.284/2003 do MEC, que determina os requisitos de acessibilidade para o credenciamento de cursos superiores, contemplando em sua lista adaptações arquitetônicas, comunicacionais e flexibilização de correção de avaliação.

Igualmente digno de destaque, temos a Lei Nº 10.436/2002 e a portaria do MEC Nº 2.678/2006 que tratam, respectivamente, da oficialização da LIBRAS como língua nacional e da aprovação do projeto da grafia Braille para a Língua portuguesa e recomenda seu uso em todo território nacional. Esses dois são documentos de alta significação, pois oficializa meios de comunicação acessíveis para parte do público com deficiência, facilitando a sua participação e aproveitamento na escola e na sociedade.

O decreto legislativo Nº 186/2008 e o decreto executivo Nº 6.949/2009, se referem a promulgação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em seu protocolo facultativo, reforçando o dever do Estado na garantia da educação para pessoas com deficiência. Além do seu artigo 24, de maior interesse para este trabalho, que trata da educação, os decretos também mencionam os direitos das PcD na área de saúde, dignidade, liberdade de expressão e independência e inclusão na sociedade.

A convenção representa um avanço na direção ao modelo de educação inclusiva, pois adota a perspectiva do modelo social com deficiência, no qual a deficiência acontece a partir da interação de impedimentos pessoais com as barreiras da sociedade. Assim, a convenção define em seu artigo 1º:

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).

A convenção serviu de base para apoiar um grande avanço da legislação brasileira sobre pessoas com deficiência que aconteceu em 2015, com a instituição da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (também chamado Estatuto da Pessoa com Deficiência ou LBI, em abreviação) (BRASIL, 2015).

A lei buscou reformular inúmeros aspectos das leis anteriores, principalmente na determinação de conceitos importantes para o entendimento da temática e para a elaboração de políticas públicas para essa população alvo. O conceito mais importante, o de pessoa com deficiência, a LBI deu continuidade ao mesmo da convenção, mantendo a perspectiva do modelo social para essa legislação.

No tocante a educação, também houve muitos avanços com a LBI, institucionalizando o atendimento educacional especializado, incentivando a articulação intersetorial na implementação de políticas públicas, e o "aprimoramento dos sistemas educacionais, visando garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem" (BRASIL, 2015). Ou seja, a LBI dá um passo adiante do simples acesso ao sistema educacional ao assumir o dever de buscar a permanência do estudante neste sistema.

Na questão do ingresso, a lei trouxe mais uma novidade, que seria um artigo explícito sobre o processo seletivo ao ensino superior e da educação profissional tecnológica, indicando uma lista de medidas que devem ser adotadas por todas as universidades para que possam oferecer um processo seletivo em condições de equidade com os outros candidatos. Dentre essas medidas, citamos a disponibilização de tecnologia assistiva, tradução do edital em libras, tempo extra para realização da prova, assim como, formulário na inscrição que permite ao estudante com deficiência solicitar os serviços necessários.

É interessante observar, que conforme as leis sobre a educação de PcD se consolidavam, o tópico do ingresso e permanência no ensino superior aparecia com mais frequência. Iniciou-se o movimento pela educação infantil, avançou para os níveis

fundamental e médio, e agora trilha o caminho para que pessoas com deficiência tenham oportunidades de continuar o seu estudo após a conclusão do ensino básico.

A LBI já iniciou a resposta ao problema da igualdade de oportunidade do acesso, porém, como pode ser observado no gráfico 1, as matrículas de PcD cresceram de forma mais acelerada após a implementação da reserva de vagas para pessoas com deficiência, a partir da Lei 13.409, de 28 de dezembro de 2016 (BRASIL, 2016).

Essa lei alterou a Lei nº 12.711/2012, que tratava de reserva de vagas nas universidades, acrescentando as pessoas com deficiência ao rol de grupos que podem pleitear a uma vaga reservada, ampliando enormemente o número de matrículas de pessoas com deficiência em cursos superiores, conforme os dados do INEP apresentados (INEP, 2022).

Apesar dos avanços que as legislações alcançaram no percurso para a educação inclusiva, em 2020 foi publicado o decreto Nº 10.502/2020, que institui a nova política nacional de educação especial. Esse documento teve ampla repercussão negativa entre grupos militantes da educação para PcD, por conta do seu conteúdo em desalinho com a LBI e com a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, transparecendo o seu texto uma grande inclinação para a volta da educação especial em instituições especializadas, separadas do ensino regular. O decreto acabou por ser suspenso por uma liminar referendada pelo Supremo Tribunal Federal (STF, no dia 1 de dezembro de 2020).

Assim, observa-se que a própria legislação não trilha um percurso linear do modelo de educação segregada, integração até a inclusão. Os conteúdos mostram a disputa entre os três modelos, evidenciando que estes não representam uma evolução histórica na qual o modelo anterior desapareça para que o próximo possa surgir. O que acontece são grupos diferentes pressionando a agenda sobre o tema, o que origina legislações internamente conflituosa, em momentos avançando em concordância com as declarações e convenções internacionais, em outros criando salvaguardas para não matricular todas as pessoas com deficiência no ensino regular e, até mesmo, regressando anos de conceitos e estudos para apoiar a educação especial em instituições especializadas.

Esse conflito de agendas vai afetar as próximas fases do ciclo das políticas públicas que, em cenários ideais, deveria estar solidamente ancorada em apenas um dos modelos, dividindo atenções em esforços que se mostram contraditórios entre si.

## **2.4 Educação inclusiva no ensino superior**

Como declarado no início deste capítulo, os conceitos e teorias do paradigma da inclusão discutidos até aqui, não levaram em conta a especificidade da educação superior, representando principalmente conceitos gerais ou conceitos mais trabalhados para a educação básica. Embora a legislação de apoio para pessoas com deficiência, trate de forma muito semelhante a educação básica e superior, distinguindo-se mais na questão da equidade do processo seletivo, enquanto a educação básica deve ser universal, as realidades dos dois níveis se distinguem enormemente.

Em busca de uma teoria mais sólida, já previamente discutida sobre a inclusão no ensino superior que abordasse as novas dimensões que o acompanham, procurei no Banco de Teses e Dissertações da CAPES pelas palavras-chave “inclusão”, “pessoa com deficiência” e “ensino superior”. Tal busca revelou apenas 350 resultados, um valor bem abaixo dos 1191 resultados encontrados quando substituí “ensino superior” por “educação”.

Dentre os 350 trabalhos encontrados, não foi possível localizar uma pesquisa que abordasse de forma teórica e conceitual as particularidades do processo de inclusão nas universidades. Tendo em vista que a utilização de um referencial teórico não produzido para o contexto estudado, poderá resultar em análises enviesadas, senti a necessidade de adaptar os conceitos sobre o paradigma da inclusão estudados para a realidade do ensino superior. Consciente do tamanho esforço que essa tarefa demandaria, aqui foi realizada uma especificação para o contexto das universidades brasileiras.

Essa adaptação consistiu no estudo das diretrizes, papel e exigências atuais para as universidades e cursos superiores contida na Lei de Diretrizes Bases da Educação e em documentos do Ministério da Educação, a fim de construir um modelo teórico mínimo de universidade, atento para quais diretrizes e estruturas ela deve obedecer.

Então, esse modelo é confrontado com os conceitos e princípios básicos da educação inclusiva discutidos em tópicos anteriores, buscando encontrar pontos de consonância e dissonância entre os dois modelos teóricos. Assim, ao finalizar, espera-se ter em mãos um referencial teórico mais apropriado para o estudo deste objeto.

#### **2.4.1 A Universidade brasileira: princípios e diretrizes**

O ponto de partida aqui é a CF/88 e a LDB, pois tratam dos princípios norteadores para a construção do ensino superior no país. Assim, começo destacando o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão mencionado na Constituição, evidencia a primeira distinção entre a educação básica.

Esse princípio se repete nos objetivos da educação superior listados na LDB, reiterando a função diversa que a universidade deve exercer. Além disso, nos dois documentos fica destacado o objetivo do ensino superior, de formar pessoas que possam desenvolver atividades no mercado de trabalho, o que ditará em grande parte os conteúdos e as ações que serão desenvolvidas na instituição.

Como detalhe adicional, o ensino superior não tem ambição de ser universalizado, no sentido que a própria LDB, já prevê a realização de um processo seletivo para preenchimento de vagas. Ou seja, diferente da educação básica, haverá critérios para decidir quais estudantes ingressarão na instituição.

Com essas características, já se cria uma distância entre o ensino superior e a educação básica, forçando a refletir como os princípios da educação inclusiva se encaixam nesse novo ambiente. Porém, uma análise pura dos princípios ainda não oferece detalhes suficientes para realizar esse contraste, sendo necessário buscar orientações mais específicas sobre o funcionamento das universidades.

Uma vez que a LDB estabelece a periodicidade dos processos de credenciamento e avaliação das instituições de ensino superior, processos estes que trarão requisitos e indicadores que buscarão representar a realidade da IES, decidi pelo estudo dos manuais destes processos publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2017), órgão incumbido da função de realizar as avaliações junto à Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – Conaes (BRASIL, 2017), entendendo que nestes documentos encontram-se as dimensões e características que orientam a gestão dos cursos e das IES.

Os manuais analisados estão disponíveis no sítio institucional do INEP e consistem nos Instrumentos de Avaliação Institucional Externa e nos Instrumentos de Avaliação de Cursos de Graduação (INEP, 2017). Nos manuais são listados diferentes indicadores, englobando cinco dimensões da IES e três dimensões dos cursos.

Cada indicador é ordenado de forma qualitativa com notas de 1 a 5, cada nota sendo acompanhada de uma descrição de um possível estado do curso ou IES. O avaliador *in loco*, enviado pelo INEP, deverá escolher uma nota para cada indicador nos instrumentos, depois calculando a média ponderada entre esses indicadores, chegando a nota final da avaliação *in loco*. Caso a nota seja maior ou igual a 3, é considerado que o curso ou IES estão aptos a funcionar.

Assim, busquei fazer uma leitura sobre todos os indicadores para traçar um perfil desejado de instituição de ensino superior, principalmente no que diz sobre objetivos,



estrutura curricular, infraestrutura e recursos tecnológicos esperados e relacionamento com o discente. A análise foi feita iniciando pelo mais abrangente: a instituição de ensino superior.

No Instrumento de Avaliação Institucional Externa, são listados cinco eixos de avaliação: Planejamento e Avaliação Institucional; Desenvolvimento Institucional; Políticas Acadêmicas; Políticas de Gestão e Infraestrutura.

O primeiro eixo refere-se à avaliação institucional. Os três indicadores demonstram a busca por IES que possuam o processo de autoavaliação bem definido, periódico, com participação da comunidade acadêmica e transparente nas metodologias e divulgação de resultados.

O segundo eixo se refere ao desenvolvimento da instituição, avaliando como o Plano de Desenvolvimento Institucional está representado nas políticas da IES. Dentre os indicadores, destacam-se a preocupação com a produção científica, artística e cultural, o desenvolvimento econômico e a responsabilidade social e a valorização da diversidade e ações afirmativas de defesa e promoção dos direitos humanos e da igualdade étnico-racial.

No terceiro eixo, os indicadores buscam medir as políticas acadêmicas, demonstrando aqui a preocupação com produção científica, produção docente e discente, e ações de extensão, assim como estratégias de comunicação interna e externa. O destaque para este eixo, se encontra no indicador que mede a política de atendimento aos discentes, atribuindo nota 5 para aquelas que apresentam:

Programas de acolhimento e permanência do discente, programas de acessibilidade, monitoria, nivelamento, intermediação e acompanhamento de estágios não obrigatórios remunerados e apoio psicopedagógico, pressupõe uma instância que permita o atendimento discente em todos os setores pedagógico-administrativos da instituição e planeja outras ações inovadoras (INEP, 2017a).

O quarto eixo se refere à gestão da IES, concentrando seus indicadores em sustentabilidade financeira, desenvolvimento de pessoas e processos de gestão. O quinto eixo se concentra na medição da qualidade da infraestrutura da IES, a fim de verificar a qualidade de salas de aulas, laboratórios, infraestrutura tecnológica, bibliotecas, banheiros e vários outros ambientes. Em todos os critérios aos quais se aplica, a partir da nota três, existe a exigência de acessibilidade, exceto pela avaliação do ambiente virtual de aprendizagem para a modalidade à distância, item onde a questão da acessibilidade não é mencionada.

Desta forma, observamos que o modelo de IES reforçado pelo instrumento de avaliação, incentiva às instituições a um alto nível de gestão e transparência, apresentando concordância do PDI com as ações e políticas desenvolvidas, assim como processos de

autoavaliação institucionalizados, infraestrutura que atenda às necessidades dos cursos e que seja acessível à toda a comunidade e políticas que visem tanto o incentivo aos três pilares da universidade (ensino, pesquisa e extensão) quanto à recepção e acolhimento dos discentes, notadamente no atendimento das suas necessidades e reconhecimento e valorização da diversidade.

Seguindo para os instrumentos de avaliação de cursos, analisei o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e à Distância. O manual escolhido foi o voltado para reconhecimento e renovação de reconhecimento, visto que esse apresenta mais exigências que o manual de autorização. Assim, o documento se organiza semelhante ao instrumento de avaliação de IES, se dividindo em três eixos: organização didático-pedagógica, corpo docente e tutorial e infraestrutura.

O primeiro eixo, busca avaliar a concordância entre os documentos de planejamento do curso, sendo eles: o projeto político-pedagógico, as diretrizes curriculares nacionais e o plano de desenvolvimento institucional, e as ações implementadas no âmbito do curso.

O eixo possui indicadores para medir a concordância dos objetivos, metodologias, estrutura curricular e conteúdos curriculares com o PPC e as DCN pertinentes, com grande foco no perfil profissional do egresso, havendo um indicador para avaliar se o perfil profissional do egresso consta no PPC e está de acordo com a DCN do curso.

Analisando este cenário, é possível observar que a estrutura base do curso está limitada ao que está previsto na sua respectiva DCN. Assim, cada diretriz específica contém as competências que o profissional egresso deve dominar e a carga horária do curso e em quais atividades a carga pode estar distribuída.

Os indicadores do primeiro eixo mostram esse atrelamento entre os documentos organizadores do curso, podendo ser observados nos indicadores: 1.2 Objetivos do curso; 1.3 Perfil Profissional do egresso; 1.5 Conteúdos curriculares e outros a serem discutidos adiante. Também é importante destacar o indicador 1.4 Estrutura curricular, que para ser atribuído a nota 5, exige que os cursos atendam à seguinte descrição:

A estrutura curricular, constante no PPC e implementada, considera a flexibilidade, a interdisciplinaridade, a acessibilidade metodológica, a compatibilidade da carga horária total (em horas-relógio), evidencia a articulação da teoria com a prática, a oferta da disciplina de LIBRAS(...) (INEP, 2017b).

Junto com o indicador citado acima, os indicadores 1.4 e 1.6 Metodologia, também trazem o conceito de acessibilidade metodológica, especificada no glossário do documento como “Ausência de barreiras nos métodos, teorias e técnicas de ensino/aprendizagem (escolar), de trabalho (profissional), de ação comunitária (social, cultural, artística etc.), de educação dos filhos (familiar), etc.” (INEP, 2017b).

Adiante, o documento começa a tratar sobre as atividades complementares, estágios supervisionados e trabalhos de conclusão de curso, avaliando apenas se as formas realizadas estão de acordo com o previsto no projeto do curso avaliado e a existência de convênios e estratégias para integrar o aluno no campo profissional.

Em seguida, vemos um indicador importante que busca medir o apoio ao discente, contemplando desde sua nota 3 ações de acolhimento e permanência, mencionando também sobre acessibilidade metodológica e instrumental e apoio psicopedagógico. Assim, o indicador demonstra preocupação a respeito da permanência do aluno, embora simplifique exageradamente ao compactar um número grande de abordagens em apenas uma nota.

A acessibilidade também aparece nas notas do indicador sobre tecnologias da informação no processo ensino-aprendizagem, no ambiente virtual de aprendizagem e na elaboração de materiais didáticos a partir da nota 3 de cada um desses critérios.

Assim, notamos no eixo 1, a presença de termos como “permanência”, “acolhimento” e “acessibilidade” espalhados pelos diversos indicadores existentes, porém, sendo feito apenas em análises subjetivas e, embora contenha a definição dos tipos de acessibilidade, requer conhecimento do avaliador para poder classificar corretamente se a IES e os seus respectivos cursos atendem esse critério.

O segundo eixo, apresenta grande foco nos professores e tutores da instituição, buscando aferir notas sobre o regime de trabalho, titulações, produção acadêmica e experiência profissional. Os indicadores a respeito da experiência profissional, têm as notas a partir de 4 atribuídas ao corpo docente que consegue “promover ações que permitem identificar as dificuldades dos alunos” e “elaborar atividades específicas para a promoção da aprendizagem de alunos com dificuldades e avaliações diagnósticas” (INEP, 2017b).

O terceiro e último eixo do instrumento de reconhecimento de cursos, aborda a infraestrutura do curso de forma semelhante ao instrumento de avaliação de IES, mas focando em estruturas exclusivas do curso como laboratórios, hospitais e biotérios, enquanto o instrumento para IES aborda as áreas comuns.

Os indicadores deste eixo abordam escassamente o critério de acessibilidade para ambientes, aparecendo apenas em apenas 2 dos 18 indicadores presentes no tópico, sendo os dois referentes à bibliografia básica e complementar.

Avaliando essas características discutidas aqui, podemos agora construir um perfil de uma instituição de ensino superior desejável e contrastar esse perfil com os princípios da educação inclusiva trabalhados nos tópicos anteriores.

#### **2.4.2 Universidade e inclusão: o contraste entre princípios**

A primeira tarefa deste subtópico é escolher, dentre os autores citados, qual seria utilizado para embasar o exercício de contraste que será feito. Assim, optei por utilizar a lista de princípios da educação inclusiva desenvolvida por Samanez (2015), pois a mesma, está alinhada com os princípios elencados em outros autores e possui o rol mais extenso de características.

As características da educação inclusiva listadas no trabalho de Samanez são: universalidade, valorização da diversidade, projetos educativos com enfoque de atenção à diversidade, resposta educativa específica para cada estudante, recursos de apoio, avaliação de acordo com o ritmo de cada estudante e com responsabilidade pelos resultados e clima escolar amigável. Cada uma dessas características será confrontada com o perfil de IES desejável obtido no subtópico anterior e verificado se existe concordância e discordâncias entre eles.

A universalidade encontra uma barreira logo na LDB, que determina que o acesso ao ensino superior deve ser feito através de processo seletivo, que atualmente, na UFC, é feito através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A fim de garantir a igualdade de oportunidades a vários grupos sociais, inclusiva às PcD, foi criada a lei de cotas, comentada em tópico anterior, e permitida a solicitação de atendimento especial para pessoas com deficiência. Mesmo com esses recursos buscando reduzir a desigualdade do processo seletivo, ele permanece limitado pelo número de vagas, de forma que o princípio da universalidade seja de difícil execução no ensino superior, em comparação ao ensino básico.

A respeito da valorização da diversidade, observamos que apenas um indicador aborda esse assunto e avalia somente a existência de políticas que tratem do tema e sua transversalidade. Nesse mesmo indicador, também são incluídas políticas de outros temas, como valorização do meio ambiente e defesa dos direitos humanos.

Assim, temos uma infinidade de ações afirmativas de dimensões diferentes abreviadas em apenas um indicador, que estará sujeito ao julgamento da comissão avaliadora.

Desta forma, em modelos ideais, o indicador confirma a coexistência entre o ambiente de ensino superior e o referido princípio, deixando a investigação em um campo prático para trabalhos futuros.

A característica que remete a projetos educativos com foco na diversidade, encontra seu conflito ao serem analisadas as DCNs, que possuem foco principal na formação para mercado de trabalho, se limitando, em muitos casos, a criar um rol de competências que cada estudante egresso deve demonstrar para se inserir ao mercado de trabalho. Assim, o projeto político-pedagógico de cada curso, estando refém das diretrizes nacionais, se encontra em uma posição rígida para poder desenvolver projetos que englobam as diferentes características do seu alunado.

A resposta educativa específica, também encontra o mesmo obstáculo anterior, tendo em vista a impossibilidade de adaptar o currículo e a duração das disciplinas em uma instituição de ensino superior, motivo pelo qual permanece um grau de homogeneização nas experiências recebidas por cada estudante. Porém, já existem projetos que promovem liberdade para os docentes adaptarem a metodologia de ensino, usando o Atendimento Educacional Especializado (AEE), em conjunto com metodologias especializadas nas salas de aula.

Os recursos de apoio figuram nos critérios de avaliação tanto das instituições como em seus cursos. Em alguns indicadores são observadas políticas de acolhimento e auxílio à permanência dos alunos, presença de ambientes com recursos tecnológicos para utilização na aprendizagem, assim como a presença de serviços de monitoria, nivelamento e apoio psicopedagógico aos estudantes. Dessa forma, considero que a característica da educação inclusiva se encontra contemplada nos instrumentos de avaliação.

Concluindo essa análise, observei que a universidade se encontra em um momento conflituoso em relação à educação inclusiva. Em relação ao quesito de possibilidade de adaptação da instituição às necessidades das pessoas com deficiência, notamos que em muitos casos, como acessibilidade arquitetônica e comunicacional, o perfil desejável de universidade já engloba todas essas adaptações, assim como a possibilidade de resposta às novas demandas que podem aparecer. Em contrapartida, principalmente no quesito da DCN, sem a possibilidade de haver adaptações curriculares e projetos educacionais específicos para PcD, há uma redução dos horizontes de transformação da instituição para receber o estudante com deficiência.

Uma vez em posse dessa análise, temos mais condições de fazer uma avaliação das políticas de educação da UFC, pois sabemos o que podemos esperar nos termos de ações inclusivas dentro dos limites legais da universidade.

### **3 METODOLOGIA: DESENHO DE AVALIAÇÃO**

Este capítulo explica o desenho de avaliação proposto, buscando esclarecer cada decisão metodológica que foi tomada no decorrer deste trabalho. Também narra o percurso metodológico que atravessei, assim como mostra descobertas feitas na pesquisa exploratória que realizei.

#### **3.1. Desenho da avaliação: etapas, indicadores e dimensões a avaliar**

Para a elaboração da metodologia que foi aplicada, primeiro transformei os objetivos do trabalho em perguntas avaliativas, procurando aprofundar e detalhar mais as indagações que se quer responder com a análise procedida.

Jannuzzi (2016), aponta cinco itens gerais que podem ser estudados em uma avaliação de política pública: relevância, sustentabilidade, eficiência, eficácia e efetividade. Dificilmente uma avaliação abordará todos os cinco itens, visto que eles possuem propostas, metodologias, objetivos e espectro temporais distintos e de difícil conciliação. Em resumo, cada item aborda as seguintes questões:

- Relevância: O programa atende a uma demanda real? As decisões tomadas são coerentes com o problema social apresentado?
- Sustentabilidade: O programa possui fluxo de recursos e organização que permita sua existência a longo prazo ou enquanto o problema social persistir?
- Eficiência: Os recursos estão sendo utilizados de forma econômica em relação às ações e atividades realizadas?
- Eficácia: Os objetivos propostos na política estão sendo atingidos?
- Efetividade: Qual o impacto da política no contexto da população alvo?

A importância dessa divisão para a presente pesquisa, foi a possibilidade de delimitar o escopo e orientar as questões avaliativas que surgiram no trabalho. Uma vez que os itens foram analisados, decidi que a relevância e a sustentabilidade são os que concentram as questões deste estudo.

Porém, algumas perguntas perpassam além do que a relevância da política engloba, pois, pretendo, além de realizar a avaliação, entender como informações produzidas em avaliações anteriores e em censos, nominalmente o Plano de Desenvolvimento Institucional, a Comissão Própria de Avaliação, o Censo da Educação Superior e o Censo da

Secretaria de Acessibilidade; estão sendo utilizadas para fundamentar a tomada de decisão nas possíveis reformulações das políticas de educação inclusiva existentes e planejamento de novas políticas.

Partindo dessa reflexão, elaborei as seguintes questões avaliativas:

- As políticas alcançam seu público alvo?
- As políticas são estruturadas de forma a atender uma demanda real e conhecida?
- As políticas possuem recursos, estrutura e pessoal para atender a demanda que foi levantada?
- Os dados coletados nos dois censos citados possuem informações precisas e relevantes de todos os estudantes com deficiência da UFC?
- As informações prévias produzidas pelo Censo da Educação Superior e pelo Censo da Secretaria de Acessibilidade são utilizadas para fundamentar as decisões tomadas a respeito das políticas, especificamente através da CPA e do PDI? Como esse processo acontece?

As primeiras três questões se encaixam no que Paulo Jannuzzi (2016), define como relevância e sustentabilidade. As duas últimas questões extrapolam um processo de avaliação convencional, pois se trata de buscar compreender como as informações já obtidas estão sendo utilizadas para planejamento, reformulação e tomada de decisão em geral. Essa compreensão terá um efeito sobre como os resultados deste trabalho serão utilizados para melhorar as políticas da UFC.

Tipicamente, a utilização das informações produzidas em avaliações é uma etapa que já se encontra na fase de definição de agenda ou planejamento de políticas, de acordo com Secchi (2013). Porém, decidi abordar esse tópico neste trabalho pelos motivos explicados adiante.

Na investigação exploratória, foram identificados vários indicadores quantitativos e qualitativos de que os dados produzidos nos censos citados estão defasados da realidade, gerando a preocupação compartilhada por Januzzi (2016), em seu livro, de que a presença de dados e informações de baixa qualidade pode afetar a política de forma mais negativa que a sua ausência.

O segundo motivo deriva da preocupação de que as informações, relatórios e avaliações produzidas sobre o tema não chegam nem a serem utilizadas pelos gestores das políticas, reduzindo todo esses trabalhos a meros expositores da situação, sem influência alguma na realidade que estudou. Para evitar que esse trabalho e trabalhos futuros na UFC tenham o mesmo destino, decidi que ir além da avaliação garantiria maiores chances dessa



pesquisa apresentar um impacto social na inclusão de pessoas com deficiência nesta universidade.

Para buscar responder às questões avaliativas elaboradas acima, escolhi utilizar a proposta da Avaliação em Profundidade, elaborada por Rodrigues (2008; 2016). A escolha desse referencial metodológico acontece por acreditar que ele pode melhor analisar as particularidades da política em questão, além de ser uma metodologia consolidada e respeitada no Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas da UFC. A seguir exponho brevemente a metodologia, na qual esclareço os motivos da decisão de utilizá-la.

A Avaliação em Profundidade, é uma das metodologias que surgiram em oposição ao modelo dominante de avaliação positivista, que mantinha foco em indicadores gerenciais de eficiência e efetividade, limitando-se a indicadores quantitativos e métodos de análise estatísticos. Em oposição, surge o modelo de avaliação experiencial de Lejano (2012), que busca incorporar percepções e experiências dos diversos atores envolvidos na política na própria prática de avaliação através da coleta de depoimentos, questionários e entrevistas, ou até envolvendo os atores ativamente no processo, que seria chamado uma avaliação participativa.

Segundo Rodrigues (2008, p. 11), “A proposta de uma avaliação em profundidade implica, ainda, considerá-la como extensa, detalhada, densa, ampla e multidimensional, o que, por si só, coloca a multi e a interdisciplinaridade como primeira condição da tarefa de pesquisa”.

Assim, para atingir a almejada profundidade, a autora estabelece critérios essenciais divididos em quatro dimensões, que julgam ser indispensáveis para a concretização da proposta. Esses critérios são: a análise de conteúdo da política, a análise de contexto de formulação, a trajetória institucional da política e o espectro temporal e territorial.

Em adição a essas dimensões, são soma-se mais duas. A primeira aborda a trajetória das informações referentes à política, que buscou analisar como os dados e indicadores já existentes produzidos pela instituição ou por trabalhos acadêmicos estão sendo utilizados para fundamentar as decisões pertinentes. A segunda adição analisou a sustentabilidade da política, buscando verificar quais recursos estão à disposição, qual a frequência de entrada de investimentos nas políticas e se há estrutura para atender à crescente demanda.

A decisão de utilizar a Avaliação em Profundidade se deve primeiramente à flexibilidade da proposta, podendo adaptar para a política em estudo e, como foi realizado aqui, acrescentar dimensões de análise para abarcar o escopo desejado. A proposta também

funciona como uma matriz, na qual podemos encaixar as fontes, informações, metodologias de coleta e de análise que achamos mais adequada para o caso em estudo.

Assim, essa proposta de avaliação se mostra como um guia, mais que um roteiro ou lista de checagem para completar. Ela aponta as dimensões essenciais que devem ser analisadas para atingir seu objetivo de imersão no objeto de estudo, porém, permitindo e incentivando que sejam acrescentadas outras facetas de análise, o que contribui com a multidisciplinaridade da avaliação e aumenta a possibilidade de triangulação de indicadores. (Processo que envolve a análise de indicadores obtidos de fontes diferentes que para reforçar ou descartar uma hipótese de pesquisa).

Para organizar a análise através dos indicadores, criei uma tabela (Anexo C) na qual organizo os indicadores, relacionando-os com as dimensões de análise, mostrando como foram coletados e organizados os indicadores.

Uma vez que esses indicadores comecem a ser coletados e/ou calculados, podem ser ordenados estruturadamente, colaborando em uma construção da realidade estudada de forma organizada e que permite a análise para se extrair as respostas das perguntas avaliativas propostas.

### ***3.1.1 Cruzamento de metodologias***

A ideia do ciclo de políticas desenvolvida por Ball e Bowe (1992), buscou preencher uma lacuna existente em metodologias estruturadas para realizar análises de políticas públicas. Diante disso, os autores buscaram criar uma teoria que pudesse orientar os referidos estudos, especialmente no campo da educação.

É importante, antes de explicar um pouco as particularidades do método que os autores e artigos subsequentes, especialmente o escrito por Mainardes (2006), o termo “análise” utilizado tem significado conceitual, nos manuais de políticas públicas, diferente do termo “avaliação”. Apesar da diferença, minha compreensão sobre o ciclo de políticas públicas é que este pode ser utilizado como uma metodologia de avaliação de políticas públicas.

Cheguei a essa conclusão, após algumas leituras, por entender que o referencial engloba todo o percurso de vida de uma política pública, desde antes de sua criação até após a sua extinção, seja pelo problema resolvido ou pela perda de interesse dos gestores em continuar a política. Além disso, o ciclo de políticas públicas é um instrumento flexível (Mainardes, 2006), que deixa espaço para adaptações de casos particulares, podendo até ser

utilizado em políticas de outras áreas visto que, na sua formulação, não se utilizou nenhuma particularidade do campo da educação.

O referencial teórico-metodológico propôs realizar a análise da política dividindo-a inicialmente em três contextos: o contexto de influência, o contexto de produção de texto e o contexto de prática. Os três contextos devem ser vistos como processos simultâneos e interativos entre si, ocorrendo constantemente durante toda a existência do problema social que estão buscando solucionar com alguma política.

O contexto de influência, se refere a uma interação que ocorre antes da elaboração dos documentos da política. Seria a arena, como já foi chamado por Ball e Bowe (1992), onde os diversos atores e grupos sociais constroem as ideias, conceitos. Essa etapa recebe informações de acadêmicos, políticos, *policymakers*, conselhos e vários outros interessados em determinado problema social, para reforçar ou refutar alguma ideia vigente sobre a legislação e documentos específicos da política estudada. Tal processo é retroalimentado para engajar uma solução de algum problema público.

O contexto de produção de texto se refere ao processo de escrita e aprovação de pelo contexto de influência, sendo as duas arenas muito próximas e constantemente interferindo na outra (Mainardes, 2006).

Em seguida, aparece o contexto da prática, no qual o texto produzido irá ser interpretado e aplicado pelos atores envolvidos na política. No caso de uma política educacional, o grupo de atores que farão essa interpretação inclui estudantes, professores, coordenadores, profissionais da escola, membros das secretarias de educação, etc.

Cada ator, individualmente ou como parte de um subgrupo, interpretará os textos de acordo com seu conhecimento prévio, valores e percepções, fazendo com que a política na prática seja o resultado de uma interação entre o texto e suas múltiplas interpretações.

O escopo teórico inicial foi ampliado por Ball (1994), adicionando dois contextos: resultados e estratégia política.

A análise do contexto de resultados, busca entender quais efeitos produzidos pela política no meio em que foi implementada, investigando resultados individuais entre os participantes da política e mudanças na estrutura social dos locais de aplicação. O último contexto é o de estratégia política, no qual se analisa formas de mitigar ou combater desigualdades sociais criadas ou perpetuadas como efeito indesejado da política (Mainardes, 2006).

Com a adição dos dois últimos contextos, o ciclo de políticas encontra seu fechamento. Mesmo sendo indicado por Ball e Bowe (1992), que os contextos acontecem

todos simultaneamente, cada um deles tem influências fortes com seus vizinhos diretos. Por exemplo, o contexto de estratégia política, uma vez que verificasse atividades para atuar sobre os efeitos causados pela política, pode influenciar a formação de uma nova agenda sobre o problema social em questão, afetando, por consequência, o contexto de influência da própria política ou de outras que possam ser criadas.

O ciclo de políticas públicas apresenta um método interessante e estruturado para analisar uma política pública. Entretanto, para esta pesquisa, acredito que o modelo não ofereceria uma vantagem ou organização na avaliação das políticas da UFC, sendo o método de Avaliação em Profundidade mais adequado.

O primeiro motivo, seria que grande parte da análise consistiria no contexto da prática, complementada com observações no contexto de produção de texto e de resultados. Isso pode ser constatado através da leitura das perguntas de avaliação que foram definidas e dos objetivos do trabalho. Uma vez que a análise proposta se concentra fortemente em apenas um dos cinco contextos propostos, levanta suspeitas de que esta não é uma divisão que facilitaria a compreensão do objeto de estudo.

Como consequência, o Ciclo de Políticas Públicas oferece uma divisão das etapas das políticas difíceis de serem trabalhadas no estado atual da política de educação inclusiva da UFC e com os recursos disponíveis. Por exemplo, para acessar o contexto de influência além de uma pesquisa documental, que já foi feita, seria necessário contatar várias pessoas externas à instituição que não teriam acesso tão facilitado.

Na mesma lógica, seria muito difícil e fora do escopo, avaliar de forma mais extensa o contexto de resultados ou efeitos, visto que, numa lógica mais formal, não seria possível estabelecer uma relação de causalidade entre as políticas e os efeitos. O esforço realizado foi de buscar indicadores que pudessem ligar as ações institucionais, através da política, ao contexto atual, sem pretensão de provar causa e consequência.

Com base neste raciocínio, entendo que a metodologia proposta por Ball e Bowe seria mais adequada para um estudo com mais recursos, para poder alcançar pessoas, documentos e produtos de vários estágios da política, e com um estágio mais avançado, no qual já transcorreu tempo suficiente para produzir seus efeitos no contexto e na sociedade próxima.

### 3.2 Percurso metodológico

Para fins de relato, seccionei as etapas percorridas em cinco fases que aconteceram progressivamente e, em alguns casos, simultaneamente. A primeira fase consistiu da pesquisa bibliográfica sobre o tema de pessoas com deficiência e educação inclusiva, além de temas relacionados a metodologias que foram necessários a fim de incrementar o conhecimento.

Entre a função de reunir conhecimentos e organizar a produção científica sobre o tema de educação inclusiva, busquei fazer comparativos entre as diversas definições que os autores atribuem aos conceitos-chaves deste tema, estando entre eles: “deficiência”, “pessoa com deficiência” e “inclusão”. Este foco teve importância fundamental para o desenho das etapas seguintes, pois elas precisaram que o viés deste trabalho estivesse definido, a fim de oferecer uma visão comparativa entre os conceitos teóricos e a realidade estudada.

Junto com o levantamento e a leitura de livros e artigos sobre o tema, também fiz o levantamento das leis nacionais que tratam do assunto em questão, sejam os direitos da pessoa com deficiência ou a educação destinada a este público.

A segunda fase da pesquisa, foi a análise documental de leis brasileiras a respeito de pessoas com deficiência e educação: documentos e resoluções do Ministério da Educação, questionários, metodologias de coletas e notas estatísticas e orientações, todos disponíveis no sítio eletrônico do INEP.

A terceira fase, abordou a análise de documentos institucionais pertinentes ao tema, a saber: Planos de Desenvolvimento Institucional, nas versões 2013-2017, 2018-2022, 2023-2027; o Relatório de Gestão de 2022 da Secretaria de Acessibilidade; o sítio institucional da Secretaria de Acessibilidade; e o Relatório da Comissão Própria de Avaliação 2022.

A análise envolveu a leitura atenta dos documentos, selecionando trechos que dialogavam com o tema da pesquisa. Cada trecho era então atribuído uma categoria para que depois as categorias pudessem ser analisadas de forma transversal, a fim de coletar informações de todos os documentos sobre um determinado ponto.

A quarta fase da pesquisa, consistiu na reunião e análise de dados quantitativos sobre pessoas com deficiência e educação inclusiva no ensino superior nos anos de 2013 a 2022, assim como os seus métodos de coleta. A decisão desse intervalo temporal coincide com a execução dos dois últimos PDIs da UFC.

Os dados qualitativos coletados nesta etapa foram extraídos do plano de desenvolvimento institucional da UFC no intervalo considerado e relatórios de resultados da secretaria de acessibilidade desse período. Os dados quantitativos coletados foram do Censo da Educação Superior (Censup) realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no Portal Brasileiro de Dados Abertos e os dados locais da Universidade Federal do Ceará disponibilizados no sítio da secretaria de acessibilidade.

O Censup oferece em seu sítio as notas estatísticas em formato PDF contendo o resumo e apresentação gráfica dos dados mais importantes, as sinopses estatísticas mais detalhadas em formato *xlsx*, que pode ser aberto pelo software Microsoft Excel, e microdados de cada ano, correspondendo à totalidade dos dados após o tratamento, em formato de CSV (*comma separated values*, ou valores separados por vírgulas, em tradução livre).

Os microdados permitem a manipulação total, inclusive a seleção das informações sobre os estudantes com deficiência na UFC, assim como suas situações acadêmicas, deficiências, semestres de ingresso, entre outras. O anexo A, expõe o questionário referente ao módulo do aluno do Censup, mostrando quais dados foram coletadas e organizadas nos microdados. Para poder trabalhar e filtrar os microdados, estes foram abertos e trabalhados no *software* R, próprio para análise de bancos de dados volumosos. Após a filtragem inicial, os dados foram transferidos para o Excel para elaboração de comparações e gráficos.

É necessário relatar nesse ponto a dificuldade de conseguir os microdados atualmente. Por conta da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD), os microdados dos alunos não estão mais sendo disponibilizados livremente no sítio do MEC, sob alegação, baseado em um relatório descrito na nota divulgada no seu sítio institucional (BRASIL, 2022), que seria possível através dos dados identificar os estudantes, o que violaria a LGPD.

Assim, para a realização de pesquisa com os ditos microdados é viável apenas para quem pudesse conseguir uma autorização do MEC para acessar as informações em uma sala de acesso restrito em Brasília. Com tal determinação, ficou impossível trabalhar com os dados posteriores a 2019, estando estes disponíveis apenas porque foram guardados em meu computador pessoal, uma vez que também foram removidos do *site* do INEP.

Os dados da Secretaria de Acessibilidade estão publicados em seu sítio no formato de *xlsx*, contendo informações semelhantes àqueles apresentados pelo INEP. Estes foram analisados e contrastados em busca de padrões e pontos problemáticos que foram observados por uma análise gráfica dos mesmos. Em seguida, foram analisados os métodos de coleta nessas fontes, buscando entender sobre a metodologia de coleta empregada. Esse entendimento foi utilizado para melhor compreensão dos dados fornecidos por cada fonte.

A quinta etapa foi a aplicação de um questionário *online* (disponível no anexo B) para os estudantes de graduação da UFC. A pesquisa trabalhou apenas com os estudantes de cursos de graduação, uma vez que a pós-graduação possui particularidades que esta metodologia considerou e ainda por ser um ambiente mais restritivo quanto à entrada de PcDs, ficando este recorte para trabalhos futuros. O recorte temporal para este trabalho ficou definido de 2013 a 2022, anos escolhidos por englobarem a totalidade dos dois últimos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFC (quinquênios 2013 a 2017 e 2018 a 2022), trabalhando também o plano vigente de 2023 a 2027.

O questionário foi enviado por *e-mail* para todas as coordenações da universidade, para os agentes de acessibilidade e para professores que estavam lecionando para estudantes com deficiência.

Figura 1 - Arte de chamada para resposta ao questionário de pesquisa.

**PRÓINCLUSÃO**  
Educação Especial e Inclusiva, Práticas Pedagógicas e Formação de Professores - FACED/UFCE

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**

### Questionário sobre experiências do estudante PcD na UFC

Convido todos os estudantes com deficiência da UFC a responderem o questionário da pesquisa "Avaliação em Profundidade das políticas de Educação Inclusiva da Universidade Federal do Ceará", que busca conhecer as pessoas com deficiência matriculadas na UFC para entender como as políticas da Instituição estão atendendo este público. A participação de todos os alunos com deficiência é de extrema importância e contribuirá para a compreensão dos desafios enfrentados diariamente pelos estudantes com deficiência da Universidade.

Contato para dúvidas: Felipe Peixoto Gomes - flip.peixoto@gmail.com

Escaneie para acessar o formulário

Fonte: Autor (2023).

O questionário consistia em cinco seções sendo: a Identificação do Estudante, Experiência Educacional na Instituição, Capacitismo, Políticas de Educação Inclusiva na UFC e Participação na Elaboração de Políticas Institucionais. O questionário contou com 53

respostas, contando com estudantes matriculados em 24 cursos diferentes, sendo os mais presentes pedagogia, com nove respostas.

A variedade de cursos é um bom indicativo do grande alcance obtido pelo questionário, o que também foi confirmado pela repetição de respostas às perguntas abertas, mostrando um possível esgotamento de narrativas.

Assim, fica detalhada a proposta metodológica utilizada nesta pesquisa, que sofreu alterações e adaptações até adquirir a forma descrita.

### **3.3 Pesquisa exploratória**

A problemática dessa pesquisa foi pensada a partir de reflexões sobre minha existência como pessoa com deficiência na UFC que geraram algumas inquietações quando essas reflexões deixavam o meu caso específico e partiam para a pergunta “e se fosse outra pessoa com uma deficiência diferente?”, investigando os desafios de outros estudantes com deficiência da UFC.

A procura por caminhos para transformar essas inquietações em problema de pesquisa guiou a etapa exploratória aqui relatada. A exploração tomou duas direções diferentes: a busca pela trajetória das políticas de educação inclusiva da UFC e uma análise exploratória dos dados do Censup.

Acessei os dados do Censo da Educação Superior disponibilizados no sítio institucional do INEP. O Censo é realizado anualmente para todas as instituições de ensino superior em funcionamento e coleta de dados a partir de quatro módulos que são referentes às IES, aos docentes, aos estudantes e aos cursos.

Cada um desses módulos é organizado em vários formatos diferentes, com níveis crescentes de detalhamento na seguinte ordem: notas estatísticas, contendo uma série de gráficos comentados, no formato PDF; tabelas de divulgação simples e disponíveis no formato xlsx (*Microsoft Excel*) e PDF; sinopse estatística, que apresenta tabelas mais detalhadas que já permitem a filtragem de dados por região e estado e é disponibilizado em xlsx (*Microsoft Excel*); e os microdados, que contém a totalidade dos dados coletados e são arquivos com extensão .CSV.

Assim, cada ano de realização do censo possui quatro arquivos de microdados, um referente a cada módulo. Neste estágio preliminar, analisei apenas os microdados referentes aos estudantes dos anos de 2013 a 2019. A falta dos anos de 2020, 2021 e 2022 nessa análise aconteceu devido a dois motivos diferentes: os dados referentes ao censo de 2022 só serão



divulgados na metade de 2023, visto que a coleta se inicia normalmente em março do ano seguinte.

Sobre os anos de 2020 e 2021, foram disponibilizados apenas os microdados de dois módulos, de IES e dos cursos, alegando que como estavam dispostos, os dados permitiam a identificação do estudante, algo que não deveria ser possível. Assim, o INEP respondeu a um pedido de acesso à informação realizado em 25/02/2022 da seguinte forma:

[...] Os arquivos dos microdados do Censo da Educação Superior não apresentarão mais dados por indivíduo (ID\_ALUNO/ID\_DOCENTE) ou por vínculo do indivíduo com o curso (CO\_ALUNO\_CURSO) ou com a IES (CO\_DOCENTE\_IES). Informamos ainda que, devido à essa necessidade de mudança na forma de divulgação dos Microdados do Censo da Educação Superior 2020, esse produto informacional sofreu um atraso em sua disponibilização ao público, a qual ocorrerá no dia 15 de março de 2022 (Brasil, 2022).

Visto que até o presente momento, os referidos dados não foram disponibilizados no sítio do INEP, decidi por fazer outro pedido de acesso à informação, a fim de obter os microdados dos anos que faltavam. O formulário do pedido se encontra no apêndice A deste trabalho.

Além deste impedimento, observei que em 2022, os microdados dos módulos docente e aluno dos outros anos também não estão mais disponíveis no *site*, sendo possível seu acesso apenas porque salvei os arquivos em meu computador pessoal antes de serem retirados. Mesmo com essas dificuldades, decidi prosseguir a pesquisa exploratória com os dados obtidos.

A intenção inicial da investigação era verificar quais informações eram coletadas no censo, porém, ao descarregar os dados para o computador, percebi que para poder trabalhar com eles, deveria utilizar *softwares* específicos para trabalhar com arquivos CSV. Assim, levei a exploração adiante, a fim de verificar até onde conseguiria extrair e filtrar os dados que interessavam a essa pesquisa.

Após a realização dos procedimentos, tive acesso a todas as informações disponíveis a respeito dos estudantes matriculados na UFC de cada ano. Assim, consegui informações do número de ingressantes, cursos, modo de ingresso, tipo de deficiência, situação acadêmica, entre vários outros. Dessa forma, pude iniciar a organização dos dados para uma análise qualitativa preliminar.

A primeira informação analisada foi a quantidade de matrículas ativas na UFC em cada ano, de acordo com a tabela abaixo.

Tabela 1 – Quantitativo de estudantes matriculados na UFC.

ANO	Sem Deficiência	PcD	Não soube informar
2013	25951	37	61
2014	23059	3425	84
2015	17153	3971	5090
2016	22647	500	4221
2017	16175	266	393
2018	26058	483	3079
2019	28591	736	712

Fonte: Autor (2022)

Partindo dessa tabela, já conseguimos identificar algumas informações que exibem possível falha nos dados. À primeira vista, os números de estudantes com deficiência matriculados nos anos de 2014 e 2015 estão excessivamente altos em comparação com os anos anteriores e seguintes. Para buscar mais informações sobre o problema, analisei a tabela de quantidade por tipo de deficiência nos dois anos em questão.

Tabela 2 – Número de alunos matriculados na UFC por tipo de deficiência.

Tipo de Deficiência	2014	2015
Auditiva	42	51
Física	61	63
Intelectual	2	18
Múltipla	3	1
Surdez	0	0
Surdocegueira	0	0
Baixa visão	28	95
Cegueira	85	3
Superdotação	3824	4362
Autismo infantil	0	0
Síndrome de Asperger	0	6
Síndrome de Rett	0	0
Transtorno desintegrativo	0	0

Fonte: Autor (2022).

Com a tabela acima, percebemos que o erro estava na deficiência de superdotação. Essa informação aponta uma questão que deverá ser investigada com mais detalhes durante as entrevistas e na análise das metodologias de coleta do censo para buscar esclarecer essa questão.

Além disso, podemos observar nos anos de 2015, 2016 e 2018 uma grande quantidade de estudantes que não souberam informar se tinham deficiência ou não. Esses valores levantam hipóteses sobre a existência de uma falha no sistema de coleta ou na falta de informação dos alunos sobre o que é deficiência e quais suas manifestações. Assim, esta questão também foi explorada nas fases posteriores do trabalho.

Não tão destoante como os dados citados acima, também se pode observar uma redução na quantidade de matriculados com deficiência entre 2016 e 2017, o que contraria a expectativa de aumento de matrículas a cada ano, podendo indicar que houve algum erro no ano de 2016 e corrigido posteriormente. A tabela abaixo mostra a situação com mais evidência.

Tabela 3 – Número de estudantes matriculados na UFC em 2016 por tipo de deficiência.

Tipo de deficiência	2016
Auditiva	55
Física	37
Intelectual	8
Múltipla	7
Surdez	28
Surdocegueira	0
Baixa visão	173
Cegueira	13
Superdotação	162
Autismo infantil	5
Síndrome de Asperger	9
Síndrome de Rett	0
Transtorno desintegrativo	3

Fonte: Autor (2022).

Assim, notamos que o problema do número de estudantes com superdotação, apesar de ter sido reduzido, ainda persiste. Juntamente a isso, temos um número elevado de pessoas com baixa visão, sugerindo um problema semelhante ao encontrado em Lira (2005, *apud* Lira; Frota, 2014) e citado neste tópico.

O último passo da pesquisa exploratória foi um contraste entre os dados do Censup com aqueles publicados pela Secretaria de Acessibilidade da UFC, no mesmo intuito de procurar incongruências que possam indicar áreas problemáticas para direcionar a investigação. Existe uma diferença entre os anos disponíveis pelos dois órgãos, pois o Censup tem no momento dados de 2013 a 2019, enquanto a Secretaria disponibiliza dados de 2014 a 2021. Assim, a comparação da quantidade de pessoas com deficiência com matrícula ativa foi feita apenas com o período de intersecção.

Tabela 4 – Número de estudantes matriculados na UFC em 2016 por tipo de deficiência.

Ano	Qtde. PcD (MEC)	Qtde. PcD (UFC- Inlui)
2014	3425	50
2015	3971	70
2016	500	73
2017	266	88
2018	483	282
2019	736	342

Fonte: Autor (2022).

Nesta tabela, observamos que existem diferenças consideráveis entre as quantidades de estudantes com deficiência levantadas pelos dois censos. Porém, pelo momento, não é possível extrair disso mais que uma “estranheza”, necessitando de informações mais detalhadas sobre os procedimentos de identificação e coleta de cada censo para poder compreender o contexto por trás desses valores.

Desta forma, uma análise superficial dos dados disponibilizados pelo INEP, foi capaz de apontar caminhos que foram seguidos nas investigações realizadas no decorrer dessa pesquisa, principalmente na fase de entrevistas, nas quais procurei conversar com os

responsáveis pelos dois censos na UFC. As informações obtidas sobre os censos e os dados embasaram o estudo dos processos de avaliação das políticas públicas através da CPA e da revisão e elaboração do PDI da instituição.

## 4 ANÁLISE DOS DADOS

A primeira fonte de dados acessada nesta pesquisa foram os documentos institucionais, disponibilizados nos *sites* da UFC, oferecendo à pesquisa um largo conjunto de informações já produzidas, assim como já serviu de guia para trilhar os caminhos percorridos durante a realização deste trabalho, ampliando o entendimento da posição da UFC a respeito da educação inclusiva ao longo dos anos e nas fases de planejamento como de avaliação da política, deixando a lacuna da fase de implementação e execução para ser preenchida através dos dados produzidos pelos questionários lançados aos discentes.

### 4.1 Avaliando a política de educação inclusiva implementadas na Universidade Federal do Ceará - uma análise multidimensional

Seguindo a proposta da Avaliação em Profundidade (Rodrigues, 2008), busquei reunir diferentes documentos e dados que pudessem melhorar a compreensão a respeito do contexto local, das políticas em estudo. Diante disso, apresentei uma análise qualitativa dos Planos de Desenvolvimento Institucionais de três quinquênios diferentes (2013 - 2017; 2018 - 2022; e 2023 - 2027), as informações contidas no site institucional da secretaria de acessibilidade, o relatório de gestão da secretaria de acessibilidade de 2022, no relatório da Comissão Própria de Avaliação (CPA) 2022.

As análises quantitativas mostradas aqui envolveram a utilização dos microdados do Censo da Educação Superior, realizado anualmente pelo MEC, as edições de 2014 a 2019 e o Censo de estudantes com deficiência feito pela secretaria de acessibilidade, nas edições de 2014 a 2022.

Buscando atingir dimensões de conteúdo das políticas, assim como a sua trajetória, decidi analisar três PDIs, extraindo trechos que possuíam potencial para responder às perguntas avaliativas aqui propostas. Essa decisão também aconteceu pelo fato da institucionalização da Secretaria de Acessibilidade da UFC ter acontecido em 2014, um ano depois do início do PDI 2013-2017.

A análise prosseguiu com os PDIs de 2018-2022, encerrado ano passado, e 2023-2027, vigente no momento. Para complementar a análise do discurso institucional, visitei o sítio da secretaria de acessibilidade, fazendo uma coleta de trechos em todos os segmentos do site para reunir em uma só tabela as informações disponíveis.

Importante, antes de adentrar a análise dos documentos, entender a sua estrutura, principalmente dos PDIs, que são documentos amplos e transversais, alcançando todas as áreas da UFC.

Além de seções de contextualização histórica, metodologia de elaboração, referenciais estratégicos e documentos de referência, a maior parte desses três documentos, apesar de particularidades, são ocupados pelos objetivos estratégicos organizados da seguinte forma: cada objetivo estratégico é acompanhado de uma lista de ações que serão realizadas para atingi-lo e um ou mais indicadores para avaliar o progresso de cada objetivo.

Dessa forma, as categorias de interesse apareceram principalmente entre os objetivos e suas respectivas ações. Os indicadores também foram analisados focando principalmente no seu potencial de fornecer informações adequadas sobre o andamento do objetivo relacionado.

#### **4.1.1 Contexto**

A Universidade Federal do Ceará começou a adotar políticas de educação inclusiva antes da institucionalização da Secretaria de Acessibilidade na UFC. A superintendência de infraestrutura e gestão ambiental (UFC Infra) buscava realizar obras como rampas e plataformas para garantir acessibilidade física da universidade.

As ações de inclusão na UFC começaram a ganhar força a partir de 2005, quando a universidade foi contemplada com recursos do Governo Federal através do edital *Incluir* (Brasil, 2005), tendo selecionado o *Projeto UFC Inclui*, coordenado pelas Profa. Ana Karina Moraes de Lira, Profa. Vanda Leitão Magalhães e Profa. Zilza Maria Pinto Santiago.

O *Projeto UFC Inclui*, teve seu início em 2005, com duração de 15 meses, contando com um financiamento de R\$ 77.198,00 e atuou nos eixos pedagógico, arquitetônico e atitudinal, definidos, respectivamente, como:

- (a) Discussão de teorias, métodos e técnicas pedagógicas próprias da educação especial, para favorecer a inclusão e equiparação de oportunidades a alunos com deficiência na UFC; (b) promoção de mudanças na estrutura física da UFC, a fim de permitir o acesso de pessoas com deficiência física e/ou visual aos edifícios e salas dessa IES; e (c) estímulo à reflexão (...) sobre a educação e profissionalização de alunos com deficiência (...) (Lira; Frota, 2014 p. 37).

Dentre as propostas do projeto, podemos citar a criação do Centro de Educação Inclusiva para alunos com deficiência e o Laboratório de Informática Educativa para alunos

com deficiência, além da realização de ciclos de palestras, cursos, treinamentos, assim como obras arquitetônicas e um levantamento sobre os alunos com deficiência da UFC.

Dentre as ações executadas pelo projeto, merece destaque o levantamento sobre as condições pedagógicas dos alunos com deficiência da UFC, pela proximidade que este levantamento apresenta com o problema exposto neste trabalho. A Profa. Ana Karina Lira, já na proposta enviada para pleitear recursos do edital *Incluir*, relata inquietações semelhantes às que surgiram nas minhas experiências:

Levantamento realizado pela Comissão Coordenadora do Vestibular (CCV) em 2004 estima um número de 120 candidatos com deficiência aprovados nessa seleção. No entanto, há necessidade de rever os critérios adotados para definir os tipos de deficiência de cada candidato: afirma-se, por exemplo, a inscrição de aproximadamente 650 deficientes visuais e aprovação de 71 deles, um número muito alto, que deve envolver pessoas com problemas visuais que não caracterizam necessariamente deficiência visual. (Lira, 2005, *apud* Lira; Frota, 2014 p. 58).

Assim, o projeto buscou, além de saber quem eram os estudantes com deficiência e quais as deficiências de cada um, caracterizar as necessidades especiais de cada um, demonstrando a preocupação de conhecer além do rótulo da deficiência que recebiam.

O *Projeto UFC Incluir*, apesar de não ter conseguido a criação dos espaços físicos propostos, foi responsável por uma enorme gama de ações inclusivas, sendo elas a realização de um ciclo de palestras, produção de material acessível, o acordo de parceria com o Ministério Público, a realização de obras arquitetônicas e a produção do próprio livro que utilizo como referencial para este capítulo. O projeto foi capaz de gerar destaque e visibilidade para a problemática da inclusão de estudantes com deficiência.

O passo seguinte para as políticas de educação inclusiva na UFC, foi a institucionalização da Secretaria de Acessibilidade da UFC em 2010, também chamada de *UFC Incluir* em homenagem ao título do projeto desenvolvido em 2005. Segundo o sítio institucional da Secretaria (UFC, 2022), “com três eixos de atuação, tecnológico, atitudinal e pedagógico – a Secretaria trabalha na formulação de uma política central de acessibilidade na UFC”. Porém, a Secretaria também afirma que não objetiva absorver todas as ações de inclusão, exercendo a função de fomentar e acompanhar ações intersetoriais.

A *UFC Incluir*, possui a estrutura organizacional composta por uma diretoria e cinco divisões de apoio, sendo elas: Apoio Administrativo, Apoio Pedagógico, Tecnologia Assistiva, Produção de Material Acessível, e Tradução e Interpretação de Libras. Com essa organização, a Secretaria possui divisões de execução, como a de produção de material e de intérprete de Libras, e divisões com função de assessoramento, se prestando a auxiliar outros



setores para desenvolver ações inclusivas em seus meios, como, por exemplo, instalar ou orientar a implementação de recursos de acessibilidade em computadores dos laboratórios da UFC.

Essa trajetória permite um melhor entendimento do funcionamento do principal órgão responsável pelo acompanhamento e fomento das políticas de educação inclusiva da UFC, apresentando-se como um ponto de partida para as entrevistas que foram realizadas.

#### ***4.1.2 Discurso institucional e organização***

O início da análise desses documentos foi por meio do discurso institucional, conforme expressado anteriormente, com foco no PDI de 2023 - 2027, importância dada por ser o momento de transição vivido durante a escrita desta dissertação.

Desta forma, no documento citado como também em suas duas versões anteriores, a UFC se posiciona como uma instituição que privilegia a inclusão, estando esta dentre os seus princípios norteadores nas versões de 2018 e 2023 do plano (UFC, 2017b, 2022b). Porém, o primeiro questionamento que apareceu foi a respeito da amplitude da palavra inclusão e do que realmente se intenciona ao utilizá-la.

A inclusão como princípio, pode estar direcionada a vários grupos diferentes e, ao mesmo tempo que serve como agregador, pode servir de camuflagem. E então permanece a pergunta: ao utilizar este significado como base do planejamento, os gestores tinham a intenção de incluir as pessoas com deficiência, também?

Esse questionamento permanece ao longo da leitura dos três documentos, que citam a inclusão de forma transversal, aparecendo no eixo de ensino, pesquisa, cultura e extensão, mas apenas uma pequena parcela dessas menções é direcionada para pessoas com deficiência.

Samanez (2015), pensa na inclusão como a incorporação de grupos que haviam sido excluídos do contrato social, como ocorreu, por exemplo, na abolição da escravidão e no sufrágio universal. Porém também afirma que a inclusão, de forma geral, das PcDs segue restrita.

Com esse raciocínio embasando as reflexões, levanto a questão da intenção dos planejadores: a inclusão, tão valorizada nos PDIs, também inclui as pessoas com deficiência na universidade? Para entender melhor o discurso, a análise das ramificações desse para a Secretaria de Acessibilidade se faz necessária. Através do seu sítio institucional, a *UFC Inclui*, se posiciona na estrutura organizacional da instituição e revela quais suas funções nas

políticas de educação inclusiva implementadas: “Com três eixos de atuação, tecnológico, atitudinal e pedagógico – a Secretaria trabalha na formulação de uma política central de acessibilidade na UFC, agindo para que esta seja respeitada e implementada nos diversos espaços da Universidade” (UFC, 2022c).

O primeiro fato a ser observado é o entendimento da multidimensionalidade da inclusão, trabalhando em três eixos, reconhecendo que “inclusão é uma questão de atitude e de sensibilidade. É preciso ajudar a comunidade acadêmica a enfrentar o preconceito e incentivar mudanças de atitude (...)” (UFC, 2022c).

O segundo fato é um detalhe que pode passar despercebido: a formulação de uma política central de acessibilidade. Para entender isso, é necessário constatar, primeiramente, que as ações de inclusão da UFC possuem objetivo comum, porém são independentes entre si para sua execução.

Os pesquisadores Gomes, Araújo, Lustosa (2023)<sup>1</sup>, afirmam, em artigo recente, que a UFC dispõe de uma grande quantidade de serviços voltados para o público com deficiência, alguns mediados pela secretaria de Acessibilidade/UFC Incluir, e outros que são prestados por demais setores conforme listagem abaixo.

- *Delivery* de refeições;
- Tradução e interpretação de libras;
- Produção de material acessível;
- Pessoa de apoio para ajudar o estudante com deficiência a se deslocar com segurança;
- Programa Institucional de Auxílio ao Estudante com deficiência da Universidade Federal do Ceará;
- Tempo adicional para realização de provas;
- Núcleo de Ações voltadas à Inclusão da Pessoa Surda (NAIPS);

Para além das iniciativas do poder institucional, o referido artigo também destaca o Grupo Pró-inclusão: Pesquisas e Estudos sobre Educação Especial, Inclusiva e Alfabetização, Práticas Pedagógicas e Formação de Professores.

O *Pró-Inclusão*<sup>2</sup> ocupa lugar de destaque nesta organização por realizar ações para a própria UFC como para a comunidade externa, cumprindo seu papel extensionista. O Grupo conta com o desenvolvimento de pesquisas e trabalhos acadêmicos, oferta de cursos de extensão e realização de AEE.

---

<sup>1</sup> O artigo foi escrito para utilização no curso de extensão

<sup>2</sup> Mais informações podem ser obtidas no [sítio proinclusao.ufc.br](http://sítio.proinclusao.ufc.br) e no *Instagram* através da *handle* @proinclusao\_ufc.

Encontramos na FACED o Grupo Pró-inclusão: Pesquisas e Estudos sobre Educação Especial e Inclusiva, Práticas Pedagógicas e Formação de Professores, com projetos sobre o Atendimento Educacional Especializado que realiza a estudantes com deficiência e com transtornos do espectro autista, no espaço da Sala de Recurso Multifuncional (SRM/Faced) – sala doada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi/MEC), equipada com materiais pedagógicos e recursos de alta e baixa tecnologia (equipamentos de acessibilidades, impressora Braille, entre outros). A referida sala possui um caráter formativo, atende os alunos das IES semanalmente, realizando avaliações cognitivas, identificação das principais dificuldades quanto ao acesso ao conhecimento e ao processo de inclusão em suas instituições, bem como planejamentos de intervenções e o atendimento em si, com suas intervenções, estratégias e procedimentos, incluindo a avaliação permanente das ações com os estudantes beneficiados, bem como funcionar para oferecer aos discentes da FACED um pseudo-laboratório de AEE, que acontece nas escolas regulares (Mendes; Lustosa, 2018; Gomes *et. al*, 2023).

Nesse sentido, é possível observar que não se constitui apenas uma política de educação inclusiva, mas sim políticas, várias ações, muitas vezes descentralizadas, que favorecem a inclusão de estudantes com deficiência. Este fato é de extrema importância para a presente dissertação, uma vez que é necessário conhecer bem qual o objeto da avaliação aqui realizada.

Assim, para este trabalho, o meu entendimento é que a UFC não possui uma política de educação inclusiva unificada e transversalizada, mas várias políticas capilarizadas e não uniformizadas entre as unidades acadêmicas da IES. Com isso em mente, torna-se mais fácil entender a estrutura organizacional da UFC e como isso reflete nos respectivos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI).

A UFC é dividida em 18 unidades acadêmicas, incluindo os *campi* do interior, 7 Pró-Reitorias, 2 superintendências (Superintendência de Tecnologia da Informação e Superintendência de Infraestrutura e Gestão Ambiental) e a Secretaria de Acessibilidade. Assim, a *UFC Inclui* é a unidade responsável pelo atendimento dos estudantes e servidores com deficiência.

A Secretaria de Acessibilidade UFC-INCLUI, instituída em 30 de agosto de 2010 pelo Provimento n. 06/CONSUNI, é a unidade responsável por atender os estudantes público-alvo da educação especial, bem como estimular uma cultura de inclusão da pessoa com deficiência na Universidade Federal do Ceará (UFC, 2022c).

Para atender essa demanda, a secretaria se organiza em cinco divisões a saber: Apoio Administrativo; Apoio pedagógico; Tecnologia assistiva; Produção de material acessível e; Tradução de interpretação de libras. Cada divisão possui um papel específico e bem definido, podendo ser como apoio ou executor, no caso da produção de material ou interpretação.

Além de suas divisões, a secretaria possui ramos em cada unidade acadêmica, com os chamados agentes de acessibilidades, sendo dois servidores, um titular e um suplente. Os agentes têm a função de servir como extensão da secretaria, auxiliando na implementação das políticas de inclusão, e identificar os estudantes com deficiência e suas necessidades (UFC, 2022c).

Dentre os serviços que a Secretaria de Acessibilidade oferece, já foram citados: tradução de material, disponibilização de intérpretes, oferecimento de cuidador, *delivery* de refeições. Cada um desses serviços, pode ser classificado como uma política pública separada, pois possuem muitas vezes públicos diferentes e são realizados através de equipes próprias para a execução das tarefas.

É com essa configuração e discurso, que a UFC se organiza para as políticas de inclusão, oferecendo vários serviços diferenciados e apoio para as unidades acadêmicas e administrativas poderem desempenhar suas atividades incluindo estudantes e servidores com deficiência.

#### ***4.1.3 Análise das categorias***

Uma vez exposto o contexto local, a trajetória institucional e a organização dos atores participantes nas políticas, é possível iniciar a análise dos documentos de planejamento das políticas da UFC, aqui representado pelos PDIs dos quinquênios 2013 - 2017; 2018 - 2022; e 2023 - 2027. Dentre as várias categorias, a Acessibilidade apareceu de diversas formas, tratando na maioria das vezes de acessibilidade física. Porém, devido à grande abrangência dos documentos, não é possível afirmar se eles incluem todos os detalhes necessários dessa dimensão.

Um dos objetivos citados no PDI 2023-2027 menciona, dentre outros focos, a acessibilidade para ser levada em consideração na renovação da infraestrutura da UFC. O objetivo em questão pretende “Institucionalizar um plano de gestão de obras e reformas da UFC, contemplando diagnóstico das edificações existentes e definição de critérios técnicos com foco na economicidade, acessibilidade, mobilidade sustentável, dentre outros”. (UFC, 2022, p. 81).

A acessibilidade física engloba salas de aulas, biblioteca, banheiros, laboratórios, espaços públicos, vias de acesso, dentre outros espaços de permanência e circulação da Universidade. Ainda nesses quesitos, precisam ser consideradas pessoas com deficiência física, visual, Transtorno do Espectro Autista (TEA), mobilidade reduzida e até pessoas com

obesidade, que, embora não consideradas PcD pela lei brasileira, também seriam beneficiadas por ações de melhoria de acessibilidade. Nesse sentido, questionam-se se todas essas variadas facetas da acessibilidade física foram contempladas nesse pequeno objetivo.

Ao longo da análise dos documentos, especialmente a versão mais recente do PDI, reforça que algumas camadas da acessibilidade, como o oferecimento de cursos e formação continuada para professores que abordem os temas, foram, de fato, colocadas em um plano inferior.

Para ilustrar a vastidão dessa categoria, podemos verificar a portaria 3.284 de 2003 do MEC (BRASIL, 2003), a qual lista quais itens de acessibilidade devem estar presentes nos edifícios de uso das instituições de ensino superior e lista itens obrigatórios para que sejam reconhecidos e credenciados os cursos das IES. O documento traz uma série de requisitos, divididos por deficiência, não englobando algumas exigências conhecidas, como piso tátil para pessoas com cegueira, o que pode ser justificado devido a idade da portaria.

Embora presente no PDI 2018, a questão da acessibilidade física faz uma aparição tímida no seguinte objetivo estratégico no eixo de Infraestrutura: “Aprimorar os serviços de manutenção predial e de atividades gerais relacionados à infraestrutura física da UFC, com foco na economicidade, na sustentabilidade e na *acessibilidade*” (UFC, 2017b, p. 33.) (Grifo do autor).

Vale ressaltar, que dentre as ações citadas, não existe uma relacionada diretamente à acessibilidade, sendo estas direcionadas aos outros dois focos citados: a economicidade e a sustentabilidade. Porém, o documento de 2018 apresenta uma transversalidade da categoria, contando com um objetivo no eixo “estudantes” de “ampliar a efetividade das políticas de acessibilidade e inclusão adotadas pela UFC” (UFC, 2017b, p. 23).

O documento de 2013 adotou uma formatação diferente e optou pela concentração da maioria dos objetivos de acessibilidade em uma ação do objetivo estratégico “ampliar a capacidade de desenvolvimento e melhoria da instituição”. Porém, a questão específica da acessibilidade física desde essa época, já era presente nas ações de infraestrutura, apesar dos direcionamentos serem bastante específicos, como é possível analisar no trecho:

Prover e planejar a acessibilidade nas edificações existentes. 1. Articular com os entes públicos a promoção das condições de acessibilidade nas áreas urbanas entre as edificações dos campi do Benfica e do Porangabussu. 2. Realizar projeto-piloto de planialtimétrica georreferenciada para elaboração de rotas acessíveis, prioritariamente nas unidades identificadas possuidoras de alunos ou servidores com mobilidade reduzida. 3. Elaborar e executar projeto de comunicação Visual tátil para

unidades já identificadas como possuidoras de alunos ou servidores com deficiência sensorial, prioritariamente (UFC, 2012, p. 141).

Com essa análise, transparece a transformação dos objetivos e ações de acessibilidade física ao longo dos três quinquênios estudados. Não é possível estabelecer uma relação linear de crescimento ou regressão em se tratando do nível de acessibilidade oferecido, apenas abordagens diferentes, sendo o PDI de 2013 mais específico e pontual, e o atual, de 2023 mais transversal, buscando dar respostas mais apropriadas ao seu contexto temporal.

Além do seu eixo físico, os documentos também mencionam a vertente comunicacional, que, entre várias ações, exige para a sua concretização a disponibilização de acervo em formatos acessíveis (digital, libras ou braille). As ações e os objetivos que contemplam essa dimensão se encontram nos três PDIs em seções referentes à Biblioteca Universitária.

A compra de livros físicos, a contratação e a renovação de assinaturas de bibliotecas digitais, a implementação de ferramentas de descoberta das informações nos repositórios digitais da UFC e a ampliação do acervo em formato acessível com o suporte da Rede Brasileira de Estudos e Conteúdos Adaptados (REBECA) (UFC; 2022a, p. 28).

Ainda neste tópico, encontrei uma divergência entre o objetivo estratégico, mas a ação em nível operacional contradiz com o que foi estabelecido. A portaria nº 02/2023 da Secretaria de Acessibilidade da UFC (UFC, 2023), limita a impressão de material didático por semestre e por disciplina a 30 folhas em braille, total baixo para compilar o conteúdo de cada disciplina. Então, apesar de ser um objetivo comum entre os documentos, a sua execução aponta caminhos em desacordo com o exposto nos PDIs.

Ainda questionando essa determinação, no relatório de gestão da *UFC Inclui* de 2022, apontou um total de 1.527 páginas traduzidas para formato acessível. Infelizmente não se pode afirmar nada sobre esse número sem recorrer às estimativas, uma vez que não conhecemos o total de alunos da UFC que necessitam deste serviço. Aqui, então, apenas levanto a questão desses choques e os impactos que podem estar causando nos estudantes com deficiência a respeito do material necessário para estudo.

Os três PDIs analisados, contemplam transversalmente a questão de acessibilidade física, com foco em infraestrutura predial, e comunicacional, com foco nas bibliotecas e seu acervo. Porém, o tema da acessibilidade se expande além do plano físico. O *site* institucional da Secretaria de Acessibilidade (*UFC Inclui*), menciona mais eixos que são trabalhados:

atitudinal e tecnológico.

Quais os eixos de atuação da Secretaria? Atitudinal: Inclusão é uma questão de atitude e de sensibilidade. É preciso ajudar a comunidade acadêmica a enfrentar o preconceito e incentivar mudanças de atitude, visando à remoção de barreiras que impedem a acessibilidade. Tecnológico: Outro objetivo é incentivar pesquisas e ações em tecnologias assistivas, para o desenvolvimento de equipamentos, serviços e estratégias que permitam o acesso ao conhecimento com autonomia. Pedagógico: Não basta fazer com que o estudante com deficiência ingresse na Universidade – é preciso oferecer condições para que ele tenha a mesma formação que os colegas. Por isso, a Secretaria também pensa em ações que facilitem o ensino-aprendizagem, com alternativas de avaliação. Comunicacional: Oferecer recursos, atividades e bens culturais que promovam independência e autonomia aos indivíduos que necessitam de serviços específicos para acessar o conteúdo proposto. Audiodescrição, legendas, janela de Libras, impressões em braille e dublagem são alguns dos exemplos existentes (UFC, 2022).

Dentre os eixos de atuação citados, o atitudinal se mostrou o mais apagado entre os três PDIs, tendo a acessibilidade física sempre apoiada pela UFC Infra e o comunicacional pela Superintendência de Tecnologia e Informação (STI) e pela Biblioteca Universitária. A acessibilidade atitudinal teve apenas poucas aparições nos documentos, não havendo figurado uma vez na sua versão 2023 - 2027.

No relatório de gestão da Secretaria de Acessibilidade com ano base em 2022, a secretaria demonstrava objetivos internos e ações que buscavam trabalhar o eixo atitudinal, através de palestras, reuniões com coordenadores e professores e cursos de formação. Porém a sua ausência nos documentos maiores da instituição lança a sensação de lacuna sobre um dos três grandes eixos da inclusão não serem representados entre as ações mais amplas da Universidade.

Salend (2016, p. 7) no segundo princípio, cita “como imprescindível para concretização de um modelo de educação inclusiva menciona a aceitação de forças e desafios individuais como expressão da diversidade”. Este princípio se projeta como o máximo da acessibilidade atitudinal, no que refere a aceitação de toda a diversidade dos estudantes. Adicionalmente, a aceitação está em um patamar tão elevado (e, ao mesmo tempo, em uma das mais profundas fundações) da educação que na lista exposta pelo autor, só é precedida da universalidade.

A promoção da acessibilidade da UFC esteve, nos três PDIs analisados, sempre em contato com um objetivo maior: a permanência dos estudantes na instituição. A redução da evasão estudantil através de estratégias de acompanhamento discente tem seu espaço fixo nos planos de desenvolvimento da universidade, sempre alinhado com várias estratégias de assistência estudantil e indicadores de conclusão e reprovação, como este exemplo retirado do PDI 2023-2027:

Objetivo Estratégico 1 – Aprimorar a formação discente. Programa: Fluxo acadêmico discente Descrição: Melhorar os processos de acompanhamento do fluxo acadêmico dos discentes, a fim de que consigam permanência e terminalidade com êxito e no tempo certo. Unidade Responsável: PROGRAD. Indicador 1: Tempo médio de permanência no curso de graduação [...] Indicador 2: Taxa de retenção [...] Indicador 3: Quantidade de diplomados [...] (UFC, 2022, p. 57).

Por mais importante que seja este tipo de acompanhamento, a não especificidade das condições dos alunos nesses indicadores levanta questões sobre a qualidade da informação que fornece pelo seguinte raciocínio: os grupos de estudantes em condições de instabilidade em relação à sua permanência e aproveitamento são variados e diversos, como pessoas que moram no interior, pessoas com baixa renda, estudantes oriundos de escola pública e, logicamente, pessoas com deficiência.

Assim, cada perfil possui diferentes dificuldades na trajetória acadêmica, e amalgamar todas essas diversidades em poucos indicadores, faz com que seja impossível nos aproximar da realidade de cada um deles, mais especificamente, que não se saiba como as políticas da universidade estão afetando cada um. Ainda nesse caminho de raciocínio, o PDI de 2023-2027 buscou criar indicadores específicos para o abandono e permanência de alunos assistidos pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE):

Programa: Permanência e desempenho acadêmico dos estudantes assistidos  
 Descrição: Implementar ações para inclusão e acompanhamento de estudantes com deficiência e/ou vulnerabilidade socioeconômica e atletas evitando a evasão;  
 Unidade Responsável: PRAE. Indicador: Taxa de permanência dos discentes assistidos. Fórmula de cálculo:  $= (1 - \text{Taxa de abandono})$  (UFC, 2022, p. 90)

Uma das ações previstas para este programa foi “instituir programa de tutoria, a fim de auxiliar os estudantes recém ingressos, com deficiência e/ou residentes, em parceria com as unidades acadêmicas e com a Secretaria de Acessibilidade” (UFC, 2022, p. 90). O que está alinhado com as ações de atendimento ao discente reportadas no relatório da UFC Inclui de 2022. Mesmo que os dois documentos sejam sobre espectros temporais diferentes, sua semelhança deve ser apontada, visto que as ações foram executadas e planejadas pela mesma gestão.

Saindo do nível estratégico da UFC para o nível tático, a Secretaria de Acessibilidade em seu relatório demonstrou várias ações de acompanhamento e encontros com os discentes e, em alguns casos, suas famílias, instituindo programas de tutoria e tendo reuniões de atendimento (UFC, 2023, p. 06):



3.1.2 Acompanhamento da formação acadêmica dos estudantes: Para acompanhamento da formação acadêmica dos estudantes, são realizados encontros estritos com o discente e/ou seus familiares sobre casos específicos para adaptação didático-metodológica e mediação. Ao todo, o ano de 2022 contou com 16 atendimentos realizados. (UFC, 2023a, p. 06).

Não obstante, permanece a crítica já feita aqui: como conhecer a realidade e desafios de estudantes com deficiência se eles estão sempre amalgamados em outros grupos que não compartilham suas características, tornando impossível saber informações específicas a respeito dos estudantes com deficiência? Nesse sentido, Mantoan e Prieto (2006), demonstram esse problema em uma escala nacional.

O Governo Federal divulga anualmente os resultados do Censo Escolar, realizado pelo MEC, como apontado vários aumentos animadores do número de estudantes com deficiência matriculados em escolas regulares. O problema está no fato de que não se sabe quantas pessoas com deficiência em idade escolar estão fora da escola. Com isso, temos uma problemática generalizada tanto no contexto local quanto nacional: os indicadores sobre pessoas com deficiência não conseguem demonstrar a nossa realidade, pois não especificam nosso grupo e mostram avanços de matrículas e atendimentos sem ao menos saber quem deixou de ser atendido pelas políticas.

Aliado ao acompanhamento discente, existe o apoio ao próprio docente. É quase um postulado o fato que os professores, principalmente de nível superior, não são formados para lecionar aos estudantes com deficiência, desconhecendo muitas vezes técnicas simples de como auxiliar alunos com algumas deficiências comuns como baixa visão ou surdez. A partir disso, é esperado que no planejamento de uma universidade que pretende se chamar de inclusiva, seja abordada a formação continuada de professores tratando temas de acessibilidade e inclusão.

Diante dessa percepção, a leitura do PDI 2018-2022 trouxe uma constatação preocupante: no trecho referente a cursos de formação continuada docente, não existe menção à introdução de temas de inclusão.

4. Aprimorar os programas de formação continuada para a docência no Ensino Superior, no âmbito da UFC, possibilitando o compartilhamento de novas metodologias de ensino, o intercâmbio de experiências e práticas pedagógicas e o desenvolvimento de competências interpessoais. Elaborar propostas de acompanhamento (tutoria) para os professores recém ingressos na UFC para a socialização ou compartilhamento de experiências pedagógicas e orientação para o ensino e a pesquisa na UFC. (EIDEIA); Promover ações de formação pedagógica para os jovens professores. (EIDEIA/PROGEP); Consolidar a CASA como ação coletiva de aprendizagem e espaço de formação continuada coerente com uma teoria e com um projeto de reconstrução da realidade do Ensino Superior. (EIDEIA);

Expandir os canais de divulgação de experiências pedagógicas inovadoras. (EIDEIA/PROGRAD/PRPPG); Promover cursos de formação continuada sobre metodologias ativas, aulas invertidas, técnicas didático-pedagógicas e métodos de avaliação do ensino-aprendizagem para os docentes da UFC. (EIDEIA/PROGRAD/PRPPG/PROGEP) (UFC, 2017b, p. 27).

Na sua versão atual, a ausência é ainda mais notável, sendo apenas cursos de formação continuada de forma geral mencionados em uma ação específica. Assim, recorreremos ao trabalho de Mahl (2016), para entender o que essa ausência gera de impacto no potencial de inclusão de uma universidade.

No trabalho, a pesquisadora apontou que durante os cursos de formação continuada houve o momento de “construção e reconstrução coletiva de saberes sobre a inclusão” (MAHL, 2016), sendo esse tipo de capacitação passo de grande importância para que os professores da UFC possam atender melhor o grande número de estudantes com deficiência que ingressam na instituição.

Uma outra categoria que emergiu com frequência nos diversos documentos foi a participação da comunidade acadêmica no processo de elaboração de cada PDI, utilizando a metodologia denominada planejamento participativo.

O PDI da UFC para o quinquênio 2023-2027 foi elaborado seguindo as orientações previstas no Decreto n.º 9.235, de 15 de dezembro de 2017, e na Instrução Normativa n.º 24, de 18 de março de 2020, alinhado às políticas e diretrizes do Governo Federal. É resultado de um processo sistemático de planejamento estratégico, *amplamente participativo*, que contou com 3 (três) grandes fases: preparação, elaboração e consolidação (UFC, 2022b) (Grifo do autor).

A importância do envolvimento da comunidade na produção do plano se respalda no princípio da democracia universitária, presente na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), o que reflete em uma metodologia horizontalizada, disseminada e transparente para a elaboração de tal documento.

Na versão publicada para o quinquênio 2018-2022, o PDI faz ampla menção ao seu processo participativo, ressaltando que “foi nessa perspectiva que o PDI 2018-2022 foi construído, com ampla participação da comunidade interna, na definição da visão de futuro e das estratégias para o alcance dessa visão. Acreditamos que esse é o melhor caminho para o contínuo sucesso da instituição” (UFC, 2017b).

Januzzi (2016), discorre um pouco em sua obra sobre os níveis de planejamento participativo, mostrando que ele pode envolver uma participação efetiva da comunidade,

levando em consideração as sugestões propostas para tomar decisões importantes junto a mesma.

Porém, pode acontecer das oficinas e eventos acontecerem apenas para critérios de validação da solução apresentada (Lejano, 2012), ou também serem apenas um local de coleta de sugestões, que serão avaliadas em um momento futuro e depois a decisão será tomada entre os gestores. Por último, existe o caso mais drástico que seria a participação simbólica, na qual não existe intenção de ouvir a população e a realização de reuniões e seminários são apenas para aparentar ser um planejamento democrático.

A mesma coisa pode acontecer com momentos de avaliação de políticas, conforme acontece no procedimento institucionalizado de avaliação da UFC, representado pela formação e atuação da Comissão Própria de Avaliação (CPA) a cada dois anos. Em seu último relatório (2022), afirmam, também, a importância da participação de pessoas externas no processo:

A avaliação das Instituições de Educação Superior (IES) tem caráter reflexivo e formativo, visando conhecer e aperfeiçoar as atividades internas e externas da IES, bem como a ação dos seus principais agentes: egressos, discentes, docentes, servidores técnico-administrativos e sociedade civil. Idealmente, a avaliação institucional, nessa perspectiva teórica, deve buscar a participação responsável e efetiva da maioria desses agentes (UFC, 2022c).

Como explicado simplificadamente, a participação é um procedimento com diversos níveis de efetivação. Então a função de verificar a prática desta categoria foi atribuída ao questionário repassado aos alunos com deficiência, para que estes pudessem descrever como foram suas experiências em eventos que tinham objetivo de escuta e participação da comunidade acadêmica.

Prosseguindo no tema da Avaliação Institucional, duas categorias importantes deste trabalho são a metodologia de avaliação e o uso de dados prévios. Passagens referentes a esses assuntos são comuns nas seções de metodologia de construção do PDI, em cada respectivo documento. Como exemplo, cito a passagem da edição de 2018 do PDI: “como todo Planejamento Estratégico, o primeiro passo foi fazer um diagnóstico da situação atual da UFC através da análise dos resultados do PDI anterior (2013-2017) e de indicadores relevantes para a instituição (UFC em números)” (UFC, 2017b).

Esse trecho já apresenta múltiplas camadas para análise. O primeiro fato, é que podemos entender o PDI como a etapa seguinte de uma avaliação, uma vez que procura

utilizar indicadores prévios para definir o caminho a ser seguido pela Universidade. O segundo é a respeito dos materiais utilizados para realizar o diagnóstico proposto.

Januzzi (2016), cita e explana sobre vários métodos quantitativos e qualitativos adequados para a avaliação de políticas públicas. Entre eles, se encontra a meta-avaliação, que seria a utilização de relatórios, avaliações e levantamentos anteriores como fonte secundária de informações.

A partir desse referencial, levanto um questionamento: quais outras fontes poderiam corroborar com esse diagnóstico? A primeira resposta que pensei foram os trabalhos acadêmicos sobre a própria UFC. Entre os anos de 2013 a 2017 (período prévio do PDI em questão), encontrei 50 dissertações e 11 teses com temáticas referentes a UFC, de acordo com o Repositório Institucional.

A segunda possibilidade é diretamente com os alunos, docentes e servidores técnicos-administrativos. Por que não utilizar a experiência da comunidade para realizar o diagnóstico? De todo modo, o próximo passo foi entender quais informações os resultados do PDI 2013 e o documento UFC em números oferecem para a tarefa de diagnóstico do contexto.

A última edição do UFC em números foi publicada em 2016 (ano base 2015) (UFC, 2016b), e é um documento de apenas 11 páginas contendo apenas informações gerais sobre a instituição. A única menção a pessoas com deficiência se encontra em um quadro que dispõe o número de PcDs na IES, sem especificar se são alunos, docentes ou servidores.

Quanto aos resultados do PDI anterior, o texto mostra a lista de ações, agrupadas em seus respectivos objetivos, seguidos de um indicador sobre a realização da ação, podendo ser “realizada”, “realizada parcialmente”, ou “não realizada”. As informações contidas nestes documentos certamente são valiosas. Entretanto, para realizar um diagnóstico mais completo do contexto que a UFC passava na época da elaboração, outras fontes de dados poderiam apontar melhores caminhos para o PDI.

Levando a análise agora para o PDI 2023-2027, observei uma mudança de metodologia, especialmente na fase de diagnóstico do contexto, que utilizou ainda menos informações já existentes para sua elaboração.

Nas reuniões preparatórias utilizou-se como metodologia a análise documental e ambiental. Na análise documental foi observada a legislação vigente, o alinhamento às políticas e diretrizes nacionais e as documentações internas, como o regimento, o estatuto, dentre outros aspectos. Na análise ambiental, foi realizada a avaliação dos resultados institucionais e a análise do ambiente interno, por meio da ferramenta estratégica Matriz SWOT, e a análise do ambiente externo, por meio da ferramenta estratégica Pestel. (UFC, 2022b).

Januzzi (2016, p. 56), mostra a meta-avaliação como uma metodologia que, aplicada em determinados momentos, é capaz de trazer uma análise mais abrangente de uma política, permitindo “identificar aspectos meritórios, avanços e contradições da Política Pública, trazendo insumos para sua reformulação”.

Portanto, a decisão dos gestores de citar apenas o regimento, o estatuto e documentos legais como bases para a análise documental, diante de tantos outros disponíveis, como os que já foram citados aqui, levanta dúvidas sobre o contexto que foi construído.

Assim, temos um problema crítico, pois noto que não existiu a transferência de conhecimento entre os replanejamentos do PDI, o que provocaria o rompimento do ciclo de vida da política. A consequência seria a perda do registro de lições aprendidas, a possível descontinuidade de políticas internas, e o aumento do custo em recursos financeiros, de pessoal e temporais para elaboração de cada novo plano.

A importância dessa parte da análise é evidenciada quando se pensa a respeito do alinhamento entre as políticas e a demanda do público alvo. Quando não se mantém registro das pessoas com deficiência, das suas necessidades, de como elas foram atendidas ou por que não foram atendidas, como é possível estabelecer um plano de melhora para as políticas de inclusão?

Além da relevância das políticas, outro fator de importância é a sua sustentabilidade (Januzzi, 2016), isto é, sua viabilidade a longo prazo ou até a demanda ser atendida. O PDI 2023 nos oferece um posicionamento geral a respeito do assunto.

Nos últimos anos, as universidades têm vivenciado um cenário de restrição orçamentária, desde o valor autorizado na LOA até a liberação parcelada da dotação ao longo do exercício. Nesse sentido, e visando à sustentabilidade orçamentária financeira da instituição, mesmo que de forma parcial, a UFC vem trabalhando na análise de outras fontes de captação de recursos e na análise do custeio, tanto por meio do monitoramento das despesas discricionárias quanto pelo investimento em tecnologias que proporcionem maior eficiência na utilização dos recursos disponíveis (UFC, 2022b).

No tocante à Secretaria de Acessibilidade, como resposta a vários pedidos de profissionais de apoio, decidiu lançar o Edital 001/2022, para selecionar estudantes que irão receber auxílio destinado à contratação deste serviço. Na página do edital, não encontrei a informação de quantos discentes se inscreveram, porém, o resultado final apontava dois estudantes para receber o auxílio, mais quatro para cadastro de reserva.

Além disso, em 2023 foi publicada a portaria nº 02/2023 da Secretaria de Acessibilidade, limitando drasticamente o número de páginas que poderiam ser solicitadas a ampliação ou tradução para Braille por semestre.

Estas duas medidas evidenciam um cenário pessimista sobre a sustentabilidade das políticas, chegando a haver medidas que negam direitos para conter despesas. Isso também transparece na percepção dos estudantes, como discutido adiante, que acreditam que a falta de investimentos do poder público é o maior desafio da UFC para a concretização da acessibilidade na universidade. Essa ação deixa em evidência a falta de recursos financeiros para atender todos aqueles que necessitam do apoio

Reconheço aqui, que toda a análise desenvolvida neste tópico carrega a ressalva de todas as análises documentais: a prática pode se desenvolver de maneira totalmente diferente do previsto nos documentos. Para procurar complementar e até contestar as descobertas feitas até o momento, analisei também dados quantitativos coletados pelo INEP no Censo da Educação Superior, assim como as respostas obtidas por um questionário aplicado aos estudantes com deficiência matriculados em cursos de graduação da UFC.

#### **4.2 Construindo a realidade através dos números: Análise dos microdados do Censo da Educação Superior**

Uma importante fonte de dados quantitativos sobre estudantes do ensino superior é o Censo da Educação Superior (CENSUP), realizado anualmente pelo MEC para coletar informações sobre estudantes, docentes, cursos e instituições de ensino superior de todo o Brasil. A coleta do CENSUP é feita através de representantes da IES que recebem treinamento para utilização do sistema e inserir as informações solicitadas. O representante da instituição pode, se necessário, montar uma equipe para auxiliar na tarefa, o que é comum quando há um grande número de alunos matriculados (BRASIL, 2022).

Após coletado, os dados ficam disponíveis no sítio do MEC para descarregamento em vários formatos, a saber: notas estatísticas, um documento em PDF contendo gráficos e dados mais importantes; resumo técnico, um documento em PDF com conteúdo mais detalhado que o anterior; sinopse estatística, arquivos em *Microsoft Excel* com informações principalmente sobre os estudantes, dividindo por estado e região, compilando dados sobre raça, situação econômica, gênero, etc.; e os microdados, que são os dados na forma bruta e não compilados.

O interesse aqui recaiu sobre os microdados, uma vez que por não estarem compilados, foi possível extrair informações exclusivamente sobre o público PcD matriculado na UFC e, após fazer esse filtro, calcular indicadores pertinentes a esta avaliação. Em alguns casos, foi feito o cálculo do mesmo indicador para os estudantes sem deficiência, buscando a comparação entre as duas realidades.

Os microdados são disponibilizados em quatro arquivos separados, cada um referente a um dos questionários que são aplicados. Aqui, procurei trabalhar com o módulo “Alunos”, pois nele estavam contidas informações sobre pessoas com deficiência, junto com outras informações de interesse, como estado da matrícula (ativa, trancada ou formando), se recebia algum tipo de auxílio da UFC e se participa de alguma atividade extracurricular.

Antes de iniciar, é necessário justificar que cada indicador, isoladamente, contribui pouquíssimo para a compreensão do contexto e do grau de inclusão dos estudantes com deficiência na UFC. A construção do cenário da universidade vivido por essas pessoas irá acontecer uma vez que todos os indicadores discutidos aqui sejam averiguados de forma conjunta, unindo-os, também, à compreensão já obtida por outras fontes de dados trabalhadas.

Para análise, primeiro procurei o dado principal: número de estudantes com deficiência matriculados na UFC, separando em três tabelas e gráficos: uma apenas com p número estudantes ativos, outra apenas com os formandos e uma terceira com a quantidade que trancaram matrícula ou jubilaram do curso.

Tabela 5 - Alunos com matrículas ativas na UFC.

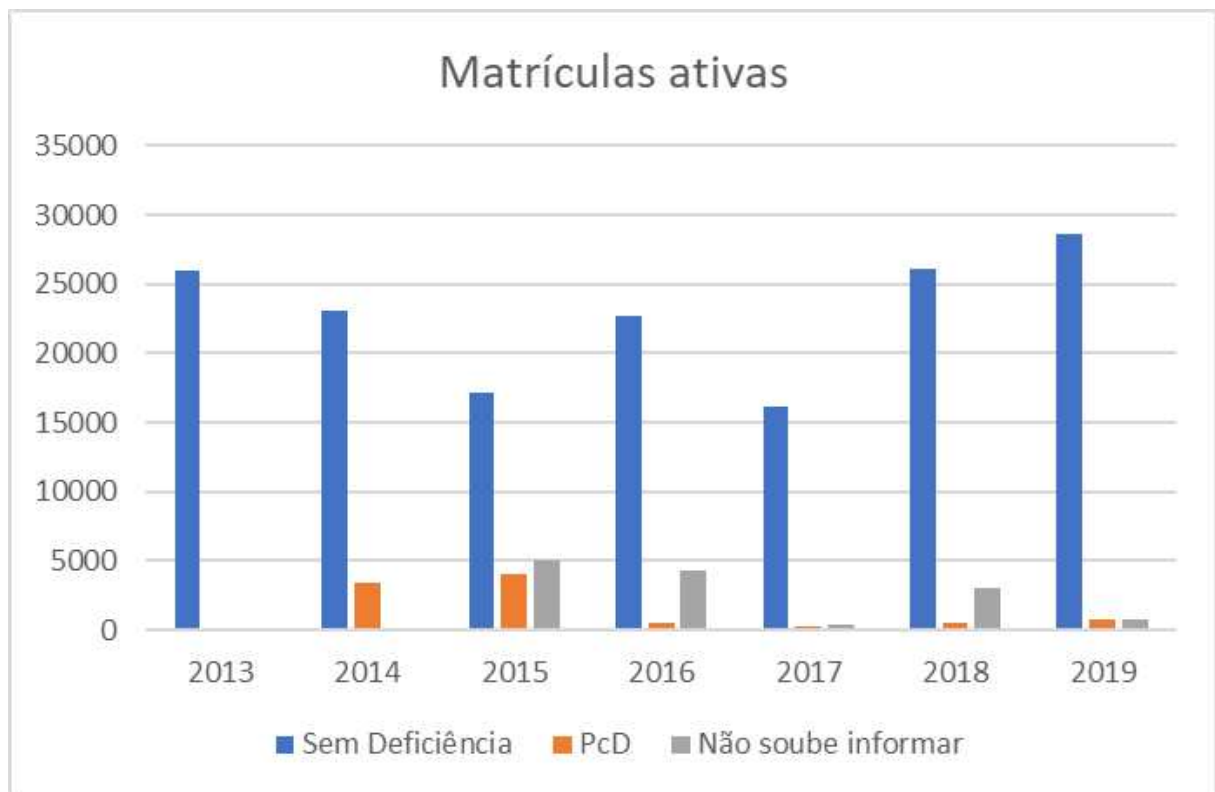
<b>MATRÍCULAS ATIVAS</b>				
<b>ANO</b>	<b>Sem Deficiência</b>	<b>PcD</b>	<b>Não soube informar</b>	<b>%</b>
2013	25951	37	61	0,14%
2014	23059	3425	84	12,89%
2015	17153	3971	5090	15,15%
2016	22647	500	4221	1,83%
2017	16175	266	393	1,58%
2018	26058	483	3079	1,63%
2019	28591	736	712	2,45%

Fonte: Elaborado pelo Autor (2023).

A tabela 5 foi construída utilizando os dados do CENSUP. A coluna % se refere ao número de pessoas com deficiência em relação ao número total de alunos. Essa proporção permite a visualização do crescimento do número de estudantes com deficiência removendo a interferência da expansão geral da universidade.

O gráfico abaixo também permite ver esse desenvolvimento, especialmente nos anos 2017 a 2019, por motivos que são discutidos adiante.

Gráfico 2 - Matrículas ativas na UFC.



Fonte: Elaborado pelo Autor (2023).

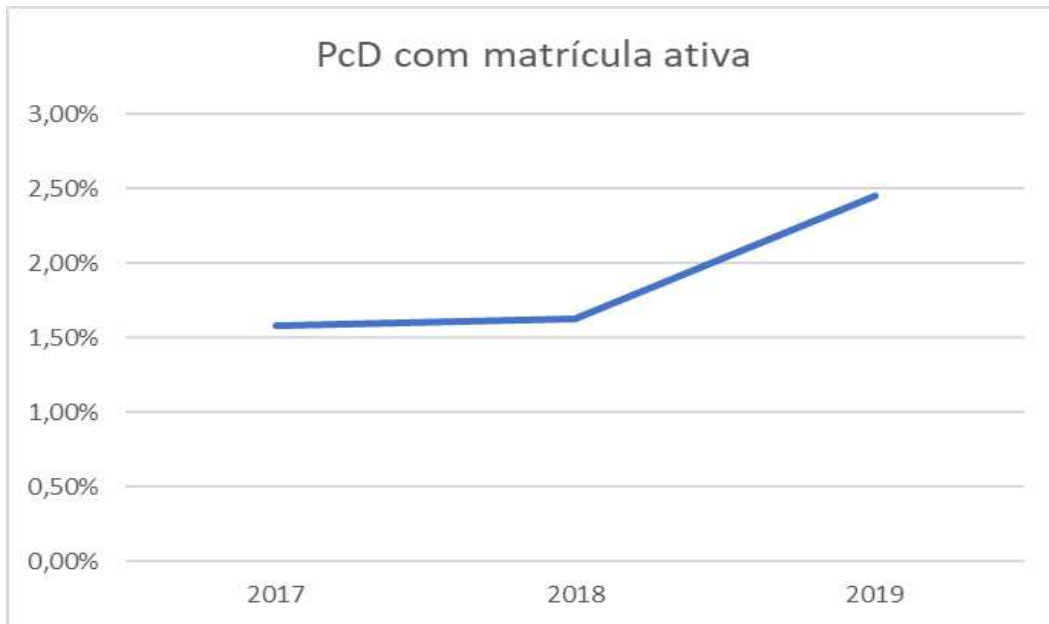
Como já observado na pesquisa exploratória, os anos de 2014 e 2015 continham erros na sua contagem, perceptível devido ao número elevado de pessoas com superdotação/altas habilidades. O mesmo erro também é observado, embora em menor proporção, em 2016, evidenciado pela quantidade de pessoas com deficiência visual.

Dessa forma, os indicadores serão calculados para os anos 2017, 2018 e 2019, por serem datas mais recentes, incluindo o período em que a UFC passou a ter cotas para PcDs no SISU e não apresentarem desvios drásticos.

O gráfico seguinte, ajuda a visualizar melhor o crescimento do número de PcDs matriculados.



Gráfico 3 - Matrículas ativas na UFC.



Fonte: Elaborado pelo Autor (2023).

Observando como a inclinação da reta aumentou entre 2018 e 2019, temos uma comprovação quantitativa do efeito das cotas, uma vez que a UFC passou a ter uma porcentagem maior de estudantes com deficiência ocupando seus espaços.

Em complemento, procurei calcular indicadores que avaliassem a permanência, assim como o aproveitamento destes estudantes na UFC, e os dados do CENSUP forneceram algumas informações interessantes nesse sentido. A primeira delas é a quantidade de formandos com deficiência, analisada seguindo a mesma metodologia utilizada para as matrículas ativas.

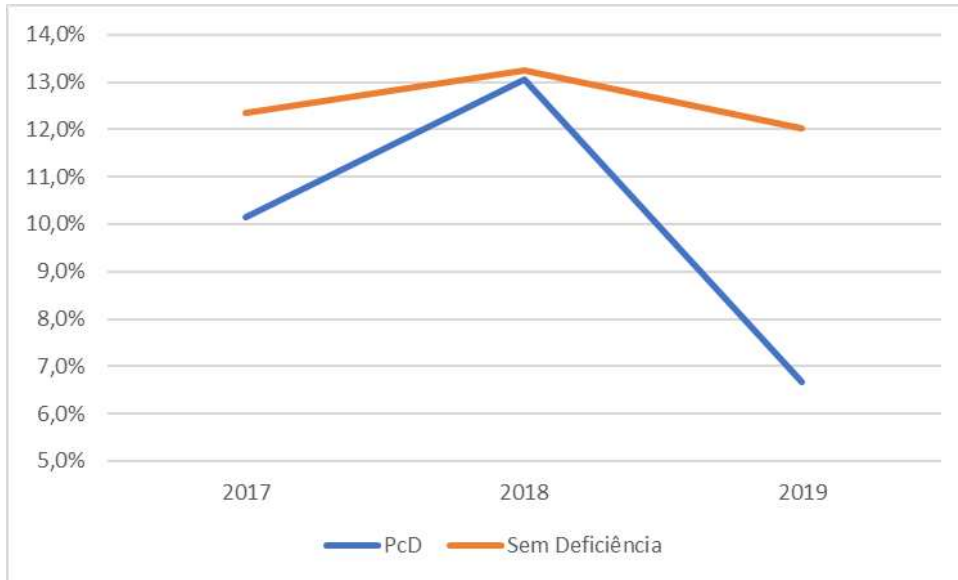
Tabela 6 - Alunos formandos na UFC.

ANO	Sem Deficiência	PcD	Não soube informar	%
2013	3288	4	3292	0,06%
2014	3498	55	0	1,55%
2015	3253	68	291	1,88%
2016	2105	19	1033	0,60%
2017	1996	27	8	1,33%
2018	3451	63	43	1,77%
2019	3435	49	2	1,41%

Fonte: Elaborado pelo Autor (2023).

Observando os três últimos anos da tabela para comparar com a tabela 5, vemos que ainda não há um padrão entre eles. Procurando uma maneira alternativa de relacionar os dados, elaborei um gráfico com a porcentagem de formandos de cada grupo (Sem deficiência e PcD).

Gráfico 4 - Percentual de alunos formandos por grupo.



Fonte: Elaborado pelo Autor (2023)

Nesse gráfico, é possível ver que a porcentagem de estudantes com deficiência que se formaram no ano é menor que a de estudantes sem deficiência. Assim, já temos um indicador de que a experiência dos PcDs da universidade não pode ser equiparada com a de outros grupos. Da mesma forma, podemos ver o extremo oposto da conclusão, que seria a evasão. Para isso, construí a tabela contendo dados de alunos trancados ou jubilados.

Tabela 7 - Estudantes trancados ou jubilados na UFC.

ANO	Sem Deficiência	PcD	Não soube informar	%
2013	5053	20	15	0,39%
2014	5995	619	66	9,27%
2015	3987	477	901	8,89%
2016	2259	90	2233	1,96%
2017	1824	82	1126	2,70%
2018	369	10	230	1,64%
2019	3729	108	725	2,37%

Fonte: Elaborado pelo Autor (2023)

Aqui, comparando com a tabela 6, já observamos um fato interessante: a proporção de estudantes com deficiência da tabela 7, focando nos anos de 2017 a 2019, é maior que na tabela 6.

Assim, unindo os três indicadores produzidos nesta seção, pode observar nos números uma tendência que já se suspeitava: estudantes com deficiência têm mais dificuldade para se formar e maior probabilidade de evadir.

Porém, a conclusão do curso sem a junção de outros indicadores ainda não é suficiente para apontar um bom aproveitamento da experiência universitária. Visto que os três PDIs analisados (UFC, 2012, 2017b, 2022b), reforçam os três pilares da universidade como ensino, pesquisa e extensão, sem a participação em atividades extracurriculares, a vivência acadêmica estaria incompleta.

Desta forma, utilizei os dados do Censo para ver a quantidade de estudantes com deficiência que participaram de atividades de estágio, pesquisa, extensão ou monitoria. Assim, foi construída a seguinte tabela.

Tabela 8 - Número de PcDs que participam de atividades extracurriculares na UFC.

Ano	Total	Participa de atividade Extracurricular	%
2017	266	34	12,80%
2018	483	68	14,10%
2019	736	66	9,00%

Fonte: Elaborado pelo Autor (2023)

Para fins de comparação, construí a mesma tabela contemplando apenas estudantes sem deficiência.

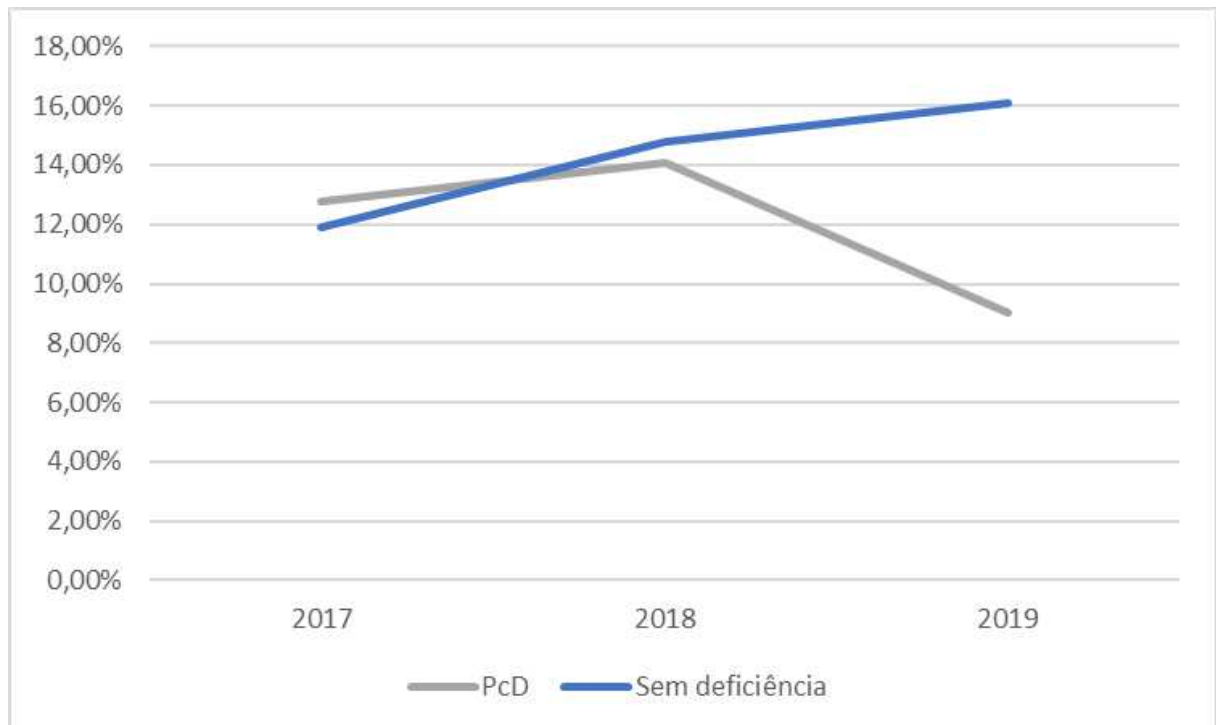
Tabela 09 - Número de estudantes sem deficiência que participam de atividades extracurriculares na UFC.

Ano	Total	Participa de atividade Extracurricular	%
2017	16175	1923	11,90%
2018	26058	3846	14,80%
2019	28591	4602	16,10%

Fonte: Elaborado pelo Autor (2023).

Para melhor visualização dos resultados, segue um gráfico utilizando os percentuais das tabelas acima.

Gráfico 5 - Percentual de alunos que participam de atividades extracurriculares por grupo.



Fonte: Elaborado pelo Autor (2023).

Este gráfico, isoladamente, não evidencia muito. Porém, observando o formato segue o mesmo do gráfico 3, o que me fez levantar a hipótese de haver fatores comuns na piora dos dois indicadores.

A primeira possibilidade de explicação que encontrei foi que, com a implementação das cotas e da perícia necessária para o ingresso, a UFC passou a conhecer uma proporção maior de pessoas com deficiência que estudam na instituição, levando a uma piora dos indicadores por estar se aproximando do valor real, já que a incerteza sobre as quantidades nos dados, levantam incertezas de subestimação ou até superestimação.

A segunda explicação seria que com a implementação das cotas para ingresso, não houve a mesma medida para atividades complementares, levando com que o aumento do número de PcDs, não tenha sido acompanhado em outras esferas da vida acadêmica.

É importante ressaltar que as explicações não são mutuamente excludentes, podendo, as duas, terem contribuído para este cenário no ano de 2019. Destaco também que, no escopo deste trabalho, não há como aprofundar esta questão por não ter conseguido os dados dos anos seguintes, podendo o mesmo ser realizado em pesquisas futuras.

O último indicador deste tópico foi pensado para investigar em que medida a UFC conhece seus estudantes com deficiência. Relembrando a discussão, existem três maneiras da universidade conhecer a existência de uma PcD: através da perícia realizada para aqueles que buscam ingressar por meio das cotas, pela autodeclaração do próprio estudantes e pela informação repassada à *PROGRAD* ou *UFC Inclui* por um professor ou coordenador.

Conforme pode ser observado no gráfico 3, o número de estudantes com deficiência aumentou drasticamente entre 2018 e 2019. Isso pode ter acontecido também porque a perícia permitiu uma nova forma de coleta de dados sobre esse grupo. Para aprofundar nessa questão busquei saber quantos ingressantes entraram por meio de cotas específicas para PcD, por meio de cotas socioeconômicas, raciais ou pela ampla concorrência.

Tabela 10 - Estudantes com deficiência por forma de ingresso.

Ano	Outras Cotas	Cotas p/ Pcd	Ampla Concorrência	total	% cotas PCD	% cotas
2018	183	-	300	483	-	37,8%
2019	148	299	289	736	40,6%	60,7%

Fonte: Elaborado pelo Autor (2023).

Assim, em 2019, apenas 40,6% dos estudantes com deficiência que estavam matriculados na UFC utilizaram cotas específicas e passaram pela perícia. Quando se considera apenas os ingressantes, o cenário se altera, totalizando 159 dos 214 ingressantes entraram pelas cotas para PcD, resultando em 74,3% dos novos discentes. Assim, a tendência é que com o passar dos anos, a identificação das PcDs melhore, aprimorando as ferramentas de dimensionamento de políticas públicas para esse grupo.

O conjunto dos indicadores calculados nesta seção servirá para ajudar a construir o contexto local das políticas e, principalmente, permitirá a triangulação de dados, uma vez que o questionário tratado no tópico a seguir também irá abordar muitas questões que foram investigadas no presente tópico.

#### **4.3 O que dizem os estudantes com deficiência da UFC sobre como está acontecendo sua inclusão nesta IES? - Principais desafios, curiosidades e possibilidades**

Dado o que já foi apresentado até agora, percebemos que a UFC possui uma grande diversidade de políticas e sujeitos inseridos em seu meio. A grande pluralidade de variáveis encontrada pode dificultar a realização de um estudo estruturado. Para conseguir enfrentar esse obstáculo, Lejano (2012), manifesta a ideia de análise concentrada na experiência do público alvo das políticas, visto que seus relatos podem englobar uma grande quantidade de dimensões, enriquecendo a investigação.

As percepções dos próprios estudantes se tornam uma das fontes primárias mais valiosas para encorpar a multidimensionalidade que este trabalho busca alcançar. Através das vivências, os estudantes podem relatar realidades diversificadas, incluindo óticas influenciadas pelos cursos, centros acadêmicos, professores e colegas, e pela própria deficiência.

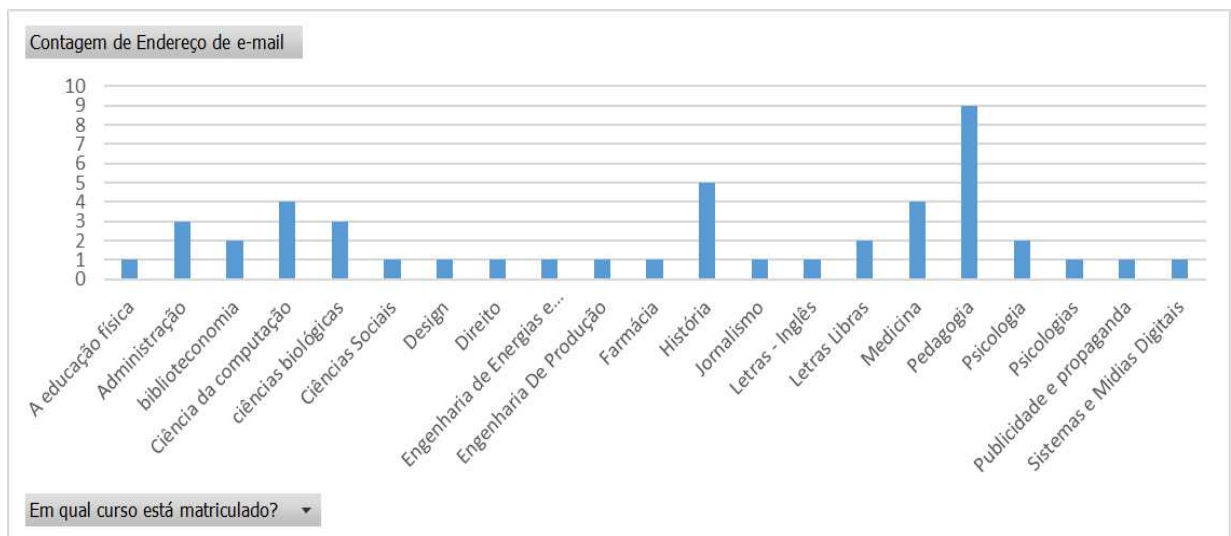
Devido ao grande número de alunos com deficiência (contabilizados em 418, de acordo com o último Censo da Secretaria de Acessibilidade), optei por contactar os estudantes através de questionário *online*, enviado para as coordenações dos cursos de graduação, agentes de acessibilidade e para o sindicato ADUFC. A cada setor contactado, foi solicitada a ampla divulgação do questionário entre discentes e docentes para que estes, caso fossem ou conhecessem estudantes com deficiência, levassem o questionário para que pudesse ser respondido.

Assim, o formulário, elaborado no *Google Forms*, recebeu 53 respostas, das quais 6 não foram de PcDs, sendo retiradas da análise. Com 46 respostas válidas, conseguimos

alcançar 11,2% do total dos estudantes com deficiência da instituição. Entretanto, esse número não deve ser considerado exato pois, conforme foi exposto, alguns podem não constar no censo *UFC Includi*. Para fins desta análise, numerei os estudantes de 1 a 46, para preservar sua identidade ao citar trechos de suas respostas às questões abertas aqui.

A primeira seção do questionário é referente à identificação dos alunos e a análise iniciará com a distribuição dos estudantes entre os cursos da UFC. Os respondentes ficaram distribuídos da seguinte forma entre os cursos.

Gráfico 6 - Graduações cursadas pelos respondentes.



Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Esse gráfico traz duas informações importantes de forma bem direta. A primeira é referente a sua horizontalidade, o que mostra alcance diverso entre os vários cursos da UFC, conseguindo respostas de 21 dos 119 cursos atualmente ativos. Assim, temos um bom indicativo da pluralidade de respostas obtidas.

Tabela 11 - Graduações cursadas pelos participantes da pesquisa.

Curso	Quantidade de respondentes
Educação física	1
Administração	3
Biblioteconomia	2

Ciência da Computação	4
Ciências Biológicas	3
Ciências Sociais	1
Design	1
Direito	1
Engenharia de Energias e Meio Ambiente	1
Engenharia De Produção	1
Farmácia	1
História	5
Jornalismo	1
Letras - Inglês	1
Letras Libras	2
Medicina	4
Pedagogia	9
Psicologia	2
Psicologia	1
Publicidade e propaganda	1
Sistemas e Mídias Digitais	1

Fonte: Elaboração do autor (2023).

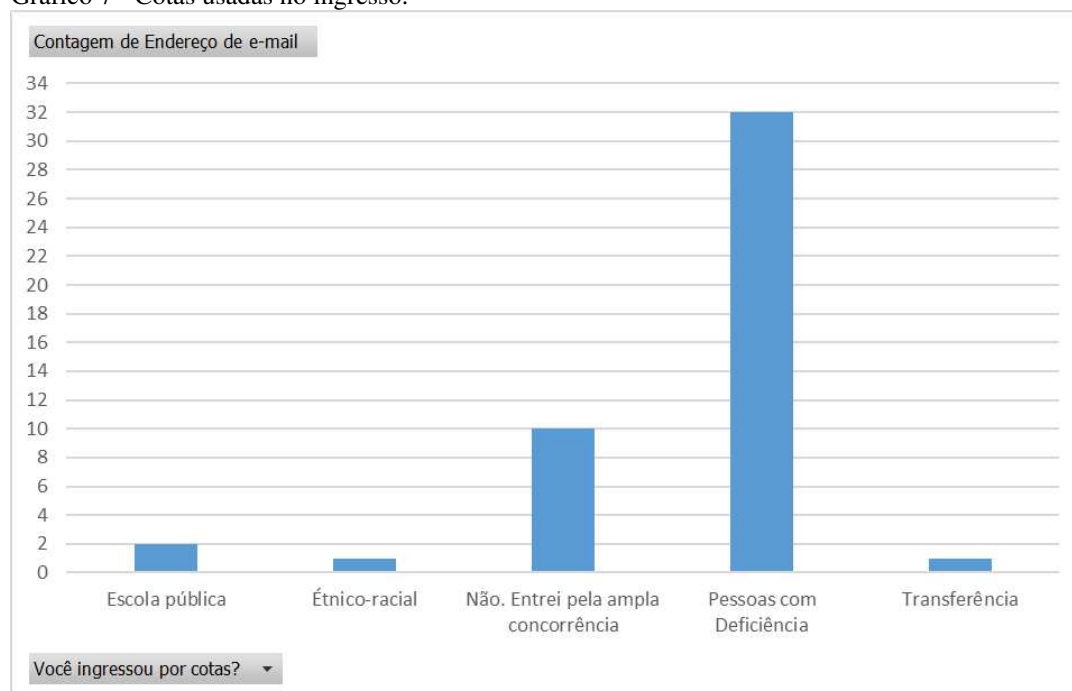


A segunda informação extraída dessas respostas, se refere à quantidade de respondentes de cursos com grande quantidade de PcDs matriculados (segunda, como letras líbras e medicina, que tiveram poucas respostas. Apesar do fato, ainda temos acesso a visão de alguns estudantes dos referidos cursos entre os respondentes. O mesmo que foi comentado a respeito dos cursos pode ser dito das unidades acadêmicas. Das 18 unidades da UFC, 14 constam no questionário. Não apareceram respostas do Centro de Ciências Agrárias e do Instituto de Ciências do Mar, entre aqueles que se localizam na capital.

Dentre as respostas, 4 estudantes reportaram serem recém-formados. Optei por incluir esta opção, pois a mesma consta no questionário aplicado pelo INEP e é importante para dimensionar o número de graduados em um determinado ano. A respeito da forma de entrada, 46 pessoas ingressaram por meio do ENEM e apenas 1 por transferência interna.

Um procedimento que desde 2019 facilitou a identificação dos estudantes com deficiência na IES, foi a perícia médica para ingressar por meio das cotas para PcDs. Porém, argumentei anteriormente que esse ainda não era um canal que garantia a identificação de todos, pois muitos poderiam entrar por meio de outras cotas e pela ampla concorrência. O gráfico abaixo comprova a suspeita: existem estudantes com deficiência não identificados pela Secretaria de Acessibilidade.

Gráfico 7 - Cotas usadas no ingresso.



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Dos 46 estudantes, 32 utilizaram a cota para PcDs, 10 pela ampla concorrência, 2 por cotas referente à escola pública, 1 por cota étnico-racial e 1 por transferência. Assim, 14

não passaram pela perícia médica, devendo ser investigado se houve alguma forma de declaração de deficiência.

Entre os 14 que não ingressaram por cotas, 3 afirmam que se declararam apenas para professores ou coordenadores, que podem ou não ter informado às instâncias superiores, e mais 3 que nunca se declararam. Procurando gerar uma estimativa pontual com o Censo *UFC Inlui*, existem aproximadamente 60 estudantes com deficiência na universidade que a mesma não conhece (valor obtido realizando uma proporção simples).

Em se tratando do tipo de deficiência, a representação gráfica não ofereceu vantagens, uma vez que muitos dos estudantes marcaram mais de uma opção. Porém, as respostas, mais uma vez, trouxeram indícios de representatividade, uma vez que apenas a síndrome de Rett e o transtorno desintegrativo não apareceram nas respostas. No entanto, estas opções também não figuram no Censo *UFC Inlui*, reforçando, assim, a diversificação das informações obtidas.

Uma vez que, adquiri mais conhecimento sobre as pessoas que estavam compartilhando suas visões comigo para a realização deste estudo, o passo seguinte foi investigar o processo de inclusão que acompanhava a trajetória acadêmica deles. Considerando que a universidade se sustenta sobre os pilares de ensino, pesquisa e extensão, a participação dos estudantes nos três eixos se mostra como um bom indicador de inclusão e de aproveitamento de oportunidades, ao passo que a existência barreiras para a participação de um deles demandaria uma ação por parte da instituição para viabilizar este acesso.

As respostas para as perguntas “Você recebe ou já recebeu alguma bolsa da instituição?” e “Participa ou já participou de alguma atividade extracurricular na UFC?” revelaram que a realidade está pendente para o segundo quadro. 33 alunos responderam que nunca receberam bolsas da instituição e 15 responderam que não participam ou já participaram de nenhuma atividade extracurricular. A intersecção entre os dois grupos formou um conjunto de 15 estudantes. Ou seja, aproximadamente 31% dos respondentes estão envolvidos apenas em atividades de ensino.

Esse dado contraria o que aparece nos PDIs (UFC, 2017b, 2022b). Nos documentos este valor ocupa o patamar de princípio norteador, enquanto a realidade mostra que a UFC vive um contexto integracionista, no qual os PcDs estão apenas dentro da universidade, sem ter acesso às oportunidades que ela oferece.

Encarando situação semelhante, Mantoan e Prieto (2006), afirmam que mesmo com os princípios da educação inclusiva se fortalecendo desde a década de 1990, a integração escolar é um modelo mais próximo da realidade. Os números calculados fornecem um forte

indício que essa realidade ainda permanece, nos levando a constatar o fato de que a UFC ainda está, no melhor cenário, no modelo integracionista.

Para tentar entender as barreiras que estão impedindo essa participação, a segunda seção do questionário buscou conhecer com mais detalhes as experiências dessas pessoas na universidade, iniciando com a pergunta “Você apresenta alguma necessidade específica em que poderia ser importante ter apoio institucional?”

O questionamento recebeu uma ampla gama de respostas, sendo o fato mais marcante a existência de apenas 5 que afirmam não terem necessidades específicas. Esse dado desestabiliza o senso comum de que existem muitas pessoas com deficiência que ingressam no ensino superior não precisam de apoio institucional, por “possuírem deficiências mais leves”.

Além desse fato, aqueles que responderam que possuem necessidade específica, muitas vezes marcaram mais de uma opção. Porém, aqui é válido quantas pessoas marcaram cada opção, uma vez que isto pode servir de estimativa para dimensionar serviços e melhorias para atender esse público.

Tabela 12 - Necessidade dos estudantes com deficiência.

<b>Atendimento</b>	<b>Quantidade de respostas</b>
Profissional de apoio	3
Intérprete	4
Materiais ampliados	6
Material em Braille	2
Material em Libras	2
Realizar prova em computador	7
Acessibilidade para cadeirantes	6
Acessibilidade para deficiência visual	8
Acessibilidade para pessoas com dificuldade de locomoção	13
Aumento do tempo de avaliação	17
Avaliação adaptada	12
Atendimento educacional especializado	9
Salas de recursos multifuncionais	6
Atitudes do professor para facilitar sua escuta	2

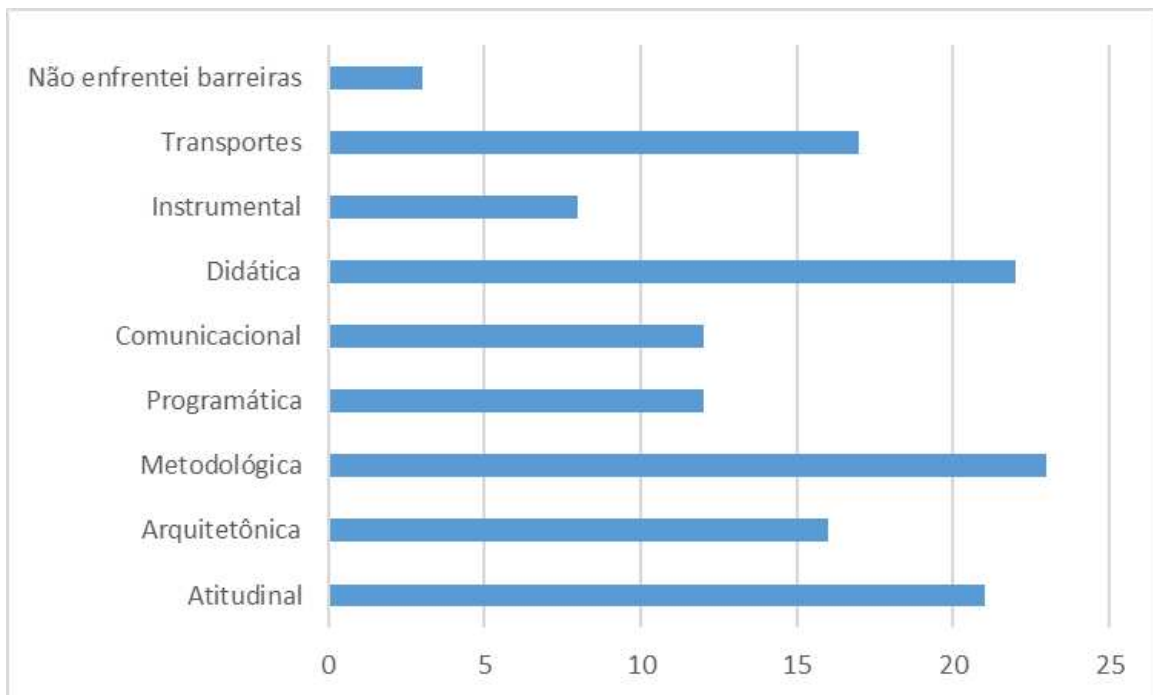
Sala silenciosa	1
Envio antecipado de materiais	1

Fonte: Elaboração do autor (2023).

Esse formato de tabela é algo fundamental para o planejador ou gestor de uma política pública, uma vez que ela torna explícita e de fácil visualização a demanda real que a instituição deverá atender. A reunião de dados sobre a demanda dos estudantes seria algo fundamental nas fases de elaboração ou reformulação, como também na elaboração do relatório de gestão da UFC Inlui, estabelecendo parâmetros para analisar o alcance e efetividade das ações desenvolvidas no ano.

De acordo com o conceito de deficiência utilizado, a necessidade surge da interação entre a deficiência e uma barreira imposta pela sociedade. Desta forma, achei pertinente relacionar quais barreiras são enfrentadas pelos estudantes da UFC, o que deu origem ao seguinte gráfico:

Gráfico 8 - Barreiras enfrentadas.



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

A frequência de cada tipo nas respostas, nos fornece uma visão interessante das dificuldades. As duas barreiras mais citadas foram: didáticas e metodológicas. Ou seja, a figura docente concentra a maior parte das dificuldades impostas às pessoas com deficiência. Isso pode ser um reflexo do PDI de 2018 que, em ano de aprovação das cotas para pessoas

com deficiência, não deu atenção à preparação dos profissionais para atender ao novo contexto.

Nesse mesmo contexto, as barreiras atitudinais foram a terceira mais enfrentada, corroborando com a visão de Plaisance (2005), que aponta a resistência tanto de dirigentes e professores como da própria instituição em aceitar estudantes com deficiência em suas salas devido à acomodação em rotinas antigas e a recusa em transformar seus métodos e rever suas percepções para poder receber este público que ainda é relativamente novo nas universidades.

Mais importante ainda é destacar as contradições da experiência prática com o discurso institucional. Diante de tantas aclamações pela inclusão em palestras, documentos e reuniões de planejamento, como seria possível explicar a forte presença dessas barreiras que para serem superadas necessitam justamente da mudança de atitude da comunidade acadêmica.

O conhecimento do público alvo e das suas necessidades aparece como boa prática em vários manuais sobre políticas públicas. Na etapa de avaliação de políticas públicas, Januzzi (2016, p. 52), comenta que “uma das primeiras perguntas a serem realizadas é se a política responde a uma demanda social existente”. Dessa forma, para responder a essa pergunta, é necessário conhecer quais necessidades a política está buscando atender se estas estão compatibilizadas com o contexto social.

Uma vez que conhecemos a demanda, o próximo passo foi verificar como é o processo para uma necessidade ser atendida. Assim, foi pedido para os estudantes que relatassem seu processo de solicitação de algum serviço ou recurso de apoio. Em termos gerais, 10 informaram que nunca solicitaram, embora tivessem respondido que possuem alguma necessidade específica. Dentre eles, alguns informam que pretendiam tentar no presente semestre de 2023.1.

Houve 7 depoimentos de estudantes que relataram ter recebido apoio através de canais informais ou não convencionais, não tendo sido o pedido encaminhado a instâncias como diretorias de unidades acadêmicas, Secretaria de Acessibilidade ou Pró-Reitorias. O mais comum é a necessidade ser resolvida diretamente com o professor. A estudante 46 informou a seguinte necessidade.

Necessito atenção dos professores e da turma com relação ao meu espaço na turma, preciso me sentar sempre mais próximo ao professor para escutá-lo e a depender do tom de voz do professor, necessito que o mesmo use microfone (mas só em caso de o professor falar mais baixo) (estudante 46).

A mesma estudante, respondeu que não precisou solicitar nenhum serviço de apoio, pois os professores demonstraram prestatividade e atenderam sua demanda. Em outros casos, houve relatos de ajuda do centro acadêmico do curso e até de um funcionário terceirizado, como foi o caso relatado pelo estudante 38 que disse “Não solicitei a UFC. Um funcionário terceirizado me ajudou.”.

Em contrapartida, aqueles que informaram terem acessado o canal institucional, contaram sobre atrasos ou letargia no atendimento de solicitações a ponto que não houvesse mais necessidade. Relatos de atraso no recebimento de material ampliado como em “Já foi pedido material ampliado e só recebi no final do semestre quando a disciplina já tinha acabado sendo que o professor solicitou no início do semestre” (Estudante 16); e em tomar providências simples como uma troca de sala, conforme relatado pelo Estudante 11: “A maioria das aulas acontecem no bloco didático Ronaldo Ribeiro, infelizmente o elevador está constantemente quebrado, as aulas continuaram em andares superiores mesmo eu solicitando uma mudança nesse sentido.”

Relatos que mostram dificuldade ou demora no atendimento das demandas foram frequentes, sendo o tipo que mais apareceu entre as respostas. A morosidade nos processos, mesmo naqueles mais simples, é um indicador extremamente negativo na eficácia das políticas, principalmente com relatos tão concretos sobre possível evasão, como o abaixo exposto:

Na época eu solicitei a digitalização de alguns capítulos de livro, entretanto tinha que pedir com antecedência, no início do semestre e nem sempre conseguia fazer isso há tempo. Dois anos e meio depois eu estava pensando em desistir do curso, mas percebi depois de uma aula dentro de laboratório que ainda conseguiria acompanhar então comprei meu próprio *notebook*, não tinha mais objetivo de aproveitar os conhecimentos do curso, só queria mesmo diploma nesse momento. Também pedia aos professores para que permitissem fazer essas avaliações e anotações no *notebook*, o coordenador não sabia como proceder para me dar apoio e nem os professores, como eu também não sabia bem na época o que poderia me auxiliar em conteúdos gráficos e numéricos, então foi mais pela tentativa e erro e me senti agindo por minha própria conta. (Estudante 20).

Esse relato demonstra a falha nas políticas para garantir o maior objetivo, que é a permanência do estudante, bem como a gravidade do impacto dessas situações na rotina estudantil. Falas desestimuladas, descrentes dos recursos institucionais, apontando atrasos, inação e ineficácia nos serviços se manifestam constantemente nos discursos expostos pelos participantes.

Em termos quantitativos, ao serem perguntados se “Foram realizadas práticas pedagógicas inclusivas na instituição para apoio e/ou melhoria em seu processo de ensino-aprendizagem e garantia de sua permanência na instituição?”, 33 dos estudantes responderam que não, e apenas 2 informaram que não, porque não foi necessário.

Dentre aqueles que afirmaram que tiveram acesso a alguma prática inclusiva, ainda permanece a maioria feita através de iniciativas pessoais de professores, estudantes e projetos e grupos vinculados aos cursos da UFC.

Tenho como exemplo alguns professores que nas primeiras aulas conversam comigo no final da aula e perguntam como seria melhor as avaliações e se eu necessitava com antecedência dos textos para que fique melhor o meu acompanhamento (Estudante 41).

Em nenhum momento fui excluída em realizar as atividades, em questão de leitura dos livros colegas mesmo de sala me ajudam identificar alguma palavra ou nas apresentações de slide ou escritos em lousa ou em papéis e cartazes com letras muito pequenas. Eu atuo num Ateliê de Artes com crianças, nunca foi um problema, mas as vezes fico com dificuldade para enxergar então outro estudante que eu auxilio no trabalho dele me ajuda nesses momentos. Professores estão prezando sempre com esse cuidado de que todos perguntando se conseguem entender o que escreve ou mostra e ajustando caso preciso. (Estudante 35).

A melhora da participação da pessoa com deficiência na UFC está vindo primariamente por caminhos informais, através da própria consciência e empenho da comunidade acadêmica, nos casos que esta se apresenta e toma iniciativa para trazer soluções que eliminem as barreiras à participação dos estudantes na vida acadêmica.

Embora em muitos casos, os professores não tenham formação ou capacitação em metodologias inclusivas, a solidariedade e a prestatividade já mostram diferenças na experiência de alguns estudantes, algo perceptível na fala seguinte:

Professora Valéria (fundamentos de programação) leva um *notebook* para que eu possa acompanhar os materiais da aula. Ela também torna todas as imagens do conteúdo acessíveis. Sempre tenta me incluir nas aulas, inclusive lendo os *slides*. Professor Rudini (matemática discreta) aceitou a ideia da secretaria de acessibilidade e permitiu a criação de uma rede de apoio com meus colegas para me auxiliar na matéria, além de entender minhas ausências por diversos motivos. Aceita fazer reuniões semanais no *meet* para tirar minhas dúvidas sempre que necessário. Professor Romildo, apesar de não conseguir adaptar os materiais (Cálculo I) permitiu a criação da rede de apoio formada pelos alunos, e também compreende minhas ausências, quando são necessárias [sic] por motivos de saúde e outros. Aceita fazer *meets* semanais quando eu preciso tirar dúvidas. (Estudante, 45).

O caso da estudante 45 foi algo interessante de acompanhar, uma vez que os professores citados são vinculados ao departamento onde estou lotado. Embora tenha sido

uma observação não planejada, resultou em uma perspectiva interessante para a pesquisa, pois pude ouvir diálogos, ver troca de *e-mails* e a mobilização para que a estudante tivesse condições de acompanhar o curso e aproveitar as oportunidades de sua graduação. Um destaque desse caso foi que a *UFC Includi* também o acompanhou, oferecendo ideias e apoio aos professores. que depois executaram.

Em resumo, encontrei ao examinar esta dimensão, um misto entre profissionais bem intencionados, porém sem ferramentas, conhecimento ou treinamento adequado, buscando soluções para os desafios à medida que surgem; e um arcabouço institucional, com discurso superficial que exalta a inclusão e acessibilidade, porém, não conseguindo executar essa visão na prática.

Quando não há padronização das práticas, fica a cargo dos profissionais que fazem contato direto ter os conhecimentos necessários e a sensibilidade para atender os estudantes. O resultado são narrações no extremo oposto da estudante 45. Apesar de muitos terem relatado apoio na comunidade acadêmica, três casos expuseram *bullying*, abuso e violação dos seus direitos, um dos quais relatou não crer que a UFC possa intervir e tomar medidas de resolução.

Devido a um período de crise, necessitei de afastamento das atividades presenciais da Universidade. Com atestação de Transtorno Depressivo episódico, requeri regime especial e fui atendida. No entanto, no processo de solicitação do recurso, precisei diversas vezes falar ao telefone com funcionários da Coordenação do curso que queriam mais informações sobre a minha condição mesmo após ter expressado a minha limitação com esse tipo de comunicação. As perguntas foram, por vezes, invasivas, sobre minúcias da minha condição médica, e sugeriram que eu trancasse o curso mesmo não sendo essa a orientação do meu psiquiatra. (Estudante 40).

As ações negativas ficaram mais evidentes entre as respostas para a questão “Você já passou por alguma situação de preconceito ou foi alvo de atitudes capacitistas na UFC?”. As 29 respostas afirmando que sim e as suas descrições revelam o outro lado da compreensão e aceitação.

Depois que a informação sobre o meu diagnóstico chegou ao conhecimento de alguns alunos e acabou se espalhando pela faculdade, eu passei a notar algumas mudanças na forma com que as pessoas me tratavam. De forma resumida, notei que passaram a não levar em consideração e ignorar a minha opinião e fala em situações onde estavam discutindo em grupo sobre os conteúdos da aula. Como por exemplo, antes das provas é comum que grupos de alunos fiquem repassando o conteúdo e tirando dúvidas com outros colegas .. e nesse momento quando eu me inseria e comentava algo sobre o assunto era notável o silêncio gerado e seguido pela mudança instantânea de assunto, era como se eu não tivesse conhecimento do conteúdo e que por isso eu não era capaz de opinar ali. (Estudante 18).



Docentes também demonstraram vários estigmas e preconceitos em atitudes diante dos alunos com deficiência, fazendo afirmações sobre sua capacidade ou até gestos e zombarias a respeito da deficiência. Dentre os relatos, tivemos “Um professor relatou que não consegue me ver sendo professor em sala de aula devido a deficiência auditiva.” (Estudante 23) e também “Um professor foi capacitista fazendo gestos e sendo insensível com meus problemas.” (Estudante 19).

Mittler (2008), alerta para o problema de limitação de capacidade por parte dos professores, na tentativa fazer com que o estudante “perceba suas dificuldades”. O autor comenta que:

As baixas expectativas podem ser incapacitantes para os alunos porque elas têm como resultado o cumprimento da profecia do insucesso escolar. Se o professor não espera que seus alunos alcancem um certo nível de aquisição dos conteúdos curriculares, apenas alguns “resistirão à tendência” (Mittler, 2008, p. 98).

Atitudes decorrentes de ignorância das pessoas (que não devem ser relativizadas por este fato) também apareceram, principalmente quando pessoas tentam opinar ou fazer comentários sobre uma realidade que não conhecem:

Já fui muito comparada por não ser "totalmente cega" dizendo quais são as dificuldades dessas pessoas como fosse para eu "cair na real", ter visão monocular não foi escolha minha, a tuberculose que fez isso, já me disseram que não era para ter usados as cotas porque a minha deficiência "não atrapalha em nada" e me fizeram por um tempo me sentir mal e culpada que fez pensar "será que roubei uma vaga de alguém?" (Estudante 30).

A reunião de todas as falas demonstra a dificuldade desses estudantes aproveitarem as oportunidades do ensino superior, enfrentando barreiras diversas que provocam efeitos desestimulantes no aluno à continuidade no curso, ou, no mínimo, a sensação de que está lutando contra os desafios sozinho, sem apoio institucional. Lustosa e Ribeiro (2020), resumem esses desafios, apontando, em poucas linhas, as ações a serem tomadas pela comunidade acadêmica e pela IES.

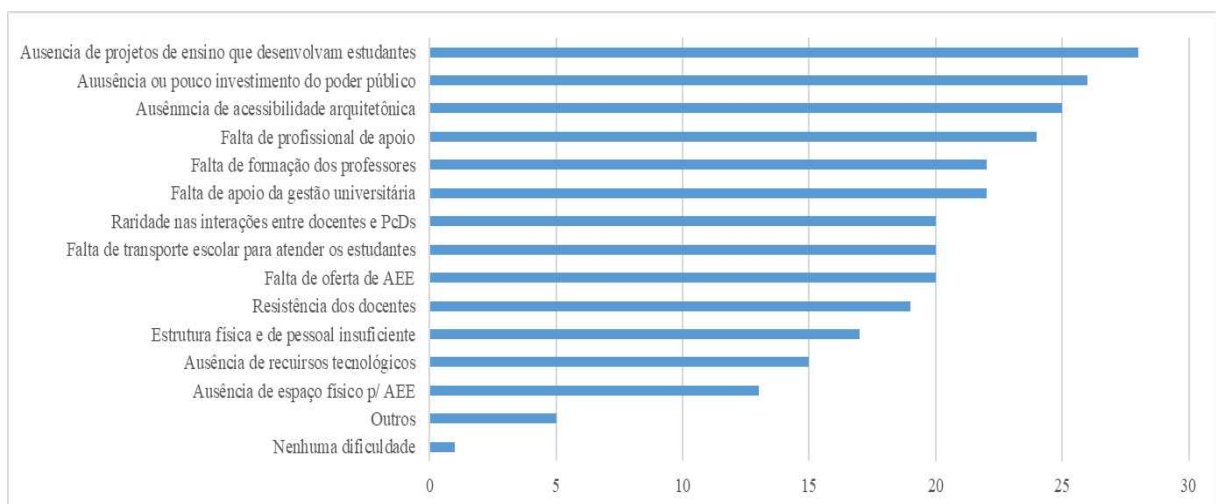
Assim, se faz necessário agirmos, prioritariamente, em função de superar algumas barreiras, entre as quais destacamos: i. A superação de concepções padronizadoras de desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos; ii. O não reconhecimento da diferença como marca fundante da humanidade; iii. A superação de barreiras – arquitetônicas, atitudinais, metodológicas, didáticas, programáticas e de comunicação ou informacional (Lustosa; Ribeiro, 2020, p. 1526).

Historicamente, a educação inclusiva passou por muitos obstáculos até ser aceita em escolas e até no ensino médio, sendo um dos principais a contrariedade dos professores e gestores aceitarem o novo paradigma. Porém, é sabido que a expansão da inclusão de PcDs em turmas regulares aconteceu dos níveis primários e em direção aos mais elevados (Januzzi, 2006).

Com essa informação em mente, refleti sobre o estágio que a UFC se encontra e, de acordo com os indicadores coletados, nossa universidade ainda está nos confrontos iniciais da inclusão, precisando fazer campanhas de sensibilização e investimentos em capacitação de servidores docentes e técnico-administrativos para que haja um maior comprometimento com a inclusão dos estudantes com deficiência.

Para acrescentar a esse raciocínio, foi perguntado aos participantes “Na sua opinião, qual desses desafios a UFC enfrenta para garantir a inclusão dos seus estudantes?”. Todas as respostas presentes receberam grande parcela de votos, e mais outras foram acrescentadas no espaço “outros”. O destaque irá para a resposta menos frequente, que foi apenas uma vez selecionada: “nenhuma dificuldade”.

Gráfico 9 - Dificuldades enfrentadas pela Instituição.



Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Para fins de comparação, foram contadas a quantidade de respostas que apontaram apenas uma dificuldade, visto que a pergunta permitia marcar mais de uma opção, e foram totalizadas apenas mais 4 respostas neste critério. A frequência de cada resposta, embora possa indicar caminhos úteis para as políticas públicas, não ofereceu, nesta amostra, um

direcionamento concreto, uma vez que todas foram repetidas várias vezes ao ponto que não é possível, apenas com o disponível aqui, oferecer uma lista de prioridades.

Diante dessas dificuldades, foi perguntado quais ações a Secretaria de Acessibilidade, especificamente, tem tomado em relação aos estudantes com deficiência. De acordo com seu *site*, a Secretaria deve ser a ponte de conexão entre os estudantes e as estruturas universitárias, sejam elas de ensino, pesquisa, extensão ou administrativas.

A pergunta enunciada foi: "A partir de seu ingresso na UFC, considerando sua condição de ser pessoa com deficiência, você teve disponibilizado alguma das estratégias e/ou iniciativas elencadas abaixo, por meio da Secretaria de Acessibilidade?". Nesse quesito, 25 das 46 respostas, foram negativas e 7 foram apenas conversas ou entrevistas. Ações efetivas foram realizadas apenas a 13 participantes. Em relação a esse cenário, Mittler (2008), comenta situação semelhante referente às escolas e crianças.

Talvez o aspecto mais deprimente do que sabemos sobre crianças excluídas seja a falta de interesse oficial em responder às suas necessidades. Uma vez excluídas, não existe nenhuma linha clara de responsabilidade para assegurar que as crianças e que os jovens recebam ajuda educacional e que suas famílias estejam envolvidas nas tentativas de reintegrá-las na escolarização. (Mittler, 2008, p. 102).

Assim, entendo a realidade construída através da união dos diversos discursos coletados como uma situação de fraco apoio institucional, no qual as políticas possuem presença esmaecida ou dissonantes das demandas do seu público alvo.

Procurei, então, interpretar os desafios do ponto de vista institucional, uma vez que um dos obstáculos mais apontados pelos participantes da pesquisa foi a ausência de investimentos pelo poder público. Rodrigues (2006), reforça essa ideia, indicando que realizar a inclusão escolar na prática custa caro, pois requer uma organização bem estruturada, a fim de garantir espaço propício para a aprendizagem de pessoas com necessidades diferentes. Mesmo assim, o autor ainda reforça que o preço a ser pago pela exclusão desses estudantes seria muito maior.

Entretanto, ao longo da análise, observei um padrão interessante e digno de nota: em todas as questões, assuntos pertinentes a acessibilidade atitudinal estão mais presentes que aqueles de acessibilidade física e arquitetônica, o que leva a crer que os recursos financeiros para a melhoria da inclusão na UFC não são o recurso mais importante, pelo menos não exclusivamente, para provocar avanço nessa matéria, havendo um papel determinante do comprometimento e engajamento da comunidade tanto na realização como participação em cursos, oficinas, capacitações e rodas de conversa. Em resumo, o que mais provoca barreiras à

participação dos estudantes não são os recursos, mas sim a mentalidade da comunidade acadêmica e a inércia institucional.

#### **4.4 Nada (sobre nós) sem nós: Análise da participação dos estudantes com deficiência na elaboração e revisão de políticas**

A participação do público alvo no planejamento de políticas públicas é uma metodologia amplamente discutida e conhecida por trazer diversos benefícios para o processo, como melhor conhecimento das necessidades desse público, melhor entendimento do seu contexto e compreensão dos seus hábitos, da sua cultura e dos seus valores (Lejano, 2012; Januzzi, 2016).

A UFC, nas três edições de PDI analisadas, se descreve como uma instituição que valoriza o planejamento participativo, adotando a estratégia de seminários colaborativos, formação de grupos de trabalho com a comunidade acadêmica e ampla discussão de ideias e sugestões para agregar e apoiar o trabalho dos gestores responsáveis.

Ao longo do ano de 2022, ano final do PDI anterior, encontrei anúncios e divulgação de oficinas e seminários envolvendo temáticas com finalidade de discutir a elaboração do planejamento para o próximo quinquênio. A questão a ser discutida neste tópico: a participação dessas pessoas era, de fato, efetiva?

Buscando responder essa pergunta, inseri no questionário dos estudantes perguntas sobre sua participação no planejamento e formulação das políticas, aproveitando a oportunidade temporal que se apresentava, de estar realizando esta pesquisa em um ano de transição de PDI.

A primeira pergunta da seção, solicitava a descrição do que o participante entendia por Plano de Desenvolvimento Institucional. 24 pessoas afirmaram que não sabem o que é tal documento. Apenas 6 apresentaram atendimento substancial do que o plano representa. Quando perguntado se participaram ou foram convidados a comparecer a um evento relacionado a elaboração do planejamento, apenas um participante respondeu que foi convidado.

Aqui, destaco a possibilidade de a amostra estar enviesada quanto a este quesito, não permitindo, devido ao método de coleta, fazer afirmações assertivas sobre o assunto. Porém, existe um indicador forte de uma contradição entre o discurso institucional e a realidade.

Buscando analisar a confiabilidade deste indicador, calculei a média do ano de entrada dos respondentes, com a hipótese de que se a maioria fossem recém ingressos, teríamos uma possível explicação para a baixa participação nos seminários. Porém, o ano médio de entrada, assim como a moda estatística, foi 2020. Assim, entendi que o tempo dentro da instituição não era um fator de impedimento para o conhecimento dos processos de planejamento, o que aumenta a força do indicador encontrado.

Ampliando o rol de eventos, foi perguntado aos participantes se eles já estiveram presentes ou foram convidados para alguma mesa redonda ou evento destinado a discutir ações de educação inclusiva na UFC. O número de respostas “Sim” aumentou para apenas 7.

Dentre estas respostas, as opiniões foram divididas entre positivas e negativas, alguns comentando que “Foi muito gratificante” (Estudante 40) e outros relatando que envolveu “Muita teoria e pouquíssima prática” (Estudante 33); chegando até um relato de desconforto “Achei que me expôs muito a troco de nada” (Estudante 38).

Para tentar consolidar essas respostas e relatos, a última pergunta buscava entender como os estudantes avaliavam sua participação nessas reuniões. A maioria (5 respostas dos 7 que participaram de algum evento) escolheu a opção que afirmava “O convite era meramente para parecer participativo. Não acredito que as sugestões da comunidade foram ouvidas.”.

Dessa forma, aparece mais uma contradição em relação ao que está escrito no documento do PDI, a participação das pessoas com deficiência nessa atividade foi não existente, na maioria dos casos, ou apenas simbólica, deixando os estudantes descrentes que suas ideias foram realmente ouvidas.

Esta realidade, apesar de não permitir inferência para todos os estudantes com deficiência, permite que aponte um forte motivo para o não atendimento das suas necessidades: estes estudantes não foram ouvidos e a elaboração das políticas estava sendo feita para uma realidade distante dessas pessoas.

Lejano (2012), aponta para o erro do viés de construção das realidades alteradas, o que pode, por si só, condenar políticas ao fracasso, simplesmente porque foram elaboradas para um contexto diferente do qual foi aplicado. Concordo com o autor quando este defende fortemente a valorização da experiência do público alvo como fonte importante de informação para os processos de elaboração e avaliação das políticas públicas.

Entretanto, a fim de mais uma vez nos afastar do senso comum, achei pertinente compartilhar aqui um depoimento a respeito da participação da pessoa com deficiência na universidade, e extensivo a qualquer meio:

Tipo só lembrarem de mim pela deficiência. Como, por exemplo, para responder questionários ou ter espaço apenas dentro pautas PCDs, como se na realidade não tivesse interesse de ocupar outro espaço dentro de outro assunto, anulando assim, todos os outros inúmeros interesses, capacidades e habilidades que me compõe e que vem antes da deficiência, me limitando ao assunto deficiência e me pondo uma caixinha. Isso também é uma forma de capacitismo e não tem nada a ver com aceitação. Afinal, lugar de pessoas com deficiência é onde ela quiser. O ser humano é muito complexo para ser resumido e lembrado apenas por uma de suas centenas de características e, que muitas vezes, nem é a sua determinante. (Estudante 34).

A estudante traz um importante ponto de reflexão sobre a inclusão, pois muitas vezes esta é resumida apenas como permitir a participação de PcDs nas temáticas pertinentes aos mesmos. Porém, contemplando uma das filosofias do movimento de defesa dos direitos das pessoas com deficiência “Nada sobre nós sem nós” proponho a extensão (ou redução): Nada sem nós!

## 5 CONCLUSÃO

Este trabalho buscou avaliar as políticas públicas utilizando o método de Avaliação em Profundidade (Rodrigues, 2008) com alterações próprias para se encaixar no que foi definido como objeto de estudo. Eu me apropriei de métodos quantitativos e qualitativos para realizar as seguintes análises: documental (PDI 2013, 2018 e 2023; relatório de gestão da secretaria de acessibilidade 2022, relatório da CPA 2022, e legislações pertinentes), quantitativa dos Microdados dos estudantes coletados pelo MEC - CENSUP (2013 a 2019); do Censo da Secretaria de Acessibilidade de 2014 a 2022; e de questionário próprio enviado *online* para estudantes com deficiência matriculados em cursos de graduação da UFC.

Agora retorno às questões avaliativas para serem respondidas baseadas nas descobertas que ocorreram durante esta pesquisa.

“As políticas alcançam seu público alvo?” Uma pergunta simples e primordial de toda avaliação. Nesta pesquisa, percebi em vários momentos, através tanto de dados numéricos como depoimentos de estudantes, que a UFC tem, ainda, dificuldade de identificar e registrar os estudantes com deficiência.

Nos casos em que os estudantes que ingressam pelas cotas específicas, o contato com a Secretaria de Acessibilidade é facilitado e faz parte do procedimento de entrada. Porém, encontrei casos de estudantes com deficiência que precisavam de atendimento, mas entraram pela ampla concorrência e vários outros que tiveram pouco ou nenhum contato com a *UFC Inlui*.

Dessa forma, as políticas alcançam apenas parte do seu público, uma vez que os dados mostram que pode existir PcDs na instituição que não são conhecidos pela UFC e outros que, embora tenham solicitado algum serviço ou ajuste, não tiveram suas demandas atendidas.

“As políticas são estruturadas de forma a atender uma demanda real e conhecida?” Muitos depoimentos dos estudantes apontaram que tiveram pouco espaço para informar suas demandas, seja pelo breve contato pela *UFC Inlui*, seja pela falta de participação em reuniões ou eventos para este fim.

Assim, baseado nas respostas obtidas do questionário, a Universidade tem pouco conhecimento das demandas dos estudantes. Este fato deve ser observado com atenção, pois com o expressivo aumento de matrículas, as necessidades do público irão mudar a cada

semestre, podendo ser necessários novos serviços ou em outras unidades que antes não precisavam.

“As políticas possuem recursos, estrutura e pessoal para atender a demanda que foi levantada?” Os indicadores pertinentes a essa questão foram encontrados no PDI 2023 e em portarias da Secretaria de Acessibilidade que informaram medidas para reduzir gastos por enfrentarem tempos de corte de orçamento das universidades (UFC, 2022b).

A redução do número de páginas que poderia ser traduzida para Braille e a abertura de um edital para auxílio para estudantes que precisam de cuidador são fortes indicadores de que as políticas de educação inclusiva passam por apertos orçamentários, colocando em xeque a continuidade e sustentabilidade das mesmas.

“Os dados coletados nos dois censos citados possuem informações precisas e relevantes de todos os alunos com deficiência da UFC?” Entre as respostas do questionário aplicado, encontrei alguns estudantes que não entraram por cotas e nunca informaram a UFC da sua deficiência (foram consideradas informações aos professores, PROGRAD, no sistema da Universidade e à *UFC Inlui*). Assim, existe margem para subestimação.

Além disso, nos anos de 2014, 2015 e 2016 foram encontrados erros de grandes proporções referente a superdotação/altas habilidades e deficiência visual, podendo levar à superestimação dos resultados. Entretanto, com a implementação das cotas e da perícia no ingresso, notei uma tendência de redução progressiva nos anos seguintes. Infelizmente, devido à impossibilidade de acesso aos microdados de 2020 e 2021, não pude comprovar essa tendência.

Uma hipótese maior que se tem, é a de que as informações, dados e indicadores sobre os alunos com deficiência na UFC podem estar sendo subestimados. Não apenas isso, como existem lacunas de informações importantes (como conhecer as necessidades, identificação séria das barreiras) que contribuiriam para que os indicadores retratem um quadro mais próximo da realidade.

A ausência de informação pode afetar toda uma política pública, desde o seu planejamento até sua avaliação, que retornaria o ciclo a um novo planejamento. Assim, a cada interação de avaliação da política, o impacto do uso de dados possivelmente defasados se tornaria ainda maior.

Diante desse cenário de indefinições e incertezas, as políticas públicas podem sair prejudicadas por falta de dados e suporte para realizar um planejamento ou uma avaliação adequada. Desta forma, as políticas são executadas e remodeladas conforme as novas situações vão aparecendo, porém, não se consegue saber ao certo qual seu real impacto pela



ausência de indicadores para medir tanto a matrícula de pessoas com deficiência nas escolas regulares como a qualidade da sua aprendizagem e desenvolvimento na instituição.

“As informações prévias produzidas pelo Censo da Educação Superior e pelo Censo da Secretaria de Acessibilidade são utilizadas para fundamentar as decisões tomadas a respeito das políticas, especificamente através da CPA e do PDI? Como esse processo acontece?” Cada PDI menciona sua metodologia quando está sendo elaborado.

Não observei uma continuidade entre elas, principalmente considerando que o documento de 2023 não indicou a utilização de informações obtidas dos resultados dos anos anteriores ou avaliações realizadas pela CPA. Em nenhum documento também foi mencionado a utilização de trabalhos acadêmicos produzidos sobre o ambiente interno da UFC. Dessa forma, entendo que não há na UFC uma cultura de revisão de dados já produzidos e sua utilização em planejamentos futuros.

Em conjunto, os dados e indicadores apontam que a UFC ainda está em passos iniciais na trajetória da inclusão, pois, apesar de ter aumentado bastante a quantidade de estudantes com deficiência ativos, a instituição demonstra dificuldades em atender suas necessidades. Os desafios de cada estudante são superados através de soluções buscadas de forma quase emergencial por aqueles que estão por perto, não havendo um processo sólido para identificar e quebrar cada barreira enfrentada.

Uma descoberta interessante deste trabalho, foi como a iniciativa da comunidade acadêmica próxima da pessoa com deficiência, pode alterar de forma benéfica a sua percepção da experiência na Universidade, sendo os relatos daqueles que informaram terem recebido apoio de docentes, discentes e funcionários próximos mais positivos que a experiência de outros que não tiveram a mesma recepção.

Esta pesquisa e o seu percurso, abriram muitas portas para futuras ideias e trabalhos na área de políticas públicas, dentre eles: a criação de um mapa de indicadores de acompanhamento dos estudantes com deficiência; a criação de procedimentos institucionalizado de avaliação de políticas de educação inclusiva; e a reavaliação das metodologias de coletas de informações sobre estes estudantes, aumentando sua sincronia com a grade de dados do CENSUP.

O uso das metodologias aprendidas durante o Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas, que coloca as políticas institucionais e suas interações com o público no centro da investigação, permitiu a análise de vivências diversificadas, considerando várias deficiências em uma pesquisa. A visão do macrocontexto possibilita uma melhor coordenação para as políticas e para o atendimento dos estudantes com deficiência.

Em conclusão, apesar das dificuldades e desafios encarados durante a produção deste trabalho, os seus objetivos foram atingidos e inúmeras descobertas sobre a experiência das PcDs na UFC foram reveladas, permitindo uma compreensão muito maior do contexto, das realidades e das necessidades delas. Compreensão que poderá ser aproveitada pelos gestores da instituição a fim de avançar esta Universidade na direção da Educação Inclusiva e na garantia do direito à educação das pessoas com deficiência.

## REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Salete Fábio. Educação Inclusiva: Transformação Social ou Retórica. In: OMOTE, Sadao. (Org.). **Inclusão: intenção e realidade**. 1 ed. Marília: FUNDEPE. 2004.
- ARANHA, Maria Salete Fábio. Inclusão social e municipalização. In: MANZINI, E.J. (Org.) **Educação especial: temas atuais**. Marília: Ed. Da Unesp, 2000, p. 1-9.
- ARMSTRONG, Ann Cheryl. **Inclusive Education: international policy and practice**. Los Angeles: Sage Publications. 2010.
- AZEVEDO, Fernando de. As origens das instituições escolares. In: A cultura brasileira. Parte III – **A transmissão da cultura**. 6ª Ed. Brasília: Ed UnB. 1996.
- BALL, Stephen John; BOWE, Richard. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.
- BARBOSA, Milena Teixeira. **Avaliação da Política de Cotas da UFC: desvelando os desafios da educação superior inclusiva**. 2020. 279 f. Dissertação (Mestrado) - Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acessado em: 20 de março de 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF, 1994.
- BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Súmula nº377. O portador de visão monocular tem direito de concorrer, em concurso público, às vagas reservadas aos deficientes. Brasília, DF: Supremo Tribunal Federal, 2009. Disponível em: [https://www.stj.jus.br/docs\\_internet/revista/eletronica/stj-revista-sumulas-2013\\_34\\_capSumula377.pdf](https://www.stj.jus.br/docs_internet/revista/eletronica/stj-revista-sumulas-2013_34_capSumula377.pdf).
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria 3.284 de 7 de novembro de 2003**. Brasília, DF, 2003. Disponível em: [http://www.prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/media/documento/8.7\\_-\\_portaria\\_ndeg\\_3.284-03\\_-\\_acessib.pdf](http://www.prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/media/documento/8.7_-_portaria_ndeg_3.284-03_-_acessib.pdf). Acesso em: 15 de dezembro de 2022.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** (2008). Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acessado em: 10 de fev. de 2020.
- 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. Brasília, DF. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.html](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.html). Acessado em: 10 de dez. de 2022.

BRASIL. **Lei n. 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. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1). Acessado em: 09 de dez. de 2022.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. 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). Acessado em: 17 de março 2021.

BRASIL. **Lei Nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13409-28-dezembro-2016-784149-publicacaooriginal-151756-pl.html>. Acessado em: 10 de dez. de 2022.

BRASIL. **Decreto nº 9.304, de 20 de abril de 2017**. Altera o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, que regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Brasília, DF, 24 abr. 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9034.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9034.htm). Acesso em: 20 jan. 2018.

BRASIL, **Nota**: Divulgação de microdados. Brasília, DF. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/centrais-de-conteudo/notas/divulgacao-dos-microdados>. Acesso em: 15 de jun. 2023.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Microdados do Censo da Educação Superior 2013**: módulo Alunos. Brasília, DF. 2014.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Microdados do Censo da Educação Superior 2014**: módulo Alunos. Brasília, DF. 2015b.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Microdados do Censo da Educação Superior 2015**: módulo Alunos. Brasília, DF. 2016b.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Microdados do Censo da Educação Superior 2016**: módulo Alunos. Brasília, DF. 2017b.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Microdados do Censo da Educação Superior 2017**: módulo Alunos. Brasília, DF. 2018.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Microdados do Censo da Educação Superior 2018**: módulo Alunos. Brasília, DF. 2019.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Microdados do Censo da Educação Superior 2019**: módulo Alunos. Brasília, DF. 2020.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2021**. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 09 de dezembro de 2022.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Instrumento de Avaliação Institucional Externa Presencial e a Distância**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/avaliacao\\_cursos\\_graduacao/instrumentos/2017/curso\\_reconhecimento.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2017/curso_reconhecimento.pdf). Acesso em: 09 de dez. de 2022.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/avaliacao\\_institucional/instrumentos/2017/IES\\_credenciamento.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/instrumentos/2017/IES_credenciamento.pdf). Acesso em: 09 de dez. de 2022.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira**: integração/segregação do aluno diferente. 2. ed. São Paulo: EDUC, 1999.

CARDOSO, Ana Paula Lima. **Políticas de educação inclusiva em tempos de IDEB**: escolarização de estudantes com deficiência na rede regular de ensino de Sobral-CE. 2011. Dissertação de Mestrado. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará. 2011.

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

DINIZ, Margareth. **Inclusão de pessoas com deficiência e/ou necessidades específicas**: avanços e desafios. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2012.

FONTELES FILHO, José Mendes; LUSTOSA, Francisca Geny. Inovação pedagógica, inclusão e interculturalidade na formação de professores em pedagogia e magistério indígena na Universidade Federal do Ceará. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 13, n. esp. 2, p. 1281-1300, set. 2018.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. O conceito de flexibilidade curricular nas políticas de inclusão educacional. In: JESUS, Denise Meyrelles de et al (orgs.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação. 2009.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. v. 18 n. 52 jan.-mar. 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas em pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas. 2008.

GOMES, Robéria Vieira Barreto; LUSTOSA, Francisca Geny, ARAÚJO, Bárbara Lis Oliveira; GOMES, Felipe Peixoto. **Inclusão de Estudantes com Deficiência no Ensino Superior: Indicadores de Ingresso Permanência e Suportes na UFC**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará. 2023.

GOODLEY, Dan. *Disability studies: An Interdisciplinary Introduction*. London: Sage Publications Ltd. 2011.

JANNUZZI, Gilberta. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2. ed. Campinas: Autores Associados. 2006.

JANNUZZI, Gilberta. Escola e inclusão: é possível o diálogo? In: TUNES, Elizabeth. BARTHOLO, Roberto. **Nos limites da ação: preconceito, inclusão e deficiência**. São Carlos: EdUFSCar. 2007.

JANNUZZI, Paulo de Martino. **Monitoramento e Avaliação de Programas Sociais: uma introdução aos conceitos e técnicas**. Campinas: Editora Alínea, 2016.

JESUS, Denise Meyrelles de, BAPTISTA, Claudio Roberto, BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa, VICTOR, Sonia Lopes (orgs.) **Inclusão, Práticas Pedagógicas e Trajetórias de Pesquisa**. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. In: **Educar em Revista**, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011

LEITÃO, Vanda Magalhães. **Instituições, campanhas e lutas: história da educação especial no Ceará**. Fortaleza: Edições UFC. 2008.

LEJANO, Raul P. **Parâmetros para análise de políticas públicas: a fusão de texto e contexto**. Campinas: Editora Arte Escrita, 2012.

LIRA, Ana Karina Moraes de; FROTA, Ana Maria Monte Coelho. **Inclusão de alunos com deficiência na Universidade Federal do Ceará: o Projeto UFC Inclui em debate**. 1ª ed. Fortaleza: Edições UFC, 2014.

LUSTOSA, Francisca Geny; RIBEIRO, Disneylândia Maria. Inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior: exigências de reconfiguração de saberes, concepções e práticas docentes. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, [S.L.], v. 15, n. 2, p. 1523-1537, 1 ago. 2020.

MAHL, Eliane. Programa de formação continuada para professores de educação física: possibilidades para a construção de saberes sobre a inclusão de alunos com deficiência. 2016, 268. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8085> Acesso em: 11/06/2023.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma Contribuição Para A Análise de Políticas Educacionais. **Educação Social**, v. 27. n. 94, p. 47-69. Campinas, 2006. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 26/02/2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A Educação especial no Brasil – Da Exclusão à Inclusão Escolar**. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm> Acesso em: 01 out. 2017.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: moderna. 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar**. São Paulo: Sumus Editorial, 2006.

MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; LEITE, Lúcia Pereira; CIANTELLI, Ana Paula Camilo. Mapeamento e análise da matrícula de estudantes com deficiência em três Universidades públicas brasileiras. **Psicologia Escolar e Educacional**, [S.L.], v. 22, n. p. 15-23, 2018. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392018033>.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Desafios atuais na formação do professor de educação especial”. Em: **Revista Integração**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, ano 14, nº 24, 2002.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. São Paulo: artmed. 2008.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; SILVA, Aline Maira da; ANACHE, Alexandra Ayach. Permanência do aluno com deficiência no ensino superior: dados censitários sobre as universidades federais da região centro-oeste. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [S.L.], v. 13, n. 2, p. 1421-1435, 1 set. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v13.nesp2.set2018.11652>.

NUNES, Camila Almada.; LUSTOSA, Francisca Geny. Mapeamento de Estudos Sobre Deficiência Intelectual, Alfabetização e Tecnologia: Estado da Questão. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 41, p. 708-738, 2020. DOI: 10.22481/praxisedu.v16i41.6480. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6480>. Acesso em: 24 jun. 2023.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Política de educação inclusiva nas escolas: trajetória de conflitos. In: JESUS, Denise Meyrelles de, BAPTISTA, Claudio Roberto, BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa, VICTOR, Sonia Lopes (orgs.) **Inclusão, Práticas Pedagógicas e Trajetórias de Pesquisa**. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (1998). **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien: UNESCO. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acessado em: 20 de março de 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (1975). **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes**. Nova Iorque:

UNESCO. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec\\_def.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf). Acessado em :20 de março de 2021.

PALÁCIOS, Agustina. Una Introducción al modelo social de discapacidad y su reflejo en la convección internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad. In: SALMÓN, Elizabeth; LAZARTE, Renata Bregaglio (ed.). **Nueve conceptos claves para entender la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad**. San Miguel: Pontificia Universidad Católica del Perú, 2015. p. 09-33.

PLAISANCE, Eric. **Sobre a inclusão: do moralismo abstrato à ética real**. 2005. Disponível em: <http://cape.edunet.sp.gov.br/textos/textos/6.doc>. Acesso em: 06 de junho de 2023.

RIBEIRO, Disneylândia Maria. **Docência no paradigma inclusivo: a constituição de saberes e práticas no contexto da formação inicial de professores**. Orientadora: Francisca Geny Lustosa. 2021. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

RODRIGUES, David. **Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva**. Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

RODRIGUES, Lea Carvalho. Propostas para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais. **Revista Avaliação de Políticas Públicas (AVAL)**, Fortaleza, ano 1, v. 1, n. 1, p. 7-15, jan./jun. 2008. Disponível em: [https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/22510/1/2008\\_art\\_lcrodrigues.pdf](https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/22510/1/2008_art_lcrodrigues.pdf)

RODRIGUES, Lea Carvalho. Método experiencial e avaliação em profundidade: novas perspectivas em políticas públicas. **Desenvolvimento em Debate**, Rio de Janeiro, 4(1), p.103-115. 2020 Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/dd/article/view/31893/18057>

SALEND, Spencer J. **Creating Inclusive Classrooms: Effective, Differentiated and Reffletive Practices**. 8 ed. New York: Pearson Education, 2016.

SAMANEZ, Teresa Tovar. Debate y modelo de educación inclusiva. In: SALMÓN, Elizabeth (ed.). **Nueve conceptos claves para entender la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad**. San Miguek: Pontificia Universidad Católica del Perú, 2015. p. 119-145.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas: Conceitos, Esquemas de Análise, Casos Práticos**. 1ed. São Paulo:Cangage Learning, 2012.

SCHAFFNER C. B.; BUSWELL, B. E. Dez elementos críticos para a criação de comunidades de ensino inclusivo e eficaz. In: STAINBACK, S. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

SILVA, Aline Maira da. **Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos**. Curitiba: Editora Intersaberes, 2012.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. **Avaliação de políticas e programas sociais: uma reflexão sobre o conteúdo teórico e metodológico da pesquisa avaliativa**. In: SILVA, SKLIAR, Carlos.



A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. In: **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.24, n.2, jul./dez., 1999.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC). **Censo de alunos com deficiência 2014**. 2015. Disponível em: <http://www.acessibilidade.ufc.br/quem-sao-as-pessoas-com-deficiencia/>. Acesso em: 22 de jan. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC). **Censo de alunos com deficiência 2015**. 2016. Disponível em: <http://www.acessibilidade.ufc.br/quem-sao-as-pessoas-com-deficiencia/>. Acesso em: 22 de jan. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC). **Censo de alunos com deficiência 2016**. 2017a. Disponível em: <http://www.acessibilidade.ufc.br/quem-sao-as-pessoas-com-deficiencia/>. Acesso em: 22 de jan. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC). **Censo de alunos com deficiência 2017**. 2018. Disponível em: <http://www.acessibilidade.ufc.br/quem-sao-as-pessoas-com-deficiencia/>. Acesso em: 22 de jan. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC). **Censo de alunos com deficiência 2018**. 2019. Disponível em: <http://www.acessibilidade.ufc.br/quem-sao-as-pessoas-com-deficiencia/>. Acesso em: 22 de jan. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC). **Censo de alunos com deficiência 2019**. 2020. Disponível em: <http://www.acessibilidade.ufc.br/quem-sao-as-pessoas-com-deficiencia/>. Acesso em: 17 de nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC). **Censo de alunos com deficiência 2020**. 2021. Disponível em: <http://www.acessibilidade.ufc.br/quem-sao-as-pessoas-com-deficiencia/>. Acesso em: 17 de nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC). **Censo de alunos com deficiência 2021**. 2022. Disponível em: <http://www.acessibilidade.ufc.br/quem-sao-as-pessoas-com-deficiencia/>. Acesso em: 17 de nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC). **Censo de alunos com deficiência 2022**. 2023a. Disponível em: <http://www.acessibilidade.ufc.br/quem-sao-as-pessoas-com-deficiencia/>. Acesso em: 26 de mar. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC). **Plano de Desenvolvimento Institucional 2023-2027**. 2022b. Disponível em: <https://pdi.ufc.br/wp-content/uploads/2023/05/pdi-completo-timbrado-2023-05-15.pdf>. Acesso em: 15 de fev. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC). **Site Institucional da secretaria de acessibilidade**. 2022c. Disponível em: link <https://accessibilidade.ufc.br/pt/>. Acesso em: 11 de jan. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC). **Portaria nº02/2023 de 09 de fevereiro de 2023**. 2023b. Disponível em: <https://accessibilidade.ufc.br/wp-content/uploads/2023/02/portaria-2-2023-normatiza-a-impressao-de-material-didatico-para-estudantes-com-deficiencia.pdf>. Acesso em: 26 de mai. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC). **Relatório de Gestão 2022 Secretaria de Acessibilidade – UFC Inclui**. 2023a. Disponível em: link <https://accessibilidade.ufc.br/wp-content/uploads/2023/02/portaria-2-2023-normatiza-a-impressao-de-material-didatico-para-estudantes-com-deficiencia.pdf>. Acesso em: 26 de mai. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC). **Cartilha do Plano de Desenvolvimento Institucional 2018-2023**. Fortaleza. 2017b. Disponível em: <https://proplad.ufc.br/wp-content/uploads/2018/04/cartilha-pdi-formato-digital-2018-04-26-1.pdf/>. Acesso em: 20 de nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC). **Plano de Desenvolvimento Institucional 2013-2017**. Fortaleza. 2012. Disponível em: <https://pdi.ufc.br/wp-content/uploads/2023/04/pdi-ufc-2013-2017.pdf>. Acesso em: 15 de fev. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC). **Relatório de Avaliação Institucional Interna**. Fortaleza. 2022c. Disponível em: <https://cpa.ufc.br/wp-content/uploads/2022/06/relatorio-autoavaliacao-para-o-mec-2021-2022.pdf> Acesso em: 16 de abr. de 2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC). **UFC em números**. Fortaleza. 2016b. Disponível em: [ttps://www.ufc.br/images/\\_files/a\\_universidade/ufc\\_em\\_numeros/ufc\\_em\\_numeros\\_2016\\_2015.pdf](https://www.ufc.br/images/_files/a_universidade/ufc_em_numeros/ufc_em_numeros_2016_2015.pdf) Acesso em: 16 de abr. de 2023

## APÊNDICE A – SOLICITAÇÃO DE ACESSO À INFORMAÇÃO

### [Resumo da sua manifestação](#)

<b>Tipo de manifestação</b>	Acesso à Informação
<b>Órgão destinatário</b>	INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>Assunto</b>	Educação Superior
<b>Modo de resposta</b>	Pelo sistema (com avisos por email)
<b>Canal de entrada</b>	Internet

### Resumo

Solicita microdados módulo Aluno do censo da educação superior de 2013 à 2022

### Fale aqui

Prezados, Com base na Lei 12.527/2011 (Lei de Acesso a Informações Públicas) venho solicitar o envio, em até 20 dias corridos (artigo 11, parágrafo 1º da Lei 12.527/11), microdados do módulo ALUNO do Censo da Educação Superior referente aos anos de 2013 à 2021. Gostaria de recebê-los em formato aberto CSV via sistema ou disponibilizado em um servidor adequado para descarregamento, tendo em vista o tamanho dos mesmos. Agradeço antecipadamente e aguardo retorno dentro dos prazos previstos na lei. Atenciosamente, Felipe Peixoto Gomes

### Anexos Originais

Não foram encontrados registros.





## **ANEXO B - QUESTIONÁRIO AVALIAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO NA UFC: EXPERIÊNCIAS DE ESTUDANTES PCD**

Prezado(a) estudante,

Esse questionário faz parte de uma pesquisa realizada pelo mestrando Felipe Peixoto Gomes, do Mestrado de Avaliação de Políticas Públicas da UFC, sob orientação da Profa. Alba Carvalho e coorientação da Profa. Geny Lustosa. A pesquisa intenciona coletar informações sobre a inclusão de estudantes com deficiência da UFC, com vias a confrontar com as políticas públicas de Educação Inclusiva presentes nos documentos e diretrizes dessa Universidade.

A UFC, desde 2018, atende ao sistema de cotas para pessoas com deficiência, o que representou em um aumento substancial da quantidade de estudantes com deficiências na Universidade. Esse aumento deve ser acompanhado de reformas e aperfeiçoamentos nas políticas públicas da UFC para poder garantir que todos os ingressantes possam aproveitar a Universidade em igualdade de oportunidades com todos os estudantes afim de atender as necessidades e assegurar a permanência e o gozo pleno das experiências que a educação superior oferece.

Sobre a importância da colaboração: Esse questionário busca coletar depoimentos dos estudantes com deficiência, autistas e com altas habilidades/superdotação de cursos de graduação da UFC, afim de oferecer um panorama das políticas públicas de educação inclusiva desenvolvidas, a partir da percepção dos próprios sujeitos de direitos, e apontar caminhos para tornar a UFC uma instituição inclusiva.

Diante das explicações iniciais a respeito da pesquisa, declare que concorda de livre e espontânea vontade em participar. Garantimos sigilo de identidade e apenas uso acadêmico das informações.

1. Termo de aceite \*

- Li e concordo em participar da pesquisa

### **IDENTIFICAÇÃO DO ESTUDANTE**

2. Em qual curso está matriculado? \*

3. A qual centro este curso está vinculado? \*

4. Em qual ano você ingressou na UFC? \*

5. Situação de matrícula no curso \*

- Ativo
- Trancado

- Concludente
- Formado

6. Por qual forma de ingresso você entrou na UFC? \*

- ENEM
- Vestibular
- Transferência
- Egresso

7. Você ingressou por cotas? \*

- Pessoas com Deficiência
- Étnico-racial
- Escola pública
- Condição sócio econômica
- Não. Entrei pela ampla concorrência
- Outro:

8. Possui alguma deficiência? \* *Marque todas que se aplicam.*

- Cegueira
- Baixa visão
- Surdez
- Deficiência auditiva com aparelho auditivo
- Deficiência auditiva sem aparelho auditivo
- Surdocegueira
- Deficiência intelectual
- Deficiência física
- Autismo
- Altas habilidades/superdotação
- Síndrome de Asperger
- Síndrome de Rett
- Transtorno desintegrativo
- Outro:

9. Qual sua identidade de gênero \*

- Homem cis
- Mulher cis
- Homem trans
- Mulher trans

- Travesti
- Não-binário
- Não desejo informar

10. Idade

11. Você recebe alguma bolsa da instituição? *Marque todas que se aplicam.*

- Iniciação científica
- Iniciação à docência
- PET
- PIBIC
- Capes
- CNPq
- Funcap
- Outro:

12. Participa ou já participou de alguma atividade extracurricular na UFC?

*Marque todas que se aplicam.*

- Iniciação científica
- Iniciação à docência
- PET
- Empresa Jr.
- Ligas
- Grupos de estudos/pesquisa
- Atividades esportivas
- Estágio voluntário
- Estágio remunerado
- Outro: \_\_\_\_\_

### **EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL NA INSTITUIÇÃO**

13. Você já declarou ser PcD, em algum momento ou ocasião, para a instituição? \*

*Marque todas que se aplicam.*

- Informei aos professores(as)
- Informei ao coordenador do curso
- Informei à PROGRAD
- Informei à Secretaria de Acessibilidade
- Me declarei como PcD nos dados Pessoais do SIGAA
- Ingressei por cotas PcD e passei por perícia feita por equipe multiprofissional



- Respondi documentos da Instituição como censos e levantamentos com esse fim.
- Nunca me declarei
- Outro:

14. Você apresenta alguma necessidade específica em que poderia ser importante ter apoio institucional?

*Marque todas que se aplicam*

- Profissional de Apoio/Cuidador
- Intérprete de Libras
- Provas e materiais fonte ampliada
- Material traduzido (Braile)
- Material traduzido (Libras)
- Acessibilidade física para cadeira de rodas (rampas e plataformas elevatórias)
- Acessibilidade física para deficiência visual (piso tátil e sinalização de locais em Braile)
- Acessibilidade física para pessoas com dificuldade de locomoção (sala no térreo, rampas, elevador)
- Realizar prova em computador com software de comunicação acessível
- Aumento do tempo para avaliação
- Avaliação adaptada (substituição de prova escrita por oral ou outras práticas avaliativas como seminários, avaliação prática ou trabalhos em equipe)
- Atendimento educacional especializado
- Salas de recursos multifuncionais
- Não possuo necessidade específica
- Outro: \_\_\_\_\_

15. Caso tenha solicitado à UFC algum serviço ou recurso de apoio que você já tenha necessitado, conte como aconteceu esse processo. Relate, em detalhes, também, quais dificuldades ocorreram durante o processo.

16. Qual(is) barreira(s) você considera ter enfrentado em sua trajetória educacional na UFC?

*Marque todas que se aplicam*

- Barreira atitudinal: que refere-se a presença de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações.

- Barreira arquitetônica: que se refere a todo tipo de obstáculos ambientais, físico-estruturais e arquitetônicos que impedem as pessoas de ocupar os espaços com autonomia.
- Barreira metodológica: que está relacionada aos métodos e técnicas de estudo (escolar), de trabalho (profissional), de ação comunitária (social, cultural, artística).
- Barreira programática: legislações e normas que não levam em consideração os sujeitos com deficiência, está presente nas políticas públicas (leis, decretos, portarias, normas e regulamentos (institucionais, empresariais).
- Barreira comunicacional: barreiras na comunicação interpessoal (Língua de Sinais), ausência de acessibilidades à materiais escritos, incluindo texto em Braille e espaços virtuais como falta de tradução automática, audiodescrição e de textos alternativos nas imagens em uso virtual (acessibilidade digital)
- Barreiras didáticas: que se ligam às metodologias, estratégias e procedimentos que impedem a organização de uma prática pedagógica diversificada e de atenção
- Barreira instrumental: relaciona-se às dificuldades de ter acesso a tecnologias assistivas ou ferramentas e equipamentos adaptados para desempenhar as tarefas na escola, no trabalho e/ou na vida diária
- Barreira nos transportes: refere-se a forma de acessibilidade nos veículos, pontos de paradas, calçadas, terminais, estações e todos os outros equipamentos que compõem as redes de transporte.
- Avalio que não enfrentei barreiras
- Outro:

17. Foram realizadas práticas pedagógicas inclusivas na instituição para apoio e/ou melhoria em seu processo de ensino-aprendizagem e garantia de sua permanência na instituição?

- Sim
- Não

18. Se sim, cite exemplos lembrando de situações vividas em sala de aula teórica, aulas práticas, estágio e atividades extracurriculares.

### **CAPACITISMO**

19. O que você entende por capacitismo?

20. Você já passou por alguma situação de preconceito ou foi alvo de atitudes capacitistas na UFC?

- Sim
- Não

21. Caso afirmativo, descreva alguma(s) situação(ões) em que isso aconteceu.

22. Alguma pessoa já o excluiu de alguma atividade ou obstruiu sua participação alegando sua deficiência como motivo?

- Sim
- Não

23. Em caso positivo, descreva a situação. \*

24. Conhece ou sabe se existe alguma ação da UFC que busca combater o capacitismo na universidade?

- Sim
- Não

25. Em caso positivo, descreva brevemente as ações conhecidas. \*

### **POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA DA UFC**

26. Você conhece alguma(s) ação(ões) desenvolvida(s) para o público com deficiência da UFC? Cite quais.

27. A partir de seu ingresso na UFC, considerando sua condição de ser pessoa com deficiência, você teve disponibilizado alguma das estratégias e/ou iniciativas elencadas abaixo, por meio da Secretaria de Acessibilidade? *Marque todas que se aplicam.*

- Conversa
- Entrevista
- Atendimento profissional por pedagogos, professores, assistente social, psicólogo, enfermeiro, etc.
- Avaliação dos conhecimentos, necessidades e potencialidades para busca de nivelamento com a turma
- Oferta de profissional (intérprete, leitor ou cuidador)
- Oferta e recebimento de material traduzido para braile ou libras
- Disponibilização de computador com software acessível
- Intermediação com outros setores da UFC para garantia de acessibilidade física (inclui rampas, elevadores, piso tátil, instalação de corrimão e banheiros acessíveis)
- Intermediação com docentes
- Não teve contato com a Secretaria de Acessibilidade
- Outro:

28. Você conhece o agente de acessibilidade responsável pelo seu campus/Centro \*

- Sim
- Não

29. Caso afirmativo, cite o nome do profissional. \*

30. Você já foi assistido/apoiado pelo agente responsável por seu campus/Centro? \*

- Sim
- Não

31. Caso afirmativo, descreva como foi esse contato. \*

32. Na sua opinião, qual desses desafios a UFC enfrenta para garantir a inclusão dos seus estudantes.

*Marque todas que se aplicam.*

- Falta de oferta de AEE (seja em sala de recursos multifuncionais ou em centro de atendimento educacional fora da Universidade)
- Ausência de acessibilidade arquitetônica na Universidade
- Ausência de recursos tecnológicos (computadores, impressoras Braille, recursos de comunicação alternativa e aumentativa, etc.)
- Ausência de espaço físico para ser desenvolvido o AEE
- Falta de profissional de apoio e cuidadores para os estudantes que necessitam
- Falta de apoio da gestão universitária
- Ausência de projetos de ensino e ações que incentivem e envolvam os estudantes com deficiências e sem deficiências
- Ausência ou baixa frequência de interação entre docentes e estudantes com deficiência
- Estrutura física e de pessoal insuficiente para atender os estudantes alvo da educação inclusiva
- Falta de formação de professores na área da educação especial e/ou Atendimento Educacional Especializado, ofertadas pelas redes de ensino/poder público
- Ausência ou pouco investimento financeiro do poder público
- Falta de transporte escolar para atender os estudantes
- Resistência dos professores/as quanto à inclusão
- Nenhuma dificuldade
- Outro:

### **PARTICIPAÇÃO NA ELABORAÇÃO DE POLÍTICAS INSTITUCIONAIS**

33. O que você entende por “Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI”? \*

34. Você participou ou foi convidado para alguma reunião ou grupo de trabalho do PDI em 2022 na UFC?

- Sim
- Não

- Fui convidado, mas não participei

35. Você já participou ou foi convidado para alguma reunião, mesa redonda ou evento destinado a discutir sobre as ações de educação inclusiva da UFC?

- Sim
- Não
- Fui convidado, mas não participei

36. Se respondeu “sim” a alguma das duas perguntas anteriores, descreva como foi a experiência. \*

37. Se você participou de algum evento mencionado acima, selecione a opção que mais reflete sua apreciação a respeito da situação.

- O convite era meramente para parecer participativo. Não acredito que as sugestões da comunidade foram ouvidas.
- A instituição buscava escutar ideias para depois, em outro momento separado, transformar aquelas que achavam interessantes em ações
- A comunidade se engajou em diálogo com as instituições para elaborar alternativas de ações e políticas.
- A comunidade fez parte do processo decisório e efetivamente teve impacto na escolha de ideias que seriam concretizadas.

38. Tem algum depoimento ou consideração que você gostaria de deixar registrado nesse questionário ou que não foi perguntado e deseje se manifestar?

## **AGRADECIMENTOS**

Agradecemos a sua valiosa colaboração com esta pesquisa e com o propósito que ela carrega. Com ajuda da sua percepção e dos seus depoimentos, poderemos elevar a visibilidade da temática para toda a universidade e continuar lutando por uma UFC mais inclusiva.

### ANEXO C - TABELA DE INDICADORES

<b>Indicador</b>	<b>Dimensão</b>	<b>Tipo</b>	<b>Fonte de coleta</b>	<b>Método de análise</b>	<b>Fórmula do indicador</b>
PDI 2018-2022	Conteúdo contexto	qualitativo	Site da UFC	Análise documental	
PDI 2013-2017	Conteúdo contexto	qualitativo	Site da UFC	Análise documental	
Site da secretaria de acessibilidade	Conteúdo contexto	qualitativo	Site da secretaria de acessibilidade	Análise documental	
Legislações nacionais	Conteúdo contexto	qualitativo	Senado Federal	Análise documental	
Número de estudantes com deficiência	Espectro temporal territorial	quantitativo	questionário próprio	Triangulação	Número absoluto
Número de estudantes com deficiência	Espectro temporal territorial	quantitativo	CENSUP	Triangulação Comparação	Número absoluto (Alunos c/ deficiência)/(alunos sem deficiência)
Número de estudantes com deficiência	Espectro temporal territorial	quantitativo	Censo UFC Inlui	Triangulação Comparação	Número absoluto (Alunos c/ deficiência)/(alunos sem deficiência)
Estudantes com deficiência ativos	Espectro temporal territorial	quantitativo	questionário - seção 2 CENSUP	Triangulação Comparação	(Nº de alunos com deficiência ativos)/Nº de alunos com deficiência matriculados)
% PcD ingresso por cotas	Espectro temporal territorial	Quantitativo	questionário - seção 2 CENSUP	Triangulação Comparação	nº alunos por cotas PcD/ nº de alunos PcD

nº de estudantes PcD que participam de atividades extra curriculares	Espectro temporal territorial	Quantitativo	questionário - seção 2 CENSUP	Triangulação Comparação	nº alunos PcD com atv. extra/ nº de alunos PcD
Quantidade PcD não declarados	Espectro temporal territorial	Quantitativo	Questionário - Seção 3	Comparação	Número absoluto
Gráfico/tabela - necessidades especiais dos alunos	Espectro temporal territorial	Quantitativo	Questionário - Seção 3	Análise gráfica	Número absoluto
Relato - solicitação de serviços	Espectro temporal territorial	Qualitativo	Questionário - Q16	Análise de conteúdo	
Relato - Práticas inclusivas	Espectro temporal territorial	Qualitativo	Questionário - Q18/19	Análise de conteúdo	quantidade positiva
Relato - Capacitismo	contexto	qualitativo	Questionário - Q21/22	Análise de conteúdo	quantidade positiva
Relato - exclusão	contexto	qualitativo	Questionário - Q23/24	Análise de conteúdo	quantidade positiva
Alunos acessados pela secretaria	Espectro temporal territorial	quantitativo	Questionário - Q29	Análise de conteúdo	
Contato com agente	Espectro temporal territorial	Quantitativo	Questionário - Q32		quantidade positiva
Relato - Contato com agente	Espectro temporal territorial	Qualitativo	Questionário - Q33	Análise de conteúdo	
Desafios na UFC (perspectivas alunos)	Espectro temporal territorial	Quantitativo	Questionário - Q34	Análise gráfica	Tabela/gráfico
Relato - Participação nas políticas	Trajatória da Informação	Qualitativo	Questionário - Q36/37/38	Análise de conteúdo	