



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ  
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM PLANEJAMENTO E POLÍTICAS  
PÚBLICAS**

**SARAH BENVINDA CASTRO FIGUEIREDO**

**UM ESTUDO SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA COTA SOCIAL INCLUSIVA NA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ À LUZ DA LEI FEDERAL Nº 13.409/2016**

**FORTALEZA - CEARÁ  
2018**

SARAH BENVINDA CASTRO FIGUEIREDO

UM ESTUDO SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA COTA SOCIAL INCLUSIVA NA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ À LUZ DA LEI FEDERAL Nº 13.409/2016

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Planejamento e Políticas Públicas. Área de concentração: Planejamento e Políticas Públicas.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Francisca Rejane Bezerra Andrade.

FORTALEZA - CEARÁ

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Figueiredo, Sarah Benvinda Castro.

Um estudo sobre a implementação da Cota Social Inclusiva na Universidade Federal do Ceará à luz da Lei Federal nº 13.409/2016 [recurso eletrônico] / Sarah Benvinda Castro Figueiredo. - 2018.

1 CD-ROM: il.; 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 116 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas, Fortaleza, 2018.

Área de concentração: Planejamento e Políticas Públicas.

Orientação: Prof.ª Dra. Francisca Rejane Bezerra Andrade.

1. Aluno com deficiência . 2. Educação superior.  
3. Políticas educacionais. I. Título.

SARAH BENVINDA CASTRO FIGUEIREDO

UM ESTUDO SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA COTA SOCIAL INCLUSIVA  
NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ À LUZ DA LEI FEDERAL Nº  
13.409/2016

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Planejamento e Políticas Públicas. Área de concentração: Planejamento e Políticas Públicas.

Aprovada em: 29/06/2018

BANCA EXAMINADORA

Francisca Rejane Bezerra Andrade  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Francisca Rejane Bezerra Andrade (Orientadora)  
Universidade Estadual do Ceará - UECE

Helena de Lima Marinho R. Araújo  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Helena de Lima Marinho Rodrigues Araújo  
Universidade Estadual do Ceará - UECE

Marla Vieira Moreira de Oliveira  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marla Vieira Moreira de Oliveira  
Universidade Regional do Cariri - URCA

Dedico aos meus três amores: ao primeiro, pelo papel de incentivo e vanguarda; a segunda, pela paciência e espera; e a terceira, que chegou em entre as disciplinas, mamou em meio a livros e aprendeu a andar em campo.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pelo dom da vida, cuidado, saúde e meus três presentes, sem os quais não teria chegado até aqui.

Ao meu pai, filantropo, estudioso, incentivador, pelo estímulo e orientação.

À minha Orientadora, Doutora, Professora e amiga Francisca Rejane Bezerra Andrade, pelas considerações, sugestões e principalmente, paciência.

À minha brilhante banca de mestrado, as Doutoradas Helena de Lima Marinho Rodrigues Araújo e Marla Vieira Moreira de Oliveira, pela aceitação, dedicação e zelo nas ponderações.

## RESUMO

Esse estudo visou evidenciar os reflexos da implementação da Lei Federal nº. 13.409/2016, que amplia a reserva de vagas social para pessoas com deficiência na Universidade Federal do Ceará-UFC. A relevância da pesquisa foi traçada apresentando um panorama sobre o estado da questão no meio acadêmico. Identificamos as dissertações e teses por regiões brasileiras com percepções heterogêneas sobre o mesmo filtro temático, que é a inserção da pessoa com deficiência no universo acadêmico. Ao que nos suscitou o historicismo de legislações e políticas públicas que contribuíram para a acessibilidade do educando com deficiência no ambiente educacional, no tempo, no exterior, no Brasil e no Ceará. Referenciado por Omote (1994), Diniz (2012), Zulian; Freitas (2012) e Leitão (2014) compreendemos a diferença de conceitos biomédicos e sociais da deficiência. Com o apoio de Waltemberg (2013) e Firpo (2017) foi possível traçar o perfil dos universitários que ingressaram no Ensino Superior por via de cotas em legislações anteriores. A pesquisa caracterizou-se como descritiva com abordagem qualitativa no Curso de Letras/LIBRAS da UFC no ano de 2017. Foi coletado dados e expectativas entre o corpo discente e docente acerca da nova política de reserva de vagas inclusiva, e percepções sobre a acessibilidade e permanência no Curso. Submetendo os dados colhidos a Goldfeld (2002), Minayo (2015), Montessori (2010) e Borgman (2016), consideramos promissores os impactos da nova Lei de acesso ao Ensino Superior por via de cota inclusiva para pessoas com deficiência na UFC.

**Palavras - chave:** Aluno com deficiência. Educação superior. Políticas educacionais.

## ABSTRACT

This study aimed to put in evidence the consequences of the Federal Law nº13.409/2016 which increased the reservation of social vacancy for deficient at Universidade Federal do Ceará -UFC. The relevance of this research was delineated presenting a perspective about this issue on the academic field of work. We did identify dissertations and thesis on different Brazilian regions with heterogeneous perceptions under the same theme filter which is the insertion of deficient people as worker on the universities. This leaded the study to the history of law and public politics that contributed to the accessibility to the deficient student on the educational institutions in Brazil, Ceará and on different countries. Based on the works of Omote (1994), Diniz (2012), Zulian; Freitas (2012) and Leitão (2014) we were able to understand the difference between the biomedical and social concepts of deficiency. Supported by the works of Waltemberg (2013) and Firpo (2017) it was possible to design the profile of the university students that were accepted to universities by the system of quotas on previously law. The research was characterized as descriptive with a qualitative approach in the Course of Letters / LIBRAS of the UFC in the year 2017. Data and expectations were collected between the student body and the teaching staff about the new politics about the reservation of inclusive vacancies and also perceptions about accessibility and permanence on the program. Analyzing the collected data under the methods proposed by Goldfeld (2002), Minayo (2015), Montessori (2010) and Borgman (2016), we consider as promising the impacts of the new law that provide access to higher education at UFC by the via of inclusive quotas for people with deficiency.

**Keywords:** Deficient student. College education. Educational policies.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1 - Referencial entre palavras-chave e estudos sobre a temática.....</b>	<b>23</b>
<b>Quadro 2 - Referencial de Dissertações no Estado do Ceará.....</b>	<b>41</b>
<b>Quadro 3 - Disciplinas obrigatórias do primeiro semestre curso Letras/Libras da UFC.....</b>	<b>72</b>
<b>Quadro 4 - Perfil dos alunos deficientes do primeiro semestre do curso Letras/LIBRAS que participaram da entrevista.....</b>	<b>78</b>
<b>Quadro 5 - Professores entrevistados e disciplinas ministradas no primeiro semestre.....</b>	<b>80</b>

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAMR	Associação Americana de Retardo Mental
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
CAPES	Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEIn	Comissão Especial de Educação Inclusiva
CEIn	Comissão Especial de Educação Inclusiva
CID	Classificação Internacional de Doenças
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
CODEFAT	Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador
DELLES	Departamento de Letras em Libras
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FIES	Programa de Financiamento Estudantil
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INCLUIR	Programa de Acessibilidade na Educação Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMS	Organização Mundial da Saúde
PCC	Prática como Componente Curricular
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PQN	Plano Nacional de Qualificação
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PROGEP	Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação

PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço de Aprendizagem Rural
SESu	Secretaria de Educação Superior
SISU	Sistema de Seleção Unificada
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNB	Universidade de Brasília
UNICID	Universidade da Cidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
1.1	JUSTIFICATIVA.....	19
1.2	OBJETIVOS.....	22
<b>1.2.1</b>	<b>Objetivo Geral.....</b>	<b>22</b>
<b>1.2.2</b>	<b>Objetivos Específicos.....</b>	<b>23</b>
1.3	PROBLEMATIZAÇÃO.....	23
<b>2</b>	<b>ESTADO DA QUESTÃO: OS ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.....</b>	<b>29</b>
2.1	OS ESTUDOS REALIZADOS NAS RESPECTIVAS REGIÕES BRASILEIRAS: 2011 – 2017.....	35
<b>2.1.1</b>	<b>Dissertações na Região Norte.....</b>	<b>35</b>
<b>2.1.2</b>	<b>Dissertações na Região Sul.....</b>	<b>36</b>
<b>2.1.3</b>	<b>Dissertações na Região Sudeste.....</b>	<b>37</b>
<b>2.1.4</b>	<b>Dissertações na Região Centro Oeste.....</b>	<b>38</b>
<b>2.1.5</b>	<b>Dissertações na Região Nordeste.....</b>	<b>39</b>
<b>2.1.6</b>	<b>Teses nas Regiões Centro Oeste, Sul e Sudeste.....</b>	<b>40</b>
2.2	OS ESTUDOS DESENVOLVIDOS NO ESTADO DO CEARÁ.....	40
2.3	CONSIDERAÇÕES GERAIS QUE RESSALTAM A RELEVÂNCIA DA PESQUISA.....	42
<b>3</b>	<b>POLÍTICA PÚBLICA DE ACESSO DO EDUCANDO COM DEFICIÊNCIA AO UNIVERSO ACADÊMICO.....</b>	<b>46</b>
3.1	POLÍTICA EDUCACIONAL APLICADA A PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.....	46
3.2	AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ACESSO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR.....	55
3.3	A SECRETARIA DE ACESSIBILIDADE UFC INCLUI: UMA ANÁLISE SOBRE A POLÍTICA DE ACESSO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA.....	60
<b>4</b>	<b>A POLÍTICA DE COTAS COMO VIA DE ACESSO A UFC SOB A ÉGIDE DA LEI FEDERAL Nº 13.409/2016.....</b>	<b>68</b>
4.1	INTRODUÇÃO.....	68

4.2	O CURSO DE LETRAS/LIBRAS: INCURSÃO NO UNIVERSO DA PESQUISA.....	75
4.3	PERCEPCÕES E EXPECTATIVAS SOBRE A POLÍTICA DE COTAS INCLUSIVA NA UFC: O CASO DO CURSO DE LETRAS/LIBRAS.....	77
4.3.1	<b>Perfil dos estudantes e professores entrevistados.....</b>	77
4.3.2	<b>Percepções sobre a política inclusiva no Curso Letras/LIBRAS.....</b>	80
4.3.3	<b>Percepções e expectativas sobre a política de cotas inclusiva na UFC.....</b>	84
5	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	88
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	92
	<b>ANEXOS.....</b>	107
	ANEXO A - ROTEIRO DE ENTREVISTA DOS DISCENTES.....	108
	ANEXO B - ROTEIRO DE ENTREVISTA DOS DOCENTES.....	109
	<b>APÊNDICES.....</b>	110
	APÊNDICE A - DISSERTAÇÕES QUE ABORDAM O TEMA.....	111
	APÊNDICE B – TESES QUE VERSAM SOBRE O TEMA.....	115

## 1 INTRODUÇÃO

Ao investigarmos as razões pelas quais as pessoas com deficiência no Brasil dificilmente ingressam no ensino superior, segundo o número de pessoas com deficiência apresentado pelo Censo Educacional de 2016 (INEP, 2016), verificamos que movimentos sociais conceberam uma vitória legislativa recente com a sanção presidencial que as agrega na política de cotas inclusiva nas Universidades Federais do País.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), através do censo realizado em 2010, asseverou que:

Existem no Brasil cerca de 24,5 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência, o que representa 14,5% da população do país. A maior proporção se encontrava no Nordeste (16,8%) e a menor, no Sudeste (13,1%).

Dos 9 milhões de portadores de deficiência que trabalhavam, 5,6 milhões eram homens e 3,5 milhões, mulheres. Mais da metade (4,9 milhões) ganhava até dois salários mínimos.

Em relação ao rendimento das pessoas ocupadas, verificou-se que as diferenças relacionadas a ser portador ou não de deficiência eram da ordem das diferenças por gênero e ambas menores que o diferencial por cor. Por exemplo, 22,4% da população ocupada sem deficiência ganhavam até 1 salário mínimo. Entre os portadores de deficiência, esse percentual era de 29,5%. Entre homens e mulheres que não tinham deficiência os percentuais eram de 19,3% e 27,3%, respectivamente. Já a proporção de pessoas que se declararam brancas que ganhavam até 1 salário mínimo era de 18,15% e a de pessoas que se declararam pretas, 34,50%.

Entre os portadores de deficiência que trabalhavam, a maior proporção (31,5%) era de trabalhadores no setor de serviços ou vendedores do comércio. Porém, enquanto uma em cada quatro pessoas portadoras de deficiência era trabalhadora agropecuária, florestal ou de caça e pesca, somente 16,4% da população sem nenhuma incapacidade exerciam essas ocupações.

Salientando que a população conta com o poder público para dirimir a desigualdade social, este tem a investidura, orçamento e profissionais incumbidos de proporcionar uma diminuição do abismo que margeia a vida de pessoas não integradas em razão de alguma deficiência física ou mental.

Ressaltando que muitas foram as legislações (BRASIL, 1988, 1991, 1995, 1999, 2010, 2011, 2012, 2016) adotadas com escopo de tangenciar contrastes que dificultam a inclusão da pessoa com deficiência nos ambientes educacionais e a posteriori os laborais. Algumas medidas como a exigência de percentual em contratações em áreas de trabalho, e a obrigatoriedade da inserção educacional na rede pública de Ensino Fundamental colaboram para levar cidadania àqueles que

não a encontraram sem o vigor da lei.

Outrossim, o poder legislativo é confrontado com as disparidades entre suas linhas, ora, é flagrante a disputa por espaço no mercado de trabalho e a mera submissão legal também pode ser suprimida pela ausência formal de adequação entre a oferta de emprego e o indivíduo que se apresenta. Destarte, ampliar a reserva de vagas inclusiva nas Instituições de Ensino Superior contribuirá com a própria legislação que os incluiu no mercado de trabalho, tornando-as ambas mais eficazes.

Sem a visão equitativa da desigualdade que também segrega as pessoas com deficiência das oportunidades, apenas os negros, índios, pardos e egressos do ensino público se beneficiavam com a política de acesso ao Ensino Superior Público consoante a Lei Federal nº 12.711/2012 que dispõe sobre a via de cotas.

Segundo estatísticas do Censo de 2010 (IBGE, 2010), a maioria das pessoas com deficiência inseridas no mercado de trabalho exercem funções pouco remuneradas. Mas esse dado, paradoxalmente diverge das leis inclusivas que garantem seu acesso percentual a instituições públicas e privadas. Creditando essa disparidade a ausência de uma política pública específica que possibilitasse o cumprimento de seu direito a uma qualificação acadêmica, a nova lei torna-se um divisor de águas para essa parcela da população.

Inobstante a instrução do deficiente em ensino superior ser o foco da abordagem, imprescinde a necessidade de base de ensino adequada. Desde que se tornou signatário da Declaração de Salamanca de 1994, o Brasil se prontificou a praticar a educação inclusiva, cujo objetivo era a integração de educando com deficiência no ensino regular.

Os ganhos com essa inclusão ocorrem em ambos os lados, tornando os alunos regulares mais tolerantes às diferenças e os especiais, inseridos em um mundo “normal”, tem a chance de desenvolver suas aptidões de modo mais equânime em relação aos colegas. Afinal, após o encerramento da vida escolar, ambos terão de enfrentar a vida adulta com mais ou menos habilidade de aceitar o próximo e ao mesmo tempo, lidando com a bagagem de ensino recebida, esta troca de experiências e convívio beneficiará ambos.

No intuito de proporcionar maiores chances de inclusão escolar, o então ministro da educação Fernando Haddad do governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) divulgou programas de apoio técnico como Bolsas para Educação pelo

Trabalho, Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) e incentivo ao projeto Dupla Matrícula para alunos com deficiência (MEC, 2012). Este último tentando contribuir para que crianças e adolescentes deficientes fossem estimulados a frequentar uma escola regular e tivessem aulas de apoio - o chamado contra turno - em escolas especializadas ou em salas multifuncionais.

O projeto Dupla Matrícula iniciou em pautas de reunião, desde 2008, com o intuito de oportunizar a criança deficiente um atendimento integral. A escolha partiria da família, mas a integração do educando com deficiência, além das instituições especializadas necessárias a seu pleno desenvolvimento, poderia habituá-lo, tanto no convívio quanto no currículo das escolas regulares.

A medida foi adotada, com vistas a combater a estatística da época pela qual um terço das crianças que encontravam-se fora da escola tinham alguma condição de deficiência, segundo indicadores da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD (IBGE, 2008). Outros programas, como Formação de Professores para Atuação na Educação Especial e Salas de Recursos Multifuncionais contribuíram para um aumento no atendimento as crianças com deficiência na faixa etária escolar *in verbis*:

A política de inclusão promovida pelo MEC apresenta resultados em diversos campos. A evolução dos investimentos na educação especial entre 2003 e 2010 foi de R\$ 43 milhões para R\$ 317 milhões. A formação de professores que atuam na educação especial passou de 33.691 educadores, em 2000, para 68.117, em 2010, um aumento de 102,3%. As matrículas em classes regulares de escolas públicas também cresceram, segundo o censo escolar. Em 2000, eram 81.695 estudantes; em 2010, 484.332, o que representa um crescimento de 493%.

Outros números mostram como o MEC investiu para equipar as escolas públicas com recursos multifuncionais. De 2005 a 2010, o ministério implementou, em parceria com estados e municípios, 24.301 salas de recursos multifuncionais, em 83% dos municípios e em 42% das escolas públicas. (MEC,2012)

Consoante os dados apresentados até então, resta cristalina a posição vulnerável que as pessoas com deficiência enfrentam no tocante as peculiaridades de seu aprendizado. A partir dos números divulgados em epigrafe é possível aferir o acréscimo de crianças deficientes após a implementação dos programas de governo. Deste modo, é possível ressaltar a relevância da lei que promove o acesso dessas pessoas com deficiência às Instituições de Ensino Superior Federais com enfrentamento de concorrência diferenciado. Essa ferramenta legal é imprescindível para a diminuição da discrepância social e cultural vividas por aqueles que são

diferentes dos demais, aplicando a medida da isonomia aos desiguais.

Entendendo que a pessoa com deficiência por si possui limitações físicas ou mentais em seu desempenho, é possível enquadrá-la em posição desigual em relação às demais pessoas, foi por essa razão que a Constituição Federal (BRASIL,1988) especificamente salvaguardou seus direitos à inclusão social. E a ampliação da reserva de vagas sociais universitárias para albergar essas pessoas irá qualificá-los a assumir maiores desafios.

Apesar da sanção presidencial da Lei Federal nº. 13.409/2016 em vigor, ainda não foi detectada alterações na sistemática adotada ao ingresso de pessoas com deficiência em instituições de Ensino Superior com fito de implementação da medida.

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), criado em 1998, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) com a intenção de avaliar o aprendizado dos alunos do ensino médio em todo o país, auxiliando assim o MEC no monitoramento da prestação do serviço educacional e planejamento de políticas públicas, que incentivassem o melhor desempenho dos alunos e das escolas, passou a partir de 2010, a substituir o vestibular, após alterações estruturais.

Já na gestão de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), o novo modelo de avaliação passou a ser realizado em dois dias. No ano de 2012, deixou de ser anual, e semestralmente, através do sistema de seleção unificada SISU, os alunos podem se inscrever para vagas em universidades participantes do sistema.

Ocorre que o Edital nº.10 do Enem, divulgado em 14 de abril de 2016, é anterior a sanção legal que amplia a reserva de vagas sociais às pessoas com deficiência e infelizmente não foi implementada nenhuma ferramenta que conduzisse as pessoas com deficiência às cotas a elas reservadas. Sem critérios eficazes para convocação diferenciada, as pessoas com deficiência inscritas sob a égide desse edital puderam contar, apenas, com atendimento diferenciado nos casos em que essa demanda fosse legitimada, senão vejamos:

2. DOS ATENDIMENTOS 2.1 O Inep, nos termos da legislação vigente, assegurará atendimento ESPECIALIZADO, ESPECÍFICO e pelo NOME SOCIAL aos PARTICIPANTES que deles comprovadamente necessitarem. 2.2 O PARTICIPANTE que necessite de atendimento ESPECIALIZADO e/ou ESPECÍFICO deverá, no ato da inscrição: 2.2.1 Informar, em campo próprio do sistema de inscrição, a condição que motiva a solicitação de atendimento, de acordo com as opções apresentadas: 2.2.1.1

Atendimento ESPECIALIZADO: oferecido a pessoas com baixa visão, cegueira, visão monocular, deficiência física, deficiência auditiva, surdez, deficiência intelectual (mental), surdo cegueira, dislexia, déficit de atenção, autismo, discalculia ou com outra condição especial. 2.2.1.2 Atendimento ESPECÍFICO: oferecido a gestantes, lactantes, idosos, estudantes em classe hospitalar e sabatistas (pessoas que, por convicção religiosa, guardam o sábado). 2.2.2 Solicitar, em campo próprio do sistema de inscrição, o auxílio ou o recurso de que necessitar, de acordo com as opções apresentadas: prova em braile, prova com letra ampliada (fonte de tamanho 18 e com figuras ampliadas), prova com letra super ampliada (fonte de tamanho 24 e com figuras ampliadas), tradutor-intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras), guia-intérprete para pessoa com surdo cegueira, auxílio para leitura, auxílio para transcrição, leitura labial, sala de fácil acesso e mobiliário acessível. 2.2.3 Solicitar Tempo Adicional de até 60 minutos em cada dia de realização do Exame, mediante requerimento específico disponível em sala de provas, desde que declare, no ato da inscrição, ser pessoa com deficiência ou ter outra condição especial, conforme Decretos nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, e nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004 e Lei 13.146 de 6 de julho de 2015.

Apesar da convocação dos candidatos aprovados pelo Enem de 2016 por meio do Sisu no período de 2017, este também não dispôs de mecanismos que pudessem identificar as pessoas deficientes de modo a classificá-las, prioritariamente, de acordo com a classificação geral dos cursos, haja vista precipuamente tratar-se de instrumento convocatório de uma prova realizada antes da égide da legislação sancionada. Restando comprovado diante da exposição a seguir que faltou ao próprio Sisu medidas indicativas da aplicação da nova reserva de vagas contemplando as pessoas com deficiência, in literis:

### 3. DA DIVULGAÇÃO DO RESULTADO

3.1. O resultado da chamada regular será divulgado no dia 30 de janeiro de 2017. 3.2. O CANDIDATO poderá consultar o resultado da chamada regular na página do Sisu na internet, no endereço eletrônico <http://sisu.mec.gov.br>, e nas instituições para as quais efetuou sua inscrição. 3.3. A classificação no processo seletivo do Sisu observará o disposto no art. 19 da Portaria Normativa MEC nº 21, de 2012, bem como a seguinte ordem de critérios: I - maior nota na redação; II - maior nota na prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; III - maior nota na prova de Matemática e suas Tecnologias; IV - maior nota na prova de Ciências da Natureza e suas Tecnologias; V - maior nota na prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Estima-se que o advento da Lei Federal nº. 13.409/2016 deverá promover a elevação do número de pessoas com deficiência inscritas no Enem, já que com a aplicabilidade legal concorrerá a vagas específicas diferenciadas da ampla concorrência.

Salientamos, que a conquista do ingresso de educandos com deficiência nas Instituições de Ensino Superior não garante, per si, a efetividade da política pública inclusiva. A legislação promove o ingresso por meio de uma concorrência diferenciada, não alcançando uma problemática de adequabilidade estrutural, curricular, atitudinal ou de apoio possivelmente necessárias para atendimento dessa nova demanda.

Importa destacar, que ao examinarmos as ferramentas que a política pública utilizou para garantir o ingresso dos cotistas à Universidade Federal do Ceará (UFC), foi averiguado a ausência temporal para que esse número legal de educandos fizesse parte da pesquisa. Ora, se a sanção legislativa foi posterior a realização dos processos classificatórios de candidatos, não poderia esse trabalho realizar a contabilização dos beneficiados dentro do prazo estabelecido de qualificação e defesa.

Outrossim, a existência de leis e editais específicos, além de projetos inclusivos dentro da universidade base de campo para a presente pesquisa nos possibilitou uma análise prévia das ferramentas que esta utiliza como modo de implementar a política pública de acesso e inclusão dessa nova demanda social nacional.

De acordo com o portal da UFC é possível obter, em seus números, o quantitativo de seus alunos por departamento e área educacional, bem como o quantitativo de cotista e os educandos com deficiência. Com essa base de dados averiguamos que o maior número de educandos com deficiência na UFC encontrava-se no Departamento de Letras em Libras (DELLES). Verificamos, ainda, que em sua maioria eram deficientes surdos ingressos por meio de edital específico que não segue a agenda nacional de acesso as universidades federais.

Em razão do período de entrada em vigor da lei que beneficia o ingresso de pessoas com deficiência em Universidades Federais por via de cotas ser ulterior ao ENEM realizado no ano de 2016, a convocação pelo SISU de 2017 não contemplou a política, de modo que o presente trabalho delimitará seus sujeitos ao departamento de Letras em libras e consubstanciará sua pesquisa, dentro do primeiro edital de abertura de vagas posterior a sanção legal da política pública nacional de reserva de vagas inclusiva ao aluno com deficiência.

Dentro dessa perspectiva acreditamos que o anúncio da reserva de vagas inclusiva nacional já possibilitará que pessoas com deficiência interessadas nesse

acesso educacional intentem buscar essa possibilidade de modo imediato.

## 1.1 JUSTIFICATIVA

No estudo de caso verificaremos que a integração do educando com deficiência no ensino superior vem sido paulatinamente inserida através de precárias e parcas iniciativas do poder legislativo, até a sanção legal definitiva, objeto desse trabalho.

Inicialmente haveremos de convir que a vida da pessoa com deficiência não deveria ser diferente das demais, a exceção dos preconceitos e discriminações. Segundo Fonseca (2000):

Os hebreus viam, na deficiência física ou sensorial, uma espécie de punição de Deus, e impediam qualquer portador de deficiência de ter acesso à direção dos serviços religiosos. A Lei das XII Tábuas, na Roma antiga, autorizava os patriarcas a matar seus filhos defeituosos, o mesmo ocorrendo em Esparta, onde os recém nascidos, frágeis ou deficientes, eram lançados do alto do Taigeto. (FONSECA, 2000, p. 136).

Ilustrando a geografia da redação de Fonseca, Taigeto é o nome de um abismo de mais de 2.400 metros de altitude que parte de uma cordilheira próxima de Esparta. Ainda em sua obra faz menção ao povo hindu, cuja sensibilidade os fazia crer que a deficiência debilitava um sentido para aprimorar outros, estimulando então as pessoas com deficiência a realizarem serviços religiosos. Perpassando por outros povos antigos, Fonseca (2000) continua:

Os atenienses, por influência de Aristóteles, protegiam seus doentes e os deficientes, sustentando-os, até mesmo por meio de sistema semelhante à Previdência Social, em que todos contribuíam para a manutenção dos heróis de guerra e de suas famílias. Assim também agiam os romanos do tempo do império, quiçá, por influência ateniense. Discutiam, esses dois povos, se a conduta adequada seria a assistencial, ou a readaptação destes deficientes para o trabalho que lhes fosse apropriado. (FONSECA, 2000, p. 167).

A constitucionalização da inclusão social com a inserção literal em seu bojo (BRASIL, 1998) proporcionou um novo rumo à adequação da consciência social, haja vista que igualar os direitos das pessoas deficientes em relação aos não deficientes promoveu maior autonomia e independência aos primeiros. Em tempo, as leis, programas sociais e ferramentas institucionais não privilegiam as pessoas com deficiência, mas contribuem para que elas na medida de suas carências alcancem a seguridade social do restante da população.

Foi necessário que o Brasil tornasse signatário de duas normas internacionais: a Convenção nº 159/1983 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) ratificada pelo Decreto 129/1991 e a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas com deficiência, também conhecida como Convenção da Guatemala (ratificada pelo Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001), para que as pessoas com deficiência vislumbrassem as portas do mercado de trabalho.

Inobstante o Brasil ser um país democrático, tangencia o direito a qualidade de vida e independência econômica aos critérios subjetivos da sociedade. Daí a dificuldade da pessoa com deficiência ingressar no mercado de trabalho sendo alvo de discriminação. Foi necessária a intervenção internacional da Convenção da OIT nº. 159/83 para reconhecer legalmente que essa dificuldade de obter e conservar um emprego adequado e de progredir nele encontra-se reduzida pelo seu caráter físico ou mental, o que justificaria intermediação governamental para adaptar critérios de contratação de modo a tornar equânime a disputa pelo exercício laboral.

Após se tornar signatário da decisão internacional, o Brasil editou sua Constituição Federal (BRASIL, 1988) adotando terminologias tais como “pessoa com deficiência”; outras vezes “pessoas portadoras de deficiência”, senão vejamos:

Art.7º, inciso XXXI – proibição de qualquer discriminação no tocante a salário e critérios de admissão do trabalhador portador de deficiência.

(...)

Art. 37, inciso VIII – a lei reservará percentual dos cargos e empregos públicos para as pessoas portadoras de deficiência e definirá os critérios de sua admissão.

Ressaltando a diferença entre “habilidade reduzida” e “ineficiência”. Portanto, para que possa existir a isonomia, deve existir uma diferenciação positiva, da qual, extrai-se a ideia do filósofo grego Aristóteles (2002) de tratar desigualmente os desiguais na medida em que se desigalam. É proporcionando a igualdade entre as pessoas, respeitando suas limitações, que se permite a inclusão social.

Definir uma pessoa com deficiência física como incapaz equivale a reduzi-la a um ser inútil e isto não coaduna com a realidade. Em alguns casos, os deficientes físicos não podem exercer certos trabalhos, mas na maioria das situações são trabalhadores em potencial como qualquer pessoa.

Entre a Convenção nº. 159/83 da OIT, que convencionou a definição de deficiente declarando-o apto para exercício de funções laborais e o Novo Código

Civil brasileiro (BRASIL, 2015), que devolveu ao deficiente o direito de responsabilizar-se por seus direitos e deveres, foram sancionadas várias outras Leis com escopo de minorar a discriminação e resguardar a inserção do deficiente no mercado de trabalho.

Para impedir que a discriminação velada coibisse a contratação de pessoas com deficiência foi sancionada a Lei de Cotas (Lei Federal nº. 8.213/91), que impõe aos contratantes um mínimo de 5% das vagas destinadas às pessoas deficientes.

Longe de possuir caráter assistencialista, a referida lei que atribui percentual de contratação alça o deficiente a condição de contribuinte. Contudo, a tão sonhada aplicabilidade do princípio constitucional da isonomia é constantemente posto à prova, já que as políticas públicas em prol do número mínimo de cargos laborais para deficientes resta prejudicada com a falta de base educacional para aqueles que necessitam de atendimento especial. A exemplo, a Administração Pública se propõe, ela mesma, reservar percentual de seus cargos para deficientes, não discricionariamente, mas literalmente consoante, artigo 37, da Carta Magna (BRASIL 1988).

Naturalmente, a reserva de vagas não exige a pessoa de participar do certame de ingresso ao cargo público, tendo em vista que o mesmo diploma legal exige que esse ingresso se dará apenas através de concurso. Em outras palavras, o candidato deficiente concorrerá em pé de igualdade com a ampla concorrência, tendo apenas percentual dos cargos reservados à pessoas de sua condição especial, garantindo que esta medida equânime deixe o campo do ideal (dever ser) e alcance o caso concreto (ser).

Portanto, o nível de escolaridade do candidato deficiente bem como seu nível de aprendizado deverá ser igual ao daquele considerado candidato geral. É irrefutável que esse candidato especial adquira, ao longo dos anos, a mínima instrução necessária para galgar esse posto concorrido.

Dada a peculiaridade da pessoa com deficiência, e do grau de dificuldade enfrentado ao longo da vida acadêmica, é que se declara injusto o sistema de cotas raciais nas universidades públicas que garantem o ingresso em reserva de vagas, apenas aos negros, pardos, índios e egressos de escola pública. Ora, se foi notório que a maioria dos egressos das escolas públicas advêm de origem negra e parda, nada seria mais justo que as pessoas com deficiência tivessem mesma medida

isonômica, não tendo ele a obrigatoriedade de disputar os exames e aferir notas ainda melhores que a ampla concorrência.

Em pesquisa realizada no portal da UFC, seus números refletem inexatidão de dados sobre quantitativos de educandos com deficiência que ingressam e cursam suas disciplinas. Durante pesquisa campo foi verificado que os dados lançados ali são levantados, a partir de auto declarações de alunos. Ao ingressar na UFC, os alunos são convocados a preencher fichas de admissão, e eles podem ou não admitir sua condição de deficiente ou suas necessidades específicas de apoio institucional no processo de aprendizado.

Resta cristalino, o objetivo da presente pesquisa: Analisar os mecanismos utilizados para a implementação da política de acesso a pessoa com deficiência na UFC em face da aplicação da nova legislação de educação inclusiva no Ensino Superior. A garantia dos princípios isonômicos da dignidade da pessoa humana e da cidadania, ambos constitucionais, tem por base a educação: primária, secundária e finalmente a sanção da Lei Federal nº 13.409/16, que ampliou a reserva de vagas sociais nas Universidades Federais incluindo a pessoa com deficiência ao rol dos beneficiados.

O estudo proposto evidenciará reflexos sobre a aplicabilidade legal direta após a obrigação legal de cotas inclusivas na UFC. Com isso, partiremos das seguintes perguntas: Quais os mecanismos utilizados para implementação da política de acesso aos educandos com deficiência na UFC? Quais as impressões dos primeiros beneficiários da política pública inclusiva na UFC? Quais as percepções dos professores da UFC que receberam a incumbência de aplicar a medida inclusiva em face da Lei Federal 13.409/2016?

## 1.2 OBJETIVOS

### 1.2.1 Objetivo Geral

Analisar os mecanismos utilizados para a implementação da política de acesso a pessoa com deficiência na UFC, a partir do discurso dos docentes e discentes do curso de letras/LIBRAS.

## 1.2.2 Objetivos Específicos

1. Identificar as ferramentas que instrumentalizam a participação e convocação dos aprovados, bem como as medidas físicas e interpessoais que permitem intermediar o ingresso do educando com deficiência à UFC;
2. Compreender as impressões dos beneficiários que obtiveram aprovação, tendo em vista a nova política de reserva de vagas para pessoa com deficiência na UFC;
3. Analisar as percepções dos docentes do primeiro semestre do Curso de Letras/LIBRAS sobre a política de cotas inclusiva.

## 1.3 PROBLEMATIZAÇÃO

A presente pesquisa caracterizar-se-á como descritiva de estudo de caso, com abordagem qualitativa de investigação. A pesquisa abrangerá um estudo de campo, composta pela observação de fatos e fenômenos espontâneos durante a coleta de dados, ocasião em que serão registrados, tanto as respostas diretas quanto as circunstâncias variantes dela decorrentes (MINAYO,2015).

Dentre as fases dessa pesquisa, destacamos, inicialmente, um estudo bibliográfico, onde foram levantados junto à base de dados do Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, todas as teses e dissertações do país ali disponibilizadas, no período de 2013 a 2017. Por meio de uma busca minuciosa pelas categorias de palavras chave: 1. Aluno com deficiência, 2. Educação superior e 3. Políticas educacionais para alunos com deficiência, foram encontradas 48 dissertações e 14 teses na proporção. Apresentamos abaixo a proporção de trabalhos por categoria de palavras chave.

**Quadro 1 – Referencial entre palavras-chave e estudos sobre a temática**

Palavra chave	1	2	3
Dissertações	16%	41,66%	41,66%
Teses	28,57%	35,71%	35,71’%

Fonte: Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), 2017.

O levantamento dos periódicos nacionais ocorreu junto ao Portal da CAPES, que, por intermédio da base de dados Scielo, possibilitou o acesso aos

periódicos reconhecidos pela credibilidade de suas publicações. Acessamos o Portal de Periódicos e escolhemos os periódicos nacionais pelas palavras-chave: “Aluno com deficiência” (8 dissertações e 5 teses), “Educação superior e deficiente” (20 dissertações e 4 teses) e “Políticas educacionais para alunos com deficiência” (20 dissertações e 5 teses). Foram identificadas no total: 48 dissertações e 14 teses que foram compiladas, estatisticamente, no intuito de condensar as informações que consubstanciarão a relevância desse estudo especificamente norteando-o.

A partir da tessitura de um panorama da problematização observando o estado da questão hodiernamente em meio as fontes, compilamos os resultados das pesquisas já realizadas e as opiniões reinantes no meio acadêmico. A partir da fonte disponível pelo portal do CAPES, cobrimos um raio, de pelo menos meia década de pesquisas (2013-2017), que ajudaram a estabelecer um modelo teórico referencial inicial, que auxiliaram na determinação das variáveis e elaboração do plano geral da pesquisa.

Em momento posterior, buscamos informações primárias in loco. Para esse momento, optamos pela investigação exploratória com escopo de clarificar conceitos e possivelmente aumentar a familiaridade com a temática. Para tanto, concentramos a amostragem no primeiro edital (UFC, 2017) de abertura de vagas para UFC, após a sanção da Lei Federal nº.13.409/2016.

Pelo Edital nº 28/2017 da UFC, verificamos o quantitativo que seleciona apenas 30 (trinta) candidatos para provimento do curso de graduação presencial de Licenciatura em Letras com Habilitação em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), oferecido no Centro de Humanidades da UFC, em Fortaleza. Ele possuía 15 vagas destinadas à ampla concorrência e outras 15 para cotistas, dentre eles: negros, pardos, indígenas, renda mínima, mas precipuamente pessoas com perda auditiva bilateral (surdas ou ensurdecidas).

Concedida autorização por parte da coordenação do DELLES para realização de entrevistas dos alunos com deficiência beneficiados com a reserva de vagas para ingresso na UFC, foi determinado horário, local e disponibilizado a utilização de intérprete, caso se tornasse necessário para o desenvolvimento da pesquisa de campo. Em seguida das apresentações pessoais, foi informada as condições para sua realização por meio do assentimento subscrito no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) por parte do entrevistado. Optamos por uma entrevista com roteiro flexível cobrindo assuntos relevantes não previstos, como

vemos em Marconi e Lakatos (2003. p.197), *in verbis*:

Entrevista despadronizada ou não-estruturada. O entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. É uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão. Em geral, as perguntas são abertas e podem ser respondidas dentro de uma conversação informal.

Ao aprofundarmos a coleta de dados provenientes da observação, além de contornar interpretações decorrentes de má comunicação ou desnível cultural esperamos robustecer as respostas que irão fundar a avaliação dos resultados. Para compor o guia de coleta de dados exploratório qualitativo e obter melhor êxito na investigação, fundamentá-lo-emos em cinco etapas retiradas precipuamente do subtítulo diretrizes da entrevista de Marconi e Lakatos (LAKATOS, 2003):

1. Abertura: ao entrevistado foi explicado que a entrevista fundamentalmente consubstancia a dissertação de conclusão do mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas, promovido pela UECE e que os seus resultados serão utilizados apenas para fins acadêmicos.
2. Aquecimento: o entrevistado será convidado a apresentar suas impressões pessoais, incluindo sua interação institucional (se discente beneficiário ou docente) e seu envolvimento com a temática.
3. Sequência: a última resposta da etapa anterior guiará a próxima que seguirá o caminho mais apropriado para aprofundar a pesquisa.
4. Registro de respostas: se possível, devem ser anotadas no momento da entrevista com as mesmas palavras que o entrevistado utilizar para maior fidelidade e veracidade das informações. O uso do gravador é ideal, se o informante concordar com a sua utilização.
5. Conclusão: Agradecimento pela disponibilidade do entrevistado em responder a entrevista.

O estudo circunscreverá a UFC, no campus sediado em Fortaleza, haja vista que a reserva de vagas contempla, apenas, o curso ministrado no Centro de Humanidades da UFC. Sob a coordenação do DELLES, anualmente o curso de graduação presencial de Licenciatura em Letras com Habilitação em LIBRAS abre uma única turma com 30 vagas, dentre elas, metade para educandos cotistas, como destacado anteriormente. Dentre a reserva de vagas, observamos o disposto no

Edital 28/17, *in literis*:

[...]para cada uma das Classes de Concorrências citadas no Art. 1º (Anexo I), será dada prioridade às pessoas surdas, com a devida comprovação documental.

[...] Anexo I Classe de Cotas

15 vagas para ampla concorrência

2 vagas para candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas;

6 vagas para candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas;

2 vagas para candidatos que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas, independente da renda

5 vagas para candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas

Após a delimitação do local da coleta de dados, conseguimos entrevistar dois professores que ministram disciplinas do primeiro semestre, ou seja, o primeiro contato entre o curso e os alunos beneficiados sob a égide da Lei Federal nº. 13.409/2016, que dispõe sobre a reserva de vagas inclusiva. Uma professora ouvinte e um professor surdo de nascença são os entrevistados, dos quais colhemos informações sobre: impressões atitudinais entre os alunos deficientes e não deficientes; a instituição e seu posicionamento de apoio ao curso e possíveis necessidades específicas; e a visão sobre diferentes níveis de aproveitamento da turma heterogênea.

Embora eu houvesse solicitado a presença do interprete em LIBRAS, o Professor (B) preferiu ele mesmo responder as indagações. Com certa dificuldade me fiz entender pela leitura labial o mais devagar e diretamente quanto possível, ele respondeu oralizando a língua portuguesa a seu modo, sendo algumas vezes necessário o apoio do português escrito para esclarecimentos de ambas as partes.

A professora, que doravante denominaremos de Professora (A), leciona em várias disciplinas do Curso de Letras/LIBRAS: Psicolinguística, Português como Segunda Língua, Produção Textual. No primeiro semestre, ela ministra a disciplina: Teorias Linguísticas. O professor, que doravante será denominado de Professor (B), é surdo de nascença e ministra a disciplina: Língua Brasileira de Sinais I, no primeiro semestre do Curso de Letras/Libras e em outros Cursos como Fonoaudiologia e Pedagogia, como disciplina optativa.

Por dispor de uma carga horária mais extensa e flexível, a Professora (A)

se dispôs a dividir seu horário de aula para que eu pudesse conduzir a entrevista dentro da UFC. Salientando a dificuldade que ela própria encontra ao ministrar sua disciplina, apesar de sua fluência em LIBRAS, sugeriu que as entrevistas fossem realizadas com auxílio do intérprete da disciplina. Informou estar adiantada em sua disciplina e admitiu curiosidade acerca das respostas dos alunos que poderiam ajudar a construir pontes de integração entre eles e a UFC.

Deste modo, além das observações em *loco* e entrevistas com os dois professores no período de novembro e dezembro de 2017, e com a coordenadora do Curso, entrevistamos 5 (cinco) alunos surdos, beneficiados com a política de reserva de vagas para pessoa com deficiência na UFC, no Curso de Letras em Libras. Referendando o critério de amostragem adotado nessa pesquisa, bem como a apreciação de entrevistas em profundidade, citamos Lakatos (2003, p. 187):

Os estudos exploratório-descritivos combinados - são estudos exploratórios que têm por objetivo descrever completamente determinado fenômeno, como, por exemplo, o estudo de um caso para o qual são realizadas análises empíricas e teóricas. Podem ser encontradas tanto descrições quantitativas e/ou qualitativas quanto acumulação de informações detalhadas como as obtidas por intermédio da observação participante. Dá-se precedência ao caráter representativo sistemático e, em consequência, os procedimentos de amostragem são flexíveis;

Em razão da comunicação entre os alunos surdos ser realizada com auxílio de intérprete em LIBRAS, os meios de armazenamento de dados foi a transcrição literal das respostas fornecidas por cada aluno. Utilizamos o interprete que nos foi disponibilizado, tanto para melhor condução da entrevista quanto para facilitar o registro das respostas e observações.

Além das respostas expressas na entrevista foi observada as reações dos entrevistados. Essa técnica de coleta de dados é considerada por Gil (1991), como um método que possibilita maior compreensão daquilo que não foi externado com palavras.

Para complementar as entrevistas com o corpo docente, que lida diretamente com alunos beneficiados pela reserva de cotas inclusiva e seus alunos deficientes, construímos um diário de campo considerando outros diálogos adicionais, com membros participantes do movimentos de inclusão, aportados pela Secretaria de Acessibilidade UFC inclui como: monitores, bolsistas e intérpretes de aula do curso de graduação de Letras em Libras; a coordenadora e colaboradores

do Departamento DELLES, assistentes sociais ligados a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEP) UFC e funcionários da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) UFC.

Ademais, adotamos a sistemática de abordagem reflexiva, o que irá robustecer a fidedignidade do processo investigativo, posto que já organizamos nosso recorte temporal, escolhemos os componentes elementares e direcionamos a intenção da pesquisa de impacto da política pública de reserva de vagas inclusiva para deficientes, em instituições de nível superior, com base no estudo de caso da UFC (GHEDIN e FRANCO, 2011).

Prosseguiremos com a apresentação do panorama sobre o estado da questão. Entre dissertações e teses construiremos uma paisagem brasileira com percepções heterogêneas sobre o mesmo filtro temático de nossa pesquisa, que é a inserção da pessoa com deficiência no universo acadêmico.

## **2 ESTADO DA QUESTÃO: OS ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA**

A presente proposição procura apresentar um avanço no que disciplina a educação superior para pessoas com deficiência. Embora longe de cogitar uma descoberta revolucionária, modestamente reorganiza e realiza uma releitura de estudos precedentes que conduzidos à maturação revelarão ideias dispersas que merecem abordagem pela relevância.

Sendo parte da imersão formal acerca da desigualdade social, igualdade de oportunidades e o compromisso da sociedade brasileira em relação à inclusão, o tema possui vieses multidisciplinares, o que proporcionou uma profícua coleta de dados acadêmicos instigando a pesquisa.

O estudo em questão iniciou juntamente com as disciplinas do mestrado como: Formação da sociedade brasileira e Política cultural e foi amadurecendo, tanto no aspecto filosófico, social como legal. Da janela inicial onde se divagava razões pelas quais, ainda não havia obrigatoriedade legal de uma reserva de vagas em universidades públicas destinada a uma parcela da sociedade tão marginalizada quanto negros, índios e egressos da escola pública, tomou corpo quando ao fim do período letivo foi sancionada a Lei Federal nº. 13.409/2016 que estendeu o benefício das cotas universitárias a essas pessoas com deficiência.

Muito se debateu sobre pontuais acessos do deficiente ao Ensino Superior, em face da reserva de vagas, mas estas foram criadas mediante decisões políticas internas de algumas Universidades específicas. O estudo não se atém, especificamente, ao acesso direto, ou as ferramentas de acessibilidade, mas a interferência na rotina universitária, o impacto da presença diferenciada em sala de aula.

Para não percorrer um caminho tortuoso planejamos rigorosamente essa busca referencial da coleta de dados, de modo a analisá-los e interpretá-los apreendendo seu significado e importância no contexto maior de um problema bem demarcado, de hipóteses apropriadamente formuladas e dos objetivos que uma pesquisa visa atingir.

Ao escolhermos o tema verificamos que este não abraça uma realidade inteira, dada a sua complexidade. Daí, investigar aquilo que já foi debatido sobre a temática expande os horizontes da pesquisa e proporciona-lhe referenciais de áreas

distintas além daquelas que dominamos. E é na estratificação de temas que iremos consubstanciar o proveito de nosso estudo para o cenário científico.

Ao realizarmos o levantamento dos dados das produções científicas, nos restringiremos seletiva e criticamente àqueles mais aproximados aos estudos e parâmetros iniciais, dialogando, articulando e convergindo a pesquisa e sua base de dados denotando sua relevância e instruindo seus caminhos. De acordo com Nobrega - Therrien; Therrien (2010, p.36):

[...] é uma maneira que o estudante/pesquisador pode utilizar para entender e conduzir o processo de elaboração de sua monografia, dissertação ou tese, ou seja, de produção científica com relação ao desenvolvimento de seu tema, objeto de sua investigação. É um modo particular de entender, articular e apresentar determinadas questões mais diretamente ligadas ao tema ora em investigação.

Foi imprescindível realizar o estudo do estado da questão sobre o tema com escopo de não tergiversar sobre ele, mas traçar um panorama dessa área de interesse e identificar quais contribuições à pesquisa em andamento trará para o conhecimento científico, direcionando a perspectiva para enfoques não priorizados nos estudos coletados no banco de dados de teses do Portal da CAPES.

Dos 62 trabalhos analisados revelaram que, de modo geral, a temática da educação inclusiva ocupa lugar de destaque no cenário acadêmico do Direito, das Ciências Sociais, da Psicologia, das Políticas Públicas e áreas afins. Os autores registram que o interesse na questão emerge de fontes como: desigualdade social, igualdade de oportunidades e o compromisso da sociedade brasileira em relação à inclusão.

A legislação que obriga as Universidades Federais brasileiras a reservarem vagas para a categoria em questão foi sancionada em 28 de dezembro de 2016, entrando em vigor a partir da data de sua publicação. Hipoteticamente o assunto em voga seria inédito em rigor, haja vista a *prima facie* legal, mas como restará demonstrado, em diferentes níveis de contribuição, o assunto que converge à pessoa com deficiência e sua educação superior empenhadamente foi estudado e discutido em teses e dissertações que incorporaram proveitosamente esse trabalho. Como afirma Eco (1992):

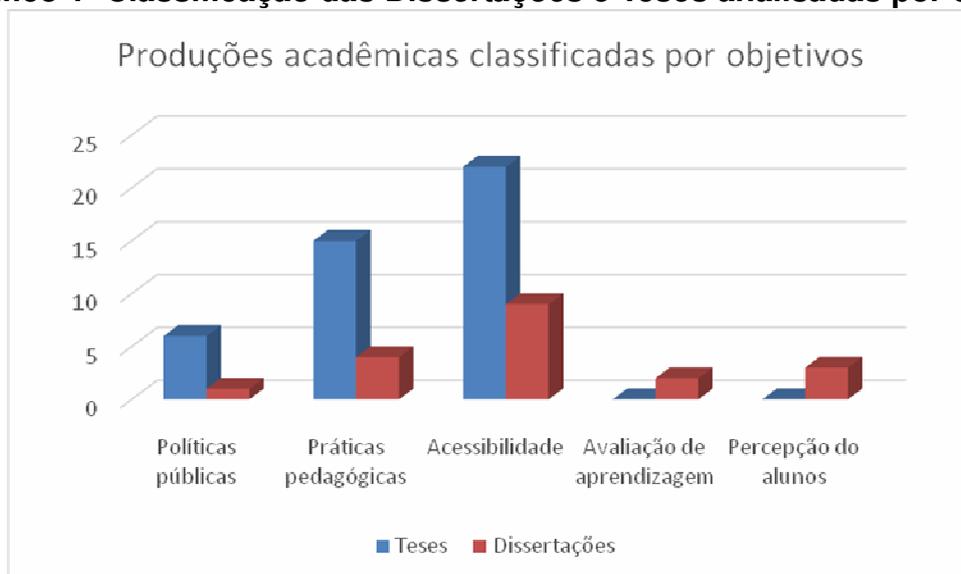
quando se fala em “descoberta”, em especial no campo humanista, não cogitamos de invenções revolucionárias como a descoberta da fissão do átomo, a teoria da relatividade ou uma vacina contra o

câncer: podem ser descobertas modestas, considerando-se o resultado “científico” até mesmo uma maneira nova de ler e entender um texto clássico, a identificação de um manuscrito que lança nova luz sobre a biografia de um autor, uma reorganização e releitura de estudos precedentes que conduzem a maturação e sistematização das ideias que se encontravam dispersas em outros textos. (ECO, 1992, p.2)

Salientamos que a busca realizada procurou a maior amplitude possível iniciando, em 2011 até 2017. Uma das primeiras estatísticas sub examine está relacionado ao interesse temático no decorrer desse sexênio é a relevância da matéria, cuja temática foi debatida em diferentes regiões do Brasil, (vide Apêndice A).

Inobstante a reunião das 62 produções levantadas nas categorias de palavras suso mencionadas, averiguamos que os aspectos por elas contextualizados possuem objetivos distintos, sendo eles: 1. “Políticas públicas” (6 dissertações e 1 tese) referindo-se a programas de governo ou ferramentas institucionais, como legislação federal, estadual ou regimentos e editais, 2. “Práticas pedagógicas” (15 dissertações e 4 teses) mencionando metodologias utilizadas em sala de aula, automação e tecnologias assistivas, formação de professor, capacitação de funcionários e adequabilidade curricular, 3. “Acessibilidade” (22 dissertações e 9 teses) citando, tanto o ingresso quanto a permanência 4. “Avaliação de aprendizagem” (2 dissertações) como uma análise da eficácia do programa curricular, 5. “Percepção do aluno” (3 dissertações) voltadas para impressões e experiência estudantil do educando, consoante o gráfico abaixo:

**Gráfico 1- Classificação das Dissertações e Teses analisadas por objetivos**



Fonte: Elaborado pela autora

Dentre os 62 trabalhos sobre a temática estudada, apenas 22,5% compuseram teses de doutorado. Nesse recorte temporal de seis anos, todas as 14 teses que compunham as “palavras-chave” da busca tiveram origem nas regiões centro oeste e sudeste do Brasil, (Vide Apêndice B):

Depois da busca no Periódico foi possível extrair, condensar e contextualizar os estudos já realizados sobre a temática. Para Laville e Dionne (2007), conscientizar-se de um problema de pesquisa é definido da seguinte maneira:

depende daquilo que dispomos no fundo de nós mesmos: conhecimentos de diversas ordens - brutos e construídos - e entre esses conceitos e teorias; conhecimentos que ganham sentido em função de valores ativados por outros valores: curiosidade, ceticismo, confiança no procedimento científico e consciência dos seus limites. (LAVILLE e DIONNE, 2007, p.27)

Destarte, a contraposição do problema com trabalhos que versam sobre questões circunvizinhas já publicadas norteará a proposição desse estudo, que de um lado justificou o desejo de inovar, e, de outro, possibilitou a operação dos passos seguintes da pesquisa que argumentarão sobre a relevância do trabalho, não apenas enfatizando que ele ainda não foi feito por outro pesquisador, mas principalmente os motivos pelos quais ele deve ser realizado ou revisado.

Por definição do problema entendemos que deverá ser passível de desfecho, seja por conhecimentos e dados já disponíveis, além de outros passíveis de serem produzidos. Este não será conclusão intuitiva ou especulativa, posto que um problema de pesquisa "supõe que informações suplementares podem ser obtidas, a fim de cercá-lo, compreendê-lo, resolvê-lo ou eventualmente contribuir para a sua resolução" (LAVILLE; DIONNE, 2007.p.29). Deste modo, a problemática de pesquisa deverá ser capaz de produzir compreensão fornecendo novos conhecimentos para questões a ele relacionadas.

Não obstante parecer repetitivo, a construção do estado da questão, apesar de constituir etapa da pesquisa não-experimental, molda o estudo de dentro para fora, já que é dele que há de vir à otimização de teorias, conceitos e métodos que responderão as hipóteses.

Ao lançar mão do recurso da bibliografia comentada, esse estudo valer-se-á da ajuda de referenciais teóricos distintos. De outro modo, se o pesquisador dispensa esse método poderá incorrer em buscas assemelhadas demais, como o

caso dos autores Vigentim e Rangel (2014), que apesar de frequentar distintas instituições: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho e Universidade Federal Fluminense, em anos consecutivos: 2014 e 2015 depreenderam pesquisas com mesmo enfoque sobre Tecnologia assistiva na perspectiva do deficiente visual.

Enfim, fazer a revisão da literatura para a constituição do estado da questão significa passar em revista cada um dos trabalhos disponíveis cuja categoria de palavras foi disponibilizada pela fonte (CAPES, 2017), objetivando selecionar tudo que possa servir em uma pesquisa. Consoante Laville e Dionne (2007) é a partir das premissas que o pesquisador encontra Nela, o pesquisador tenta encontrar essencialmente:

os saberes e as pesquisas relacionadas com a sua questão; deles se serve para alimentar seus conhecimentos, afinar suas perspectivas teóricas, precisar e objetivar seu aparelho conceitual. Aproveita para tornar ainda mais conscientes e articuladas suas intenções e, desse modo, vendo como os outros procederam em suas pesquisas, vislumbrar sua própria maneira de fazê-la (LAVILLE e DIONNE, *ibid.*:p. 112).

Ao buscar as razões dos achados na pesquisa em sua especificidade, a avaliação propôs uma cartografia sociológica entre os pesquisadores, daí a opção pela abordagem investigativa do estado da questão levantando aspectos, que para Minayo (2015, p.21), “(...) trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”.

Expondo preâmbulo geral dos 62 trabalhos reunidos, entre Dissertações e Teses, foi possível verificar o quantitativo geral, ano a ano, do período pesquisado, que nos alude um interesse pela temática na proporção da tabela a seguir:

**Tabela 1- Referencial entre anos e percentual de pesquisas sobre o tema**

ANO	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Percentual	1,61	0	12,9%	22,58%	24,19%	33,87%	4,83%

Fonte: Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Dados coletados até julho de 2017.

Partindo da premissa de que o direito à educação é parte de um conjunto de direitos sociais, que têm como inspiração o valor da igualdade entre as pessoas, o Estado o alberga, promove e financia, conforme previsão no art. 205 da CF

(BRASIL, 1988):

Art. 205 - a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Outrossim, é desse mesmo Estado o encargo de assegurar essa assistência de modo equânime, dito isto, após a sanção da Carta Magna (BRASIL,1988), inúmeras políticas públicas influenciaram o ingresso e permanência do aluno nas instituições de ensino. Outras tantas buscaram promover democraticamente o acesso à instrução, fosse acadêmica ou tecnológica.

Conquanto não podemos evidenciar que a legislação seja o argumento ensejador das pesquisas epigrafadas nesse estado da questão, tampouco consubstanciar as razões que instigaram cada pesquisador a investigar as instituições de Ensino Superior no tocante a seu ingresso, permanência, percepções e ênfases.

Seja em razão da perversa ideia cultural de que a pessoa com deficiência tenha dificuldades acadêmicas, seja pela desdenhosa maneira capitalista de cumprimento do mínimo legal, pela atual oferta de trabalho destinado, especificamente, a percentual legal obrigatório de pessoas com deficiência, podemos deduzir que esse baixo grau de exigência acadêmica seja reflexo da própria marginalidade social impressa a essas pessoas.

Com escopo de minorar essa disparidade que recentemente foi sancionada a Lei Federal nº. 12.711 de 2012, que obriga as universidades federais a reservar 50% das vagas de cada um de seus cursos para negros, pardos, índios e egressos de escola pública. Mais recentemente passou a vigorar com uma nova redação que incluiu os deficientes nessa reserva de vagas, sob os auspícios da Lei Federal nº. 13.409 de 2016.

A primeira lei epigrafada, anteriormente estabelecia critério mínimo de 50% das vagas, para ingresso em curso de graduação, por curso e turno, sejam reservadas para estudantes que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas. Na mesma vestibular, para acesso por cotas do ensino técnico de nível médio, a cota seria para alunos que cursassem integralmente o Ensino Fundamental na rede pública.

Como segundo critério, as cotas para ingresso em instituições de Ensino Superior, Federais, se destinariam a pessoas de baixa renda, negros, pardos e indígenas. Pelo texto sancionado pelo então Presidente da República interino Michel Temer (2016-2018), os estudantes com deficiência, agora, também podem se valer dessa reserva de vagas. A distribuição dessa reserva é realizada de acordo com as vagas ofertadas e a proporção desses grupos na população da unidade da Federação, onde fica a instituição.

De todo modo, foi o ocorrido nesse ensaio de estado da questão. A relevância da temática e o debate recente, fez com que inflamasse o anseio investigativo com o fito de contribuir no campo científico com os resultados a partir desse estudo profícuo.

## 2.1 OS ESTUDOS REALIZADOS NAS RESPECTIVAS REGIÕES BRASILEIRAS: 2011 – 2017

Sobre a temática, pormenorizamos as dissertações e teses em razão do lapso temporal e regiões do país, passando a evidenciá-las de acordo com as intenções dos autores, em face a conjectura política e social do período, dito isso vejamos:

### **2.1.1 Dissertações na Região Norte**

Foi a região que menos estudou sobre a temática, ainda assim foi possível encontrar o estudo de Campos (2013), que dissertou sobre a adaptação curricular da educação de base diferenciada para os alunos com necessidade de atendimento especial. E também de Limeira (2014), que discorreu sobre a historiografia nacional e a tendência da recepção dos alunos especiais no ensino superior, e da matriz curricular das instituições de graduação que deveriam ser revistas, de modo a adaptá-las ao ingresso desses alunos. Assim como de Silva (2015), que aludiu sobre a dicotomia entre a “acessibilidade” enquanto adequabilidade física do aluno com deficiência, na instituição de Ensino Superior e a “acessibilidade”, deste aluno, em razão ao aprendizado da matéria.

### 2.1.2 Dissertações na Região Sul

Nessa região, as pesquisas sobre a temática tiveram o enfoque precípua na metodologia de ensino e formação continuada do corpo docente. Iniciando cronologicamente, destacamos o trabalho de Ferreira (2011), que realizou um estudo sobre os serviços que o Estado utilizava para atendimento a demanda do aluno com deficiência nas escolas públicas, tais como: Atendimento em classe (AC), serviço pedagógico específico (SPE), serviço de atendimento específico (SAESP), serviço de atendimento alternativo (SAA).

O estudo de Passos (2013) pautou-se na formação do docente para o campo de atuação de ensino superior, cujo público gradual e paulatinamente agregaria alunos com necessidades específicas em suas turmas. Os estudos procuraram comparar percepções de docentes, discentes, instituição para só então diagnosticar a acessibilidade destes alunos no ensino superior. Houve discursos que incluíram ambientação do deficiente, inclusive no sítio eletrônico da instituição de ensino, discorrendo não apenas sobre a acessibilidade física, mas também a tecnológica.

Foi observado por Douza (2014), no âmbito do Ensino Superior, que a reserva legal de trabalho destinado a pessoas deficientes exigida a grandes empresas preenchia, apenas, as vagas de baixa escolaridade. Sua pesquisa ressaltou uma problemática sobre a ausência de pessoas com deficiência no Ensino Superior, sob a ótica mercantilista, haja vista que o descumprimento legal das empresas se daria pela ausência de candidatos competentes ao restante das vagas legais que exigiam maior grau de instrução. O estudo de Soares (2014) pautou-se na compreensão de que a Educação Superior é excludente, não apenas em sua base arquitetônica, mas na pedagogia adotada em sala de aula pelos docentes.

O estudo de Mendes (2015) coaduna-se no enfoque da necessidade de um programa de formação continuada, já que a permanência ou evasão de alunos com necessidades específicas dependem não apenas da ambientação arquitetônica, mas também de acolhimento. Nesse sentido, para Souza (2015), o docente exerce uma grande influência, já que é dele que advém o conhecimento e as estratégias metodológicas de ensino que, se excludentes, permearam a instituição fora da sala de aula.

O debate em 2016 foi sobre a necessidade de apoio pedagógico nas

instituições de ensino superior, no que tange ao incentivo a cidadania. Michels (2016) enfatiza o acolhimento e mudança de comportamento em relação ao aluno com necessidades específicas não fica adstrito às adequações arquitetônicas, mas desde a oferta de vagas nos cursos até a adequação disciplinar metodológica influenciam na permanência deste na instituição. Por conseguinte, Silva (2016) disserta sobre a ausência de legislação específica conquanto a exigência de oferta de vagas a esses alunos determinados.

Recentemente, em 2017, a pesquisa de Mendes (2017) deu enfoque ao a ausência de formação continuada ao corpo docente do Ensino Médio. O tom de sua pesquisa sugere que as instituições de Ensino Superior nas áreas preparatórios da docência deveriam possuir disciplinas específicas que os preparassem para desempenhar as funções diletantes de modo inclusivo.

### **2.1.3 Dissertações na Região Sudeste**

Essa região foi a que mais abordou a temática com foco na tecnologia assistiva como forma de inclusão. O primeiro a discorrer sobre o tema foi Miranda (2014), que debateu sobre as barreiras arquitetônicas, atitudinais e de aprendizagem. O estudo de Vingetim (2014) foi sobre tecnologia assistiva e a tecnologia que inclui o braile eletrônico como meio de inserção acadêmica visual. Foi debatido ainda por Costa (2014), que a lei que exige a reserva de vaga não regulamenta as diretrizes para permanência do ingresso cotista.

Silveira (2015) pesquisou a legislação que adota percentual de reserva de vaga no Ensino Superior Federal, mas exclui a parcela da sociedade que possui deficiência. Outro estudo, desenvolvido por Vallelongo (2015) foi relacionado à baixa perspectiva do educando com deficiência na inserção educacional superior, que não se restringe ao seu ingresso, mas na presença de facilitadores, no acolhimento estudantil e pedagógico.

Deparamo-nos com pesquisas voltando-se para as práticas da educação inclusiva, cuja acessibilidade abrange mais que a paisagem arquitetônica da instituição de ensino, como de Goes (2015). A adequabilidade do estudante deficiente na educação superior envolve segundo Lima Junior (2016), recursos pedagógicos e materiais didáticos compatíveis com seu grau de dificuldade, a existência ou não de facilitadores em 2016. Foi ainda nesse ano, que Borgmann

(2016) debateu sobre os cursos das instituições de Ensino Superior e sua oferta de vagas. Segundo ele, existe uma perspectiva de segregação de carreiras, onde alunos cotistas tendem a inscrever-se em cursos menos procurados e, por conseguinte, temos de fazer uma necessária reflexão dos motivos pelos quais isso ocorre.

A novidade em 2017 foi a abordagem incisiva de Filgueiras (2017), sobre a necessidade de apoio operacional às instituições de ensino para recepção de alunos com deficiência. O estudo foi enérgico e investigativo sobre a obsoleta função desempenhada pelas bibliotecas públicas. Tanto os bibliotecários não são instruídos a aperfeiçoar a busca pelo acervo, quanto o próprio acervo não conta com versões digitais ou em braile. Para Correa (2017), não há treinamento diferenciado ou uma especificidade no atendimento de alunos que precisam de ajuda diferenciada para diligenciar seus trabalhos in loco.

#### **2.1.4 Dissertações na Região Centro Oeste**

Identificamos cinco pesquisas nessa região, ressaltamos, primeiramente, o estudo de Nunes (2013), que investigou sobre ações estratégicas que as instituições de Ensino Superior deveriam utilizar para acolher o aluno com deficiência, como a gestão compartilhada entre setores, haja vista que a acessibilidade é dinâmica e só é possível quando enquadra a arquitetura e o bem estar social.

Continuou-se discutindo as estratégias para ingresso e permanência do educando com deficiência na instituição, incluindo nas pesquisas recursos tecnológicos como ferramenta de apoio ao processo de ensino, como o fez Marques (2014). Uma das descobertas acerca da permanência ou evasão destes alunos se dá, segundo Tartucci (2014), em razão da maneira como os docentes da Educação Superior se comportam em suas atividades, se de modo inclusivo ou excludente.

Já Monteiro (2016) empreendeu debates que recaíram sobre as percepções do aluno com deficiência, as experiências adquiridas durante a sua formação para a construção de uma cultura institucional receptiva. Guedes (2016) ressaltou a importância da utilização de recursos tecnológicos a favor da inclusão social dentro da metodologia de aula, e a necessidade do engajamento do corpo docente no acolhimento destes alunos.

### 2.1.5 Dissertações na Região Nordeste

Foi a região que mais discorreu sobre a temática enfatizando o lado humanístico a ser desenvolvido no tocante a acessibilidade. Duras críticas foram debatidas sobre o caráter meramente arquitetônico das instituições, cujas obras iniciavam a cada influencia legislativa. A ausência de diretrizes legais que determinem o rigor de projetos que incentivem a cidadania, segundo os pesquisadores é uma grande perda em face ao verdadeiro espírito da lei que insere o aluno pessoas com deficiência no Ensino Superior.

Lacerda (2013) debateu sobre as avaliações de aprendizagem pontuais, classificatórias e estáticas, que prejudicam a natureza do processo de aprendizagem, que deve ser dialógica, dinâmica, democrática e, sobretudo inclusiva, e a discussão foi em torno de avaliações formativas. A pesquisa de Carvalho (2013) deparou-se com percalços amadorísticos das instituições de Ensino Superior, que não possuíam banco de dados estatísticos para fornecer ao pesquisador que precisava realizar sua pesquisa com base em amostragens.

Nos anos seguintes, os estudos permaneceram voltados ao corpo docente do Ensino Superior e suas práticas avaliativas como o de Souza (2014). Conquanto as disciplinas fossem ministradas com a mesma metodologia pedagógica de sempre, cuja prática de avaliação enfatiza a nota, permanecem sem utilizar meios viáveis de inclusão, como a flexibilização de tempo para desenvolvimento das atividades ou incorporação de recursos tecnológicos em sala de aula no período compreendido, entre 2014 e 2015. As pesquisas da região nordeste, deste período ressaltaram, como a desenvolvida por Souto (2014), que a principal razão de trancamento e reprovação das disciplinas por parte de alunos com deficiência era a barreira atitudinal do corpo docente do Ensino Superior.

As políticas públicas afirmativas de inclusão das pessoas com deficiência ganham corpo a cada ano, e as investigações de 2016 versaram sobre acessibilidade como política de acesso, como o trabalho de Alves (2016). Para Ferreira (2016), a educação especial deve ser tratada como uma prestação e serviço transversal no nível e modalidade de ensino. Os instrumentos legais exigiram a reserva de vagas para determinados alunos que estavam à margem das instituições, mas, segundo Ribeiro (2016), a permanência destes prescinde de obras arquitetônicas. O acesso à educação superior encontra barreiras atitudinais, que,

para Melo (2016) dificultam o pleno exercício da cidadania e a real efetivação do princípio da equidade.

### **2.1.6 Teses nas Regiões Centro Oeste, Sul e Sudeste**

No tocante as teses encontradas, averiguamos curiosidade acerca da temática. Em 2013, já iniciaram estudos investigativos mapeando grau e nível de deficiência daqueles alunos com deficiência, ingressantes no ensino superior, bem como as atitudes sociais entre os alunos regulares frente àqueles como acentuou Carvalho (2013). Para Lacerda (2013), não houve um diagnóstico atitudinal negativo por parte de alunos regulares, mas percepções de que a pedagogia adotada em sala de aula do Ensino Superior ainda possui características de seleção e excelência.

Os estudos de 2014 pautaram-se em referenciais teóricos legislativos e ações públicas das instituições de Ensino Superior frente à demanda do aluno com deficiência. Os estudos de Souto (2014) e Souza (2014) foram unânimes em aferir a necessidade de formação continuada ao corpo docente do Ensino Superior que partem de premissas obsoletas que privilegiam o autodidatismo do aluno regular. Entenderam, os docentes agem como facilitadores do aprendizado neoliberal e não orientadores partícipes da trajetória de ensino.

Pela necessidade crescente de formação no mercado de trabalho, houve uma procura adicional pelo ensino superior a distância, o que contribuiu para que pesquisadores estudassem sobre a modalidade em 2015, como Souza (2015) e Torres (2015). Ambos se surpreenderam ao depararem-se com fontes não confiáveis e convergentes e levantaram reflexões sobre o abismo entre o discurso democrático e inclusivo com a realidade factual. Para Torres (2015)<sup>2</sup>, não houve indícios de utilização de recursos pedagógicos adaptados ou estratégias de acompanhamento de trajetória sequer de alunos regulares, conquanto alunos com deficiência.

## **2.2 OS ESTUDOS DESENVOLVIDOS NO ESTADO DO CEARÁ**

No intuito de identificar as pesquisas sobre a temática no estado do Ceará, apresentamos o quadro abaixo, que revela um quantitativo considerável de análises: do total de dissertações difusas pelo país, 14% pertencem a pesquisadores locais. Inobstante ausência de teses cearenses inquirindo especificamente o assunto, as

dissertações foram totalmente pautadas na educação como direito social, tais quais: avaliação de aprendizagem, políticas de permanência, percepção do educando, docentes, coordenações e sistema de acesso ao acervo literário.

**Quadro 2 - Referencial de Dissertações no Estado do Ceará**

Nº	TÍTULO DAS DISSERTAÇÕES	AUTOR	ANO	INSTITUIÇÃO
1	Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência em cursos das ciências exatas: estudo de caso em uma instituição pública federal de ensino superior	Francisca Samara Teixeira Carvalho	2013	Universidade Federal do Ceara
2	Políticas de acesso, autonomia e permanência da pessoa com deficiência nas instituições públicas de ensino superior da região metropolitana do Cariri	Guilherme Brito de Lacerda	2013	Universidade Federal do Ceara
3	Políticas públicas para pessoas com deficiência na UFC: a percepção dos alunos com deficiência visual	Teana Fatima Brandão de Souza	2014	Universidade Federal do Ceará
4	Política pública do deficiente visual nas instituições de ensino superior	Ana Paula Brandao Souto	2014	Universidade Federal do Ceara
5	Avaliação da aprendizagem de pessoas com deficiência no ensino superior: concepções de alunos, professores e coordenadores da FEAAC-UFC	Michele Gonçalves Romcy Torres	2015	Universidade Federal do Ceará
6	Mediações no sistema de biblioteca da Universidade Federal do Ceará na perspectiva da educação inclusiva	Clemilda dos Santos Sousa	2015	Universidade Federal do Ceara

Fonte: Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), 2017.

Não foi por acaso que a Ufc foi palco acalorado de debate sobre a temática. Pelo estudo de Souto (2014), desde a criação da Secretaria de Acessibilidade UFC Inlui, em 2005, houve um acréscimo de 358% de matrículas de alunos com deficiência em suas instalações. O empoderamento desses alunos é visível na escolha dos cursos ofertados, que deixou de ser, tanto óbvios quanto menos procurados. Souto (2014) averiguou, que mesmo antes de existir um amparo legal que os diferenciasse na convocação da ampla concorrência, a Secretaria de Acessibilidade UFC Inlui possuía números que indicavam o ingresso desse educando, ou seja, o aporte institucional per si já atraía pessoas com deficiência a se inscreverem nos cursos ofertados, independentemente, de uma condição

diferenciada de ingresso.

Para Torres (2015), apesar da institucionalização do apoio ao educando com deficiência, este educando continuava deficitário em relação aos outros. Em seu estudo, a avaliação do corpo docente, por parte do educando com deficiência, era o principal entrave ao exercício de seu aprendizado. Sua pesquisa culpabilizou corpo docente e sua metodologia pedagógica de ensino horizontal e suas práticas avaliativas engessadas, pelos trancamentos e reprovações de educando com deficiência.

Outro ponto investigado foi a ausência de investimento humano e tecnológico, no tocante a acessibilidade de alunos deficientes para a graduação. Souza (2015) ressalta a principal fonte de informação e material de apoio dentro da universidade é a biblioteca, cujo acervo físico dificulta a utilização por parte de deficientes visuais. Já os bibliotecários não obtiveram em sua formação tradicional e não foram contemplados com projetos de formação continuada para diligenciar o acervo e sua consulta de modo a otimizar a busca e estudos por parte dos alunos com deficiência.

### 2.3 CONSIDERAÇÕES GERAIS QUE RESSALTAM A RELEVÂNCIA DA PESQUISA

A maioria dos estudos sobre o tema foi realizado em 2016, e fartamente utilizaram como referência os indicadores do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2016), censo demográfico (IBGE, 2010) e dados do MEC (2008), que quando confrontados revelam a transferência da responsabilidade do aprendizado ao aluno no Ensino Superior. Frente a essa metodologia neoliberal de ensino, fica muito difícil que o aluno com dificuldades específicas se enquadre sozinho na trajetória de aprendizado proposta.

Existe um interesse da instituição de ensino em manter-se, arquitetonicamente, participativa no que tange a legalidade exigida para promoção de acessibilidade, mas um despreparo tecnológico e metodológico contribuem para a manutenção do abismo entre o ingresso do educando com deficiência na instituição e sua permanência. Parte da investigação averiguou Monteiro (2016), que mesmo nos cursos de formação docente, permanece a metodologia neoliberal o que sugere ausência de mudanças nesse sentido a curto e médio prazo.

Foi também nesse período, que foram analisadas outras perspectivas

acerca do educando com deficiência, como sua raça e gênero, e foram detectados que esses fatores também influenciam no ingresso ao Ensino Superior. Na perspectiva da segregação desse nível de ensino que Rosa (2016), deparou-se com o seguinte contexto: o número de matrículas dos educandos com deficiência, brancos, 30,9%, eram maiores em relação ao número de matrículas das alunas com deficiência, negras 7,4%, em sua pesquisa, denotou a incidência maior de matrículas, tanto no universo masculino quanto na raça branca. Foram investigadas, inclusive, matrizes curriculares de mesmo curso no Brasil e foi aferida lacunas de propostas educacionais que potencializem o aprendizado, onde notoriamente há um descompasso entre o discurso legal e institucional inclusivo e a educação efetiva prestada, cujos critérios avaliativos permanecem inflexíveis e não formativos.

Ressalte-se um estudo específico de uma instituição de Ensino Superior, cujo estado adotou um projeto para atender a demanda do aluno pessoas com deficiência. Segundo Miranda (2014) trata-se de um programa de transição para a vida adulta que conta com estudantes tutores, além do corpo docente regular no Ensino Superior. Nesse projeto há um planejamento centrado no aluno, com estratégias pedagógicas que contribuíram para seu desenvolvimento e independência.

Com a sanção presidencial da lei federal que expande a reserva de vagas no Ensino Superior federal ao aluno com deficiência, em 2017 houve um trabalho pautado na avaliação do ENEM. O critério avaliador já foi debatido amplamente em dissertações e teses conforme toda a inscrição epigrafada. A relevância do estudo de Filgueiras (2017) foi a menção específica do aluno surdo, cujo português é uma segunda língua. Ora, se a língua brasileira de sinais (LIBRAS) é reconhecida e respaldada em legislação, a própria avaliação do educando com surdez pelos métodos do ENEM seriam desfavoráveis e excludentes. O Critério avaliador para o ingresso no Ensino Superior, per si, já dificulta uma porcentagem de alunos albergados pela reserva de vagas.

Ora, o direito à educação desde a Lei Federal nº 9.394/1996 que dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB , encontra albergue na Carta Magna (BRASIL, 1998) em seu art. 6º, na dicção “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma dessa Constituição.” Daí, não devemos estudar essa temática desvinculando-a dos

auspícios legais e seus espíritos, já que deles advêm os pressupostos fundamentais como: a cidadania e a dignidade da pessoa humana. Pautando-nos de que efetivamos esses preceitos pela educação, somente com o seu acesso, alcançaremos à sociedade livre, justa e solidária.

A educação como “direito de todos” foi expressa, desde a constituição de 1934 (no seu artigo 149), recepcionada pelas Constituições de 1946 (art. 166) e de 1967 (art. 168). Mas não havia responsabilização por esse direito, que pela letra legal era abstrato, ora, é direito, mas não havia uma cobrança ou aferição de qualidade.

Já a Constituição de 1937, promulgada durante o período da ditadura de Vargas (1951-1954), inseriu o direito à educação no capítulo destinado à família, competindo ao Estado à colaboração pela manutenção desse dever, ou seja, seria função da unidade familiar, as decisões sobre quando, como ou quanto de educação receberiam sua prole.

Foi somente em 1969 (art. 176), que a obrigação de uma educação formal passou a ser, além de um “direito de todos”, um dever do Estado. Na sua redação atual (BRASIL, 1988. art. 205), o papel primordial é do Estado, que deverá não somente fornecer a educação gratuitamente nos estabelecimentos oficiais, como estabelecer políticas públicas visando a ampliação desse sistema, possibilitando a colaboração com a sociedade. (OLIVEIRA, 2001)

Destarte, com a obrigação de assegurar e monitorar a educação, o Estado se instrumentaliza com as instituições particulares de acordo com o disposto nos arts. 209 e 213, mas a explícita vinculação da educação como um dever do Estado na atualidade é disposta no art. 206 da CF (BRASIL, 1988) que tratou dos princípios que regem este campo:

- Art. 206 - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
- I. igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
  - II. liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
  - III. pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
  - IV. gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais.
  - V. valorização dos profissionais do ensino, garantindo, na forma da lei planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
  - VI. gestão democrática do ensino público, na forma da lei
  - VII. garantia de padrão de qualidade.

Com as informações levantadas no estado da questão, os estudos já realizados sobre a ampla temática envolvendo o aluno com deficiência dentro do universo do Ensino Superior, contribuíram para encontrar abordagens distintas para o objeto pesquisado: nos aspectos institucionais, sociais, filosóficos e físicos.

Da ideia inicial permaneceram as estatísticas, no tocante a legislação e condições edilícias que intermedeiam o ingresso do educando com deficiência na UFC, e continuamente as impressões dos beneficiários que obtiveram aprovação tendo em vista a nova política de reserva de vagas.

Outrossim, além de pormenorizar as alterações dos processos seletivos do Enem e o Sisu, no que tange a classificação e convocação dos candidatos inscritos na reserva de vagas destinadas a pessoas com deficiência à luz da legislação vigente, esperamos contribuir ao acervo científico avaliando as ações afirmativas que garantem a acessibilidade não apenas ao ensino, mas de fato, à educação.

Prosseguiremos apresentando uma breve trajetória sobre o acesso da pessoa com deficiência no campo da política educacional no contexto mundial, brasileiro e cearense, bem como as políticas públicas afirmativas que contribuíram para o acesso do educando com deficiência ao Ensino Superior, dentre elas a criação da Secretaria de Acessibilidade UFC Inlui e a Lei Federal nº. 13.409/2016.

### 3 POLÍTICA PÚBLICA DE ACESSO DO EDUCANDO COM DEFICIÊNCIA AO UNIVERSO ACADÊMICO

Antes de a pesquisa convergir ao universo acadêmico, com brevidade, exporemos alguns dos marcos históricos significativos para que fosse sancionada a Lei Federal nº. 13.409, de dezembro de 2016.

Intercalando a historicidade mundial, brasileira e cearense, acerca da política educacional que as pessoas com deficiência dispunham pretendemos demonstrar a tessitura do longo caminho de movimentos sociais engajados para que resoluções legais fossem postas em pauta, no sentido de ampliar soluções que incluíssem os educandos com deficiência em uma plataforma regular de ensino.

#### 3.1 POLÍTICA EDUCACIONAL APLICADA A PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Inicialmente verificamos que foi necessária a participação da sociedade para que princípios constitucionais, como democracia e cidadania saíssem do papel. Ora, se a democracia não é apenas o procedimento eleitoral, mas decisões governamentais pautadas em atendimento “de todos” os governados, a cidadania deveria ser a vida dentro dessa “democracia”.

Para que se estreitem laços sociais é essencial que a cultura entre as pessoas não se choquem, daí a formação desse contingente especial ser imprescindível. Mas como já foi dito, os efeitos da legislação depende, mais do endereçado que do idealizador, como disse Sasaki (1997):

“inclusão é um processo que a sociedade se adapta para poder inserir em seus sistemas gerais, pessoas com deficiência, e simultaneamente, essas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. Sob essa ótica, a busca pela educação é uma procura de fora para dentro das escolas, e estas, ainda não haviam tencionado a absorção de paradigmas”. (SASSAKI (1997, p.41)

Outrossim, o recorte temporal do século XXI trouxe com ele, alterações sociológicas, políticas, econômicas e avanços tecnológicos surpreendentemente velozes. Avanços esses, que contribuíram para uma mudança no aprendizado tradicional, cujas metodologias aplicadas na didática sempre dependeram do tipo de escola e sua direção.

Ressaltemos que os deficientes com problemas cognitivos transcendem a

função escolar precípua, “que é a de transmitir conhecimento, já que essa categoria de alunos possui uma maneira própria de lidar com o saber” (BATISTA 2006, p.12). O que a autora pondera em seus argumentos são os tabus acadêmicos como a conquista individual do conhecimento acadêmico, ao invés do sistemático apresentado no modelo de ensino tradicional, cujo modelo conservador de atuação traduz uma gestão autoritária e centralizadora. Esse conceito escolar acentua a deficiência e, em consequência, aumenta a inibição, reforça os sintomas existentes e agrava as dificuldades do aluno com deficiência mental.

Salientando que medidas paliativas a esse modelo não albergam o ensino inclusivo, no qual todos os alunos enquadraram-se no processo de conhecimento. Dirigir os alunos que não acompanham a rotina educacional com currículos adaptados e exames diferenciados voltados exclusivamente para eles não os torna capacitados *per si*, mas mascaram a realidade educacional. “Para que a escola consiga absorver esse público é necessária uma revolução interna em todo seu ideário político-ideológico” (KUPFER e PETRI, 2000, p.112), ou segundo Batista (2006) *in verbis*:

Aprender é uma ação humana criativa, individual heterogênea e regulada pelo sujeito da aprendizagem, independentemente de sua condição intelectual ser mais ou ser menos privilegiada. São as diferentes ideias, opiniões, níveis de compreensão que enriquecem o processo escolar e que clareiam o entendimento dos alunos e professores – essa diversidade deriva das formas singulares de nos adaptarmos cognitivamente a um dado conteúdo e da possibilidade de nos expressarmos abertamente sobre ele. Já ensinar é um ato coletivo, no qual o professor disponibiliza a todos alunos sem exceção um mesmo conhecimento. (BATISTA,2006, p.13)

Perpassando estudos da área de Educação Especial destacamos quatro estágios no processo de atendimento dessa demanda. Antes da era Cristã, as pessoas com deficiência eram apenas negligenciadas, abandonadas, perseguidas e eliminadas pela sua condição. O arquétipo que retrata esse modo de lidar com pessoas deficientes na idade antiga é a história do personagem mitológico Hefestos, deus do fogo. Segundo Bradão (2014), *in litteris*:

Hefestos, filho de Zeus e de Hera, além de fisicamente bruto, era coxo. Hera, envergonhada, lançou-o do alto do Olimpo para que os outros deuses não pudessem vê-lo. Criou-se em meio a ciclopes no fundo do mar de Poseidon, adquirindo com eles habilidade para trabalhar com metais fundidos. [...] Ao se tornar adulto resolveu vingar-se de sua mãe e retornar ao olimpo, para tanto, confeccionou um trono que Hera adorou. Mas esse trono era uma armadilha com

grilhões que prenderiam para sempre quem nele se sentasse. Condenada a ficar presa aos grilhões, [...] Hera concordou com o retorno de seu filho em troca de sua liberdade. [...] Assumindo seu lugar como um dos deuses, conhece Afrodite tomando-a posteriormente como esposa. (BRADÃO, 2014,p.156)

É também, nesse período antigo, que encontramos as primeiras noções de sistematização e disciplina educacional. Platão citado por Jaeger (1994) foi precursor ao observar a primeira infância com interesse. Enquanto a maioria dos gregos duvidava da capacidade infantil, Platão julgava-as flexíveis ao ponto de moldá-las para se tornarem pessoas respeitáveis. Para tanto, advertia aos cuidadores o uso de prática reiterada dos mesmos jogos e regras para as crianças mais velhas, assim sendo, estas seriam regidas pelo hábito. Para ele, esse costume incidiria sobre a formação de seus princípios, já que seguindo regras infantis básicas estariam sendo disciplinados a seguirem as leis dos adultos, o que os tornaria bons cidadãos.

Não obstante seu pioneirismo frente à educação primária, Platão (2002) possuía uma conduta hostil em relação às crianças deficientes, em sua obra “República” propõe o cuidado aos que receberam o corpo são e alma formosa ao mesmo tempo em que sugeria a morte das crianças de corpo mal organizado. Sentimento análogo ao de seu contemporâneo, Aristóteles (2002), cuja obra “Política” aconselhava a não alimentar crianças disformes. Sugerindo, inclusive, a inutilidade de investimento educacional à pessoa surda, já que a seu ver é impossível existir o pensamento sem que haja palavras para expressá-los.

*A posteriori*, já na Idade Média, os dogmas religiosos e as concepções de castigo e caridade variavam na conduta humana da época, a forma como a sociedade realizava o tratamento de deficientes, quando finalmente a partir do séc. XIX, a fase de institucionalização pela qual os pessoas com deficiência eram segregados e protegidos em instituições domiciliares. Autores como Freud (2016) e Foucault (2010) retrataram em suas obras exemplos do tratamento utilizado nesses locais.

Acompanhando esse momento de internações, um médico francês prontificou-se a educar um garoto selvagem diagnosticado com deficiência mental. Jean Marc Gaspard Itard teve seus relatos citados por Pessotti (1984), que ressalta seu brilhantismo criativo e a obstinação em civilizar seu educando. Seus métodos propunham, antes de qualquer instrução, o enfoque objetivo das necessidades

básicas. Vista e conhecida como ícone influenciadora de metodologia pedagógica infantil, Montessori (2010) era tão senão uma estudiosa compulsiva da didática *itardiana*, chegando a traduzir para o italiano, inteiramente a mão, a obra francesa.

Tal precursor brilhantismo fulgurou arquétipos posteriores sendo difundido, reproduzido e editado, inclusive além mar, a exemplo do médico Seguin, que se dedicou a educar, formalmente, deficientes mentais presidindo uma Associação Americana de Retardo Mental (AAMR). A visão *itardiana* pautada, no auto didatismo, uso de material concreto, bem como a promoção da autonomia adotada por Montessori ganhou visibilidade mundial. E seu zelo, dinamismo, pedagogia, paciência e vontade de contribuir com a construção da paz, lhe renderam indicações a três prêmios Nobel da Paz.

Foi no final do século XX, que as primeiras escolas especiais e classes diferenciadas em escolas públicas revelaram-se em escala, o que ofereceria a educandos com deficiência alguma instrução, ainda que à parte do ensino regular. A proposta era oferecer educação ao limite da capacidade do aluno excepcional. O repertório de possibilidades ilimitadas e o oferecimento educacional que trouxesse mudanças significativas na vida do deficiente fazem parte do ideário filosófico posterior à Revolução Francesa.

Ora, se na visão do modelo das escolas tradicionais, o aprendizado é o centro do processo escolar o aluno, portanto, deve adequar-se a metodologia. A transição secular, juntamente com seus pedagogos, pensadores e pesquisadores construíram a diferença no didatismo da educação infantil. Aranha (2000), em ordem cronológica os destaca: Celestin Freinet, Maria Montessori, Rudolf Steiner, Jean Piaget, Lev Vigotsky e Paulo Freire, sob a ótica humanista e inovadora desenvolveram uma escola renovada, onde o aluno passou a ser o centro do processo de aprendizagem, e para a instrução dependeriam os métodos a serem empregados.

Existem, no Brasil, arquétipos simbólicos sobre a origem da educação especial como a criação do Instituto dos Meninos Cegos, em 1854 (hoje Instituto Benjamim Constant) e o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857 (hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES). Ambos construídos no Rio de Janeiro com a intenção de concentrar, nacionalmente, todos os que deles necessitassem, mas o período, a pouca informação e a distância dificultou a conversão da ideia inicial.

Em meados do século XXI, Calabre (2003), ressalta a importância do educador Paulo Freire, cujo enfoque pedagógico na democracia, cria um diálogo entre o professor e o aluno, que é essencial para o desenvolvimento do conhecimento. A realidade que cerca a escola fornece ao professor elementos de análise e pesquisa. Em sua teoria, o propósito educacional é propiciar uma leitura do mundo ao educando.

Em suma, o lapso temporal retratado descartou a institucionalização do conhecimento e valoriza a compreensão. As escolas renovadas elevaram a figura do aluno, afinal, é ele a figura mais importante do aprendizado. Não competindo mais o professor a repassar sua disciplina, mas facilitar que esta seja entendida pelo aluno. Os conteúdos passam a ser caminhos para desenvolver a aprendizagem, e, nesse contexto, a compreensão é mais valorizada que a memorização. Nas escolas renovadas, a qualidade de informação apreendida é mais importante que a quantidade.

Destarte, o aprendizado alçou um alcance periférico muitíssimo maior, deixando de ser opção de famílias com acesso cultural elevado, já que passando por um processo de democratização, o conteúdo passou a ser transmitido considerando o universo do aluno, e não mais os institutos tradicionais.

Outros fatores contribuíram para a difusão, tanto da existência de pessoas enquadradas como deficientes quanto sua carência dispendiosa. Lana Junior (2010) cita a criação de entidades e associações concorreram em auxílios filantrópicos, que posteriormente conclamaram campanhas de arrecadação a sociedade civil. Como exemplo a Sociedade Pestalozzi do Brasil, remete cuja função precípua é a promoção do estudo, assistência, educação e integração social da pessoa com deficiência foi fundada em 1932 e em 20 anos já possuía 16 filiais.

Nesse ínterim, outras associações foram ganhando corpo e dando vozes àquelas pessoas com capacidade reduzida, Lana Junior (2010) destaca, ainda, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), fundada em 1954, no Rio de Janeiro. Com o objetivo de promover a atenção integral à pessoa com deficiência, prioritariamente, aquelas com deficiência intelectual e múltipla. É uma organização social que se destaca por seu pioneirismo e capilaridade, estando presente, atualmente, em 2.167 mil municípios em todo o território nacional.

Salientamos que a sociedade civil, mola propulsora dos desígnios de ordem jurídica, não foi suficiente para exigir a aceitação e recepção integral dos

deficientes, no âmbito educacional. Foi essencial que o contingente mundial se mobilizasse para que a educação desconforme, divergente, limitada e inexistente disfarçada de Educação Especial fosse transformada em uma educação equânime e inclusiva, onde crianças com dificuldades e as regulares receberiam a mesma instrução convivendo e aprendendo com os olhares de cada uma.

Um marco para que essa ideia desse um passo para a concretização foi como mencionado o documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, em 1994, com o objetivo de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais. Ao lado da Convenção de Direitos da Criança (1988) e da Declaração sobre Educação para Todos de 1990, ela ajudou a consolidar a tendência mundial de desconstituir manicômios e inserir na sociedade os deficientes a partir de sua instrução.

A ideia de inserção incluiria, desde crianças com necessidades fisiológicas, mentais ou meramente com problemas de repetência contumaz por razões temporárias ou permanentes. Os documentos traçam estratégias alternativas que reconhecem e respondem à necessidade específica de cada aluno, assegurando educação qualitativa em ritmo ou modo de aprender. Ao contrário de educação diferenciada, o educando com deficiência encontraria o mesmo grau de instrução que a escola regular, mas contaria com apoio metodológico que lhes asseguraria a efetividade do aprendizado.

Ao subscrever a Declaração de Salamanca (1994) em seu ordenamento jurídico, o Brasil agregou em sua realidade o fruto do movimento social de escala mundial, cuja visão convergia sobre a premente mudança atitudinal contra as práticas sociais excludentes. Para Aranha (2000) a inclusão social *in verbis*:

A inclusão social tem [...] se caracterizado por uma história de lutas sociais empreendidas pelas minorias e seus representantes, na busca da conquista do exercício de seu direito ao acesso imediato, contínuo e constante ao espaço comum da vida em sociedade (recursos e serviços) (ARANHA, 2000, p.110)

Deste modo, a escola é um local indicado para que esta discussão ocorra, pois é uma instituição social que se ocupa da educação formal de crianças e aqueles que não estão na escola perdem o *status* social de “criança normal”.

O histórico constitucional brasileiro primou pela autonomia federativa

relegando a elas legislar sobre seus direcionamentos educacionais. À Federação competia apenas a instrução superior pelo departamento nacional do ensino ligado ao Ministério da Justiça. O lapso temporal entre a integração educacional e as diretrizes e bases da educação ocorreram em meio a disputas políticas arraigadas, partidos conservadores, liberais e interesses da elite social. A absorção do tratado internacional conduziu a educação brasileira ao patamar mais democrático no cenário mundial, propagando importantes mudanças atitudinais que impulsionarão quase um terço da população a instruir-se. As consequências dessa formação resultará em médio e longo prazo, em um significativo avanço no mercado de trabalho, e, esses brasileiros inativos passarão a contribuir para a Previdência Social, ao invés de depender dela.

O MEC, em conjunto com a Secretaria de Educação especial criou pela Portaria nº. 555/2007, prorrogada pela Portaria nº. 948/2007, um Grupo de Trabalho, que propôs, em 2008, uma nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b, p.17-18), *in literis*:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base de sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para oferta de serviços e recursos de educação especial.

Ora, se a abrangência etimológica da palavra inclusão depende de ações de natureza política, social e cultural, nada é mais premente que a participação ativa do primeiro formador de opinião que é o educador pedagógico. Caso a abordagem deontológica do educador provoque uma atuação acolhedora, a repercussão não discriminatória será difundida pelos seus educandos. Partindo do pressuposto de que a inclusão educacional constitui concepções de direitos humanos fundamentais, tanto a igualdade quanto a diferença serão valores indissociáveis que deverão ser contextualizados na prática pelo educador.

Destarte o conhecimento do espírito da lei traz à tona a origem de sua intenção, ou no caso, ações alternativas de superação das dificuldades enfrentadas no sistema de ensino de maneira a ultrapassar a barreira da lógica excludente de indivíduos fora dos padrões homogeneizadores da escola, promovendo uma

educação de qualidade para todos os alunos de acordo com mecanismos que operem na regulação das desigualdades.

Sob auspícios distintivos em razão de características próprias, sejam elas de origem: intelectual, física, cultural, social ou linguística; educandos não se adequam ao modelo tradicional da educação. Vertentes teóricas diagnosticaram a deficiência, ora com base na biomedicina definindo concretamente os fatores incapacitantes de acordo com as limitações físicas ou mentais da pessoa; ora traçando um diagnóstico pautado pela socialização do indivíduo, cujo grau de incapacidade é influenciado pela sua independência e autonomia. Em suma, uma tese limita a condição da pessoa deficiente pela restrição física ou mental da capacidade advinda de sua perda, outra limita o indivíduo em razão de sua interação com a sociedade (OMOTE, 1994).

Segundo estudos bioéticos de Diniz (2012), nas últimas duas décadas o modelo social de deficiência se fortaleceu com a teoria argumentativa de que o envelhecimento físico carrega condições incapacitantes próprias da idade. Sob essa ótica, a deficiência é uma questão de direitos humanos, já que cada pessoa que envelhecer enfrentará alguma condição incapacitante.

Rompendo paradigmas biomédicos a Organização Mundial da Saúde (OMS) no ano de 2001 aprovou um novo modelo referencial de descrição das condições de saúde dos indivíduos: a Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF). O documento estabelece critérios para mensurar as barreiras e a restrição de participação social. Até a publicação da CIF, a OMS adotava uma linguagem estritamente biomédica para a classificação dos impedimentos corporais: Classificação Internacional de Doenças (CID-10), por isso o documento é considerado um marco na legitimação do modelo social no campo da saúde pública e dos direitos humanos (DINIZ, 2012, p. 53).

Deste modo, compreendo que a Educação Especial não é apenas um método pedagógico de ensino, mas se organiza como atendimento substitutivo transferindo à sociedade os conceitos de normalidade e anormalidade, desenhando uma compreensão e terminologias que foram ao longo dos anos definindo modalidades escolares com base em diagnósticos clínicos e atendimentos terapêuticos.

As lutas dessa parcela social que se enxergava marginalizada, em seus direitos fundamentais, despertou uma nova perspectiva política de redefinição de

ações, como a sanção do Decreto Presidencial nº. 3.298/1999, que dispõe sobre a educação especial como uma modalidade transversal, enfatizando-a como atuação complementar ao ensino regular. Nesse processo de mudança, as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica determinou por meio da Resolução CNE/CEB nº 2/2001 em seu art. 2º que:

Art. 2º os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Inobstante as tentativas políticas para a redefinição da estrutura educacional no Brasil, essa ruptura de paradigmas não é uma tarefa simples. Os novos contornos atitudinais de acolhimento a diversidade encontra obstáculos culturais e físicos que comprometem a eficiência das intensões legislativas.

Mittler (2006) alega que, atualmente, há um paradoxo entre a busca por resposta para uma parcela da sociedade discriminada por raça, gênero, pobreza, desvantagem social ou orientação sexual, e entraves arquitetônicos, culturais, financeiros e pedagógicos. Independentemente desse *feedback* político significar o atendimento da demanda, ainda é um desafio.

As diferenças individuais são características apresentadas por pessoas específicas. Segundo Omote (1994), na balança em que sopesa de um lado as vantagens de umas, no outro serão atribuídas desvantagens e descrédito social. A deficiência foi por muito tempo vista sob a ótica da biomedicina como atributos descritos e estudados de modo a solucionar uma problemática mental, física ou sensorial. Ora, se o ponto de encontro entre os “estigmatizados” e seus “outros” ocorrem no cenário das relações sociais, é nele que se deve assegurar a democracia unindo-os como iguais em termos de indivíduos com suas particularidades.

Para Omote (1994), a problemática não está em um impedimento (físico, mental ou sensorial), mas no juízo de valor que a sociedade faz daquela pessoa deficiente. A deficiência de uma pessoa não circunscreve seu organismo, mas influencia a reação das pessoas que os cercam. O fato de o deficiente adquirir perante a sociedade um *status* “distintivo” é menos em face de suas diferenças pessoais e mais resposta de sua “audiência” que o “diagnostica e rotula”. Sua

percepção mais impactante situa ambiguidades sobre sua compreensão, senão vejamos:

[...] A deficiência não é algo que emerge com o nascimento de alguém ou com a enfermidade contraída, mas é produzida e mantida por um grupo social na medida em que interpreta e trata como desvantagens certas diferenças [...] a deficiência e a não deficiência fazem parte do mesmo quadro, do mesmo tecido padrão. (OMOTE, 1994, p.69)

Quando se compreende que a deficiência é construção social trazida pelos estudos das ciências sociais, toma-se consciência de que esta não cria uma barreira limitada ao indivíduo, mas uma barreira externa que o impede de exercer sua cidadania plena, como a estrutural, a atitudinal, a dialógica (LEITÃO, 2014).

Sob essa perspectiva, a transformação conceitual da pessoa deficiente como limitada, em si, de seus aspectos corpóreo, mental ou sensorial, se transforma em conceber políticas públicas que permitam seu acesso no ambiente em que se encontram inserindo-os nas relações sociais de maneira equânime.

Nesse diapasão entre proposta e ação, as universidades foram conclamadas, primeiramente, para apresentar estratégias que redefinam a formação de modo a preparar docentes que encarem a diversidade como uma realidade educacional e apliquem o conteúdo pautado em seus novos valores com criatividade alcançando o intento desse novo horizonte pedagógico (ZULIAN; FREITAS. 2012).

Longe de figurar redundante, a explanação historicista sobre o retorno estatal a demandas sociológicas, primeiramente atendendo a exigências de diretrizes básicas na Educação Infantil (BRASIL, 1996), posteriormente ao emprego de educação de qualidade acessível a todos, e finalmente a resposta de uma nova demanda diferenciada, politizada e consciente que procura a integração de valores a metodologia conteudista educacional, esse subcapítulo é essencial para a análise interpretativa do objeto da investigação, haja vista que a recente sanção legislativa é tão somente a resposta de mais uma reivindicação sociológica.

### 3.2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ACESSO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Com o escopo de apontar, não apenas a relevância do tema, mas as vantagens experienciadas atualmente com as ações afirmativas de acessibilidade ao

Ensino Superior, lançaremos mão de indicadores pré-existentes sobre a cota social nas Universidades Federais do país, quais sejam: negros, pardos e índios auto declarados e alunos egressos de instituições públicas de Ensino Médio.

A Universidade de Cornell publicitou dados estatísticos da pesquisa de Waltemberg (2013) sobre o perfil dos universitários cotistas no Brasil, suas notas de entrada nas universidades e seu desempenho acadêmico. O universo da pesquisa considerou desde as universidades pioneiras a adotar a medida social em caráter volitivo: a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) que iniciou em 2001, a Universidade de Brasília (UNB) em 2002, a Universidade Federal do Paraná (UFPR) em 2004, a Universidade Federal da Bahia (UFBA) em 2005. Suas conclusões identificaram resultados parecidos para nota de acesso e histórico curricular de alunos “cotistas” e “não cotistas”.

Uma avaliação realizada, após a determinação legal para abertura de reserva de vagas sociais nas Universidades Federais (BRASIL, 2012) foi ganhadora do Prêmio George Stigler de 2017 (FIRPO, 2017). Esse estudo é mais recente que o de Waltemberg (2013), e se assemelha em achados. Avaliando a política de cotas a nível federal, o estudo considerou a medida como um mecanismo eficaz de combate às desigualdades sociais, já que constatou que a nota de entrada nas Universidades Federais não diminuiu e que os educandos cotistas, não apenas garantiram seu acesso ao Ensino Superior como também apresentaram, bom desempenho acadêmico sem índices relevantes sobre evasão.

Ressaltando nas conclusões dos trabalhos internacionalmente reconhecidos realizados por Waltemberg (2013), anteriores a obrigatoriedade da reserva de vagas de acesso as universidades, e de Firpo (2017) quando o acesso por cotas as Universidades Federais se tornou obrigatório em todo o território nacional (BRASIL, 2012) é possível afirmar que estudantes negros, pardos, índios e pobres necessitavam apenas de uma oportunidade para demonstrar suas capacidades.

Inobstante o País se empenhar em desenvolver estratégias, planos e programas de inclusão social, os objetivos ainda não alcançaram sua plenitude. O estudo bibliográfico realizado, apenas referenda o progresso evolutivo das pretensões político educacionais e seu abismo resolutivo. Ponderamos, no entanto, que sem os primeiros seria impossível sanar a problemática, deste modo, trataremos nesse tópico um breve histórico das afirmações implementadas até o momento.

Ainda que morosamente, é possível aferir que os avanços educacionais são progressivos, como dados mais específicos retirados do Censo da Educação Superior do INEP no período compreendido, entre 2004 e 2014. Na década passada, o número de pessoas com deficiência que se matricularam em cursos superiores presenciais e à distância no Brasil foi de 5.395, o que representou somente 0,12% do total de matrículas no país, já em 2014 o percentual foi de 0,42%.

O esforço conjunto de iniciativas governamentais como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o ENEM e o Programa de Financiamento Estudantil (FIES), em parceria com Instituições de Ensino Superior, o INEP aponta que no ano de 2016 os alunos com deficiência cresceu, perfazendo 518,66% solicitações de reserva de vagas, atingindo 33.377 matrículas.

Outrossim, em resposta a crescente demanda de pessoas categorizadas como pessoas com deficiência e suas reivindicações por menos discriminação, mais acolhida e acessibilidade, a agenda de programas institucionais intensificou os debates, estabelecendo ênfase na questão, traçando planos com escopo de fomentar seu incremento educacional como o Plano Viver sem Limites, cuja meta é oferecer 150 mil vagas da Bolsa-Formação para pessoas com deficiência até 2014. Essa ação é desenvolvida por meio do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), que oferece cursos técnicos e de formação inicial e continuada (BERNARDES, 2012).

Outra ação que contribuiu com as propostas inclusivas fomentando a educação de deficientes, foi o Plano Nacional de Qualificação (PQN). Esse projeto foi desenvolvido com o fito de promover um incremento de profissionais qualificados no mercado de trabalho. Para tanto, o Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador – CODEFAT por meio da Resolução nº 679/2011, permite a transferências de recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) aos estados, municípios, organizações governamentais, não governamentais ou intergovernamentais, com vistas à execução de cursos tecnológicos, na modalidade presencial, certificados pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, por escolas estaduais e por unidades dos serviços nacionais de aprendizagem, como o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Serviço de Aprendizagem Rural (SENAR). Pela Resolução, é obrigatória uma reserva de vagas não inferior a 10% para pessoas com deficiência (BERNARDES, 2012).

A partir da previsão legal que abriu uma prerrogativa de ingresso ao Ensino Superior, outros grupos socialmente excluídos, se mobilizaram para flexibilizar essa política pública, com o fito de ser por ela albergados. Partindo de dados do Censo de 2010 do IBGE, entre as pessoas com deficiência com mais de 15 anos no país: 61,13% não tinham instrução ou tinham somente o ensino fundamental completo e apenas 6,66% concluíram um curso superior. Dito isto, a ampliação da reserva social de vagas de acesso às universidades as pessoas com deficiência é resposta a mais lúdima justiça (BRASIL, 2016).

Especificamente no tocante a acessibilidade ao Ensino Superior, vale destacar o Aviso Circular nº 277 (BRASIL. MEC, 1996b) dirigindo-se aos magníficos reitores de Instituições de Ensino Superior para adequarem seus vestibulares de modo a avaliar apropriadamente o candidato com deficiência. Salientando o número elevado de solicitações da sociedade civil no que tange a via de acesso desse candidato, passou a sugerir que essas Instituições acatassem as seguintes orientações quanto ao seus processos seletivos:

- na elaboração do edital, para que possa expressar, com clareza, os recursos que poderão ser utilizados pelo vestibulando no momento da prova, bem como dos critérios de correção a serem adotados pela comissão do vestibular;
- no momento dos exames vestibulares, quando serão providenciadas salas especiais para cada tipo de deficiência e a forma adequada de obtenção de respostas pelo vestibulando;
- no momento da correção das provas, quando será necessário considerar as diferenças específicas inerentes a cada portador de deficiência, para que o domínio do conhecimento seja aferido por meio de critérios compatíveis com as características especiais desses alunos.

Ressaltando, que paralelamente aos planos de ação traçados para o ingresso do educando ao Ensino Superior, outras estratégias governamentais foram adotadas com escopo de viabilizar sua permanência nas Instituições, tais como o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (INCLUIR). Inobstante seja preservada a autonomia de cada instituição, o Incluir tem como objetivo principal a criação e consolidação de núcleos de acessibilidade nessas Instituições de Ensino Superior, estes responderão pela garantia da integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação (MEC, 2007).

Salientando que o Programa INCLUIR foi criado desde o ano de 2005,

como ferramenta para cumprimento dos Decretos Federais nº. 5.296/2004 e nº. 5.626/2005, que dispõe sobre direitos dos deficientes a acessibilidade. O Programa prevê repasses por meio de editais onde, as Instituições Federais de Ensino Superior (IEFES) interessadas, se candidatam para receber o aporte recursal apresentando propostas articuladas que incrementem a inclusão social e educativa do deficiente no seu centro. As seleções são anuais e o apoio financeiro somente é concedido àquelas que atendem às exigências do Programa (BRASIL, 2007).

A sanção legal que impôs a ampliação da reserva social de vagas nas Universidades Federais do país passando a incluir as pessoas com deficiência, reflete o dinamismo sócio cultural que permeia a política na última década. A propagação do acolhimento à diversidade de raça, cor, gênero, religião proporcionou uma abertura inclusiva da diferença física e cognitiva também.

Inobstante a conquista pela nova ordem de classificação albergue todas as deficiências na concepção biomédica, a situação do deficiente auditivo ou surdo é peculiar haja vista sua comunicação via LIBRAS. Para esse candidato o português é sua segunda língua, por conseguinte sua compreensão linguística do português é limitada a semântica. Expressões diretas e resolutivas facilitarão suas respostas sem necessariamente causar prejuízos aos demais candidatos participantes do ENEM.

É possível destacar que o Brasil vem gradativamente acolhendo a pessoa surda em suas condições particulares como o reconhecimento da LIBRAS como segunda língua no país (BRASIL, 2002). Em que se pese o fato de que crianças surdas são educadas em instituições mediadas por intérpretes, esse reconhecimento legal ampara a criação de escolas bilíngues, nas quais os alunos surdos poderiam utilizar a LIBRAS como língua principal de comunicação e instrução.

Com o escopo de implementar a escolarização bilíngue foi promulgado o Decreto Federal que dispõe sobre a obrigatoriedade da inserção de LIBRAS no currículo de cursos de formação de professores para o exercício do magistério e fonoaudiologia (BRASIL, 2005).

Considerando que a educação linguística não é apenas uma modalidade inclusiva de ensino, mas o reconhecimento de uma cultura cuja adequabilidade transcende direitos sociais de coexistência. A criança surda que é ensinada em sua língua tem respeitado sua capacidade de decodificação de expressões em palavras. Deste modo, progressivamente a cultura de adequabilidade e aceitação permitiu que

a intervenção legal na política de cotas tangenciasse, inclusive os métodos de realização das provas, tendo como marco o ano de 2017 em que foi realizado o primeiro ENEM por meio de vídeo prova (BRASIL, 2017).

Segundo o INEP (2017), cerca de 52 mil participantes solicitaram Atendimento Especializado para o Edital nº. 13/2017 do Enem. Entre as pessoas que se candidataram para reserva de vagas de deficientes, 4.957 foram deficientes auditivos e 2.184 surdos. Quem solicitou o recurso de vídeo prova traduzida em libras contou com o apoio de um *notebook* individual e tempo adicional para realização da prova. Cada candidato pode escolher a ordem de resposta para cada área de conhecimento, de acordo com os trechos traduzidos em libras de cada caderno de questões.

É relevante afirmar o impacto nacional na ordem classificatória e convocatória de parcela de inscritos no ENEM e SISU, já que novos critérios foram adotados com escopo de incluir pessoas com deficiência no Ensino Superior.

### 3.3 A SECRETARIA DE ACESSIBILIDADE UFC INCLUI: UMA ANÁLISE SOBRE A POLÍTICA DE ACESSO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA

A reserva de vagas inclusiva para pessoas com deficiência já está em andamento na UFC a treze anos, de modo a atender ao Decreto Federal nº. 5.625/2005, que dispõe sobre o “bilinguismo” no Brasil. A partir da vinculação da LIBRAS como uma segunda língua, a UFC passou a ministrar seu conteúdo no Curso de Licenciatura em Letras/LIBRAS com um percentual de vagas reservado a educandos com surdez.

Como parte da Política de Acessibilidade, a UFC constituiu, em 2006, um pólo do Curso Semipresencial de Licenciatura em Letras/LIBRAS, oferecido pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em parceria com 9 (nove) Instituições Federais de Ensino Superior. Em 2008, o Curso se expandiu e passou a ofertar mais uma turma de Licenciatura, acrescido do Bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras. Ambos os cursos, no âmbito da graduação foram realizados em 8 (oito) semestres, tendo a Licenciatura 3.240 horas e o Bacharelado 3.030 horas (Leitão, 2016).

A UFC disciplina o Curso de Letras/LIBRAS, no período de 9 (nove) semestres ofertando 30 (trinta) vagas anuais para o período noturno. A forma de

ingresso dos candidatos é através do ENEM, transferência e admissões: por convênio, por graduação, por alteração de curso, em disciplinas isoladas (como aluno especial) sempre adotando critérios que incluam, precipuamente, o educando surdo.

O pioneirismo no Brasil com a qual a UFC vem tratando a questão da inclusão do deficiente no ensino superior é ímpar, no âmbito dessa pesquisa. Foi uma das primeiras Universidades a se candidatar e receber subsídio do Governo Federal para criar e implementar uma secretaria vinculada a reitoria com o fito de proporcionar condições de acessibilidade, na abrangência da universidade, isso inclui a circunscrição de suas sedes no interior do estado cearense.

A terminologia acessibilidade não é restrita ao aspecto físico arquitetônico do lugar, mas qualifica o ambiente, em níveis subjetivos transpondo quaisquer entraves impeditivos da participação. Em outras palavras, é condição *sine qua non* para garantia de inclusão social, haja vista sua natureza multifacetada permeando áreas de ciências, tecnologia, comunicação, pedagogia, física, sem desconsiderar inclusive as atitudes interpessoais.

Salientando que para implantar o direito galgado, historicamente, pelas pessoas com deficiência, pelo poder legislativo, é necessário uma impactante mudança de pensamento social, de outra maneira a letra da lei é vazia. A reitoria da UFC, por meio de suas atribuições vem fomentando prósperas ações de cunho integrativo do educando, corpo docente, servidores e comunidade.

Contemplado em três chamadas públicas (2005, 2007, 2009) do MEC, em parceria com a Secretaria de Educação Superior (SESu), cujo objetivo central era a construção de um setor que garantisse as ações de inclusão de alunos no Ensino Superior, foi concebido o primeiro *Projeto UFC Inclui* e suas versões. Enquanto coordenadora do Projeto, Leitão (2014) aduz:

Em 2009 foi criada a Comissão Especial de Educação Inclusiva (CEIn), responsável por realizar estudos das condições de acessibilidade com o fim de propor políticas voltadas as pessoas com deficiência na UFC. A equipe composta de professores das várias do conhecimento, e de representação do segmento de servidor técnico administrativo e de aluno com deficiência. Foram compartilhadas expectativas e proposições, discutidos aspectos conceituais, realizados levantamentos e estudos das condições de acessibilidade. (LEITÃO,2014. p. 25)

Segundo Leitão (2014), as reuniões da CEIn detectaram que os mecanismos institucionais de acolhida inclusiva possuíam caráter emergencial.

Havia uma espera da demanda do aluno deficiente para que a UFC providenciasse atendimento específico para sua necessidade, fosse no aspecto arquitetônico, atitudinal ou linguístico.

Ora, os prédios da UFC foram construídos há mais de 50 anos e meros arranjos evidenciaram-se à exata medida da necessidade. Em relação aos aspectos pedagógicos adotados na matriz curricular, à exceção da disciplina de LIBRAS não subsistia conteúdos que contemplassem conteúdos relativos aos temas inclusivos de acessibilidade (LEITÃO, 2014).

A disciplina suso mencionada tampouco adveio de decisões internas ou demandas de alunos, mas em resposta ao Decreto Federal nº 5.625/2005 cujo vigor instituiu a desta em cursos de licenciatura compulsoriamente e sua opção para a modalidade bacharelado. Mesmo pesquisas de mestrado e doutorado sobre a temática revelaram o desconhecimento de professores da cátedra sobre os processos singulares de aprendizagem desse perfil de aluno (LEITÃO, 2014).

Um dos pilares da informação dentro da UFC é o Sistema de Bibliotecas, local onde a CEIn registrou a Comissão de Acessibilidade, cuja proposta é a da construção de bibliotecas mais acessíveis, desde de o levantamento de acervo voltado ao aluno com deficiência, como potencializando o uso de tecnologias assistivas que permitam mais autonomia desse educando.

Dentre muitas ações inclusivas, destacaram-se a realização de Ciclos de Debates, oferta de cursos de Leitura e Escrita no sistema Braille, de Língua Brasileira de Sinais e Tecnologias Assistivas; adaptações de espaços físicos para acessibilidade; implantação do Centro Digital para Alunos com Deficiência; e aquisição de equipamentos de tecnologia de informação.

Implantada em outubro de 2010, por meio da Resolução nº 26/CONSUNI, a Secretaria de Acessibilidade UFC Inclui vem garantindo, por meio de uma comissão representativa de docente, discente e equipe técnica a acessibilidade dentro da instituição. Com programas de extensão, projetos de monitoria, oferta de serviços, articulações Inter setoriais, projetos de bolsas de Iniciação Acadêmica, monitoria de projetos de extensão, e voluntários engajados em acompanhar, assessorar, mediar, atualizar medidas que incluam o aluno deficiente no âmbito acadêmico (LEITÃO, 2014).

Numa função, precipuamente, consultiva busca a integração de pessoas deficientes no espaço da instituição com as seguintes estratégias:

Elaboração e gerenciamento de ações de acessibilidade;  
 Oferece suporte às unidades acadêmicas para a efetivação da acessibilidade na UFC;  
 Estimula a inserção de conteúdos sobre acessibilidade nos projetos pedagógicos de cursos de graduação, contribuindo para a formação de profissionais sensíveis ao tema;  
 Identifica e acompanha os alunos com deficiência na UFC;  
 Identifica metodologias de ensino que representam barreiras para os alunos com deficiência e propõe estratégias alternativas;  
 Estimula o desenvolvimento de uma cultura inclusiva na Universidade;  
 Oferece serviços de apoio a esse público, como digitalização e leitura de textos acadêmicos, cursos de Língua Brasileira de Sinais (Libras), revisão de processos arquitetônicos com base em critérios de acessibilidade, entre outras ações;  
 Promove a formação de recursos humanos em gestão de políticas relacionadas às pessoas com deficiência, qualificando-os para um atendimento adequado;  
 Promove eventos para informar e sensibilizar a comunidade universitária;  
 Estimula o desenvolvimento de pesquisas de Avaliação Pós-Ocupação nos prédios da UFC;  
 Estimula a acessibilidade em ambientes virtuais e nos produtos e eventos de comunicação e marketing;  
 Oferece orientação e apoio pedagógico a coordenadores e professores, estabelecendo um canal de comunicação entre estes e os estudantes com deficiência. (UFC, 2012, p. 11)

A Secretaria de Acessibilidade UFC Inclui está comprometida em assegurar condições diferenciadas a “todas” as pessoas com um grau de dificuldade de adequação, sejam elas deficientes tipificados em lei ou pessoas com limitações genótípicas ou temporárias como: idosos, obesos, gestantes, nanismo, gigantismo. Com o compromisso de dirimir os obstáculos inerentes a cada tipo e biótipo, a Secretaria planeja ações e implementa programas cujo público alberga além do corpo discente, o docente, servidores e comunidade.

A instituição convalida seu empenho em ampliar suas condições de acesso público e inclusivo consubstanciando-se no ideário de que a inclusão social perpassa pela amplitude estratégica em fomentar meios com os quais possam ser estabelecidas, zonas de conforto aos desiguais, na medida em que se desigualam. Entre seus eixos de atuação estão a arquitetura, tecnologia, pedagogia e atitudinal.

Ressaltando que o órgão objetiva o acolhimento de demandas institucionais, arquitetônicas e pessoais, desenvolve uma tarefa de disseminar, delegar e descentralizar suas iniciativas, no intuito de que estas reverberem para que, com o suporte e orientação adequados as condutas sociais variem, positivamente, no que tange a receptividade da pessoa com deficiência.

Vinculada ao gabinete do reitor e instalada as imediações da biblioteca do

Centro de Humanidades, atende o público em geral, desempenhando suas funções de maneira a fomentar a independência e autonomia institucional, de seus discentes, seu corpo docente e servidores, primando pela acessibilidade *stricto* senso, afinal, é essa a essência da terminologia, proporcionar condições efetivação da dignidade humana.

O compêndio das atividades da Secretaria divulgadas na cartilha de acessibilidade (UFC, 2012) utiliza palavras como: suporte, estímulo, propositura, oferecimento e promoção, como veremos a seguir:

- 1.Oferece suporte as unidades acadêmicas para efetivação da acessibilidade;
- 2.Estimula a inserção de conteúdos sobre acessibilidade nos projetos pedagógicos de cursos de graduação, contribuindo para formação de profissionais sensíveis ao tema;
- 3.Identifica e acompanha os alunos com deficiência na UFC;
- 4.Identifica metodologias de ensino que representam barreiras para alunos com deficiência e propõe estratégias alternativas;
- 5.Estimula o desenvolvimento de uma cultura inclusiva na Universidade;
- 6.Oferece serviços de apoio a esse público, como digitalização e leitura de textos acadêmicos, cursos de Libras, revisão de processos arquitetônicos com base em critérios de acessibilidade entre outras ações;
- 7.Promove a formação de recursos humanos em gestão de políticas relacionadas às pessoas com deficiência, qualificando-os para atendimento adequado;
- 8.Promove eventos para sensibilizar a comunidade universitária;
- 9.Estimula a acessibilidade em ambientes virtuais e nos produtos e eventos de comunicação e marketing;
- 10.Oferece orientação e apoio pedagógico a coordenadores e professores, estabelecendo um canal de comunicação entre estes e os estudantes com deficiência.

Outrossim, durante a pesquisa de campo, não encontramos quantitativos exatos do atendimento prestado na Secretaria. Segundo informações da Secretária executiva existe um procedimento para que o aluno com deficiência exerça seu direito a um atendimento especializado no órgão. Ainda que exista no prédio da Secretaria uma sala multimídia com tecnologias assistivas, esta não se encontra a disposição de todos os alunos com deficiência em qualquer horário.

A Secretária executiva expõe ainda que a identificação dos alunos com deficiência não é realizada por meio de um canal direto com a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRADE), mas o banco de dados é alimentado de acordo com a procura dos serviços de apoio ao aluno deficiente no processo de aprendizagem. A disposição desses meios é solicitada pela coordenação de cada Curso.

Em tempo, o aluno com deficiência que não encontra meios assistivos para acompanhar a disciplina, é orientado a procurar a coordenação do próprio

Curso que encaminha um pedido específico de apoio a Secretaria de Acessibilidade UFC Inlui. É a partir desse encaminhamento que o órgão agenda um horário para que aquele aluno com deficiência compareça a Secretaria para utilizar os insumos disponíveis: serviços de interprete de libras, software de leitura, digitalização de material impresso.

O último censo de alunos matriculados na UFC foi realizado em 2012, por meio de auto declaração, atingindo um contingente de 45 alunos com deficiência em um universo, de 2.500 matriculados naquele ano, o que representa 1,84% do total de alunos. Dentre eles, 9 são cegos ou tem visão reduzida, 16 surdos, 17 apresentam deficiências físicas, e 3 múltiplas deficiências. Eles ingressaram nos cursos de: Ciências Contábeis, Ciências Sociais, Psicologia, Engenharia de Teleinformática, Engenharia de Alimentação, Letras, Administração, Agronomia e Biblioteconomia (LEITÃO, 2014).

Sobre as conquistas da Secretaria de Acessibilidade UFC Inlui, segundo Leitão (2014) ressaltamos as acessibilidades: físico-arquitetônicas, tecnológicas e linguísticas. Prioritariamente foi iniciada a adaptação estrutural em setores e unidades acadêmicas, preferencialmente, onde trafegam alunos ou servidores com deficiência.

Em articulação com a Secretaria de Tecnologia foram firmadas parcerias, com o compromisso de tornar o tráfego em sítios eletrônicos da UFC acessíveis; O Sistema de Bibliotecas da UFC vem aprimorando estratégias para criar unidades de “Bibliotecas Acessíveis” atendendo alunos com deficiência no campus, onde está situado o seu curso, ampliando o acervo acessível, por meio de consolidação do serviço de digitalização de textos com áudio descrição de imagens para alunos com deficiência visual. Para usuários com surdez, a proposta foi tornar disponíveis informações dos serviços que a biblioteca oferece em Libras.

Quanto à acessibilidade linguística, foram oferecidos cursos de Libras a comunidade universitária, em parceria com o curso de Letras-Libras, promovido um curso de graduação semipresencial para formação de professores para ensino de Libras e formação de intérpretes, totalizando até 2012, perfazendo um total de 49 turmas. No pólo da UFC foram licenciados 47 (44 surdos) professores para ensino de Letras-Libras, em novembro de 2012 licenciaram-se mais 22 professores (20 surdos) (LEITÃO, 2014).

As experiências vividas pela Secretaria só agregam a certeza de que as

ações inclusivas de acessibilidade são possíveis e viáveis, modificando o convívio inter relacional na universidade aliando ao conhecimento técnico, o ganho orgânico no contexto social.

Parte da bibliografia utilizada nessa pesquisa foi adquirida na própria Secretaria de Acessibilidade UFC Inluc, durante longos e esclarecedores encontros com a Diretora do órgão. Militante pelos direitos das pessoas com deficiência no Ceará é autora, coautora e organizadora de livros e artigos acadêmicos tais quais: “Acessibilidade na UFC: tessituras possíveis”, “Instituições, campanhas e lutas: história da educação especial no Ceará”, “Caminhos para a Acessibilidade na UFC”, “Vicissitudes da História Oral: a propósito de narrativas silenciosas”, “A história silenciosa e a educação de surdos no Ceará” dentre outros.

Ao questionar o número de pessoas com deficiência, atendidos pela secretaria, ou sobre o quantitativo atual de alunos com deficiência cursando a UFC, a Diretora destacou que os dados são imprecisos, já que são informações colhidas por auto declaração de educandos de todos os níveis culturais: os que não se enxergam deficientes; os que sabem de sua deficiência mas não utilizando os recursos disponibilizados pela Secretaria não informam; os que querem fazer uso acadêmico da Secretaria e se intitulam deficientes e a posteriori alteram seus dados; os que não atualizam seus dados por não se interessarem.

Ela ainda admitiu que a imprecisão no rastreamento dos educandos com deficiência inseridos na UFC dificulta, tanto a adequação do Projeto UFC Inluc quanto a busca por recursos financeiros, tecnológicos e de serviço que busquem atender demandas destes alunos no processo de aprendizagem. Considera bem-vindo o sistema cotista para esses educandos, não apenas como direito social, mas como instrumento que proporcionará maior e melhor adequabilidade logística, atitudinal e tecnológica aos beneficiados.

Confia que a reserva de vagas traçará um panorama quantitativo de cotistas beneficiados e qualitativo, quanto ao grau de suas deficiências e os cursos mais procurados. De posse desses dados, a Secretaria poderá se antecipar para implementar ações inclusivas ainda mais específicas no apoio a esses educandos.

Demonstra, ainda, que a ausência atual de dados precisos influencia negativamente a resolutividade da Secretaria em apoiar o aluno deficiente. A exemplo de um aluno cego que ingressou no Curso de Letras/LIBRAS e precisou de um intérprete em LIBRAS tátil; ou um aluno surdo que se matriculou no curso de

música e necessitou de apoio tecnológico, isso fora os alunos deficientes cursando graduação em polos distantes da circunscrição da Secretaria.

A Diretora ressalta que certos embaraços na educação básica de alunos com deficiência são visíveis em seu nível de aprendizagem na UFC. Tomando por base o DELLES, a seu ver, ao possuir a língua portuguesa como segunda língua, os “surdos” possuem uma defasagem de comunicação em relação a ela. Sua linguagem em português é essencialmente “substantiva com ausência de conectivos”. “Suas expressões faciais se “comunicam” mais que a própria palavra” aduziu em outra frase, e “sua interpretação da leitura escrita em português é falha, talvez pela ausência de expressividade”, daí boa parte do Curso Letras/LIBRAS ser “presencial, oral e suas avaliações práticas”.

Pela sua expertise, a Diretora não acredita em uma alternância de Cursos por parte dos alunos “surdos” da UFC, ou ainda, que outros alunos “surdos” venham a se inscrever em Cursos diferente de Letras/LIBRAS. Para ela o déficit de aprendizagem na educação básica irá se interpor no rigor da nota de corte dos inscritos com deficiência para UFC. Segundo ela, a exemplo do quantitativo de surdos inscritos para Letras/LIBRAS ser muito maior do que, os que de fato transpõe a nota do ENEM, acredita que a vitória legal será mais uma ferramenta de estímulo para que pessoas com deficiência procurem ingressar no Ensino Superior, não enxergando a curto prazo um número expressivo de alunos beneficiados com essa reserva legal de vagas.

Diante do exposto, refletimos que o ingresso em diversidade de cursos por diferentes pessoas com deficiências desiguais é resultado de políticas públicas afirmativas de inclusão desde a oferta de vagas compulsória na educação de base para que estes adquirissem expertise para então aproveitar as ferramentas oportunizadas ao acesso no Ensino Superior.

Daremos prosseguimento com a discussão sobre a política de cotas como via de acesso a UFC, sobre a égide da Lei federal nº. 13.409/2016.

## **4 A POLÍTICA DE COTAS COMO VIA DE ACESSO A UFC SOB A ÉGIDE DA LEI FEDERAL Nº 13.409/2016**

A apresentação do resultado da pesquisa realizada *in loco*, estabeleceu um diálogo, tanto com os sujeitos participantes quanto com os teóricos que fundamentaram nossa investigação. Consoante a metodologia apresentada, após a assinatura do TCLE, foram ouvidos professores e alunos em momentos apartados e a tessitura dialógica a seguir alinha-se com as observações fenomenológicas.

### **4.1 QUESTÕES INSTITUCIONAIS E ESTRUTURAIS DA PESQUISA**

Destacando a concordância dialógica da ampliação legal do acesso ao Ensino Superior pela via de cotas para pessoas com deficiência, Omote (1994) refletiu sobre a necessidade social da inclusão, haja vista que a seu ver, a deficiência não é uma incapacidade biomédica, mas a limitação ou incapacidade de pessoas não deficientes em aceitar ou acolher a diferença. Para ele, a limitação da pessoa deficiente depende mais do grau de sua autonomia, independência e aceitação.

Diniz (2012) estende a reflexão aduzindo que o conceito de limitação física ou mental é inerente a condição humana. Para ela, a incapacidade varia entre os que nascem com alguma limitação, os que em razão de acidente ou doença se tornam limitados e os que envelhecem, argumentando de que a própria velhice carrega fatores incapacitantes, como perdas de: tônus muscular, elasticidade, metabolismo ósseo. Por conseguinte, a seu ver, as políticas de inclusão são tão igualitárias quanto serão utilizadas, há seu tempo, por toda a sociedade.

A visão da sociedade de que a pessoa com deficiência é limitada é segundo Leitão (2014), uma barreira impeditiva do pleno exercício de cidadania. Ora, a sinonímia entre deficiência e incapacidade é a seu ver, preconcebida pela biomedicina. Coadunando seus escritos com as teorias de Omote (1994), revela que o modelo social é aquele que mais faz jus a pessoa deficiente, já que restringe sua diferença a necessidade de uma assistência ou apoio não implicando em uma impossibilidade real.

Entrando no mérito do Ensino Superior acessível a pessoas deficientes, contamos com os estudos de Zulian; Freitas (2012). Eles admitem que o apoio de

tecnologias assistivas pode cooperar no processo de aprendizagem. Sugerem que essas tecnologias façam parte do cotidiano do corpo docente em cursos de formação continuada. Para eles, a realidade da pessoa com deficiência em todos os níveis de ensino é atual, e os professores universitários precisam estar preparados para lidar com essa nova perspectiva no processo de aprendizagem. Seus estudos apontam para a necessidade de flexibilização na matriz curricular e inovação no conteúdo programático com o escopo de atender essa nova demanda.

Resta cristalina à luz, de cada um dos autores, que a sanção legal foi a efetivação instrumental de uma realidade social. A UFC vem se adequando para acolher essa demanda e, sob essa perspectiva apresentarei os resultados da pesquisa realizada nesse espaço acadêmico.

Observando a forma do discurso institucional da UFC averiguo marcas linguísticas que predominantemente acolhem a diferença. A linguagem informal auxiliada pela Tecnologia Assistiva permitem o tráfego pelo Portal da UFC de modo intuitivo, interativo e dinâmico. Faz parte dos recursos: imagens, leitura digital e sonora.

O Curso de Licenciatura em Letras: Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi oferecido pela UFC em atendimento às demandas impostas pela inclusão dos surdos na educação e a inclusão da Língua Brasileira de Sinais nos cursos de Pedagogia, Licenciaturas e Fonoaudiologia, conforme a Lei Federal nº 10.436/2002, que reconhece a Libras como sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

O bloco onde se localiza a Coordenação do Curso de Letras/LIBRAS é o mesmo onde está inserida a sala de aula, reprografia e lanchonete, criando um espaço auto sustentável dentro do campus, permitindo que seus alunos, pelo menos no primeiro semestre, não sintam a necessidade de explorar outros blocos, departamentos, reprografias, biblioteca e restaurantes.

Apropriando-me do que compreendi dos fenômenos que envolvem o cenário do educando surdo que cursa Letras/LIBRAS na UFC, enxergo a acessibilidade atitudinal como a marca precípua da Universidade. Longe de juízos de valor pré constituídos e parciais, que levariam a um distanciamento do foco principal que é o beneficiário da política pública de inclusão, interpreto que a boa acolhida é fundamental para que este educando sinta-se inserido no meio acadêmico da UFC. Não foi aventado por nenhuma outra fonte ou fenômeno, algo

que dispusesse o contrário.

Diante do exposto pelos estudos de Omote (1994), Zuliam; Freitas (2012), Diniz (2012) e Leitão (2014) é possível ponderar sobre o paradoxo entre a ideologia da igualdade de oportunidades e o contingente abaixo da linha da pobreza beneficiários de programas sociais. A consideração unânime dos autores é de que a educação encontra-se no rol de direitos humanos, e que não existe diagnóstico biológico que interfira diretamente no aprendizado de nenhum indivíduo. Por conseguinte as alterações instrumentais de acesso ao Ensino Superior por meio de cotas é tanto justa quanto possível.

Nesse diapasão, o Curso de Letras/LIBRAS previu uma reserva de vagas para pessoas com deficiência no segundo artigo do Edital nº. 028/2017. Enquanto o primeiro artigo do referido Edital propõe que 50% das vagas de alunos destinadas ao Curso são para pessoas comprovadamente: negra, parda ou indígena egressa de escola pública e pertencente à família de baixa renda; pessoa negra, parda ou indígena egressa de escola pública; pessoa negra, parda ou indígena pertencente à família de baixa renda; pessoa egressa de escola pública independente da renda; o segundo artigo propõe que para cada um dos critérios cotistas seja priorizada a convocação do aluno surdo. Sob essa perspectiva, a chamada dos alunos foi realizada mediante a ordem decrescente da nota gerada no ENEM obedecendo a critérios rígidos de nota de corte.

Ponderando sobre os critérios avaliativos de acesso ao Curso de Letras/LIBRAS da UFC, o aluno surdo que pretende ser convocado deve possuir os mesmos conhecimentos básicos que os demais candidatos não deficientes sob pena de eliminação, senão vejamos o que dispõe o art. 4º do Edital suso mencionado:

Art. 4º Apenas poderão participar do processo seletivo do qual trata este Edital os candidatos que cumprirem, CUMULATIVAMENTE, as seguintes condições: a. Terem obtido média aritmética simples das proficiências das 5 (cinco) provas (“Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, “Matemática e suas Tecnologias”, “Ciências Humanas e suas Tecnologias”, “Ciências da Natureza e suas Tecnologias” e Redação) que fazem parte do Enem 2016 de, no mínimo, 400 (quatrocentos pontos), considerando-se arredondamento de até uma casa decimal; b. Terem obtido nota na prova de Redação do Enem 2016 de no mínimo 500 (quinhentos) pontos.

§ 1º Os candidatos que não cumprirem as condições citadas nas alíneas deste Artigo terão seus pedidos de inscrição INDEFERIDOS. (UFC, 2017)

Destarte, assim como afirmam Firpo (2017) e Waltemberg (2013), o acesso ao Ensino Superior pela via de cota não denota, via de regra, um declínio na qualidade dos alunos. A reserva de vagas apenas preserva um quórum a ser convocado em caráter prioritário, devendo os candidatos preencherem um grau mínimo de conhecimento que permita a frequência e permanência no campus universitário.

Segundo Leitão (2014), pela complexidade de estudos linguísticos para alunos que não tem fluência, o Curso de Letras/Libras foi concebido sob a égide de uma matriz curricular flexível. Ora, o grau de dificuldade que o aluno surdo tem de compreensão do português é a mesma que o aluno ouvinte em aprender LIBRAS. Ressalta que assim como o domínio da língua portuguesa envolve sintaxe e gramática, a LIBRAS vai além do gestual. O Curso foi criado sob a concepção de apresentar as áreas comuns das Letras: educação, linguística, linguística aplicada e literatura, linguística da Libras, atendendo às necessidades específicas de estudantes com deficiência.

Ainda em Leitão (2014) é possível enxergar que o Curso de Letras/LIBRAS, além de uma matriz curricular diferenciada, possui mecanismos avaliativos próprios. Os estudantes do Curso são avaliados de forma contínua e não terão seus conhecimentos mensurados por avaliações parciais. De modo personalíssimo, cada aluno absorverá o conhecimento em uma dinâmica “formativa” permitindo, tanto ao estudante quanto ao professor traçar um diagnóstico entre objetivos e resultados tornando possível executar providências que adequem estratégias para melhorar o desempenho de ambos, permitindo um movimento de aprendizagem dinâmico, multirreferencial, crítico, construtivo e com autonomia.

Dito isto, no Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Letras/LIBRAS existem disciplinas com carga horária destinada à Prática como Componente Curricular (PCC). Trata-se de uma orientação para consolidação dos diversos elos a serem estabelecidos entre a teoria e a prática didático-pedagógicas. São características do PCC: atividades que estimulem a consciência reflexiva individual e coletiva, visando à autonomia intelectual e profissional do futuro docente, com o objetivo de oportunizar a articulação entre a teoria e a prática desde o início do curso. Deste modo, a matriz curricular do primeiro semestre do curso se configura a seguir:

### Quadro 3 - Disciplinas obrigatórias do primeiro semestre curso Letras/Libras da UFC

1º semestre			
Disciplina	Créditos	Carga horária	PCC
Introdução à Educação de Surdo	4	64	
Teorias Linguísticas	4	64	
Língua Brasileira de Sinais I	6	64	32
Teoria da Literatura	4	64	
Metodologia do Trabalho Acadêmico	2	32	32
Total	20	288	

Fonte: Sistema Integrado de Gestão de Atividade Acadêmica (SIGAA), Portal da UFC. 2018.

Com o fito de obter informações mais abrangentes apresento a ementa de cada disciplina do semestre:

- Introdução à educação de Surdo: história da surdez e dos surdos, seus aspectos clínico, sócio antropológico e educacional. Concepções de surdez. O impacto do Congresso de Milão na educação de surdos. Educação de surdos no Brasil e no Ceará. Políticas de inclusão sociais e educacionais. Abordagens educacionais na educação de surdos: oralismo, comunicação total e bilinguismo. Surdez e língua de sinais: experiência visual do surdo.
- Teorias Linguísticas: introdução às ciências e à filosofia da linguagem. Definição do campo, do objeto, dos objetivos e dos métodos da Linguística. Conceitos de linguagem, língua e fala. Signo linguístico. Funções da linguagem. Língua e cultura. Linguagem, epilinguagem e metalinguagem. Níveis da descrição linguística. Noções elementares de história da Linguística e as abordagens modernas.
- Língua Brasileira de Sinais I: movimentos corporais e faciais com ênfase em mímicas e gestos. Diferenças nas expressões faciais gramaticais e afetivas. Uso dos parâmetros da Libras: configurações de mão, movimento, ponto de articulação, orientação da mão e direção da mão. Reflexão sobre as estruturas léxico-gramaticais para o desenvolvimento das habilidades linguísticas e comunicativas na Libras. Atividades de prática como componente curricular.
- Teoria da Literatura: produção textual na universidade. Orientação para a produção e interpretação de textos acadêmicos em Português e em Libras.
- Metodologia do trabalho acadêmico: uso da biblioteca e acesso a outras fontes de informação na exploração de documentação bibliográfica. Noções sobre métodos e conhecimento. (UFC, 2017)

Analisando o conteúdo programático e a carga horária das disciplinas na matriz curricular, é compreensível que metade da disciplina de Língua Brasileira de Sinais I seja composta por prática. Contudo, ponderamos sobre a integralidade do tempo que compõe a disciplina de Metodologia do Trabalho Científico ser despendida em PCC. Deste modo conversamos com a professora da disciplina para que ela

contribuísse com a pesquisa, tendo ela declinado do convite. Explicando que a disciplina é ministrada em campo ensinando os alunos a percorrer o acervo da biblioteca e realizar consultas, segundo ela ocorre muita dispersão entre os alunos. Para ela, sua matéria e seus alunos não seriam parâmetro para pesquisa, em razão da especificidade da abordagem do conteúdo ministrado.

Identificamos nos estudos de Santana (2013), que o a estratégia concreta de ensino colabora com a universalização e acessibilidade no processo de aprendizagem. Para ele, as limitações ou dificuldades do aluno com deficiência são dirimidas na medida em que o professor deixa seu *status* de transmissor de conhecimentos e passa a ser um facilitador, na intenção de que o aluno traga as respostas pela indução. Seu estudo sugere uma formatação disciplinar por meio de estratégias proativas como na disciplina de Metodologia do Trabalho Científico do Curso de Letras/LIBRAS, que ultrapassando os limites da sala de aula, ensina seus alunos a consultar as obras.

Salientando a importância da disciplina de Língua Brasileira de Sinais I, esta é introdutória ao próprio sentido do Curso de Letras/LIBRAS. Todo aluno ingressante no Curso tem interesse nos parâmetros universais de conversação gestual. Aprenderão na prática, que os gestos não são mímicas, e que expressões faciais, gramaticais e afetivas importam tanto quanto a orientação rítmica da mão. Para Leitão (2014), um dos componentes mais importantes no ensino inclusivo é a aprendizagem cooperativa, relacionado à criação de uma atmosfera de aprendizagem em sala de aula em que alunos com vários interesses e habilidades podem atingir o seu potencial.

Já a disciplina de Introdução à Educação do Surdo denota uma sensibilidade ímpar da UFC em contextualizar a surdez contrapondo as reflexões de Omote (1994), sobre definições biomédicas e sociais. O compartilhamento historicista da cultura surda, seus aspectos: clínicos, sociológicos, educacionais, bilinguismo; é um referencial teórico, tanto para quem vivencia a surdez quanto para inserir quem pretende trabalhar com pessoas surdas. Para Omote (1994), a adoção de atitudes favoráveis à inclusão, por parte de toda a comunidade escolar, é condição essencial para a transformação do discurso da inclusão em ações e convívio, genuinamente, inclusivos. Suas reflexões se pautam pelo que “é diferente” não pelo que “não é igual”.

A abordagem da disciplina de Teoria da Literatura é a busca pela

interpretação textual acadêmica bilíngue e a produção textual. Consubstanciando a importância da disciplina nos estudos de Martins (2017), é possível identificar que o aluno surdo fluente em LIBRAS possui um conhecimento cognitivo da língua portuguesa como uma segunda língua. Se existem elementos gramaticais, sintáticos, homônimos na língua portuguesa, somem-se estes à ausência de uma margem interpretativa importante para o surdo que é a expressão facial. Importa destacar que o artigo 2º e incisos do Edital, nº. 13/2017, do Enem dispõem sobre as formas de atendimento ao aluno surdo fluente em LIBRAS, dentre eles, a possibilidade de uma prova diferenciada traduzida em vídeo, senão vejamos:

## 2. DOS ATENDIMENTOS

2.2.2.1 Sem prejuízo da oferta de tradutor-intérprete de Libras, bem como das provas impressas, o Inep poderá oferecer ao PARTICIPANTE surdo ou deficiente auditivo, em caráter experimental, dispositivo contendo vídeo com a tradução de itens do Enem 2017 em Libras.

2.2.2.2 Para participar da aplicação experimental do dispositivo citado no item 2.2.2.1, o PARTICIPANTE surdo ou deficiente auditivo deverá manifestar interesse no ato da inscrição.

2.2.3 Prestar informações exatas e fidedignas no sistema de inscrição sobre a condição que motiva a solicitação de atendimento e de auxílio ou recurso de acessibilidade, sob pena de responder por crime contra a fé pública e de ser eliminado do Exame, a qualquer tempo. (ENEM, 2017)

Salientando que o referido edital não exclui a oferta da pessoa do intérprete e da prova escrita denota que a vídeo prova é mais uma assistência ao aluno surdo e não uma incapacidade. Assim como é possível extrair do aluno surdo o máximo de sua potencialidade com as adequações necessárias, a disciplina de Teoria da Literatura irá promover ao aluno não deficiente a interpretação textual em LIBRAS.

No tópico seguinte trataremos da abordagem sobre o universo da pesquisa. O curso de Letras/LIBRAS é vinculado ao Centro de Ciências Humanas da UFC, e é para lá que me dirijo. Já na recepção me identifico como deficiente e sou encaminhada à Secretaria de Acessibilidade UFC Inluc, ao lado da Biblioteca Central. Apresento-me como deficiente e pesquisadora do Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas da Universidade Estadual do Ceará recebendo em resposta que meus questionamentos seriam sanados pelo próprio Portal da UFC.

## 4.2 O CURSO DE LETRAS/LIBRAS: INCURSÃO NO UNIVERSO DA PESQUISA

Na visita preliminar de reconhecimento à Secretaria de Acessibilidade UFC Inlui, em conversa com a secretária executiva que de modo acolhedor e informal sugeriu que ali não era o local mais adequado para minha pesquisa. Sua recomendação foi que eu amadurecesse minhas ideias investigando o sítio eletrônico da Universidade ou entrasse em contato por meio eletrônico para que ela pudesse dar um retorno específico para a demanda. Não soube precisar o quantitativo de alunos deficientes em cada Curso, ou quantos seriam atendidos pela Secretaria naquele semestre. Tampouco poderia informar as principais necessidades desses educandos frente ao currículo, seu acesso ou sua permanência. Segundo ela, toda a base de dados deveria ser encontrada no Portal da UFC e não na Secretaria de Acessibilidade UFC Inlui, haja vista tratar-se, segundo ela, de um órgão de apoio, utilizado pelo aluno deficiente, após as instâncias do departamento e coordenação, onde este realiza seu Curso.

Ponderando sobre a explicação, avalio que a Secretaria de Acessibilidade UFC Inlui tem um papel preventivo em ações de acolhimento, e secundário em ações no processo de aprendizagem. Funcionando como um órgão de apoio institucional, orquestra seus planejamentos e ações a partir da demanda dos departamentos e coordenações de Cursos. Sob essa ótica, os alunos com deficiência devem encontrar, dentro de seus Cursos, recursos de apoio suficientes para garantia de seu aprendizado.

Coadunando com essa perspectiva aprendizagem no local de ensino, encontramos em Omote (1994), Zuliam; Freitas (2012), Diniz (2012) e Leitão (2014) que uníssonos refutam a ideia de segregação do aluno deficiente no processo de aprendizado. Eles acreditam em articulações intersetoriais, para que o aluno deficiente disponha de assistência física ou técnica em classe durante a aula. Difundem ideias de adequação curriculares para que o método de ensino ocorra de maneira colaborativa entre os alunos deficientes ou não. Argumentam que essa metodologia possibilita experimentação de novas práticas pedagógicas que em médio e longo prazo beneficiarão todos os alunos.

Aprofundando a ideia da substituição da sala de apoio por difusão de assistência, Borgman (2016) compreende que a história do indivíduo e seus valores contribuirão no processo de aprendizagem da turma. Os traços indissociáveis da

personalidade de cada aluno, deficiente ou não, construirão vivências durante os ensinamentos do conteúdo programático. Para ele, os valores humanos são tão importantes quanto os ensinamentos pedagógicos.

A partir desse conceito difusor da rede de apoio ao aluno deficiente, procuro colher meus dados junto aos meios indicados pela secretária executiva da Secretaria de Acessibilidade UFC Inlui.

No Portal UFC de modo intuitivo e interativo estão disponíveis informações muito úteis, através dos documentos: “UFC em Números”, de onde delimito meu universo de pesquisa; “Cartilha de Acessibilidade”, local que informa as ações da Secretaria de Acessibilidade UFC Inlui; PROGRAD dispõe sobre editais; e DELLES que me acolheu durante os trabalhos.

Encontrei no DELLES um acolhimento que incluiu autorização para realização da pesquisa no campus; quantitativos de alunos e corpo docente no Curso de Letras/LIBRAS; informações sobre horário de aulas; semestre letivo e conteúdo programático; cursos que possuem LIBRAS como cadeira optativa; íntegra de editais, instruções normativas internas, resoluções e portarias que dispuseram sobre a criação do DELLES, do Curso de Letras/LIBRAS, da rede de assistência ao aluno e dos critérios de avaliação.

É em frente ao DELLES que funciona o Curso de Letras/LIBRAS: suas salas de aula, sala de professores, a Xerox, a lanchonete, banheiros e corredores. Um burburinho diurno silenciando no fim de tarde, horário em que é possível deixar de ouvir para ler expressões e gestos tão ligeiros quanto a fala informal. É mais fácil entender a lenta mímica de quem participa do universo (funcionários, balconistas, alunos não deficientes) do que a ritualística sinalização dialógica entre os surdos.

Observo como estão inseridos e confortáveis na dinâmica, embora seja notável a diferença de comunicação entre os iguais. Existe um esforço respeitoso em se fazer compreender por parte dos “ouvintes”, cuja expressão se ascende ao se sentirem compreendidos. Os surdos não parecem se incomodar com mímicas, articulação labial lenta, gestos espalhafatosos, como se a comunicação fosse mais importante que a formalidade.

Talvez em razão das dimensões assistidas pela Secretaria de Acessibilidade UFC Inlui e o DELLES, a sensação de acolhida atitudinal no bloco do Curso de Letras/LIBRAS é maior. Encontrei o acervo sugerido pelo DELLES na Biblioteca Central, onde sou recepcionada e chama-me a atenção a pergunta “quer

que lhe mostre onde estão ou quer que vá buscar para você?” e o poder dessa escolha fez com que não me sentisse limitada, mas respeitada.

Inobstante o campo trazer consigo a exploração e descrição, segundo Silva e Schappo (2001), o pesquisador é uma pessoa estranha ao local da pesquisa trazendo consigo uma bagagem conceitual a procura de respostas. Restando a entrevista o condão de mitigar os efeitos da busca, já que as respostas dos sujeitos locais agregam explicações de quem vivencia as particularidades no curso de Letras/LIBRAS da UFC.

Dentre os procedimentos adotados na escolha dos sujeitos da pesquisa, me ative aqueles que demonstraram espírito colaborativo. Obtive retorno de dois professores compatíveis com as exigências dos objetivos perquiridos: lecionam no primeiro semestre dos alunos beneficiados com a nova política de cotas. São eles a Professora (A) da matéria de Teorias Linguísticas e o Professor (B) da disciplina de Língua Brasileira de Sinais I.

A entrevista com os estudantes surdos aconteceu com ajuda da Professora (A), que dispôs de parte de seu horário de aula, promoveu a explanação dos objetivos da pesquisa e conclamou a participação de seus alunos. Além de permanecer em sala para apoio a condução da pesquisa, dispôs o interprete da matéria para auxiliar na condução da entrevista e coleta de dados.

#### 4.3 PERCEPCÕES E EXPECTATIVAS SOBRE A POLÍTICA DE COTAS INCLUSIVA NA UFC: O CASO DO CURSO DE LETRAS/LIBRAS

Para a análise dos dados, o material foi codificado a partir de duas temáticas: as percepções sobre a política inclusiva no Curso de Letras/LIBRAS e percepções e expectativas sobre a política de cotas inclusiva na UFC, identificando o que havia de comum e divergente no discurso de professores e alunos realizando a leitura dialógica com os autores estudados.

##### **4.3.1 Perfil dos estudantes e professores entrevistados**

Sobre o perfil dos entrevistados doravante denominados por nomes fictícios estão:

- Bruna, surda de nascença, fluente em LIBRAS, vinte e três anos de idade, mora com os pais, terminou o ensino médio no Instituto Cearense de Educação de Surdos (ICES), se interessou pelo Curso de Letras/LIBRAS para trabalhar como professora no futuro.
- Vanessa, surda de nascença, fluente em LIBRAS, tem vinte e três anos, escolarizada pelo ICES, mora com os pais e seu interesse pelo curso também é o de se tornar professora.
- José, surdo de nascença, fluente em LIBRAS, mora com a mãe, escolarizado pelo ICES. Confessou assistir colegas surdos da Associação de Surdos de Fortaleza se tornando professores e que nele despertou essa vontade de também fazê-lo.
- Pedro, tem vinte cinco anos e ficou surdo em razão de uma febre inexplicável na infância que o levou a convulsionar, não sabe precisar a idade que perdeu a audição. Informa ter frequentado o ensino regular na rede pública, terminando ensino médio no Colégio Estadual Liceu do Ceará. Aduz morar com a família e que essa o instigou a cursar Letras/LIBRAS pela dificuldade em se comunicar, não tem conhecimento de LIBRAS e se comunica via oral com algum grau de dificuldade, não faz uso de aparelho auditivo utilizando principalmente a leitura labial.
- Tiago, tem otosclerose, uma doença que atinge os ossos do ouvido fazendo com que perca a audição em ambos de maneira contínua e progressiva. Tem vinte e um anos e faz uso de aparelho de surdez, comunica-se oralmente, estudou em escola particular e não tem conhecimento em LIBRAS. Mora com a família e identifica-se com o Curso no intuito de compreender a cultura surda, não tendo ainda interesse em dar aulas ou trabalhar com LIBRAS.

Para melhor visualização do perfil dos alunos entrevistados, observe o quadro abaixo:

**Quadro 4 – Perfil dos alunos deficientes do primeiro semestre do curso Letras/LIBRAS que participaram da entrevista**

Nome fictício	Gênero	Idade	Tipo de deficiência	Fluência em LIBRAS
Bruna	Feminino	23 anos	Surdo	100%
Jose	Masculino	22 anos	Surdo	100%
Vanessa	Feminino	23 anos	Surdo	100%
Pedro	Masculino	25 anos	Surdo	0%
Tiago	Masculino	21 anos	Surdo	0%

Fonte: Elaborado pela autora

Interessante observar que a fluência em LIBRAS dos surdos de nascença ocorreu através do ICES, único local cearense que dispõe de cursos de LIBRAS e intérpretes desde o ensino fundamental. Os surdos que perderam a audição depois de se comunicarem oralmente frequentaram a rede de ensino regular, onde concluíram ensino médio e não tem conhecimento da LIBRAS.

As narrativas mostram que os estudantes, como surdo de nascença e

fluentes em LIBRAS, apresentam autoestima elevada quando comentam sobre suas expectativas em relação futuro, certos de que obtendo o diploma do curso trabalharão na área do magistério. Com menos convicção na área de atuação futura, os surdos oralizados não fluentes em LIBRAS ingressaram no Curso com a perspectiva de aprendizagem da Língua de Sinais e adquirir conhecimento sobre a cultura surda.

Coadunando com a observação, Leitão (2014) enxerga no Curso de Letras/LIBRAS um potencial emancipatório no sentido da auto realização individual do surdo que não está atrelada, somente a natureza econômica. Os alunos surdos externam suas expectativas em relação ao ingresso na UFC como ponto de partida para o mercado de trabalho. Não pensam nos percalços possíveis pelo caminho, como se a cada um deles estivesse destinado um emprego. Estudam com muita dedicação, dificilmente faltam sem justificativa.

Sobre o perfil dos professores entrevistados, destacamos:

- A professora (A) é doutora em Linguística Aplicada pela UECE, mestre em Linguística Aplicada pela UECE, especialista no Ensino da Língua Portuguesa pela UECE, graduada em Letras pela UFC, professora adjunta do Curso Letras/LIBRAS em regime de dedicação exclusiva. Informou que desenvolve pesquisas na área de linguísticas com ênfase nos seguintes temas: LIBRAS, Leitura e escrita em português como segunda língua e legendagem para surdo e ensurdecido com rastreamento ocular.
- O professor (B) se graduou em licenciatura Letras/LIBRAS pela UFSC, é especialista em educação a distância em LIBRAS pela Universidade Cidade de São Paulo (UNICID) e mestre em Estudos da Tradução pela UFC. É surdo de nascença e fluente em LIBRAS, se escolarizou pelo ICES e desde então trabalha com tradução. Seu vínculo na UFC é celetista e acumula à docência com a coordenação em LIBRAS em regime parcial de horas. Não faz uso de aparelho, se expressa oralmente com alguma dificuldade realizando leitura labial com o interlocutor.

Vejamos abaixo as disciplinas ministradas pelos professores entrevistados:

**Quadro 5 – Professores entrevistados e disciplinas ministradas no primeiro semestre**

DENOMINAÇÃO	DISCIPLINA
Professor (A)	Teorias Linguísticas, Metodologia do Trabalho Acadêmico
Professor(B)	Língua Brasileira de Sinais I

Fonte: Elaborado pela autora

A palavra “ensurdecido” surgiu do discurso da Professora (A), que informa existir uma diferenciação entre os surdos: os que são de nascença, não se comunicam via oral, tem fluência em LIBRAS como primeira língua; e os ensurdecidos, que são pessoas que perderam a audição, se comunicam oralmente e não tem conhecimento ou domínio dessa linguagem. Para os demais alunos ambos são surdos, para os surdos, os ensurdecidos são menos surdos já que aprendem LIBRAS como segunda língua.

Durante a entrevista a Professora (A) ponderou as dificuldades na implementação do conteúdo programático, denotou que apesar do interesse e dedicação dos alunos surdos pelo Curso, desconhecem a gramática, sintaxe e morfologia da língua portuguesa. Enquanto segunda língua, o português atua na vida do surdo de nascença, como conversação, e essa dificuldade é expressa tanto na escrita, na interpretação quanto na própria fala com ausência de conectivos.

No intuito de averiguar as impressões dos beneficiários que obtiveram aprovação tendo em vista a nova política de reserva de vagas, iniciamos a análise sobre as percepções dos alunos com deficiência entrevistados.

#### **4.3.2 Percepções sobre a política inclusiva no Curso Letras/LIBRAS**

Salientamos que a transcrição do discurso para o português, pontuado por falas substantivas e ausência de conectivos, foi um meio de preservar a autenticidade da coleta de dados, que não analisa o teor gramatical, haja vista o repertório cultural diverso ao meu enquanto intérprete, mas apenas a averiguação resolutive do interesse genuíno pelo Curso, e expectativas legítimas de carreira escolhida.

A primeira indagação realizada para os alunos foi sobre o nome da disciplina que a Professora (A) lecionava e seu grau de dificuldade em compreender o conteúdo e aprender conhecimentos durante as aulas. Dos alunos surdos de nascença obtive unanimidade quanto à denominação da disciplina pelo nome do

Curso Letras/LIBRAS ao invés de “Teorias Linguísticas” e sobre o conteúdo programático obtive dos alunos surdos adjetivos soltos: Bruna disse “médio”, Vanessa “normal” e José “bom”. Ainda que o intérprete apontasse para a Professora (A), a matéria e conteúdo não foram alterados durante a fala dos entrevistados, ou seja, reafirmaram ser: Letras/LIBRAS e adjetivos para o conteúdo.

Goldfeld (2002) aduz acerca do aprendizado da linguagem pelo surdo, destaca comunicações por: via oral, LIBRAS, bilinguismo e português sinalizado. A partir da resposta unânime sobre o nome da disciplina ministrada pela Professora (A) ser denominada pelo nome do Curso, refleti sobre a sinalização do intérprete. Como Goldfeld (2002) diferencia LIBRAS do português sinalizado, reflito se a resposta foi um indicativo de nervosismo, inexperiência, falta de conhecimento ou se o intérprete utilizado na disciplina não era fluente em “LIBRAS”, mas em “português sinalizado”.

Os surdos oralizados não fluentes em LIBRAS responderam de imediato estudar Letras/LIBRAS. Somente após repetirmos a pergunta e apontarmos para Professora (A), eles informaram estar na disciplina de Teorias Linguísticas. Pedro respondeu que achava o conteúdo da aula difícil com as seguintes palavras: “precisa de apostila, a professora passa texto, mas surdo precisa aprender, o texto não é fácil, melhor apostila, mais explicado”. Tiago coaduna sua resposta com a de Pedro, tanto quando confunde a matéria com o nome do curso, quanto com a dificuldade que sente ao acompanhar a matéria: “Difícil, porque no início das aulas só tinha intérprete em LIBRAS, e não sei LIBRAS, então agora ficou melhor com intérprete em português” (Tiago).

Para melhor compreensão permito a extensão do assunto descobrindo que Pedro e Tiago não conseguiam acompanhar as disciplinas do Curso porque os professores dão aulas em português para todos os alunos. Aos alunos surdos de nascença é providenciado um intérprete de LIBRAS, em cada disciplina. O fato de ambos não dominarem a língua de sinais os colocava em situação excludente, já que não conseguiam acompanhar o ritmo da aula e também não podiam acompanhar pela língua de sinais. Deste modo, eles solicitaram, através de um requerimento, o acompanhamento de um intérprete exclusivo nas disciplinas teóricas, que realiza a tradução oral do que é ministrado em aula.

Citando o código de ética do intérprete em LIBRAS, Ferreira (2014) assevera os cuidados na contratação de intérpretes, posto que esses devem ser muito cautelosos na arte de traduzir a língua portuguesa para a língua de sinais, pois

na condição de intérprete, é desonesto substituir alguma palavra para facilitar o entendimento do sujeito surdo na hora da prova:

O intérprete deve manter uma atitude imparcial durante o transcurso da interpretação, evitando interferências e opiniões próprias, a menos que seja requerido pelo grupo a fazê-lo; O intérprete deve interpretar fielmente e com o melhor da sua habilidade, sempre transmitindo o pensamento, a intenção e o espírito do palestrante. Ele deve lembrar dos limites de sua função e não ir além de a responsabilidade;(FERREIRA, 2014, p.42)

Ressaltando a informação de que não compete ao intérprete uma facilitação ao entendimento do aluno, mas somente a tradução da linguagem, questionam os alunos Pedro e Tiago, sobre o trabalho do intérprete oral em português, a eles disponibilizados. Eles não souberam afirmar o tipo de tradução consecutiva realizada pelo interprete oral. Apenas que ele falava de modo mais fácil em relação ao professor. Argumentam que a fala do professor é parecida com a textual do material de apoio oferecido na bibliografia do professor, e que sua interpretação é muito difícil ao surdo, mesmo para quem possui a língua portuguesa como primeira língua. Pedro, por conseguinte, volta a insistir que o Curso deveria ser apostilado, e que os professores deveriam desenvolver um material de apoio mais didático aos surdos.

Ao indagar se a UFC disponibiliza intérprete em todas as matérias do Curso de Letras/LIBRAS e se isso é o suficiente para compreensão da matéria, obtenho as seguintes respostas: Bruna, Vanessa e José respondem afirmativamente. Pedro e Tiago afirmam fazer uso do intérprete de português em todas as disciplinas, mas voltam a criticar a bibliografia sugerida pelo professor, que para eles, é de difícil compreensão. Pedro sugere a utilização de apostila. Tiago sugere aulas particulares ou introdutórias de LIBRAS para quem não é fluente. Segundo ele, a disciplina de “Língua Brasileira de Sinais I” é muito difícil, sua dinâmica é muito rápida sem repetições. O conteúdo é explicado uma única vez. Como se fosse uma aula de mímica, o intérprete oral traduz os gestos uma vez.

Coadunando com os sentimentos dos alunos não nascidos surdos, Goldfeld (2002) reflete sobre a ausência de inclusão bilíngue de pessoas surdas em sala de aula, já que a integração física não é suficiente para conferir ao aluno surdo o acesso ao conteúdo disciplinar. O parâmetro escolar adotado é a aprendizagem expositiva oral, e aos surdos é mais vantajoso um ensino visual do qual estabeleça a

aprendizagem pelo uso e depois pela teoria.

Afora as limitações linguísticas, a percepção dos alunos é de que a UFC se dispõe a acolhê-los, de maneira igualitária, tratando-os como os demais alunos dentro de sala de aula. Embora cada um dos alunos tenha admitido suas dificuldades acerca do conteúdo programático do Curso, foram unânimes em informar que acompanhavam a matéria.

Sobre a exposição do conteúdo programático e o grau de compreensão dos alunos surdos, a Professora (A) informa que o desempenho de seus alunos surdos é compatível com o esperado dentro dos critérios avaliativos do Curso. Contudo, contextualiza a resposta informando que alunos tiveram a oportunidade de estudar em um Curso projetado para recepcioná-los. Tanto a estrutura física do Bloco de Letras/Libras, que proporciona conforto evitando o deslocamento para outros blocos de outros cursos, quanto a matriz curricular foram planejadas para a inclusão de pessoas deficientes dentro da UFC. Dito isto, disse não saber se esse desempenho seria o mesmo se seus alunos estivessem situados em outra área.

Informação semelhante foi dada pelo Professor (B), quando diz que o grau de dificuldade dos alunos surdos na língua portuguesa é o mesmo em relação aos alunos ouvintes, em relação a língua de sinais.

Para encontrar conexão entre respostas tão distintas, utilizamos Goldfeld (2002) que reflete sobre a tendência social em designar como bilíngue apenas a pessoa que possui grande capacidade de uso de duas línguas. Sob essa ótica, o bilinguismo seria a soma de funcionamentos monolíngues. A pedagogia bilíngue é a utilização de duas línguas simultaneamente, onde uma traduz a outra. Em tempo, tanto a Professora (A) quanto o Professor (B) evidenciam o sucesso do Curso de Letras/LIBRAS em razão de seu método disciplinar, que utiliza interpretes em sala de aula para cooperar com o ensino bilíngue, apoiando o aprendizado simultâneo entre alunos heterogêneos.

Quanto à interação dos alunos fora da sala de aula, a Professora (A) faz coro ao Professor (B), no que tange as dificuldades enfrentadas pelos alunos ouvintes no aprendizado de LIBRAS, o que os leva a fortalecer vínculos com os alunos surdos fora do horário da aula para a prática de LIBRAS.

Sobre a percepção dos professores quanto à influência recíproca dos alunos, podemos citar Montessori quando ela aduz que: “a amizade é um espaço de partilha de vivências, logo de (com) + (vivência), sentida e percebida como espaço

privilegiado no qual a filosofia deixa de ser apenas uma forma de pensar para se tornar uma forma de viver” (2010, p.43). Ou em outras palavras, que os professores concordam que a limitação do aluno ouvinte é a “expertisse” do aluno surdo e vice versa, e essa troca é de experiências é vantajosa para ambas as partes.

Para responder sobre a percepção da UFC em relação aos seus alunos surdos, no tocante a acessibilidade externa: xerox, lanchonete, biblioteca, coordenação, os Professores (A) e (B) foram uníssonos sobre questões atitudinais e físicas. Não mencionaram sobre a questão comunicacional, haja vista que os funcionários não faziam uso da língua de sinais para se comunicar.

Na concepção de Foucault (2010, p.32), “educar exige tempo, dedicação, paciência, formação e escuta. Não temos tempo para isso. Não há mais lugar para ser criança em nosso mundo; elas, então, precisam ser silenciadas, submetidas e, docilizadas”. Ora, se em um local onde se concentra 50% de consumidores surdos, há de se considerar a possibilidade institucional em sugerir o aprendizado comunicacional, assim como os próprios fornecedores possuem interesse nesse aprendizado. De outro modo, seria inviável sugerir a atitude de melhorar as condições para pessoas com deficiência diversa em cursos diferentes.

Prosseguiremos a apresentação do tópico seguinte.

#### **4.3.3 Percepções e expectativas sobre a política de cotas inclusiva na UFC**

Visando aprofundar as análises, indagamos aos alunos surdos quais eram suas expectativas ao ingressar no Curso de Letras/LIBRAS e suas opiniões sobre a UFC frente a nova demanda contingencial de pessoas com deficiência em outros cursos.

Independente do gênero do aluno, estes foram unânimes em construir um discurso de um cenário universitário acolhedor, que não se contrapõe à admissão de suas dificuldades pessoais para obtenção de um bom desempenho. Tanto Bruna, Vanessa, quanto José, Pedro e Tiago apresentaram disposição em realizar o que for necessário para sua adequação ao currículo do curso e alcançar as metas acadêmicas.

No decorrer da pesquisa, frequentamos o Bloco do Curso de Letras/LIBRAS e não encontrei nenhum funcionário administrativo, atendente de lanchonete e reprografia, ou ambulante que utilizasse a Língua de Sinais para

melhor comunicar-se com os alunos surdos. Perguntei aos alunos surdos se sentiam incômodo ou dificuldade na comunicação extraclasse dentro da UFC, ao que responderam sentir-se acolhidos, tanto física quanto atitudinal em todos os setores: reprografia, biblioteca, lanchonete, sala dos professores.

Coadunando com o discurso inclusivo dos alunos surdos do Curso de Letras/Libras, Montessori (2010) aduz que a partir de como o indivíduo se reconhece, passa a ter uma atitude positiva em relação ao mundo em sua volta. Pela premissa de que são cidadãos respaldados pela igualdade de direitos, ela entende que o reconhecimento do outro passa a ser reflexo de como a pessoa deficiente se sente. Para ela, reconhecer o outro e ser reconhecido por ele é o primeiro exercício da inclusão no processo de reconhecimento da diferença. A autora destaca três esferas de reconhecimento: a primeira se refere às relações primárias de amor e amizade que permitem a construção da autoconfiança; a segunda, diz respeito às relações de direito formadoras do autorrespeito; e por sua vez, a terceira, seriam os valores sociais de solidariedade e empatia que motiva a autoestima.

Seguindo a premissa de Montessori (2010) suso mencionada, identifico pelo perfil dos entrevistados que suas relações primárias (amor e amizade) familiares onde ainda moram; secundárias (direito) de acesso à educação; e terciária (empatia) de inclusão inter classe propiciaram aos alunos surdos entrevistados autoconfiança, autorrespeito e autoestima suficientes para levantar questionamentos a respeito da ausência de comunicação em LIBRAS no atendimento extraclasse dentro do bloco do Curso Letras/LIBRAS como na: reprografia, lanchonete, sala dos professores, DELLES. Também não foi por eles mencionado não haver pessoas com fluência em LIBRAS no atendimento da biblioteca central ou no restaurante universitário.

No tocante as próprias expectativas em relação ao curso: Bruna, Vanessa e José admitem interesse na área de magistério. Já Pedro, ingressou no Curso de Letras/LIBRAS por sugestão familiar em razão de sua dificuldade em se comunicar. Tiago, ainda não decidiu a área profissional em que deseja atuar, enxergou no Curso a possibilidade de conhecer a cultura surda e a Língua de Sinais.

Partindo da compreensão do silogismo de Montessori (2010), acerca das esferas de reconhecimento, percebemos que a autoestima dos alunos surdos da UFC sugere expectativas altas em relação ao próprio futuro: Bruna, Vanessa e José enxergam-se inseridos no mercado de trabalho, após obtenção do diploma, já Pedro

e Tiago estão dispostos a desfrutar do processo de aprendizagem para só, então, decidir os próprios rumos profissionais.

Embora tenha encontrado a resistência comunicacional entre os surdos e os prestadores de serviço da UFC dentro do bloco de Letras/LIBRAS, trata-se de uma constatação pessoal, irrelevante para os beneficiários da inclusão via cota. Estes, não fizeram alusão a qualquer desconforto, tampouco os professores levantaram condição adversa extraclasse. Destarte, minha opinião embasada por Foucault (2010) suso mencionado não transfere peso ao dado, de que tanto os alunos tem uma ótima impressão do Curso quanto os professores prospectam que o processo de aprendizagem alcançará o intento entre os alunos surdos de mesmo modo que dos ouvintes.

Indagados sobre a Lei que amplia o acesso às universidades federais para pessoas com deficiência pela via de cotas; Bruna, Vanessa, José e Pedro acreditam que a oportunidade será bem recebida pelas pessoas com deficiência, servindo de estímulo a estudar. Pela experiência pessoal estão certos que a UFC está apta a recebê-los.

Outrossim, o discurso dos alunos coadunam com a certeza de sucesso tanto no aprendizado das matérias do Curso, quanto na certeza de que a UFC dispõe de uma rede de apoio a pessoa com deficiência, de modo que a legislação que ampliou a reserva de vagas terá sua aplicabilidade nos demais cursos com o mesmo resultado positivo que o Curso de Letras/LIBRAS.

Por conseguinte, vejamos a opinião dos professores sobre a adequabilidade do Curso em absorver os alunos surdos. A Professora (A) aduz que o curso foi projetado para recepcioná-los, e ainda assim são surpreendidos por demandas inesperadas, como a necessidade de intérprete em português para o surdo não fluente em LIBRAS, ou interprete em LIBRAS tátil para o surdo cego. Para o Professor (B), o Curso disponibiliza um número restrito de alunos por disciplina e oferece intérpretes suficientes para tradução em LIBRAS, o que, per si, seria o suficiente para absorver a demanda.

Citando novamente Montessori (2010), a concepção de autonomia é baseada na auto realização dos sujeitos, em que o processo de realização espontânea de metas de vida, autonomamente, eleitas depende de pressupostos que não estão à disposição deles mesmos, mas vinculam-se a relações intersubjetivas e arranjos sociais.

A autonomia é entendida como um dos princípios basilares da inclusão porque permeia todo o processo de reconhecimento. Deste modo, a capacidade do Curso de Letras/LIBRAS em readequar-se, quando necessário, para atender demandas imprevisíveis o eleva a realizar de fato a inclusão do aluno deficiente, propiciando-lhe autonomia e independência no processo de aprendizagem.

Questionados sobre a UFC ter capacidade de absorver a demanda de alunos deficientes gerada com a via de cotas legal específica, a Professora (A) demonstra-se temerária, destacando que, se o Curso projetado com essa finalidade é surpreendido com demandas diferentes, conforme dito anteriormente, que dirá os cursos que já tem uma matriz curricular e funciona disciplinando em mais de um bloco, o que obriga o deslocamento, fora outras questões de cunho personalíssimo do aluno deficiente. O Professor (B) mantém-se na resposta anterior, referindo-se ao quantitativo de intérpretes disponíveis no Curso de Letras/LIBRAS, para ele, se aumentar a demanda em outros cursos de alunos surdos seria necessário que a UFC contratasse mais intérpretes para suprir a necessidade no acompanhamento do processo de aprendizagem.

A partir das discussões aqui colocadas encontro em Leitão (2014), uma reflexão sobre o bilinguismo e a cultura surda. Para a autora, um sujeito surdo pode ser fluente em duas línguas, estrutural e culturalmente distintas, LIBRAS e português. Contudo, o português enquanto “língua estrangeira”, já que é uma língua a eles “estranha” ou “diferente da materna”, não pode ser exigida a mesma fluência para eles, já que encontram inúmeros obstáculos que são potencializados na medida em que as práticas pedagógicas convencionais preconizam o bom desempenho em linguagem oral, como requisito necessário à aprendizagem. Imaginemos, então, que a UFC deverá possuir a mesma inclinação em adequar-se a necessidade do aluno com deficiência, de acordo com o grau de sua limitação e o nível de sua demanda, para cooperar com a sua aprendizagem, como foi viabilizado no Curso de Letras/LIBRAS.

As necessidades dos alunos com deficiência pesquisados denota sua heterogeneidade, bem como as resoluções as quais a Secretaria de Acessibilidade UFC Inclui deverá tomar com o fito de auxiliá-los no processo de aprendizagem.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

À luz da Lei Federal nº 13.409/2016 que amplia a reserva de vagas nas Universidades Federais do país, a pesquisa levantou quatro questões, uma principal e três específicas. O cerne da pesquisa visou analisar os mecanismos que a UFC utilizaria para implementar a política de acesso à pessoa com deficiência por via de cota. As demais procuraram identificar as ferramentas que instrumentalizariam a participação e convocação dos candidatos aprovados; compreender das impressões dos beneficiários que obtiveram a aprovação pela via de cotas e analisar a percepção do corpo docente que recepcionou esses alunos.

Esses pontos suscitaram as seguintes ponderações: como seria realizada a convocação dos alunos beneficiados pela lei em vigor, quais seriam as condições de acessibilidade disponíveis na UFC para atender a nova demanda contingencial? Como se sentem os alunos deficientes que ingressaram pela reserva de vagas na UFC, suas necessidades pessoais, sua relação com a instituição e com o conteúdo programático? Quais os métodos adotados pelos professores para incluir os alunos com deficiência, no processo de aprendizagem? E como a UFC disponibiliza recursos para apoiá-los na obtenção de resultados positivos.

No decorrer da pesquisa, robustecemos os objetivos na medida em que denotamos sua relevância. Já na introdução demonstramos a parcela significativa da população a ser beneficiada com a reserva de cotas inclusiva no Ensino Superior, e as necessidades que fomentaram a sanção legal que beneficiou as pessoas com deficiência: os antigos estigmas; as lutas contra a marginalização; os índices de sub escolaridade; a discriminação de não fazer parte do regime de cotas que beneficiou pessoas por etnia e condição financeira. Esse preâmbulo procurou ilustrar a importância do objeto de estudo.

O Estado da arte veio em seguida com o fito de apresentar um panorama dos debates já realizados na sobre o tema. A exposição dos discursos categorizou: lapso temporal; regiões brasileiras e áreas específicas. Dentre as publicações encontramos subáreas tais quais: políticas públicas, referindo-se a programas de governo ou ferramentas institucionais como legislação federal, estadual ou regimentos e editais; práticas pedagógicas, mencionando metodologias utilizadas em sala de aula, automação e tecnologias assistivas, formação de professor, capacitação de funcionários e adequabilidade curricular; acessibilidade, citando,

tanto o ingresso quanto a permanência do aluno com deficiência no ambiente universitário; avaliação e aprendizagem, como uma análise da eficácia do conteúdo programático da matriz curricular; percepções do aluno com deficiência, voltadas para impressões e experiência estudantil do educando. A partir dos enfoques já abordados, essa dissertação traçou um caminho próprio auxiliado pelo ineditismo legal.

Posteriormente traçamos um breve histórico das políticas públicas voltadas para educação de pessoas com deficiência desde a antiguidade: as práticas assistencialistas; o posicionamento quanto a autonomia e independência até a real acessibilidade inclusiva do aluno com deficiência dentro da escola regular e hodiernamente no Ensino Superior. Permeamos os marcos legais que propiciaram essas mudanças sociais, desde os tratados internacionais até a legislação brasileira e por fim as dispostas dentro do Estado do Ceará.

No contexto Institucional da UFC, houve a criação de um órgão específico para o acolhimento de demandas de deficientes, preferencialmente promovendo ações preventivas de acolhimento, e planejamento intersetorial de apoio ao aluno com deficiência.

A via de acesso de alunos com deficiência na UFC vem sendo trabalhada, desde o atendimento ao Decreto Federal nº. 5.625/2005, que dispõe sobre o “bilinguismo” no Brasil, com a criação do Curso de Letras/LIBRAS voltado a formação de professores e bacharéis em Letras/LIBRAS, que privilegiou o acesso a alunos surdos.

A reserva de vagas inclusiva atual, enquanto resposta democrática a uma demanda justa está concebendo seus primeiros índices, mas já é possível vislumbrar sua importância, segundo os alunos entrevistados.

Consoante às estatísticas da reserva de vagas já instituída é esperado que essa ampliação no decorrer de sua vigência prospere o nível cultural dos educandos com deficiência beneficiados e agreguem em seus futuros oportunidades de carreira.

Destarte, ao identificar os mecanismos federais que implementam a nova política de cotas na UFC como o Enem e Sisu, e as ferramentas institucionais utilizadas na acolhida do aluno com deficiência no processo de aprendizagem como planejamento intersetorial, bolsas de monitoria e insumos de tecnologia assistiva; é possível vislumbrar uma boa recepção desses alunos beneficiados no ambiente

universitário.

Em nossa análise, os alunos estão otimistas quanto à própria capacidade de aprender o conteúdo programático da matriz curricular do Curso. Estão convencidos de que a UFC propicia uma rede de apoio específica para as demandas do aluno com deficiência de acordo com sua necessidade. Destacamos que, entre ponderações partidárias e críticas, nenhuma foi contrária à implantação legal por parte da UFC. Por conseguinte, a demanda contingencial, apoiada pela nova legislação, será acolhida e os rumos apropriados, para cada aluno deficiente beneficiado pelo novo regime de cotas, deverão ser adequados pela UFC.

De modo complementar foram ouvidos: monitores, bolsistas e intérpretes de aula do Curso de Letras/LIBRAS que coadunaram suas expectativas sobre a política de cotas inclusiva com a do corpo docente. No tocante ao processo de aprendizagem do aluno com deficiência a UFC conta com o apoio heterogêneo das três categorias: a primeira não remunerada interessada na *expertise* em LIBRAS; a segunda possuidora de conhecimento na língua e a terceira, contratada por seleção pública institucional correspondendo as exigências de edital; portanto, sua percepção de que a UFC possui capacidade e interesse em acolher o aluno com deficiência em suas particularidades apenas corrobora com a percepção dos próprios surdos beneficiados com a via de cotas.

Considerando a percepção positiva dos alunos surdos entrevistados, é possível deduzir que a nova política de reserva de vagas inclusiva a ser implantada nos demais cursos da UFC se revele satisfatória em seus meios.

As perspectivas do corpo docente entrevistado são otimistas sobre as condições que a universidade dispõe para receber outras pessoas com deficiência, nos demais cursos ofertados. Apesar de um discurso mais realista, apontando as dificuldades que deverão ser transpostas como: a necessidade individual do aluno com deficiência, frente ao conteúdo programático do curso, o tipo de tecnologia assistiva necessária ao seu aprendizado pessoal, a dinâmica fluida entre a necessidade individual e os recursos disponíveis dentro da instituição e o tempo necessário para que esta venha a adequar a solução.

Embora tenham sido apontados empecilhos, quanto a melhor disposição dos recursos da UFC, para adequação do aluno com deficiência beneficiado pela lei de acessibilidade ao Ensino Superior, por via de cotas como: quantidade de alunos com deficiência por curso, demandas sazonais e de origem pessoal de cada aluno e

formação continuada do corpo docente, não foi suscitada a incapacidade do aluno deficiente ou a inviabilidade da política pública.

Ao ponderar sobre o interesse da Professora (A) em dispor de seu horário disciplinar para realização da pesquisa, bem como disponibilizar a pessoa que interpreta sua matéria para cooperar na coleta de dados *per si* configura seu interesse pessoal na resposta de seus alunos surdos as indagações da pesquisa. Outrossim, ressalta a importância que o presente estudo possui, haja vista que antes da interpretação de dados já atraiu o empenho da docente entrevistada.

Deste modo, mensurando as respostas dos professores, assim como seu interesse na própria pesquisa, podemos supor que o contingente de alunos com deficiência beneficiados com a nova política de reserva de vagas inclusiva na UFC será bem recebida pelo corpo docente dada sua dedicação e comprometimento no processo de aprendizagem.

Concluído o presente estudo esperamos ter contribuído para que novos olhares se apropriem e contribuam para disseminação de conhecimentos e propostas educacionais efetivas para população com deficiência no Brasil.

## REFERÊNCIAS

- ADA - **American with disabilities act 1994**. Disponível em: <<http://www.resna.org/taproject/library/laws/techact94.htm>> Acesso em: out.2017.
- ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra; SANTOS, Georgia Patricia Guimarães dos; CAVAINAC, Monica Duarte (Orgs.). **Educação em debate**: reflexões sobre ensino superior, educação profissional e assistência estudantil. Fortaleza: Eduece, 2016.
- ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ALVES, Denise De Oliveira. **Inclusão de pessoas com deficiência na educação superior: representações sociais que produzem sentidos e (re)desenham cenários**. 2015. 311 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade De Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/>>. Acesso em: 10 ago.2017.
- ALVES, Gilmara Cardoso. **Políticas públicas para pessoas com deficiência: aparato legal e implementação no ensino superior**.2016. 200f. Dissertação ( Mestrado em Educação), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/>>. Acesso em: 12 ago.2017.
- ARANHA, Maria Salete Fábio. Inclusão social e municipalização. In: MANZINI, Eduardo José. **Educação especial**: temas atuais. Marília: Unesp Marília Publicações, p. 110, 2000.
- ARENDT, H. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993.
- ARISTOTELES. **A Política**. v.61. São Paulo: Martin Claret, 2002.
- ARAUJO, Eliece Helena Santos. **Acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência na faculdade de direito da UFBA**. 2016. 86 f. Dissertação ( Mestrado em Estudos Interdisciplinares na Universidade) – Instituto de Humanidades, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/>>. Acesso em: 15 ago 2017.
- BRANDAO, Junito de Souza. **Dicionário mítico**: etimológico da Mitologia Grega. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF: Senado, 1988.
- \_\_\_\_\_. **Aviso Circular/MEC/ GM, 08 de maio de 1996**. Brasília, DF: MEC,1996. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2017.
- \_\_\_\_\_. **Política pública de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC,2008b. Disponível em: <

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 16 ago 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&category\\_slug=dezembro-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&category_slug=dezembro-2014-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 11 ago 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

\_\_\_\_\_. **Tecnologia Assistiva**. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas Tecnologia Assistiva. Brasília: CORDE, 2009.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 129, de 22 de maio de 1991. Promulga a Convenção nº 159, da Organização Internacional do Trabalho - OIT, sobre Reabilitação Profissional e Emprego de Pessoas Deficientes. **Diário [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 maio 1991. Seção 1, p.5. Disponível em:< <http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 25 fev.2012.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 3298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 21 dez.1999. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 25 fev. 2010.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 03 dez. 2004. Disponível em:< <http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 18 mar.2012.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário [da] República Federativa do Brasil**, Brasília 18 nov.2011. Disponível em:< <http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 18 mar. 2012.

\_\_\_\_\_. **Censo Educacional**, indicadores educacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira de 30 de junho de 2016. Brasília: Ministério da Educação,2016. Disponível em : <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 19 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **Censo Demográfico, IBGE de 27 de julho de 2003**. Brasília: Ministério de Planejamento Orçamento e Gestão,2003. Disponível em : <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/27062003censo.shtm>>. Acesso

em: 16 jan.2017.

\_\_\_\_\_. Edital n. 10 de 14 de abril de 2016. **ENEM 2016**. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <  
[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/edital/2016/edital\\_enem\\_2016.p  
 df](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2016/edital_enem_2016.pdf)>. Acesso em: 25 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. Edital n. 5 de 13 de janeiro de 2017. **Processo Seletivo primeira edição de 2017. Sistema de Seleção Unificada - SISU** . Brasília, 2017. Disponível em: </D:/MPP/MPP/portaria\_SISU.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. Portaria Normativa nº 21, de 05 novembro de 2012. Dispõe sobre o Sistema de Seleção Unificada - SisU. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 06 nov.2012. Disponível em: </D:/MPP/MPP/portaria\_SISU.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. Portaria Normativa nº 1.793 de 27 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 28 dez 1994, seção 1. p. 20767.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 3.284 de 7 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] República Federativa do Brasil**, Brasília, 11 nov.2003, seção 1. p.12.

\_\_\_\_\_. Portal IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD**. Brasília: IBGE, 2008. Disponível em: <  
[https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2008/d  
 efault.shtm](https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2008/default.shtm) >. Acesso em: 25 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei n. 8.213 de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 25 jul.1991. Disponível em:<  
<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 25 fev.2012.

\_\_\_\_\_. Lei n. 8.989 de 24 de fevereiro de 1995. Dispõe sobre a Isenção do Imposto sobre Produtos Industrializados - IPI, na aquisição de automóveis para utilização no transporte autônomo de passageiros, bem como por pessoas portadoras de deficiência física, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 25 fev.1995. Disponível em:<  
<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 25 fev. 2012.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 20 dez.1996. Disponível em:<  
<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 25 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei n. 12.711 de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 30 ago.2012. Disponível em:< <http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 25 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei n. 13.146 de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 7 jul.2015. Disponível em:< <http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 25 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei n. 13.409 de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 29 dez.2016. Disponível em:< <http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 25 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei n. 5.346 de 11 de dezembro de 2008. Dispõe sobre o novo sistema de cotas para ingresso nas universidades estaduais e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 11 dez.2008. Disponível em:< <http://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/87636/lei-5346-08>>. Acesso em: 25 jan. 2017.

BASTOS, Núbia Maria Garcia. **Introdução à Metodologia do Trabalho Acadêmico**. 4. ed. Fortaleza: Nacional, 2003.

BATISTA, Cristina Abranches Mota; MANTOAN, Maria Tereza Egler. **Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. 2.ed.Brasília : MEC, 2006.

BERBEL, Joatan Vilela. **Ativo Cultural: um outro paradigma para as políticas públicas de cultura**, in Documento Orientador de Política Cultural. São Paulo: Takano, 2003. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ufba/138/4/Políticas%20culturais%20no%20Brasil.pdf>>. Acesso em: 20 out.2016.

BERNARDES, Liliane Cristina Gonçalves. **Avanços das políticas públicas para pessoas com deficiência: Uma análise a partir das conferências nacionais**. Brasília:[s.n], 2012.

BORGES, Everton Cardoso. **Formação de Professores para inclusão de pessoas com deficiência intelectual: análise de um currículo de licenciatura em educação física**. 2016.148f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2016. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/>>. Acesso em: 17 ago. 2017.

BORGES, Jorge Amaro de Souza. **Sustentabilidade e Acessibilidade no ensino superior: contribuições para um diagnóstico sócio ambiental da PUCRS**. 2013. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/>>. Acesso em: 12 ago. 2017.

BORGMAN, Marta Estela. **Reconhecimento da diferença: desafios para a inclusão dos estudantes com deficiência no ensino superior.** 2016. 173 f. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências), Univ. Regional Do Noroeste Do Estado Do Rio Grande Do Sul, Ijuí, 2016. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>>. Acesso em: 14 ago.2017.

BORTOLAZZO, Jessica Colpo. **Intervenção psicopedagógica na educação superior: acessibilidade aos estudantes com deficiência.** 2015. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>>. Acesso em: 17 ago. 2017.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra.** Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

CALABRE, Lia. Políticas públicas culturais de 1924 a 1945: o rádio em destaque. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, n. 31, p.161-181,2003.

CAMPOS, Debora Ribeiro da Silva. **Representações de alunos com deficiência sobre currículos de seus cursos de graduação na Universidade Federal do Pará.** 2013. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Para, Belém, 2013. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>>. Acesso em: 25 ago. 2017.

CARDOSO, Maria Heloisa de Melo. **Inclusão de alunos com deficiência na educação profissional e tecnológica.** 2016. 166 f. Dissertação (Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2016. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>>. Acesso em: 11 ago. 2017.

CARVALHO, Francisca Samara Teixeira. **Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência em cursos das ciências exatas: estudo de caso em uma instituição pública federal de ensino superior.** 2013. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Ceara, Fortaleza, 2013. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>>. Acesso em: 16 ago.2017.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis: Vozes, 2008.

CINTRA, Cristina Linares Pires de. **Pessoas com deficiência no ensino superior: percepção dos alunos.** 2015. 189f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo,2015. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>>. Acesso em: 15 ago.2017.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia.** 2. ed. Salvador: Secretaria de Cultura,2009.

COLL, César, TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo Arte.** São Paulo: Ática, 2000. Disponível em:< <http://www.infoescola.com/musica/historia-da-musica>>. Acesso em: 14 out.2016.

CORREA, Priscila Moreira. **Acessibilidade no ensino superior**: instrumento para avaliação, satisfação dos alunos com deficiência e percepção de coordenadores de cursos. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale Do Itajaí, Itajaí, 2015. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/>>. Acesso em: 29 ago. 2017.

COSTA, Vanessa Pontes da. **Ensino Superior, desigualdades e democratização**: um estudo sobre a inserção dos estudantes ingressantes por reserva de vagas na Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2014. 112f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/>>. Acesso em: 14 ago.2017.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

DOUZA, Marcia Paula de. **O ingresso de pessoas com deficiência na carreira técnico administrativa da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-UFMS**. 2014. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação), Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2014. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/>>. Acesso em: 15 ago.2017.

ECO, Humberto. **Como se faz uma tese**. 9. ed. São Paulo: Perspectiva AS,1992.

FERRARI, Beatriz Brochado Stramare. **Concepções de professores sobre educação inclusiva no contexto do PDE/Paraná**. 158f. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná., Curitiba, 2015. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/>>. Acesso em: 19 ago. 2017.

FERREIRA, Eliana Lucia e Eni P. Orlandi. **Discursos sobre a inclusão**. Niterói: Intertexto, 2014.

FERREIRA, Erika Luzia Lopes da Silva. **Do acesso a permanência**: a política de inclusão de estudantes cegos na educação superior na UFRN. 2016. 198f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

FERREIRA, Simone de Mamann Michels. **Análise da política do estado de Santa Catarina para educação especial por intermédio dos serviços**. 2011. 246f. . Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/>>. Acesso em: ago. 2017.

FILGUEIRAS, Sandra do Amparo Silva. **Bibliotecas universitárias federais brasileiras no século XXI**: capacitação de bibliotecários e os saberes que articulam boas práticas no atendimento aos usuários com deficiência. 2017. 169f. Dissertação (Mestrado em Diversidade e Inclusão), Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

FIRPO, Sergio. **Information, Market Incentives, and Student Performance: Evidence from a Regression Discontinuity Design in Brazil.** Insper: SP. Disponível em: <[http:// https://www.insper.edu.br/insper-impacto/edicao-07/conhecimento/](http://https://www.insper.edu.br/insper-impacto/edicao-07/conhecimento/)>. Acesso em: 22 jan.2018.

FONSECA, Ricardo Tadeu Marques da. O trabalho protegido do portador de deficiência. **Revista de Direitos Difusos**, São Paulo, v. 4, p. 481-486, dez. 2000.

FREUD, Sigmund. **Estudos Sobre a Histeria.** São Paulo: Companhia das Letras, 2016. v. 2 Coleção Obras Completas

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir.** Petrópolis: Vozes, 2010.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOES, Eliane Pinto de. **Inclusão de estudantes com deficiência na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.** 2015. 321f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>>. Acesso em: 14 ago.2017.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio interacionista.** 5. ed. São Paulo: Plexus,2002.

HADDAD, Fernando. Solange Rocha, do IBC, Maria Odete Santos Duarte. **Ampliação da oferta de inclusão dos alunos do Instituto Benjamin Constant (IBC) e do Instituto Nacional de Surdos (Ines) no Colégio Pedro II.** Assessoria de Comunicação Social do Ministério da Educação. Brasília, 2012. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7779-nota-ines-ibc-pdf&category\\_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7779-nota-ines-ibc-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 24 ago. 2016.

HAGUETTE, Tereza Maria Frota. **Metodologias qualitativas na Sociologia.** Petrópolis: Vozes, 1987.

HENRIQUE, Ana Paula Guedes. **A entrada na educação superior pública: o caso de universitários beneficiados pela política de ação afirmativa na Universidade Federal de Viçosa.** 2016. 178f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Viçosa, Viçosa,2016. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>>. Acesso em: 16 ago. 2017.

JORNAL DIÁRIO DO NORDESTE de 06 de junho de 2017. **Empregos e Ofertas.** Disponível em: <<http://classificados.diariodonordeste.com.br/empregos/ofertas> >. Acesso em: 06 jun.2017.

JORNAL O POVO de 06 de junho de 2017. **Empregos e Carreiras.** Disponível em: <<https://empregosecarreiras.opovo.com.br/empregos/vagaspopulares/>>. Acesso em: 06 jun. 2017.

JAEGER, Werner. **Paidéia**: a formação do homem grego. 3.ed.São Paulo: Martins Fontes, 1994.

KUPFER, Maria Cristina M.; Petri, Renata. Por que ensinar a quem não aprende? **Estilos da Clínica, Revista sobre a infância com problemas. USP**, São Paulo, v.5, n. 9, p. 109-117, 2000.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do Saber. Manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: EdUFMG,1999. Reimpressão. 2007.**

LACERDA, Guilherme Brito de. **Políticas de acesso, autonomia e permanência da pessoa com deficiência nas instituições públicas de ensino superior da região metropolitana do Cariri**. 2013. 141f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Educação), Universidade Federal do Ceara, Fortaleza, 2013. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>>. Acesso em: 13 ago. 2017.

LANA JR. Mario Cléber Martins, **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos,2010.

LEITÃO, Vanda Magalhães; Tania Vicente Viana org. **Acessibilidades na UFC: tessituras possíveis**. Fortaleza: Educ., 2014.

LEITÃO, Vanda Magalhães; **Instituições Campanhas e Lutas**: história da Educação Especial no Ceará. Fortaleza: EdUFC, 2008.

LIMA, João Gabriel de. **Os detalhes intoleráveis da corrupção**. Rio de Janeiro: Globo AS, 2017.

LIMA JUNIOR, Geraldo Coelho. **Design de Moda e Neuroeducação: o desenvolvimento de uma metodologia de desenvolvimento projetual aplicado a pessoas com deficiência visual**. 2016. 356f. Tese (Doutorado em Design), Universidade Anhembi Morumbi, São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>>. Acesso em: 19 ago. 2017.

LIMEIRA, Caroline Septimo. **Acessibilidade física e inclusão no ensino superior: um estudo de caso na Universidade Federal do Pará**. 2014. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Pará, Belém, 2014. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>>. Acesso em: 25 ago. 2017.

LOPES, Betania Jacob Stange. **Programa de transição para a vida adulta de jovens com deficiência intelectual em ambiente universitário**. 2014. 243f. Tese (Doutorado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>>. Acesso em: 14 ago.2017.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. São Paulo: Melhoramentos, 1978. Disponível em:<<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/abpt/article/view/14690/13587>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

GIL, Antônio Carlos. A observação. In: GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social de pesquisa social**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GUGEL, Maria Aparecida, **Pessoas com deficiência e o direito ao concurso público**: reserva de cargos e empregos públicos, administração pública direta e indireta. Goiânia: EdUCG, 2006.

MACAMBIRA, Junior; ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra. **Trabalho e formação profissional, juventudes em transição**. Fortaleza: EdUECE, 2013.

MARTINELL, Alfons: **Políticas culturais para o desenvolvimento**: uma base de dados para a cultura. São Paulo: UNESCO, 2003. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001318/131873por.pdf>>. Acesso em outubro, 2016.

MAGALHÃES. Rafael Lugao Magalhães. **Acessibilidade de universitários com baixa visão no uso de software de desenho gráfico em duas disciplinas na UNB**. 2016. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

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

MARQUES, Claudia Luiza. **Educação profissional**: o ingresso, as tecnologias e a permanência dos alunos com deficiência no Instituto Federal de Brasília. 2014. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>>. Acesso em: 6 ago. 2017.

MARTINS, Dileia Aparecida Martins. **O enem como via de acesso do surdo ao ensino superior brasileiro**. 2017. 295f. Tese (Doutorado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>>. Acesso em: 25 ago. 2017.

MATOS, Aline Ferreira da Silva. **Práticas pedagógicas para inclusão de estudantes com deficiência na educação superior**: um estudo na UFRB. 2015. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

MENDES, Cleberson de Lima. **O trabalho docente e a inclusão de estudantes com deficiência nos cursos de licenciatura em matemática do sistema ACADE**. 2017. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2017. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>>. Acesso em: 14 ago.2017.

MENDES, Hernestina da Silva Fiaux. **Inclusão da pessoa com deficiência na educação superior**: um estudo sobre acesso, permanência e aprendizagem. 2015.

135f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Universidade Estadual do Paraná, Curitiba, 2015. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>>. Acesso em: 21 ago. 2017.

MICHELS, Júlia Graziela Della Justina. **A política de educação inclusiva nas instituições de educação superior da região de Santa Catarina Tubarão**. 2016. 158f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas), Universidade do Sul de Santa Catarina, Curitiba, 2016. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>>. Acesso em: 25 ago. 2017.

MIRANDA, Bruna da Silva Ferreira. **Inclusão de alunos que apresentam deficiência visual na educação superior: adaptação de material didático**. 2014. 178f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Universidade do Grande Rio, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>>. Acesso em: 19 ago. 2017.

MIRANDA, Wagner Tadeu Sorace Miranda. **Inclusão no ensino superior: das políticas públicas aos programas de atendimento e apoio às pessoas com necessidades educacionais especiais**. 2014. 298f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Est. Paulista Júlio De Mesquita Filho, Marília, 2014. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 34 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MONTEIRO, Raquel Motta Calegari. **A inclusão das pessoas com deficiência: educação no ensino superior brasileiro**. 2016. 189f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2016. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

MONTESSORI, Maria; tradução: Danilo Di Manno de Almeida, Maria Leila Alves. **Pedagogia científica: a descoberta da criança**. Recife: Massangana, 2010.

NASCIMENTO, Santos, Carla Uiliane. **O aluno diagnosticado com deficiência intelectual: limites da perspectiva classificatória**. 2016. 178f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Fundação Universidade Federal de Sergipe, Aracajú, 2016. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>>. Acesso em: 22 ago. 2017.

NÓBREGA-TERRIEN, Sílvia Maria; TERRIEN, Jacques. Os trabalhos científicos e o estado da questão. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 15. n. 30, p. 5-16, 2004.

NUNES, Vera Lucia Moreira. **Política cega e o aluno sábio: gestão social como um caminho para inclusão no ensino superior público**. 2013. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro Universitário Uma – MG, Uma, 2013. Disponível

em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/>>. Acesso em: 6 ago. 2017.

PASSOS, Ester dos. **O trabalho docente junto a alunos com deficiência nos cursos de licenciatura**. 2013. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2013. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/>>. Acesso em: 11 ago. 2017.

PATTO, M. H. S. **A Cidadania negada**: políticas públicas e formas de viver. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

PEREIRA, Michelle Melina Gleica del Pino Nicolau. **Deficiência, raça, gênero**: análise de indicadores educacionais brasileiros. 2016. 359f. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/>>. Acesso em: 5 ago. 2017.

PESSOTTI, Isaias. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. 4.ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

PLATÃO. **A república**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

PINHEIRO, Alessandra de Sousa Pinheiro. **Saberes docentes produzidos na pedagogia, um currículo ressignificado com o ensino inclusivo para Karina, nos anos iniciais do ISERJ**. 2014. 142f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/>>. Acesso em: 18 ago. 2017.

PINTO, Cruz, Candida Luiza. **Tessitura da inclusão na universidade Federal de Sergipe**: múltiplos olhares. 2016. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação), Fundação Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2016. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/>>. Acesso em: 13 ago. 2017.

PONTES FILHO, Valmir. **Curso fundamental de direito constitucional**. São Paulo: Dialética, 2001.

PORTO, Marta. **Cultura e desenvolvimento em um quadro de desigualdades**. Salvador: Secretaria de Cultura, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Portal Universidade Federal do Ceará**. Fortaleza, 2017. Disponível em: <<http://www.ufc.br/a-universidade/ufc-em-numeros>>. Acesso em: 25 jan. 2017.

OLIVEIRA, R. P. O Direito à Educação. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Org.). **Gestão, financiamento e direito à educação**: análise da Constituição Federal e da LDB. 3 ed. São Paulo: Xamã, 2007.

OMOTE, Sadao; S. Deficiência e Não Deficiência: recortes do mesmo tecido. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba: SP, v.1, n.2, p.65-73, 1994.

RAMOS, Marília Pata e Leticia Maria Shabbach. O Estado da arte de avaliação de políticas públicas: conceituação e exemplos de avaliação no Brasil. **Rev. Adm. Pública**, Rio de Janeiro, v.46, n.5, p.1271-294, set./out. 2012.

RANGEL, Aline Batista. **Tecnologia assistiva**: analisando espaços de acessibilidade as pessoas com deficiência visual em universidades públicas. 2015. 178f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/>>. Acesso em: 16 ago. 2017.

RIBEIRO, Disneylandia Maria. **Barreiras Atitudinais**: obstáculos e desafios à inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior. 2016. 164f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/>>. Acesso em: 15 ago.2017.

ROSA, Denise Ferreira da. **Produção do sujeito deficiente no contorno das políticas de educação inclusiva e da formação de professores em educação especial**. 2016. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Universidade Federal de Santa Maria, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/>>. Acesso em: 26 ago.2017.

RODRIGUES, Lea Carvalho. **Propostas para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais**. Artigos Inéditos, jan./jun., 2008.

SANTANA, Eder da Silva. **Atitudes de estudantes universitários frente a alunos com deficiência na unesp de Presidente Prudente**. 2013. 189f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Est.Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2013. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/>>. Acesso em: 15 ago.2017.

SANTOS, Cristiane da Silva. **Políticas de acesso e permanência de alunos com deficiência em universidades brasileiras e portuguesas**. 2013. 198f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/>>. Acesso em: 17 ago. 2017.

SANTOS, Flavio Correia. **As disciplinas de exatas e o processo de ensino para alunos com deficiência visual na Universidade Federal de Sergipe**. 2014. 176f. Dissertação (Mestrado em Educação), Fundação Universidade Federal de Sergipe, Aracajú, 2014. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/>>. Acesso em: 15 ago.2017.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SASSAKI, Romeu Kazumi, **Vida Independente**: história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos. São Paulo: RNR, 2003.

SALGADO, Lia. Concursos podem ter reserva de vagas para deficiente, negro e

índio. **Jornal O GLOBO**, Rio de Janeiro, 27 de abril de 2011. Seção Concursos e Emprego. Disponível em: <<http://g1.globo.com/concursos-e-emprego/noticia/2011/04/concursos-podem-ter-reserva-de-vagas-para-deficiente-negro-e-indio.html>> . Acesso em: 04 jun. 2017.

SILVA, Dirlene Joceli Colla da. **Inclusão deficiente**.2016. 176f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Universidade Federal da Grande Dourados, Dourado, 2016. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/>>. Acesso em: 25 ago 2017.

SILVA. Marcilene Magalhães da Silva. **Processo de inclusão no ensino superior: o caso de estudantes com deficiência na UFOP**. 2016. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Ouro Preto –MG, Ouro Preto, 2016. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/>>. Acesso em: ago.2017.

SILVA, Maria Rita Paula da. **Análise das políticas públicas da educação inclusiva: um olhar sobre adaptações curriculares para alunos com deficiência intelectual na escola pública no município de Macapá-AP**. 2015. 231f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas), Escola Superior de Tecnologia, Macapá, 2015. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/>>. Acesso em: 15 ago.2017.

SILVA, M. B. da; SCHAPPO, V. L. **Introdução a pesquisa em educação**. Florianópolis: UDESC, 2002.

SILVEIRA, Tatiana dos Santos da. **Política de inclusão no ensino superior na modalidade ead nas universidades privadas**. 2015. 139f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/>>. Acesso em: 19 ago. 2017.

SOARES, Luciana. **Inclusão no ensino superior: sentidos atribuídos por acadêmicos com deficiência**. 2014. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2014. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/>>. Acesso em: 9 ago 2017.

SOUTO, Ana Paula Brandao. **Política pública do deficiente visual nas instituições de ensino superior**. 2014. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Ceara, Fortaleza, 2014. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/>>. Acesso em: 28 ago.2017.

SOUZA, Clemilda dos Santos. **Mediações no sistema de biblioteca da Universidade Federal do Ceará na perspectiva da educação inclusiva**. 2015. 106f. 179f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior), Universidade Federal do Ceara, Fortaleza,2015. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/>>. Acesso em: 13 ago.2017.

SOUZA, Mariana Pinkoski de. **Percepções de professores universitários com deficiência física, deficiência visual ou deficiência auditiva sobre o processo de inclusão na academia**. 2015. 176f. Dissertação (Mestrado em Educação),

Centro Universitário Metodista IPA, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <[http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/>. Acesso em: 11 ago 2017.](http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/)

SOUZA, Teana Fatima Brandão de. **Políticas públicas para pessoas com deficiência na UFC**: a percepção dos alunos com deficiência visual. 2014. 123f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014. Disponível em: <[http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/>. Acesso em: 16 ago.2017.](http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/)

TARTUCI, Tania Maria. **Ingresso e permanência de alunos com deficiência na UFG/ campus Catalão**. 2014. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014. Disponível em: <[http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/>. Acesso em: 17 ago.2017.](http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/)

TORRES, Michele Gonçalves Romcy. **Avaliação da aprendizagem de pessoas com deficiência no ensino superior**: concepções de alunos, professores e coordenadores da FEAAC-UFC. 2015. 176f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015. Disponível em: <[http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/>. Acesso em: 16 ago.2017.](http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Cartilha de acessibilidade da UFC**. Fortaleza: EdUFC, 2010. Disponível em: <[http://www.ufc.br/images/\\_files/acessibilidade/cartilha\\_acessibilidade\\_ufc.pdf](http://www.ufc.br/images/_files/acessibilidade/cartilha_acessibilidade_ufc.pdf)>. Acesso em: 15 out.2017

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 26/CONSUNI, de 30 de agosto de 2010**. Dispõe sobre as atribuições e a estrutura administrativa da Secretaria de Acessibilidade – UFC Inclui e dá outras providências. Fortaleza, 2010. Disponível em: <<http://www.ufc.br/a-universidade/documentos-oficiais/308-resolucoes-do-conselho-universitario-consuni-2010-e-2009>>. Acesso em: 3 out. 2017.

URBAN, Ana Lidia Penteadó. **Um estudo de produções científicas**: ingresso e permanência de universitários com deficiência. 2016. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Est. Paulista Julio de Mesquita Filho, Araraquara, 2016. Disponível em: <[http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/>. Acesso em: 19 ago.2017.](http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/)

VALLELONGO, Paula Rafael Gonzales. **O acesso a educação superior no discurso da mídia**: o sistema de cotas. 2015. 179f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2015. Disponível em: <[http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/>. Acesso em: 5 ago. 2017.](http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/)

VICTOR, Sonia Lopes; Sonia Lopes Victor, Alexandro Braga Vieira e Ivone Martins de Oliveira. (Orgs.). **Educação especial inclusiva** : conceituações, medicalização e políticas. Campos dos Goytacazes, RJ : Brasil Multicultural, 2017.

VIGENTIM, Uilian Donizeti. **Tecnologia assistiva**: analisando espaços de acessibilidade as pessoas com deficiência visual em universidades públicas. 2014. 230f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Est. Paulista Julio de Mesquita Filho, Marília, 2014. Disponível em:

<<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/>>. Acesso em: 17 ago.2017.

VITORINO, Stephania Cottorello. **A avaliação como elemento de inclusão do aluno com deficiência intelectual na escola pública.** 2016. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Araraquara, 2016. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/>>. Acesso em: 19 ago 2017.

WALTENBERG, Fabio D. Marcia de Carvalho. **Cotas aumentam a diversidade dos estudantes sem comprometer o desempenho?** Artigo publicado na revista Center for Studies on Inequality and Development. Cornell University, nº73 – Março 2013. Disponível em: < <http://www.proac.uff.br/cede/sites/default/files/TD73.pdf>>. Acesso em: 27 jan.2018.

**ANEXOS**

## ANEXO A - Roteiro de Entrevista dos Discentes

Perfil do Entrevistado:

Gênero:

Idade:

Deficiência:

Domínio de LIBRAS:

Semestre:

Disciplina:

### **Tema 1 – Identificar medidas edilícias e físicas que permitem intermediar o ingresso do educando com deficiência à UFC**

1. Como você se sente em relação ao conteúdo do curso?
2. Há interprete em LIBRAS para tradução em todas as disciplinas?
3. A tradução em LIBRAS permite o pleno acompanhamento do conteúdo dado em classe?
4. Para o pleno acompanhamento do curso, haveria necessidade de recursos facilitadores para leituras dos textos passados em classe?
5. Você recebe atendimento acessível na biblioteca?
6. Você recebe atendimento acessível na coordenação?
7. Você recebe atendimento acessível na Xerox?
8. Você recebe atendimento acessível na lanchonete?
9. Como você enxerga a acessibilidade dentro da UFC (sinalização, adequabilidade física). O que poderia melhorar?

### **Tema 2 – Compreender as Impressões dos beneficiários que obtiveram aprovação tendo em vista a nova política de reserva de vagas**

1. Qual a razão do ingresso no curso de Letras?
2. Quais suas expectativas quando chegou a UFC?
3. Você sabia que a UFC conta com uma Secretaria de Acessibilidade?
4. Como foi sua acolhida por parte dos colegas universitários?
5. Você conhece a nova política de reserva de vagas inclusiva que contempla o educando com deficiência? Como avalia essa política?

## ANEXO B - Roteiro de Entrevista dos Docentes

Perfil do Entrevistado:

Gênero:

Semestre:

Disciplina que leciona:

Vínculo institucional:

Experiência docente:

Nível de formação:

Total de deficientes em sala de aula:

### **Tema 1 – Identificar medidas edilícias e físicas que permitem intermediar o ingresso do educando com deficiência à UFC**

1. Na sua opinião, os alunos recebem apoio da UFC para o acompanhamento das disciplinas?
2. Na sua opinião, os educandos com deficiência estão integrados aos demais universitários fora do espaço da sala de aula?
3. Na sua opinião os alunos com deficiência recebem um bom atendimento por parte dos funcionários da UFC?
4. Na sua opinião, os espaços extra classe (lancheonete, xerox, biblioteca) prestam bom atendimento aos alunos com deficiência?
5. Na sua opinião, os alunos com deficiência recebem apoio institucional para o acompanhamento das disciplinas?

### **Tema 2 – Conhecer as percepções dos docentes que recepcionaram esses educandos favorecidos com a política e cotas inclusiva**

1. Na sua opinião, seu curso e disciplina estão preparados para recepcionar alunos deficientes?
2. Na sua opinião, os alunos possuem interesse genuíno pelo curso?
3. Na sua opinião, os alunos com deficiência tem desempenho semelhante aos outros educandos sem deficiência?
4. Na sua opinião, a UFC está apta para recepcionar a demanda do novo contingente de deficientes com a nova política de reserva de vagas?

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A - Dissertações que abordam o tema

Nº	TÍTULO DAS DISSERTAÇÕES	AUTOR	ANO	INSTITUIÇÃO
1	Análise da política do estado de Santa Catarina para educação especial por intermédio dos serviços	Ferreira, Simone de Mamann Michels	2011	Universidade Federal de Santa Catarina
2	Representações de alunos com deficiência sobre currículos de seus cursos de graduação na Universidade Federal do Pará	Debora Ribeiro da Silva Campos	2013	Universidade Federal do Para
3	O trabalho docente junto a alunos com deficiência nos cursos de licenciatura	Ester dos Passos	2013	Universidade da Região de Joinville
4	Sustentabilidade e Acessibilidade no ensino superior: contribuições para um diagnóstico sócio ambiental da PUCRS	Jorge Amaro de Souza Borges	2013	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
5	Política cega e o aluno sábio: gestão social como um caminho para inclusão no ensino superior publico	Vera Lucia Moreira Nunes	2013	Centro Universitário Uma - MG
6	Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência em cursos das ciências exatas: estudo de caso em uma instituição pública federal de ensino superior	Francisca Samara Teixeira Carvalho	2013	Universidade Federal do Ceara
7	Políticas de Acesso e permanência de alunos com deficiência em universidades brasileiras e portuguesas	Cristiane da Silva Santos	2013	Universidade Federal de Uberlândia
8	Políticas de acesso, autonomia e permanência da pessoa com deficiência nas instituições públicas de ensino superior da região metropolitana do Cariri	Guilherme Brito de Lacerda	2013	Universidade Federal do Ceara
9	As disciplinas de exatas e o processo de ensino para alunos com deficiência visual na Universidade Federal de Sergipe	Flavio Correia Santos	2014	Fundação Universidade Federal de Sergipe
10	Políticas públicas para pessoas com deficiência na UFC: a percepção dos alunos com deficiência visual	Teana Fatima Brandão de Souza	2014	Universidade Federal do Ceará
11	Política pública do deficiente visual nas instituições de ensino superior	Ana Paula Brandao Souto	2014	Universidade Federal do Ceara
12	Ingresso e permanência de alunos com deficiência na UFG/ campus Catalão	Tania Maria Tartuci	2014	Universidade Federal de Goiás
13	O ingresso de pessoas com deficiência na carreira técnico administrativa da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-UFMS	Marcia Paula de Douza	2014	Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

14	Inclusão no ensino superior: sentidos atribuídos por acadêmicos com deficiência	Luciana Soares	2014	Universidade da Região de Joinville
15	Acessibilidade física e inclusão no ensino superior: um estudo de caso na Universidade Federal do Pará	Caroline Septimo Limeira	2014	Universidade Federal do Pará
16	Inclusão no ensino superior: das políticas públicas aos programas de atendimento e apoio às pessoas com necessidades educacionais especiais	Wagner Tadeu Sorace Miranda	2014	Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília
17	Inclusão de alunos que apresentam deficiência visual na educação superior: adaptação de material didático	Bruna da Silva Ferreira Miranda	2014	Universidade do Grande Rio – Prof. Jose de Souza Herdy
18	Tecnologia assistiva: analisando espaços de acessibilidade as pessoas com deficiência visual em universidades públicas	Uilian Donizeti Vigentim	2014	Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho
19	Acessibilidade no ensino superior: instrumento para avaliação, satisfação dos alunos com deficiência e percepção de coordenadores de cursos	Priscila Moreira correa	2014	Universidade do Vale do Itajaí
20	Ensino Superior, desigualdades e democratização: um estudo sobre a inserção dos estudantes ingressantes por reserva de vagas na UFRJ	Vanessa Pontes da Costa	2014	Pontifícia Universidade Católica do RJ
21	Educação profissional: o ingresso, as tecnologias e a permanência dos alunos com deficiência no Instituto Federal de Brasília	Claudia Luiza Marques	2014	Universidade de Brasília
22	O acesso à educação superior no discurso da mídia: o sistema de cotas	Paula Rafael Gonzales Vallelongo	2015	Universidade de Sorocaba
23	Tecnologia assistiva: analisando espaços de acessibilidade as pessoas com deficiência visual em universidades públicas	Aline Batista Rangel	2015	Universidade Federal Fluminense
24	Pessoas com deficiência no ensino superior: percepção dos alunos	Cristina Linares Pires de Cintra	2015	Universidade de São Paulo
25	Mediações no sistema de biblioteca da Universidade Federal do Ceará na perspectiva da educação inclusiva	Clemilda dos Santos Sousa	2015	Universidade Federal do Ceara
26	Avaliação da aprendizagem de pessoas com deficiência no ensino superior: concepções de alunos, professores e coordenadores da FEAAC-UFC	Michele Gonçalves Romcy Torres	2015	Universidade Federal do Ceará
27	Práticas pedagógicas para inclusão de estudantes com	Aline Ferreira da Silva Matos	2015	Universidade Federal da Bahia

	deficiência na educação superior: um estudo na UFRB			
28	Inclusão da pessoa com deficiência na educação superior: um estudo sobre acesso, permanência e aprendizagem	Hernestina da Silva Fiaux Mendes	2015	Universidade Estadual do Paraná
29	Intervenção psicopedagógica na educação superior: acessibilidade aos estudantes com deficiência	Jessica Colpo Bortolazzo	2015	Universidade Federal de Santa Maria
30	Inclusão deficiente	Dirlene Joceli Colla da Silva	2016	Universidade Federal da Grande Dourados
31	Processo de inclusão no ensino superior: o caso de estudantes com deficiência na UFOP	Marcilene Magalhães da Silva	2016	Universidade Federal de Ouro Preto –MG
32	Acessibilidade de universitários com baixa visão no uso de software de desenho gráfico em duas disciplinas na UNB	Rafael Lugao Magalhães	2016	Universidade de Brasília
33	Formação de Professores para inclusão de pessoas com deficiência intelectual: análise de um currículo de licenciatura em educação física	Borges, Everton Cardoso	2016	Universidade Federal de Mato Grosso
34	Um estudo de produções científicas: ingresso e permanência de universitários com deficiência	Urban, Ana Lídia Penteado	2016	Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho/ Araraquara
35	A entrada na educação superior pública: o caso de universitários beneficiados pela política de ação afirmativa na Universidade Federal de Viçosa	Henrique, Ana Paula Guedes	2016	Universidade Federal de Viçosa
36	A inclusão das pessoas com deficiência: educação no ensino superior brasileiro	Raquel Motta Calegari Monteiro	2016	Universidade de Sorocaba
37	A política de educação inclusiva nas instituições de educação superior da região de Santa Catarina Tubarão	Júlia Graziela Della Justina Michels	2016	Universidade do Sul de Santa Catarina
38	Produção do sujeito deficiente no contorno das políticas de educação inclusiva e da formação de professores em educação especial	Denise Ferreira da Rosa	2016	Universidade Federal de Santa Maria /RJ
39	Tessitura da inclusão na universidade Federal de Sergipe: Múltiplos Olhares	Cruz, Candida Luiza Pinto	2016	Fundação Universidade Federal de Sergipe
40	Acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência na faculdade de direito da UFBA	Helena Santos Araújo	2016	Universidade da Bahia
41	O aluno diagnosticado com deficiência intelectual: limites da perspectiva classificatória	Santos, Carla Uiliane Nascimento	2016	Fundação Universidade Federal de Sergipe
42	Inclusão de alunos com deficiência	Cardoso, Maria	2016	Fundação

	na educação profissional e tecnológica	Heloisa de Melo		Universidade Federal de Sergipe
43	Barreiras Atitudinais: obstáculos e desafios à inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior	Disneylandia Maria Ribeiro	2016	Universidade Federal de Pernambuco
44	Do acesso a permanência: a política de inclusão de estudantes cegos na educação superior na UFRN	Erika Luzia Lopes da Silva Ferreira	2016	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
45	Políticas públicas para pessoas com deficiência: aparato legal e implementação no ensino superior	Gilmara Cardoso Alves	2016	Universidade Federal de Pernambuco
46	Acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência na faculdade de direito da UFBA	Eliece Helena Santos Araújo	2016	Universidade Federal da Bahia
47	Bibliotecas universitárias federais brasileiras no século XXI: capacitação de bibliotecários e os saberes que articulam boas práticas no atendimento aos usuários com deficiência	Sandra do Amparo Silva Filgueiras	2017	Universidade Federal Fluminense
48	O trabalho docente e a inclusão de estudantes com deficiência nos cursos de licenciatura em matemática do sistema ACAFE	Cleberson de Lima Mendes	2017	Universidade da Região de Joinville

Fonte: Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), 2017.

## APÊNDICE B – Teses que versam sobre o tema

Nº	TÍTULO DAS TESES	AUTOR	ANO	INSTITUIÇÃO
1	Políticas de acesso e permanência de alunos com deficiência em universidades brasileiras e portuguesas	Cristiane Da Silva Santos	2013	Universidade Federal De Uberlândia
2	Atitudes de estudantes universitários frente a alunos com deficiência na unesp de presidente prudente	Eder Da Silva Santana	2013	Universidade Est. Paulista Júlio De Mesquita Filho/Marília
3	Saberes docentes produzidos na pedagogia, um currículo resinificado com o ensino inclusivo para Karina, nos anos iniciais do ISERJ	Alessandra de Sousa Pinheiro	2014	Universidade Federal Fluminense
4	Programa de transição para a vida adulta de jovens com deficiência intelectual em ambiente universitário	Betania Jacob Stange Lopes	2014	Universidade Est. Paulista Júlio De Mesquita Filho/Marília
5	Inclusão no ensino superior: das políticas públicas aos programas de atendimento e apoio às pessoas com necessidades educacionais especiais	Wagner Tadeu Sorace Miranda	2014	Universidade Est. Paulista Júlio De Mesquita Filho/Marília
6	Acessibilidade no ensino superior: instrumento para avaliação, satisfação dos alunos com deficiência e percepção de coordenadores de cursos	Priscila Moreira Correa	2015	Universidade do Vale Do Itajaí
7	Política de inclusão no ensino superior na modalidade ead nas universidades privadas	Tatiana Dos Santos Da Silveira	2015	Universidade Do Estado Do Rio De Janeiro
8	Inclusão de estudantes com deficiência na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE	Eliane Pinto De Goes	2015	Universidade Do Estado Do Rio De Janeiro
9	Inclusão de pessoas com deficiência na educação superior: representações sociais que produzem sentidos e (re)desenham cenários	Denise De Oliveira Alves	2015	Universidade De Brasília
10	Design de Moda e Neuroeducação: o desenvolvimento de uma metodologia de desenvolvimento projetual aplicado a pessoas com deficiência visual	Geraldo Coelho Lima Junior	2016	Universidade Anhembi Morumbi
11	Reconhecimento da diferença: desafios para a inclusão dos estudantes com deficiência no ensino superior	Marta Estela Borgmann	2016	Univ. Regional Do Noroeste Do Estado Do Rio Grande Do Sul

12	A avaliação como elemento de inclusão do aluno com deficiência intelectual na escola pública	Stephania Cottorello Vitorino	2016	Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho/ Araraquara
13	Deficiência, raça, gênero: análise de indicadores educacionais brasileiros	Michelle Melina Gleica Del Pino Nicolau Pereira	2016	Pontifícia Universidade Católica de SP
14	O enem como via de acesso do surdo ao ensino superior brasileiro	Dileia Aparecida Martins	2017	Universidade Federal De São Carlos

Fonte: Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES),2017.