



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
UNIDADE ACADÊMICA DE SERRA TALHADA
LICENCIATURA PLENA EM LETRAS

MARIA EDUARDA ALVES DA SILVA

**A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO
TÉCNICO E SUPERIOR DE SERRA TALHADA-PE**

SERRA TALHADA-PE
2022

MARIA EDUARDA ALVES DA SILVA

**A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO
TÉCNICO E SUPERIOR DE SERRA TALHADA-PE**

Trabalho submetido ao curso de Licenciatura Plena em Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco/Unidade Acadêmica de Serra Talhada, como requisito obrigatório para conclusão do curso e obtenção do grau de Licenciatura Plena em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ellen Polliana de Souza Ramos

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Larissa de Pinho Cavalcanti

SERRA TALHADA-PE

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Sistema Integrado de Bibliotecas
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- S586e Silva, Maria Eduarda Alves da Silva
A educação na perspectiva inclusiva nas instituições de ensino técnico e superior de Serra Talhada - PE: O processo de inclusão em IET e IES de Serra Talhada - PE / Maria Eduarda Alves da Silva Silva. - 2022.
65 f. : il.
- Orientadora: Ellen Polliana Ramos .
Coorientadora: Larissa de Pinho .
Inclui referências, apêndice(s) e anexo(s).
- Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Licenciatura em Letras, Serra Talhada, 2022.
1. Inclusão. 2. Deficiências . 3. Transtornos. 4. Ensino técnico. 5. Ensino Superior . I. , Ellen Polliana Ramos, orient. II. , Larissa de Pinho, coorient. III. Título

MARIA EDUARDA ALVES DA SILVA

**A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO
TÉCNICO E SUPERIOR DE SERRA TALHADA-PE**

Trabalho submetido ao curso de Licenciatura Plena em Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco/Unidade Acadêmica de Serra Talhada, como requisito obrigatório para conclusão do curso e obtenção do grau de Licenciatura Plena em Letras.

Aprovado em 06 de outubro de 2022.

BANCA EXAMINADORA:

Prof.ª Dr. Ellen Polliana Ramos Souza – UFRPE/UAST
Orientadora

Prof.ª Dr. Larissa de Pinho Cavalcanti – UFRPE/UAST
Coorientadora

Prof.ª Dr.ª Fátima Soares da Silva Carvalho – UFRPE/UAST
1º Examinadora

Prof.ª Alisson Danilo Silvestre de Souza
2º Examinador

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, familiares e amigos que sempre acreditaram em mim.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por me permitir chegar até aqui; por sempre me manter esperançosa acreditando que todo sofrimento tinha/tem um propósito. Agradeço aos meus pais Josélia Maria Pereira Alves e Joaquim Antão da Silva pelos muitos ensinamentos. Agradeço ao meu esposo Antoni por todo amor, paciência, atenção e apoio me dado em todos os dias e durante todas as batalhas da minha vida. Agradeço a Nina, minha gata e Pingo, meu cachorro, por todas as manhãs, tardes e noites que dividiram a escrivadinha comigo e me fizeram sorrir em momentos de muito estresse. Agradeço aos meus familiares por acreditarem em mim e me incentivarem a correr atrás dos meus sonhos. Também agradeço a todas as pessoas que me deram oportunidades e confiaram/confiam no meu trabalho contribuindo assim para o meu crescimento profissional, em especial a Luana Carolina e Ellen Polliana.

Agradeço aos meus professores da UFRPE-UAST, especialmente a Dorothy Brito que me acolheu no seu projeto de iniciação científica e me mostrou o mundo da pesquisa; também a Larissa Cavalcanti que sempre me aconselhou e até ouviu minhas angústias. Expresso minha gratidão às minhas amigas Elismária, Gécica, Carla e Kaline pelos muitos momentos de diversão e aprendizado; aos meus amigos Luiz Carlos, Lucas Dantas e Cícero Leonardo por me acompanharem na trajetória acadêmica e ter oportunizado muita troca de conhecimentos. Encerro agradecendo a Gabriel Cavalcanti por me ensinar todos os dias a ser uma pessoa melhor.

RESUMO

O presente estudo objetivou investigar a inclusão de pessoas com deficiência ou transtorno nas instituições de ensino superior e técnico, públicas e privadas, em modalidade presencial de Serra Talhada – PE. Apesar de existirem documentos legais a exemplo de Leis, Decretos e Declarações que tratam da educação como um direito de todo indivíduo, ainda é possível perceber que o acesso e permanência das pessoas com deficiência ou transtornos em instituições de ensino profissionalizante podem ser dificultados por diversos fatores, entre eles a falta de acessibilidade. Assim, é preciso refletirmos sobre as necessidades dessas pessoas e buscarmos estratégias para naturalizar a inclusão. Preocupadas com o fato de a temática ser pouco discutida e a falta de conhecimento sobre a situação de inclusão em Serra Talhada, objetivamos contribuir para mudar esse contexto por meio de uma investigação de como, onde e com quem a inclusão acontece. Para fins de investigação, adotamos o método de pesquisa *survey*, caracterizado como um levantamento de dados. Quanto ao tratamento dos dados, optamos por uma análise quali-quantitativa para podermos descrever o atual cenário. Os resultados aqui obtidos indicam que as pessoas com deficiência ou transtornos estão conseguindo chegar ao ensino profissionalizante, mas o quantitativo de pessoas típicas ainda é muito superior. A pesquisa também oportunizou perceber que há um número de matrículas proporcionalmente maior nas instituições públicas; o quantitativo referente a condição de pessoa com deficiência sobressai o de pessoas com transtornos; há um equilíbrio entre homens e mulheres, a maioria desses vieram de escolas públicas e atualmente estão matriculados no período noturno, em cursos da área de humanas. Além disso, evidenciamos que as principais dificuldades enfrentadas no processo de inclusão em Serra Talhada são: a falta de profissional capacitado e a escassez de recursos de acessibilidade para atender as necessidades específicas dos alunos já matriculados, mas especialmente dos que vierem a ingressar.

Palavras-chave: Inclusão, Deficiências, Transtornos, Ensino Técnico, Ensino Superior.

ABSTRACT

The present study aimed to investigate the inclusion of people with disabilities or disorders in technical and higher education for both public and private institutions in the in-person modality in the city of Serra Talhada, Pernambuco, Brazil. Despite the legal documents, such as Laws, Decrees and Declarations that propose education as a common right, it is still possible to verify how the access and the permanence of people with disabilities or disorders at technical or higher education institutions is made difficult by several factors, including the lack of accessibility. Hence the need to consider their needs and search for strategies to naturalize inclusion. Our concern is due to the scarcity of discussions about the subject in Serra Talhada. To cause positive change, we investigated whether inclusion is institutionalized and to describe how, where and whom the process involves. We used the survey as a research method, which means data collection through a questionnaire. The data analysis adopted a quali-quantitative approach to describe the current situation. Results indicate that people with disabilities or disorders are able to access professional education but the amount of typical individuals is still superior. It was possible to observe that the number of enrollments is proportionately higher in public institutions. The number of people with disabilities is also higher than people with disorders and there is relative balance between men and women, mostly from public schools and currently taking nightly courses in the Humanities. In addition, we underscore the difficulties faced in the process of inclusion in Serra Talhada, such as the lack of qualified workers and the scarcity of resources for accessibility to meet the demands of students that are already enrolled, but, in particular, for the ones to begin their academic careers.

Keywords: Inclusion, People with disabilities, Technical Education, Higher Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Gráfico dos Tipos de Deficiências nas IES Privadas	38
Figura 2 Gráfico das Deficiências e Transtornos nas IES e IET Públicas	38
Figura 3 Gráfico do Quantitativo de Inclusão por sexo	40
Figura 4 Gráfico Quantitativo de PcD por instituição	43
Figura 5 Quantitativo de PcD que concluíram ou desistiram de 2012 a 2022	44
Figura 6 Gráfico Quantitativo de PcD concluintes e desistentes de 2012 a 2022	45

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Quantitativo de pessoas por deficiência e transtornos nas IES públicas 37

Tabela 2: Quantitativo de alunos por sexo 39

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Legislação norteadora para o processo inclusivo	25
Quadro 2 Caracterização dos entrevistados	32
Quadro 3 Institucionalização da inclusão	35
Quadro 4 Quantitativo por curso e turno	42
Quadro 5 Apoio pedagógico	47

SIGLAS E ABREVIATURAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas
APA – American Psychiatric Association
Art. – Artigo
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DA – Deficiência Auditiva
DF – Deficiência Física
DSM – Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IES – Instituição de Ensino Superior INEP
IE – Instituição de Ensino
IFES – Instituições Federais de Ensino Superior
LBI – Lei Brasileira de Inclusão
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
PcD – Pessoa com Deficiência
PE - Pernambuco
PROUNI – Programa Universidade para Todos REUNI – Programa de Apoio ao Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão SESu – Secretaria de Educação Superior
SISU – Sistema de Seleção Unificada
TA – Tecnologia Assistiva
TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. REVISÃO DE LITERATURA	16
2.2 DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO	19
2.3 UM POUCO SOBRE DEFICIÊNCIAS E TRANSTORNOS	20
2.4 ESTADO DA ARTE	22
3. ACESSIBILIDADE E PERMANÊNCIA NO NÍVEL SUPERIOR DE ENSINO	25
4. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	29
4.1 MÉTODO	29
4.2 PARTICIPANTES	31
5. RESULTADOS E DISCUSSÕES	34
5.1 PROCESSO DE INCLUSÃO DENTRO DAS INSTITUIÇÕES.	34
5.2 QUANTITATIVO DE ALUNOS POR DEFICIÊNCIAS E TRANSTORNOS	36
5.3 QUANTITATIVO DE ALUNOS POR SEXO	39
5.4 QUANTITATIVO POR ÁREA DE CONHECIMENTO E TURNO	40
5.5 QUANTITATIVO DE ALUNOS POR INSTITUIÇÃO DE ENSINO	42
5.6 QUANTITATIVO DE PcD DESISTENTES, CONCLUINTES E CURSANDO	44
5.7 RECURSOS DE ACESSIBILIDADE DISPONÍVEIS NAS IES E IET	46
5.7.1 Apoio Pedagógico	46
5.7.2 Profissionais de Apoio	48
5.7.3 Acessibilidade Física	49
5.7.4 Tecnologias Assistivas	50
5.7.5 Dificuldades No Processo Inclusivo	52
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
REFERÊNCIAS	57
APÊNDICES	61

1. INTRODUÇÃO

Iniciamos este trabalho afirmando que ter uma deficiência ou transtorno não significa incapacidade de aprender, interagir, trabalhar e tantas outras coisas. É preciso desmistificar essa ideia, pois, essas pessoas tendem a sofrer preconceito por apresentarem ou não particularidades no seu corpo e essas refletirem no modo de interagir ou de se comportar. Elas constituem grande parcela da sociedade, mas ainda assim, muitas vezes têm suas vidas dificultadas ou são impedidas de usufruir dos direitos comuns a todos devido à falta de empatia por parte das outras pessoas.

De antemão destacamos que defendemos a naturalização da inclusão. Todas as pessoas são diferentes, têm dificuldades, necessidades educacionais, podem sofrer com entraves impostos pelas demais pessoas e cada um acaba prejudicado em diferentes graus. Visto a complexidade do ser humano, enfatizamos que incluir é respeitar as singularidades e agir em prol do bem comum. Para o desenrolar de todo processo são necessários esclarecimentos sobre questões que circundam o público alvo das ações, por isso apresentamos o nosso público no próximo parágrafo.

A Lei 13.146 de julho de 2015 (Lei Brasileira de Inclusão), em conformidade com a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada pelo Decreto nº 6.949 de agosto de 2009, define como uma pessoa com deficiência aquela que possui limitações duradouras de natureza física, mental, intelectual ou sensorial. Essas pessoas em interação com diversas barreiras, podem ter obstruída sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas. De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), existem as seguintes deficiências: física, visual, auditiva, intelectual, psicossocial e múltiplas (APA, 2014).

O DSM-5 (2019) define os transtornos como distúrbios nas interações sociais recíprocas, com padrões de comunicação estereotipados e repetitivos e estreitamento nos interesses e nas atividades. Geralmente se manifestam nos primeiros cinco anos de vida e uma pessoa pode ser acometida por mais de um transtorno do neurodesenvolvimento.

De acordo com o último censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), entre 2000 e 2010, existiam 45,6 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência severa ou moderada, isso representa 23,9% da população brasileira. Dessas, a deficiência visual ocupava o topo da lista com

35.791.488 pessoas, seguida pela deficiência motora com um total de 13.273.969 pessoas, pela deficiência auditiva com 9.722.163; e pelos transtornos e deficiências intelectuais que contabilizavam 2.617.025 pessoas. Sabemos que esses números variaram no decorrer do tempo até o vigente ano por motivos naturais, mas a falta de um novo censo realizado pelo Instituto nos priva de informações atualizadas. O Censo demográfico que seria realizado em 2020 foi adiado em decorrência do COVID-19.

Em 2012, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) coletou dados do Censo da Educação Superior do ano de 2011 e observou que dentre 6.739.689 estudantes matriculados, 23.250 apresentavam algum tipo de necessidade específica, o que equivalia a um percentual de 0,35% das matrículas, assim distribuídas: 22.160 com deficiência, 953 com Altas Habilidades/Superdotação e 137 com Transtornos Globais do Desenvolvimento (BRASIL, 2013).

Apesar de não muito atualizados, os dados divulgados pelo IBGE e INEP são bastante expressivos e merecem muita atenção, pois, esse cenário reforça a necessidade de políticas públicas que satisfaçam suas necessidades. Quando falamos em necessidades incluímos tudo o que um indivíduo precisa para viver bem, de modo a se equiparar aos outros sem distinção de oportunidades ou de condições para o desenvolvimento e aprimoramento das suas capacidades. Sabemos que a formação educacional é fundamental para que consigam alcançar êxito na sua vida pessoal e profissional, por isso é tão necessário oportunizar o acesso e permanência das Pessoas com Deficiência (doravante PcD) ou transtorno no ensino superior.

No intuito de refletir sobre como as singularidades são percebidas e tratadas no processo de ensino-aprendizagem no nível superior de ensino, temos como objetivo geral investigar a atual conjuntura referente ao processo de inclusão de pessoas com deficiência ou transtorno em instituições de ensino técnico e superior de Serra Talhada-PE, cidade que se tornou um polo educacional, sediando algumas instituições de ensino bastante renomadas, com altos índices de formação de profissionais capacitados para o mercado de trabalho. Os objetivos específicos são: 1- Realizar o levantamento do quantitativo de matriculados por deficiência ou transtorno, por tipo de instituição que estudou na etapa da educação básica e atualmente matriculada, sexo, área do conhecimento e turno; 2- Descrever como acontece o processo de inclusão nas instituições participantes. Assim sendo, visamos identificar por meio de uma análise quali-quantitativa com enfoque na busca

e análise de dados se a inclusão acontece ou ainda representa um desafio para as instituições do município.

Além desta seção introdutória, este trabalho é composto por mais 4 seções. Em cada uma delas dispomos de informações e considerações relevantes ao nosso propósito. Na Seção 2 e em suas subseções, discorremos sobre fatos históricos que marcaram a luta pelos direitos das pessoas com deficiência ou transtorno, e explicamos cada um/a delas/deles para que possamos visualizar melhor as necessidades dos sujeitos desta pesquisa. Na seção 3, abordamos os apontamentos legislativos que preconizam a democratização do ensino superior para as pessoas com necessidades educacionais especiais. Na seção 4, detalhamos os processos metodológicos utilizados para obtenção e análise dos dados. Por fim, na seção 5 e subseções, apresentamos os resultados obtidos a partir da análise dos dados.

2. REVISÃO DE LITERATURA

Depois de muita mobilização, com o propósito de transformar instituições de ensino em ambientes acolhedores para todos e assim apaziguar o caráter seletivo e discriminatório da educação, foram desenvolvidos documentos e leis que legitimam os deveres do Estado e da sociedade para com a educação em todos os níveis de ensino a exemplo de: Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases de 1996. Contudo, proposições que se referem diretamente à educação de pessoas com necessidades educacionais especiais surgiram somente alguns anos depois quando perceberem a quantidade de pessoas com deficiência com baixa ou nenhuma escolaridade.

A leitura de trabalhos publicados desde o ano 2000 até o presente ano oportunizou perceber que tem aumentado a quantidade de profissionais da saúde e da educação que investigam e discutem a educação inclusiva no ensino regular. Aos poucos, diante do fato de que quando adolescentes e adultos as PcD ou transtornos precisam dar continuidade aos estudos e lutar pelo seu lugar de direito em sociedade e percebendo a necessidade de investigar se, ainda mais como acontece o processo, a inclusão no ensino superior também passou a ganhar destaque nas investigações e produções acadêmicas.

São essas produções que possibilitam perceber que mesmo sendo submetidos a tantos desafios os indivíduos com necessidades de ensino-aprendizagem especiais estão conquistando o que não deveria ser refutado: a educação em nível básico e superior em redes regulares. O último é bastante expressivo, pois, a universidade é de fato um ambiente bastante desafiador para qualquer pessoa. A esse respeito, Cardoso e Magalhães (2009) destacam:

[...] a universidade é um espaço social onde as diferenças estão presentes, também este lugar deve empreender ações objetivas que visem dirimir os silêncios e as ausências destinadas ao alunado com deficiência neste nível de ensino. Tais ações devem incitar a elaboração de políticas públicas de respeito às diferenças e especificidades do alunado, bem como ser capaz de programas de formação docente em nível inicial e continuada que torne aptos os docentes a ações educativas menos segregadoras e preconceituosas e mais respeitosas e inclusivas. Eis um desafio que se impõe à atual universidade brasileira. (CARDOSO; MAGALHÃES, 2009 apud MELO, 2003, p. 50).

Com essa citação adiantamos muito do que vai ser discutido nas próximas seções e subseções. Procedemos apontando os fatos que marcaram a luta pela

inclusão e continuamos apresentando o processo desde o tempo em que eram totalmente excluídas da sociedade até o presente, onde a passos curtos estão sendo incluídas. Depois discorreremos sobre as deficiências e transtornos que acometem os sujeitos envolvidos nesta pesquisa. Para encerrar a seção citamos os trabalhos que se assemelham a este em algum aspecto.

2.1 MARCOS HISTÓRICOS

Do início do século XX até os dias atuais, muitas coisas referentes à educação precisaram ser repensadas. No passado, apenas as pessoas ricas podiam frequentar “ambientes educacionais” para aprender a ler e a escrever. Essa situação foi modificada quando em 1988, por meio da Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988) foi instituído que a educação seria um direito de todos e dever do Estado juntamente com a família. Apesar de muito valiosa, a Constituição de 1988 não foi suficiente para garantir a efetivação do atendimento às PcD. Infelizmente, quando tratamos de educação na perspectiva inclusiva, ainda não podemos afirmar que houve uma evolução muito significativa, mas também não podemos dizer que nada tenha sido feito.

Os indivíduos que compõem o todo possuem características bastante distintas. Cada um pensa e se comporta de maneiras diversas em diferentes situações porque as singularidades físicas, psicológicas, neurológicas e outras interferem diretamente na forma como interage com o meio. Por isso, o favorecimento de toda a diversidade demanda olhares atentos. Não dá para ser diferente; é preciso considerar que os seres humanos possuem diferentes limitações, uns mais e outros menos, para desenvolver determinadas atividades em qualquer âmbito de convívio social. De certo, o âmbito educacional é nesse sentido, um dos mais desafiadores, visto que as instituições de ensino são um espaço onde se reúnem pessoas singulares, mas com um propósito em comum: desenvolver capacidades essenciais à vida. No Artigo 27 da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) está disposta a seguinte proposição:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais,

segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015).

A LBI é bastante assertiva quando se refere aos direitos educacionais em todos os níveis destacando o caráter inclusivo. Mas o que é inclusão? A inclusão é o atendimento respeitoso e adaptativo à diversidade através de oportunidades de participação nos diversos âmbitos sociais. No campo educacional, se configura em capacitação de profissionais, adaptação de abordagens, criação de estratégias, adaptação de conteúdos, oferecimento de recursos físicos e tecnológicos, e mais para a promoção do acesso e permanência do aluno (UNESCO, 1994).

Das ações de ordem legal que favorecem a educação inclusiva aqui ganham destaque a Declaração de Salamanca, elaborada em 1994; a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96, promulgada em 1996; a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão de 2001; o Plano Nacional de Educação (PNE) 10.172/2001 também de 2001; as diretrizes gerais da ONU de 2006 e mais recentemente, em 2015, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) 13.146/2015, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência.

A Declaração de Salamanca (1994) estabeleceu que as escolas devem adaptar-se às especificidades de cada um dos alunos, de modo a atender suas necessidades independentemente de qualquer diferença individual. A Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) prevê que a educação de pessoas com necessidades especiais deve acontecer “preferencialmente” na rede regular de ensino. Assim, a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão (2001) incorpora o acesso igualitário a todos os espaços de vida como fundamental ao processo de formação social do indivíduo. O Plano Nacional de Educação (PNE, 2001) dialoga e engloba essas presunções quando recomenda uma escola inclusiva que disponha de padrões mínimos de infraestrutura, formação contínua de profissionais, recursos didáticos visuais e auditivos e articulação entre educação e trabalho.

Ademais, em 2006, no intuito de amparar e garantir os direitos e autonomia, a Organização das Nações Unidas (ONU) promoveu uma convenção para tratar das diretrizes gerais, normas e critérios para se referir às pessoas com deficiência. Proximamente, a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), em conformidade com os demais marcos legais, garante o acesso à educação superior, profissional e

tecnológica em igualdade de oportunidades e condições para as pessoas com deficiência ou transtornos.

2.2 DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO

As pessoas com alterações físicas e neuropsicológicas sempre sofreram preconceito. Ao analisarmos suas trajetórias escolares/acadêmicas, constatamos que antes de existir a proposta da inclusão, as pessoas com deficiência usufruíam ainda menos dos seus direitos educacionais. Até o início do século XXI elas foram excluídas, segregadas e integradas; em todos os contextos não eram respeitadas tão pouco consideradas as suas necessidades específicas.

De acordo com Carvalho (2010) na fase da exclusão, as PcD ficavam totalmente isoladas do convívio social. Na fase de segregação, passam a ser atendidas por instituições específicas que as separam das demais pessoas. Na terceira fase, a integração se caracteriza pela inserção do público PcD em espaços comuns, porém sem um serviço especializado de acolhimento ou acompanhamento. No contexto inclusivo, as instituições e espaços públicos promovem as condições necessárias e suficientes para quem tem necessidades especiais diversificadas.

Entende-se a inclusão como a atitude mais responsiva, entretanto, apesar de bastante necessária e assegurada por lei, infelizmente, ainda hoje não se pode afirmar que de fato acontece na maioria das instituições de ensino ou nas demais localidades. Ainda existem muitas barreiras atitudinais, arquitetônicas e pedagógicas comprometendo esse processo e até mesmo impedindo que a inclusão seja efetivada.

Esse processo é tão complexo que até mesmo a nomenclatura para se referir às pessoas com algum tipo de “comprometimento” físico ou intelectual passou por várias mudanças até chegar ao atual. Até meados de 1960, o termo utilizado era “incapacitados”, ou seja, para a sociedade da época, eram incapazes de desenvolver qualquer atividade. Depois, no decorrer do tempo, entre a década de 60 e 80, surgiram novos termos: “Defeituosos” para se referir a pessoas com “deformidades” físicas; “deficientes” às pessoas com deficiência física, mental, auditiva, visual e múltipla; “excepcionais” eram os indivíduos com comprometimento mental. Simultaneamente, emergiu o termo “pessoas superdotadas” para àquelas com altas habilidades.

A Organização das Nações Unidas, em 1981, buscando dar enfoque aos direitos sociais substituiu os demais termos por “pessoas deficientes” e prescreveu os condicionamentos de cada uma das deficiências. Posteriormente, líderes de organizações alegaram que esse termo gerava preconceito e conseqüentemente exclusão, pois classificava uma pessoa em sua totalidade como deficiente. Em 1990, na tentativa de amenizar a situação, nos países de língua portuguesa foi adotado o termo “pessoa portadora de deficiência”, na época disposta em documentos oficiais e ainda hoje muito utilizado no âmbito da saúde. Finalmente, em 1994, graças a Declaração de Salamanca, surge o termo “Pessoa com Deficiência” (SASSAKI, 2003).

Em contraste, surgiu o termo “pessoas portadoras de necessidades especiais” para substituir “pessoas com deficiência”, mas percebendo a complexidade do tema, foi proposta pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) uma resolução que problematiza de forma a considerar que, independentemente de deficiência, todos possuem necessidades especiais. Além dos já citados, outro termo bastante controverso e contemporâneo é “pessoas especiais”, esse:

[...] vem como uma forma reduzida e passa a designar diversos grupos, como alunos especiais, pacientes especiais, entre outros. O adjetivo “especial” designa um eufemismo, como forma de amenizar a contundência da palavra “deficiente”, retratando, novamente, uma invisibilidade da população com deficiência. (SASSAKI, 2003, p. 81)

É muito comum ouvir pessoas se referirem utilizando a expressão “especial” ou “pessoa portadora de deficiência”. Vale ressaltar, o termo adotado neste trabalho é pessoa com deficiência ou PcD, como regulamentado na LBI (2015) e considerado o mais adequado pelos sujeitos aos quais o termo se refere. A adoção é justificada por acreditarmos que uma pessoa não deve ser destacada pelas suas especificidades. Essas pessoas não são ou carregam uma deficiência, as deficiências os comprometem (ou não) de alguma forma e por isso se tornam necessárias algumas adequações que lhes propicie melhores condições de vida.

2.3 UM POUCO SOBRE DEFICIÊNCIAS E TRANSTORNOS

Para situarmo-nos, listamos as deficiências e transtornos mais comuns aos resultados desta pesquisa. Precisamos elucidar que não restringimos o

levantamento de dados quanto ao tipo de deficiência, mas aqui só são mencionadas as que acometem as pessoas das IES participantes.

Segundo o decreto 3.298/99, deficiente visual é uma pessoa cuja a acuidade visual é igual ou menor que 0,05, e por isso, pode ter a visão totalmente ou parcialmente comprometida. Deficiência motora/física é caracterizada por alteração completa ou parcial em algum dos segmentos do corpo que resulta em comprometimento de funções físicas. Deficiência auditiva é a “perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000Hz e 3.000Hz” (BRASIL, 1999). Conforme o Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais DSM–5:

Um transtorno mental é uma síndrome caracterizada por perturbação clinicamente significativa na cognição, na regulação emocional ou no comportamento de um indivíduo que reflete uma disfunção nos processos psicológicos, biológicos ou de desenvolvimento subjacentes ao funcionamento mental. Transtornos mentais estão frequentemente associados a sofrimento ou incapacidade significativos que afetam atividades sociais, profissionais ou outras atividades importantes. Uma resposta esperada ou aprovada culturalmente a um estressor ou perda comum, como a morte de um ente querido, não constitui transtorno mental. Desvios sociais de comportamento (p. ex., de natureza política, religiosa ou sexual) e conflitos que são basicamente referentes ao indivíduo e à sociedade não são transtornos mentais a menos que o desvio ou conflito seja o resultado de uma disfunção no indivíduo, conforme descrito. (APA, 2014, p. 20)

A deficiência intelectual caracteriza-se por déficits em capacidades cognitivas genéricas, como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência. Estes resultam em prejuízos no funcionamento adaptativo, de modo que o indivíduo não consegue atingir padrões de independência pessoal e responsabilidade social em um ou mais aspectos da vida diária, incluindo comunicação, participação social, funcionamento acadêmico ou profissional e independência pessoal em casa ou na comunidade. (APA, 2013, p. 31)

O destaque direto dado às definições de transtorno mental e deficiência intelectual se deve ao fato de serem muito confundidos por causa da possibilidade de uma pessoa manifestar mais de um transtorno do neurodesenvolvimento ou uma deficiência e um ou mais transtornos. A título de esclarecimento, o transtorno do espectro autista mais conhecido como autismo é, como a nomenclatura evidencia, um transtorno, mas a pessoa pode apresentar deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual); outro exemplo é o transtorno de déficit de atenção com hiperatividade (TDAH) que também pode vir acompanhado de um transtorno de aprendizagem. Além de causas naturais, "deficiência intelectual pode ser consequência de uma lesão adquirida no período do desenvolvimento, decorrente,

por exemplo, de traumatismo craniano grave, situação na qual um transtorno neurocognitivo também pode ser diagnosticado” (APA, 2014).

A dislexia está incluída nos transtornos da linguagem e é caracterizada pela dificuldade de decodificar o estímulo escrito ou símbolos gráficos. Assim como outros transtornos do neurodesenvolvimento, os transtornos da comunicação têm início ainda quando crianças e podem causar danos funcionais durante toda a vida (APA, 2014).

O transtorno do espectro autista é caracterizado por déficits duradouros na forma como interage em sociedade. Os autistas podem ter muita dificuldade de se comunicar e apresentar déficits comportamentais não repetitivos, podendo variar entre eles. O TDAH é marcado por prejuízos na capacidade de concentração, organização e controle. Também pode ter início na infância e persistir durante toda a vida, possivelmente ocasionando prejuízos no funcionamento social, acadêmico e profissional (APA, 2014).

No que se refere a deficiência múltipla, a Organização Mundial da Saúde define como a junção de duas ou mais deficiências em um mesmo indivíduo, acarretando em atrasos no desenvolvimento global e na capacidade adaptativa (BRASIL, 1997).

2.4 ESTADO DA ARTE

Os trabalhos semelhantes à discussão que aqui se propõe foram selecionados a partir de uma pesquisa de estado da arte realizada na plataforma Google Acadêmico, no portal SciELO – Brasil e no portal periódicos CAPES no período entre novembro de 2021 até agosto de 2022. Foram selecionados documentos e trabalhos que abordam questões bem específicas: leis que determinam a educação como sendo para todos; leis que tratam de inclusão; evolução do atendimento à pessoa com deficiência desde o ensino primário; as lacunas e contradições dos dispositivos legais; a não garantia da efetivação prevista nos documentos legais; nomenclatura e definição de/das deficiência(s); principais dificuldades para a inclusão em qualquer âmbito; a importância da família na busca pelo desenvolvimento do indivíduo e o acesso e permanência de PcD no ensino superior. A seguir destacamos discussões e apontamentos feitos em alguns dos

trabalhos para posteriormente compararmos os resultados obtidos a partir deste estudo.

Duarte (2009) realizou uma pesquisa envolvendo os alunos com deficiência em processo de inclusão no Ensino Superior de Juiz de Fora em uma instituição pública e dez privadas. A partir dos resultados, o pesquisador afirma que houve um aumento no número de matriculados no ensino superior. Na época em que o estudo foi desenvolvido, as IES do município continham 45 pessoas com deficiência matriculados, sendo 37 na rede privada e 8 na rede pública, e a maioria composta por pessoas com deficiência visual do sexo masculino. Além disso, pôde observar que o turno da noite e os cursos de humanas eram os mais requisitados.

Botelho e Oliveira (2011) desenvolveram um trabalho de cunho descritivo qualitativo sobre inclusão do universitário com deficiência intelectual, em especial as pessoas com Síndrome de Down nas Instituições de Ensino Superior – IES. As pesquisadoras discorreram sobre como acontece a entrada, a permanência e mecanismos facilitadores de aprendizagem. Com base em análises de trabalhos que a elas serviram como aporte teórico, afirmam que a inclusão não é um processo simples e por isso demanda bastante esforço e dedicação. Segundo elas, seja no ensino regular ou no superior, os professores não sabem muito bem o que fazer quando seus alunos atípicos não aprendem no mesmo ritmo dos típicos.

Acreditamos que esse problema não se limita aos professores, se estende até os diretores e coordenadores; isso dificulta e muito o desenvolvimento do alunado, uma vez que, a direção e coordenação de uma instituição de ensino básico ou superior devem atuar em conjunto dando suporte aos professores na elaboração do planejamento de estratégias didáticas para o ensino e aprendizagem.

Martins, Leite e Lacerda (2015), com base em resumos técnicos e planilhas do Censo da Educação Superior no período de 2000 a 2011 e documentos do Programa Incluir no período de 2005 a 2011, apontam uma evolução do número de matrículas de estudantes com deficiência, embora ainda representada pela minoria da população em cursos de graduação presencial e a distância – sobretudo em instituições públicas – após a criação do Programa Incluir desenvolvido pelo governo federal para garantir que mais pessoas com deficiência pudessem ingressar no nível superior.

Siqueira, Silva e Ribeiro (2016) discutem a situação da educação inclusiva no Brasil enfatizando a importância da formação profissional e especializações

contínuas para se manter capaz de contribuir para o desenvolvimento pleno dos seus alunos.

Ademais, Freitas, Fossatti e Kortmann (2017), depois de analisarem os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e levantamentos do Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa (INEP) divulgados nas últimas décadas do século XX até o ano em que o trabalho foi desenvolvido elucidaram que as medidas e políticas de inclusão não são suficientes para o alcance da inclusão plena, pois, isto pressupõe uma mudança cultural na sociedade como um todo.

Em sua dissertação de mestrado, Morgado (2018) analisou informações de como aconteceu a entrada e como estava acontecendo a inclusão das PcD em IES de São Carlos (SP). Os resultados do pesquisador reforçam o que já vinha sendo observado por Botelho e Oliveira (2011): o atendimento educativo às pessoas com deficiência ainda é bastante falho. As instituições não costumam investir muito para oferecer o suficiente para satisfazer as necessidades do seu alunado, seja por falta de interesse ou por falta de recursos.

Outros dados ainda mais importantes para este trabalho são os coletados por Maia (2019) referentes ao número de pessoas com deficiência matriculadas no ensino regular no município de Serra Talhada entre 2010 e 2018. O pesquisador coletou dados que apontam uma oscilação no número de matrículas de PcD nas modalidades e etapas do ensino regular. O estudo evidenciou o aumento de matrículas entre 2010 e 2014, redução em 2015, crescimento entre 2016 e 2018. Por modalidade de ensino, entre 2010 e 2018 houve maior número de matrículas no ensino regular, seguido da educação especial e o EJA em menor número até determinado período. Em 2018 as matrículas na educação especial decaíram e os números do ensino regular e EJA aumentaram.

Relativo às etapas de ensino, entre 2010 e 2018, comparado ao infantil e ao médio, o fundamental recebeu maior número de matriculados embora a maioria tenha sido de pessoas típicas (sem deficiência). Ainda mais, a quantidade de matriculados no ensino médio e profissional (técnico) eram inferiores ao ensino fundamental. No tocante a modalidade de ensino, houve aumento no percentual de matrículas no ensino regular e na educação de jovens e adultos (EJA). Para o autor da pesquisa, esses números revelaram uma provável dificuldade de avançar para as etapas de nível profissionalizante.

3. ACESSIBILIDADE E PERMANÊNCIA NO NÍVEL SUPERIOR DE ENSINO

No decorrer desta seção são expostas algumas considerações sobre o acesso, acessibilidade e permanência de PcD no ensino superior. No quadro abaixo estão resumidas leis, decretos e portarias que devem servir como norteadoras para o processo inclusivo.

Quadro 1: Legislação norteadora para o processo inclusivo

Lei/Decreto/Portaria /Ementa/Aviso	Data	O que propõe
Lei nº 7.853	24 de outubro de 1989	Artigo 2º, inciso I, garante o provimento, por parte do Estado, da evolução da matrícula de pessoas com deficiência na educação superior brasileira inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios.
Portaria nº 1.793	16 de dezembro de 1994	Necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais;
Aviso Circular nº 277	8 de maio de 1996	Orienta as IES quanto ao processo de acesso e permanência do educando com deficiência e recomenda ajustes operacionais no ato da inscrição e da realização das provas
Portaria nº 1.679	3 de dezembro de 1999	Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiências para instruir os processos de autorização, de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições
Decreto nº 3.298	20 de dezembro de 1999	O acesso, o ingresso e a permanência da pessoa com deficiência em todos os serviços oferecidos à comunidade; as instituições de ensino superior deverão oferecer adaptações de provas e os apoios necessários, previamente solicitados pelo estudante portador de deficiência, inclusive tempo adicional para realização das provas, conforme as características da deficiência. Aplicam-se, também, ao sistema geral do processo seletivo para ingresso em cursos universitários de instituições de ensino superior.

Decreto nº 5.626 Lei	22 de dezembro de 2005	Garante o acesso de pessoas com surdez à 2005. comunicação, à informação e à educação em todos os níveis educacionais das instituições federais. Além disso, prevê a presença obrigatória do intérprete de Libras em todas as instituições de ensino do Brasil e, especificamente, nas IES federais, instituindo ainda o ensino da modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua para pessoas surdas, nos primeiros anos de todos os níveis de ensino como disciplina curricular, inclusive para a educação superior
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	7 de janeiro de 2008	Apresenta a transversalidade da Educação Especial no Ensino Superior, ocorrendo ações para promover o acesso, a permanência e a participação dos alunos
Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146	6 de julho de 2015	Nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas as seguintes medidas: i) atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços; ii) disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação; iii) disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência; iv) disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência; v) dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade; vi) adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa; vii) tradução completa do edital e de suas retificações em libras
Lei nº 13.409	de maio de 2017	Implementação das reservas de vagas por parte das instituições federais de ensino vinculadas ao Ministério da Educação que ofertam vagas de educação superior e pelas instituições federais de ensino que ofertam vagas em cursos técnicos de nível médio.

Fonte: elaboração da autora

Ao longo do trabalho serão discutidas em comparação aos dados cada uma das proposições expostas acima, mas nessa seção sem muita descrição porque isso já foi feito no quadro nos detemos especificamente ao Aviso Circular nº 277, a Portaria nº 1679, o Decreto nº 3.298, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146 e a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146.

Para entendermos melhor o processo de inclusão precisamos distinguir acesso de acessibilidade. Segundo Morgado (2018) enquanto acesso denota um processo de mudança análogo a criação de condições legais e direitos igualitários, acessibilidade pressupõe plenitude e autonomia nas atividades de locomoção e tantas outras.

Destarte, as proposições das leis, decreto, aviso e portaria mencionados no primeiro parágrafo desta seção estabelecem normas gerais para a educação superior no Brasil que se aplicam tanto a instituições públicas como também privadas. No que tange a educação inclusiva determina que as instituições de educação superior deverão formular e implementar, em seus Planos de Desenvolvimento Institucional, medidas de democratização do acesso por meio de adequação arquitetônica, curriculares e metodológicas desde o processo seletivo até o ingresso face às exigências das instituições e respectivos cursos de graduação, inclusive programas de ação afirmativa e medidas de assistência estudantil.

Em vista disso, se faz necessário refletir sobre algumas questões. A primeira delas é a disponibilidade de cotas para ingresso. Devido a Lei 13.409/2016 as pessoas com deficiência assim como estudantes de escola pública, baixa renda, negros, pardos e indígenas passaram a ser assistidas pela lei de cotas.

Sabemos que muitas pessoas não se declaram com deficiência no momento de sua inscrição em vestibulares e por isso ingressam concorrendo com as demais pessoas, ou seja, na ampla concorrência; essas muitas vezes não enfrentam muitas dificuldades dentro das IES e por isso não usufruem de forma direta dos recursos pensados para atender as demandas. Aquelas que se identificam, desde já devem ser assistidas.

A segunda questão é referente a adaptações arquitetônicas (rampas, barra de apoio, corrimão, piso e sinalização tátil, sinalizadores, alargamento de portas e vias, elevadores e outras) disposição de recursos pedagógicos, tecnologia assistiva

(computadores com interface, impressora Braille, lupa eletrônica, teclados e etc.) profissionais de apoio a exemplo de tradutores, intérpretes de libras e mediadores que são essenciais e por isso exigidas pelo Ministério da Educação, algumas dessas coisas como condição para criação e funcionamento de uma instituição. Isso e muito mais deve ser ofertado, como previsto em lei, mas temos visto que as proposições legais não dão conta de toda a complexidade da inclusão institucional e também social.

4. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Esta seção é dedicada ao esclarecimento do processo metodológico desde a coleta de dados até a análise. A definição do tipo de abordagem metodológica é parte fundamental de uma pesquisa científica. De acordo com Marconi e Lakatos (2003), a escolha do instrumental metodológico está estritamente relacionada com o problema a ser estudado, pois, fatores como a natureza dos fenômenos, o objeto de pesquisa, os recursos financeiros, a equipe e outros fatores, são limitadores do processo investigativo. Além disso, salienta que é necessário a adequação do(s) método(s) e da(s) técnica(s) ao contexto de estudo e ao que se pretende alcançar com o seu desenvolvimento.

Diante dos objetivos, dentre tantos, adotamos o método *survey* também conhecido como pesquisa de levantamento. Uma pesquisa *survey* consiste em um estudo experimental pelo qual se investiga uma questão social através da obtenção de dados a respeito de um determinado grupo de pessoas (FREITAS et al., 2000). Para a coleta de dados foi utilizado um questionário autoadministrado, direcionado a um funcionário do setor de atendimento especializado, ou coordenadores de curso de cada uma das Instituições de Ensino Superior (doravante IES) ou Instituições de Ensino Técnico (IET), encaminhado por e-mail ou levado impresso até a instituição. Quanto ao propósito, aspiramos descrever o cenário da inclusão de PcD ou transtorno em Serra Talhada com base nos apontamentos dos respondentes.

Considerando as proposições de Marconi e Lakatos (2003), escolhemos analisar os dados conforme a perspectiva quali-quantitativa, pois, esse tipo de abordagem mista é bastante pertinente para esse contexto uma vez que, pretendemos interpretar as informações quantitativas por meio de símbolos numéricos e os dados qualitativos mediante a observação, a interação participativa e a interpretação do discurso dos sujeitos respondentes para descrevermos o processo de inclusão (KNECHTEL, 2014).

4.1 MÉTODO

Como já mencionado, Serra Talhada é um polo educacional que sedia, além da modalidade presencial, muitas instituições de ensino remoto e híbrido. Tendo em vista que as últimas também têm matrículas em âmbito nacional, nos restringimos a

investigar somente as instituições em que o ensino acontece de forma presencial. Estas não atendem somente a pessoas residentes em Serra Talhada, mas recebem estudantes de cidades circunvizinhas, inclusive do estado da Paraíba. Explicado o motivo do recorte, passamos para o detalhamento do trabalho realizado.

Inicialmente, inspirados em Duarte (2009) elaboramos um questionário para ser respondido por um funcionário do núcleo de acessibilidade ou coordenadores de curso. As perguntas do questionário foram pensadas de forma a coletar os dados que nos pareciam pertinentes, mas no decorrer do processo, podemos perceber que algumas não poderiam ser respondidas pelos entrevistados, pois não tinham acesso a tais informações ou não seria fácil encontrá-las.

Antes de aplicar o questionário, por meio de WhatsApp ou e-mail, foram feitas apresentações formais esclarecendo o propósito da pesquisa. Esse contato inicial se mostrou indispensável no decorrer do processo, pois proporcionou a segunda etapa de seleção que tinha como critério o atendimento a pessoas com deficiência. Aquelas instituições que nesse momento afirmaram não ter pessoas com deficiência matriculadas não passaram para a fase de entrevista. Com as IES e IET que atenderam aos pré-requisitos (ser instituição de ensino técnico ou superior, funcionar de modo presencial e atender pessoas com deficiência), de acordo com disponibilidade da pesquisadora e entrevistado(a), foi agendado dia e horário para encontro com um funcionário de cada instituição que se dispôs a receber a pesquisadora no local, exceto com um que se disponibilizou apenas para responder via link enviado ao e-mail.

Os funcionários responderam ao questionário entre os dias 22 de junho e o dia 05 de julho de 2022 e dedicaram em média duas horas e trinta minutos (2h30min) para o fazer. Na etapa de análise inicial dos dados, percebemos a necessidade de complementar os dados, por isso foram feitas outras perguntas através do *WhatsApp* e *e-mail*. Os respondentes se mostraram bastante interessados em colaborar e ansiosos pelo resultado da pesquisa. Depois de todo o processo descrito, realizamos a descrição e análise dos dados coletados. Estes serão apresentados e discutidos a partir da seção 5 e o questionário está disposto nos apêndices. Na subseção seguinte apresentamos as IES participantes e os funcionários contribuintes para o desenvolvimento da pesquisa, como forma de contextualizar os dados.

4.2 PARTICIPANTES

Foram contatadas treze (13) instituições, das quais sete (7) atenderam a todos os pré-requisitos; as outras seis (6) não possuíam matrículas de pessoas com deficiência ou transtorno. Infelizmente, uma das sete (7) não dispôs das informações até o momento da análise, sendo assim, somente os dados de seis (6) IES são apresentados. As informações são separadas por instituições públicas e privadas. As públicas são: Universidade Federal Rural de Pernambuco – Unidade Acadêmica de Serra Talhada - UAST; Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sertão de Pernambuco - IF; Escola Técnica Estadual Clóvis Nogueira Alves – ETEC. As privadas: Faculdade de Formação de Professores de Serra Talhada – FAFOPST; Faculdade de Ciências da Saúde de Serra Talhada – FACISST; Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de Serra Talhada – FACHUSST.

Dentre os entrevistados encontram-se coordenador de curso, diretor e vice-diretor pedagógico, técnico em assuntos educacionais e técnico administrativo em educação. Onde há um núcleo de apoio, que é o caso de duas das instituições, os profissionais entrevistados atuam diretamente no atendimento das PcD e são, respectivamente, técnico em assuntos educacionais e técnico administrativo em educação. Os demais responderam pelas instituições nas quais não há um setor responsável pelos assuntos educacionais relacionados às PcD.

A escolha dos profissionais e indicações das próprias instituições se deve ao fato de disporem de informações necessárias a esta pesquisa, como número de matriculados, práticas inclusivas desenvolvidas na instituição, quantitativos referentes a tipos de deficiência, cursos em que estão matriculados, gênero, recursos e serviços disponibilizados. No quadro abaixo dispomos os cargos, a formação e especialização (quando informado) acadêmica e sua experiência com o tema “educação inclusiva”.

Quadro 2: Caracterização dos entrevistados

Instituição	Cargo	Formação e especialização	Já teve algum contato com o tema “Educação Inclusiva?”
I 1	Técnico em assuntos educacionais	Geografia	Sim. Nas disciplinas de Libras durante a graduação
I 2	Técnico Administrativo em educação	Enfermagem enfermagem do trabalho	Sim. Nas disciplinas específicas da especialização
I 3	Coordenador de curso	Engenharia de produção e gestão financeira	Sim, na disciplina de sociologia da graduação
I 4	Coordenadora de curso	Licenciaturas em Letras e em Pedagogia	Sim. Disciplinas nos cursos de letras e de Pedagogia
I 5	Vice-diretor pedagógico	Letras	Durante o curso de letras
I 6	Diretora pedagógica	Serviço social Políticas públicas	Sim

Fonte: elaboração da autora

Na primeira coluna, atribuímos um número de 1 a 6 a cada uma das instituições participantes de acordo com a ordem em que coletamos as respostas do funcionário entrevistado, essa identificação também aparecerá na apresentação e análise dos dados. Vale ressaltar que apenas um funcionário de cada instituição foi entrevistado. Em respeito aos padrões éticos que orientam pesquisas científicas, preservamos as identidades dos participantes quando expostos os dados e por isso, além de não citar os nomes das IES dispomos de outras informações entre <>.

Na segunda coluna, apresentamos a formação dos profissionais entrevistados. Três deles são licenciados: Entrevistado I1 - licenciado em geografia e especialização em gestão de políticas públicas; entrevistada I4 - licenciada em letras e pedagogia e especialização em libras; entrevistado I5 – licenciado em letras. Os demais não são formados no âmbito da educação: Entrevistado I2 – bacharel em enfermagem e especialização em enfermagem do trabalho; entrevistado I3 – bacharel em engenharia de produção e especialização em gestão financeira; entrevistado I6 – bacharel em serviço social e especialização em políticas públicas.

Nas instituições onde há um núcleo de atendimento a pessoas com deficiência (I1 e I2), segundo os entrevistados, no núcleo trabalham outros profissionais, a maioria deles com formação e especialização profissional no âmbito

da educação que atuam dando suporte tanto aos professores na elaboração do material didático como aos alunos com deficiência ou transtornos, se não em todas, mas pelo menos na maioria das suas necessidades.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção são apresentados e discutidos os resultados para as questões de pesquisa postas em formato de questionário para as instituições de ensino superior e técnico, públicas e privadas de Serra Talhada-PE. Os resultados discutem o processo de inclusão de pessoas com deficiência, as formas de ingresso, a institucionalização do fazer inclusivo, o percurso/evolução dos estudantes dentro das instituições e as principais dificuldades enfrentadas por profissionais e discentes.

Essas informações estão dispostas da seguinte forma: na seção 5.1 evidenciamos o processo de inclusão, ou seja, como acontece institucionalmente; na subseção 5.2 é exposto o quantitativo de alunos por cada uma das deficiências; seguimos apresentando o quantitativo por gênero na subseção 5.3; quantitativo por área de conhecimento e turno em 5.4; quantitativo de aluno por instituição de ensino em 4.5; quantitativo de alunos concluintes, desistentes e cursando na subseção 5.6. Na sequência tratamos sobre os recursos de acessibilidade disponíveis nas instituições em 5.7; apoio pedagógico em 5.7.1; profissionais de apoio na 5.7.2; acessibilidade física em 5.7.3; tecnologias assistivas na subseção 5.7.4 e depois, na 5.7.5 dificuldades no processo de inclusão.

Os dados foram transcritos dessa forma para melhor serem apresentados e discutidos. Assim podemos analisá-los de forma mais abrangente e comparar com outros trabalhos e estabelecer paralelos com as proposições legais.

5.1 PROCESSO DE INCLUSÃO DENTRO DAS INSTITUIÇÕES.

Esta subseção visa detalhar como ocorre o processo de inclusão dentro de cada uma das instituições participantes com vistas às normas que preconizam a institucionalização da inclusão. De acordo com o dicionário Aurélio (2022), institucionalizar é “atribuir caráter de instituição”. Entende-se por isso que cabe às instituições se responsabilizar pelo processo educacional das pessoas com deficiência, garantindo a elas a oportunidade de ingresso e principalmente condições favoráveis para sua evolução e conclusão de cursos. No quadro abaixo foram transcritas indicações dos entrevistados do que é, o que não é e o que pode ser oferecido quando necessário para às PcD ou transtornos por cada uma das instituições.

Quadro 3: Institucionalização da inclusão

I1	“No âmbito da instituição, este processo é realizado através da atuação dos tradutores e intérpretes de libras, bem como da disponibilização de tecnologias assistivas, ofertas de cursos de capacitação e também com a atuação de monitores apoiadores. Todo o processo são ações institucionalizadas pelo <órgão responsável>.”
I2	“Ocorre desde o processo seletivo com a disponibilidade de cotas e comissão para avaliar. Temos um setor específico para isso denominado < >; fazemos o acompanhamento dos alunos público alvo do < órgão responsável > e estamos em constante processo de estruturação física, de recursos humanos, materiais e capacitações.”
I3	"Nossa instituição não possui adequação específica para atender todos os tipos de situações. Todavia sempre busca atender aos alunos que necessitam de atendimento especial."
I4	“Há um funcionário surdo; possui estrutura física com adaptações; oferecem cursos de mediação escolar; cursos de libras e se dispõe a realizar adequações conforme surgimento de necessidade.”
I5	“Possui estrutura física com adaptações e se dispõe a realizar adequações conforme surgimento de necessidade.”
I6	“Possui estrutura física com adaptações e se dispõe a realizar adequações conforme surgimento de necessidade.”

Fonte: elaboração da autora

Os entrevistados afirmaram que suas respectivas instituições se adequam aos parâmetros de inclusão quando dispõe de cotas para o ingresso e assistem aos estudantes matriculados ofertando o que lhes é necessário. Como os estudantes passam a ter conhecimento dos recursos e serviços ofertados pelas instituições, não foi detalhado. Todas as IE alegam que conforme surja demanda, ou seja, no caso de ingresso de pessoas com necessidades diferentes das que já são amparadas, o setor responsável pelo acolhimento fará todas as adaptações e aquisições que forem necessárias. Ademais, uma das instituições a fim de contribuir ainda mais para a inclusão oferta cursos profissionalizantes e especialização em áreas de atuação assistencial às PcD.

A efetivação e qualidade dos serviços somente poderiam ter maior veracidade caso tivéssemos a oportunidade de entrevistar os sujeitos, mas devido ao pouco tempo para desenvolvimento do trabalho, não seria possível entrevistar grande número ou todo o corpo discente PcD das instituições e dados como esse precisam ser volumosos para poder representar maior concretude.

A partir desses primeiros dados podemos perceber que as instituições de ensino técnico e superior concedem o acesso, mas somente depois viabilizam a permanência, adaptando a grosso modo o que conseguem, visto que, fatores como

financeiro, espaço físico e administração, interferem muito na efetivação de melhoramentos. Na maioria dos casos, como mostra Morgado (2018), as adequações institucionais só acontecem quando, depois de ingressarem, as PcD se veem desamparadas, necessitando de recursos que supram suas necessidades, começam reclamar seus direitos.

Essa problemática apresenta-se como enfraquecedora de perspectivas, pois, as pessoas com deficiência ou transtornos já matriculadas precisam ser bem assistidas e incentivadas, e as que se interessam precisam perceber que podem prestar vestibulares conscientes de que serão assegurados, contudo, infelizmente, as IE traçam o caminho inverso quando esperam demanda para poder adequar-se.

5.2 QUANTITATIVO DE ALUNOS POR DEFICIÊNCIAS E TRANSTORNOS

Dentre tantas deficiências e transtornos, as/os que acometem os estudantes matriculados no nível superior e técnico de Serra Talhada são respectivamente: Deficiência física, intelectual (algumas não especificadas), transtorno do espectro autista, visual, auditiva, múltipla, transtorno de déficit de atenção com hiperatividade e síndrome de Moebius.

As instituições públicas contabilizam 3.104 alunos matriculados, sendo 2.388 da instituição 1 (I1), 346 da instituição 2 (I2) e 370 da instituição 3 (I3); dessas, 42 são pessoas com deficiência e 3.060 são pessoas típicas. Em relação aos cursos, são ofertados curso de administração, agronomia, bacharelado em ciências biológicas, bacharelado em ciências econômicas, bacharelado em sistemas de informação, engenharia de pesca, licenciatura em letras, licenciatura em química, zootecnia, cursos técnicos em refrigeração e climatização, logística, edificações, agricultura, agropecuária, edificações, enfermagem, logística, segurança do trabalho e administração.

Já as instituições privadas somam 481 alunos matriculados, dos quais 336 são da instituição 4 (I4), 122 da instituição 5 (I5) e 23 da instituição 6 (I6). Dessas, somente 4 são pessoas com deficiência. Relativo aos cursos, são oferecidas Licenciaturas em Geografia, História, Letras, Biologia, Educação Física, Pedagogia, Matemática, Psicologia e Serviço Social.

Com base nos dados coletados não podemos afirmar se houve aumento ou declínio no número de alunos com deficiência matriculados, pois, as próprias

instituições não dispõem de informações do tipo, mas podemos afirmar que nas instituições públicas de Serra Talhada há maior número de estudantes com deficiência. Este resultado diferencia-se do de Duarte (2009) e de tantos outros que mostram maiores números concentrados em IES privadas. Vejamos no quadro abaixo o quantitativo de pessoas por instituição e também por deficiência.

Tabela 1: Quantitativo de alunos por deficiência e por tipo e instituição

Instituições Públicas									
	Total	Física	Intelec	Vis.	Audit.	Multi.	TEA	TDAH	Outras
I 1	35	8	3	14	2	3	2	1	2
I 2	3	0	0	0	0	1	0	2	0
I.3	4	1	0	0	1	0	2	0	0
Total parcial	9	3	3	14	3	4	4	3	2
Instituições Privadas									
	Total	Física	Intelec	Visual	Auditiva	Múltipla	TEA	TDAH	Outras
I 4	1	1	0	0	0	0	0	0	0
I 5	2	1	1	0	0	0	0	0	0
I 6	1	1	0						
Total parcial	3	1	1	0	0	0	0	0	0

Fonte: Elaborado pela autora

Os dados evidenciam que nas instituições públicas o número de matrículas de pessoas com deficiência e também com transtornos é proporcionalmente maior, isso vale também para a diversidade. No que tange ao tipo de deficiência que mais aparece, os gráficos 1 e 2 abaixo mostram o percentual correspondente à quantidade de pessoas com determinada deficiência separados por públicas e privadas.

Figura 1: Tipos de deficiências nas IES privadas



Fonte: elaboração da autora

Figura 2: Deficiências e transtornos nas IES e IET públicas



Fonte: elaboração da autora

Observando a tabela 1 e os gráficos 1 e 2 percebemos a expressiva diferença categórica e quantitativa entre as instituições. Embora com números muito menores, nossos dados condizem com os do IBGE (2010), citado na introdução deste trabalho, quando mostram em ordem de maior número as pessoas com deficiência visual, física/motora, auditiva, seguido das demais.

5.3 QUANTITATIVO DE ALUNOS POR SEXO

Discriminados por instituição e tipos de deficiência, agora veremos a classificação por sexo.

Tabela 2: Quantitativo de alunos por sexo

Instituições Públicas									
	Total	Fís	Intelec.	Vis.	Aud.	Multi	TEA	TDAH	Outras
		.							
Masculino	25	5	1	5	3	3	4	3	0
Feminino	17	4	2	9	0	1	0	0	1
Instituições Privadas									
	Total	Fís	Intelec.	Vis.	Aud.	Multi	TEA	TDAH	Outras
		.							
Masculino	1		1						
Feminino	3	3							

Fonte: elaboração da autora

Na tabela 2, podemos perceber que o número de pessoas do sexo masculino é superior ao de pessoas do sexo feminino nas instituições públicas e o inverso acontece nas instituições privadas. Todavia, quanto ao tipo de deficiência por sexo, em primeiro lugar aparece deficiência visual com 9 mulheres e 5 homens unicamente das instituições públicas; ocupa o segundo lugar a deficiência física com 7 mulheres, das quais 4 são das instituições públicas e 3 das instituições privadas e 5 homens nas IES públicas; em terceiro lugar está a deficiência intelectual com 2 mulheres matriculadas nas instituições públicas e 2 homens, 1 em cada um dos tipos de IES. No tocante ao quantitativo de mulheres com deficiência auditiva não existe nenhuma matrícula. Referente ao transtorno do espectro autista e transtorno do déficit de atenção e hiperatividade só existem homens, 4 com TEA e 3 com TDAH, nas IES públicas.

Como pode ser visto na tabela 2, existe uma mulher com outra deficiência além das já citadas, essa corresponde a síndrome de Moebius, um distúrbio neurológico que pode ser considerado uma deficiência física por caracterizar-se como uma paralisia não progressiva dos nervos cranianos e também visual quando

causa estrabismo. Por este trabalho não se ater a questões médicas, preferimos separar expondo como “outra” para evitar conclusões equivocadas.

A partir da tabela 2 e do gráfico 3 disposto abaixo podemos observar de forma mais sintética como se dá a distribuição das PcD por sexo. É necessário dizer que na entrevista foi perguntado se havia alguém que não se identifica como homem ou mulher, mas essa informação era desconhecida pelos entrevistados, por isso categorizamos dessa forma.

Figura 3: Quantitativo de inclusão por sexo



Fonte: elaboração da autora

Existe moderada discrepância entre o montante correspondente aos homens e as mulheres. Os homens aparecem em maior número com 58% dos casos, o que corresponde a 26 indivíduos, e as mulheres mostram-se em 42% das ocorrências com um total de 20 pessoas.

Esses dados se mostram bastante interessantes quando comparados com apontamentos do último censo do ensino superior realizado pelo INEP em 2020. Segundo os resultados do censo, existem mais PcD do sexo feminino nas IES do Brasil. Na verdade, essa é também a realidade geral, ou seja, a comunidade acadêmica é composta por maior número de mulheres. Dessa forma, tanto de PcD como de pessoa típica, esses números podem ser justificados pelo fato de as mulheres se preocupam muito mais com a emancipação, a promoção, o trabalho, a criação e o prazer que tudo isso pode proporcionar (PERROT, 2007).

5.4 QUANTITATIVO POR ÁREA DE CONHECIMENTO E TURNO

Nas instituições públicas alguns cursos são diurnos e outros noturnos, já nas instituições privadas todos os cursos são ofertados no turno da noite. No que concerne aos cursos, na tabela abaixo estão dispostas as informações referentes ao tipo de instituição e cursos onde existem PcD matriculadas distribuídas por gênero e turnos.

Quadro 4: Quantitativo por curso e turno

Curso	Tipo de instituição	Mulheres	Homens	Total	Turno
Licenciatura em letras	Pública	3	3	6	Noturno
Pedagogia	Privada	1	0	1	Noturno
Serviço social	Privada	1	0	1	Noturno
Psicologia	Privada	1	1	2	Noturno
Engenharia de pesca	Pública	1	1	2	Diurno
Economia	Pública	1	2	3	Noturno
Zootecnia	Pública	1	3	4	Diurno
Sistema de informação	Pública	0	5	5	Noturno
Ciências biológicas	Pública	6	0	6	Diurno
Administração	Pública	3	2	5	Noturno
Agronomia	Pública	2	4	6	Diurno
Licenciatura em física	Pública	0	1	1	Vespertino
Técnico em logística	Pública	0	3	3	Diurno
Edificações	Pública	0	1	1	Diurno

Antes de mais nada devemos dizer que as informações da instituição 3 (I3) referente a esta seção não são mostradas. A falta dos dados decorre do fato de o informante ter se ausentado da instituição quando foi solicitado que dispusesse de mais essa informação. Ele alegou que estando fora da instituição não tinha acesso aos nomes das pessoas e por isso não conseguiria afirmar qual ou quais os cursos em que os 3 homens estão matriculados.

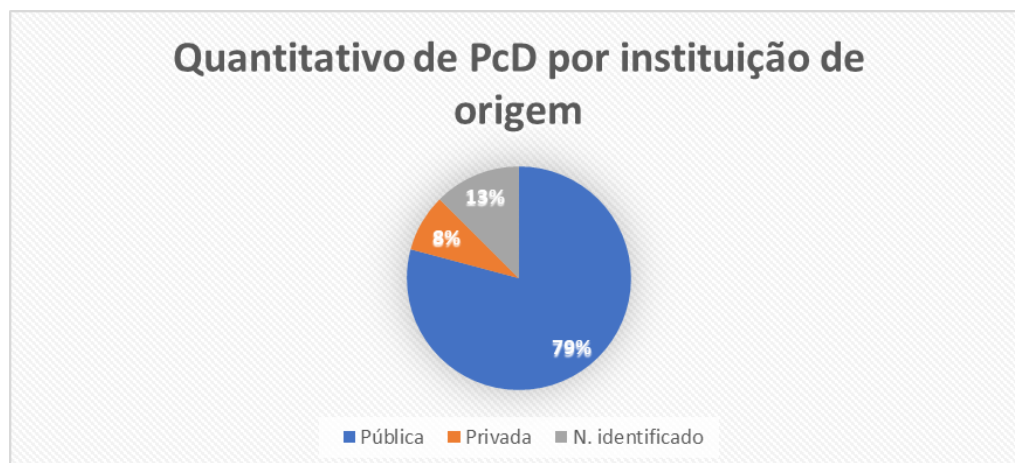
Interessante se mostra a análise da Tabela 5 sobre a divisão do número de matrículas por cursos. Ressalta-se que a área do conhecimento que mais possui matrícula de alunos autodeclarados com deficiência é a de Humanidades com 15 matrículas todas no horário noturno. Seguidas pelas ciências agrárias com 12 matrículas no período diurno, exatas com 9 matrículas nos turnos vespertino, diurno e noturno e biológicas com 6 no período diurno.

Comparando os nossos resultados com os de Duarte (2009) podemos afirmar que os cursos de humanas e o período noturno parecem ser mesmo os mais requisitados.

5.5 QUANTITATIVO DE ALUNOS POR INSTITUIÇÃO DE ENSINO

Nesta subseção será apresentada a quantidade de alunos que quando no ensino básico estudaram em escolas públicas ou privadas. Observemos o gráfico que indica o percentual de alunos advindos de cada um dos tipos de IE.

Figura 4: Quantitativo de PcD por instituição



Fonte: elaboração da autora

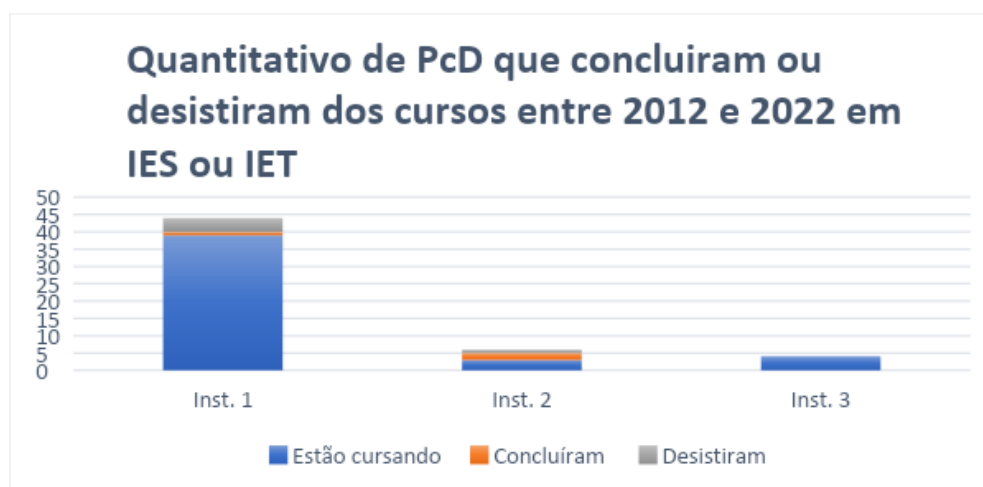
Observa-se no gráfico que 79% (36) dos alunos estudaram em escolas públicas, 8% (4) em escolas privadas e 15% (6) não foi possível identificar o tipo de instituição de origem porque a informação não consta no sistema da IES que frequentam. Dos 79%, 35 PcD estão matriculadas em IES públicas e 3 em IES privadas; e dos 8%, 1 frequenta instituição pública e 1 instituição privada. 3 dos que estudaram em escolas privadas fazem curso em IES públicas e 3 dos que durante a educação básica frequentaram instituições públicas, percorrem sua trajetória acadêmica em IES privadas.

Esperamos que, se não todos, mas a maioria das pessoas matriculadas na educação básica que aparecem nos dados de Maia (2019) tenham conseguido ingressar em uma IES ou IET, sejam os concluintes ou os que estão cursando em 2022

5.6 QUANTITATIVO DE PcD DESISTENTES, CONCLUINTES E CURSANDO

Agora trataremos dos dados alusivos ao histórico de conclusão e trancamento de matrículas tentando comparar ao número de alunos matriculados esperando que sejam maiores. No gráfico a seguir estão expostos os resultados:

Figura 5: Quantitativo de PcD que concluíram ou desistiram de 2012 a 2022



Fonte: elaboração da autora

Iniciemos justificando o porquê de termos considerado os anos entre 2012 e 2022. Inicialmente pensamos em levantar os dados do ano 2010 até o ano vigente, entretanto, os informantes alegaram não dispor de informações tão remotas. A maioria deles só conseguiu informações de anos posteriores a 2010; entre eles 2012 e 2014. É preciso elucidar que alguns fatores impedem que os dados aqui apresentados sejam totalmente concretos, pois, alguns informantes queixaram-se de falhas na administração dessas informações e outros fatores, incluindo por exemplo: não identificação no setor como PcD. Sendo assim pode haver maior número de concluintes ou desistentes e até mesmo de ativos.

Em vista dos dados possíveis de serem analisados, o somatório das IES públicas equivalente a 42 (inst. 1: 35; inst. 2: 3; inst. 3: 4) pessoas ativas é satisfatório. Em relação aos concluintes, na instituição 1, segundo o informante, somente uma pessoa concluiu e curiosamente quatro desistiram desde 2014 até o

ano vigente. Na instituição 2, o número de egressos é proporcional e vantajoso quando comparado ao total de matriculados, sendo que dois concluíram e três estão cursando. No quesito desistência, a instituição 2 sobressai a 1, pois somente 1 pessoa desistiu. Na instituição 3 apesar de funcionar desde o início da década de 90, nos seus registros não constam conclusão ou desistência de pessoas com deficiência. Ao que parece faz pouco tempo que a instituição técnica passou a receber PcD.

Analisado o quadro das instituições públicas referente ao subtópico, observemos o gráfico 6 que expõe os dados das IES privadas.

Figura 6: Quantitativo de PcD concluintes ou desistentes de 2012 a 2022



Fonte: elaboração da autora

Nas IES privadas, os números são relativamente pequenos. Contudo, nas três instituições não foram registrados trancamentos de matrícula, ou seja, todos aqueles que até então iniciaram, concluíram seus cursos em anos anteriores a 2022. O conjunto de concluintes sendo igual a oito (Inst. 4: 1; inst. 5: 2; inst. 6: 1) sobressai o número de matriculados atualmente.

A fim de detalharmos ainda mais a nossa análise, perguntamos aos entrevistados das IES onde já houve desistência quais foram os motivos relatados pelos estudantes. Dos seis, cinco não souberam informar e justificaram dizendo que os alunos simplesmente deixam de frequentar a instituição e são reprovados por falta e conseqüentemente o sistema cancela suas matrículas ou eles trancam sem dar nenhuma satisfação.

O entrevistado que respondeu a nossa pergunta com o apontamento dos motivos afirmou que, de anos anteriores não consegue exemplificar, mas nos últimos semestres, desde 2020, os trancamentos de matrículas derivam dos problemas causados pela pandemia, entre eles citou os seguintes: Dificuldade de acesso às tecnologias, fatores emocionais, psicológicos e financeiros.

Uma explicação pertinente a esta subseção é o tempo de duração dos cursos superiores e o tempo acrescido que por lei às pessoas com necessidades educacionais especiais têm garantidas. A dilação do prazo para conclusão de curso é garantida pela resolução nº 2 do Conselho Federal de Educação quando dispõe do seguinte:

Art. 1º. Ficam as Universidades e os estabelecimentos isolados de ensino superior autorizados a conceder dilação do prazo máximo estabelecido para conclusão do curso de graduação, que estejam cursando, aos alunos portadores de deficiências físicas assim como afecções, que importem em limitação da capacidade de aprendizagem. Tal dilatação poderá igualmente ser concedida em casos de força maior, devidamente comprovados, a juízo da instituição" (BRASIL, 1981-1987).

Em média, uma graduação tem duração de 4 anos, mas conforme disposto na resolução citada acima, as PcD podem passar mais tempo na universidade em respeito às suas necessidades. As IES entrevistadas afirmam ter ciência dessa proposição. Em uma delas já houve a prorrogação, mas o informante não soube dizer quando isso aconteceu. As demais afirmaram que não “recordam” de algum estudante ter necessitado, inferindo assim que todos terminaram no tempo previsto.

5.7 RECURSOS DE ACESSIBILIDADE DISPONÍVEIS NAS IES E IET

Conforme já discutido, a acessibilidade é fator primordial para que pessoas com deficiência ou transtorno sejam incluídas nas IES. A partir de agora seguiremos apresentando os recursos de acessibilidade disponíveis nas IES participantes fazendo apontamentos e estabelecendo relações com as proposições legislativas referentes às adequações arquitetônicas e pedagógicas necessárias às instituições.

5.7.1 Apoio Pedagógico

Para que de fato aconteça a democratização do ensino, são necessárias determinadas adequações no âmbito institucional; muitas coisas se tornaram

essenciais, uma delas é a contratação de profissionais capacitados para dar assistência. Além de professores que estejam dispostos a repensar sua metodologia, o cenário da educação inclusiva também exige uma rede de apoio ao professor. Visando isso, foi elaborado o Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011), o qual aponta para a estruturação de Núcleos de Acessibilidade, fazendo menção às Instituições Federais de Ensino Superior.

O decreto resultou do programa de Acessibilidade na Educação Superior (incluir), desenvolvido em parceria entre a Secretaria de Educação Superior – SESu e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, em 2005. O programa busca a efetivação dos direitos das PcD por meio da garantia de acessibilidade nas IFES públicas e privadas, respaldado em leis e decretos que em consonância objetivam fomentar a inclusão na vida acadêmica eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas, atitudinais ou de comunicação.

Investigamos se as instituições de Serra Talhada possuem núcleos de apoio e por isso apresentamos os resultados na tabela a seguir.

Quadro 5: Apoio pedagógico

	<ol style="list-style-type: none"> 1. Existe algum setor responsável pelo apoio às pessoas com deficiência/transtorno, por exemplo: núcleo de acessibilidade. Se sim, qual seria o nome desse setor e quais as atividades que este realiza? 2. Se existir, o núcleo tem conseguido atender as demandas dos alunos com necessidades específicas, professores, mediadores e demais profissionais em salas de aulas regulares?
11	<p>“Sim, <nome do setor>. Apoio pedagógico ao discente com necessidades educacionais especiais - Oferta de suporte pedagógico aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. O objetivo principal do acompanhamento pedagógico é garantir condições para que esses estudantes alcancem a autonomia e a autoconfiança para o desenvolvimento das atividades acadêmicas; tradução e interpretação em língua brasileira de sinais (Libras) - É responsável por oferecer suporte técnico especializado (tradutores intérpretes de libras) para mediar a comunicação da pessoa surda nas diversas situações no contexto institucional da <nome da instituição>; orientação aos docentes - oferece diversidade nas estratégias pedagógicas e adequações e adaptações na dinâmica das aulas. Tem proporcionado um avanço no atendimento das necessidades educacionais dos estudantes com deficiência bem como em sua inclusão acadêmica. Oferta de cursos de libras aos docentes, técnicos e discentes inseridos na comunidade acadêmica da <nome da instituição>; oferta de cursos de formação sobre acessibilidade e Inclusão para técnicos e docentes; promoção de eventos e palestras sobre acessibilidade e inclusão a todos da comunidade acadêmica.</p> <p>“De forma direta o setor de acessibilidade atende às demandas desse público através dos tradutores e intérpretes de libras e o programa de monitores apoiadores.”</p>

12	<p>“Sim. Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas <nome do setor>. Algumas das funções que o setor exerce são: coordenar e acompanhar as políticas relativas ao acesso, permanência e êxito dos estudantes com necessidades específicas no âmbito do <nome da instituição> promover a articulação das políticas inclusivas encaminhadas pelo Ministério da Educação junto aos Campi, através do <nome do setor>; estimular nos campi a estruturação de espaços que promovam a acessibilidade e a inclusão de pessoas com necessidades específicas; incentivar a interação de servidores e estudantes às pessoas com necessidades específicas por meio dos campi <nome e estado da instituição> ; assessorar no planejamento, orientação, acompanhamento e avaliação da proposta pedagógica da instituição, bem como na implementação das políticas de ensino que viabilizem a operacionalização de atividades curriculares dos diversos níveis, formas e modalidades da educação profissional técnica e tecnológica, atendendo sempre aos princípios legais e éticos e realizar estudo e adequação no que tange à certificação de terminalidade específica para pessoas com deficiência junto a equipe especializada.</p> <p>“Parcialmente. O núcleo está em fase de estruturação física e de recursos humanos”.</p>
----	---

Fonte: elaboração da autora

Como pode ser visto, apenas duas das 3 IES públicas possuem um núcleo de acessibilidade e nenhuma das 3 privadas possuem ou afirmaram que é um projeto futuro. Para aquelas onde existe, os entrevistados dissertaram sobre as funções do setor e também sobre o atendimento às demandas. Ao analisar as declarações dos entrevistados podemos perceber as ações que as IES 1 e 2 afirmam desenvolver como indicadoras de preocupação com a melhoria do espaço acadêmico e social das pessoas com deficiência/transtornos. Quanto ao fato de a maioria das IES não disporem de núcleos, isso representa um problema que precisa ser resolvido, pois, tanto é fator condicionante ao despertar do interesse para os que desejam ingressar e o oferecimento de conforto das pessoas já matriculadas, como também para receber apoio financeiro do MEC.

Ainda sobre o que é ofertado, na próxima subseção apresentamos os profissionais que trabalham nas IES dando apoio aos discentes também citando o que é proposto nos documentos normativos.

5.7.2 Profissionais de Apoio

Dentre as responsabilidades das IES está a formação e oferecimento de profissionais para atendimento especializado. É certo que, pessoas podem compartilhar a mesma deficiência ou transtorno e possuir necessidades diferentes, por exemplo, um autista pode necessitar de um cuidador e um mediador e outro

somente de um mediador. O que precisa de dois profissionais não pode ter somente um, ou um único profissional desenvolver as funções dos dois. Este exemplo está sendo utilizado para enfatizar que toda IE deve oferecer serviços que atendam as especificidades de seus alunos e todo profissional deve exercer as funções que competem a sua formação profissional. Por falar em formação, a depender da deficiência, o ideal é que o aluno receba assistência dos professores regentes e do profissional de apoio e ambos devem ser capacitados para atuar conforme previsto na Portaria nº 1.793 de 16 de dezembro de 1994, já citada na tabela 1 da seção 3.

Sobre os serviços prestados, a instituição 1 afirmou dispor de intérpretes de libras e monitores apoiadores. Os últimos participam de uma seleção para em troca de uma bolsa estudantil para ajudar um colega de sala atípico desenvolver atividades acadêmicas.

As instituições 2 e 3 não dispõem de nenhum profissional de apoio e as instituições 4, 5 e 6 tem em seu quadro de funcionários alguns intérpretes de libras atendendo assim o Decreto nº 5.626 datado de 22 de dezembro de 2005 também já disposto na tabela 1 da seção 3.

5.7.3 Acessibilidade Física

A acessibilidade física não constitui uma necessidade somente das pessoas com deficiência física, tendo em vista a complexidade e especificidades de outras deficiências e transtornos, cada adaptação é válida para garantir que todos possam locomover-se com autonomia em segurança. A propósito, o Art 2º da Portaria Nº 3.284, de 7 de novembro de 2003, tomando como referência a Norma Brasil 9050, que trata da Acessibilidade de Pessoas com deficiência a Edificações, Espaço, Mobiliário e Equipamentos Urbanos, estabelece em seu § 1º os requisitos de acessibilidade para as instituições de ensino a saber: eliminação de barreiras arquitetônicas para circulação do estudante, para que tenha acesso aos espaços de uso coletivo; reserva de vagas em estacionamentos nas proximidades das unidades de serviço; construção de rampas com corrimãos ou colocação de elevadores, para facilitar a circulação de cadeira de rodas; adaptação de portas e banheiros com espaço suficiente para permitir o acesso de cadeira de rodas; colocação de barras de apoio nas paredes dos banheiros; instalação de lavabos, bebedouros e telefones públicos em altura acessível aos usuários de cadeira de rodas (BRASIL, 2003).

No que concerne às IES participantes de Serra Talhada, o entrevistado da I1 afirmou possuir rampas de acesso, piso tátil, banheiro acessível, mesas adaptadas, portas largas, estacionamento prioritário e ônibus adaptado para cadeirantes. A I2 citou cadeiras de rodas, bengalas, muletas, andadores, lupas, plataforma elevatória, piso tátil, rampas, banheiros adaptados e auditório adaptado. A I3 não descreveu e também não foi possível perceber nenhuma. As I4, I5 e I6 responderam à pergunta referente ao que está sendo tratado com “estrutura física”. Quando no prédio das instituições, foi possível perceber algumas coisas como piso tátil e rampas. Apesar de não ser o suficiente, quando o aluno encontra na sua instituição condições físicas favoráveis à sua condição ele sente-se acolhido e respeitado, já que ao conseguir se locomover de forma autônoma ou com um pouco de ajuda ele está usufruindo do seu direito de ir e vir.

O fato é que, das instituições que participaram, embora umas mais e outras menos, todas disponibilizam algum tipo de adaptação física. No momento da entrevista, um dos entrevistados afirmou que algumas modificações foram realizadas há pouco tempo quando a instituição recebeu uma “cobrança” do ministério da educação. Isso denota que o MEC está preocupado com o cumprimento das suas proposições. No geral, as adaptações que já foram realizadas constituem obrigatoriamente. Segundo os entrevistados, todas as IES estão “dispostas” a fazer outras adequações conforme surja necessidade.

Os dados referentes às condições de acessibilidade permitem estabelecer uma conexão direta com o tipo de deficiência dos estudantes com o maior número de matrículas em IES. Foi possível evidenciar a predominância de matrículas de estudantes com deficiência visual, física e auditiva.

5.7.4 Tecnologias Assistivas

Sabemos que as tecnologias assistivas se tornaram grandes aliadas nos processos educativos, ainda mais quando se trata de inclusão social, pois oferecem meios de solucionar ou amenizar determinados problemas. Segundo Bersch (2008), a tecnologia assistiva deve ser entendida como um auxílio para promover a ampliação de uma habilidade funcional ou deficitária, ou ainda, que possibilitará a realização de uma função desejada e que se encontra impedida devido às condições limitantes do sujeito. Ademais, ao tratar do assunto, Damasceno destaca que:

O desenvolvimento de recursos que proporcionem acessibilidade também pode significar o combate a preconceitos vividos pelos sujeitos com deficiência, pois, no momento em que lhes são dadas as condições para interagir, aprender e expressar seu pensamento, eles serão vistos mais facilmente como “diferentes-iguais” (DAMASCENO, 2002, p. 1).

Entende-se por tecnologia assistiva (doravante TA) todos os recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover ou facilitar o desenvolvimento de habilidades, minimização de dificuldades de comunicação e de mobilidade, e autonomia. Tudo isso propicia melhor qualidade de vida às PcD (BRASIL, 2009).

Quando nos referimos a TAs estamos falando de material em Braille, material em áudio, sistema de síntese de voz, tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais, guia-intérprete, material didático em língua brasileira de sinais, material didático em formato impresso acessível e material didático digital acessível, computadores, mouses e teclados adaptados, cadeiras elétricas ou de rodas, pranchas de comunicação, lupas, tablets e outros. Tudo isso e muito mais, aproximam professores e alunos e assim o processo de ensino-aprendizagem se torna mais prazeroso e eficaz. Ao discutir a mesma temática Melo (2019) afirma que:

O uso da TA nas salas de aula traz consigo a oportunidade de melhorias, possibilitando, por exemplo, que os educandos com deficiência física tenham acesso por meio de determinado recurso, como exemplo um mouse adaptado, ao uso do computador, acesso a internet, entre outras possibilidades, que, por sua vez, surgem como recursos potencializadores do seu processo de ensino e aprendizagem, além de aumentar sua autoestima e promover, ao mesmo tempo, inclusão social, digital e educacional. (MELO, 2019, p. 16)

Entendida a importância do uso das TA, passamos a apresentar quais os tipos que as IES de Serra Talhada afirmaram oferecer. A I1 disponibiliza aos estudantes cadeiras de rodas, pranchas de comunicação, teclados e mouses adaptados, calculadoras, tablets, fones de ouvido, transcritor de livro em áudio, escâner de ampliação e impressora Braille. O informante da I2 afirmou que a instituição tem cadeiras de rodas, prancha de comunicação, teclados e mouses adaptados e plataforma elevatória para cadeirantes. A I3 não respondeu à pergunta referente ao tópico discutido. Já as I4, I5 e I6 afirmaram possuir e utilizar tecnologias assistivas, mas não citaram outros além de material em Braille que é utilizado não por aluno com deficiência visual, mas sim nas aulas do curso de pedagogia.

Interessados em coletarmos opiniões pessoais dos entrevistados para enriquecer a pesquisa, perguntamos quais os principais desafios do processo de inclusão de pessoas com deficiência/transtornos na instituição onde trabalham e suas respostas foram expostas e discutidas na seguinte subseção.

5.7.5 Dificuldades No Processo Inclusivo

Partindo das respostas dos entrevistados, traçaremos um paralelo com os apontamentos feitos por Siqueira, Silva e Ribeiro (2016) no que se refere às dificuldades enfrentadas no processo inclusivo. Iniciemos expondo as colocações dos entrevistados sobre o que eles percebem como dificuldades:

I1: “A ampliação de programas de assistência direta aos casos de alunos com deficiência, visto que, as deficiências são muito específicas e muitos programas generalizados não são capazes de atender demandas específicas.”

I2: “Contratação de mão de obra efetiva e terceirizada, espaço físico próprio, aquisição de materiais específicos, capacitações específicas.”

I3: “Atender a diversidade de necessidades dos alunos.”

I4: “A depender da deficiência, as maiores dificuldades seriam a contratação de profissionais capacitados, principalmente para assistir deficientes visuais.”

I5: “A contratação de profissionais capacitados.”

I6: “A contratação de profissionais capacitados.”

Em suma, essas são as falas dos entrevistados que de fato vão de encontro a apontamentos já feitos na Declaração de Salamanca (ONU,1994) e em trabalhos recentes como por exemplo Skliar e Souza (2000) e Siqueira, Silva e Ribeiro (2016)

Acreditamos que ao mencionar os programas de assistência, o respondente da I1 esteja se referindo a projetos tanto de nível nacional como ENAPE, PROUNI, PRONAS/PCD, Fies, Sisu bem como aos institucionais a exemplo de “monitores apoiadores” da referida instituição. Isso vai de encontro com o afirmado pela I3, pois também cita a dificuldade de atendimento a tanta diversidade.

Essa temática já era discutida em 1994, quando foi criada a Declaração de Salamanca (ONU, 1994). O documento trata a diversidade como um lugar de vulnerabilidade aproximando assim o social ao cultural de forma que uns sempre acabam sendo mais assistidos que outros, nessa lógica, lidar com diversidade

sempre foi e talvez sempre será um desafio, pois a diversidade é uma característica indissociável do ser humano.

O respondente da I2 listou mais de uma dificuldade e todas elas pertinentes à discussão: capacitação e contratação profissional. A contratação de profissionais depende de dois fatores: recursos financeiros e disponibilidade de profissionais capacitados. Encontrar profissionais capacitados para lidar com as singularidades das deficiências e transtornos é realmente um desafio.

O desafio começa ainda quando as IES formadoras de professores não oferecem aportes teóricos sólidos sobre as características, necessidades e procedimentos pedagógicos específicos a cada uma das necessidades educativas especiais, muito menos situações práticas; não incentivam seus alunos a estudarem e discutirem aspectos relacionados à educação de pessoas com deficiência. Existem poucos cursos que enfocam a educação especial e outros oferecem poucas ou uma única disciplina em suas grades curriculares, podemos afirmar que isso não é o suficiente para promoção de maior envolvimento com a temática. Segundo Pachano

Um dos desafios fundamentais da educação superior, no contexto de mudanças que hoje vivemos, deveria ser a participação da universidade, por meio do trabalho de seus professores, na luta pela democratização de acesso a novas tecnologias e alternativas sustentáveis para uma vida melhor. [...] É necessário que os professores universitários compreendam a cultura de exclusão que vem marcando a história da universidade e compreendam seu papel como protagonistas das mudanças necessárias (PACHANO, 2008, p. 18).

Em consonância, Siqueira, Silva e Ribeiro (2016) afirmam que os cursos de formação de professores é o ambiente ideal para refletir sobre a prática docente, pois espera-se que esses ambientes preparem os futuros profissionais para lidar com as diferenças e assim contribuir para a efetivação do ensino democrático e obtenção de êxito.

As autoras ainda salientam a necessidade de formação continuada para ambas as partes, o profissional formador e os em formação, para elas, a docência não pode ser considerado algo permanente e estático, pois passa sempre por processos gradativos de mudanças, que implicam inovação na experiência e na prática pedagógica. Então, as reflexões sobre práticas pessoais pautadas nas mudanças que vem acontecendo em todos os âmbitos podem proporcionar melhores formas de lidar com a diversidade já existente como também idealizar soluções para situações/problemas futuros.

Sobre as adequações físicas já apresentamos as proposições legislativas na subseção 4.6.3 e percebemos que já existem algumas adequações físicas, talvez para a IES 2 o problema seja fazer ainda mais quando for necessário, pois assim como aquisição de recursos específicos implica em maiores gastos. Nota-se com isso que apesar de apresentar um quadro evolutivo, as IES ainda precisam melhorar alguns aspectos estruturais e pedagógicos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Investigar a atual conjuntura inclusiva no ensino técnico e superior de Serra Talhada oportunizou conhecer o contexto em que as pessoas com deficiência ou transtornos em fase de ensino profissionalizante se encontram. Também podemos perceber que as dificuldades para a efetivação da inclusão parecem ser compartilhadas, se não por todas, mas pela maioria das IES do Brasil. Dizemos isso porque os nossos resultados assemelham-se a outros quando apontam a falta de profissionais capacitados para atender as necessidades das PcD ou transtornos e também por indicar a acessibilidade como uma das maiores dificuldades.

Além disso, quanto aos recursos já disponíveis nas IES, identificamos que há um padrão quando se trata de atendimento às pessoas com deficiência física e auditiva, o mesmo não pode ser percebido em relação às outras deficiências e principalmente quanto aos transtornos. Às pessoas com deficiência física são oferecidas rampas, piso tátil, cadeiras de rodas e estacionamento; para as com deficiência auditiva, disponibilizam intérprete de libras. É importante salientar a importância das proposições legais como mecanismos propulsores desse padrão para a redução ou eliminação de barreiras arquitetônicas e pedagógicas. Apesar de não serem suficientes, diante do quantitativo de matriculados em diferentes condições, notamos os impactos positivos no reconhecimento dos direitos dessas pessoas.

É preciso lembrar que não estamos tratando de pessoas incapazes de viver em sociedade, mas sim de pessoas que têm sua vida dificultada pela sociedade. É por isso que acreditamos que enquanto não refletirmos e conhecermos as necessidades e preconizarmos o bem comum, a inclusão não vai deixar de ser uma dificuldade. Nesse sentido, assinalamos que para a efetivação da inclusão em IET e IES são necessários muito mais que políticas públicas institucionais.

Em consideração a tudo que foi exposto até aqui, desde a explanação dos processos envolvendo as pessoas com deficiência ou transtornos, os marcos históricos e documentos legais que evidenciam seus direitos até os resultados desta pesquisa, acreditamos que contribuimos para reforçar a importância de discutir esses aspectos como forma de naturalizar a inclusão e ainda mais para potencializar o processo de inclusão em Serra Talhada - PE. Esperamos que depois de evidenciar os direitos e o que já é ofertado nas IET e IES da cidade, mais pessoas possam se

interessar pelo ensino superior e que as instituições continuem buscando melhorar o atendimento, procurem solucionar as dificuldades para poder dar oportunidade de acesso e condições para permanência de sujeitos em qualquer condição física ou psicológica, atentando sempre às necessidades individuais, igualdade enquanto ser humano, igualdade de oportunidades e o princípio da autonomia.

REFERÊNCIAS

American Psychiatry Association. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais** - DSM-5. 5ª.ed. Washington: Associação Americana de Psiquiatria, 2013.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050**: acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência a edificações espaços, mobiliários e equipamento urbano. Rio de Janeiro: ABNT, 2015

BERSCH, Rita. **Introdução às tecnologias assistivas**: CEDI – Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil. Porto Alegre: [s.n.], 2008.

BRASIL **Lei da Acessibilidade nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. 2000.

BRASIL, Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em 29 agosto de 2022.

BRASIL. **Cartilha do censo pessoas com deficiência**. Secretaria dos Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR)/Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD). 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. 2004.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

BRASIL. **Decreto nº 6571 de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007.

BRASIL. **Documento Orientador Programa Incluir**. Acessibilidade na Educação Superior. SECADI/SESu–2013.

BRASIL. **IBGE**, 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br> Acesso em: 25 de set. de 2022.

BRASIL. INEP. **Censo da Educação Superior, 2011**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 20 de junho de 2022.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990a.

BRASIL. Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016. **Altera a Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino**. Diário Oficial da União, Brasília, DF: 29 dez. 2016.

BRASIL. **Lei nº 12711 de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 13409, 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.

BRASIL. **Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001

BRASIL. MEC. **Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior e a Avaliação in loco do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm Acesso 28 de jun. de 2022.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001c.

BRASIL. **Portaria 1793 16 de dezembro de 1994**. A necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais.

BRASIL. **Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003**. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 nov. 2003.

BRASIL. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. **Tecnologia Assistiva**. Brasília: CORDE, 2009. Disponível em: Acesso em: 15 de set. 2022.

CARVALHO, K. M. Os desafios da inclusão de pessoas com deficiência no ambiente de trabalho. *In*: CARVALHO-FREITAS, M. N.; MARQUES, A, L. (Org.) **Trabalho e pessoas com deficiência**. Curitiba: Juruá 2010.

CARDOSO, Ana Paula Lima Barbosa; MAGALHÃES, Rita de Cássia B. P. **Inclusão no Ensino Superior: caminhos propostos por uma professora e seu aluno cego**. *In*: ENCONTRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO, 9., 2009, Fortaleza. Anais [...]. Fortaleza. 2009.

DAMASCENO, L. et al. As novas tecnologias e as tecnologias assistivas: utilizando os recursos de acessibilidade na educação. *In*: III CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL. *In Anais*, Fortaleza, MEC, 2002.

DUARTE, Emerson Rodrigues. **A inclusão de Pessoas com Deficiência nas Instituições de Ensino Superior e nos cursos de Educação Física de Juiz de Fora pede passagem, e agora?** 2009, 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/3986/1/emersonrodriguesduarte.pdf>>. Acesso 29 mar. 2022.

FREITAS, Henrique; OLIVEIRA, Mirian; SACCOL, Amarolinda Zanela; MOSCAROLA, Jean. O método de pesquisa Survey. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 105-112, jul./set. 2000.

FREITAS, S. Van Der Halen; FOSSATTI, P.; KORTMANN, G. M. L. Inclusão de pessoas com deficiência (PCD) na educação superior: um olhar a partir das políticas de inclusão. **Estudos Contemporâneos Em Ciências Jurídicas e Sociais**, IV, p. 79–97, 2017.

Institucionalizar *In*: **Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2022. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/aurelio-2/>> Acesso em: 13 de jun. 2022.

KNECHTEL, Maria do Rosário. **Metodologia da pesquisa em educação**: uma abordagem teórico-prática dialogada. Curitiba: Intersaberes, 2014.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

MELO, A.C.C. **Como a tecnologia tem auxiliado na inclusão educacional de pessoas com deficiência?** Um mapeamento sistemático da literatura. Serra Talhada, 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, 2006.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). 1997. Disponível em: <https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2017/MatrizesConsolidacao/comum/37518.html#:~:text=J%C3%A1%20a%20defici%C3%Aancia%20m%C3%BAltipla%20%C3%A9,global%20e%20na%20capacidade%20adaptativa>. Acessado em Setembro de 2022.

PACHANO, Graziela G. Desenvolvimento Profissional de docente universitário frente aos desafios do mundo contemporâneo. VII REDESTRADO. **Anais**. Buenos Aires, 2008.p. 1-20.

PERROT, Michelle. *Minha história das mulheres*. São Paulo: Contexto. 2007.

RESOLUÇÃO Nº 2, de 24 de Fev. de 1981. **Estabelece dilação de prazo de conclusão de curso de graduação aos alunos portadores de deficiência física, afecções congênitas ou adquiridas**. MEC, Brasília, fevereiro de 1981. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2.pdf> Acesso em: 17 de set. de 2022.

SANTOS, Daísy Oliveira. Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 38, n. 04, p. 935-948, out./dez. 2012.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Atualizações semânticas na inclusão de pessoas: deficiência mental ou intelectual? doença ou transtorno mental? **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, ano IX, n. 43, p. 9-10, mar./abr. 2005.

SKILIAR, Carlos. SOUZA, Regina Maria de. O debate sobre as diferenças e os caminhos para (re)pensar a educação. *In*: AZEVEDO, J. C.; GENTILI, P.; KRUG, A.; SIMON, C. (Orgs.). **Utopia e Democracia na Educação Cidadã**. Porto Alegre: Secretaria Municipal da Educação de Porto Alegre, 2000, p.259-27

APÊNDICES

Questionário utilizado.

A educação na perspectiva inclusiva no Ensino Técnico e Superior em Serra Talhada PE

Prezado(a),

Meu nome é Maria Eduarda Alves da Silva, aluna do 9º período de Licenciatura em Letras Português/Inglês, da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Serra Talhada UFRPE/UAST. Estou em fase de realização do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) sob orientação das professoras Dra. Ellen Polliana Ramos Souza e a Dra. Larissa de Pinho Cavalcanti. Neste formulário, pretendo coletar informações sobre a inclusão de pessoas com deficiência no ensino técnico e superior da cidade de Serra Talhada-PE. Dessa forma, solicito a colaboração para esta pesquisa, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo no meu TCC. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto. Esclarecemos que sua participação é voluntária e, portanto, você não é obrigado(a) a fornecer as informações. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não haverá nenhum problema. Estamos à sua disposição para esclarecimentos que considerem necessários em qualquer etapa da pesquisa.

Marcar apenas um x

- concordo
 não concordo

1. E-mail e cargo do(a) entrevistado(a):

0. Qual a sua formação acadêmica? _____
 Graduação concluída: Curso _____ Ano _____
 Especialização em andamento. Curso: _____ Previsão de conclusão _____
 Especialização concluída. Curso: _____ Ano _____
 Mestrado. Curso _____ Ano _____
 Doutorado. Curso _____ Ano _____

0. Durante seu curso de graduação você teve algum contato com o tema “Educação Inclusiva”?

- Não.
 Sim. Como? _____

0. Como ocorre o processo de inclusão? O processo é institucionalizado?

0. Qual o quantitativo de pessoas com deficiência/transtorno que são atendidos pela instituição?

- Deficiência Física
- Deficiência Sensorial
- Deficiência Visual
- Deficiência Auditiva
- Deficiência Intelectual
- Deficiência Mental
- Deficiência Múltipla
- Transtorno do Espectro autista
- Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
- Altas habilidades/superdotado
- Outros: _____

0. Qual o quantitativo de gêneros (mulheres, homens e outros) com deficiência/transtorno matriculados?

- Mulheres
- Homens
- Outros

0. Informe o quantitativo referente ao tipo de instituição da qual o aluno veio:

- Instituições públicas
- Instituições privadas

0. Qual o quantitativo das formas de ingresso das pessoas com deficiência/transtornos que são atendidos pela instituição?

- Cotas
- Ampla concorrência

0. Para o ingresso, foi realizada alguma modificação na avaliação? Informe o quantitativo.

- Avaliação sem adaptação
- Avaliação adaptada

- ()Disponibilidade de ledor/transcritor
- ()Não sei informar

0. Até o ano vigente, qual o quantitativo de pessoas com deficiência/transtorno que

- () Concluíram
- () Estão cursando
- () Desistiram

0. Qual a média de tempo para conclusão do curso na instituição?

0. No caso de desistência, quais os motivos relatados pelas pessoas com deficiência/transtorno?

0. Existe algum setor responsável pelo apoio às pessoas com deficiência/transtorno, por exemplo: núcleo de acessibilidade. Se sim, qual seria o nome desse setor e quais as atividades que este realiza?

0. Se existir, o núcleo tem conseguido atender as demandas dos alunos com necessidades específicas, professores, mediadores e demais profissionais em salas de aulas regulares?

0. A instituição dispõe ou disponibiliza algum(ns) desses recursos para os alunos com deficiência/transtorno? Marque todas as alternativas possíveis:

- ()Intérprete de Libras. Se sim, quantos? _____
 ()Mediador(a). Se sim, quantos? _____
 ()Cuidador(a). Se sim, quantos? _____
 ()Tecnologias assistivas (cadeiras de roda, prancha de comunicação, teclados e mouses adaptados, lupas e etc.)
 ()Auxílio leitor
 ()Auxílio transcritor
 ()Material didático em braile
 ()Outros. Especifique: _____

0. A instituição dispõe de recursos físicos acessíveis para as pessoas com deficiência/transtorno? Se sim, quais?

0. Na sua opinião, quais os principais desafios do processo de inclusão de pessoas com deficiência/transtorno na instituição?

O espaço abaixo é direcionado para o caso de o/a entrevistado (a) desejar adicionar outras informações além das que já foram dadas.
