



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

CAMILA SILVA COUTINHO

NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO ENSINO
SUPERIOR:
Um estudo na Universidade Federal da Paraíba

JOÃO PESSOA
2017

CAMILA SILVA COUTINHO

**NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO ENSINO SUPERIOR: Um
estudo na Universidade Federal da Paraíba**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, Campus I, como requisito para a obtenção do grau de graduado.

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Alves da Silva Santiago

**JOÃO PESSOA
2017**

CAMILA SILVA COUTINHO

NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO ENSINO SUPERIOR: Um estudo na Universidade Federal da Paraíba

CAMILA SILVA COUTINHO

NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO ENSINO SUPERIOR: Um estudo na Universidade Federal da Paraíba

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, Campus I, como requisito para a obtenção do grau de graduado.

Orientadora: Prof. Dr. Sandra Alves da Silva Santiago

Aprovado em 30 / 11 / 2017

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Sandra Alves da Silva Santiago
Orientadora

Prof. Ms. Ana Maria Nóbrega de Sousa
Examinadora

Prof. Ms. Maria Tereza Lira do O
Examinadora

C871n Coutinho, Camila Silva.

Necessidades educacionais especiais no ensino superior: um estudo na Universidade Federal da Paraíba / Camila Silva Coutinho. – João Pessoa: UFPB, 2017.
84f.

Orientadora: Sandra Alves da Silva Santiago
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Pedagogia) –
Universidade Federal da Paraíba/Centro de Educação

1. Necessidades educacionais especiais. 2. Ensino superior.
3. Inclusão. I. Título.

UFPB/CE/BS

CDU: 376(043.2)

“... temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades”.

Boaventura de Sousa Santos

RESUMO

O estudo trata-se do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e discute a temática da inclusão no ensino superior, de graduandos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Teve como objetivo principal compreender o fenômeno da inclusão e permanência através das percepções e experiências subjetivas da comunidade acadêmica, em especial seus conceitos e crenças no que se refere à inclusão de alunos com NEE – Temporárias, no ensino superior, na UFPB. O tipo de metodologia utilizada foi de caráter qualitativo, onde utilizamos a pesquisa bibliográfica, além da pesquisa de campo. Nessa última, os dados da pesquisa foram obtidos através de questionários semi-estruturados destinados à comunidade acadêmica. O estudo de caráter introdutório apontou que as percepções acerca da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino superior são positivas, baseadas e justificadas na concepção de acesso ao ensino superior como direito de todos. Entretanto, também se constatou que há ainda muitas dúvidas e controvérsias a respeito do conceito de NEES, principalmente as temporárias, pouco ou nada contempladas pelas políticas inclusivas da UFPB. Nossas considerações, nesse sentido, apontam para a necessidade de se viabilizar o conhecimento sobre a temática e ainda sobre o CIA (Comitê de inclusão e acessibilidade da UFPB), uma vez que, sendo o órgão facilitador do cumprimento das políticas de inclusão e seus pilares norteadores ainda não contemplam as demandas e não se fazem conhecer a toda comunidade acadêmica,

Palavras – chave: Necessidades educacionais especiais, ensino superior, inclusão.

ABSTRACT

The study is the Conclusion of the Course (TCC) and discusses the topic of inclusion in higher education of graduates with Special Educational Needs (SEN). Its main objective was to understand the phenomenon of inclusion and permanence through the subjective perceptions and experiences of the academic community, especially its concepts and beliefs regarding the inclusion of students with SEN - Temporary, in higher education, at UFPB. The type used was qualitative, where we used bibliographic research, as well as field research. In the latter, the research data were obtained through semi-structured questionnaires destined to the academic community. The introductory study pointed out that perceptions about the inclusion of students with special educational needs in higher education are positive, based and justified in the conception of access to higher education as the right of all. However, it was also found that there are still many doubts and controversies regarding the concept of NEES, especially temporary ones, little or nothing contemplated by the UFPB's inclusive policies. Our considerations, in this sense, point to the need to make possible the knowledge on the subject and also on the CIA (Inclusion and Accessibility Committee of the UFPB), since, being the agency that facilitates compliance with inclusion policies and its pillars guides do not contemplate the demands and are not made known to the entire academic community.

Key Words: Special educational needs, higher education, inclusion.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	EDUCAÇÃO ESPECIAL, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E NEE.....	11
2.1	Tipos de necessidades educacionais especiais (nee).....	17
2.2	O papel do professor na Escola Inclusiva	19
3	EDUCAÇÃO SUPERIOR E INCLUSÃO	23
3.1	Inclusão no Ensino Superior brasileiro	28
4	METODOLOGIA	35
4.1	Tipo de Pesquisa	35
4.2	Sujeitos da Pesquisa.....	35
4.3	Instrumento de Pesquisa.....	37
4.4	Apresentação dos Dados	38
4.4.1	Grupo 1 - professores.....	42
4.4.2	Grupo 2 – Os estudantes	47
4.4.3	Grupo 3 – Os funcionários.....	54
4.5	Análise dos Dados.....	59
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	61
	REFERÊNCIAS.....	63
	APÊNDICE	66

1 INTRODUÇÃO

As discussões que contemplam a inclusão no ensino superior estão fundamentadas, principalmente, nos documentos legais estabelecidos pelo governo e que estão voltados ao atendimento das pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Segundo Pacheco e Costas (2006) o Brasil começa a estruturar um sistema educacional inclusivo a partir da Declaração Mundial de Educação para Todos, estabelecida em Jomtien, na Tailândia no ano de 1990 e ao concordar com o que foi abordado em Salamanca (Espanha, 1994) na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, que resultou no documento conhecido como Declaração de Salamanca, o qual estabelece que:

Deverão ser tomadas as medidas necessárias para conseguir a mesma política integradora de jovens e adultos com necessidades especiais, no ensino secundário e superior, assim como nos programas de formação profissional (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.7).

A partir desse documento se fez necessário pensar ações que visem mudança de paradigmas excludentes em toda sociedade e em especial no contexto educacional, de modo a pensar inclusive na formação dos profissionais que atuam na educação e que são indispensáveis na efetivação do processo de inclusão em todos os níveis e modalidades de educação.

Embora o Brasil tenha optado pela mudança do paradigma educacional excludente e segregacionista para o modelo inclusivo, garantir esse acesso e permanência no ensino superior, no que se refere a pessoas com necessidades educacionais especiais, é uma preocupação relativamente nova. Segundo Pacheco e Costas (2006) as implementações de normas por parte do governo, ainda está em fase inicial, uma vez que as pesquisas das autoras revelam através de diversos pesquisadores que no Brasil o acesso e permanência dos universitários com necessidades educacionais especiais demonstram que as ações que proporcionam apoio psicopedagógico a esses alunos são ações isoladas e insuficientes à demanda das universidades.

Baseada nessas leituras e levando em consideração a relevância científica, social e pedagógica desse estudo, tendo o conhecimento, uma vez que

foram realizadas pesquisas bibliográficas sobre o tema no Brasil, tendo constatando que existem poucas pesquisas sobre Necessidades Educacionais Especiais (NEE) no ensino superior e que considere e aprofunde as necessidades educacionais especiais temporárias, justificamos a escolha dessa temática e do campo de pesquisa UFPB, visando realizar um estudo introdutório que contribua para o início de um mapeamento das políticas de inclusão e concretização dessas políticas dentro da UFPB, com o objetivo de compreender o fenômeno da inclusão e permanência através das percepções e experiências subjetivas da comunidade acadêmica, em especial seus conceitos e crenças no que se refere à inclusão de alunos com NEE – Temporárias, no ensino superior. Como objetivos específicos da pesquisa, buscamos conhecer as percepções e as experiências através, através dos questionários semi-estruturados, do Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA), professores, alunos e funcionários, assim como buscamos saber o conceito e a visão sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais.

Este tema foi escolhido após uma aula sobre necessidades educacionais especiais que gerou uma inquietação e após uma conversa sobre o tema e a descoberta de que ninguém na UFPB fala sobre, decidimos contribuir com esse estudo introdutório.

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E NEE

Na trajetória histórica da Educação especial houve grandes e significativas mudanças de nomenclaturas no que se refere às pessoas acolhidas/inseridas dentro dessa perspectiva/modalidade de ensino. As expressões usadas para identificar tais pessoas passaram por diversas modificações,

Inicialmente falava-se em excepcionais, depois em deficiente, mais adiante em portadores de deficiência ou ainda, em portadores de necessidades especiais, chegando-se hoje, com a Política Nacional de Educação Especial (1993), a portador de necessidades educativas especiais. (GOFFREDO, 1997, p. 231).

Atualmente a expressão adequada é pessoa com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, quando a referência se faz ao público alvo da Educação Especial. No entanto, quando se refere à Educação Inclusiva, a expressão correta é criança, jovem ou adulto com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Essa expressão foi ratificada na Declaração de Salamanca (1994).

Dentro da Educação Inclusiva algumas literaturas nacionais e internacionais acreditam que o conceito de Necessidades Educacionais Especiais, foi usado pela primeira vez no Relatório de Warnock, como é conhecido o documento publicado em 1978, produto dos estudos coordenados por Mary Warnock, do Departamento de Educação e Ciência, da Inglaterra. Esse documento trata-se de uma investigação, ocorrida nos anos 70 sobre as condições da educação especial inglesa e durou cerca de quatro anos para ser finalizado e apresentado ao Parlamento inglês. O referido documento diz que

(...) a Educação Especial surge como um conjunto de processos utilizados como resposta específica às necessidades educativas especiais, moldada sob critérios pedagógico-educacionais e objetivando a promoção do desenvolvimento e da educação do aluno a partir do seu potencial pleno – físico, intelectual, esquelético, criativo, emocional, espiritual e social – e ajudando-o a viver como cidadão ativo, autônomo e ajustado (WARNOCK, 1978, p. 47).

Os resultados do Relatório de Warnock tiveram repercussão nacional e internacional e acabaram por influenciar nas discussões do movimento pela inclusão

e a própria Declaração de Salamanca, elaborada na Conferência Mundial sobre Educação Especial, na Espanha em 1994. Essa por sua vez, influenciou documentos legais que regem a educação de outros países, assim como no Brasil, especialmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) e as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (2001). No entanto, é preciso que se compreenda que as idéias e práticas educativas desenvolvidas em torno das pessoas que apresentam NEE (seja elas com deficiência ou não) são uma construção histórica. No Brasil, muitos marcos legais contribuem nessa direção, conforme se vê no quadro abaixo.

Quadro 1: Marcos Legais

Ano	Lei ou marco histórico	Mudanças/Conquistas
1961	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61.	Pessoas com deficiência, apontadas como “excepcionais” adquirem o direito à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.
1971	Lei nº 5.692/71, que altera a LDBEN de 1961.	Define “tratamento especial” para alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”. Porém, com isso, reforça o encaminhamento para classes e escolas especiais.
1973	Criação do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, pelo MEC.	Responsável pela gerência da Educação Especial no Brasil. Base integracionista, viabilizou ações educativas através de campanhas assistencialistas isoladas do Estado. Nesse período não se efetivava uma política de acesso universal à educação, prevaleciam às concepções de “políticas especiais”.
1988	Constituição Federal de 1988.	Estabelece no artigo 206, inciso I, “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”. A oferta de atendimento especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.
1990	Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90.	Estabelece a obrigatoriedade dos pais ou responsáveis em matricular seus filhos na rede regular de ensino.
1994	Declaração de Salamanca.	Influenciadora nas formulações e políticas públicas de educação inclusiva.
1994	Publicada a Política Nacional de Educação Especial.	Orientou o processo de “integração institucional” que consistia no acesso as classes comuns do ensino regular aqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (p. 19).
1996	Lei nº 9.394/96, que altera a LDBEN de 1971.	(...) Os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização

		especifica para atender as suas necessidades; Assegura aceleração de estudos aos superdotados;
1999	Decreto nº 3.298, que regula a Lei nº 7.853/89.	A Lei regula a Política Nacional para Integração de Pessoas com Deficiência, define a educação especial como modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial no ensino superior.
2001	Resolução CNE/CEB nº 2/2001	Art.2º: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem – se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001).”
2001	Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001.	“o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”.
1999	Convenção da Guatemala, promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001.	Afirma que as pessoas com deficiências tem os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação toda diferenciação ou exclusão, feita com base na deficiência.
2002	Resolução CNE/CEB nº 1/2002	(...) formação docente voltada para atenção para a diversidade e que contemple conhecimento sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.
2002	Lei nº 10.436/02	Reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio legal de comunicação e expressão.
2002	Portaria nº 2.678/02 do MEC	Aprova as diretrizes para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino.
2003	MEC	Criação do Programa Educação Inclusiva: direito a diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização
2004	MPF	Publica o documento: O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular.
2005	Implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S.	Implementação em todos os estados e no Distrito Federal.
2006	ONU	Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência.
2007	MEC	Lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE.
2007	Decreto nº 6.094/07	Estabelece dentre as diretrizes do Compromisso

		Todos pela Educação a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Traz as diretrizes que fundamentam uma política pública voltada à inclusão escolar, consolidando o movimento histórico brasileiro.
2008	Decreto nº 6.571	Dá diretrizes para o estabelecimento do atendimento educacional especializado no sistema regular de ensino (escolas públicas ou privadas).
2009	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência	Aprovada pela ONU e da qual o Brasil é signatário. Estabelece que os Estados Parte devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino.
2009	Decreto nº 6.949	Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Esse decreto dá ao texto da Convenção caráter de norma constitucional brasileira.
2009	Resolução No. 04 CNE/CEB	Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, que deve ser oferecido no turno inverso da escolarização, prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular. O AEE pode ser realizado também em centros de atendimento educacional especializado públicos e em instituições de caráter comunitário, confessional ou filantrópico sem fins lucrativos conveniados com a Secretaria de Educação (art.5º).
2011	Decreto Nº 7.611/2011	Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.
2011	Decreto Nº 7.712/2011	PNDPD - Plano Viver sem Limites.
2012	Lei nº 12.764	Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

Fonte: Pesquisas do autor

No Brasil, o Ministério da Educação já adotava a expressão Portadores de Necessidades Educacionais Especiais (PNEE) na Política Nacional de Educação Especial (SEESP/MEC/1994), mas, a nomenclatura “Necessidades Educativas Especiais” é oficialmente adotada no Art. 58 da LDB 9394/96 em seu Capítulo V,

quando se refere ao alunado da educação especial. Nesse contexto, tira-se o foco do aluno com algum tipo de deficiência, o verdadeiro público da Educação Especial, para todos os alunos excluídos por quaisquer razões. Na Resolução CNE/CEB N° 2 de setembro de 2001, o Art.5 nos esclarece quem são os alunos com NEE.

Mazzotta(1996) apud Carvalho (1999, p. 60) alerta-nos

(...) para a inadequação lingüística da expressão “portadores de necessidades educativas especiais”, sugerindo que, em lugar dela, usemos “alunos que apresentam necessidades educacionais especiais”, o que, sem dúvida, é mais adequado, seja do ponto de vista semântico ou do psicológico.

As substituições dos termos já citados e em especial o mencionado acima, objetiva que haja uma mudança não só na nomenclatura, mas uma mudança de paradigma na educação, de modo que possamos romper com os modelos segregacionistas e reducionistas. Mas, os próprios movimentos de pessoas com deficiência não concordam com a adoção de termo tão genérico (NEE) para se referir às necessidades educacionais tão específicas.

O alargamento da terminologia Necessidades Educacionais Especiais é tão abrangente que se torna difícil elencar o aluno que não apresenta NEE, uma vez que o seu conceito abarca todos os alunos em algum momento do seu percurso escolar. Por esta razão, o conceito de NEE aqui utilizado não enquadra relação com o público alvo da Educação Especial.

Desse modo, contemplamos três definições de NEE, a primeira defendida por Brennan (1988), que considera a existência de Necessidades Educativas Especiais (NEE) quando:

Há uma necessidade educativa especial quando um problema (físico, emocional, sensorial, intelectual, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afeta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada (apud CORREIA, 2008, p. 44).

O segundo conceito é explicitado por Correia¹ (1999, s/p), julga a expressão Necessidades Educacionais Especiais (NEE) a partir da evolução dos conceitos dizendo que

(...) surge de uma evolução nos conceitos que até então se usavam, quer eles fossem de cariz social, quer educacional. O termo NEE vem, assim, responder ao princípio da progressiva democratização das sociedades, reflectindo o postulado na filosofia da integração e proporcionando uma igualdade de direitos, nomeadamente o que diz respeito à não discriminação por razões de raça, religião, características intelectuais e físicas, a toda a criança e adolescente em idade escolar.

Ainda, segundo Correia (2008, p. 45),

As crianças ou adolescentes com necessidades educativas especiais têm, como quaisquer outros alunos, direito a um programa de educação público, adequado e gratuito, num meio de aprendizagem o mais apropriado possível, que responda às suas necessidades educativas e ao seu ritmo e estilos de aprendizagem. Assim, a escola deve estar preparada para dar uma resposta eficaz à problemática do aluno com NEE, de acordo com as suas características, capacidades e necessidades.

Nesse contexto educacional é possível afirmar que a extensão do conceito de Necessidades Educacionais Especiais (NEE) está interligada às dificuldades de aprendizagem e não necessariamente está vinculada à deficiência, ou seja, consiste em uma necessidade apresentada durante o processo educacional que abarca todos os estudantes, de maneira que uma pessoa com ou sem deficiência pode encaixar-se na concepção de Necessidades Educacionais Especiais. Isso implica em uma mudança de paradigma que substitui a abordagem médica e clínica pela educativa, deslocando a ênfase na deficiência ou dificuldade da pessoa para as possibilidades e potencialidades de crescimento e desenvolvimento humana das mesmas. Para tanto, o que se faz necessária uma intervenção educativa que atenda as características específicas de cada pessoa, de modo que toda e qualquer pessoa possa superar suas dificuldades e limitações no processo de ensino-aprendizagem.

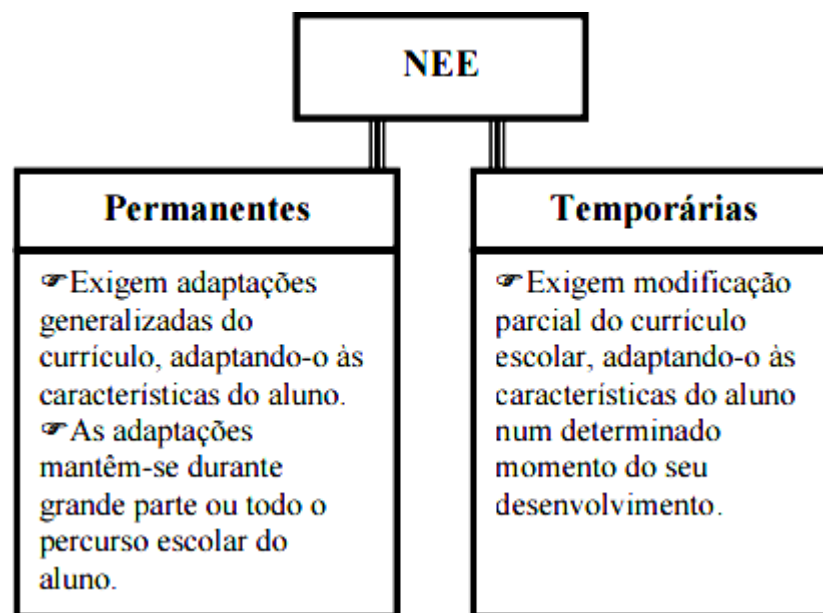
¹ Disponível em: <https://maisinclusao.wordpress.com/necessidades-educativas-especiais/158/>

2.1 Tipos de necessidades educacionais especiais (nee)

Sabido da extensão no conceito de Necessidades Educacionais Especiais (NEE) e entendendo que o mesmo contempla todos os alunos, é necessário compreender as necessidades que cada aluno pode manifestar, e nesse sentido, entender que como somos seres biopsicossociais, tais necessidades podem revelar-se em quaisquer aspectos, sejam eles de natureza orgânica ou social (cultural, econômico, etc), podendo incidir no processo educacional.

Segundo o Warnock Report (1978) e Sá (2014) algumas Necessidades Educacionais Especiais podem ser permanentes ou temporárias, dependendo da situação ou das circunstâncias das quais se originam. Correia (1999) também defende que NEE podem ser divididas em dois grandes grupos, NEE permanentes e NEE temporárias:

Figura 1: Tipos de Necessidades Educativas Especiais



Fonte: Correia. 1999, p.49.

Independente da classificação da Necessidade Educacional Especial, sempre vai haver uma necessidade de adaptar o currículo escolar, seja de forma integral ou parcial, mas que este inclua e possibilite o desenvolvimento integral do aluno.

Para Correia (1999) as Necessidades Educacionais Especiais permanentes englobam a deficiência mental, dificuldades de aprendizagem, perturbações emocionais, problemas motores, problemas de comunicação, deficiência visual e auditiva, multideficiência, cegos-surdos, traumatismos cranianos, autismo, entre outros.

De forma mais sistemática pode-se classificar as Necessidades Educacionais Especiais de caráter permanentes da seguinte maneira:

- a) As deficiências (deficiência visual, deficiência física, surdez)
- b) As dificuldades de Aprendizagem (dislexia, disgráfia, disortografia, discalculia)
- c) O transtorno do Espectro Autista (TEA)
- d) As Altas Habilidades\Superdotação
- e) Os transtornos de Comportamento (TDAH e TDDA/TDA)

As Necessidades Educacionais Especiais Permanentes se sustentam por toda ou grande parte da trajetória escolar. As pessoas que possuem deficiência de qualquer tipo estão classificadas como NEEs Permanentes, pois a deficiência é uma condição de vida, que não se altera, essa mesma lógica se aplica as demais características das NEE Permanentes.

De caráter provisório, determinados por fatores internos ou externos à pessoa, as Necessidades Educacionais Temporárias são as que tornam o conceito de NEE amplo. Nessa perspectiva se faz necessário uma reflexão em torno das necessidades educacionais propriamente ditas, de modo que identificada a necessidade, haja uma compreensão de que, em outras circunstâncias, em diferentes momentos e espaços a necessidade pode ser superada e cessar.

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994, p.3) “o termo “necessidades educacionais especiais” refere-se a todas as crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originem em função de deficiência ou dificuldade de aprendizagem.” Sejam essas dificuldades, permanentes ou temporárias.

As NEEs Temporárias abarcam todas as necessidades que embora sejam transitórias comprometem o processo educacional do sujeito, identificamos nesse tipo de NEEs casos de doenças crônicas ou agudas, questões de ordem culturais, religiosas ou sociais e acidentes de toda ordem que levem o indivíduo a necessitar

de ajustamentos por motivos de impossibilidades de frequentar ou realizar as atividades educacionais propostas. Cabem ainda nesse conceito os casos de dificuldades apresentadas pelos alunos em determinadas situações propostas no processo de ensino aprendizagem que consistem em dificuldades com componentes curriculares, conteúdos ou atividades que estejam intrinsecamente relacionados com a metodologia proposta, com o professor, ou ainda em razão de como se estabelece a relação professor-aluno ou que se relacionem com as habilidades, capacidades e necessidades que são próprias do aluno.

2.2 O papel do professor na Escola Inclusiva

Dentro do contexto da educação inclusiva, “como incluir” tem sido umas das maiores preocupações dos professores, que se dispõe a esse modelo de educação, em algumas literaturas encontramos que um dos maiores desafios assinalados pelos professores está ligado as suas próprias limitações, oriundas de sua formação inicial, de modo que não se sentem preparados para trabalhar com a diversidade. Sabendo que a inclusão só se concretiza se houver transformação estrutural, curricular e adesão de todos que fazem parte do processo educacional. Destacamos alguns momentos e ações imprescindíveis no contexto da inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais: a identificação dos alunos com NEE, o encaminhamento de alunos com possíveis NEE, a intervenção pedagógica, a ressignificação da prática e a comunicação com os pares, com a instituição e com os alunos com NEE.

A identificação de alunos com Necessidades Educacionais Especiais deve acontecer através de um processo rigoroso e atencioso. Neste sentido, aos professores compete um papel importante: o de identificar a Necessidades Educacionais Especiais dos alunos através de uma avaliação diagnóstica².

O ato de encaminhar alunos às avaliações com técnicos especializados deve ocorrer quando os professores, profissionais da educação mais indicados a realização de avaliações diagnosticas, sentirem que não estão aptos a realizá-la. Nesse caso geralmente o aluno encaminhado está classificado dentro das NEEs Permanentes. É preciso que o professor tenha ética profissional e humildade para

²Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1495/1495.pdf>

reconhecer quando não está apto a realizar uma avaliação diagnóstica, pois uma avaliação realizada erroneamente pode não só excluir, mas comprometer toda a trajetória educacional e de vida do aluno³.

Dado o diagnóstico, o professor deve além de preocupar-se com a socialização, elaborar uma proposta de intervenção pedagógica adequada, que considere a necessidade do aluno, contemplando e valorizando suas habilidades e potencialidades de aprendizagem, sem focar necessariamente em sua deficiência ou limitação, ou seja, a intervenção pedagógica deve esta fundamentada em critérios pedagógicos e não em critérios clínicos.

Essa intervenção pedagógica e curricular só será bem sucedida se o professor tiver ciente do nível de desenvolvimento e aprendizagem e das competências que esse aluno deve desenvolver em cada momento, por isso é importante que a cada início de ano letivo ou de semestre, o professor procure esclarecer o nível de desenvolvimento do aluno para que possa buscar sempre responder as suas singularidades. Assim, a intervenção pedagógica deve pensar adaptações dos objetivos de ensino, dos conteúdos, das metodologias e dos processos avaliativos⁴.

É responsabilidade do professor repensar sua prática englobando as diferentes formas de ensinar, para incluir as diferentes formas de aprender existentes. Não compete mais ao professor a simples transferência de saberes, mas cabe a esse profissional a participação no desenvolvimento integral do aluno e na construção do conhecimento.

Repensar a prática, mudar atitudes, pesquisar e buscar conhecimento da área da inclusão de pessoas com NEE é uma exigência para o bom desenvolvimento de ações inclusivas. Pesquisas apontam que as atitudes docentes estão associadas à cognição, ao afeto e ao comportamento.

De acordo Elhoweris e Alsheikh (2006) os docentes podem assumir três opiniões sobre inclusão de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais:

- a) concordam com a inclusão de alunos com NEE e vê essa inclusão como benéfica e a todos os estudantes e defende que a inclusão é um direito civil;
- b) admitem que a inclusão de estudantes com NEE seja possível;

³Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1495/1495.pdf>

⁴Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1495/1495.pdf>

c) sustenta que a inclusão de estudantes com NEE na sala de aula regular não é positiva, defendem ainda que alunos com determinados tipos de NEE não podem receber uma educação apropriada na sala de aula comum.

Percebe-se que nesses posicionamentos são colocados compreensões acerca da inclusão que correspondem a uma visão voltada para questões de cunho legal/jurídico, argumentos de possibilidade e esperança e por fim uma visão que dialoga com o modelo segregacionista, ao mesmo tempo em que se confunde com o modelo de integração.

Quando essa percepção está no campo jurídico corre o risco do professor cumprir apenas com as orientações do sistema educacional. O modelo educacional de integração segue mais ou menos esse pensamento, marcado pela criação de salas especiais em escolas regulares. Nesse modelo, o ingresso do aluno com NEE na escola regular não garante que a inclusão educativa aconteça. O que vai garantir que essa inclusão aconteça é a forma como esse aluno é assistido em sua trajetória.

Tanto a Declaração de Salamanca quanto o modelo educacional de integração e o Warnok Report, possibilitam diferentes interpretações e, conseqüentemente, posicionamentos distintos no que se referem a inclusão de pessoas com NEE no sistema regular de ensino, em todos os níveis. A Declaração Salamanca (1994, p.2) quando propõe que “adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma”, nos remete a duas compreensões acerca da inclusão: ora o sujeito pode ser excluído do ensino regular e acolhido no ensino especial, ora a inclusão deve acontecer para toda e qualquer pessoa independente da sua NEE no ensino regular. Já o Warnock Report (1978) defende que nenhuma criança com deficiência deve ser enviada para uma escola especial quando pode receber educação numa escola regular, ou seja, parece inferir que existem crianças, que não podem e, por isso, estas devem ser enviadas à instituição especial. Ambos os documentos, a Declaração e o Warnock Report estão inseridos na filosofia da integralização.

Os professores que tem percepções positivas sobre a inclusão são mais flexíveis e propensos às mudanças. Suas crenças influenciam diretamente na sua prática e a forma como percebem os alunos ultrapassam os limites estabelecidos,

muitas vezes em laudos médico. Quando o professor entende a dinâmica do processo de inclusão passa a ver seus alunos com ou sem NEE como sujeitos capazes e em constante processo de desenvolvimento, isso faz com que ele supere os modelos clínicos em vista de soluções pedagógicas de valorização das diferenças humanas e promova respostas expressivas a todos os alunos.

A comunicação é fundamental no processo de inclusão, pois quando os professores dialogam com os pares, com a instituição e com os alunos e tomam conhecimento das necessidades destes é possível uma melhor elaboração das metodologias, dos cronogramas de aula, dos recursos e dos métodos de avaliações.

No diálogo com os pares, na troca de experiências e na observação de atitudes de docentes que apresentem sucesso no processo de inclusão, os professores tendem a sofrer fortes influências do meio, que podem modificar suas crenças e fazê-los repensar suas capacidades, acolhendo os sujeitos com Necessidades Educacionais Especiais como possibilidade de melhorar as suas habilidades profissionais. Sobre o diálogo e a troca de experiências com os pares, em todos os níveis de ensino, se fortalece a inclusão do aluno a medida que as suas Necessidades Educacionais Especiais são discutidas. Isso evita que, a cada período, o aluno (ou seus pais) sejam obrigados a explicar novamente suas necessidades a todos os professores.

3 EDUCAÇÃO SUPERIOR E INCLUSÃO

O real significado do termo "Ensino Superior" vai muito além do de ensino de terceiro grau, como ficou popularizado principalmente após as reformas das décadas de 60 e 70. O saber superior deve ser adquirido mediante o uso de codificações, sistemas, modelos e símbolos da semântica científica e, por isso, foge à praticidade do dia-a-dia e se reserva aos que disponham de condições especiais para abordá-lo. Por isso, como muitos querem, não pode ser democraticamente acessível a todos. É um ensino, por natureza, elitista, para uma minoria capacitada intelectual e culturalmente e não no sentido trivial de pessoas sócio-economicamente bem postas na comunidade. (MENEZES, 2012, p. 24).

No final da década de 1980, há uma expansão do ensino superior em nível de Brasil. Nesse momento se percebe uma crescente preocupação com o indivíduo, levando em consideração sua posição socioeconômica, assim como sua diversidade étnica e racial. Porém, Ensino Superior é compreendido como um sistema de ensino elitista, porém não em seu entendimento sócio – econômico, mas no sentido mais amplo da palavra, que abarca as capacidades intelectuais dos indivíduos. Pode-se julgar que todos têm capacidade de ingressar no Ensino Superior, desde que, estejam intelectualmente aptos, independentemente de sua classe social, etnia, raça, religião, etc.

Compreende-se que a medida que se avança nos níveis de ensino, mais seletivo e excludente e ele se torna e a maneira como se é oferecido a educação nos níveis que antecedem o ensino superior é fator determinante para que se efetive o acesso, a inclusão ou exclusão nos sujeitos nesse nível de ensino.

Para Trindade (2000), numa retrospectiva da instituição universitária, é possível identificar quatro períodos:

1. Do século XII até o Renascimento, caracterizado como “período da invenção da universidade em plena Idade Média em que se constituiu o modelo da universidade tradicional, a partir das experiências precursoras de Paris e Bolonha, da sua implantação em todo território europeu sob a proteção da Igreja.” (p. 122)
2. No século XV, época em que a universidade renascentista recebe o impacto das transformações comerciais do capitalismo e do humanismo literário e artístico, mas sofre também os efeitos da Reforma e da Contra-Reforma.

3. A partir do século XVII, período marcado por descobertas científicas em vários campos do saber, e do Iluminismo do XVIII, a universidade começou a institucionalizar a ciência.

4. No século XIX, implantou-se a universidade estatal moderna, e essa etapa, que se desdobra até os nossos dias, introduz uma nova relação entre Estado e universidade.

De acordo com essa retrospectiva, nos quatros períodos identificados é possível verificar que o primeiro momento é marcado pela invenção da universidade, na Idade Média. Nesse momento a universidade se caracteriza de forma tradicionalista e conta com a proteção da Igreja Romana.

No segundo momento, que começa no século XV, percebemos que as transformações do capitalismo passam a exercer um papel de influencia de transformação também, das universidades.

O terceiro momento, séc. XVII, fica marcado pelas descobertas científicas nos vários campos do saber e pela valorização da razão, da criticidade e da tolerância religiosa, fruto do Iluminismo (Séc. XVIII). Nesse momento, com resistência, a universidade inicia a institucionalização da ciência e começam a passar por um momento de transição que resultarão em novos modelos.

O quarto momento, séc. XIX, é implementada a universidade estatal moderna e se configura novos modelos de relação entre Estado e universidade. Esse momento progride até a atualidade.

É notório que dentro desse percurso fatores políticos, sociais, culturais e econômicos influenciaram e influenciam até hoje os modelos de ensino superior, seja de forma documental ou pelos currículos ocultos.

Enquanto espanhóis inauguravam suas primeiras universidades, configuradas como instituições religiosas, no período colonial, no Brasil, os colonizadores Portugueses não tinham intenção de criar instituições superiores.

A história da criação de universidades no Brasil revela, inicialmente, considerável resistência tanto por parte de Portugal, como reflexo de sua política de colonização, como parte de brasileiros, que não viam justificativas para a criação de uma instituição desse gênero no País, considerando mais adequado que as elites da época procurassem a Europa para fazer seus estudos superiores (apud FÁVERO, 2000, p. 17).

A elite colonial tinha que se deslocar até a metrópole para ter acesso à educação superior, geralmente, na Universidade de Coimbra, em Portugal.

Segundo Anísio Teixeira (1989):

Até os começos do século XIX, a universidade do Brasil foi a Universidade de Coimbra, onde iam estudar os brasileiros, depois dos cursos no Brasil nos reais colégios dos jesuítas. No século XVIII, esses alunos eram obrigados a um ano apenas no Colégio de Artes de Coimbra para ingresso nos cursos superiores de Teologia, Direito Canônico, Direito Civil, Medicina e Filosofia, nesta última, depois da reforma de 1772, incluídos os estudos de ciências físicas e naturais. Nessa universidade graduaram-se, nos primeiros três séculos, mais de 2.500 jovens nascidos no Brasil.

No séc. XIX, com a Proclamação da Independência, cresce o número de escolas superiores, porém voltadas para formação profissional, essas escolas funcionavam isoladas uma das outras. Em 1823, inicia – se as primeiras discussões sobre a necessidade da criação de uma universidade no Brasil.

Em 1842 o deputado José Cesário de Miranda Ribeiro, apresentou ao Legislativo do Império um projeto que criava a Universidade Pedro II no Rio de Janeiro, o qual reza em seu artigo 2º:

Nesta Universidade se reunirão as faculdades de teologia, matemáticas, filosofia e medicina: e assim mais um curso de ciências físico-matemáticas, o qual será de sete anos para os militares engenheiros, de cinco para os artilheiros, de três para os militares que se aplicarem à arma de cavalaria, ou à infantaria, e à marinha; um curso farmacêutico, outro de parto; e a faculdade de letras que prepare os alunos para os estudos universitários. (BARRETO & FILGUEIRAS, 2007, p. 1783)

No ano seguinte, o senador Manoel do Nascimento Castro e Silva redigem um novo projeto de universidade, e que dizia em seu artigo 1º: “haverá na Capital do Império, com denominação Pedro II, uma Universidade para o ensino das ciências naturais consideradas em todas as suas ramificações e na sua aplicação às profissões científicas” (BARRETO & FILGUEIRAS, 2007, p. 1784).

Mais tarde em 1847, um novo projeto é apresentado a Assembleia Legislativa, este foi pensado por Bernardo José da Gama. Mas em todos os projetos apresentados nesse momento, nenhum saiu do papel.

Enfim, no Governo de Epitácio Pessoa, foi publicado o decreto nº 14.343 de 7 de setembro de 1920, que inaugurava a Universidade do Rio de Janeiro (URJ). Essa

nomenclatura passou por alterações em 1937 a universidade obteve o nome de Universidade do Brasil e em 1965 passou a ser chamada Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Estudar a história e nela a origem no ensino superior no Brasil é muito difícil, pois enquanto literaturas se posicionam dizendo que a universidade só surgiu no início do século XX, outras dizem que ela já existia desde 1808, sob títulos de Escolas Superiores, técnicas, etc. Mas que desempenhavam mesmo que isoladamente uma das outras, a função de ensino superior.

Para elaborar uma síntese dessa trajetória histórica do Ensino Superior, contemplo a periodização proposta por Durham (2005), que destaca um período Monárquico (1808 – 1889), quando “as primeiras Instituições de ensino superior foram criadas apenas em 1808 e as primeiras universidades são ainda mais recentes, datando de década de 1930” (DURHAM, 2005: p.201).

Logo em seguida, Durham (2005) destaca a Primeira República, marcada pela vinda da Família Real para o Brasil, retardando o processo de independência, e também provocando, por sua vez, o adiamento da criação da primeira universidade brasileira, que só se deu na década de 1930. Para o mesmo autor, é somente entre 1889 e 1918 que foram criadas no Brasil 56 novas escolas superiores, a grande maioria privada.

Já a Década de 1920 é marcada pelo Movimento de Modernização do Ensino. Para Durham (2005, p. 202),

(...) o que se propunha era bem mais que a simples criação de uma universidade: era a ampla reforma de todo o sistema de ensino superior, substituindo as escolas autônomas por grandes universidades, com espaço para o desenvolvimento das ciências básicas e pesquisas (...).

A década de 1930, com o fim da Primeira República, assiste a uma reforma marcada por uma intensa disputa pela hegemonia em relação à educação, especialmente em relação ao ensino superior, que então se travava entre as elites católicas conservadoras e intelectuais liberais (apud SCHWARTZMAN et al. 1991).

A Segunda República, entre 1945 até 1964, o sistema de ensino superior continuou crescendo lentamente até 1960, época da formação da rede de universidades federais; criação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (a primeira de uma série de universidades católicas); expansão do sistema

universitário estadual paulista e o surgimento de instituições estaduais e municipais de ensino de menor porte em todas as regiões do país. Entre 1946 e 1960, foram criadas 18 universidades públicas e dez particulares de maioria confessional católica e presbiteriana (SAMPAIO, 2000, p. 70-71).

No período do Regime Militar (1964 – 1980), o movimento estudantil foi o principal foco de resistência ao regime militar, tendo a universidade pública como baluarte. O regime radicalizou com os estudantes, a partir de um decreto-lei do então presidente Castelo Branco,

(...) vetou aos órgãos de representação estudantil qualquer ação, manifestação ou propaganda de caráter político-partidário, racial e religioso, bem como incitar, promover ou apoiar ausências coletivas aos trabalhos escolares (SAMPAIO, 2000, p. 210).

A década de 1980 foi de crise econômica e de transição política que culminou, com uma nova Constituição em 1988 e, logo no início da década seguinte, a eleição direta para presidente. No período, tanto o setor público quanto o privado foram atingidos pela estagnação no ensino superior, porém, os reflexos da crise econômica causaram maior efeito no setor privado. Já na era FHC, temos a aprovação da LDB, em dezembro de 1996, lei que incorporou inovações como, a explicitação dos variados tipos de IES admitidos. Foi neste contexto que se criou o Exame Nacional dos Cursos, o conhecido Provão, que, a princípio, encontrou fortes resistências entre as instituições privadas e de alunos e professores do setor público.

As políticas educacionais para o ensino superior no governo Lula são marcadas oficialmente por uma das primeiras iniciativas desse governo para o setor. Essa iniciativa se revelou na edição do Decreto de 20 de outubro de 2003 que institui Grupo de Trabalho Interministerial – GT encarregado de analisar a situação atual e apresentar plano de ação visando a reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES (BRASIL, 2003).

Dentro desse contexto da história do ensino superior é importante compreender também esse processo e as políticas que norteiam a legislação em favor da inclusão no ensino superior brasileiro.

3.1 Inclusão no Ensino Superior brasileiro

Partimos do pressuposto que a universidade é o local onde essa educação acontece de forma a propagar valores e práticas que reflitam sobre a educação inclusiva, ou seja, é o local onde vivências inclusivas precisam acontecer nos âmbitos arquitetônicos, pedagógicos, atitudinais e comunicacionais.

O processo de inclusão deve ser vivenciado pela instituição universidade, pelas práticas docentes, pelos servidores e alunos que a compõe de modo que está se organize e implemente projetos e ações inclusivas cumprindo uma de suas funções, a função social.

A universidade é uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo. Tanto é assim que vemos no interior da instituição universitária a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições da sociedade. (CHAUÍ, 2004, p. 5).

São as opiniões, as atitudes e os projetos conflitantes que fazem do espaço acadêmico um ambiente democrático de reflexões críticas e de produção de saber científico, tecnológico e humano.

A democratização do conhecimento, do Ensino Superior, em especial a democratização da universidade pública, no caso desse estudo realizado na Universidade Federal da Paraíba nos faz refletir sobre um espaço social que é de direito de qualquer cidadão com habilidade cognitiva para ingressar na mesma, o que pesquisamos tem enfoque acadêmico no ingresso, condições de permanência, progressão e conclusão dos estudos no ensino superior de pessoas com necessidades educacionais especiais.

Dentro do movimento da Educação Especial, abarcando o Ensino Superior, percebe – se que é imprescindível a conscientização, reeducação e formação da comunidade acadêmica (docentes, discentes e coordenadores e servidores) com base nas políticas de inclusão, que vise os alunos e suas mais diversas particularidades. É preciso romper com as práticas segregadoras e sua difusão, ainda tão presentes no ensino superior, isso implica também na mudança de pensamento, ou seja, fugir dos padrões de normalidade e desfazer a ideia de que pessoas com necessidades educacionais especiais devem está fora da esfera

social. Quando rompemos com essas práticas e pensamentos, reconhecemos que existem pessoas com características diferentes que apresentam diferentes formas de ser, estar e produzir conhecimento. Pensar essas pessoas sem considerar suas diferenças é desprezar a presença delas na universidade, o que implica dizer que a inclusão está para além dos documentos legais que subsidiam a Educação Inclusiva, mas está alicerçada também em práticas reflexivas e humanizadoras. Segundo Moreira (2005, p. 43):

[...]estes aparatos legais, sem dúvida, são importantes e necessários para uma educação inclusiva no ensino superior brasileiro, muito embora, por si só não garantam a efetivação de políticas e programas inclusivos. Uma educação que prime pela inclusão deve ter, necessariamente, investimentos em materiais pedagógicos, em qualificação de professores, em infra-estrutura adequada para ingresso, acesso e permanência e estar atento a qualquer forma discriminatória.

A história do Ensino Superior brasileiro é marcada pela exclusão de uma significativa parcela da população à educação (PEREIRA, 2007). E os desafios encontrados no Ensino Superior são ainda maiores, uma vez que as estatísticas oficiais, bem como a maioria dos estudos e pesquisas na área, da educação especial no Brasil, só narram essa inclusão na Educação Básica.

Não se pode ser indiferente ao fato de reconhecer que existe uma demanda de procura pela inclusão de sujeitos com NEE no sistema de ensino básico regular, e uma vez inseridos nesse sistema de ensino, é apenas uma questão de tempo para que estes provoquem uma procura de acesso ao ensino superior.

Nas literaturas sobre inclusão no Ensino Superior encontram-se muitas pesquisas e estudos que versam sobre esse tema em Portugal, além de refletir a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na educação infantil, reflete também acesso e permanência desses alunos no ensino superior. Diante desse fato é perceptível a lacuna existente no Brasil, no que se refere às políticas públicas e ações que pensem a inclusão para o ensino superior.

Algumas ações em nível de pesquisa já tentam refletir a inclusão no ensino superior, a saber, o I Seminário de Práticas de Inclusão no Ensino Superior, promovido no ano de 2009, pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP).

É importante compreender que o acesso e a inclusão, neste caso, está ligado ao ato de ingressar nesse nível de ensino e não a estrutura física, arquitetônica das

instituições de ensino, fundamento pelo documento brasileiro Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior e a Avaliação in loco do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)

[...] necessidade de ampliar o conhecimento sobre o tema, haja vista que tem motivado intensas reflexões e debates por parte dos profissionais da educação e afins. Isso por que, entendida em seu amplo espectro (acessibilidade atitudinal, física, digital, nas comunicações, pedagógica, nos transportes, etc.), pressupõe medidas que extrapolam a dimensão arquitetônica e abrangem o campo legal, curricular, das práticas avaliativas, metodológicas, entre outras. Dotar as instituições de educação superior (IES) de condições de acessibilidade é materializar os princípios da inclusão educacional que implicam em assegurar não só o acesso, mas condições plenas de participação e aprendizagem a todos os estudantes (BRASIL, 2013, p. 3-4)

A discussão sobre inclusão, principalmente no contexto educacional, de ve ser pensada para além da visão da pessoa com deficiência, de forma que perceba e faça esse sujeito se perceber em suas potencialidades, tirando o foco de suas limitações. Nessa perspectiva olhamos o sujeito em suas potencialidades e capacidades.

De acordo com os Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior e a Avaliação in loco do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)

[...] professores e gestores institucionais, faz-se necessário um investimento sistemático e contínuo nos processos formativos. Esses deverão contemplar não só os conhecimentos técnicos acerca da educação especial e inclusiva, mas o compromisso político e ético com a educação como direito de todos. (BRASIL, 2013, p.13)

O movimento da inclusão envolve todos os agentes do sistema educacional e requer de todos novas posturas capazes de atender a diversidade humana levando em consideração suas capacidades, quer apresentem ou não NEE.

Compete as IFES, segundo a Declaração de Salamanca (1994, p.28):

[...] desempenhar um importante papel consultivo na elaboração de serviços educativos especiais, principalmente com relação à pesquisa, à avaliação, à preparação de formadores de professores e à elaboração de programas e materiais pedagógicos. Deverá ser fomentada a criação de sistemas entre Universidades e centros de ensino superior nos países desenvolvidos e em desenvolvimento. Essa inter-relação entre pesquisa e capacitação é de grande

importância. É também muito importante a ativa participação de pessoas com deficiência na pesquisa e formação, para garantir que seus pontos de vista sejam levados em consideração.

Diante do exposto na Declaração de Salamanca, recorde-me de Sasaki (2007) analisando o lema “Nada sobre nós, sem nós: da integração à Inclusão”. Ambos os textos nos apresentam a necessidade de se pensar a inclusão partindo do olhar de quem precisa ser incluído. A visão das pessoas com NEE que ingressam no ensino superior é de extrema importância para elaborar serviços educativos que busquem proporcionar a permanência desses sem prejuízos emocionais, socioeconômicos, curriculares, comportamentais, atitudinais, etc.

Para pensar a educação dentro da perspectiva da inclusão é preciso repensar a maneira como a pessoa com deficiência é vista, é preciso contemplar a pessoa na sua totalidade. Segundo Pastore (2006), a sociedade confunde as limitações relativas à vida diária (comer, vestir, cuidar da higiene pessoal, etc.) com as limitações relativas à vida social (estudar, trabalhar, namorar, etc.). Estamos presos aos paradigmas da deficiência como inibidora de toda e qualquer ação, principalmente educativa. É preciso repensar os conceitos de normalidade/anormalidade, de deficiência e limitações.

A ONU, em 1975 aprovou a Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência, que afirma em seu artigo 3º que:

As pessoas portadoras de deficiência têm o direito inerente de respeito por sua dignidade humana. Qualquer que seja a origem, natureza e gravidade de suas deficiências, os seus portadores têm os mesmos direitos fundamentais que seus concidadãos da mesma idade, o que implica, antes de tudo, o direito de desfrutar uma vida decente, tão normal e plena quanto possível (ONU, 1975, s.p.).

A Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (CIDID, 1989) conceitua deficiência como a perda ou anormalidade de estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, temporária ou permanente.

Segundo o Decreto n.914/93 no Artigo 3º, passou-se a considerar a pessoa com deficiência aquela que:

Apresenta, em caráter permanente, perdas ou anomalias de sua estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, que gerem incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano (BRASIL, 1993, s.p.).

Refletindo esses dois conceitos de deficiência identificamos que as pessoas podem apresentar deficiências de ordem permanentes ou temporárias e ainda que estas podem apresentar em decorrência de sua deficiência incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal, o que não quer dizer que são pessoas incapazes.

O quadro a seguir nos mostra um percurso que abarca marcos legais da inclusão na educação superior brasileira, de modo que nos apresenta recomendações e conquistas em significativas.

Quadro 2: Marcos Legais da Inclusão na Educação Superior brasileira

Ano	Lei ou marco histórico	Mudanças/Conquistas
1994	Portaria Nº. 1.793/94	Art. 1º. Recomendar a inclusão da disciplina "Aspectos ético-políticos-educacionais da normalização e integração da pessoa com necessidades especiais", prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas.
1994	Portaria Nº. 1.793/94	Art. 2º. Recomendar a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos ético-políticos-educacionais da normalização e integração da pessoa com necessidades especiais nos cursos do grupo de Ciência da Saúde e nos demais cursos superiores, de acordo com as suas especificidades.
1996	Aviso Circular N.º 277/96	Recomendações aos reitores das IES de sugestões a serem realizadas visando atender as necessidades educacionais apresentadas por alunos com deficiências no processo seletivo vestibular.
2001	Decreto nº 3.956/2001	Ratifica a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de deficiência.
2002	Lei nº 10.436/2002	Reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras.
2003	Portaria nº 3.284/2003	Dispõe sobre os requisitos de acessibilidade às pessoas com deficiência para instruir processo de autorização e reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições.
2004	Decreto nº 5.296/2004	Estabelecendo normas gerais e critérios básicos para o atendimento prioritário a acessibilidade de pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.
2005	Decreto 5.626/2005	Dispõe sobre o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e estabelece que os sistemas educacionais devem garantir, obrigatoriamente, o ensino de LIBRAS em todos os cursos de formação de professores e de fonoaudiólogos e, optativamente, nos demais cursos de educação superior.
2005	Programa Acessibilidade	Determina a estruturação de núcleos de

	ao Ensino Superior. Incluir/2005	acessibilidade nas instituições federais de educação superior, que visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência.
2006	Decreto nº 5.773/2006	Dispõe sobre regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores no sistema federal de ensino.
2009	Decreto nº 6.949/2009	Ratifica, como Emenda Constitucional, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) que assegura o acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis.
2010	Decreto nº 7.234/2010	Dispõe sobre o programa nacional de assistência estudantil – PNAES.
2011	Decreto nº 7.611/2011	Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, que prevê, no §2º do art. 5º: VII -estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior. Os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência;
2012	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos – Parecer CNE/CP 8/2012	Recomenda a transversalidade curricular das temáticas relativas aos direitos humanos.
2014	Lei nº 13.005/2014	Institui o Plano Nacional de Educação – PNE, no inciso III, parágrafo 1º, do artigo 8º, determina que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios garantam o atendimento as necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades.

Fonte: Pesquisa da autora

O processo de inclusão não se concretiza baseando-se apenas nas Leis e nos decretos, prova disso é que desde a Constituição de 1988 se tem um dispositivo legal para embasar a inclusão, a equidade e a valorização do sujeito. No Ensino Superior brasileiro se começa a pensar de forma mais atenciosa sobre inclusão desde a Lei n. 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional para inclusão da pessoa com deficiência nas instituições de ensino regular,

porém é a Portaria nº 3.284/2003 MEC/GM dispõe sobre as condições de acessibilidade,

Art. 1º Determinar que sejam incluídos nos instrumentos destinados a avaliar as condições de oferta de cursos superiores, para fins de autorização e reconhecimento e de credenciamento de instituições de ensino superior, bem como para renovação, conforme as normas em vigor, requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de necessidades especiais.

A mesma portaria trás em seu Art. 2º, inciso 1º os requisitos de acessibilidade que devem ser seguidos pelas instituições, requisitos esses que de modo geral abarcam questões relacionadas à acessibilidade arquitetônica e a acessibilidade pedagógica.

As Intituições Federais de Ensino Superior (IFES) devem cumprir a deliberação do Programa de Acessibilidade no Ensino Supeiro (Incluir), que tem como objetivo principal a criação de núcleos de acessibilidade. Esses núcleos devem preocupar-se, também, com o monitoramento de matrículas e ingressos de alunos NEE, com a finalidade de promover uma educação inclusiva para que estes tenham as mesmas condições de acesso, permanência e aprendizagem.

Endende-se por Núcleos de Acessibilidade:

(...) compreende-se a constituição de espaço físico, com profissional responsável pela organização das ações, articulação entre os diferentes órgãos da instituição para a implementação da política de acessibilidade e efetivação das relações de ensino, pesquisa e extensão na área. (BRASIL/MEC, 2010)

Os Núcleos de Acessibilidades dentro das Universidades devem problematizar a inclusão pelo viés das questões arquitetônicas, políticos – sociais, culturais, pedagógicas, atitudinais e comportamentais, desconstruindo o conceito de inclusão, apenas, como sinônimo de respeito, tolerância e aceitação do outro.

4 METODOLOGIA

4.1 Tipo de Pesquisa

Nesta pesquisa foi utilizada uma abordagem qualitativa, pois, “ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. (MINAYO, 2002, p. 21-22)

Justificamos a escolha dessa abordagem pela necessidade de compreendero fenômeno da inclusão e permanência através das percepções e experiências subjetivas da comunidade acadêmica, em especial seus conceitos e crenças no que se refere à inclusão de alunos com NEE – Temporárias, no ensino superior, na UFPB.O estudo é de caráter introdutório, uma vez que a temática no contexto nacional é insuficiente.

Esta pesquisa teve como objetivo geral contribuir para a reflexão do processo e cumprimento das políticas de inclusão de alunos com NEE, no ensino superior, tendo como seu campo de pesquisa a UFPB.

De forma mais pontual, a pesquisa buscou conhecer as percepções e as experiências do Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA), professores, alunos e funcionários sobre os conceitos de inclusão e de alunos Necessidades Educacionais Especiais (NEE) no ensino superior.

4.2 Sujeitos da Pesquisa

Para escolha dos sujeitos da pesquisa, inicialmente definimos os sujeitos dividi-os em três grupos: professores, alunos e funcionários, além da coordenação do CIA. Dentro desses grupos foram aplicados questionários nos quais se dividem em dois tipos: questionário tipo 1 – com deficiência e tipo 2 – sem deficiência.

Buscamos nesta pesquisa, em função do tempo e da exigência do trabalho, utilizar uma amostra representativa para construir o modelo teórico explicativo acerca do tema, para isto, os critérios para essa amostra se deram da seguinte forma: para o grupo de alunos de modo geral os critérios estabelecidos foram: ter cursado 50% do curso/tempo e como critério de acesso as pessoas, escolhemos envolver sujeitos da área de humanas e sociais. Para os alunos com deficiência

temos, inicialmente, uma pessoa com deficiência intelectual, uma com deficiência visual e uma com deficiência física. Para o grupo de alunos sem deficiência foram escolhidas três pessoas as quais temos o conhecimento de suas NEE temporárias.

No grupo que corresponde os três professores com deficiência, temos pessoas com deficiência auditiva, deficiência física e deficiência visual e para o grupo de professores sem deficiência o critério de escolha está associado aos nomes que aparecem nos diálogos depois da aplicação dos questionários dos alunos com e sem deficiência.

Para o grupo de funcionários com deficiência, solicitamos uma relação do CIA/UFPB e para o grupo de funcionários sem deficiência o critério de escolha está associado aos nomes que aparecem nos diálogos depois da aplicação dos questionários dos alunos com e sem deficiência.

Dessa forma, sendo de caráter introdutório, a pesquisa se propôs a entrevistar uma pequena amostra de 19 sujeitos, sendo eles divididos na coordenação o CIA, 6 professores, 6 alunos e 6 funcionários.

Contudo, quando iniciamos a procura e busca de contato com os sujeitos pré-definidos encontramos algumas dificuldades na pesquisa, de modo que, os critérios estabelecidos no início da pesquisa com alunos que estivessem cursado 50% do curso/tempo e estivessem na área de humanas e sociais, teve que ser moldado, isso ocorreu devido a dificuldade de comunicação e disponibilidade dos mesmos.

Assim, ampliamos a pesquisa para a área de exatas onde tivemos acesso dois alunos com NEE Permanentes, com disponibilidade para responder os questionários. Para os sujeitos pré-definidos no grupo de professores com deficiência, conseguimos estabelecer contato com os mesmos e entrevista-los. Nesse grupo, as dificuldades encontradas foram de caráter de disponibilidade de tempo e dificuldade em estabelecer um diálogo, de modo que a professora com deficiência visual respondeu o questionário via e-mail e para que o professor com deficiência auditiva respondesse o questionário foi preciso recorrer à ajuda de uma interprete de libras, já para professora com deficiência física a única dificuldade encontrada esteve atrelada ao tempo, porém a mesma foi muito receptiva e nos respondeu no intervalo de uma aula e outra.

Para os professores sem deficiência nosso critério inicial de escolha estava vinculado aos nomes que aparecessem nas conversas informais com os alunos, em

vista disso, duas das professoras sem deficiência entrevistadas foram convidadas a responder nossa pesquisa, após seus nomes terem aparecido nas conversas, porém o critério para a escolha da terceira professora sem deficiência se deu quando houve a necessidade, ou curiosidade de saber como a coordenação do curso de pedagogia percebe e coloca as experiências com os alunos com necessidades educacionais especiais, uma vez que dos 6 alunos entrevistados 4 estão nesse curso.

Quando aos funcionários sem deficiência nosso critério inicial de escolha também estava vinculado aos nomes que aparecessem nas conversas informais com os alunos, porém esses nomes não apareceram. Em vista disso, o critério foi entrevistar funcionários que estivessem diariamente em contato com os alunos, por isso os sujeitos escolhidos trabalham nas coordenações dos cursos de pedagogia (localizado no Centro de Educação (CE)), ciências contábeis (localizado no Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA)) e serviço social (localizado no Centro Ciências Humanas Letras e Artes (CCHLA)). Para o grupo de funcionários sem deficiência solicitamos junto ao Comitê de Inclusão e Acessibilidade uma lista, porém até o momento em que iniciamos a análise dos questionários não obtivemos respostas, contudo tínhamos o conhecimento de um funcionário com deficiência visual na biblioteca central, mas ao entrarmos em contato com o mesmo, ele solicitou que o questionário fosse enviado por email e justificou que tentaria um retorno rápido, mas não podia garantir uma vez que a biblioteca estava passando por um processo de reforma e o mesmo estava com muita demanda de trabalho. Continuando as buscas por esses funcionários, em conversas informais com alunos identificamos uma funcionaria no CHIP/CCHLA, a mesma aceitou o convite para responder o questionário.

4.3 Instrumento de Pesquisa

Foi utilizado como instrumento de coleta de dados questionários, que segundo Sampieri; Collado e Lucio (2006, p. 325) “consiste em um conjunto de questões com relação a uma ou mais variáveis a serem medidas”. Os questionários apresentavam questões objetivas, objetivas com possibilidade de justificativa e com questões dissertativas. A escolha da presença das justificativas e das questões

objetivas ocorreu para melhor desenvolver a metodologia utilizada e facilitar a análise dos dados.

4.4 Apresentação dos Dados

A apresentação será feita, primeiramente, pela exposição do questionário aplicado com a coordenação do Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA), uma vez que só após sua realização, procedeu-se à busca dos sujeitos e aplicação dos questionários.

Quanto à apresentação dos questionários, está dividido por grupos, cada grupo composto por 6 sujeitos, subdivididos em 3 sujeitos com e 3 sem deficiência.

Foram aplicados XX questionários totalizando um número de sujeitos XX

Comitê de Inclusão de Acessibilidade (CIA)

Grupo 1 – Alunos sem deficiência e alunos com deficiência

Grupo 2 – Professores sem deficiência e professores com deficiência

Grupo 3 – Funcionários sem deficiência e funcionários com deficiência

Quadro 3: questionário com o CIA

Questionário – Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA)	
Questões	Coordenadora do CIA
1. Universidade Inclusiva	Não
2. Público alvo do CIA	Alunos, professores e servidores com deficiências e necessidades educacionais especiais.
3. Programas e projetos do CIA	Sim. O Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência (PAED)
4. Resistência na Inclusão de alunos por parte de prof.	Sim
5. As ações do CIA atendem o público alvo	Parcialmente
6. CIA tem maiores índices de permanência ou evasão	Acesso e permanência
7. Os GT'S têm realizado seus trabalhos	Sim

Fonte: dados da autora.

O questionário aplicado com a coordenadora do Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA) é composto por 7 questões objetivas com possibilidade de

justificativa. Inicialmente solicita dados de identificação. Nesses dados encontramos o seguinte: a mesma tem 44 anos de idade, formação em Terapia Ocupacional e tempo de experiência docente equivalente a 18 anos.

Com relação à primeira pergunta, “Você considera a UFPB uma universidade inclusiva?” ela nos respondeu que não, justificando “(...) que a universidade inclusiva com certeza não. Por causa principalmente das barreiras atitudinais e das barreiras arquitetônicas que a gente não cumpriu ainda a legislação presente na lei de acessibilidade que é de 2000, a gente não atingiu isso ainda. E com relação às barreiras atitudinais porque a gente continua tendo problema, por exemplo, nos estacionamentos, com as adaptações de sala de aula pros os professores. (...) eu não acho que vai ser algum dia em que a gente vai poder dizer que ta totalmente inclusiva, mas mais perto disso eu acredito que chega.”

De acordo com a Lei N° 10.098/2000, citada acima, no Capítulo I, Art. 2°, sobre barreiras, estabelece as seguintes definições:

II – barreiras: qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento e a circulação com segurança das pessoas, classificadas em:

a) barreiras arquitetônicas urbanísticas: as existentes nas vias públicas e nos espaços de uso público;

b) barreiras arquitetônicas na edificação: as existentes no interior dos edifícios públicos e privados;

c) barreiras arquitetônicas nos transportes: as existentes nos meios de transportes;

d) barreiras nas comunicações: qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa;

Diante do exposto na Lei, percebemos que o conceito de barreira arquitetônica urbanística, mostra bem a fala da coordenadora quando ela se remete ao desrespeito as vagas nos estacionamentos, assim como nos leva a uma reflexão da necessidade de uma consciência atitudinal, também apontada em sua fala e alcançada por meio de ações de cunho comunicacional que visem a formação e educação de toda comunidade acadêmica.

Com relação à segunda pergunta “Qual o público alvo de responsabilidade do CIA?” obtivemos a seguinte resposta: “Quem a gente atende? Discentes, docentes e técnicos administrativos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, superdotação/altas habilidades e outras necessidades pedagógicas... dislexia, é... transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, transtornos mentais, isso não tá previsto na legislação, transtorno mental mas a gente atende também.”

Na terceira pergunta “O CIA possui ações, programas e projetos para atender seu público alvo?” obtivemos a resposta sim, justificada pela fala “(...) os programas que a gente possui, o principal é o PAED que é o programa de apoio ao estudante com deficiência. Dentro do PAED a gente tem a modalidade do aluno... do apoiador (...) tem o empréstimo de tecnologias assistivas para os estudantes com deficiência ou servidores ou docentes e a gente tem o acompanhamento clínico terapêutico (...) fornecido pra eles, encaminha pra clínica escola de fisioterapia, terapia ocupacional, psicopedagogia, psicologia e ao acompanhamento clínico dentro do HU, então tem todo um leque (...) de educação e de saúde e aí a gente tem um acompanhamento individual e personalizado, para cada um a gente define o que precisa, e aí faz de conta que eu prescrevo uma cadeira de rodas motorizada, eu prescrevo a cadeira, a universidade compra através de um pregão, quando a cadeira chega o aluno vai lá pra o laboratório de tecnologia assistiva, pra treinar o uso dessa cadeira. Então todos os equipamentos que a gente adquire antes de emprestar, os alunos recebem um treinamento.”

Na quarta pergunta “O CIA encontra resistência por parte dos professores na efetivação do processo de inclusão dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais?” Obtivemos sim como resposta e a justificativa é rica de informações que contribuem com o objetivo do nosso trabalho. “Encontra muita resistência com relação a aceitação dos alunos com deficiência dentro da sala, com relação a adaptação pedagógica, é... ou didática, metodológica que precisa ser feita, as vezes são coisas simples, por exemplo, a alguns anos atrás a gente teve uma aluna surda no curso de pedagogia e eu fui falar com o coordenador na época porque ela fazia leitura labial, antes dela ter os interpretes na sala, né. Nesse período que tava entre a gente fazer edital pra contratação dos interpretes. E aí, é importante que em ela fazendo leitura labial a aula fosse ministrada de frente pra ela, que o professor tivesse uma boa articulação, né. E falasse com calma. Quando eu levei essa

informação pra o coordenador de pedagogia ele falou “Oh professora, eu não tenho como obrigar o professor dar aula olhando pra turma ou olhando pra aluna”, eu ouvi isso, na época, isso já faz muito anos, da coordenação da pedagogia que é um curso que trabalha com educação inclusiva, ou seja, você pode imaginar o que eu escuto dos outros setores, né? Se na educação é difícil pedir pros professores. (...) a gente tem um professor com deficiência que é assistido pelo comitê e que não aceita aluno com deficiência na sala. Ele tem dificuldade, pra... ele fala “que não vai adaptar, que aquele aluno não deveria está ali”, enfim. (...) Os professores que mais precisam de orientação, são os que menos vem e são os que menos aceitam, os que menos recorrem. Os que se adaptam, por vezes só com o memorando que a gente envia eles já conseguem desenrolar, ou conversar com o aluno e tal.”

Na quinta pergunta “As ações do CIA atendem ao seu público alvo, de forma: SUFICIENTE ou INSUFICIENTE?” a coordenadora deixou as alternativas em branco e justificou dizendo que “Parcialmente, não é nem suficiente, nem insuficiente. Atende parcialmente, é para alguns atende mais, atende mais fácil, mais rápido e para outros com relação a adaptação arquitetônica a gente não atinge nada. Atitudinal mais ou menos, eu acho que a gente atinge mais na área pedagógica e de comunicação, através do aluno apoiador, dos equipamentos, enfim. Mas, nessas outras áreas não.”

Na sexta pergunta “Com relação ao seu público alvo, o CIA registra maiores índices: acesso e permanência ou de evasão?” a resposta foi acesso e permanência e a mesma justificou falando “Eu tenho a evasão do aluno (...) que era um deficiente visual total com caso de esquizofrenia associado, (...) A gente tem esse aluno da ADM, que essa evasão foi em 2012.1 e ele era aluno 2011.1. A gente teve uma evasão de uma aluna cega, também, da fisioterapia, mas é... tinham outras questões envolvidas que não a deficiência em si (...) A gente tem uma outra aluna do curso de ciências sociais, deficiente visual total e esquizofrênica também, que também desistiu, largou o curso por causa da esquizofrenia e não da deficiência, né. Que a esquizofrenia é um transtorno mental. É que eu tenho conhecimento esses três, desde que eu assumi a coordenação do comitê, 2011.2, ou seja, não da pra considerar uma evasão grande em relação às pessoas com deficiência que são acompanhadas pelo comitê.”

Na sétima pergunta “Os GT’S estão conseguindo realizar seu trabalho?” a coordenadora nos respondeu que sim e justificou “Os GTS estão conseguindo sim realizar o seu trabalho, uns mais que os outros, mas todos tem propostas bem, eu acho que realistas. Como é uma proposta anual, a gente trabalha em cima de metas anuais e conforme a demanda vai aparecendo. Então tem um programa, um projeto a ser cumprido pra aquele ano, naquele GT e tem algumas demandas que vão surgindo. Mesmo não tendo as vezes recursos suficientes ou espaço físico para poder fazer reuniões como a gente gostaria, ainda não temos isso, mas as coisas que os GTS têm proposto na maior parte das vezes a gente tem alcançado com sucesso, então eu acho que tão realizando sim”.

4.4.1 Grupo 1 - professores

Com relação aos professores com deficiência utilizamos um questionário contendo 11 questões, sendo 9 questões objetiva das quais 7 tem possibilidade de justificativa, 1 totalmente objetiva e 2 questão dissertativas.

Quadro 4: questionarios aplicados com professores com deficiência

Questionário tipo 1 (Professores com deficiência (PCD))			
Questões	PCD 1	PCD 2	PCD 3
1. Universidade Inclusiva	Não	Não	Sim
2. Conhecimento do CIA	Sim	Sim	Sim
3. Atendimento do CIA	Sim	Sim	Sim
4. Resistência na Inclusão	Não	Não	Não
5. Sentimento	Incluído	Incluído	Incluída
6. Política de Inclusão	Insuficiente	Insuficiente	Insuficiente
7. Condição ao Processo de Inclusão	Desistir	Não respondeu	Continuar meu trabalho
8. Visão da Inclusão de alunos com NEE	Positiva	Positiva	Positiva
9. Necessidade Especifica	Surdo	Deficiência física	Deficiência Visual
10. Barreiras	Comunicacionais	Arquitetônica	Comunicacional
11. Participação das políticas de inclusão	Sim. Eventos	Sim. Propostas Inclusivas na sala	Sim. Colabora com o CIA e tem projetos e grupos de pesquisas com a temática.

Fonte: dados da autora.

Inicialmente o questionário solicita dados de identificação. Nesses dados encontramos o seguinte: a faixa etária dos entrevistados varia entre 36 e 60 anos. A formação do PCD (auditiva) 1 - Letras Libras, PCD (física) 2 - Pedagogia e do PCD (visual) 3 – Jornalismo.

Com relação à primeira pergunta, “Você considera a UFPB uma universidade inclusiva?”, obtivemos como resposta do PCD 1, NÃO; PCD 2, a penas a justificativa e PCD 3, SIM. Quanto às justificativas dadas, os sujeitos disseram: “Não surgiu nada que gerou sentimento de inclusão.” (PCD 1); “Em alguns aspectos sim, como a disponibilidade do aluno apoiador em outros não como na falta de acessibilidade.” (PCD 2); “Acho que a UFPB cumpre razoavelmente as leis em favor da inclusão, com projetos de apoio aos alunos, obediência das quotas, setores específicos para atendimento. Mas, falta ainda consolidar políticas importantes, de acessibilidade na biblioteca, nos sistemas informáticos, e no próprio campus físico, onde não há desenvolvimento de rotas acessíveis e onde se verificam inúmeras barreiras arquitetônicas.” (PCD 3).

Na segunda pergunta, objetiva e sem possibilidade de justificativa, “Você conhece o CIA – Comitê de Inclusão e Acessibilidade?”, obtivemos 100% das respostas, SIM.

Na terceira pergunta, objetiva com possibilidade de justificativa, “Você já recebeu algum tipo de atendimento do CIA – Comitê de Inclusão e Acessibilidade?”, obtivemos 100% das respostas, SIM. Porém alguns professores responderam com relação a atendimento direcionados aos alunos e não a eles, como por exemplo: “Interprete.” (PCD 1); “Aluno apoiador e interprete de libras para sala de aula.” (PCD 2); “Solicitei que intermediasse gestão junto ao setor de informática, para acessibilidade ao sigaa.” (PCD 3)

Na quarta pergunta, “Sentiu ou sente alguma resistência por parte de algum colega de trabalho em te incluir?” Obtivemos 100% das respostas NÃO. Só o PCD 1 justificou dizendo que “sinto parcialmente incluído, alguns colegas não tem vontade de interagir.”

Na quinta pergunta, objetiva, “No atual momento da UFPB, você se sente: INCLUÍDO OU EXCLUÍDO.” Obtivemos 100% das respostas NÃO. Só o PCD 3 justificou dizendo “Sinto-me razoavelmente incluída, sobretudo porque adquiero meus próprios instrumentos tecnológicos.”

Na sexta pergunta, “Você acredita que a UFPB tem uma política de inclusão que atende, de forma: SUFICIENTE ou INSUFICIENTE?” Obtivemos 100% das respostas INSUFICIENTE e justificadas pelos PCD 1 e 2, da seguinte maneira: “Falta material, informação, acessibilidade em língua de sinais nos avisos, documentos, etc” (PCD 1); “Falta acessibilidade, de recursos.” (PCD 2)

Na sétima pergunta “Com relação ao processo de inclusão na UFPB, você considera que há mais condições para você: CONTINUAR MEU TRABALHO ou DESISTIR DE TRABALHAR/ ME APOSENTAR? Nessa questão o PCD 1 respondeu DESISTIR e justificou “Em termos de política falta muita coisa.”; o PCD 2 não respondeu essa questão e o PCD 3 respondeu CONTINUAR e justificou dizendo “Não sou de desistir. Há dificuldades sim, estamos ainda que de forma lenta, podendo buscar soluções.”

Na oitava questão “Qual a sua visão sobre a inclusão de alunos com NEE – Necessidades Educacionais Especiais no Ensino Superior: POSITIVA ou NEGATIVA?” Obtivemos 100% das respostas POSITIVA. Acrescentam: “Porque aumenta a inclusão, acessibilidade, conhecimento e oportunidade de trabalho.” (PCD 1); “A UFPB é um exemplo com mais de 500 alunos com deficiência matriculados.” (PCD 2); “As universidades, como a nossa, acordaram para a questão. Agem lentamente, é verdade, mas o aluno com NEI é bem mais visível. Claro que sobretudo para os deficientes físicos as barreiras arquitetônicas as vezes são intransponíveis. Mas creio que se vai avançando.” (PCD 3)

Na nona pergunta, dissertativa, “Qual a sua necessidade específica?” as respostas foram: “Surdo. Sinto não tem deficiência.” (PCD 1); “Acessibilidade arquitetônica e atitudinais.” (PCD 2); “Sobretudo acessibilidade aos sistemas informáticos. E, as necessidades que afetam a todos os outros professores: salas equipadas, datashow, monitorias regulares, bom acervo bibliográfico.” (PCD 3)

Na décima pergunta, “Quais as principais barreiras que você enfrenta para se incluir na UFPB: Atitudinais, arquitetônicas, comunicacionais, outras?” Nessa pergunta o PCD 1 e 3 disseram que suas principais barreiras são as comunicacionais e o PCD 2, disse que as suas são as barreiras arquitetônicas.

Na décima primeira pergunta “Você busca participar da política de inclusão da UFPB? Como?” os professores acrescentam: “Até o período passado de seis em seis meses participava das reuniões do CIA. Participo de palestras, eventos, etc.”

(PCD 1); “Procurando desenvolver na sala de aula uma proposta inclusiva.” (PCD 2); “Colabora com o CIA, realizo pesquisas sobre a problemática; tenho um grupo de pesquisa dedicado à acessibilidade e cidadania no jornalismo.” (PCD 3)

Com relação aos professores sem deficiência utilizamos um questionário contendo 10 questões, sendo 8 questões objetiva das quais 7 tem possibilidade de justificativa, 2 é totalmente objetiva e 1 questão dissertativa.

Quadro 5: questionários aplicados com professores sem deficiência

Questionário tipo 2 (Professores sem deficiência (PSD))			
Questões	PSD 1	PSD 2	PSD 3
1. Universidade Inclusiva	Sim	Não	Sim
2. Conhecimento do CIA	Não	Sim	Sim
3. Alunos com NEE	Sim	Sim	Sim
4. Necessitou de ajuda pra incluir	Não	Não	Sim
5. Apoio do CIA	Não	Não	Sim
6. Política de inclusão	Insuficiente	Insuficiente	Insuficiente
7. Visão da Inclusão de alunos com NEE	Positiva	Positiva	Positiva
8. Modificação da prática	Sim	Sim	Sim
9. Barreiras	Atitudinais, arquitetônicas e comunicacionais.	Não	Atitudinais, arquitetônicas e comunicacionais.
10. Participação das políticas de inclusão	Sim. Promoção do respeito à diversidade.	Sim.	Sim

Fonte: dados da autora.

Inicialmente o questionário solicita dados de identificação. Nesses dados encontramos o seguinte: a faixa etária dos entrevistados varia entre 38 e 61 anos. A formação do PSD 1 – Doutorado em Educação - Pedagogia, PCD 2 – Doutorado em Educação - Pedagogia e do PCD 3 – Pós Graduação em educação, Licenciatura em Música.

Com relação à primeira pergunta, “Você considera a UFPB uma universidade inclusiva?”, obtivemos 66,66% (PSD 1 e 3) das respostas, SIM. Quanto às justificativas dadas, os sujeitos disseram: “Em partes, considerando que há parte da estrutura física como e posturas e concepções que demonstram desconsiderar necessidades especiais” (PSD 1); “Ainda há muito de melhorar no sentido de sermos inclusivos/as na UFPB” (PSD 2); “Inclusiva na medida em que possui políticas de inclusão que ainda não são suficientes” (PSD 3).

Na segunda pergunta “Você conhece o CIA – Comitê de Inclusão e Acessibilidade?” obtivemos 66,66% das respostas SIM, a penas o PSD 1, disse não ter conhecimento do CIA.

Na terceira pergunta “Você já teve ou tem algum aluno com deficiência ou outras necessidades educacionais especiais em salas de aula?” obtivemos 100% das respostas, SIM.

Na quarta pergunta “Você já necessitou de ajuda pra incluir um aluno em sala de aula? Em caso afirmativo, recebeu algum tipo de ajuda?” Obtivemos que 66,66% (PSD 1 e 2) respondeu que NÃO. O PSD 2, embora tenha respondido que nunca precisou de ajuda para incluir, justificou que não precisou pois os/as alunos/as tinham apoiador/a. E o PSD 3, que respondeu SIM, justificou que já necessitou de ajuda e que recorreu e recebeu ajuda dos “Colegas do CIA- Comitê de Inclusão e Acessibilidade”.

Na quinta pergunta “Você já solicitou o apoio do CIA para incluir um estudante na UFPB? Em caso afirmativo, recebeu apoio?” obtivemos que 66,66% (PSD 1 e 2) respondeu que NÃO. O PSD 3, respondeu sim para as duas perguntas.

A sexta pergunta “Você que a UFPB tem uma política de inclusão que atende, de forma: SUFICIENTE ou INSUFICIENTE? Obtivemos 100% das respostas INSUFICIENTE, justificadas pelas falas: “Por necessitar de maior investimento em divulgação e promoção de ações inclusivas, articulando os setores à funcionários, servidores e estudantes por uma formação na perspectiva da inclusão” (PSD 1); “Precisamos modificar a estrutura física (rampas, elevadores, materiais em baille, etc)” (PSD 2); “A política ainda é insuficiente tanto no aspecto da acessibilidade física – as barreiras arquitetônicas – como as de comunicação (falta de informação) e parcial e atitudinal” (PSD3).

Na sétima pergunta “Qual a sua visão sobre a inclusão de alunos com NEE – Necessidades Educacionais Especiais no Ensino Superior?” obtivemos 100% das respostas POSITIVAS, justificadas pelas falas: “Somos diversos, considerando que todos de alguma forma possuem necessidades especiais, e na promoção de cidadania precisamos garantir o direito ao acesso e qualidade de vida, o que inclui o acesso ao Ensino Superior” (PSD 1); “Precisamos atender as diversidades, todas elas” (PSD 2); “Como qualquer pessoa deve ter garantido o acesso ao ensino superior” (PSD 3).

Na oitava pergunta “Você já modificou sua prática para possibilitar a inclusão de um estudante?” obtivemos que 100% dos PSD entrevistados responderam SIM, os mesmo justificaram dizendo: “No atendimento específico às necessidades e dificuldades de aprendizagem” (PSD 1); “Já utilizei apenas fundo branco com fontes pretas em apresentações de power point a pedido de um aluno com dificuldades na visão, etc.” (PSD 2) ; “Reformulei atividades que não consideravam pessoas com baixa visão.” (PSD 3).

Na nona pergunta “Quais as principais barreiras que você enfrenta para se incluir na UFPB: atitudinais, arquitetônicas, comunicacionais e outras?” obtivemos as seguintes afirmações:

Para o PSD 1 e 3 as maiores barreiras são de caráter atitudinal, arquitetônico e comunicacional. O PSD 3, não marcou nenhuma das alternativas e justificou dizendo “Não possuo, até o momento, nenhum tipo de deficiência, por isso, não tenho dificuldades de inclusão.”

Na décima pergunta, questionamos: “Você participa da política de inclusão da UFPB? Como? E tivemos como resposta as seguintes colocações: “Sim. Contribuindo com a promoção do respeito e entendimento as necessidades e dificuldades das pessoas.” (PSD 1); “Como vice – coordenadora do curso estou levantando informações sobre os/as com deficiência para acompanhar mais de perto.” (PSD 2); “Informando-me sobre essa política com o CIA – participando das atividades propostas pelo CIA – tratando a questão com estudantes, docentes e funcionários, dentro e fora da sala de aula.” (PSD 3).

4.4.2 Grupo 2 – Os estudantes

Com relação aos alunos com deficiência utilizamos um questionário contendo 10 questões, sendo 8 questões objetiva das quais 7 tem possibilidade de justificativa, 1 é totalmente objetiva e 2 questão dissertativas.

Quadro 6: questionários aplicados com alunos com deficiência

Questionário tipo 1 (Alunos com deficiência (ACD))			
Questões	ACD 1	ACD 2	ACD 3
1. Universidade Inclusiva	Não	Não	Não
2. Conhecimento do CIA	Sim	Sim	Sim
3. Atendimento do CIA	Não	Não	Sim
4. Trabalho dos GT'S	Não	Não	Sim
5. Necessidade específica	Deficiência física	Deficiência física e intelectual	Deficiência física
6. Resistência na Inclusão	Sim	Não	Não
7. Sentimento	Parcialmente	Parcialmente	Parcialmente
8. Política de Inclusão	Insuficiente	Insuficiente	Insuficiente
9. Condição ao Processo de Inclusão	Desistir	Desistir	Permanecer
10. Participação das políticas de inclusão	Não	Sim	Sim

Fonte: dados da autora.

Inicialmente o questionário solicita dados de identificação. Nesses dados encontramos o seguinte: a faixa etária dos entrevistados varia entre 22 e 28 anos. Estiveram entre o 3º e o 7º período; sendo ACD 1 do curso de Engenharia de Materiais, o ACD 2 do curso de pedagogia e o ACD 3 do curso de Física, como ano de ingresso varia entre 2014 e 2016, significando que estes sujeitos já se encontram há mais de 3 períodos na UFPB.

Com relação à primeira pergunta, “Você considera a UFPB uma universidade inclusiva?”, obtivemos 100% das respostas, NÃO. Quanto às justificativas dadas, os sujeitos disseram: “Calçadas irregulares, falta de elevadores e rampas de acesso.” (ACD 1); “Ainda falta equipamentos adequados para alunos (as), e também espaços onde possa haver mais interatividades.” (ACD 2); “Falta consolidar a acessibilidade e os professores entenderem cada demanda dos deficientes” (ACD 3).

As respostas obtidas estão relacionadas à acessibilidade arquitetônica e acessibilidade comunicacional através da aquisição de recursos materiais e espaços que viabilizem a interação.

Na segunda pergunta, objetiva e sem possibilidade de justificativa, “Você conhece o CIA – Comitê de Inclusão e Acessibilidade?”, obtivemos 100% das respostas, SIM.

Na terceira pergunta, objetiva com possibilidade de justificativa, “Você já recebeu algum tipo de atendimento do CIA – Comitê de Inclusão e Acessibilidade?”, obtivemos 66,66% das respostas, NÃO. Tendo o ACD 3 respondido SIM e especificando que o atendimento que recebeu se deu por meio do Aluno Apoiador.

Em uma conversa posterior a aplicação dos questionários observamos no relato do ACD 1 que para a sua necessidade, o CIA ainda não consegue ajudar de forma efetiva, já que sua maior dificuldade está na locomoção dentro do campus e o ACD 2 disse nunca ter precisado de qualquer intervenção do mesmo.

Na quarta pergunta “Você considera que os GT’S que fazem parte do CIA estão conseguindo realizar seu trabalho?”, obtivemos as seguintes dados, o ACD 1 não respondeu se sim ou não e justificou dizendo “não tenho conhecimento sobre” e o ACD 2, respondeu que NÃO, justificando que “O CIA, deixa a desejar na questão de assistência ao aluno com deficiência.” e o ACD 3, respondeu que SIM e justificou dizendo “Eles fazem um belo trabalho e com desafios.”

É importante destacar que nas conversas que não foram registradas nos questionários os sujeitos da pesquisa deixaram claro que é preciso intervenções para além do Aluno Apoiador, que está inserido nas atividades do PAED - Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência.

Na quinta pergunta, dissertativa, “Qual a sua Necessidade Específica?”, obtivemos as seguintes respostas: “Tenho dificuldade em me locomover a longas distancias e subir escadas.” (ACD 1); “Física e intelectual” (ACD 2); “Deficiência física e necessito de apoio para transcrever a aula.” (ACD 3).

Na sexta pergunta “Você já sofreu a resistência por parte dos professores na efetivação do processo de inclusão?” obtivemos uma resposta SIM (ACD 1) e duas NÃO (ACD 2 e 3), de modo que o ACD 1 justificou que a resistência encontrada está na acessibilidade arquitetônica e atitudinal por parte de alguns professores. Outros destacam: “Dificuldade em trocar de salas por causa das escadas. Alguns professores reclamam em mudar de sala por questões de comodidade” (ACD 1).

Na sétima pergunta “Você considera-se incluído na UFPB? PARCIALMENTE ou TOTALMENTE”, obtivemos 100% das respostas PARCIALMENTE, justificadas pelas falas: “Algumas vezes meu departamento toma medidas como trocar de salas, para me ajudar a locomoção. Mas nem sempre isso acontece” (ACD 1); “Em alguns casos eu promovo junto com o DAPed - diretório acadêmico de pedagogia um atendimento ao deficiente onde ele tem que relatar os fatos ocorridos dentro do campus. Sinto na obrigação de ajudá-los” (ACD 2); “Enquanto não houver acessibilidade 100% não me sentirei incluído” (ACD 3).

Na oitava pergunta “Você considera a Política de inclusão da UFPB: SUFICIENTE ou INSUFICIENTE ?” obtivemos 100% das respostas INSUFICIENTE. Os alunos destacam: “Mesmo que haja acompanhamento dos apoiadores e o CIA, ainda falta acessibilidade o que limita muitos alunos com deficiência e acaba criando uma barreira para a frequência e aproveitamento do curso” (ACD 1); “A teoria é linda, na prática pouco se faz” (ACD 2); “Falta mais consciência das pessoas em não estacionarem em lugares especiais, mais eventos que abordem esses assuntos da inclusão” (ACD 3)

Na nona questão “Durante o tempo que você frequenta a UFPB, sentiu mais condições para: PERMANECER ou DESISTIR?” 66,66% das respostas foram DESISTIR, tendo o ACD 3 respondido que sente vontade de PERMANECER. E acrescentaram o seguinte: “Principalmente pela distância entre as salas de aula e a falta de recursos para a locomoção. Por exemplo, sair de uma aula no CT para o CCEN. Além da distância do RU, reitoria e CRAS” (ACD 1); “Por falta de apoio financeiro e psicológico” (ACD 2); “Por mais que não me sinto satisfeito com a falta de acessibilidade, tenho o dever de ficar e lutar contra o não cumprimento do direito de ir e vir das pessoas com deficiência” (ACD3).

Na décima pergunta dissertativa, “Você busca participar da política de inclusão da UFPB? Como?” as respostas foram: “Não tenho conhecimento sobre as políticas de inclusão. Talvez por falta de divulgação” (ACD 1); “De forma educativa chamando os alunos (as) para participar da UFPB como: escrevendo, ouvindo, em palestras, oficinas. Propõe uma maneira de inserir o aluno (a) no campus” (ACD 2); “Sim, sou o representante do DCE das pessoas com deficiência da UFPB e estagiário do CIA” (ACD 3).

Com relação aos alunos sem deficiência utilizamos um questionário contendo 9 questões, sendo 8 questões objetivas das quais 7 tem possibilidade de justificativa e uma questão dissertativa.

Quadro 7: questionários aplicados com alunos sem deficiência

Questionário tipo 2 (Alunos sem deficiência (ACD))			
Questões	ASD 1	ASD 2	ASD 3
1. Universidade Inclusiva	Não	Sim	Não
2. Conhecimento do CIA	Não	Não	Não
3. Conhecimento de aluno apoiado pelo CIA	Não	Não	Não
4. Necessidade de atendimento diferenciado	Não	Sim	Sim
5. Resistência na Inclusão	Não	Não	Sim
6. Sentimento	Parcialmente	Parcialmente	Parcialmente
7. Política de Inclusão	Insuficiente	Insuficiente	Insuficiente
8. Condição ao Processo de Inclusão	Permanecer	Permanecer	Desistir
9. Participação das políticas de inclusão	Não	Não	Não

Fonte: dados da autora.

Inicialmente o questionário solicita dados de identificação. Nesses dados encontramos o seguinte: a faixa etária dos entrevistados varia entre 20 e 38 anos. Estiveram entre o 4º e o 8º período; sendo todos do curso de pedagogia e o ano de ingresso varia entre 2010 e 2015, significando que estes sujeitos já se encontram há mais de dois anos na UFPB.

Com relação à primeira pergunta, “Você considera a UFPB uma universidade inclusiva?”, obtivemos 66,66% das respostas, NÃO. Quanto às justificativas dadas, os sujeitos disseram: “a universidade possui vários projetos de inclusão, mas não tenho conhecimento se eles são executados” (ASD 1); “Embora não tenhamos uma acessibilidade adequada às várias deficiências, não tendo eu deficiência alguma, nunca ouvi reclamações em termos pedagógicos dos deficientes” (ASD 2); “Se formos analisar, coisas simples como uma pessoa com deficiência física, observamos que a academia não dá acessibilidade, quanto mais quando a dificuldade ou deficiência é psicológica” (ASD3).

Observamos nas falas dos sujeitos que a barreira comunicacional está presente em todas as falas e que o conceito de inclusão apresentado está na maioria das respostas se remetendo a pessoa com deficiência, ou seja, com alguma NEE Permanentes, a exemplo da pessoa com deficiência física. A barreira comunicacional está fortemente exposta na fala do ASD 1 quando coloca que a universidade tem vários projetos de inclusão, mas que ainda assim não tem conhecimento a cerca de sua execução, nos levando a refletir se o ASD 1 realmente

tem conhecimento desses projetos, ou se há uma crença de que eles existem, baseada no senso comum sobre inclusão. Ressaltamos ainda que para ASD 3, os processos psicológicos desencadeados no decorrer da formação são desconsiderados pela comunidade acadêmica.

Na segunda pergunta, fechada e sem possibilidade de justificativa, “Você conhece o CIA – Comitê de Inclusão e Acessibilidade?” obtivemos 100% das respostas, NÃO. Assim como também para a pergunta três, objetiva com possibilidade de justificativa, “Você conhece algum estudante que recebe ajuda do CIA?”. O percentual alcançado nos leva a uma reflexão a cerca do Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, que prevê, no §2º do art. 5º: VII -estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior (BRASIL, 2011).

O CIA, criado pela Resolução Consuni UFPB Nº 34 de 26/11/2013, é esse núcleo de acessibilidade dentro da UFPB e o que se percebe é que embora tenha em seus pilares os grupos de trabalhos (GTS) que contemplam questões arquitetônicas, atitudinais, pedagógicas e comunicacionais, o CIA ainda não se faz conhecer a toda comunidade acadêmica.

A quarta pergunta, objetiva com possibilidade de justificativa, “Em algum momento, durante sua vida acadêmica, já teve alguma necessidade especial que merecesse um olhar diferenciado do professor, coordenação, departamento, etc.?” e sub - pergunta fechada: “E foi atendido em sua necessidade?” obtivemos 66,66% das respostas, SIM, tendo o ASD 1 respondido não e ASD 2 e ASD 3, sim. Justificando: “Solicitei atendimento domiciliar por conta de um acidente automobilístico” (ASD 2); “Passei por momentos difíceis familiares, que deixou meu psicológico extremamente abalado, com isso, paguei uma disciplina errada, e após três períodos de curso, na semana da colação de grau, fui informada que não poderia colar grau. Caso a coordenação do curso fosse atenta as dificuldades ou erros dos alunos, isto não teria acontecido, o erro da coordenação foi grave demais, pois poderia ter perdido o curso” (ASD 3).

Para a sub – pergunta da questão quatro tivemos que o ASD 2 foi atendido em suas necessidades e o ASD 3, não. Analisando as falas desses dois sujeitos, tomando por base Correia (1999) identificamos que ambos tiveram NEEs Temporárias, tendo o ASD 2 obtido atendimento pertinente a sua necessidade,

mediante processo junto a coordenação do curso para atendimento domiciliar e o ASD 3 expressando sua inquietação e revolta diante do erro e falta de atendimento adequado a sua necessidade curricular e emocional/psicológica.

A quinta pergunta, objetiva com possibilidade de justificativa, “Você já sofreu a resistência por parte dos professores na efetivação do processo de inclusão com você ou com algum colega?”. O ASD 1 e 2 responderam que não e o ASD 3, que sim e justificou dizendo: “Além de mim, vi colegas meus com a mesma dificuldade de ordem emocional, sofreu muito mais do que alunos com deficiência tipo física, visual, auditiva, pois a nossa é subjetiva demais, ninguém vê, só nós sentimos”. É importante destacar na fala do ASD 3 que as dificuldades de ordem psicoemocionais na maioria das vezes não são vistas nem consideradas no processo de avaliação da aprendizagem.

A sexta questão perguntou aos sujeitos “Você considera-se incluído na UFPB?”, tendo obtido 100% das respostas, PARCIALMENTE, de modo que o ASD 1, respondeu parcialmente, sem justificativa. O ASD 2 justificou sua resposta colocando que “Alguns professores nos fazem sentir – nos assim com certas atitudes” e o ASD 3 respondeu que parcialmente, justificando “(...) Muitos professores ajudam e entendem seus alunos como SERES HUMANOS nos deixam realmente fazer parte da academia, exatamente como somos, são professores acolhedores”.

A sétima questão, objetiva com possibilidade de justificativa, “Você considera a política de inclusão da UFPB: suficiente ou insuficiente”. Quanto as respostas 66,66% respondeu que é insuficiente e quanto as justificativas dadas, os sujeitos disseram: “Na maioria das vezes não se pratica o que se diz.” (ASD 2.); “Não conheço a política de inclusão, mas acredito que não seja suficiente, pois as dificuldades são enormes aqui dentro” (ASD 3.); e ASD 1, disse que a política de inclusão da UFPB é insuficiente, porém não justificou a resposta.

A oitava questão objetiva com possibilidade de justificativa, “Durante o tempo que você frequenta a UFPB, sentiu mais condições para: permanecer ou desistir?”. Obtivemos que 66,66% sentem-se mais motivadas a permanecerem, os sujeitos disseram: “Por vontade e esforço próprio, não pelas condições da universidade” (ASD 1.); “Usei toda dificuldade como entusiasmo para melhorar” (ASD 2.); “Como já falei, muitos professores ajudam, porém, existe alguns que não merece o trabalho

que tem, são professores que enxergam seus alunos como máquinas que precisam adquirir conhecimento, que alunos não tem família, vida, sofre, entre outras dificuldades” (ASD 3).

Percebemos que o sentimento que gera vontade de permanecer esta atrelada ao sentimento motivacional de realização pessoal e que é esse sentimento que faz com que os alunos permaneçam no espaço acadêmico, transformando as adversidades em motivação.

A nona questão, dissertativa, “Você busca participar da política de inclusão da UFPB? Como?”, houve abstenção de dois dos ASD. Sendo respondida pelo ASD 3 que “Nem sabia que eu podia participar, mas com certeza caso eu possa ajudar, estarei a disposição” (ASD 3.). Percebe-se que a forma como o ASD 3 entende que pode ajudar na efetivação da política de inclusão da UFPB está diretamente ligada ao vínculo com a mesma.

4.4.3 Grupo 3 – Os funcionários

Com relação aos funcionários com deficiência utilizamos um questionário contendo 11 questões, sendo 9 questões objetiva das quais 7 tem possibilidade de justificativa, 2 totalmente objetivas e 2 questão dissertativas.

Quadro 8: questionários aplicados com funcionários com deficiência

Questionário tipo 1 (Funcionários com deficiência (FCD))			
Questões	FCD 1	FCD 2	FCD 3
1. Universidade Inclusiva	Sim	Sim	
2. Conhecimento do CIA	Sim	Sim	
3. Atendimento do CIA	Não	Sim	
4. Resistência na Inclusão	Não	Sim	
5. Política de Inclusão	Insuficiente	Suficiente	
6. Condição ao Processo de Inclusão	Continuar	Continuar	
7. Visão da Inclusão de alunos com NEE	Positiva	Positiva	
8. Necessidade Especifica	Física	Visual	
9. Barreiras	Arquitetônicas e Comunicacionais	Arquitetônica e Atitudinais	
10. Participação das políticas de inclusão	Não	Sim	

Fonte: dados da autora.

Inicialmente o questionário solicita dados de identificação. Nesses dados encontramos o seguinte: FCD 1 não disse qual a sua idade, a mesma é funcionária do CHIP e trabalha na UFPB à 4 anos e tem formação em Comunicação Social/Jornalismo. O FCD 2 tem 46 anos de idade, é funcionário da biblioteca central (BC), trabalha na UFPB à 9 anos e sua formação é bacharel em biblioteconomia e documentação, pela UFPB.

Com relação à primeira pergunta, “Você considera a UFPB uma universidade inclusiva?” ambos os FCD responderam que SIM, justificando dizendo que: “Existem políticas dentro da universidade que ajudam as pessoas que necessitam disso, claro se tem muito o que se lute, mas acredito num futuro promissor pra essa área.” (FCD 1); Embora exista alunos com deficiência na UFPB, alguns suportes de apoio, como o NEDESP, a Seção Braille da BC, o próprio CIA, sabemos que ainda faltam uma série de indicadores que fazem uma instituição verdadeiramente inclusiva, como por exemplo, acessibilidade arquitetônica, tecnológica, maior comprometimento por grande parte dos professores quando recebem alunos com deficiência em suas disciplinas. Portanto, ao marcar sim, é porque vejo que, como já se formaram muitos alunos com deficiência e já atuam nas mais diversas áreas, já é um grande começo.” (FCD 2)

Na segunda pergunta, objetiva, “Você conhece o CIA – Comitê de Inclusão e Acessibilidade?”, obtivemos SIM, como resposta de ambos os FCD.

Na terceira pergunta, “Você já recebeu algum tipo de atendimento do CIA – Comitê de Inclusão e Acessibilidade?”, a FCD 1 nos respondeu que NÃO e o FCD 2 respondeu que SIM. E acrescentaram: “Aquisição de duas estagiarias em 2013 para a Seção Braille, como também de equipamentos para otimizar o atendimento aos usuários com deficiência visual da UFPB.” (FCD 2)

Na quarta pergunta “Sentiu ou sente alguma resistência por parte de algum colega de trabalho em te incluir?” a FCD 1 respondeu que NÃO e o FCD 2, disse que sim e justificou sua resposta da seguinte forma: “Em alguns momentos, mas creio que tenha sido por questões de afinidade.” (FCD 2)

Na quinta pergunta, objetiva, “No atual momento da UFPB, você se sente: INCLUÍDO OU EXCLUÍDO.” obtivemos SIM, dos dois funcionários.

Na sexta pergunta, “Você acredita que a UFPB tem uma política de inclusão que atende, de forma: SUFICIENTE ou INSUFICIENTE?” Obtivemos como resposta

da FCD 1, INSUFICIENTE e SUFICIENTE como resposta do FCD 2, justificados pelas falas: “Precisa se ajeitar mais alguns detalhes para tornar-la mais inclusiva.” (FCD 1); “Com o novo Comitê de Inclusão e Acessibilidade, já se observa uma melhora considerável. Porém, ainda falta muito a ser feito, seja no campo de acessibilidade física, que é gritante, como também no que diz respeito a conscientização, dentro da instituição, com relação às barreiras enfrentadas pelos alunos e funcionários com deficiência.” (FCD 2)

Na sétima pergunta “Com relação ao processo de inclusão na UFPB, você considera que há mais condições para você: CONTINUAR MEU TRABALHO ou DESISTIR DE TRABALHAR/ ME APOSENTAR? Obtivemos que o sentimento da FCD 1 e do FCD 2 é de CONTINUAR seu trabalho, justificados pelas falas: “No meu ambiente de trabalho, há minha deficiência não me atrapalha no rendimento e na minha capacitação em relação a minha função.” (FCD 1); “Se já existe um comitê que já atua nessa questão, jamais parar. Muito pelo contrário, temos que lutar para preservar todas essas conquistas, e procurar romper todas as barreiras existentes.” (FCD 2)

Na oitava pergunta “Qual a sua visão sobre a inclusão de alunos com NEE – Necessidades Educacionais Especiais no Ensino Superior: POSITIVA ou NEGATIVA?” tivemos como resposta que ambos tem uma visão é POSITIVA. Afirmaram: “Todos nos independente da nossa necessidade temos o direito de estudar, de crescer, de nos formar e a universidade tem como missão nos dá essa oportunidade, até porque as universidades existem para formar e educar cidadãos e todos nos somos cidadãos.” (FCD 1); “Se com esses alunos na UFPB já enfrentamos uma luta diária pela verdadeira inclusão, imagine se não existissem alunos com as mais diversas necessidades educacionais especiais! Cairia por terra toda essa luta pela igualdade de direitos dessas pessoas.” (FCD 2)

Na nona pergunta “Qual a sua necessidade específica?” tivemos as respostas: “Necessidade física, um problema nas minhas pernas, e no meu fêmur, dentre outros que não consigo me lembrar.” (FCD 1); “Acessibilidade arquitetônica, atitudinal, e a falta de ferramentas para oferecer um melhor serviço aos estudantes com deficiência visual existentes na instituição.” (FCD 2).

Na décima pergunta, “Quais as principais barreiras que você enfrenta para se incluir na UFPB: Atitudinais, arquitetônicas, comunicacionais, outras?” A FCD 1

respondeu dizendo que as maiores barreiras estão nas barreiras arquitetônicas e comunicacionais. Já o FCD 2 respondeu dizendo que as maiores barreiras são as barreiras arquitetônicas e as atitudinais.

Na décima primeira pergunta, dissertativa, “Você busca participar da política de inclusão da UFPB? Como?” obtivemos como respostas: “Não. Deveria participar mas as atribuições, as atividades do meu dia a dia não me permite isso. Mas se tivesse a oportunidade até que participava, pois acho inclusão um tema bastante interessante.” (FCD 1); “Através do meu trabalho na Biblioteca Central, conscientizando alunos e funcionários de como ajudar as pessoas com deficiência visual, não só na UFPB, mas também em outras situações, e ainda como representante da BC no Comitê de Inclusão e Acessibilidade.” (FCD 2)

Com relação aos funcionários sem deficiência utilizamos um questionário contendo 10 questões, sendo 8 questões objetivas das quais 7 tem possibilidade de justificativa, 2 totalmente objetivas e 1 questão dissertativas.

Quadro 9: questionários aplicados com funcionários sem deficiência

Questionário tipo 2 (Funcionário sem deficiência (FSD))			
Questões	FSD 1	FSD 2	FSD 3
1. Universidade Inclusiva	Sim	Sim	Não
2. Conhecimento do CIA	Sim	Sim	Não
3. Sentimento	Incluída	Incluída	Incluído
4. Necessitou de ajuda pra incluir	Não	Não	Não
5. Apoio do CIA	Não	Não	Não
6. Política de inclusão	Insuficiente	Insuficiente	Insuficiente
7. Visão da Inclusão de alunos com NEE	Positiva	Positiva	Positiva
8. Modificação da prática	Não	Sim	Não
9. Barreiras	Outra	Outra	Arquitetônicas e comunicacionais
10. Participação das políticas de inclusão	Não	Sim	Sim

Fonte: dados da autora.

Inicialmente o questionário solicita dados de identificação. Nesses dados encontramos o seguinte: a faixa etária dos entrevistados varia entre 24 e 63 anos de idade. A FSD 1 trabalha na coordenação de pedagogia e tem vínculo empregatício com a UFPB a 7 anos, sua formação é Licenciatura em Matemática e especialização em psicopedagogia institucional. O FSD 2 trabalha na coordenação de ciências contábeis e tem vínculo empregatício com a UFPB a 1 ano, o mesmo é graduando

do curso de Direito, nessa instituição. O FSD 3 trabalha na coordenação do curso de serviço social e tem vínculo empregatício com a UFPB 33 anos, sua formação é Bacharelado e Licenciatura em ciências sociais.

Com relação à primeira pergunta, “Você considera a UFPB uma universidade inclusiva?” obtivemos SIM dos FSD 1 e FDS 2, FSD 3 não respondeu os mesmos justificaram suas respostas dizendo: “Em relação ao acesso, a UFPB participa das políticas públicas que se referem às cotas. Também há setores que buscam atender aos alunos com deficiência.” (FDS 1); “Existem ações no sentido de inclusão, tais como aluno apoiador, etc.” (FDS 2); A universidade brasileira em geral é desprovida dessa característica. Só recentemente, a partir das políticas de inclusão em curso no país, ela tentan se adequar as mudanças impostas por instancias superiores.” (FSD 3)

Na segunda pergunta objetiva, “Você conhece o CIA – Comitê de Inclusão e Acessibilidade?” obtivemos 66,66% das respostas, SIM, só o FSD 3 disse não conhecer.

Na terceira pergunta “No atual momento da UFPB, você se sente: INCLUÍDO ou EXCLUÍDO?” todos os FDS responderam que se sentem INCLUÍDOS.

A quarta pergunta, objetiva com possibilidade de justificativa, “Você já necessitou de ajuda pra incluir um estudante em sala de aula?” e “Em caso afirmativo, recebeu algum tipo de ajuda?” obtivemos NÃO na resposta de todos os FSD, os mesmos deixaram a sub-pergunta em branco.

Na quinta pergunta “Você já solicitou o apoio do CIA para incluir um estudante na UFPB?” e “Em caso afirmativo, recebeu apoio?” para essas perguntas os FSD nos responderam que NÃO, deixando a segunda pergunta em branco.

Na sexta pergunta “Você acredita que a UFPB tem uma política de inclusão que atender, de forma: SUFICIENTE ou INSUFICIENTE?” obtivemos 100% das respostas INSUFICIENTE. Justificada nas falas: “Há muitas melhorias que necessitam ser feitas.” (FDS 1); “Apesar da existência de ações, ainda falta muito, como fiscalização dos estacionamentos para o respeito às vagas exclusivas, ações de conscientização, etc.” (FDS 2)

Na sétima pergunta “Qual a sua visão sobre a inclusão de alunos com NEE – Necessidades Educacionais Especiais no Ensino Superior: POSITIVA ou NEGATIVA?” tivemos 100% das respostas, POSITIVA. Os mesmos justificaram

dizendo: “Com o apoio necessário os alunos com NEE podem ter sucesso em seus estudos.” (FSD 1); “Tenho pouco conhecimento, mas vejo sempre perto do setor em que trabalho alunos apoiadores com alunos com NEE.” (FSD 2); “Todo cidadão tem, ou deveria ter, os mesmos direitos.” (FSD 3)

Na oitava pergunta “Você já modificou sua prática para possibilitar a inclusão de um estudante?” A FSD 1 e 3 responderam NÃO. E o FSD 2, respondeu SIM, justificando: “Não tive necessidade de excluir um estudante.” (FSD 1); “Aluna com baixa visão que necessitou de auxílio especial.” (FSD 2); “Não precisei, pois sempre fui sensível com relação a diversidade e às necessidades, especiais das pessoas.” (FSD 3)

Na nona pergunta “Quais as principais barreiras que você enfrenta para se incluir na UFPB: Atitudinais, arquitetônicas, comunicacionais, outras?” os FSD 1 e 2 responderam OUTRA. A FSD 1, justificou dizendo “não me sinto excluída” e o FSD 2, dizendo “nenhuma”. Já a FSD 3 disse ser as barreiras arquitetônicas e comunicacionais e justificou “Para um portador de necessidades especiais, acho que as barreiras são principalmente arquitetônicas, mas também, comunicacionais.”

Na décima pergunta, dissertativa, “Você busca participar da política de inclusão da UFPB? Como?” obtivemos as seguintes respostas: “Nunca tive oportunidade de participar”. (FSD 1); “A coordenação atende alguns alunos com NEE, de modo que atendo tais alunos durante o trabalho.” (FSD 2); “Sim, principalmente com o público – alvo da minha atenção profissional, os alunos do curso de serviço social.” (FSD 3).

4.5 Análise dos Dados

Analisando as perguntas que foram comuns a todos os entrevistados, no que corresponde às percepções dos mesmos acerca da instituição UFPB como universidade inclusiva, obtivemos que dos 18 sujeitos entrevistados, 8 (1 – PCD, 2 – FCD, 2 – PSD, 2 – FSD) disseram sim e 11 (3 – ACD, 2 – PCD, 3 – ASD, 1 – PSD, 1 – FSD e Coord. Do CIA), disseram não, ou seja, a maioria dos entrevistados reconhece a UFPB como não sendo uma universidade inclusiva, as causas referem-se a vários fatores mencionados pelos entrevistados, que se dividem em fatores de

acessibilidade arquitetônica, acesso a equipamentos/recursos materiais pedagógicos e atitude docente.

No que corresponde ao conhecimento do Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA), obtivemos que dos 17 entrevistados, 12 (3 - ACD, 3 - PCD, 2 - FCD, 2 - PSD e 2 - FSD) afirmaram conhecer o CIA, e 5 (3 – ASD, 1 – PSD e 1 – FSD) disseram não ter conhecimento do CIA. É importante destacar nessa análise que os entrevistados que afirmam conhecer o CIA o número maior (8) está vinculado aos alunos, professores e funcionários com deficiência, dentre esses, quatro dizem ser atendidos pelo sim, destando ainda a fala que em uma das respostas, quando questionadas a respeito do atendimento que recebia a PCD 2, disse ter recebido atendimento, mas não para ela e sim para alunos que estiveram em sala com a mesma.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo principal compreender o fenômeno da inclusão e permanência através das percepções e experiências subjetivas da comunidade acadêmica, em especial, seus conceitos e crenças no que se refere à inclusão de alunos com NEE – Temporárias, no ensino superior, na UFPB.

Contemplados os objetivos específicos, ressaltamos que o número de participantes não constitui uma representação do universo da comunidade acadêmica da UFPB, por isso este estudo é tratado em todo seu percurso como uma pesquisa introdutória que possibilita a incorporação de novos dados, através da aplicação de novos questionários em outros espaços da universidade.

Constatamos através das percepções e conceitos que, o que os entrevistados trazem enraizados em sua formação social e o que demonstram como motivos positivos de acesso e inclusão ao ensino superior, de modo geral, tem como procedência o direito legal e social de todos e a igualdade de oportunidades comumente os aspectos relevantes no processo de inclusão, limitam-se a acessibilidade arquitetônica, os recursos materiais e legislação disponível.

Em resposta ao nosso problema percebemos que os entrevistados se mostraram duvidosos e confusos as questões que necessitavam do conceito de necessidades educacionais especiais e não demonstraram conhecimento a cerca das NEE temporárias, deixando claro que, percebem o conceito de necessidades educacionais especiais como sinônimos de pessoa com deficiência, geralmente se referindo a pessoas com deficiência física, cego ou surdo.

Para o grupo de alunos sem deficiência, por exemplo, todos em algum momento de suas trajetórias acadêmicas, já estiveram na condição de pessoa com necessidades educacionais especiais temporárias, porém os mesmos não se perceberam como tais, embora, tenham recorrido a processos institucionais junto à coordenação de curso e instâncias superiores para serem atendidos em suas necessidades, por razões de licença maternidade, acidente automobilístico e erro no currículo, não compreendem esse processo como processo em que necessitaram de inclusão, nem tão pouco se vêem como pessoas com NEE temporárias.

Através dos diálogos informais, após a aplicação dos questionários com os sujeitos sem deficiência, surgiu questionamentos que estavam relacionados ao

sentimento de inclusão na UFPB e as barreiras enfrentadas para que esta inclusão acontecesse, esses questionamentos chegavam por meio de críticas, tais quais: “Acredito que tem algo errado com a elaboração do seu questionário e do seu referencial referencial teórico, pois você está aplicando um questionário para pessoa sem deficiência e pergunta se ela sente-se incluída e quais as barreiras enfrenta/enfrentou para se incluir na UFPB.” Isso mostra claramente que ainda há muitas dúvidas e controvérsias a respeito do conceito de necessidades educacionais especiais, deficiência, inclusão e educação especial.

Refletir uma política de inclusão que abarque todos as áreas e cursos da UFPB é pensar uma universidade social, acessível e democrática. Nesse estudo entrevistamos pessoas da área de humanas e exatas e verificamos que a infraestrutura, o currículo e a forma como a instituição se apresenta ideologicamente não dá subsídio para que esta seja de fato acessível e inclusiva.

Por fim, concluímos que a presença do Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA) na UFPB, como órgão facilitador do cumprimento das políticas de inclusão e seus pilares norteadores ainda não contemplam as demandas e não se fazem conhecer a toda comunidade acadêmica, de modo que, suas ações ainda não abarcam as necessidades da comunidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei 9.394**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação - Secretaria da Educação Especial, 1996.

_____. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 3.956**: Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, 2001.

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

_____. **Decreto nº 6.571**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, 2008.

_____. Ministério da Educação. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Secretaria da Educação Especial, 2010.

_____. Ministério da Educação. **Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior e a Avaliação *in loco* do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)**, 2013.

_____. **Documento Orientador do Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior – SECADI/SESu 2013**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12

737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco -2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 out. 2017.

BARRETO, A. L. e FIGUEIRAS, C. A. L. **Origens da Universidade Brasileira.** Quim. Nova, Vol. 30, N 7, 1780 - 1979, 2007.

CORREIA, L. M. **Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares.** Porto Editora, 1999.

CORREIA, L. M. **Inclusão E Necessidades Educativas Especiais: Um Guia para Educadores e Professores.** 2ª Edição. Porto: Porto Editora, 2008.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista brasileira de educação**, v. 24, p. 5-15, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>>. Acesso em: 29 de ago. de 2017.

FÁVERO, M. de L. **Universidade no Brasil: das origens a construção.** Rio de Janeiro, UFRJ, COMPED/MEC/INEP. 2000.

GOFREDO, V. L. F. S. Integração ou Segregação? Eis a questão! In: MANTOAN, M. T. E. (col) **A Integração da pessoa com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema.** São Paulo: Memnon, 1997.

JANUZZI, Gilberta de Martinho. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** Campinas. Coleção Educação Contemporânea. Autores Associados. 2004.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. **Verbete necessidades educacionais especiais.** **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil.** São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/necessidades-educacionais-especiais/>>. Acesso em: 31 de mar. 2017.

MAZZOTA, Marcos José S. Educação Especial no Brasil. **História e políticas públicas.** São Paulo: Cortez, 1996.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.**

21. ed. Petropolis, RJ: Vozes, 2002.

MOREIRA, L. C. **In(ex)clusão na universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão.** Revista Educação Especial, Santa Maria, n. 25, p 37-48, 2005.

PACHECO, R. V.; COSTAS, F. A. T. **O processo de inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria.**

Revista Educação Especial, ano 2006, n. 27, p. 151 – 167.

Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>

PASTORE, J.. A vida dos portadores de deficiência (Cap. I)___in: **Oportunidades de trabalho para portadores de deficiência.** LTR Editora LTDA. São Paulo, 2000.

Disponível em: <http://www.deficienciavisual.pt/txtA_vida_portadores_def.htm>.

Acesso em: 29 de ago. de 2017.

SÁ, E. D. de. **Necessidades Educacionais Especiais. Banco de Escola: educação para todos.**

Disponível em: <<http://www.bancodeescola.com/verbete4.htm>>. Acesso em 03 de mar. 2017.

SAMPIERI, R. H; COLLADO, C. F; LUCIO, P. L. **Metodologia de pesquisa.** 3. ed São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

TEIXEIRA, Anísio. **Ensino Superior no Brasil: Análise e interpretação de sua evolução até 1969.** Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1989. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/livros/chama_cap3.htm>. Acesso em: 01 de mar. 2017.

SAMPAIO, H. **Ensino Superior no Brasil – o setor privado.** São Paulo, Hucitec, 2000.

SASSAKI, R. K. **Nada sobre nós, sem nós:** Da integração à inclusão – Parte 1. Revista Nacional de Reabilitação, ano X, n. 57, jul./ago. 2007, p. 8-16.

APÊNDICE

APÊNDICE A



UFPB
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a responder o questionário que compõe o Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO ENSINO SUPERIOR: Um estudo na Universidade Federal da Paraíba”, realizado pela estudante Camila Silva Coutinho, do curso de Pedagogia da UFPB, sob a orientação da Profa. Dra. Sandra Alves da Silva Santiago.

Se estiver de acordo, responda o questionário a seguir e assine este termo.

QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS ESTUDANTES (Tipo 1 – Alunos com deficiência)

Dados de identificação:

Idade: _____

Curso: _____

Período: _____

Ano de ingresso: _____

1. Você considera a UFPB uma universidade inclusiva?

SIM

NÃO

Justifique:

2. Você conhece o CIA – Comitê de Inclusão e Acessibilidade?

SIM

NÃO

3. Você recebe ou já recebeu algum tipo de atendimento do CIA – Comitê de Inclusão e Acessibilidade?

SIM

NÃO

Qual?

4. Você considera que os GT'S que fazem parte do CIA estão conseguindo realizar seu trabalho?

SIM

NÃO

Justifique:

5. Qual a sua Necessidade Especifica?

6. Você já sofreu a resistência por parte dos professores na efetivação do processo de inclusão?

SIM

NÃO

Quais?

7. Você considera-se incluído na UFPB?

PARCIALMENTE

TOTALMENTE

Justifique:

8. Você considera a política de inclusão da UFPB:

SUFICIENTE

INSUFICIENTE

Justifique:

9. Durante o tempo que você frequenta a UFPB, sentiu mais condições para:

PERMANECER

DESISTIR

Justifique:

10. Você busca participar da política de inclusão da UFPB? Como?

Concordo em responder a pesquisa, estando ciente que a mesma não representa nenhum risco para mim e que posso dela me retirar a qualquer momento.

João Pessoa, _____ de _____ de 2017.

Assinatura do Participante

APÊNDICE B



UFPB
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a responder o questionário que compõe o Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO ENSINO SUPERIOR: Um estudo na Universidade Federal da Paraíba”, realizado pela estudante Camila Silva Coutinho, do curso de Pedagogia da UFPB, sob a orientação da Profa. Dra. Sandra Alves da Silva Santiago.

Se estiver de acordo, responda o questionário a seguir e assine este termo.

QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS ESTUDANTES **(Tipo 2 – Alunos sem deficiência)**

Dados de identificação:

Idade: _____

Curso: _____

Período: _____

Ano de ingresso: _____

1. Você considera a UFPB uma universidade inclusiva?

SIM

NÃO

Justifique:

2. Você conhece o CIA – Comitê de Inclusão e Acessibilidade?

SIM

NÃO

3. Você conhece algum estudante que recebe ajuda do CIA?

SIM

NÃO

Qual atendimento?

4. Em algum momento, durante sua vida acadêmica, já teve alguma necessidade especial que merecesse um olhar diferenciado do professor, coordenação, departamento, etc.?

SIM

NÃO

Qual?

4.1. E foi atendido em sua necessidade?

SIM

NÃO

5. Você já sofreu a resistência por parte dos professores na efetivação do processo de inclusão com você ou com algum colega?

SIM

NÃO

Quais?

6. Você considera-se incluído na UFPB?

PARCIALMENTE

TOTALMENTE

Justifique:

7. Você considera a política de inclusão da UFPB:

SUFICIENTE

INSUFICIENTE

Justifique:

8. Durante o tempo que você frequenta a UFPB, sentiu mais condições para:

PERMANECER

DESISTIR

Justifique:

9. Você busca participar da política de inclusão da UFPB? Como?

Concordo em responder a pesquisa, estando ciente que a mesma não representa nenhum risco para mim e que posso dela me retirar a qualquer momento.

João Pessoa, _____ de _____ de 2017.

Assinatura do Participante

APÊNDICE C



UFPB
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a responder o questionário que compõe o Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO ENSINO SUPERIOR: Um estudo na Universidade Federal da Paraíba”, realizado pela estudante Camila Silva Coutinho, do curso de Pedagogia da UFPB, sob a orientação da Profa. Dra. Sandra Alves da Silva Santiago.

Se estiver de acordo, responda o questionário a seguir e assine este termo.

QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS PROFESSORES **(Tipo 1 – Professores com deficiência)**

Dados de identificação:

Idade: _____

Formação: _____

Tempo de experiência docente: _____

1. Você considera a UFPB uma universidade inclusiva?

- SIM
 NÃO

Justifique:

2. Você conhece o CIA – Comitê de Inclusão e Acessibilidade?

- SIM
 NÃO

3. Você recebe ou já recebeu algum tipo de atendimento do CIA – Comitê de Inclusão e Acessibilidade?

- SIM
 NÃO

Qual?

4. Sentiu ou sente alguma resistência por parte de algum colega de trabalho em te incluir?

- SIM
 NÃO

Qual?

5. No atual momento da UFPB, você se sente:

- INCLUÍDO
 EXCLUÍDO

6. Você acredita que a UFPB tem uma política de inclusão que atende, de forma:

- SUFICIENTE
 INSUFICIENTE

Justifique:

7. Com relação ao processo de inclusão na UFPB, você considera que há mais condições para você:

- CONTINUAR MEU TRABALHO
 DESISTIR DE TRABALHAR/ME APOSENTAR

Justifique:

8. Qual a sua visão sobre a inclusão de alunos com NEE- Necessidades Educacionais Especiais no Ensino Superior?

- POSITIVA
 NEGATIVA

Justifique:

9. Qual sua necessidade específica?

10. Quais as principais barreiras que você enfrenta para se incluir na UFPB:

- Atitudinais
 Arquitetônicas
 Comunicacionais
 Outra

11. Você busca participar da política de inclusão da UFPB? Como?

Concordo em responder a pesquisa, estando ciente que a mesma não representa nenhum risco para mim e que posso dela me retirar a qualquer momento.

João Pessoa, _____ de _____ de 2017.

Assinatura do Participante

APÊNDICE D



UFPB
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a responder o questionário que compõe o Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO ENSINO SUPERIOR: Um estudo na Universidade Federal da Paraíba”, realizado pela estudante Camila Silva Coutinho, do curso de Pedagogia da UFPB, sob a orientação da Profa. Dra. Sandra Alves da Silva Santiago.

Se estiver de acordo, responda o questionário a seguir e assine este termo.

QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS PROFESSORES **(Tipo 2 – Professores sem deficiência)**

Dados de identificação:

Idade: _____

Formação: _____

Tempo de experiência docente: _____

1. Você considera a UFPB uma universidade inclusiva?

- SIM
 NÃO

Justifique:

2. Você conhece o CIA – Comitê de Inclusão e Acessibilidade?

- SIM
 NÃO

3. Você já teve ou tem algum aluno com deficiência ou outras necessidades educacionais especiais em sala de aula?

- SIM
 NÃO

4. Você já necessitou de ajuda para incluir um estudante em sala de aula?

- SIM
 NÃO

4.1. Em caso afirmativo, recebeu algum tipo de ajuda?

- SIM
 NÃO

De Quem?

5. Você já solicitou o apoio do CIA para incluir um estudante na UFPB?

- SIM
 NÃO

5.1. Em caso afirmativo, recebeu apoio?

- SIM
 NÃO

6. Você acredita que a UFPB tem uma política de inclusão que atende, de forma:

- SUFICIENTE
 INSUFICIENTE

Justifique:

7. Qual a sua visão sobre a inclusão de alunos com NEE- Necessidades Educacionais Especiais no Ensino Superior?

- POSITIVA
 NEGATIVA

Justifique:

8. Você já modificou sua prática para possibilitar a inclusão de um estudante?

- SIM
 NÃO

EXPLIQUE:

9. Quais as principais barreiras que você enfrenta para se incluir na UFPB:

- Atitudinais
- Arquitetônicas
- Comunicacionais
- Outra

10. Você busca participar da política de inclusão da UFPB? Como?

Concordo em responder a pesquisa, estando ciente que a mesma não representa nenhum risco para mim e que posso dela me retirar a qualquer momento.

João Pessoa, _____ de _____ de 2017.

Assinatura

APÊNDICE E



UFPB
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a responder o questionário que compõe o Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO ENSINO SUPERIOR: Um estudo na Universidade Federal da Paraíba”, realizado pela estudante Camila Silva Coutinho, do curso de Pedagogia da UFPB, sob a orientação da Profa. Dra. Sandra Alves da Silva Santiago.

Se estiver de acordo, responda o questionário a seguir e assine este termo.

QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS FUNCIONÁRIOS **(Tipo 1 – Funcionários com deficiência)**

Dados de identificação:

Idade: _____

Setor de Trabalho: _____

Tempo de Serviço: _____

Formação: _____

1. Você considera a UFPB uma universidade inclusiva?

SIM

NÃO

Justifique:

2. Você conhece o CIA – Comitê de Inclusão e Acessibilidade?

SIM

NÃO

3. Você recebe ou já recebeu algum tipo de atendimento do CIA – Comitê de Inclusão e Acessibilidade?

SIM

NÃO

Qual?

4. Sentiu ou sente alguma resistência por parte de algum colega de trabalho em te incluir?

- SIM
 NÃO

Qual?

5. No atual momento da UFPB, você se sente:

- INCLUÍDO
 EXCLUÍDO

6. Você acredita que a UFPB tem uma política de inclusão que atende, de forma:

- SUFICIENTE
 INSUFICIENTE

Justifique:

7. Com relação ao processo de inclusão na UFPB, você considera que há mais condições para você:

- CONTINUAR MEU TRABALHO
 DESISTIR DE TRABALHAR/ME APOSENTAR

Justifique:

8. Qual a sua visão sobre a inclusão de alunos com NEE- Necessidades Educacionais Especiais no Ensino Superior?

- POSITIVA
 NEGATIVA

Justifique:

9. Qual sua necessidade específica?

10. Quais as principais barreiras que você enfrenta para se incluir na UFPB:

- Atitudinais
- Arquitetônicas
- Comunicacionais
- Outra

11. Você busca participar da política de inclusão da UFPB? Como?

Concordo em responder a pesquisa, estando ciente que a mesma não representa nenhum risco para mim e que posso dela me retirar a qualquer momento.

João Pessoa, _____ de _____ de 2017.

Assinatura do Participante

APÊNDICE F



UFPB
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a responder o questionário que compõe o Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO ENSINO SUPERIOR: Um estudo na Universidade Federal da Paraíba”, realizado pela estudante Camila Silva Coutinho, do curso de Pedagogia da UFPB, sob a orientação da Profa. Dra. Sandra Alves da Silva Santiago.

Se estiver de acordo, responda o questionário a seguir e assine este termo.

QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS FUNCIONÁRIOS **(Tipo 2 – Funcionários sem deficiência)**

Dados de identificação:

Idade: _____

Setor de Trabalho: _____

Tempo de Serviço: _____

Formação: _____

1. Você considera a UFPB uma universidade inclusiva?

SIM

NÃO

Justifique:

2. Você conhece o CIA – Comitê de Inclusão e Acessibilidade?

SIM

NÃO

3. No atual momento da UFPB, você sente:

INCLUÍDO

EXCLUÍDO

4. Você já necessitou de ajuda para incluir um estudante em sala de aula?

- SIM
 NÃO

4.1. Em caso afirmativo, recebeu algum tipo de ajuda?

- SIM
 NÃO

De Quem?

5. Você já solicitou o apoio do CIA para incluir um estudante na UFPB?

- SIM
 NÃO

5.1. Em caso afirmativo, recebeu apoio?

- SIM
 NÃO

6. Você acredita que a UFPB tem uma política de inclusão que atende, de forma:

- SUFICIENTE
 INSUFICIENTE

Justifique:

7. Qual a sua visão sobre a inclusão de alunos com NEE- Necessidades Educacionais Especiais no Ensino Superior?

- POSITIVA
 NEGATIVA

Justifique:

8. Você já modificou sua prática para possibilitar a inclusão de um estudante?

- SIM
 NÃO

EXPLIQUE:

9. Quais as principais barreiras que você enfrenta para se incluir na UFPB:

- Atitudinais
- Arquitetônicas
- Comunicacionais
- Outra

10. Você busca participar da política de inclusão da UFPB? Como?

Concordo em responder a pesquisa, estando ciente que a mesma não representa nenhum risco para mim e que posso dela me retirar a qualquer momento.

João Pessoa, _____ de _____ de 2017.

Assinatura do Participante

APÊNDICE G



UFPB
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a responder o questionário que compõe o Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO ENSINO SUPERIOR: Um estudo na Universidade Federal da Paraíba”, realizado pela estudante Camila Silva Coutinho, do curso de Pedagogia da UFPB, sob a orientação da Profa. Dra. Sandra Alves da Silva Santiago.

Se estiver de acordo, responda o questionário a seguir e assine este termo.

QUESTIONÁRIO

Dados de identificação:

Idade: _____

Formação: _____

Tempo de experiência docente: _____

1. O CIA considera a UFPB uma universidade inclusiva?

- SIM
 NÃO

Justifique:

2. Qual o público alvo de responsabilidade do CIA?

- alunos com deficiências
 alunos com Necessidades educacionais especiais
 professores com deficiências
 professores com necessidades educacionais especiais
 funcionários com deficiências
 funcionários com necessidades educacionais especiais
 outros. Quais?

3. O CIA possui ações, programas e projetos para atender seu público-alvo?

SIM

NÃO

Quais?

4. O CIA encontra resistência por parte dos professores na efetivação do processo de inclusão dos alunos com Necessidades educacionais especiais?

SIM

NÃO

Quais?

5. As ações do CIA atendem ao seu público alvo, de forma:

SUFICIENTE

INSUFICIENTE

Justifique:

6. Com relação ao seu público alvo, O CIA registra maiores índices:

Acesso e Permanência

Evasão

Justifique:

7. Os GT'S estão conseguindo realizar seu trabalho?

SIM

NÃO

Justifique:

Concordo em responder a pesquisa, estando ciente que a mesma não representa nenhum risco para mim e que posso dela me retirar a qualquer momento.

João Pessoa, _____ de _____ de 2017.

Assinatura do Participante