



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
CÂMPUS DE PALMAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**RAQUEL NASCIMENTO DE SOUZA**

**ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: ACESSIBILIDADE E  
INCLUSÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS, CÂMPUS DE  
ARRAIAS**

**Palmas/TO  
2023**

**Raquel Nascimento de Souza**

**Estudantes com deficiência no ensino superior: acessibilidade e inclusão na  
Universidade Federal do Tocantins, Câmpus de Arraias**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Tocantins (UFT) para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Idemar Vizolli

Coorientador: Prof. Dr. Walber Christiano Lima da Costa

Palmas/TO  
2023

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

---

- S729e Souza, Raquel Nascimento de.  
Estudantes com deficiência no ensino superior: acessibilidade e inclusão na Universidade Federal do Tocantins, Câmpus de Arraias. / Raquel Nascimento de Souza. – Palmas, TO, 2023.  
158 f.  
  
Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Palmas - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Educação, 2023.  
Orientador: Idemar Vizolli  
Coorientador: Walber Christiano Lima da Costa  
  
1. Pessoas com deficiência. 2. Educação Especial. 3. Ensino Superior. 4. Políticas Públicas. 5. UFT. I. Título

**CDD 370**

---

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

**Raquel Nascimento de Souza**

**Estudantes com deficiência no ensino superior: acessibilidade e inclusão na  
Universidade Federal do Tocantins, Câmpus de Arraias**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Tocantins (UFT) para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Data da aprovação: 06/12/2023

Banca examinadora:

Documento assinado digitalmente  
 **IDEMAR VIZOLLI**  
Data: 11/12/2023 21:00:38-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Prof. Dr. Idemar Vizolli – PPGE/UFT (Orientador)**

Documento assinado digitalmente  
 **WALBER CHRISTIANO LIMA DA COSTA**  
Data: 18/12/2023 16:54:58-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Prof. Dr. Walber Christiano Lima da Costa – PPGE/UFT – PROFEI/ UNIFESSPA  
(Coorientador)**

Documento assinado digitalmente  
 **CARMEM LUCIA ARTIOLI ROLIM**  
Data: 14/12/2023 10:39:21-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Profa. Dra. Carmem Lucia Artioli Rolim - PPGE/UFT (Avaliadora)**

Documento assinado digitalmente  
 **Arlete Marinho Goncalves**  
Data: 25/12/2023 19:59:03-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Profa. Dra. Arlete Marinho Gonçalves – PPGCIMES/UFPA (Avaliadora)**

Documento assinado digitalmente  
 **KATIA ROSE OLIVEIRA DE PINHO**  
Data: 13/12/2023 18:58:39-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Profa. Dra. Katia Rose Oliveira de Pinho – UFT (Suplente)**

Pelos cuidados e dedicação, com todo amor do mundo, a meus pais, Zenólia e Obede, e meus avós Eudete e Enedino (*in memoriam*). Aos meus filhos Sara e Davi, que são inspiração da alma e direção do espírito.

## AGRADECIMENTOS

Na estrada da vida, ao longo da jornada que me trouxe até aqui, sou imensamente grata a Deus, a quem dedico minha profunda gratidão por me guiar, fortalecer e iluminar meu caminho. A Ele, fonte inesgotável de sabedoria e amor, toda honra e glória.

Aos meus pais, Zenólia e Obede, por nunca medirem esforços para proporcionar o melhor da vida e sempre me incentivarem a trilhar os melhores caminhos a que a vida poderia me levar. Vocês são alicerce de minha existência, minha gratidão é eterna.

À minha irmã Rebeca por ser abrigo e força.

Aos meus filhos, Sara e Davi, por serem amor incondicional, acalento, força e coragem, minha maior inspiração, razão pela qual cada dia se torna uma oportunidade para crescer e ser melhor. Agradeço por serem o combustível que impulsiona meus sonhos, principalmente, quando as fraquezas me perseguem.

Ao meu esposo Janeisi, gratidão por todo carinho, cuidado e compreensão, seu companheirismo tornou minha jornada mais rica e significativa.

Ao grande mestre professor Idemar por todos os ensinamentos, amizade, paciência e dedicação.

Ao querido coorientador e amigo Walber, pelo incentivo e força.

Às professoras Arlete Gonçalves, Kátia Rose e Carmen Artioli, pelas quais tenho um imenso carinho e admiração. Gratidão por aceitarem fazer parte deste momento de crescimento.

Aos que constituíram lutas, aos que vieram antes de nós abrindo caminhos para uma educação de oportunidades, equânime e que transforma vidas e histórias.

Ao Manoel Mendes pelas incontáveis lutas para melhoria do atendimento e garantia de direitos às pessoas com deficiência na UFT.

À UFT, pelas oportunidades de diálogos e discussões.

Aos amigos mais lindos que a vida poderia me dar, meu clube, não tenho palavras para agradecer a amizade de vocês.

Às R's, que foram abrigo e acalento nos momentos de desespero e sorrisos sinceros para construção da felicidade.

Aos queridos professores e colegas do mestrado, gratidão por compartilharem suas ideias, experiências e apoio ao longo desta jornada acadêmica.

Mais um capítulo foi escrito na estrada da minha existência, um capítulo com gosto de renovo, de esperança, de renovação e, principalmente, de gratidão e amor.

## RESUMO

A inclusão de estudantes com deficiência nos espaços educacionais ampliou o espectro de oportunidades para a participação dessas pessoas nos espaços universitários. Este estudo tematiza as políticas de acesso e de permanência ofertadas pela Universidade Federal do Tocantins para a plena participação de pessoas com deficiência nesse contexto educacional. Ele teve como objetivo conhecer as políticas de acesso e permanência implementadas pela Universidade Federal do Tocantins e as percepções dos estudantes com deficiência, matriculados no câmpus Professor Dr. Sérgio Jacintho Leonor, Arraias - TO. Nessa perspectiva, a sustentação teórica se baseia nos estudos em relação à educação especial e inclusiva de acordo com legislações brasileiras e internacionais, bem como nos estudos de Mazzotta, Chahini e Zardo. Para isso, realizamos uma pesquisa qualitativa, de cunho descritivo-exploratório. Os procedimentos metodológicos se deram por meio de revisão bibliográfica e documental com aporte em pesquisas que tratam da educação especial e sua efetivação, bem como em legislações e normativas que regulamentam a inclusão, acessibilidade, garantia de acesso, permanência e conclusão do curso superior. No período em que foi determinado o distanciamento social em função da pandemia ocasionada pela COVID-19, realizamos, virtualmente, entrevistas individuais com perguntas abertas e dialogadas com cinco estudantes com deficiência dos cursos presenciais de graduação ofertados pela Universidade Federal do Tocantins, câmpus de Arraias, matriculados entre os anos de 2018 e 2021. A ausculta dos relatos dos estudantes compõe o *corpus* desta pesquisa junto a documentos institucionais, resoluções e relatórios da UFT publicados entre 2018 a 2021. A análise dos dados efetivou-se por meio dos pressupostos da abordagem da Análise de Conteúdo de que trata Bardin e foi organizada em três categorias temáticas, a saber: 1) Políticas de acesso e ingresso na UFT; e 2) Planejamento Institucional para condições de permanência; e 3) Condições de permanência para estudantes com deficiência na UFT. A primeira categoria abordou os editais de processos seletivos para de ingresso nos cursos de graduação presenciais ofertados no câmpus de Arraias, especificamente em como a legislação atual se efetiva nesses editais garantindo a reserva de vagas às pessoas com deficiência no Ensino Superior; e que ações de inclusão para acesso e ingresso de pessoas com deficiência a UFT previu em seu planejamento institucional. A segunda categoria apresentou uma análise do planejamento institucional da UFT sobre o que tem sido oferecido ou proposto para a permanência e êxito dos estudantes com deficiência, garantia de uma formação equânime com condições de acessibilidade por meio da análise dos Planos de Desenvolvimento Institucional

(PDI) 2016-2020 e 2021-2025 e do Plano de Desenvolvimento do Câmpus (PDC) de Arraias. Na terceira categoria, foram realizadas inferências e interpretações acerca das percepções dos estudantes quanto às condições de permanência e às barreiras encontradas em seu processo formativo a partir das sete dimensões da acessibilidade propostas por Sasaki e das barreiras conceituadas na Lei Brasileira de Inclusão (LBI). Os resultados direcionam que a UFT tem apresentado em seus Planos de Desenvolvimento Institucional ações e metas de inclusão e acessibilidade, entretanto, nos relatórios de avaliação da comunidade acadêmica, um dos pontos de pior avaliação tem sido a acessibilidade. Indicamos a necessidade da criação de um núcleo de acessibilidade que faça parte da esfera administrativa da instituição contribuindo para a criação e o desenvolvimento de políticas, atendimentos e ações; contratação de profissionais específicos e especializados e composição de equipe multiprofissional do câmpus de Arraias para atendimento aos estudantes; ampliação de ações de acolhimento e acompanhamento pedagógico; adaptações curriculares e de avaliação; formação e conscientização de professores para a eliminação de barreiras atitudinais e pedagógicas; ampliação das políticas de permanência por meio de ações para além de apenas oferecimento de auxílio financeiro; tradução e interpretação de editais e documentos de ingresso para a Libras; e quebra de barreiras de acessibilidade apresentadas na LBI. Conclui-se que a UFT tem buscado em seus documentos atender os requisitos legais de acesso e permanência, mas que há a necessidade de efetivar políticas e ações inclusivas no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão.

**Palavras-chave:** Pessoas com deficiência. Educação Especial. Ensino Superior. Políticas Públicas. UFT

## ABSTRACT

The inclusion of students with disabilities in educational spaces has broadened the spectrum of opportunities for these people to participate in university spaces. This study discusses the access and permanence policies offered by the Federal University of Tocantins for the full participation of people with disabilities in this educational context. Its aim was to understand the access and permanence policies implemented by the Federal University of Tocantins and the perceptions of students with disabilities enrolled at the Professor Dr. Sérgio Jacintho Leonor campus in Arraias - TO. From this perspective, the theoretical underpinning is based on studies in relation to special and inclusive education in accordance with Brazilian and international legislation, as well as studies by Mazzotta, Chahini and Zardo. To this end, we conducted a qualitative, descriptive-exploratory study. The methodological procedures were based on a bibliographic and documentary review of research dealing with special education and its implementation, as well as legislation and regulations governing inclusion, accessibility, guaranteed access, permanence and completion of higher education courses. During the period in which social distancing was determined due to the pandemic caused by COVID-19, we conducted individual interviews virtually with open-ended questions and dialogues with five students with disabilities from the face-to-face undergraduate courses offered by the Federal University of Tocantins, Arraias campus, enrolled between 2018 and 2021. The students' reports make up the corpus of this research, along with institutional documents, resolutions and UFT reports published between 2018 and 2021. The data was analyzed using the assumptions of Bardin's Content Analysis approach and was organized into three thematic categories, namely: 1) Access and entry policies at UFT; and 2) Institutional planning for conditions of permanence; and 3) Conditions of permanence for students with disabilities at UFT. The first category looked at the selection processes for admission to the face-to-face undergraduate courses offered at the Arraias campus, specifically at how the current legislation is implemented in these notices, guaranteeing the reservation of places for people with disabilities in Higher Education; and what inclusion actions for access and admission of people with disabilities the UFT has provided for in its institutional planning. The second category presented an analysis of UFT's institutional planning on what has been offered or proposed for the permanence and success of students with disabilities, guaranteeing an equitable education with accessibility conditions through the analysis of the Institutional Development Plans (PDI) 2016-2020 and 2021-2025 and the Arraias Campus Development Plan (PDC). In the third category, inferences and

interpretations were made about students' perceptions of the conditions of permanence and the barriers encountered in their training process based on the seven dimensions of accessibility proposed by Sasaki and the barriers conceptualized in the Brazilian Inclusion Law (LBI). The results show that UFT has presented inclusion and accessibility actions and targets in its Institutional Development Plans, however, in the academic community's evaluation reports, one of the worst points has been accessibility. We point to the need to create an accessibility center that is part of the institution's administrative sphere, contributing to the creation and development of policies, assistance and actions; hiring specific and specialized professionals and composing a multi-professional team at the Arraias campus to assist students; expanding welcoming and pedagogical follow-up actions; curricular and assessment adaptations; teacher training and awareness-raising to eliminate attitudinal and pedagogical barriers; expansion of permanence policies through actions beyond just offering financial aid; translation and interpretation of public notices and admission documents into Libras; and breaking down accessibility barriers presented in the LBI. The conclusion is that UFT's documents have sought to meet the legal requirements for access and permanence, but that there is a need to implement inclusive policies and actions in teaching, research and extension.

**Keywords:** People with disabilities. Special education. University education. Public policy. UFT

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Representação de concepções da Educação Especial.....	32
Figura 2 -	Representação da concepção de inclusão.....	33
Gráfico 1-	Matrículas em cursos de graduação presencial por categoria administrativa da instituição 2005-2015.....	54
Quadro 1-	Matrículas de pessoas com deficiência em cursos de graduação presencial por categoria administrativa da instituição 2011 - 2015 .....	55
Quadro 2 -	Matrículas de pessoas com deficiência em cursos de graduação presencial por categoria administrativa da instituição 2016 - 2020.....	60
Gráfico 2 -	Percentual de matrículas com financiamento reembolsável.....	61
Gráfico 3 -	Percentuais de financiamentos não reembolsáveis, ou seja, quando o aluno é isento do pagamento do valor investido.....	62
Gráfico 4 -	Proporção de ingressantes em cursos de graduação, por tipo de reserva de vagas 2019.....	62
Figura 3 -	Mapa com localização dos câmpus da UFT, antes do desmembramento com UFNT.....	70
Figura 4 -	Casas com arquitetura histórica localizadas no centro de Arraias.....	72
Quadro 3 -	Cursos de graduação presenciais oferecidos no Câmpus de Arraias.....	73
Quadro 4 -	Cursos de pós-graduação stricto sensu oferecidos no Câmpus de Arraias...	74
Figura 5 -	Frente - área externa da unidade centro.....	75
Figura 6 -	Vista aérea da unidade centro e arredores.....	75
Figura 7 -	Vista aérea frontal do câmpus - unidade Buritizinho.....	76
Figura 8 -	Vista aérea posterior do câmpus - unidade Buritizinho.....	76
Quadro 5 -	Perfil dos servidores entrevistados.....	80
Quadro 6 -	Ações da UFT contempladas no Programa Incluir.....	81
Quadro 7 -	Resumo de ações de acessibilidade desenvolvidas pela UFT de 2012 a 2015.....	85
Quadro 8 -	Perfil dos estudantes entrevistados.....	96

Quadro 9 - Análise de conteúdo: categorias e subcategorias de análise.....	97
Quadro 10 - Modalidades de reserva de vagas ofertadas por edital/ano.....	98
Quadro 11 - Estudantes com deficiência no câmpus de Arraias no período de 2018 a 2021.....	101
Figura 9 - Serviços e recursos de atendimento especial para a realização das provas...	103
Quadro 12 - Unidade de registro dos PDIs da UFT sobre acesso e ingresso.....	105
Quadro 13 Unidades de contexto que contemplem permanência, acessibilidade e inclusão de estudantes com deficiência no PDI 2016-2020.....	107
Quadro 14 - Unidades de contexto que contemplem permanência, acessibilidade e inclusão de estudantes com deficiência no PDI 2021-2025.....	113
Figura 10 - Calçamento do câmpus.....	120
Quadro 15 - Atividades da coordenação de infraestrutura no câmpus de Arraias, entre os anos de 2018 e 2021 na manutenção da acessibilidade.....	122
Quadro 16 - Lista de equipamentos do SAI.....	130
Quadro 17 - Ações de acessibilidade no câmpus de Arraias.....	135

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAE	Coordenação de Acessibilidade Estudantil
CAPAIS	Centro de Apoio e Promoção de Acessibilidade e Inclusão Social
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CEPPIR	Comissão Especial de Promoção de Políticas de Igualdade Racial
CNE	Conselho Nacional de Educação
COACCESS	Coordenadoria de Acessibilidade
COEST	Coordenação de Estágio e Assistência Estudantil
CONSEPE	Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão
CONSUNI	Conselho Universitário
CORDE	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
CPA	Comissão Própria de Avaliação
DAE	Divisão de Assistência Estudantil
EAD	Ensino a distância
EPT	Educação para Todos
FACILA	Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Araguaína
FAFICH	Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas de Gurupi
FAFITINS	Faculdade de Filosofia do Tocantins
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INCLUIR	Programa de Acessibilidade na Educação Superior

INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação dos Surdos
LBD	Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NAAH/S	Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
NAANEE	Núcleo de Apoio ao Acadêmico com Necessidades Educacionais Especiais
NEAI	Núcleo de Estudos para Assuntos Indígenas
NIADI	Núcleo de Inclusão e Acessibilidade do Deficiente
NIS	Núcleo de Inclusão Social
ODM	Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEI	Programa de Acessibilidade e Educação Inclusiva
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCD	Pessoa com Deficiência
PDC	Plano de Desenvolvimento do Câmpus
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PROEST	Pró-reitoria de assuntos estudantis
PROEX	Pró-reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários
PROFMAT	Programa de Mestrado em Matemática em Rede Nacional
PROGRAD	Pró-reitoria de graduação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PU	Prefeitura Universitária
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEPPIR	Secretaria Especial para Promoção de Políticas de Igualdade Racial
SESU	Secretaria de Educação Superior
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UNB	Universidade de Brasília
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIRG	Universidade de Gurupi
UNITINS	Universidade Estadual do Tocantins
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
<b>1.1</b>	<b>Encontros com a Educação Especial.....</b>	<b>17</b>
<b>1.2</b>	<b>Estrutura da Dissertação.....</b>	<b>20</b>
<b>2</b>	<b>PASSOS PARA CONSTITUIÇÃO DA PESQUISA.....</b>	<b>22</b>
<b>2.1</b>	<b>Os sujeitos da pesquisa.....</b>	<b>23</b>
<b>2.2</b>	<b>A categorização dos dados - análise de conteúdo.....</b>	<b>25</b>
<b>3</b>	<b>INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: HISTORICIDADE E GARANTIAS LEGAIS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO.....</b>	<b>28</b>
<b>3.1</b>	<b>Educação Especial e inclusiva: historicidade.....</b>	<b>28</b>
<b>3.2</b>	<b>Políticas para a educação de pessoas com deficiência.....</b>	<b>34</b>
<b>3.3</b>	<b>Garantias legais da educação especial no Brasil.....</b>	<b>40</b>
<b>3.4</b>	<b>Acesso e permanência no ensino superior: dados e contribuições legais.....</b>	<b>50</b>
<b>4</b>	<b>CONHECENDO O ESPAÇO DA PESQUISA.....</b>	<b>65</b>
<b>4.1</b>	<b>Tocantins: do início à Fundação Universidade Federal do Tocantins.....</b>	<b>65</b>
<b>4.2</b>	<b>O Câmpus Profº Dr. Sérgio Jacintho Leonor - Arraias.....</b>	<b>70</b>
<b>5</b>	<b>INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE NA UFT: COMO TEM SE CONSTITUÍDO.....</b>	<b>78</b>
<b>5.1</b>	<b>Acessibilidade no câmpus de Arraias: do acesso às ações e políticas de permanência.....</b>	<b>91</b>
<b>6</b>	<b>O PROCESSO DE INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE NA UFT: O QUE APRESENTAM OS DOCUMENTOS E AS PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES.....</b>	<b>96</b>
<b>6.1</b>	<b>Políticas de acesso e ingresso na UFT.....</b>	<b>97</b>
<b>6.2</b>	<b>Planejamento Institucional para condições de permanência.....</b>	<b>106</b>
<b>6.3</b>	<b>Condições de permanência para estudantes com deficiência na UFT.....</b>	<b>116</b>
<b>6.3.1</b>	<b>Acessibilidade na dimensão Arquitetônica.....</b>	<b>118</b>
<b>6.3.2</b>	<b>Acessibilidade nas dimensões comunicacional e programática.....</b>	<b>123</b>

6.3.3	Acessibilidade nas dimensões Atitudinal, Metodológica e Instrumental.....	126
6.3.4	Políticas institucionais e as ações do câmpus de Arraias.....	132
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES E REFLEXÕES.....</b>	<b>138</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>140</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>152</b>
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>156</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Tratar da inclusão de pessoas com deficiência nos espaços educacionais é rememorar a trajetória da humanidade que ainda vivencia um desenvolvimento lento e gradativo do reconhecimento e valorização dessas pessoas. Mesmo com as garantias legais e direitos conquistados, o aumento do quantitativo de pesquisas com orientações, sugestões de atividades e metodologias, assim como de prescrições legais, ainda é um mundo a ser respeitado e que se mostra distante de um ideal.

No Brasil, a conquista de direitos para pessoas com deficiência se deu a partir de muita luta e resistência de coletivos e pessoas que se organizaram e colocaram nas pautas políticas a problemática por elas enfrentadas. Em 1961, a Educação Especial passou a ser fundamentada pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61, que indica o direito das pessoas com deficiência à educação preferencialmente no sistema geral de ensino. Ademais, a Constituição Federal do Brasil de 1988, garante que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, a qual deve se pautar na igualdade de condições para o acesso e permanência às instituições de ensino.

A defesa de uma política educacional de inclusão dos sujeitos com necessidades educativas especiais<sup>1</sup>, assegurada pela Constituição de 1988, difundiu-se propondo maior respeito e socialização efetiva, principalmente entre 1990 e 1994 com a Declaração de Salamanca, constituída em uma Conferência Mundial de Educação Especial na cidade de Salamanca, na Espanha. Na oportunidade, o compromisso com a Educação para Todos foi estabelecido por 88 governos e 25 organizações internacionais, “reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino” (Declaração de Salamanca, 1994, p. 1).

A promulgação da LDBEN nº 9.394 no ano de 1996 (Brasil, 1996) atualizou e reforçou a Lei de 1961 (Brasil, 1961) que trata da Educação Especial em seu artigo 58. Em 2013, a Lei de Diretrizes e Bases foi alterada pela Lei nº 12.796/2013 (Brasil, 2013) e essa atualização assegura como uma “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. Assim, a referida lei, em conjunto com outras legislações e documentos - como a Política Nacional de Educação na Perspectiva da

---

<sup>1</sup> Terminologia utilizada na Declaração de Salamanca.

Educação Inclusiva (Brasil, 2008), o Decreto 7.611/2011 (Brasil, 2011) e a Lei Brasileira de Inclusão Nº 13.146/2015 (Brasil, 2015) - asseguram e garantem que o sistema educacional de ensino deve ter condições de receber e promover aprendizagem ao longo da vida das pessoas com deficiência assim como os demais cidadãos.

Assim, este trabalho nasce a partir de inquietações pessoais e profissionais, provocadas por lutas históricas e marcos legais que garantem às pessoas com deficiência seus direitos de acesso à educação nos sistemas de ensino. Dessa maneira, o trabalho em comento aborda as garantias de acesso e permanência no ensino superior para estudantes com deficiência da Universidade Federal do Tocantins câmpus de Arraias.

### **1.1. Encontros com a Educação Especial**

A educação especial, modalidade de educação escolar referendada na LDB (Brasil, 1996), visa atender pessoas com deficiência. Neste trabalho apresentamos a historicidade desta modalidade e a maneira como se constituíram as políticas de garantias de direito à inclusão das pessoas com deficiência, bem como a trajetória de pessoas em sua formação acadêmica, a fim de refletir e dialogar sobre as barreiras encontradas em seu processo formativo, principalmente no âmbito do ensino superior. Com base nas definições de barreiras apresentadas no Art. 3º da Lei Brasileira da Inclusão (Brasil) e as sete dimensões de acessibilidade propostas por Sasaki (2019), trazemos como contribuições o que os estudantes relatam para que possíveis melhorias sejam implementadas e possam contribuir para sua permanência e conclusão com êxito no curso escolhido na Universidade Federal do Tocantins.

Faz-se necessário apresentar e destacar os termos Educação Especial, Inclusão, Educação inclusiva e acessibilidade, que serão tratados ao longo da pesquisa. Educação Especial, modalidade de ensino, trata-se de um “conjunto de recursos educacionais e de estratégias de apoio que estejam à disposição de todos os alunos, oferecendo diferentes alternativas de atendimento” (Chahini, 2016 p. 48). Já inclusão ou educação inclusiva diz respeito a uma concepção de ensino cujo objetivo é estabelecer condições de equidade e igualdade de oportunidades e possibilidades (Brasil, 2008). A acessibilidade, por sua vez, é um conjunto de possibilidades e condições de alcance para utilização de espaços, mobiliários, equipamentos, edificações, transportes, informação e comunicação com segurança e autonomia, “bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida” (Brasil, 2015).

A escolha pela temática da educação especial deu-se a partir da aproximação com a comunidade surda que passou a frequentar a Igreja Batista Memorial em Altamira, PA, igreja a qual eu frequentava, por ocasião da oferta de cursos e oficinas de Língua Brasileira de Sinais (Libras). Tal iniciativa visava ao convívio social dos surdos, uma vez que muitos deles não participavam de processos sociais por causa da proteção da família que temia ações preconceituosas com seus entes queridos como também pelo estigma da inabilidade das pessoas com deficiência em se situar em um ambiente distinto do familiar.

A partir do contato com a comunidade surda por meio da igreja e, posteriormente, de uma associação - o Centro de Apoio e Promoção de Acessibilidade e Inclusão Social (CAPAIS), engajei-me na luta das pessoas com deficiência. As ações do CAPAIS envolviam a luta pela garantia de direitos e inclusão, não apenas das pessoas surdas, durante minha primeira graduação, em Educação Física, estive envolvida nessas ações, ocasião em que ministrava aulas de vôlei e ginástica aeróbica, enquanto outro colaborador desenvolvia treinos de futebol e futsal.

A aproximação e afinidade com a comunidade surda instigou-me a aprofundar os estudos da Libras. Assim, no último ano de faculdade de Educação Física, passei a atuar profissionalmente como Tradutora e Intérprete de Libras na rede municipal de ensino de Altamira. Ao concluir a graduação, cursei especialização *lato sensu* em uma Faculdade de ensino a distância e, em 2014, iniciei curso de Bacharelado em Letras com habilitação em Libras, ofertado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na modalidade Educação a distância (EaD), com encontros presenciais em São Luís no Maranhão.

Em outubro de 2016, fui convocada para assumir vaga em concurso para o cargo de “Tradutor Intérprete de linguagem de sinais”<sup>2</sup> no câmpus de Belém, da Universidade Federal do Pará (UFPA). Fui lotada no Núcleo de Inclusão Social (NIS), que em 2017 passou a ser Coordenadoria de Acessibilidade (Coaccess). A atuação nesse setor foi um divisor de águas para minha aproximação com a temática deste trabalho, pois conheci as políticas de assistência estudantil no ensino superior, voltadas para acessibilidade e inclusão.

Assim, pude conhecer alguns obstáculos enfrentados por estudantes com deficiência, a partir do contato com eles em cursos da UFPA e do trabalho em equipe na Coaccess, a qual organizava e oferecia aos professores formação para o atendimento aos estudantes de acordo com as especificidades e necessidades.

---

<sup>2</sup> Nomenclatura errônea do Plano de Cargos e Carreiras – PCCR, Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005.

Em 2018 fui nomeada em outro concurso, também para o cargo de intérprete, na Universidade Federal do Tocantins (UFT), câmpus Arraias, onde estou lotada no setor de Assistência Estudantil, atualmente denominado Divisão de Assistência Estudantil (DAE). Nesta universidade, intriga-me a pouca participação de estudantes com deficiência nas atividades desenvolvidas no câmpus, o que me motivou a realizar a presente investigação.

Abordar sobre o percurso acadêmico universitário implica, inicialmente, conhecer políticas das instituições de ensino superior para que os estudantes que nelas ingressam tenham condições de lidar com essa nova realidade, permanecer durante o tempo de formação e concluir o curso de sua escolha. Diante disso, as políticas públicas preconizam as condições e oportunidade às pessoas com deficiência, a fim de garantir seus direitos de cidadania e participação ativa na sociedade, o que inclui o ingresso e sucesso no ensino superior.

De acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2021), em 2019 foram registradas 50.683<sup>3</sup> matrículas de pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, em cursos de graduação no Brasil, o que representa 0,6% do total das vagas ofertadas, destes 0,5% ingressaram pelo sistema de reserva de vagas específicas.

Pensando em políticas que atendessem o estudante da educação especial, foram criados programas de acesso e permanência ao nível superior. Destaca-se o Programa de Acessibilidade na Educação Superior - Incluir (Brasil, 2013a) que objetiva fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade com espaços e profissionais qualificados, articulados entre os diferentes órgãos e departamentos das universidades. Outra política foi o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES (Brasil, 2010), que se efetiva em articulação com atividades de ensino, pesquisa e extensão, com foco no impacto dos fatores socioeconômicos na permanência dos estudantes no ensino superior.

Refletir sobre a permanência dos estudantes requer ouvir suas necessidades e especificidades e, a partir de suas percepções, avaliar como está o processo de inclusão e atendimento na universidade e considerar a importância de ampliar as informações sobre a inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior, tornando-se necessário conhecer as barreiras encontrados no contexto universitário. A partir daí, iniciamos um processo de coleta de dados acerca das percepções de acessibilidade e quebra de barreiras atitudinais, urbanísticas, comunicacionais, metodológicas, tecnológicas e pragmáticas.

---

<sup>3</sup> Considerou-se na estatística o número de deficiências, sendo que um mesmo estudante pode ter mais de um tipo de deficiência, transtorno global de desenvolvimento ou altas habilidades/ superdotação.

Ao longo da história da educação especial, a deficiência passou a ser vista como uma questão social que demanda a adoção de medidas para eliminação de barreiras e obstáculos para garantir a plena inclusão. Atos normativos, políticas de garantia de direitos, pesquisas e produções científicas são exemplos de instrumentos para a promoção da inclusão e acessibilidade de estudantes com deficiência. Ainda assim, percebemos como há muito a ser conquistado e ofertado para a plena participação social desse público. Isso nos remete às seguintes indagações: que políticas de acesso e permanência são desenvolvidas pela Universidade Federal do Tocantins para o atendimento aos estudantes com deficiência; e quais dessas políticas são reconhecidas por esses estudantes?

Para tanto, estabelecemos como objetivo geral desta pesquisa conhecer as políticas de acesso e permanência implementadas pela Universidade Federal do Tocantins e reconhecidas por estudantes com deficiência, matriculados no câmpus Professor Dr. Sérgio Jacintho Leonor, Arraias - TO.

Na perspectiva de perseguir o objetivo geral, estabeleceu-se os seguintes objetivos específicos:

- Identificar as políticas públicas de acesso e permanência implementadas pela UFT;
- Verificar que políticas públicas são reconhecidas por estudantes com deficiência que garantem a sua permanência universitária;
- Conhecer barreiras que estudantes com deficiência enfrentam em seu processo de formação acadêmica na Universidade Federal do Tocantins, câmpus Professor Dr. Sérgio Jacintho Leonor, de Arraias, TO.

## **1.2. Estrutura da Dissertação**

Este trabalho de pesquisa foi organizado em sete seções interconectadas. Inicia-se com a apresentação do tema, perpassando pelas motivações para realização do estudo, assim como pelos objetivos estabelecidos para a realização da pesquisa. Os passos para constituição da pesquisa compõem a segunda sessão, neste foram delineados os métodos e técnicas utilizados para produção e organização de dados e informações necessários para responder a pergunta de pesquisa.

A terceira seção destina-se aos aspectos teóricos da pesquisa, assim como aos elementos históricos da inclusão e da modalidade educação especial enquanto direito à educação para todos. Apresenta-se, especificamente, as bases legais da educação especial, caracterizando o contexto das primeiras políticas públicas para a educação de estudantes com

deficiência bem como referenciais que contemplam diretrizes para educação especial e acesso ao ensino superior.

Na quarta seção, apresentamos elementos da história do município de Arraias, da constituição do estado do Tocantins e da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Seguida da quinta sessão, que faz-se referência aos documentos orientadores da instituição em relação à educação especial e inclusão de estudantes com deficiência e como tem se constituído as ações e políticas voltadas a esses estudantes.

Com a intenção de compreender a educação especial no ensino superior e os desafios da permanência de estudantes com deficiência na universidade, a sexta seção assenta-se nos documentos e políticas da universidade em consonância com as percepções dos estudantes entrevistados categorizados de acordo com os procedimentos metodológicos de análise de dados proposto.

Ao tecer as conclusões da pesquisa, retomam-se os objetivos a fim de estabelecer conexões entre os elementos teórico-metodológicos e conteúdo presentes nas falas dos participantes e responder a indagação que orientou a pesquisa. Intenta-se, ainda, indicar possibilidades para a realização de novos estudos relacionados à educação inclusiva no ensino superior, assim como contribuir para permanência e êxito dos estudantes com deficiência na Universidade Federal do Tocantins.

## 2 PASSOS PARA CONSTITUIÇÃO DA PESQUISA

A partir das garantias legais de educação, do processo de expansão e democratização do acesso à educação e, especificamente, ao ensino superior brasileiro, este trabalho traz a possibilidade de conhecer as percepções dos estudantes com deficiência da Universidade Federal do Tocantins matriculados no câmpus da cidade de Arraias -TO e o que tem sido oferecido a esses estudantes como garantias de políticas públicas de permanência no curso de sua escolha durante seu processo formativo.

Os procedimentos metodológicos se deram, inicialmente, por meio de revisão bibliográfica e documental com aporte em pesquisas que tratam da educação especial e sua efetivação, bem como em legislações e normativas que regulamentam a inclusão, acessibilidade, garantia de acesso, permanência e conclusão do curso superior. O levantamento histórico da educação especial se assenta nos pressupostos de Chahini (2016), Zardo (2012), e Mazzotta (2011) que mostram, além da historicidade, legislações e conquistas no âmbito da educação para pessoas com deficiência. Ademais, outras fontes de pesquisa utilizadas foram livros, periódicos, impressos variados, repositórios institucionais, e outras literaturas nas quais fosse possível alinhar nossa proposta e assim oferecer melhor embasamento para a discussão.

As pesquisas, coleta e organização de documentos e registros da Universidade Federal do Tocantins, utilizadas nesta pesquisa, para além de uma característica documental, alinharam-se à primeira fase da análise de conteúdo, denominada pré-análise. Esta fase se destina à organização do material a ser analisado, com objetivo de operacionalizar e sistematizar as ideias iniciais de forma a conduzir a um esquema do desenvolvimento das operações sucessivas, em um determinado plano de análise (Bardin 2016, p. 125). A organização deu-se da seguinte forma:

- Solicitação, via e-mail, à Pró-reitoria de graduação (PROGRAD) do quantitativo de estudantes com deficiência matriculados e formados, oferta de vagas por meio das cotas e os contatos dos estudantes a serem entrevistados.
- Resgate de documentos institucionais com dados históricos das ações e políticas de acessibilidade na UFT, disponibilizadas pela Coordenação de Estágio e Assistência Estudantil (Coest) do câmpus de Palmas.
- Pesquisa em meios eletrônicos e virtuais na busca ativa de documentos institucionais que tratam sobre as políticas de acesso e permanência ofertadas pela universidade.

A juntada de documentos institucionais nos auxiliou a conhecer a organização da universidade no que diz respeito à formação e ao oferecimento de políticas, garantias legais e acessíveis aos estudantes com deficiência, entretanto os materiais supracitados, bem como os disponibilizados nos meios de comunicação da instituição não foram suficientes para compor o *corpus* da pesquisa, fazendo-se necessário realizar entrevistas com servidores.

Foram convidados três servidores de setores estratégicos na universidade e no câmpus de Arraias, que participaram ativamente do processo de lutas pela garantia dos direitos dos estudantes com deficiência na UFT. O primeiro servidor entrevistado, lotado no câmpus de Palmas, atuou diretamente na construção da política de acessibilidade na UFT; a segunda com uma servidora do setor de assistência estudantil do câmpus de Arraias e a terceira entrevista com um servidor lotado na secretaria acadêmica do câmpus de Arraias. As entrevistas aconteceram de forma dialogada com questões abertas, a fim de conhecer a historicidade e o processo de implementação de ações de inclusão aos estudantes público desta pesquisa. Com roteiro previamente estruturado, foram realizadas de forma online utilizando-se da plataforma google meet e transcritas posteriormente.

Em consonância aos objetivos da pesquisa, realizamos entrevistas com estudantes com deficiência matriculados nos cursos de graduação presencial do câmpus de Arraias, que serão mencionados posteriormente.

## **2.1 Os sujeitos da pesquisa**

A proposta inicial deste trabalho consistiu em pesquisar a realidade de estudantes matriculados em cursos de graduação presencial no câmpus de Arraias que fizessem parte do público da educação especial<sup>4</sup> e que fossem ingressantes pela lei de cotas (Brasil, 2016). Entretanto, a partir dos dados disponibilizados pela Pró reitoria de Graduação (Prograd), foi necessário traçar outros caminhos.

Segundo a Prograd, a primeira oferta da reserva de vagas para estudantes com deficiência na instituição ocorreu por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU) para ingresso no primeiro semestre de 2018, na qual foram aprovados três estudantes para o câmpus de Arraias, um estudante na classificação de Deficiência Física, um estudante na

---

<sup>4</sup> Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) o público da educação especial é apresentado como “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”, ao passo que, no o decreto nº 7.611/2011 e na lei nº 12.711/2012 e suas alterações (BRASIL, 2012b), é reconhecido como “pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação”.

classificação de Deficiência Visão subnormal ou Baixa visão e um estudante com Cegueira. Esses dados auxiliaram na organização do período para realização da pesquisa que resultou como período inicial o primeiro semestre de 2018, por ter sido a oferta e o primeiro ingresso por meio de cota para estudante com deficiência no câmpus, e como período final, optamos, de forma livre, pelo segundo semestre letivo de 2021, delimitando, então, um período de 4 anos, tempo de duração da maioria dos cursos de graduação ofertados no câmpus.

O contato com a Prograd foi realizado por correio eletrônico utilizando um formulário padrão do setor, por meio do qual solicitamos as informações do quantitativo de estudantes, público da educação especial na UFT, ingressantes em processos seletivos a partir da implementação da lei de cotas (Brasil, 2016) no câmpus de Arraias, nos cursos de graduação presencial. A planilha enviada pela PROGRAD apresentou o quantitativo de 13 (treze) estudantes com deficiência, a saber: deficiência física, deficiência visual, deficiência auditiva e intelectual.

Percebemos, nos dados encaminhados, que nem todos os estudantes ingressaram por meio da reserva de vagas para pessoas com deficiência. Por causa disso, ampliamos o público da pesquisa para estudantes com deficiência independente da forma de ingresso. Cabe destacar que, mesmo ao ingressar de outras formas não optando pela reserva de vaga específica, no momento da matrícula, há a opção do preenchimento de uma ficha complementar de autodeclaração de estudante com deficiência.

Diante da delimitação do público, submetemos o projeto ao comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal do Tocantins, por meio da Plataforma Brasil, com Certificado de Apresentação de Apreciação Ética nº 51558021.4.0000.5519 e obteve aprovação. Dos 13 (treze) estudantes listados, 05 (cinco) responderam de forma positiva ao convite para participar da pesquisa por meio de entrevista, entre os quais quatro são pessoas com deficiência física e uma pessoa cega.

As entrevistas aconteceram de forma individual e dialogada com perguntas semiestruturadas, a fim de conhecer os estudantes, suas necessidades e especificidades na vida acadêmica. Em virtude da suspensão das atividades presenciais na UFT, no período da pandemia da Covid-19, os encontros para entrevista foram realizados virtualmente na plataforma Meet da empresa Google e dois estudantes optaram pela realização da entrevista presencialmente no espaço da universidade, respeitados os protocolos de segurança e distanciamento.

O contato com os participantes se deu de forma institucionalizada, por meio de e-mail no qual foram esclarecidos os objetivos da pesquisa e convidados a participar da entrevista.

Como investigadora, os cumprimentos das normas éticas das ciências sociais, das ciências da educação, assim como do código de ética e pesquisa com seres humanos foram respeitados. Ademais, a confidencialidade e o anonimato dos participantes no estudo foram garantidos e os dados recolhidos exclusivamente para fins acadêmicos.

Utilizamos as técnicas de análise de conteúdo segundo as definições de Bardin (2016) e suas etapas sugeridas com um processo de análise manual das informações repassadas pelos estudantes, que foram registradas em vídeos e gravações de áudios e posteriormente transcritos.

## **2.2. A categorização dos dados - análise de conteúdo**

A análise de conteúdo, instrumento de análise interpretativa, é um conjunto de técnicas de pesquisa dos mais antigos. Apesar de sua ascensão datar do final do século XX, há registros da interpretação de textos sagrados e durante o desenvolvimento das Ciências Sociais, com fins nas práticas de interpretação como forma de colocar a sua observação sobre um dado fenômeno, apresentando características em diferentes abordagens.

Tratar sobre a origem desse método “é essencialmente referenciar as diligências que nos Estados Unidos marcaram o desenvolvimento de um instrumento de análise das comunicações”, assim como “seguir passo a passo o crescimento quantitativo e a diversificação qualitativa dos estudos empíricos apoiados” (Bardin, 2016, p. 19).

Para Bardin (2016), análise de conteúdo se caracteriza como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (Bardin, 2016, p. 48)

As fases de análise se organizam em torno de três polos cronológicos, sendo: Pré-análise; Exploração do material; e Tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Na pré-análise, fase da organização, que consiste em organizar o material a ser analisado, com objetivo de operacionalizar e sistematizar as ideias iniciais de forma a conduzir a um esquema do desenvolvimento das operações sucessivas, em um determinado plano de análise. Para Bardin (2016, p. 125), “geralmente, esta primeira fase possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses

e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final”. Nessa fase, são necessárias atividades para exploração sistemática dos documentos, são elas: a) leitura flutuante; b) escolha dos documentos, sendo aqui necessárias algumas escolhas, seleções e regras; c) a formulação das hipóteses e dos objetivos; d) a referenciação dos índices e a elaboração de indicadores; e e) a preparação do material.

A segunda fase, de exploração do material, consiste na decodificação dos dados coletados, após conclusão das operações de pré-análise. Bardin (2016, p. 131) aponta essa fase como “longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas”.

A terceira fase diz respeito ao tratamento dos resultados obtidos e à interpretação. Para Bardin (2016), “os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (“falantes”) e válidos”. A autora explica que a apresentação desses dados pode ser realizada em formatos estatísticos que permitem estabelecer quadros de resultados e condensar informações fornecidas pela análise.

Nas etapas da análise de conteúdo, é necessária, no tratamento dos dados, a codificação dos materiais.

A codificação corresponde a uma transformação - efetuada segundo regras precisas - dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão. (Bardin, 2016, p. 133)

A organização da codificação, segundo Bardin (2016), compreende três escolhas: 1) o recorte - escolha das unidades; 2) a enumeração - escolha das regras de contagem; 3) a classificação e a agregação - escolha das categorias. Cabe destacar que, segundo a autora, tais escolhas são mais voltadas à análise quantitativa e categorial. Moraes (1999), ao tratar sobre análise de conteúdo, afirma que o método, em sua vertente qualitativa, parte de uma série de pressupostos,

Os quais, no exame de um texto, servem de suporte para captar o seu sentido simbólico, este sentido nem sempre é manifesto e o seu significado não é único. Poderá ser focado em função de diferentes perspectivas. (Moraes, 1999 p. 2)

Bardin (2016), ao tratar sobre análise e categorização dos dados, aponta elementos importantes e necessários, as denominadas unidades de registro e contexto. A primeira, consiste em “unidade de significação codificada e corresponde ao segmento do conteúdo

considerado unidade de base” (p. 134). Já a unidade de contexto serve para compreensão, para "codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem” (p. 137).

A categorização e a análise de conteúdo não se apresentam dissociadas, Moraes (1999 p.6) elucida que a categorização “é um procedimento de agrupar dados considerando a parte comum existente entre eles”, o que possibilita a classificação por semelhança, com critérios previamente estabelecidos.

Estes critérios podem ser semânticos, originando categorias temáticas. Podem ser sintáticos definindo-se categorias a partir de verbos, adjetivos, substantivos, etc. As categorias podem ainda ser constituídas a partir de critérios léxicos, com ênfase nas palavras e seus sentidos ou podem ser fundadas em critérios expressivos focalizando em problemas de linguagem. (Moraes, 1999 p. 6)

Nesse sentido, a análise e organização dos materiais produzidos ao longo desta pesquisa se apresentam categorizados dentro da temática deste trabalho. Para tanto, consideramos dois tipos de materiais: os documentos que regem a Universidade Federal do Tocantins, políticas, atendimento e sua preocupação com questões de inclusão e acessibilidade para o atendimento aos estudantes com deficiência; e as percepções dos estudantes com deficiência acerca do seu processo de formação acadêmica na instituição. Para esta pesquisa, tomamos como base os critérios semânticos que originam as categorias temáticas, os quais buscam entender o significado das palavras, frases e textos recortados do material de análise.

### **3 INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: HISTORICIDADE E GARANTIAS LEGAIS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO**

#### **3.1. Educação Especial e inclusiva: historicidade**

Ao tecer elementos da história da inclusão de pessoas com deficiência, faz-se necessário considerar aspectos como as lutas pelas garantias de igualdade de oportunidades e condições de acessibilidade e equidade, bem como os debates acerca da inclusão diante de um panorama de transformações econômicas, políticas e sociais que marcaram o Brasil, principalmente na década de 1990.

Chahini (2016, p. 27) argumenta que, desde a antiguidade, “a sociedade vem demonstrando dificuldades em lidar com as diferenças pessoais e em aceitar pessoas com deficiência e/ou necessidades especiais/específicas”. Por isso, destacamos a questão da inclusão e da educação especial para pessoas com deficiência nos quatro períodos da história da humanidade: Antiguidade, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea.

Na antiguidade, as pessoas que apresentassem algum tipo de limitação funcional, má formação e “necessidades diferenciadas, como surdez, cegueira, deficiência intelectual, deficiência física, entre outras eram abandonadas, transformadas em bobos ou em palhaços para a diversão dos senhores e de seus hóspedes”. (Chahini, 2016, p. 28). Naquele contexto, as pessoas com deficiência representavam um problema à natureza ética e moral, pois não eram, sequer, considerados seres humanos e não se cogitava a ideia de que pudessem ser ensinadas. A escola era um privilégio para poucos, conforme Chahini (2016).

Ao se referir à sociedade grega, mais especificamente na ateniense, Zardo (2012, p. 58) assevera que “o próprio pai tinha o encargo de matar o filho ou de abandoná-lo caso ele não tivesse condições físicas ou mentais de atingir esse ideal de educação”. Enquanto que, na sociedade romana, aos que nasciam com alguma deficiência era permissível a morte ou abandono.

De acordo com Chahini (2016), com o advento do cristianismo na Idade Média, a prática social de exclusão passava a modificar-se, pois consideravam todos possuidores de alma, logo merecedores de tratamento caridoso. Ainda assim, nesse período, as pessoas com deficiência eram ignoradas e vistas como pecadores castigados segundo Zardo (2012).

Até o século XVIII, as noções a respeito da deficiência tinham relação com misticismo e ocultismo, porém não havia bases científicas para comprovação de tais

proposições, enquanto que o desconhecimento causava temor à sociedade, o que corroborava para a marginalização dos sujeitos (Mazzotta, 2011).

A deficiência mental era concebida como desígnio de um ser superior, um castigo, uma culpa, ou ainda como a possessão do corpo pelo demônio. Assim, essas pessoas eram tratadas de diferentes formas simultaneamente: rejeitadas, merecedoras de piedade, protegidas, supervalorizadas, sacrificadas ou ainda excluídas do convívio social. (Zardo, 2012, p. 58)

A Idade Moderna foi marcada pela ascensão da valorização do ser humano pelo predomínio de filosofias humanistas. Para Zardo (2012), o método científico contribuiu para estudos em torno das tipologias de deficiências “e a concepção de deficiência passou a decorrer do modelo clínico, empregando-se, assim, um caráter patológico, com medicação e tratamento” (Zardo, 2012, p. 59). Além disso, iniciou-se o rompimento das concepções que ligavam a deficiência ao misticismo e houve incentivo a um modelo fundamentado na concepção médico-pedagógica.

O final da Idade Moderna e o início da Idade Contemporânea foram marcados por eventos históricos como a Revolução Francesa, Industrial e pelas Guerras Mundiais. A sociedade “precisou encontrar uma função para as pessoas com deficiência tornando-as produtivas”. (Zardo, 2012, p. 60). A autora menciona que, no período da modernidade, elas deveriam ser “normalizadas”, enquanto que, na contemporaneidade, “elas deveriam receber treinamentos para executar algumas atividades no mercado de trabalho, que era promissor em um contexto de implantação do capitalismo” (id ibid).

A visão de produtividade da sociedade que exigia uma utilidade às pessoas passou a fortalecer a criação de instituições específicas para atendimento, educação e tratamento. No âmbito da educação, os mecanismos passaram a ser amplamente utilizados na realização da triagem, com vistas a verificar quem deveria ou não se beneficiar da escolaridade regular (Chahini, 2016).

Aquelas pessoas que não se enquadravam nos “padrões de normalidade” e não correspondiam às exigências da educação formal eram encaminhadas a ambientes segregados, geralmente classes e escolas especiais, sob a crença de que seriam mais bem-educadas nesses ambientes excludentes. (Chahini, 2016, p. 29)

No século XVII e meados do século XIX, iniciou-se a chamada fase de institucionalização, na qual as pessoas com deficiência, em um modelo educacional imposto, eram segregadas e protegidas em instituições residenciais. O século XIX apresentou marcas de escolarização na tentativa de beneficiar os que “necessitavam de metodologias e de

recursos diferentes daqueles alunos com desempenho regular satisfatório segundo padrões exigidos” (Chahini, 2016, p. 29).

Foi principalmente na Europa que os primeiros movimentos “pelo atendimento aos deficientes” se concretizaram em medidas educacionais e assim foram se expandindo pelo mundo (Mazzotta, 2011, p. 17). Até o final do século XIX, havia diversas expressões para denominação ao atendimento educacional das pessoas com deficiência: “Pedagogia de Anormais, Pedagogia Teratológica, Pedagogia Curativa ou Terapêutica, Pedagogia da Assistência Social, Pedagogia Emendativa” (Mazzotta, 2011, p. 18).

Muitas conquistas no âmbito educacional se instauraram, entretanto o atendimento ainda era feito de maneira custodial e assistencialista, assentando-se em uma concepção médico patológica. Nessa perspectiva, a pessoa “portava” a deficiência e era tida como incapaz ou pouco útil para a sociedade, devendo ficar sob cuidados da família ou internada em instituições, protegida e segregada dos considerados “normais”. Logo, as pessoas com deficiência eram isoladas das demais “pois se considerava que elas representavam um perigo para a sociedade, principalmente aquelas com deficiência intelectual”. (Chahini, 2016, p. 30).

Com a evolução da medicina e demais estudos científicos, outras áreas de conhecimento foram acumulando informações acerca da deficiência, de seu funcionamento, tratamento e atendimento. Somente no século XX, o atendimento de forma institucionalizada passou a ser criticamente examinado.

A partir da segunda metade do referido século, principalmente com o desenvolvimento da psicologia da aprendizagem, da linguística, da análise experimental do comportamento e outras ciências afins, começaram a surgir propostas educacionais alternativas de atendimento, quando se percebeu que o “deficiente” podia aprender. (Chahini, 2016, p. 30)

Em decorrência das guerras desse período, houve um aumento do quantitativo de pessoas com deficiência, principalmente a física. As ausências de condições de saúde e de sobrevivência digna “ascenderam as primeiras organizações e movimentos pela luta dos direitos civis, influenciados pelas grandes transformações sociais realizadas ao longo da segunda metade do século XX” (Zardo, 2012, p. 6).

Os conceitos de liberdade, igualdade e justiça se expandiram e as pessoas com deficiência e suas famílias passaram a cobrar medidas do poder público mundialmente, em prol da defesa de seus direitos e da participação social. Dentre as várias conquistas desse movimento, destaca-se um aspecto que demarcou uma mudança radical na concepção de pessoa com deficiência e na compreensão da função da educação para esses sujeitos. Essa transformação refere-se à transição do modelo médico/clínico – que concebia a pessoa com deficiência a partir de sua

limitação – para o modelo social – que considerava a deficiência uma condição humana e enfoca a necessidade de os ambientes tornarem-se acessíveis para a participação de todos. (Zardo, 2012 p. 61)

A Idade Contemporânea marca o fortalecimento e a ascensão dos estudos científicos que, ao longo dos anos, abandonam a ideia de normalização, tratamento clínico e práticas terapêuticas às pessoas com deficiência e direcionam-nas para a área educacional. Com isso, cresce o quantitativo de instituições e de atendimento às diversas deficiências.

Uma das concepções pedagógicas utilizadas na educação especial foi a integração ou integracionista. Segundo ela, a escola se mantinha inalterada e o estudante deveria se adequar ao ambiente. A integração se referia à necessidade de adequar o grupo de pessoas com deficiência de forma que “pudessem vir a se assemelhar, o mais possível, aos demais cidadãos, para então poderem ser inseridas, integradas ao convívio em sociedade” (Chahini, 2016, p. 31). Tratava-se de um processo em que o aluno saía das instituições educacionais específicas e passava a ocupar o espaço da escola em classes especiais.

Ademais, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU) em 10 de dezembro de 1948, demarca uma conquista histórica.

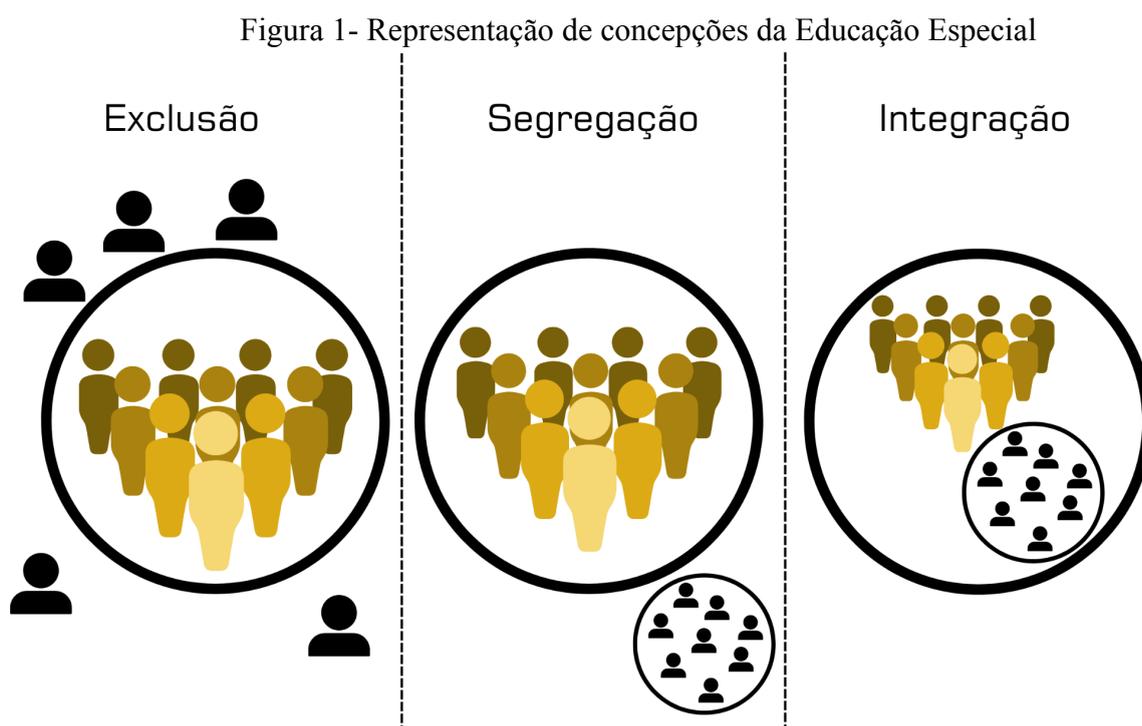
A normatização da Declaração Universal dos Direitos Humanos consiste em uma das articulações políticas mais importantes do mundo, tanto por reforçar a dignidade humana e o princípio de universalidade dos direitos, quanto por oferecer um conjunto de referenciais que orientam para a evolução da organização da sociedade. (Zardo, 2012 p. 32)

Esse documento apresenta o direito à liberdade, à educação, à vida em sociedade, ao respeito, à justiça, entre outros aspectos sociais e estabelece diretrizes em uma perspectiva de promoção do respeito, liberdade de inclusão social e educacional. Sobre isso, Zardo (2012) atenta para o papel do Estado no processo de proteção aos direitos.

Agora portanto a Assembléia Geral proclama a presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade tendo sempre em mente esta Declaração, esforce-se, por meio do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universais e efetivos, tanto entre os povos dos próprios Países-Membros quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição. (Organização, 1948, p. 1)

Entretanto, o processo educacional das pessoas com deficiência foi e ainda se mostra conturbado, visto que, ao mesmo tempo em que se há liberdade de direitos, o Estado se priva de garantir e oferecer condições. Na década de 1960, os estudantes que não obtinham êxito no “processo de ensino-aprendizagem eram retirados das instituições de ensino, ficando impedidos de frequentar o ensino regular”, a segregação acontecia sob o argumento de que este grupo seria melhor atendido em classes ou instituições específicas, o que constituía a Educação Especial como um sistema de ensino paralelo (Chahini, 2016, p. 32).

Buscamos representar na figura 1 concepções pedagógicas da Educação Especial anteriores ao que se concebe enquanto inclusão. Na figura, as representações de bonecos em tons de amarelo e marrons representam as pessoas sem deficiência e os bonecos na cor preta representam as pessoas com deficiência. Historicamente, as pessoas com deficiência foram alvo de exclusão e segregação, sendo a elas limitada a participação social, uma vez que eram indivíduos julgados como seres inferiores, diferentes, fora dos padrões idealizados.



Fonte: elaboração da autora (2022).

A análise de períodos históricos demarcados pelas diferentes concepções “não pode ser realizada de forma fragmentada, pois atualmente ainda permanece a prática da exclusão e da segregação na sociedade”, entretanto, pode-se destacar a “evolução da concepção de deficiência ocasionada pelo avanço no cenário internacional e nacional nas políticas de direitos humanos” (Zardo, 2012, p. 67).

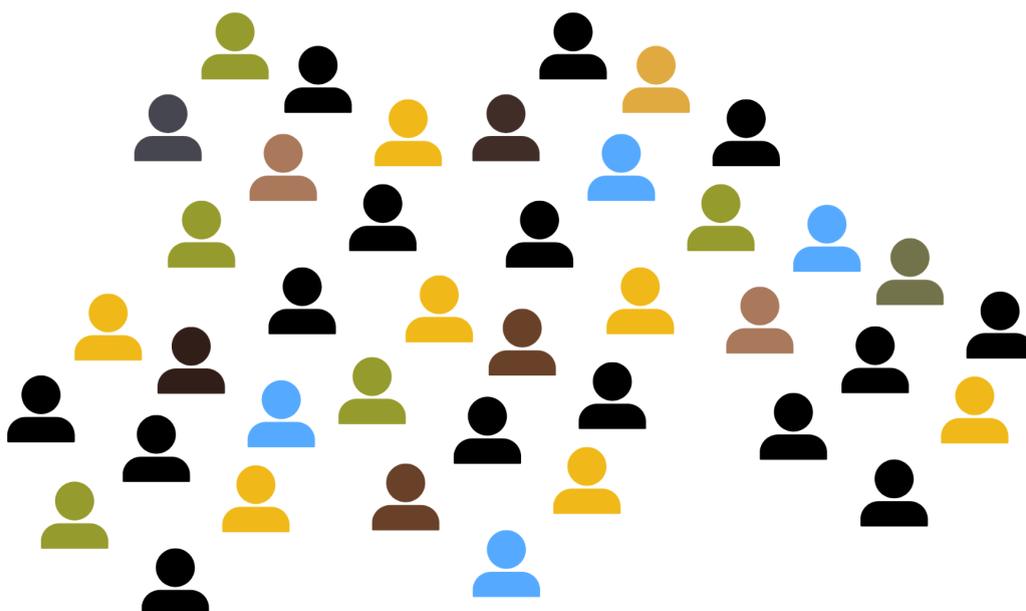
Diniz(2007) apud Zardo,(2012) fala sobre a ampliação da compreensão das concepções sociais de deficiência que se estabeleciam no Reino Unido e nos Estados Unidos, cujas acepções levavam a deficiência como uma discussão política e social, não mais estritamente vinculadas a diagnósticos. Ao mesmo tempo em que se tratava do direito à educação, marcos legais e discussões sociais entraram nas pautas das discussões no contexto educacional.

Um paradigma da inclusão se estabelecia ainda que incipiente na década de 1980, cuja concepção se consolida na década seguinte e passa a orientar o “modelo social de deficiência” (Chahini, 2016, p. 32).

Esse modelo preconiza a modificação da sociedade, tornando-a capaz de acolher todas as pessoas, as quais, quando incluídas na sociedade em transformação, podem ter atendidas suas necessidades comuns ou especiais. [...] Assim, a inclusão serve de parâmetro à gestão educacional e para a efetivação de projetos políticos pedagógicos que privilegiem o respeito às diferenças, numa transformação histórica para os processos de exclusão, presente na educação brasileira. (Chahini, 2016, p. 32)

A figura 2 mostra a distribuição das pessoas com deficiência no contexto social a partir da concepção de inclusão, representada por bonecos de diversas cores no sentido de apontar a convivência, interação e respeito às pluralidades. Rocha e Lima (2018) asseveram que as pessoas com deficiência, antes recolhidas em grupos especiais, passam a participar do meio educacional e a partilhar experiências e oportunidades.

Figura 2 - Representação da concepção de inclusão



Fonte: elaboração da autora (2022).

A concepção da inclusão pautava-se a partir de um “modelo educacional” que prioriza o “domínio do saber racional, formação intelectual, ao invés das experiências de vida, das habilidades manuais e artísticas de cada um, fundamentado na dialética normal-anormal” (Rocha; Lima, 2018, p. 71). As autoras destacam que essa concepção se preocupa com as diferenças pessoais, como faixa etária, fatores biopsicossociais, potencialidades e dificuldades, entre outros aspectos, “respeitando a diversidade humana” e “superando a visão da diferença de caráter identitário e hegemônico estabelecida em relação a um outro, o ‘normal’” (ibidem).

A concepção de inclusão vem se construindo ao longo da história como uma concepção de aceitação, perpassando por aspectos além dos educacionais. Torres, Cruz e Cabral (2021, p. 546) apresentam que é fundamental que as concepções sobre deficiência que atravessam os atores das diversas sociedades sejam conhecidas e compreendidas e destacam a importância das políticas de direitos humanos e ações afirmativas no processo de garantia e legitimação dos direitos das pessoas com deficiência, o que só é possível mediante lutas e estabelecimento de políticas públicas implementadas por instituições e organizações nacionais e internacionais.

### **3.2 Políticas para a educação de pessoas com deficiência**

A educação escolar para as pessoas com deficiência constitui um desafio histórico, marcado por distintos paradigmas que perpassam pela exclusão, segregação, integração até a inclusão. O direito à educação das pessoas com deficiência é objeto de vários documentos nacionais e internacionais que “tiveram sua origem na reivindicação dos movimentos sociais e no avanço da concepção de direitos humanos” (Zardo, 2012, p. 68).

Zardo (2012 p. 69) aponta que “a primeira referência que contempla a educação como direito humano é a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, admitida pela Convenção Nacional Francesa, em 1793”. Essa foi uma das primeiras iniciativas no processo político que induz o acesso à educação em uma perspectiva democrática de direito. O artigo XXII da referida Declaração assegura a instrução como necessidade de todos, destacando que a “sociedade deveria favorecer o progresso da inteligência pública e colocar a instrução ao alcance de todos os cidadãos” (Dias, 2007 apud Zardo, 2012, p. 69).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948 simboliza um passo importante para a promoção da igualdade de direitos, e principalmente, direitos educacionais.

### **Artigo 26**

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito. 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. 3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos. (Organização, 1948)

No campo de estudo voltado aos direitos das pessoas com deficiência, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, “contribuiu para o rompimento com o paradigma da institucionalização perpetuado na sociedade moderna e passa a servir como referencial para a promoção da inclusão social”, o documento “demarca um novo cenário histórico, em que se prioriza a dignidade humana, visando à criação de uma sociedade pautada em valores éticos e tendo como fundamento a proteção e a promoção da pessoa” (Zardo, 2012, p. 70).

a Declaração de 1948 constitui fonte inspiradora de outras legislações internacionais, a exemplo da Convenção Internacional para Eliminação da Discriminação Racial (1965), do 71 Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), do Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos (1966), da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (1979), da Convenção contra a Tortura e Outros Tratamentos ou Punições Cruéis, Desumanos ou Degradantes (1984), da Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) e, mais recentemente, pode-se ainda citar a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, publicada pela ONU em 2006. (Zardo, 2012, p. 70).

Embora a Declaração da ONU de 1948 tenha reconhecido a educação como um direito humano universal, os debates sobre os direitos educacionais se intensificaram a partir da década de 1990, em que a própria ONU e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO organizaram uma série de eventos e recomendações que compunham uma agenda internacional com foco na “Educação para Todos”.

A partir da década de 1990, iniciou a defesa de uma política educacional de inclusão, na perspectiva da ampliação do respeito e socialização efetiva aos que a Declaração de Salamanca (1994) denominou de pessoas com necessidades educativas especiais.

A educação na perspectiva da diversidade humana foi contemplada inicialmente na Declaração Mundial de Educação para Todos, firmada em Jomtien, Tailândia, em 1990. Essa declaração foi gerada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos e marcou a reafirmação dos documentos anteriormente instituídos. O preâmbulo do documento indicou

que, apesar dos “esforços realizados por países do mundo inteiro para assegurar o direito à educação para todos”, algumas realidades ainda não o haviam assegurado em sua totalidade.

mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário; mais de 960 milhões de adultos – dois terços dos quais mulheres são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento; mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais. (UNESCO, 1998 p.2)

A Conferência Mundial de Educação Especial na cidade de Salamanca, na Espanha, instituiu a Declaração de Salamanca, a qual reafirmou o compromisso com a Educação para Todos “reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino” (Declaração de Salamanca, 1994, p. 1).

A Declaração de Salamanca foi um marco na incorporação da inclusão, fruto da luta de pessoas que entendiam a necessidade de se ampliar a discussão sobre o tratamento destinado às pessoas com deficiência, assim como o reconhecimento das especificidades e a urgência da participação dessas pessoas no sistema regular de educação e da promoção de ações de inclusão.

6. A tendência em política social durante as duas últimas décadas têm sido a de promover integração e participação e de combater a exclusão. **Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao desfrute e exercício dos direitos humanos.** Dentro do campo da educação, isto se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram promover a genuína equalização de oportunidades. Experiências em vários países demonstram que a integração de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais é melhor alcançada dentro de escolas inclusivas, que servem a todas as crianças dentro da comunidade. É dentro deste contexto que aqueles com necessidades educacionais especiais podem atingir o máximo progresso educacional e integração social. Ao mesmo tempo em que escolas inclusivas provêem um ambiente favorável à aquisição de igualdade de oportunidades e participação total, o sucesso delas requer um esforço claro, não somente por parte dos professores e dos profissionais na escola, mas também por parte dos colegas, pais, famílias e voluntários. A reforma das instituições sociais não constitui somente uma tarefa técnica, ela depende, acima de tudo, de convicções, compromisso e disposição dos indivíduos que compõem a sociedade. **7. Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter.** Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de

serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola. (Declaração de Salamanca, 1994, p. 5, grifo nosso)

Ainda no final do século XX, mais especificamente no ano de 1999, aconteceu na Guatemala a “Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência”. Essa convenção teve como objetivo “prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade” (Convenção da Guatemala, 1999) e, ao mesmo tempo, apresentar de forma mais ampla a inclusão social das pessoas com deficiência.

Para alcançar os objetivos desta Convenção, os Estados Partes comprometem-se a:

1. Cooperar entre si a fim de contribuir para a prevenção e eliminação da discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência.
2. Colaborar de forma efetiva no seguinte: a) pesquisa científica e tecnológica relacionada com a prevenção das deficiências, o tratamento, a reabilitação e a integração na sociedade de pessoas portadoras de deficiência; e b) desenvolvimento de meios e recursos destinados a facilitar ou promover a vida independente, a auto-suficiência e a integração total, em condições de igualdade, à sociedade das pessoas portadoras de deficiência. (Convenção da Guatemala, 1999, Art. IV)

No ano de 1999, ocorreu, em Londres, a Assembleia Governativa da *Rehabilitation International*, evento que gerou a Carta para o Terceiro Milênio, a qual apresenta preocupação em assegurar e proteger os direitos humanos de cada pessoa em qualquer sociedade, em especial das pessoas com deficiência.

Esta Carta é proclamada para transformar esta visão em realidade. Os direitos humanos básicos são ainda rotineiramente negados a segmentos inteiros da população mundial, nos quais se encontram muitos dos 600 milhões de crianças, mulheres e homens que têm deficiência. Nós buscamos um mundo onde as oportunidades iguais para pessoas com deficiência se tornem uma consequência natural de políticas e leis sábias que apoiem o acesso a, e a plena inclusão, em todos os aspectos da sociedade. (Carta para o terceiro milênio, 1999, p. 1)

A Carta para o Terceiro Milênio reforçou, dentre as outras declarações e documentos, a necessidade de o Estado e a sociedade, como um todo, se comprometerem a garantir os direitos fundamentais do ser humano e as ações de acessibilidade e valorização das pessoas com deficiência.

A carta apresenta a necessidade de programas internacionais de assistência ao desenvolvimento econômico e social do indivíduo, os quais “devem exigir padrões mínimos de acessibilidade em todos os projetos de infra-estrutura, inclusive de tecnologia e comunicações”, de modo a “assegurarem que as pessoas com deficiência sejam plenamente

incluídas na vida de suas comunidades”. Outra exigência é que “todas as pessoas com deficiência devem ter acesso ao tratamento, à informação sobre técnicas de autoajuda e, se necessário, à provisão de tecnologias assistivas e apropriadas” (Carta para o terceiro milênio, 1999, p. 1).

A década de 1990 terminou com muitas conquistas e movimentos de valorização às pessoas com deficiência e foi denominada “Era da Inclusão”, pois impulsionou a promoção de direitos à educação para a diversidade humana.

O início do novo milênio foi marcado pelo Fórum Mundial de Educação, promovido pela UNESCO, em Dakar, Senegal, no ano de 2000. Nele, a avaliação dos progressos alcançados desde a Convenção de Jomtien (1990) em relação à educação para todos os cidadãos de todas as sociedades foi apresentada e ficou clara a necessidade de avançar muito para alcançar a Educação para Todos (EPT).

A avaliação de EPT 2000 demonstra que houve progresso significativo em muitos países. Mas é inaceitável que, no ano 2000, mais de 113 milhões de crianças continuem sem acesso ao ensino primário; que 880 milhões de adultos sejam analfabetos; que a discriminação de gênero continue a permear os sistemas educacionais; e que a qualidade da aprendizagem e da aquisição de valores e habilidades humanas não satisfaçam as aspirações e necessidades dos indivíduos e das sociedades. Nega-se a jovens e adultos o acesso às técnicas e conhecimentos necessários para encontrar emprego remunerado e participar plenamente da sociedade. Sem um progresso acelerado na direção de uma Educação para Todos, as metas nacionais e internacionais acordadas para a redução da pobreza não serão alcançadas e as desigualdades entre as nações dentro de cada sociedade se ampliarão. (Educação, 2001, p. 8)

Em 2001, o Congresso Internacional Sociedade Inclusiva, realizado em Montreal, no Canadá marcou a luta pelos direitos à educação e gerou a aprovação da Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão, oportunidade em que a Declaração Universal dos Direitos Humanos foi reforçada ao afirmar que “o acesso igualitário a todos os espaços da vida é um pré-requisito para os direitos humanos universais e liberdades fundamentais das pessoas” e que “o esforço rumo a uma sociedade inclusiva para todos é a essência do desenvolvimento social sustentável” (Declaração de Montreal, 2001, p.1). A Declaração de Montreal trata dos compromissos que os governos, empregadores e trabalhadores, bem como a sociedade civil, devem ter em desenvolver o desenho inclusivo em todos os ambientes, produtos e serviços.

A Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, de 2002, da qual o Brasil foi signatário, gerou um documento que propôs alteração dos conceitos de incapacidade ou limitação das pessoas com deficiência para sua total interação com o

ambiente. O artigo 1º apresenta que o propósito da Convenção foi “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente”. Além disso, o documento conceitua pessoas com deficiência como “aquelas que têm impedimento de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais em interação com diversas barreiras podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas” (Brasil, 2009, p. 16).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, de 2007, em Nova York, nos Estados Unidos, e seu Protocolo Facultativo, reforçaram o dever e compromisso do Estado na garantia à dignidade e aos direitos.

a) Relembrando os princípios consagrados na Carta das Nações Unidas, que reconhecem a dignidade e o valor inerentes e os direitos iguais e inalienáveis de todos os membros da família humana como o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo, [...] j) Reconhecendo a necessidade de promover e proteger os direitos humanos de todas as pessoas com deficiência, inclusive daquelas que requerem maior apoio, [...] m) Reconhecendo as valiosas contribuições existentes e potenciais das pessoas com deficiência ao bem-estar comum e à diversidade de suas comunidades, e que a promoção do pleno exercício, pelas pessoas com deficiência, de seus direitos humanos e liberdades fundamentais e de sua plena participação na sociedade resultará no fortalecimento de seu senso de pertencimento à sociedade e no significativo avanço do desenvolvimento humano, social e econômico da sociedade, bem como na erradicação da pobreza, n) Reconhecendo a importância, para as pessoas com deficiência, de sua autonomia e independência individuais, inclusive da liberdade para fazer as próprias escolhas. (Brasil, 2009)

Por ocasião da Cúpula das Nações Unidas (ONU), para o Desenvolvimento Sustentável, realizada em 2015, foram apresentados os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que deram continuidade às discussões dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), no ano de 2000.

Os ODS elencam 17 objetivos com 169 metas, que abrangem temas sobre erradicação da pobreza, segurança alimentar, agricultura, saúde, educação, igualdade de gênero, redução das desigualdades, energia, água e saneamento, padrões sustentáveis de produção e de consumo, mudança do clima, cidades sustentáveis, proteção e uso sustentável dos oceanos e dos ecossistemas terrestres, crescimento econômico inclusivo, infraestrutura e industrialização, governança e meios de implementação. Cabe destacar que os ODS foram previstos para os anos de 2015 a 2030 e mencionam especificamente pessoas com deficiência, as quais não haviam sido contemplados nos ODM.

O Fórum Mundial de Educação foi realizado em 2015 na cidade de Incheon, Coreia do Sul, oportunidade em que foi elaborada a Declaração de Incheon. A Declaração, já atendendo

os objetivos propostos pelos ODS, apresentou como uma de suas principais metas “uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos”, e estabelece uma nova visão para a educação nos próximos 15 anos (Educação 2030, 2015).

Inclusão e equidade na e por meio da educação são o alicerce de uma agenda de educação transformadora e, assim, comprometemo-nos a enfrentar todas as formas de exclusão e marginalização, bem como disparidades e desigualdades no acesso, na participação e nos resultados de aprendizagem. Nenhuma meta de educação deverá ser considerada cumprida a menos que tenha sido atingida por todos. Portanto, comprometemo-nos a fazer mudanças necessárias nas políticas de educação e a concentrar nossos esforços nos mais desfavorecidos, especialmente aqueles com deficiências, a fim de assegurar que ninguém seja deixado para trás. (Educação 2030, 2015 p.6)

O reconhecimento das pessoas com deficiência pelos movimentos sociais e pela ONU e a ascensão das concepções de inclusão social incitam “que a educação especial ressignifique sua função, situando sua especificidade essencialmente na prática pedagógica, a fim de torná-la efetivamente uma modalidade de ensino integrante da educação geral” (Zardo, 2012, p. 68). Nesse sentido, é importante conhecer e refletir sobre o percurso de lutas e conquistas das pessoas com deficiência na busca por uma educação e escolarização de qualidade.

### **3.3 Garantias legais da educação especial no Brasil**

Pesquisar a educação especial e a perspectiva da inclusão educacional de estudantes com deficiência requer conhecimentos das regulamentações que fundamentam seus direitos. A historicidade do Brasil no que diz respeito à educação de pessoas com deficiência segue o curso das lutas mundiais. As primeiras regulamentações, inspiradas em experiências na Europa e Estados Unidos influenciaram o que Mazzotta (2011) destaca como “iniciativas oficiais e particulares isoladas”.

De acordo com Mazzotta (2011), as primeiras iniciativas para o atendimento escolar às pessoas com deficiência no Brasil tiveram início ainda no período do Império (1850) com a criação de dois importantes institutos, na cidade do Rio de Janeiro: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854), que, a partir de 1891, passou a se chamar Instituto Benjamin Constant (IBC) em homenagem a um de seus professores; e o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (1857) que, a partir de 1957, passou a se chamar Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES).

O autor (ibidem) destaca que ainda há registros de outras ações voltadas para o atendimento pedagógico ou médico pedagógico às pessoas com deficiência, como o Hospital

Estadual de Salvador, em 1874, na Bahia, hoje denominado Hospital Juliano Moreira que iniciou a “assistência aos deficientes mentais” (Mazzotta, 2011, p. 31). Cabe destacar que tais iniciativas representaram ações isoladas, naquele momento, por não haver legislação educacional nacional que tratasse do direito de todos à educação, inclusive às pessoas com deficiência.

A Constituição Imperial de 1824 constituiu um documento que preconizou garantias legais à educação. Ele estabeleceu a “instrução primária gratuita para todos os cidadãos e a criação de colégios e universidades, mas direito de poucos” (Silva, 2006, p. 37), no entanto, não previa formas de assegurar a educação para as pessoas com deficiência, o que veio a acontecer a partir da Constituição Federal de 1934, a qual estabeleceu como competência da União traçar as diretrizes da educação.

Assim, a educação passa a ser um direito de todos, sendo incumbência da família e dos poderes públicos. Esse princípio foi reafirmado pelas Constituições subsequentes, a de 1937 e a de 1946, que consideraram a função da educação no processo de desenvolvimento econômico e social do país. Com o desenvolvimento industrial e a urbanização, nas décadas de 1930 e 1940, houve o aumento de instituições privadas de atendimento às pessoas com deficiências. (Silva, 2006, p. 37)

Embora houvesse amparo constitucional ao direito à educação, historicamente, a oferta da escolarização voltada às pessoas com deficiência refletiam “oscilações e descontinuidades, de acordo com as conveniências políticas e econômicas de cada período” (Silva, 2006, p. 37).

Até os anos 1950, havia registro de cinquenta e quatro estabelecimentos de ensino regular e onze instituições especializadas voltados para o atendimento pedagógico ou médico às pessoas com deficiência, mantidas pelo poder público ou privado, entretanto, a inclusão da ‘educação de deficientes’, ‘educação dos excepcionais’ ou ‘educação especial’ na política educacional brasileira só ocorreu “no final dos anos 1950 e início da década de 1960 do século XX” (Mazzotta, 2011, p. 28).

O atendimento educacional às pessoas com deficiência e/ou necessidades específicas apareceu pela primeira vez no sistema geral de ensino na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB) no ano de 1961, em que “o artigo 88 da referida lei definia que ‘a educação dos excepcionais’ deveria enquadrar-se no sistema geral de ensino quando houvesse possibilidade”, o que para Mazzotta (2001 apud Chahini 2016) ainda apresentava ambiguidade:

A educação dessas pessoas podia ocorrer por meio dos serviços oferecidos a todos, recorrendo-se, quando necessário, aos serviços especiais. No entanto, poderia ocorrer que essa educação não tivesse de acordo com o sistema geral de educação. Nesse caso, ela aconteceria mediante um sistema especial de educação, paralelo à educação regular. (Chahini, 2016, p. 37)

De acordo com Silva (2006 p. 38), “o Estado continuou incentivando a manutenção de entidades privadas e assistencialistas”, considerando-se o movimento pela integração escolar. De 1957 a meados de 1994, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passou a ser de responsabilidade do governo federal “com a criação de campanhas especificamente voltadas para este fim” por meio de comissões instituídas para dirigi-las (Mazzotta, 2011, p. 52).

Nesse entremeio, a aprovação da Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971 estabeleceu diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e, em seu Art. 9, havia a previsão de atendimento aos “alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados” os quais começaram a “receber tratamento especial de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação”.

Chahini (2016) elucida que a Lei nº 5.692/71 contraria a LDB/61, uma vez que deixou a cargo dos Conselhos de Educação a atuação mais específica, enquanto a LDB já previa o atendimento com serviços especiais no sistema de ensino. Entretanto, Silva (2006) informa que a Lei nº 5.692/71 assegurou “tratamento especial” aos estudantes com deficiências físicas ou mentais e superdotação, e àqueles que apresentavam distorção em relação à idade-série foram incluídos na educação especial, o que contribuiu para que “estudantes com dificuldades de aprendizagem fossem encaminhados para classes e escolas denominadas especiais, principalmente nas décadas de 1970 e 1980, período em que a oferta da educação pública foi expandida à classe trabalhadora” (Silva, 2006, p. 39).

Nessas duas décadas, os serviços ofertados às pessoas com deficiência foram direcionados pelo conceito da integração, mas contribuindo para a segregação. Importante é considerar que, somente em 1973, foi criado o primeiro órgão federal da política específica para atendimento a esse público, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), o que revela a morosidade da ação do MEC sobre a questão. (Silva, 2006, p. 39)

Inicialmente, a criação do Centro Nacional de Educação Especial - CENESP previa o atendimento da Educação Especial. Ele foi instituído com a finalidade de “promover em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais” e estava vinculado ao Ministério da Educação e Cultura (Mazzotta, 2011, p. 59). O CENESP foi

instituído para atender estudantes de diferentes níveis de ensino, desde o pré-escolar ao supletivo até o ensino superior.

para deficientes da visão, da audição, mentais, físicos, portadores de deficiências múltiplas, educandos com problemas de conduta e os superdotados, visando à sua participação progressiva na comunidade, obedecendo aos princípios doutrinários, políticos e científicos que orientam a educação especial. (Mazzotta, 2011, p. 60)

O conceito de inclusão no Brasil ganhou destaque com a Constituição Federal de 1988 ao consolidar um sistema de proteção social e a disseminação de uma proposta de inclusão social e educacional. Cabe destacar que, mesmo com o fortalecimento da inclusão, o Brasil ainda se apresentava de modo assistencialista e segregacionista, privando as pessoas com deficiência da convivência social (Silva, 2006, p.40).

A Constituição Federal de 1988, resultado de lutas pela redemocratização política, garante direitos às pessoas com deficiência, dentre eles: igualdade no acesso à escola; acesso aos níveis mais elevados da educação, da ciência, das artes; coibição a toda forma de discriminação e, principalmente, determinação da existência de acessibilidade. O Artigo 208, inciso III, desta lei maior apresenta determinações que norteiam a educação inclusiva no Brasil. Sendo a educação um direito fundamental e indisponível dos indivíduos, “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. (Silva, 2006, p. 42)

A Constituição de 1988 “evolui significativamente em relação às constituintes anteriores, pois reflete, pelo menos em nível jurídico, o compromisso do Estado brasileiro na formulação de políticas públicas que garantam a educação como direito humano fundamental” (Zardo, 2012, p. 73). No que concerne à educação para pessoas com deficiência, até o final da década de 1980, as ações do Estado aconteciam de forma esporádica, sem uma efetiva continuidade e centradas na educação.

Na perspectiva da integração social, instituiu-se a Lei nº 7.853 em 1989, a qual dispôs sobre o apoio às “pessoas portadoras de deficiência”; sua integração social e sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, que passou a coordenar todas as ações voltadas às pessoas com deficiência, em substituição ao CENESP.

A Política Nacional de Educação Especial, publicada pelo Ministério da Educação em 1994, se destaca como um primeiro movimento político de organização sistematizada da Educação Especial.

Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os estudantes ditos normais” (p.19). Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política de 1994 não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas mantém a responsabilidade da educação desses estudantes exclusivamente no âmbito da educação especial. (Brasil, 2008, p. 7)

A política de 1994 inaugurou uma nova concepção no sistema de ensino brasileiro. Até então as classes e instituições de educação especial que se aportavam nas concepções excludentes passou à concepção integracionista e essa concepção foi definida como “(...) processo dinâmico de participação das pessoas num contexto relacional, legitimando sua interação nos grupos sociais” (Brasil, 1994, p. 18 apud Zardo, 2012 p. 76). A autora afirma que o paradigma da integração na política brasileira “inicia um processo de ruptura com a visão médico-clínica, ao considerar a possibilidade de participação dos alunos na educação especial nas atividades escolares” considerando sua inserção na escola comum do ensino regular.

No que se refere à organização da educação especial, pode-se destacar os seguintes aspectos a partir da publicação da Política de 1994: o papel definidor do diagnóstico dos alunos como pré-requisito para a participação dos diversos contextos de ensino; a regulamentação de espaços de ensino exclusivos para alunos da educação especial tanto dentro das escolas comuns, quanto fora destas, acarretando a organização de um sistema misto; e o estreitamento de relações e parcerias do Estado com organizações não governamentais para a articulação de ações de garantia à educação, à saúde e à assistência social aos alunos da educação especial. (Zardo, 2012, p. 76)

A Política Nacional de Educação Especial de 1994 oportunizou o acesso dos estudantes com deficiência ao sistema regular de ensino em classes especiais, no entanto, não provocou uma reformulação das práticas educacionais nem a valorização e aceitação das diversidades e especificidades de aprendizagem, mantendo a responsabilidade da educação desses estudantes exclusivamente no âmbito da educação especial.

Mesmo diante das concepções integracionistas, em 1994, o Brasil adotou o termo “inclusão” no seu discurso educacional. O termo passou a ser usado a partir da elaboração do documento ‘Tendências e desafios da Educação Especial’, em que afirmou a importância da inclusão dos estudantes com deficiência nas escolas regulares, assim como a compreensão do conceito de inclusão pela sociedade (Kassar, 2011 apud Silva, 2006, p. 44)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (n.º 9394/96) estabeleceu princípios para a efetivação da matrícula dos estudantes com deficiência, assim como a garantia de atendimento educacional especializado em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino.

**Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.** § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. § 3º A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do Art. 4º e o parágrafo único do Art. 60 desta Lei. (Brasil, 1996, Art. 58 - grifo nosso)

Zardo (2012) elucida que as bases conceituais da LDB corroboram com as orientações da Política Nacional de Educação Especial de 1994 e evidenciou a transição do chamado “paradigma” da integração à inclusão no sistema educacional de ensino brasileiro.

O termo “portadores de deficiência” utilizado na Constituição de 1988 foi alterado para “educandos com necessidades especiais”, na LDB de 1996. Em 2004, o Decreto nº 5.296/2004 tratou de “pessoa portadora de deficiência que possui limitação ou incapacidade para o desempenho de atividade” e se enquadra nas categorias: a) deficiência física; b) deficiência auditiva; c) deficiência visual; d) deficiência mental; e) deficiência múltipla; e II - pessoa com mobilidade reduzida.

O Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 e a Portaria nº. 1.679, do mesmo ano, preconiza a “Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência”, e trata do acesso de pessoas com deficiência à educação superior, sendo um dos critérios de avaliação dos cursos de ensino superior (Brasil, 1999).

Sob forte influência da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, a Convenção da Guatemala, em 1999, ratificada no Brasil por meio da publicação do Decreto nº. 3.956, de 8 de outubro de 2001, apresenta um avanço político importante, “pois apresenta a concepção de deficiência sob o pressuposto de que esta não deve ser motivo de discriminação de qualquer pessoa ou fator restritivo de qualquer forma de participação social” (Zardo, 2012, p. 80).

A década de 1990 marcou lutas e conquistas para as pessoas com deficiência, lutas que seguem ao longo dos anos 2000. No primeiro ano do novo milênio, duas importantes leis são promulgadas: a Lei nº 10.048, que dá prioridade de atendimento às pessoas com deficiência e a Lei nº 10.098, a qual estabelece normas gerais e critérios para a promoção de

acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. Essas leis foram regulamentadas pelo Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004 e, posteriormente, pela Lei 13.146, de 2015.

O processo de mudanças nas políticas e normativas da educação especial é intensificado com a publicação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica em 2001, por meio da Resolução CNE/CEB Nº 2/2001, a qual responsabiliza os sistemas de ensino por promover o acesso à educação para os alunos da educação especial nas escolas (Conselho, 2001).

As Diretrizes Curriculares Nacionais de 2002, para a formação de professores da Educação Básica, na perspectiva da educação inclusiva, “define que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais” (Brasil, 2008, p. 9).

O reconhecimento legal da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e outros recursos de expressão a ela associados ocorreu em 2002, por meio da Lei 10.436/2002, a qual deu maior visibilidade à comunidade surda, integrando-a na sociedade, reconhecendo sua língua e garantindo-lhe o acesso aos direitos fundamentais.

A Lei 10.436/2002 foi regulamentada em 2005, por meio do Decreto nº. 5.626, o qual dispôs sobre a inclusão da Libras como conteúdo curricular em cursos de formação dos professores, formação de profissionais tradutores e intérpretes de Libras para o atendimento às pessoas surdas; assim como o dever do poder público e privado na garantia de acessibilidade e comunicação. Ainda em 2002, uma política voltada a pessoas cegas também foi promulgada, o programa do Ministério da Educação “Braille em classes”, instituído por meio da portaria nº 2.678/02 que aprovou normas para o uso, o ensino e a difusão do Braille em todas as modalidades de Educação.

O Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, criado em 2003 pelo Ministério da Educação, visou transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, a fim de promover “um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, a organização do atendimento educacional especializado e a promoção da acessibilidade” (Brasil, 2008, p. 9).

No ano de 2005, o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação -NAAH/S foi implantado. O núcleo foi uma proposição do MEC mediado pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) em parceria com a UNESCO e o Fundo Nacional de

Desenvolvimento da Educação (FNDE), que visou atuação em diversas áreas do conhecimento de acordo com as especificidades de cada estado.

Em dezembro de 2006, a Organização das Nações Unidas (ONU) aprovou a Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência e estabeleceu aos seus países signatários, como o Brasil, uma educação baseada na inclusão em todos os níveis; em espaços que possibilitem o desenvolvimento global do aluno. Contudo, somente em 2008 o Senado Federal torna o texto desta convenção equivalente a emendas constitucionais à Constituição Brasileira com o Decreto Legislativo n.º 186, que fora ratificado em 2009, reiterando a Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU com status de emenda constitucional. Seguindo a influência internacional, o MEC, o Ministério da Justiça (MJ) e a Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH), em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), elaboraram o 27 Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, com metas de inclusão de temas relacionados às pessoas com deficiência no currículo escolar brasileiro e desenvolvimento de ações afirmativas que promovessem o acesso e a continuação de alunos com “necessidades especiais” no ensino superior. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), aprovado em 2007, focou nas questões de infraestrutura de acessibilidade das escolas, formação dos professores e educação superior e superou a dicotomia entre educação especial e regular no domínio legislativo. Neste mesmo ano, foi publicado o decreto n.º 6.094, que dispõe sobre a implementação do PDE, incentivando o ingresso desses educandos nas redes públicas regulares de ensino, garantindo-lhes o acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às suas necessidades. (Frutuoso, 2021, p. 27)

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência foi promulgada no Brasil pelo Decreto n.º 6.949/2009 e passou a expressar deficiência como um conceito em evolução, marcando os estudos e debates sobre essa temática a partir de então. A Convenção, em seu Art. 1º, afirma que a pessoa com deficiência “é aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (Brasil, 2009, p. 16).

Ao pensar na proposta da educação inclusiva, Joca et al, 2018 apud Frutuoso, 2021 reflete que, no contexto da educação básica, a escola ainda não acompanhou da forma que se esperava “a real inclusão”. Diante disso, no ano de 2008, o Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) apresentou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação para todos os estudantes.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de

educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (Brasil, 2008, p. 14)

A regulamentação sobre educação especial, atendimento educacional especializado e outras providências foi regulamentado no ano de 2011 por meio do decreto nº 7611/2011, o qual revogou o decreto nº 6.571 de 2008 que dispunha de conteúdo semelhante. Dentre as determinações do decreto 7.611/2011, destaca-se que o sistema de educação deve ser inclusivo em todos os níveis de ensino; que o aprendizado seja ao longo da vida inteira do cidadão; que haja oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação do público da educação especial. Especificamente sobre o ensino superior, o decreto apresenta que “estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior” sendo que estes “visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência” (Brasil, 2011).

O Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite (Decreto nº 7.612), instituído em 2011, promove direito à proteção integral, garantia de dignidade, qualidade e participação social, bem como, desenvolvimento da autonomia, independência e emancipação das pessoas com deficiência. O Plano tem como finalidade “promover, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência, nos termos da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência” (Brasil, 2011<sup>a</sup>, p. 1).

Dentre as ações do plano Viver sem Limite, estava o investimento em recursos e serviços de apoio à educação básica, implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, promoção de acessibilidade arquitetônica nas escolas, formação de professores para realização do Atendimento Educacional Especializado - AEE, garantia de que os equipamentos públicos de educação fossem acessíveis para as pessoas com deficiência, inclusive por meio de transporte adequado.

No âmbito do ensino superior, o plano apresentou a criação de núcleos de acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), assim como a oferta de “cursos de formação em Pedagogia, com ênfase na educação bilíngue – Língua Brasileira de Sinais (Libras)/ Língua Portuguesa –, e cursos de Letras/Libras em todas as unidades da Federação” (Brasil, 2011a, p. 5)

Na perspectiva das garantias de direitos às pessoas com deficiência, foi promulgada a Lei n.º 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista - TEA. Essa lei assegura suporte e incentivo à presença e participação de pessoas com TEA nas redes de ensino regulares, além de acesso às ações de atenção integral às necessidades educacionais, incluindo atendimento multiprofissional (Brasil, 2012). A Lei n.º 12.764/2012 foi alterada, por meio da Lei n.º 13.977/20, a qual institui a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Brasil, 2020).

Por meio da Lei n.º 13.005 de 2014, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 10 anos, o qual apresenta, em suas diretrizes, aspectos como erradicação do analfabetismo, inclusão, diversidade, financiamento da educação e formação de professores. Para essas diretrizes, foram instituídas metas, dentre as quais destaca-se a meta 4, com ações específicas para estudantes atendidos pelo AEE:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (Brasil, 2014, p. 5).

O ano de 2015 foi marcado pela promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência - LBI, Lei n.º 13.146 (Brasil, 2015). Em seu Art. 1º, destina-se a “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”. Essa complementa, dentre outras legislações, a Lei n.º 10.098/2000 e apresenta ajustes instituídos pela Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência de 2007 (Brasil, 2007).

A LBI é uma legislação que abrange diversos aspectos da garantia de direitos às pessoas com deficiência: direito à vida, saúde, educação, moradia, trabalho, assistência social, justiça, cultura, turismo, dentre outros, mesmo já garantido na Constituição Federal que todos são iguais perante a lei. Ademais, a LBI apresenta especificidades de uma forma mais rigorosa e menciona detalhadamente condições de acessibilidade, inclusão e equidade.

Em 2015, o Ministério da Educação organizou um documento subsidiário denominado “Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva”, que traz a relação de normas, orientações e legislações acerca da promoção da acessibilidade, educação especial e inclusiva (Brasil, 2015a). Em 2016, foi

publicada a Portaria nº 243 que estabeleceu critérios para o funcionamento, avaliação e supervisão de instituições públicas e privadas que prestam atendimento educacional a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Entre 2018 e 2022, foram publicadas três leis complementares à LDB de 1996 (Brasil, 1996), com relação à temática tratada ao longo deste trabalho: a primeira Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018, que dispõe sobre educação e aprendizagem ao longo da vida; a Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, que inclui a educação bilíngue de surdos como modalidade de ensino e a Lei nº 14.333, de 4 de maio de 2022, que dispõe sobre a garantia de mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos adequados à idade e às necessidades específicas de cada aluno.

A apresentação de documentos e legislações demonstra um avanço na propositura de políticas públicas voltadas aos aspectos educacionais e sociais das pessoas com deficiência. O Brasil apresentou em suas legislações a formulação de políticas públicas, com objetivos de garantir autonomia, ampliação do acesso à saúde, à educação, ao trabalho, entre outros, bem como em melhorar as condições de vida das pessoas com deficiência, entretanto cabe destacar que, a partir de 2015, houve decréscimo em relação à propositura de novas legislações a respeito da educação especial e inclusão.

### **3.4 Acesso e permanência no ensino superior: dados e contribuições legais**

Constatamos que houve avanço considerável das perspectivas e garantias legais referentes à inclusão e à educação especial. O movimento, em âmbito mundial, tem incentivado e implementado políticas de apoio à inclusão e equidade, sobretudo leis que reconhecem e amparam as pessoas com deficiência nos mais diversos espaços sociais, de modo particular nas instituições de ensino superior.

Segundo Imperatori (2017), a expansão da educação superior iniciou-se entre as décadas de 1950 e 1970. Vasconcelos (2010) destaca que, nessa época, foram criadas universidades federais em todo o país, ao menos uma em cada estado, além de universidades estaduais, municipais e particulares. Segundo a autora, foi na década de 1970 que o ensino superior se expandiu, resultando na ampliação do número de matrículas de 300 mil, em 1970, para um milhão e meio, em 1980. Tal expansão teve forte influência dos movimentos em prol da Reforma Universitária no Brasil, que culminou na promulgação da Lei nº 5.540 (Brasil, 1968).

Na década de 1970, foi criado o Departamento de Assistência ao Estudante (DAE), vinculado ao Ministério da Educação e Cultura – MEC, o qual foi responsável pela implantação de programas de assistência aos estudantes como Bolsas de Trabalho, com oportunidade de exercício profissional em órgãos ou entidades públicas ou particulares, e Bolsas de Estudo, por meio das quais os estudantes recebiam uma verba para sua manutenção, sem a realização de atividades em contrapartida, bem como auxílios por meio de programas de alimentação, moradia e assistência médico-odontológica (Imperatori, 2017).

Em relação às políticas de acesso e permanência das pessoas com deficiência ao ensino superior, a Resolução nº 2, do Conselho Federal de Educação, em 1981, autorizou a dilação do prazo de conclusão de cursos de graduação para estudantes com deficiência física e limitações de capacidade de aprendizagem que necessitarem.

Ficam as universidades e os demais estabelecimentos de educação superior autorizados a conceder dilatação do prazo máximo estabelecido para conclusão do curso de graduação que estejam cursando, aos alunos com deficiência física, assim como afecções, que importem em limitação de capacidade de aprendizagem. Ressalta-se, ainda, que tal dilatação poderá igualmente ser concedida em casos de força maior, devidamente comprovadas a juízo da instituição (Chahini, 2016, p. 48).

A Coordenadoria Nacional para Integração da pessoa com deficiência - CORDE foi implantada em 1989 com a responsabilidade da criação e gestão de políticas voltadas para integração e inclusão de pessoas com deficiência, tendo como base a defesa de direitos e a promoção da cidadania. A CORDE foi instituída pela Lei nº 7.853 de 1989.

Art. 2º Ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico.

I - [...]

- a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;
- b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;
- c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino;
- d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência;
- e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;
- f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino;

IV - [...]

a) a formação de professores de nível médio para a Educação Especial, de técnicos de nível médio especializados na habilitação e reabilitação, e de instrutores para formação profissional;

b) a formação e qualificação de recursos humanos que, nas diversas áreas de conhecimento, inclusive de nível superior, atendam à demanda e às necessidades reais das pessoas portadoras de deficiências; (Brasil, 1989).

Já a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394 foi publicada em 1996 e estabeleceu atendimento educacional especializado gratuito aos “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino”, bem como “diretrizes e procedimentos para identificação, cadastramento e atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação”, garantia e oferta de educação especial ao longo da vida.

O aviso circular nº 277/MEC/GM, de 1996, impulsionou a criação de condições de acesso e permanência de estudantes com deficiência ou necessidades educacionais específicas nas instituições de educação superior. Chahini (2016 p. 51) elucida que o aviso circular preconizou o acesso desse público desde o processo seletivo de entrada “com a operacionalização das estratégias utilizadas nesse processo”, assim como infraestrutura das instituições, capacitação de recursos humanos para melhor atendimento às pessoas com deficiência e outras estratégias que possibilitam permanência nos cursos.

No decorrer da história, foi perceptível a criação de legislações, políticas de inclusão e acessibilidade, políticas de valorização, uso, acesso e ensino às pessoas cegas e surdas tais como a instituição do Sistema Braille, pela Lei nº 4.169 de 1962 e a Portaria nº 319, de 26 de fevereiro de 1999 e o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais - Libras, pela Lei nº 10.436 em 2002 e a sua regulamentação pelo Decreto nº 5.626 em 2005.

A Portaria nº 3.284, de 07 de novembro de 2003, dispõe sobre “requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições” (Brasil, 2003, p. 1), tendo em vista a necessidade de assegurar condições básicas de acesso ao ensino superior, de mobilidade e de utilização de equipamentos e instalações de ensino às pessoas com deficiência física e sensorial. Essa portaria estabelece orientações como: respeito, eliminação de barreiras arquitetônicas, reserva de vagas em estacionamentos, construção de rampas e corrimãos, colocação de elevadores, adaptações de portas e banheiros com espaço suficiente para permitir o acesso de cadeira de rodas.

Com o objetivo de analisar e avaliar instituições, cursos e desempenho dos estudantes do ensino superior, em 2004, foi estabelecido o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes, por meio da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. O Sinaes avalia todos os aspectos que giram em torno dos eixos: instituição, curso e desempenho dos estudantes nas atividades de ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, desempenho dos alunos, gestão da instituição, corpo docente e instalações.

Nesse mesmo sentido avaliativo, instituiu-se, em 2006, o Decreto n.º 5.773 que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior do sistema federal de ensino. Na perspectiva da acessibilidade, o decreto apresenta:

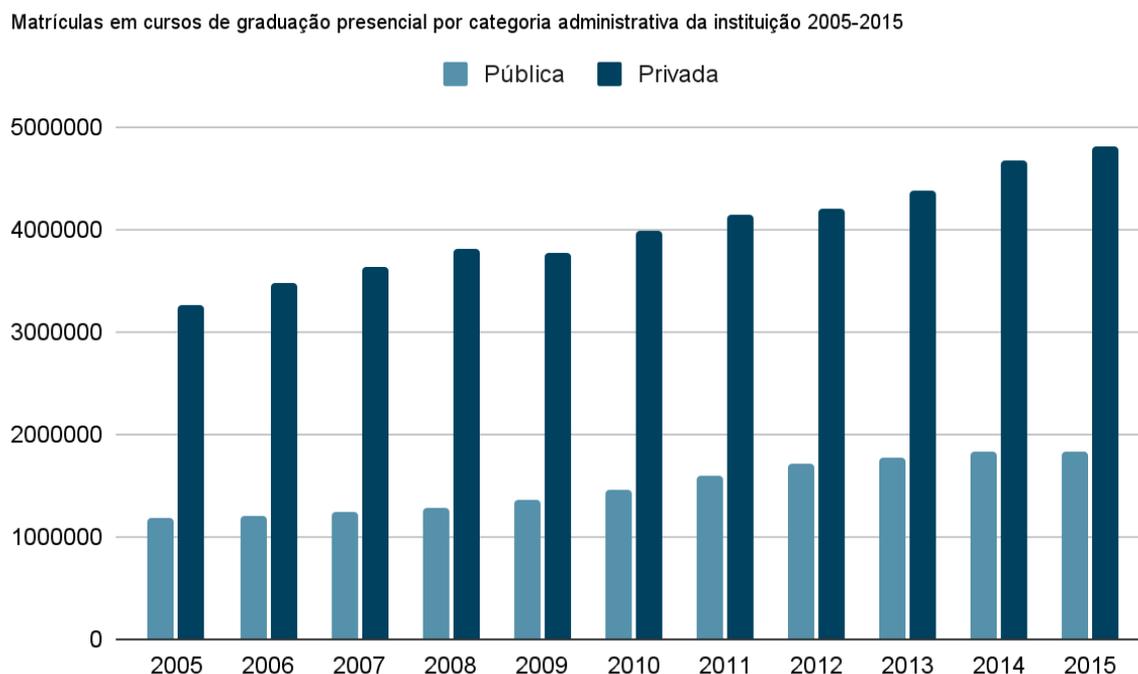
Art. 16. O plano de desenvolvimento institucional deverá conter, pelo menos, os seguintes elementos: IV - organização didático-pedagógica da instituição, com a indicação de número de turmas previstas por curso, número de alunos por turma, locais e turnos de funcionamento e eventuais inovações consideradas significativas, especialmente quanto a flexibilidade dos componentes curriculares, oportunidades diferenciadas de integralização do curso, atividades práticas e estágios, desenvolvimento de materiais pedagógicos e incorporação de avanços tecnológicos; VII - infra-estrutura física e instalações acadêmicas, especificando: c) plano de promoção de acessibilidade e de atendimento prioritário, imediato e diferenciado às pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais ou com mobilidade reduzida, para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte; dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, serviços de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS; (Brasil, 2006, Art. 16)

Ao deslindarmos a respeito da oferta de vagas no ensino superior, destacamos a efetivação de políticas de acesso com dois dos grandes programas institucionais que fazem parte do conjunto de ações do Governo Federal no Plano de Desenvolvimento de Educação do MEC: 1), o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regulamentado pela Lei nº 11.096/2005 que foi destinado à concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos; e 2) o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades - REUNI, regulamentado pelo Decreto nº 6.096/2007, com o objetivo de “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (Brasil, 2007a, Art. 1).

O gráfico 1 apresenta um panorama do número de matrículas no ensino superior e em cursos de graduação presencial, nas redes públicas e privadas, segundo dados do censo da

educação superior realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Gráfico 1- Matrículas em cursos de graduação presencial por categoria administrativa da instituição 2005-2015



Descrição: imagem de gráfico em formato de barras comparando o quantitativo de matrículas em cursos de graduação presencial, em instituições públicas e privadas, entre os anos de 2005 e 2016.

Fonte: INEP, [20--?].

Conforme gráfico, políticas de expansão, acesso e permanência ao ensino superior foram significativas no período supracitado. Em 2005, as instituições de ensino superior somavam 2.165, sendo 231 públicas e 1.934 privadas. Já em 2015, os dados do INEP apresentaram 295 instituições públicas e 2.069 instituições privadas (INEP, [20--?]).

Os dados referentes às matrículas de pessoas com deficiência no ensino superior são apresentados nas estatísticas do INEP a partir do ano de 2011. As sinopses estatísticas, compiladas na tabela 1, referem-se às matrículas desse público nos cursos de graduação presencial e a distância.

Quadro 1- Matrículas de pessoas com deficiência em cursos de graduação presencial por categoria administrativa da instituição 2011 - 2015

Deficiência	Ano/ Categoria da IES (pública ou privada)									
	2011		2012		2013		2014		2015	
	Púb.	Priv.	Púb.	Priv.	Púb.	Priv.	Púb.	Priv.	Púb.	Priv.
Cegueira	539	2.762	573	3.040	647	3.296	698	1.185	759	1163
Baixa Visão	2.464	3.480	3.103	3.576	3.771	3.184	3.863	4.075	4203	5021
Surdez	536	1.046	678	972	420	1.068	459	1.170	444	1205
Deficiência Auditiva	860	3.218	1.035	4.973	1.538	5.499	1.472	3.849	1658	3696
Deficiência Física	1.632	4.314	2.232	4.460	2.570	5.280	3.301	7.010	3888	9087
Surdocegueira	60	88	59	65	58	93	49	67	43	64
Deficiência Múltipla	217	467	218	256	223	170	339	232	327	305
Deficiência Intelectual	167	310	204	345	201	365	402	587	476	1207
Autismo Infantil	1	37	9	139	25	93	32	835	94	79
Síndrome de Asperger	3	27	6	32	15	42	46	66	66	99
Síndrome de Rett	1	26	3	22	4	20	12	41	9	32
Transtorno Desintegrativo da Infância	42	40	8	50	18	50	32	87	43	61
Superdotação	49	904	1085	1.012	1.087	959	3453	782	4.006	802
TOTAL POR ANO	6.531	16.719	8.201	18.942	9.406	19.628	13.723	19.654	15.752	22.175

Fonte: INEP, [20--?].

É perceptível o crescimento no número de matrículas em cursos de graduação segundo dados apresentados no gráfico 1 e na tabela 1. Miranda (2006, p.7) apud Ciantelli (2015, p. 96) destaca que “o Brasil está em um momento no qual a democratização do acesso e permanência na universidade de grupos socialmente desfavorecidos está obtendo maior

espaço”, todavia a autora complementa a necessidade do respeito e cumprimento dos dispositivos legais referentes à garantia das condições de acessibilidade da pessoa com deficiência no ensino superior.

O MEC apresentou, em 2006, documento orientador com subsídios para a Gestão dos Sistemas Educacionais, no qual consta que a política de inclusão escolar implementada na educação básica apresentou reflexos no fluxo escolar dos estudantes com deficiência que cobraram mais ações de efetivação de direitos e cidadania a partir do acesso à educação superior (MEC, 2006).

Em cumprimento às orientações e disposições dos documentos de conferências e legislações mundiais e nacionais em 2005, instituiu-se, em 2005, o Programa de Acessibilidade na Educação Superior - INCLUIR. O programa esteve sob a responsabilidade da SEESP e Secretaria de Educação Superior – SESu do Ministério da Educação. Nos anos de 2005 e 2006, as ações e financiamento do Incluir aconteceram por meio de editais que oportunizaram às instituições federais de ensino superior - IFES o envio de propostas voltadas ao acesso e à permanência de estudantes com deficiência na educação superior.

O Programa INCLUIR constitui-se em uma iniciativa da Secretaria de Educação Especial e da Secretaria de Educação Superior que visa implementar política de acessibilidade plena de pessoas com deficiência à educação superior. O INCLUIR tem como objetivos: 1.1. Promover ações para que garantam o acesso pleno de pessoas com deficiência às Instituições Federais de Educação Superior (IFES); 1.2. Apoiar propostas desenvolvidas nas IFES para superar situações de discriminação contra os estudantes com deficiência; 1.3. Fomentar a criação e/ou consolidação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de ensino superior; 1.4. Implementar a política de inclusão das pessoas com deficiência na educação superior; 1. Promover a eliminação de barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicações. (Brasil, 2007b, p. 3)

No período de 2007 a 2011, os editais do *Incluir* oportunizaram as IFES propostas de criação, reestruturação e consolidação de Núcleos de Acessibilidade, a fim de implementar ações e condições de acessibilidade às pessoas com deficiência em todos os espaços, ambientes, materiais, ações e processos desenvolvidos nas instituições.

2.2. Para fins deste Edital, compreende-se por Núcleos de Acessibilidade, a constituição de espaço físico, com profissional responsável pela organização das ações, articulação entre os diferentes órgãos e departamentos da universidade para a implementação da política de acessibilidade e efetivação das relações de ensino, pesquisa e extensão na área. Os Núcleos deverão atuar na implementação da acessibilidade às pessoas com deficiência em todos os espaços, ambientes, materiais, ações e processos desenvolvidos na instituição. As ações desenvolvidas pelo Núcleo deverão integrar e articular as demais atividades da instituição, como os projetos de pesquisa, estudo, intercâmbio, cooperação técnico-científica e extensão e ensino

para a inclusão educacional e social das pessoas com deficiência. (Brasil, 2007b, p. 4)

O *Incluir* efetivou-se inicialmente por meio de chamadas públicas concorrenciais que “naquele momento, significaram o início da formulação de estratégias para identificação das barreiras ao acesso das pessoas com deficiência à educação superior” (Brasil, 2013a, p. 3). A partir de 2012, ações do programa foram universalizadas, atendendo todas as IFES e fomentando o desenvolvimento de uma política de acessibilidade ampla e articulada.

O documento orientador do Programa Incluir previu: contexto histórico; marcos legais políticos e pedagógicos; o direito das pessoas com deficiência à educação superior; Programa Incluir - acessibilidade na educação superior; conceitos e definições; orientações orçamentária e indicadores do Programa Incluir - acessibilidade na educação superior (BRASIL, 2013a).

A partir de 2012, o MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e da SESu, apoiou projetos das IFES, com aporte de recurso financeiro, diretamente, previsto na matriz orçamentária das instituições com a “finalidade de institucionalizar ações de política de acessibilidade na educação superior, por meio dos Núcleos de Acessibilidade”, que se estruturam com base nos seguintes eixos: a) infraestrutura; b) currículo, comunicação e informação; c) programas de extensão; d) programas de pesquisa (Brasil, 2013a, p. 12).

Em um contexto mais geral, duas grandes frentes de discussão política sobre questões de assistência social se instituíram ao longo da história e da expansão da oferta do ensino superior na busca, também, por financiamento e outras condições de permanência de estudantes: o Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace) e a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes). O Fonaprace e a Andifes defendiam a integração regional e nacional das instituições de ensino superior, com vistas a garantir igualdade de oportunidades para os estudantes das IFES na perspectiva do direito social, permanência e conclusão do curso, bem como a prevenção da retenção e evasão escolar por motivos socioeconômicos.

No cenário das discussões de assistência social no ensino superior, surge o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES, em busca de minimizar os impactos socioeconômicos para permanência dos estudantes nesse nível de ensino. O PNAES - instituído em âmbito federal pela Portaria Normativa n.º 39/2007 - voltou-se para estudantes de cursos de graduação presenciais de IFES, entretanto sua implementação aconteceu a partir de 2008 e só foi regulamentado em 2010, por meio do Decreto n.º 7.234.

Assim, o PNAES tem “como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal” (Brasil, 2010) e se efetiva em articulação com

atividades de ensino, pesquisa e extensão, com foco principal na permanência de estudantes nos seus cursos de graduação, instituindo as áreas para desenvolvimento das ações de assistência estudantil, conforme dispõe o Artigo 3º, § 1º do Decreto de 2010.

As ações de assistência estudantil do PNAES deverão ser desenvolvidas nas seguintes áreas:

I - moradia estudantil;

II - alimentação;

III - transporte;

IV - atenção à saúde;

V - inclusão digital;

VI - cultura;

VII - esporte;

VIII - creche;

IX - apoio pedagógico; e

X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. (Brasil, 2010, Art. 3)

É notória a transversalidade da educação especial a qual se efetiva no ensino superior, por meio de ações e políticas de acesso, permanência e participação dos estudantes, a partir da disponibilidade de recursos e serviços para a promoção de acessibilidade. Glat e Pletsch (2005) apud Ciantelli, (2015, p. 101) ressaltam que a efetivação de ações afirmativas voltadas à educação inclusiva “está diretamente influenciada pelo grau de envolvimento da universidade com a sociedade em geral” e que “a universidade, em especial a de natureza pública, deve assumir o seu papel de responsabilidade social, produzindo conhecimentos para a formulação e o debate crítico sobre as políticas educacionais, tanto nos cursos de formação como nas práticas acadêmicas”.

Em continuidade às políticas de democratização e acesso ao ensino superior público, o Sistema de Seleção Unificada – SISU compôs uma importante política de acesso a esse nível educacional, instituído em 2010 pela Portaria Normativa MEC nº 2, regido pela Portaria Normativa nº 21 de 05 de novembro de 2012.

Art. 1º O Sistema de Seleção Unificada - Sisu, sistema informatizado gerenciado pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação, instituído pela Portaria Normativa MEC nº 2, de 26 de janeiro de 2010, passa a ser regido pelo disposto nesta Portaria. Art. 2º O Sisu é o sistema por meio do qual são selecionados estudantes a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas e gratuitas de ensino superior que dele participarem. § 1º O processo de seleção dos estudantes para as vagas disponibilizadas por meio do Sisu é autônomo em relação àqueles realizados no âmbito das instituições de ensino superior, e será efetuado exclusivamente com base nos resultados obtidos pelos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio - Enem. § 2º A Secretaria de Educação Superior - SESu dará publicidade, por meio de editais, aos procedimentos relativos à adesão das instituições públicas e gratuitas de ensino superior e aos processos seletivos do Sisu. (Brasil, 2012a)

Desse modo, frente às garantias e políticas apresentadas até aqui, dentre outras ações por parte do poder público ou por iniciativas institucionais, os estudantes com deficiência têm tido oportunidades de acesso ao ensino superior. Ainda assim, cumpre destacar a responsabilidade da sociedade em minimizar os prejuízos sofridos no desenvolvimento e formação humana das pessoas com deficiência, as negras, indígenas e outras que foram impedidas de acessar a escolarização ao longo de anos.

A partir de 2012, a reserva de vagas foi instituída para estudantes oriundos de escolas públicas, assim como para pessoas autodeclaradas pretas, pardas e indígenas. A Lei nº 12.711/2012, também conhecida como Lei de Cotas, dispôs sobre o ingresso nas universidades federais e instituições federais de ensino técnico de nível médio com reserva de no mínimo 50% das vagas nos concursos e processos seletivos. Somente em 2016, a Lei nº 13.409 alterou a Lei n.º 12.711/2012 e dispôs reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o Art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (Brasil, 2016, Art.3)

Buiatti e Nunes elucidam que a implantação do sistema de cotas “caminha em direção a um sistema educativo inclusivo e democrático” e que o ingresso de pessoas com deficiência por meio de reserva de vagas é “uma oportunidade de ruptura com a concepção biológica da ‘deficiência’ historicamente associada à falta, carência, falha, incapacidade, uma vez que referendamos a construção social do desenvolvimento humano” (Buiatti; Nunes, 2022, p. 337).

A expansão da oferta na educação superior, a democratização ao acesso, a garantia da qualidade, o fomento à permanência por meio de políticas, programas, projetos e ações corroboraram para o crescimento do quantitativo de pessoas nas universidades, com vistas a atender às aspirações da coletividade em termos de oferta, qualidade e democratização, conforme apontam os dados a seguir:

Quadro 2 - Matrículas de pessoas com deficiência em cursos de graduação presencial por categoria administrativa da instituição 2016 - 2020

Deficiência	Ano/ Categoria da IES (pública ou privada)									
	2016		2017		2018		2019		2020	
	Púb.	Priv.	Púb.	Priv.	Púb.	Priv.	Púb.	Priv.	Púb.	Priv.
Cegueira	681	1393	771	1432	959	1578	985	1613	1061	1868
Baixa Visão	6123	4905	4832	5787	5422	7329	5599	8307	5133	10077
Surdez	579	1159	692	1446	735	1500	1034	1522	1113	1645
Deficiência Auditiva	1816	3235	1884	3520	2187	3791	2414	4155	2256	5034
Deficiência Física	4046	8729	4842	9607	5528	10119	6267	10109	7206	11988
Surdocegueira	49	47	45	94	66	66	47	110	86	137
Deficiência Múltipla	282	179	198	492	330	576	329	454	-	-
Deficiência Intelectual	444	945	562	1481	807	1948	1031	3146	1267	4942
Autismo Infantil	132	123	142	236	210	423	307	610	1149	1825
Síndrome de Asperger	80	153	141	235	191	298	229	355	-	-
Síndrome de Rett	16	35	40	83	72	110	70	117	-	-
Transtorno Desintegrativo da Infância	38	65	117	109	112	123	126	196	-	-
Superdotação	801	401	392	675	420	1066	371	1180	444	1770
TOTAL POR ANO <sup>5</sup>	14558	21333	14293	23979	16585	27048	18309	30211	19245	36584

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do INEP, [20--?].

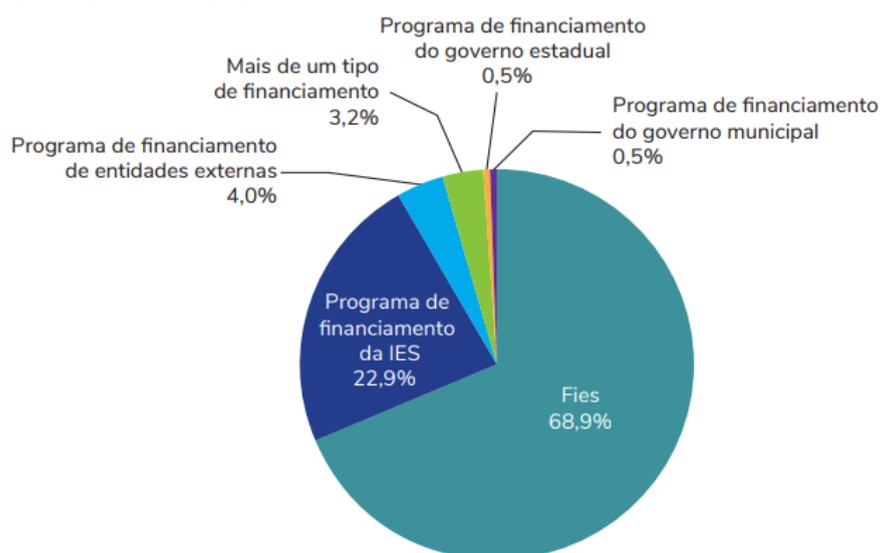
É possível perceber, a partir da tabela 2, o aumento no número de matrículas de pessoas com deficiência no ensino superior. O INEP informa que, em 2020, quase 3,8 milhões de alunos ingressaram em cursos de graduação, desse total, 86% em instituições privadas, ao passo que, entre os anos de 2019 e 2020, houve diminuição no número de ingressantes em

<sup>5</sup> Números considerando o total de matrículas, não de deficiências.

instituições públicas de ensino superior, o que representa uma taxa negativa de 5,8% (INEP, 2022).

A trajetória de expansão das instituições e democratização do acesso ao ensino superior se mostrou crescente ao longo dos anos. As instituições de ensino público apresentam números de matrículas menores que as privadas, entretanto destacamos que programas de financiamento público contribuem com a soma do número de matrículas das instituições privadas, por exemplo, o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - FIES, programa do Ministério da Educação do Brasil, criado em 1999, destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em instituições não gratuitas. No ano de 2019, 68,9% de matrículas correspondiam ao financiamento reembolsável.

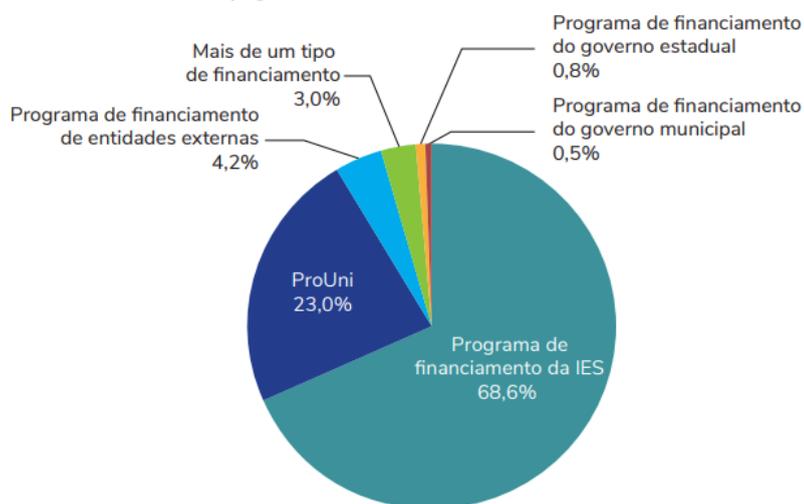
Gráfico 2 - Percentual de matrículas com financiamento reembolsável



Descrição: imagem de gráfico em formato pizza com seis divisões que apresentam dados percentuais.  
Fonte: INEP (2021, p.39).

Já o PROUNI, que objetiva conceder bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação em instituições privadas de ensino superior, em 2019, representou 23,0% de 2.468.581 matrículas com financiamento não reembolsável (INEP, 2021, p. 40).

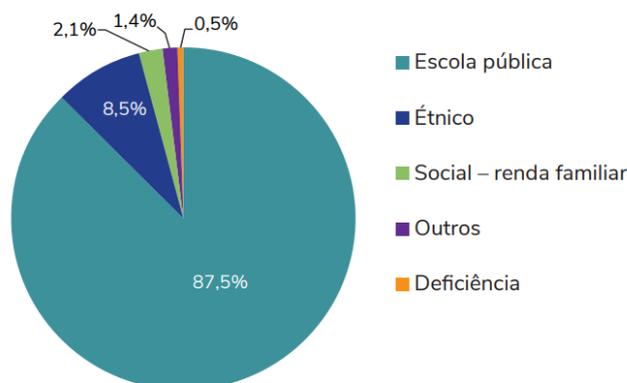
Gráfico 3 - Percentuais de financiamentos não reembolsáveis, ou seja, quando o aluno é isento do pagamento do valor investido.



Descrição: imagem de gráfico em formato pizza com seis divisões que apresentam dados percentuais.  
 Fonte: INSTITUTO(2021, p.40)

Sobre o ingresso de pessoas com deficiência por meio do programa de reserva de vagas (Brasil, 2016), o gráfico 3 apresenta a proporção de ingressantes em cursos de graduação em 2019, dos quais apenas 0,5% ingressaram em instituições públicas por meio dessa política.

Gráfico 4 - Proporção de ingressantes em cursos de graduação, por tipo de reserva de vagas - 2019



Descrição: imagem de gráfico em formato pizza com cinco divisões que apresentam dados percentuais.  
 Fonte: INEP(2021, p.40)

O relatório do INEP (2021) com dados da educação superior em 2019 aponta que apenas 0,6% do total de matrículas são declaradas com registro de deficiência, transtorno

global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. Dessa maneira, convém refletir sobre diversas questões acerca da efetivação das políticas e conquistas até aqui descritas para garantias de ingresso com igualdade e equidade.

Buiatti e Nunes (2022) realizaram pesquisas referentes ao ingresso de estudantes com deficiência no ensino superior e uma delas, na Universidade Estadual de Maringá (PR), destacou “o quanto ainda é precária a formação de alunos/as com deficiência no ensino fundamental e médio, deixando lacunas significativas na aprendizagem e desenvolvimento desses sujeitos” e concluiu que essas lacunas interferem na escolarização desse público no ensino superior (Buiatti e Nunes, 2022, p. 331) .

Com o propósito de mapear a situação de estudantes com deficiência no ensino superior e compreender os fatores que podem facilitar ou dificultar o ingresso desse grupo na universidade, Silva, Souza, Prado et. al (2012) identificaram que existe ainda uma enorme discrepância entre as diretrizes legais existentes e a efetivação do acesso e permanência dos estudantes com deficiência na educação superior, o que as legislações conceituam como “barreiras”.

Retomando a historicidade das garantias legais, que corroboram com os dados supracitados, no ano de 2015, institui-se a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência - LBI, uma das leis mais completas para a garantia da acessibilidade no Brasil, que traz normas de conduta legal nos mais diversos âmbitos e aspectos de acessibilidade e inclusão. A LBI, Lei nº 13.146 (Brasil, 2015), é “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”. Em consonância com outras legislações, ela visa à eliminação de barreiras que se tratam de:

IV - barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em: a) **barreiras urbanísticas**: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo; b) **barreiras arquitetônicas**: as existentes nos edifícios públicos e privados; c) **barreiras nos transportes**: as existentes nos sistemas e meios de transportes; d) **barreiras nas comunicações e na informação**: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação; e) **barreiras atitudinais**: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas; f) **barreiras tecnológicas**: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias; (Brasil, 2015, Art.3, grifo nosso)

Revisões de estudos nacionais sobre inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior realizadas por Ciantelli (2015) destacam barreiras de acessibilidade. A autora elucida que, dentre as mais citadas, estão barreiras arquitetônicas, metodológicas e atitudinais, as quais podem impedir o ingresso e a permanência dos estudantes com deficiência na universidade.

São notórios os avanços que a educação especial, educação inclusiva e as questões de acessibilidade têm alcançado, entretanto não têm sido suficientes as garantias de condições de acesso, permanência, formação profissional e conclusão com êxito dos cursos escolhidos por estudantes com deficiência no ensino superior. Faz-se necessário que a modalidade de educação especial e a educação ao longo da vida sejam incentivadoras para o desenvolvimento pessoal e profissional, minimizando e até eliminando barreiras no percurso educacional dos estudantes com deficiência.

## 4 CONHECENDO O ESPAÇO DA PESQUISA

### 4.1 Tocantins: do início à Fundação Universidade Federal do Tocantins

O estado do Tocantins, o mais novo da República Federativa do Brasil, foi criado em 1988 junto a Constituição Federal a partir da desvinculação geográfica, econômica e política do estado de Goiás (Brasil, 1988), especificamente de uma região conhecida como norte goiano.

Farias (2013 p. 46) apresenta que a região rica em minas de ouro, prata, cristal de rocha, látex foi um dos fatores que corroboraram com o processo de desenvolvimento sócio político-econômico do antigo norte goiano, em consonância com a “pretensão de emancipação política das elites locais que, desde meados do século XVI, haviam percebido a conveniência de se promover a autonomia da região visando à abertura de novos espaços para as lideranças do estado de Goiás” (Pretto & Pereira, 2008, p. 664 apud Farias, 2013, p. 46). As lutas para a emancipação datavam de antes da década de 1800, movimento que se fortaleceu a partir de 1821, com a Proclamação da República, porém ainda sem sucesso. Em 1920, as ideias separatistas afloraram novamente, mas não obtiveram êxito.

A região norte do então estado de Goiás passava a se desenvolver com a criação do Distrito Federal e a construção de Brasília em meados de 1960, fortalecidos com a construção da rodovia Belém-Brasília, em que “a mineração de ouro e calcário e o extrativismo da madeira (principalmente do mogno) aceleraram o desenvolvimento da região, expandindo a população, a agricultura e o comércio”. Tal desenvolvimento encorajava a região a propor a criação de um novo estado, sobre a proposta Farias (2013) elucida que:

Foi apresentada e aprovada no Congresso Nacional, por duas vezes, mas os presidentes João Figueiredo e seu sucessor José Sarney a vetaram. Posteriormente, com a promulgação da Constituição, em 1988, foi criado o estado do Tocantins. A cidade de Miracema do Tocantins foi escolhida como capital provisória. Em 1989, começou a construção da nova capital, e em 1990, a sede do governo é transferida para Palmas, a partir de então, capital do estado do Tocantins. Na década de 1990, a nova capital atraiu milhares de migrantes de diferentes estados. Palmas é uma cidade planejada, assim como a capital do país, Brasília (Tocantins, 2013b apud Farias, 2013, p. 46).

Junto ao novo estado, nasceu uma universidade pública, a Universidade Estadual do Tocantins - UNITINS, criada pelo Decreto n.º 252, de 21 de fevereiro de 1990 e disposto na Lei n.º 136, de 21 de Fevereiro de 1990. Farias (2013) explana que o projeto de criação da UNITINS partiu de um profundo e exaustivo estudo da situação educacional do estado “que

apontava para um conjunto de deficiências determinadas por inúmeros fatores socioeconômico-culturais que vinham impedindo, através dos tempos, o desenvolvimento do ensino do 1º e 2º graus de boa qualidade” (Cassimiro, 1996 apud Farias, 2013, p. 55).

A autora (ibidem) elucida que a principal proposta do projeto era a criação de uma universidade “moderna, aberta, democrática, diferenciada das demais, [...]” (Cassimiro, 1996, apud Farias, 2013, p. 55). Assim, a UNITINS assumiria um papel de responsabilidade educacional e social no estado preparando profissionais para atuação crítica e transformadora, assim, os cursos inicialmente implantados foram para formação de professores.

Cabe destacar que, no antigo norte goiano, o ensino superior já havia chegado. Souza; Silva e Ludwig (2018) afirmam que, antes da criação do estado do Tocantins, já funcionavam nas três maiores cidades dele - Araguaína, Gurupi e Porto Nacional, a Faculdade de Filosofia do Tocantins – FAFITINS, em Porto Nacional, criada pelo governo do estado de Goiás por meio da Lei estadual nº 9.449, de 30 de maio de 1984, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Araguaína – FACILA criada pelo governo do estado de Goiás por meio do Decreto nº 2.413, de 02 de outubro de 1984, e a Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas de Gurupi - FAFICH em funcionamento desde 1985.

A FAFICH permanece até hoje com o nome de Universidade de Gurupi - UNIRG, mantida e representada pela Fundação UnirG - entidade de direito público detentora de mesmo regramento jurídico dispensado às autarquias. Com a criação do estado do Tocantins, a FAFITINS e a FACILA passaram para o sistema estadual de Educação do Tocantins e, conseqüentemente, devido à criação da Fundação Universidade do Tocantins, integram à UNITINS.

Dentre as principais características do modelo da universidade que estava sendo criado, a UNITINS destaca-se por sua organização em um sistema multicampi, em que, segundo Farias (2013, p. 53), “seria uma das precursoras da interiorização do ensino superior no país”, em que seria formada, inicialmente, pela sede na capital e por três Centros de Extensão, Arraias, Guaraí e Tocantinópolis, abrangendo a dimensão geográfica de Norte a Sul do Tocantins.

Cassimiro(1996) apud Farias (2013, p. 54) aponta que os objetivos do sistema multicampi era descentralizar as unidades para o interior do estado e atender regiões com cursos e projetos para formação de professores, a fim de estabelecer o desenvolvimento do estado. Na oportunidade, o curso de pedagogia tornou-se a melhor opção, pois além da grande carência de professores licenciados, era o curso mais fácil de ser implantado naquele primeiro momento.

A estrutura multicampi proporcionou a interiorização da universidade possibilitando desenvolvimento social, econômico e cultural às cidades que receberam os câmpus e ao estado como um todo a partir da oportunidade de desenvolvimento educacional. Farias (2013 p. 56) explana que a UNITINS “foi formalmente implantada em março de 1991, com os cursos de formação de professores para os câmpus de Tocantinópolis, Arraias e Guaraí”.

A UNITINS continuou sua expansão, com propostas de inovação na democratização e acesso ao ensino superior, expansão dos câmpus de interiorização, além da busca por uma gestão comunitária, porém questões políticas interferiam no funcionamento e manutenção da instituição. Costa (2008) explana que o próprio câmpus de Arraias foi alvo de ataques de lideranças políticas que não concordavam que uma cidade tão pequena em número de habitantes poderia abrigar uma universidade.

Relata ainda que, em 1996, o governo da época transformou a instituição em uma Fundação Pública de direito privado exigindo mensalidades dos estudantes, o que gerou insatisfação nos estudantes. Aliados a isso, havia diversos protestos de professores e funcionários por serem contratados sem concurso público e por serem submetidos a um confuso regime administrativo e financeiro, que mantinha recursos federais, estaduais e as próprias mensalidades dos alunos.

Sintomaticamente, os apoiadores do governo responderam questionando a própria existência da universidade que haviam criado - e que não apoiava muitas de suas políticas, tornando-se um foco de resistência às posições autoritárias em todo o estado. Para silenciar as críticas, vieram as ameaças de fechar a instituição, que enfrentou novos cortes orçamentários, o cancelamento de falta de concursos públicos e outros tipos de pressões políticas. (Costa, 2008, p. 94)

Tais fatores, entre outros conflitos internos que enfraqueciam a instituição e comprometiam sua autonomia, se instauraram ao longo dos anos, porém, ainda assim, Costa (2008) conta que a UNITINS sobreviveu, chegando a ter, no ano de 2000, dez câmpus situados em: Araguaína (06 cursos), Arraias (02 cursos), Colinas (01 curso), Guaraí (02 cursos), Gurupi (01 curso), Miracema (02 cursos), Palmas (11 cursos), Paraíso do Tocantins (01 curso), Porto Nacional (04 cursos) e Tocantinópolis (01 curso). Foi, também, a partir desse ano, que o processo de criação da Fundação Universidade Federal do Tocantins - UFT se consolidava.

A UNITINS, por diversas questões políticas, perdia força e tudo apontava para seu fechamento. Sobre isso, Farias (2013) relata que:

Em 1999, o cenário apontava para o encerramento das atividades dos campi de Arraias, Guaraí e Colinas. Todavia, este fato não ocorreu. Mesmo tendo ficado um ano sem a realização do exame do vestibular, o governo voltou atrás e manteve os campi na estrutura da universidade, na tentativa de incorporá-los à universidade federal que estava em processo de criação. [...] as movimentações dos estudantes nesses campi mobilizaram a sociedade civil e os políticos, contribuindo para a manutenção dos mesmos. (Farias, 2013, p. 103)

Dados históricos apontados por Souza (2007) revelam que aspiração pela criação de uma universidade federal já era apresentada desde a criação do estado. Em meados de 1990, devido à situação de possível fechamento de câmpus da UNITINS, no projeto de lei da criação da UFT, já previa a negociação entre as instituições da absorção de patrimônio e corpo discente da universidade estadual.

Souza (2007) revela que o projeto de lei para criação da UFT foi objeto de intenso debate e negociação entre o governo do estado do Tocantins e o Ministério da Educação e foi necessário um projeto substitutivo ao inicial, nº 3.126/2000, no qual continha a previsão de 5 câmpus Palmas, Gurupi, Porto Nacional, Araguaína e Arraias.

Este foi o projeto aprovado na Câmara Federal, no Senado Federal e, depois, sancionado pelo Presidente da República. Em seguida, ações políticas, evidentemente que de políticos ligados à Miracema e à Tocantinópolis, com o apoio naturalmente do governador Siqueira Campos, conseguiram sensibilizar o Ministro da Educação e viabilizaram a inclusão de mais dois campi, que são o de Miracema e o de Tocantinópolis. Esta foi a conquista política que viabilizou a implantação da Fundação Universidade Federal do Tocantins com os sete campi existentes atualmente. É natural que o governador da época, Siqueira Campos, ao perceber a possibilidade política de criação da Fundação Universidade Federal do Tocantins, apoiou e lutou intensamente pela sua viabilização, pensando provavelmente, inclusive, em transferir os ônus da ministração dos cursos do ensino superior público, totalmente para o governo Federal. A UNITINS não foi federalizada, mas, sim, foi o ponto de partida para criação da UFT. (Souza, 2007, p. 92).

Após aprovação do projeto de criação da universidade, este foi transformado na Lei nº 10.032, de 23 de outubro de 2000, lei de criação e instituição da Fundação Universidade Federal do Tocantins. Maia (2002, p. 143) destaca que o desencadear da efetivação da transição dos câmpus da UNITINS para UFT iniciou-se em abril de 2001, “com a nomeação de uma Comissão Especial, conforme Portaria MEC nº 717/2001, cuja incumbência era adotar as providências necessárias para a implantação da UFT”.

A comissão trabalhou com uma indicação inicial de que seriam absorvidos pela UFT apenas quatro campi da UNITINS: o de Araguaína, de Gurupi, de Porto Nacional e de Palmas, e essa foi uma primeira dificuldade a ser enfrentada. Na verdade, essa indicação foi objeto de várias negociações que envolveram o governo do Tocantins, técnicos do MEC e o Ministro da Educação. Ao lado dessa indicação inicial, houve

diversas ações de políticos ligados aos municípios de Arraias, Miracema e Tocantinópolis, no sentido de assegurar a instalação de um campus da futura universidade federal em cada uma destas cidades. (Souza, 2007, p. 93)

Souza (2007 p.93) pontua que, no relatório da comissão instaurada, foi indicado que se fazia necessária a inclusão de todos os câmpus e, assim, a comissão “recomendou a incorporação e absorção de todos os cursos e de todos os campi por ela mantidos” e conseguiu garantir que a universidade fosse estruturada na forma de uma “universidade multicampi”.

Outras questões organizacionais e de gestão foram apontadas pela comissão que, em seu relatório, argumentava sobre a necessidade da nova universidade nascer e se organizar em sintonia com seu tempo, considerando os desafios postos “por uma época de grande desenvolvimento social, científico, cultural, tecnológico, que produz novos modos de vida, novos saberes” (Souza, 2007, p. 94).

Farias (2013) explana que a criação da UFT foi um processo lento que levou mais de três anos, iniciado no governo do então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, em 2000, e tendo consolidada efetivamente sua implantação no governo do presidente Lula em maio de 2003, a partir da posse de servidores efetivos concursados em janeiro do mesmo ano, processo no qual houve intervenção e cooperação da Universidade de Brasília – UNB.

A nova universidade continuou a expansão da educação em nível superior no estado, corroborando com a formação da população tocantinense, da região, de outros estados brasileiros e até de outros países cujos estudantes chegaram à universidade com o apoio das políticas de internacionalização. A UFT instituiu-se em sete câmpus: Palmas, Araguaína, Tocantinópolis, Miracema, Porto Nacional, Gurupi e Arraias. No ano de 2019, os câmpus de Tocantinópolis e Araguaína foram desmembrados, por meio da Lei nº 13.856, de 8 de julho de 2019, que criou a Universidade Federal do Norte do Tocantins - UFNT.

Na figura 3, apresenta-se um mapa com a distribuição dos câmpus da UFT no estado do Tocantins antes do desmembramento da UFNT e destaca-se o câmpus de Arraias, lócus da pesquisa.

Figura 3 - Mapa com localização dos câmpus da UFT, antes do desmembramento com UFNT.



Fonte: <https://docs.uft.edu.br/share/s/fyUEI5UqQxK6rsebHEZjdA>.

O crescimento e a expansão da universidade reforçam as oportunidades ofertadas no estado, a partir de seu desenvolvimento social, político e econômico. Ademais, essas oportunidades se baseiam, também, no tripé que constitui a universidade: ensino, pesquisa e extensão.

#### 4.2. O Câmpus Prof<sup>o</sup> Dr. Sérgio Jacintho Leonor - Arraias

Um dos câmpus da UNITINS federalizado foi o da cidade de Arraias, localizada no sudeste do estado, a cerca de 400km da capital Palmas que faz limites territoriais com outras cidades do sudeste tocantinense e com o nordeste goiano. Segundo dados do censo de 2022 (IBGE, 2023), Arraias possui uma população de 10.287 (dez mil duzentos e oitenta e sete) habitantes, como também um grande potencial turístico em desenvolvimento. Sua economia se constitui por atividades como agropecuária, mineração e turismo cultural, além de abrigar órgãos e entidades de todas as esferas do funcionalismo público.

Resende (2021) afirma que não há registros cronológicos precisos quanto ao descobrimento de Arraias, embora alguns estudiosos apontem para 1733, outros para 1739 e 1740. Conta ainda que a formação inicial se deu por meio de núcleos populacionais nascidos com o avanço da mineração nos territórios do Goiás no século XVIII.

Com o retorno da bandeira do Anhanguera<sup>6</sup>, o filho, em 1726, veio para Goiás um contingente humano significativo que propiciou a expansão territorial visto que em busca do ouro percorriam os leitos dos rios, adentravam a mata e estabeleciam núcleos populacionais. Alguns desses, após a premência inicial, desapareciam e seus habitantes migraram para os novos locais de cata do ouro [...] Nesse rastro febril vão surgindo os primeiros núcleos populacionais, os principais povoados e arraiais. O território do estado de Goiás foi sendo erigido. (Resende, 2021, p. 72)

A busca por “ricas lavras de ouro em Terras Novas” provocou um imenso fluxo de pessoas na busca por riquezas nas terras goianas, que, de forma “improvisada e descontínua”, povoaram o local. Junto ao conglomerado de pessoas que buscavam diretamente riquezas, jesuítas saindo do Maranhão subiram o rio Tocantins e fundaram uma missão onde hoje se encontra a cidade de Dianópolis-TO. A partir dessa missão, várias aldeias se formaram nas imediações e um aldeamento que recebeu o nome de Boqueirão dos Tapuios fixou-se nas proximidades do local onde sediará a cidade de Arraias e próximo à Chapada dos Negros (Resende, 2021, p. 77).

O minério, que fazia parte do imaginário dos primeiros aventureiros influenciou a fundação de arraial de Arraias: o arraial de Arraias teve o ouro como móvel, e sua primitiva povoação formou-se nas adjacências de um rico filão de ouro, que ficava situado no alto da Chapada dos Negros. (Apolinário, 2000 p.57 apud Resende, 2021, p. 76)

Em 1740, Conde de Sarzedas, representando a capitania de São Paulo, esteve na aldeia a fim de tomar posse dos auríferos da região norte do Goiás, que até 1749 foi dominada por São Paulo. O Conde tinha como uma de suas missões defender os interesses de seu governo e, na oportunidade, deveria retirar os maranhenses das terras tocantíneas. O mandatário do governo paulista, em sua estadia no arraial, traçou um novo arruamento, bem como transferiu a sede do município para onde hoje fica a cidade de Arraias (Resende, 2021).

Apolinário historiciza que “ao fazer uma vistoria em todas as minas de Goiás, D. Luis de Mascarenhas chega a Arraias e ordena a transferência da população que vivia na Chapada dos Negros para outra área um pouco mais distante” (Apolinário, 2000, p. 58 apud Resende, 2021, p. 79) e Resende aponta transferência em decorrência da excelência das águas que faltavam na Chapada “e davam-lhe um aconchego no verde da serra” (Resende, 2021, p. 79)

Farias (2013, p. 81) disserta que, em fevereiro de 1834, Arraias foi elevada à categoria de vila, por já se tornar um importante território para a Coroa de Portugal e se tornou posto de

---

<sup>6</sup> Nome dado a Bartolomeu Bueno da Silva, pai, e depois a seu filho Bartolomeu Bueno da Silva Filho, pelo povo guarani. O bandeirante recebeu esse nome, que quer dizer “diabo velho” ou “espírito mau” após utilizar-se de uma artimanha para amedrontar o povo e descobrir veios auríferos. (Resende, 2021)

fiscalização e arrecadação de tributos. Em meados do século XIX, Arraias perdeu a condição de vila, passando a pertencer a cidade de Cavalcante e depois a Monte Alegre de Goiás. Em 31 de julho de 1861, readquiriu a condição de vila, desmembrando-se de Monte Alegre, que voltou a ser povoado agora subordinado a Arraias. Em 1º de agosto de 1914, Arraias foi elevada à categoria de "cidade", instalada em 19 de setembro do mesmo ano.

A "Cidade das Colinas" como é conhecida Arraias, por ser cercada por muitas destas formações, apresenta arquitetura com estilo colonial portuguesa e muita história para ser contada. Nas casas mais antigas, principalmente no centro histórico, pode-se encontrar as iniciais dos patriarcas das famílias que as construíram e o ano em que foram construídas.

Figura 4 - Casas com arquitetura histórica localizadas no centro de Arraias



Fonte: <https://arraias.to.gov.br/historia/>.

Nessa pequena cidade, está a Universidade Federal do Tocantins câmpus Prof. Dr. Sérgio Jacintho Leonor.. Cabe destacar que o câmpus recebeu esse nome a partir da Resolução N.º 11, de 15 de abril de 2015 (UFT, 2015a) em homenagem ao professor Sérgio Jacintho Leonor (*in memoriam*), que foi servidor e diretor do câmpus.

O câmpus da cidade de Arraias, desde a época da UNITINS, possuía os cursos de Pedagogia com habilitação em Administração Educacional e Licenciatura em Matemática, implantados no final de 1990 e 1995. No ano de 2001, houve a implantação do Curso Normal Superior; já em 2004, a partir da reformulação dos cursos Normal Superior e Pedagogia, os dois unificaram-se passando o curso de Pedagogia a ter habilitação em docência na educação

infantil ou anos iniciais do ensino fundamental, como permanece até os dias atuais (FARIAS, 2013).

O câmpus Prof. Dr. Sérgio Jacintho Leonor cresceu e novos cursos foram aprovados, criados e implantados. No ano de 2013, a Resolução Consuni nº 10/2013 aprovou o curso de Educação do Campo com habilitação em Artes Visuais e Música. No mesmo ano, por meio da Resolução Consuni nº 15/2013, foi aprovada a criação dos cursos de Agroecologia, Curso Superior de Tecnologia em Mineração e Curso Superior de Tecnologia em Turismo Patrimonial e Socioambiental, porém apenas o curso de Turismo foi implantado. Mais recentemente, no ano de 2017, a Resolução Consuni nº 35/2017 aprova a criação do mais novo curso do câmpus de Arraias, o curso de Bacharelado em Direito, cuja primeira turma teve início no primeiro semestre de 2020.

É importante destacar que o câmpus também ofertou, através do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, os cursos de licenciatura de Pedagogia e Matemática, que funcionam nos períodos de recesso escolar e/ou férias, voltados para a formação de professores leigos que já atuam na educação básica. O programa tem como um de seus objetivos possibilitar condições para que o professor possa cursar a graduação concomitantemente com o desempenho de suas atividades docentes. Essa modalidade foi encerrada no câmpus no ano de 2019 e formou duas turmas de pedagogia e uma de matemática (Sousa, 2022).

Atualmente, os cursos vigentes no câmpus de Arraias, na modalidade presencial, são: Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Artes Visuais e Música, Tecnólogo em Turismo Patrimonial e Socioambiental e Direito. Em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), foram ofertados, ainda, na modalidade a distância, diversos cursos, no primeiro semestre de 2022: curso de Administração Pública, Biologia, Matemática, Física e Música. Além destes, o câmpus sediou a oferta de vários cursos de especialização *Lato Sensu* e mantém um curso de Pós graduação *Stricto Sensu*, o Programa de Mestrado Profissional em Matemática - ProfMat.

Os quadros 1 e 2 apresentam os cursos de graduação presenciais e seu tempo de duração, assim como o Programa de Mestrado em Matemática em Rede Nacional - Profmat.

Quadro 3 - Cursos de graduação presenciais oferecidos no Câmpus de Arraias

Curso	Grau	Duração	Turno	Situação Legal	Último Conceito
Educação do Campo	Licenciatura	8 a 12 semestres	Matutino/ Vespertino	Resolução Consepe nº	Curso 5 (2019)

				05/2014, em 22/01/2014	
Matemática	Licenciatura	8 a 12 semestres	Matutino/Noturno	Portaria MEC nº 286, de 21/12/2012	Enade 2 (2014); CPC 3 (2014)
Pedagogia	Licenciatura	9 a 12 semestres	Matutino/Noturno	Portaria MEC nº 432, de 15/05/2017	Enade 2 (2014); CPC 3 (2014); Curso 4 (2014)
Turismo Patrimonial e Socioambiental	Tecnólogo	6 a 9 semestres	Noturno	Resolução Consepe nº 07 de 16 de agosto de 2016	Curso 4 (2017)
Direito	Bacharelado	10 a 16 semestres	Noturno	Resolução Consuni nº 35/2017 e Portaria MEC nº 190, de 17/04/2019	CPC 5 (2018)

Fonte: UFT, 2021 - Plano de Desenvolvimento Institucional

Quadro 4 - Cursos de pós-graduação *stricto sensu* oferecidos no Câmpus de Arraias

Curso	Modalidade	Situação Legal	Último Conceito
Programa de Mestrado em Matemática em Rede Nacional	Profissional	Portaria MEC n.º 656, de 22/05/2017	5 (2017)

Fonte: UFT (2021)

O câmpus que recebeu da Unitins cursos, prédios e demais bens teve, também, um processo de expansão predial a partir da doação de um terreno para a instituição, localizado no setor Buritizinho. A partir da construção de novos prédios no novo terreno, setores e salas de aula foram transferidos para a nova unidade e, assim, conta com duas unidades de ensino, a unidade centro, também conhecido como “câmpus velho” e a unidade Buritizinho.

A primeira possui uma área total e construída de 1469,77m<sup>2</sup> e, atualmente, tem seus espaços destinados à Casa dos Estudantes “Renarly Gáspio dos Santos”, composta por 16 alojamentos mobiliados com capacidade para 80 estudantes, refeitório, cozinha, lavanderia, sala de estudo e banheiros/vestiários, assim como funcionam projetos de pesquisa e extensão e depósito (UFT, 2022).

Figura 5 - Frente - área externa da unidade centro



Fonte: registro de Carvalho Neto(2013)

Figura 6 -Vista aérea da unidade centro e arredores



Fonte: registro de UFT - Foto divulgação (2018).

A unidade do setor Buritizinho possui uma área total de 9,73 hectares, em que até 2021 tinha uma área construída de 8727,98m<sup>2</sup>.

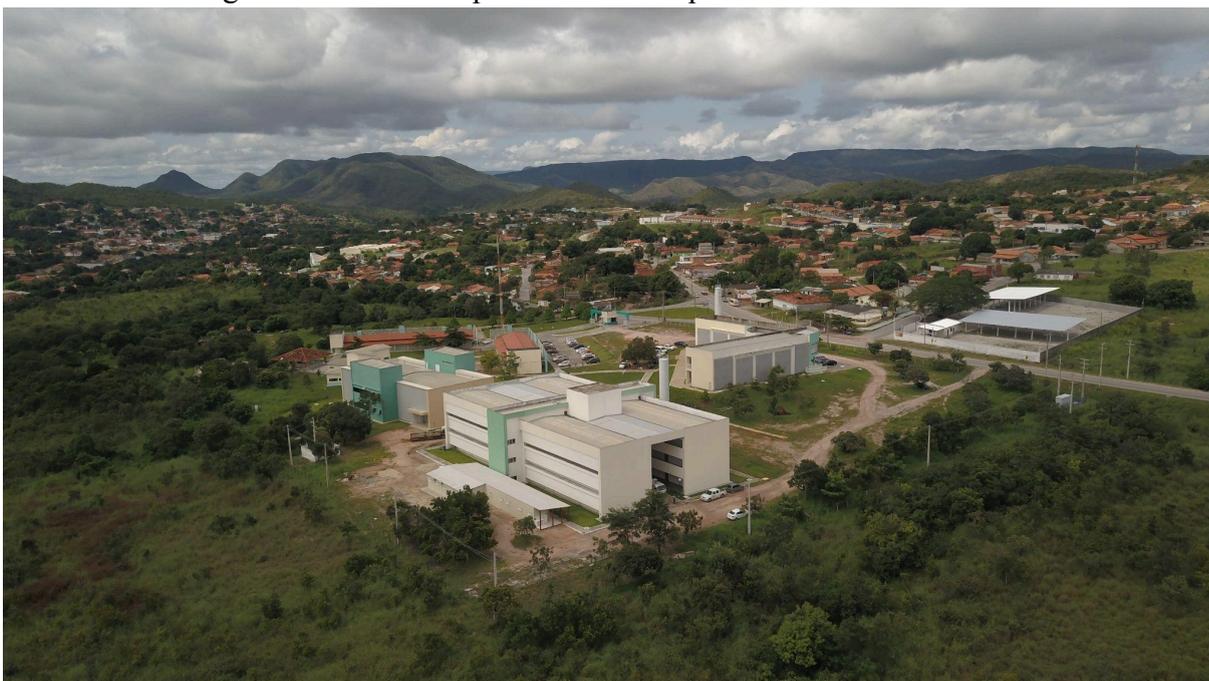
Nas imagens 4 e 5, é possível observar a dimensão do espaço que constitui a unidade Buritizinho:

Figura 7 -Vista aérea frontal do câmpus - unidade Buritizinho



Fonte: registro de UFT - Foto divulgação (2018).

Figura 8 -Vista aérea posterior do câmpus - unidade Buritizinho



Fonte: registro de UFT - Foto divulgação (2018).

A unidade Buritizinho possui, em 2022, os seguintes prédios e edificações: Bala - Bloco de Apoio Logístico e Administrativo onde estão as salas de professores, coordenações de curso, 1 laboratório de informática, direção de câmpus e outras unidades administrativas; 3P, com 27 salas de aula, auditório, laboratórios, salas de apoio e secretaria acadêmica; Parfor/UAB/Profmat, com salas de estudo, sala de defesa do Profmat, laboratórios e unidades administrativas. Lanchonete; 2 prédios de laboratórios; Laboratório de Gastronomia (não aparece nas imagens, pois foi construído em 2021); Unidade de apoio ao Estudante (futuras instalações do Restaurante Universitário).

Há também a Biblioteca, que possui vinte e um espaços/setores, destinados à utilização da comunidade e a atividades administrativas, um amplo espaço, iluminação adequada, boa ventilação e climatização com doze aparelhos de ar-condicionado, cinquenta e cinco mesas e sessenta e quatro cadeiras para estudo e suporte nas atividades de consulta e uso do material disponível e também vinte computadores devidamente instalados em mesas com cadeiras para o devido suporte às atividades de pesquisa, ensino e extensão, além de um acervo de mais de dezessete mil itens.

Segundo dados do Relatório de Gestão do câmpus (UFT, 2022), o quadro de servidores do câmpus, no ano de 2021, era formado por 66 docentes efetivos, em sua grande maioria doutores e doutoras, 37 técnicos administrativos que executam serviços administrativos e de laboratório e 20 funcionários terceirizados.

O quantitativo de estudantes vinculados ao câmpus, no segundo semestre de 2021, soma 1.609, sendo destes 534 vinculados, mas não matriculados. Esse número equivale a cursos de graduação presencial e Ead, uma vez que o câmpus gerencia administrativamente os estudantes do pólo EaD de Arraias, Dianópolis e Taguatinga, assim como do ProfMat (UFT, 2022, p. 54).

É perceptível o quanto a UFT se consolidou, obteve reconhecimento e apresentou crescimento em sua estrutura arquitetônica e pessoal. Concomitantemente a sua implantação e institucionalização, políticas de acesso e permanência foram criadas e vinculadas a outras do governo e ministérios. Nesse cenário, a estrutura organizacional, as políticas e os projetos compõem a base de dados para análise.

## **5 INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE NA UFT: COMO TEM SE CONSTITUÍDO**

A Universidade Federal do Tocantins tem buscado se consolidar como uma instituição que oferece ensino de qualidade por meio de inovação e inclusão visando a uma educação transformadora e reconhecimento social. O Plano de Desenvolvimento Institucional apresenta que a universidade tem construído paulatinamente espaços de debate e combate às diferentes formas de preconceito e discriminação e tem criado condições legais, materiais e pedagógicas para a promoção de equidade (UFT, 2021).

Ao tratarmos da historicidade da inclusão na UFT e de políticas voltadas à democratização do acesso ao ensino superior, partimos de uma política em que a instituição foi pioneira. A UFT foi a primeira universidade pública a implementar a reserva de vagas na graduação para indígenas, um marco histórico no que diz respeito à inclusão e a ações voltadas para o desenvolvimento da democracia para a promoção da cidadania, bem como da atenção a setores sociais excluídos e políticas de ações afirmativas (UFT, 2023).

A Comissão Especial de Promoção de Políticas de Igualdade Racial (CEPPIR) foi instituída em fevereiro de 2004, a partir das reivindicações do movimento negro e indígena, com vistas a garantir o acesso e a permanência dos indígenas na universidade, assim como a “participação nas decisões da UFT, moradia, acompanhamento do processo educacional, formação de professores indígenas, cursinho pré-vestibular, e o que mais for pertinente” (UFT, 2007, p.48). O trabalho dessa comissão resultou na aprovação da Resolução CONSEPE nº 3A, em 2004, que dispõe sobre o sistema de cotas para estudantes indígenas no vestibular da UFT, implementado a partir de 2005, com destinação de 5% do total das vagas em todos os cursos e câmpus da UFT. Além da política de acesso, foi instituído o Núcleo de Estudos para Assuntos Indígenas (NEAI) para discutir ações de permanência, acompanhamento pedagógico e elaboração de projetos e bolsas de estudo específicas para esse grupo dentro da universidade.

Ainda naquela época, o relatório da Comissão Própria de Avaliação (CPA), da UFT, mostrou que o trabalho realizado pela CEPPIR subsidiou o CONSEPE em considerar desnecessária a abertura de cotas para pessoas negras “uma vez que, da população tocaninense, os negros representam 64,4% e na UFT 62% [dos estudantes]”. Os dados desse relatório apontaram que as discussões se concentraram em implementar ações voltadas para permanência dos estudantes na universidade, como “cursos de línguas, transporte, restaurante universitário, material didático e bolsas de estudos para indígenas e remanescentes de quilombos” (UFT, 2016, p. 49).

A reserva de vagas para remanescentes de comunidades quilombolas, destinadas ao ingresso nos cursos de graduação, iniciou somente no ano de 2013, por meio da resolução nº 14/2013 do Conselho Superior que, na oportunidade, aprovou a criação de uma cota específica com garantia de 5% das vagas a partir do segundo semestre de 2014 (UFT, 2023). Essa política permanece vigente até o presente momento compondo a reserva de vagas para ações afirmativas nos processos seletivos organizados pela própria universidade.

No que diz respeito ao acesso e ao ingresso na UFT para pessoas com deficiência, a garantia da reserva de vagas só foi implementada a partir de 2018, em razão da alteração na Lei nacional nº 12.711/2012 que ocorreu em 2016 (Lei nº13.409). A oferta da cota aconteceu no processo seletivo por meio do Sistema de Seleção Unificada - SISU, 18 anos depois da criação da instituição.

Para composição do histórico das políticas de acessibilidade e inclusão na UFT, tomamos como base relatórios, o Plano de Desenvolvimento Institucional e resoluções da instituição. A política de ações afirmativas da UFT, aprovada em 2023, apresenta um resumo dos dados dessa historicidade:

No que se refere à inclusão e acessibilidade, dados levantados dão conta de que até o ano de 2020 haviam 266 (duzentos e sessenta e seis) alunos com necessidades educativas especiais. Em relação às ações e políticas de inclusão voltadas para esse público ressalta-se a criação, em 2015, do Curso de Letras-habilitação em Libras, no Câmpus de Porto Nacional-TO, objetivando a produção e a democratização de conhecimentos na área, formando profissionais licenciado em Letras: Libras, com habilitação para o ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras como primeira e segunda língua) (UFT, 2023).

Anterior a 2015, outras ações voltadas para estudantes com deficiência foram realizadas e implementadas na instituição, no entanto os registros são dos câmpus de Palmas e Araguaína. Diante dos poucos registros encontrados, principalmente do histórico inicial, entendemos que seria necessária a realização de entrevistas com servidores que participaram ativamente do processo de construção das políticas e luta pela garantia dos direitos dos estudantes com deficiência na UFT. Os servidores foram convidados a relatarem, a partir de sua perspectiva, o processo de inclusão e construção de políticas voltadas para esse público.

A fim de resguardar as identidades dos servidores entrevistados, utilizamos nomes fictícios homenageando servidores que fizeram parte da UFT: Claudemiro, Isabel e Sérgio, cujos perfis profissionais são apresentamos a seguir:

Quadro 5 - Perfil de servidores entrevistados

Servidor	Lotação atual	ano de ingresso na UFT
Claudemiro	Câmpus de Palmas	2006
Isabel	Câmpus de Arraias	2014
Sérgio	Câmpus de Arraias	2006

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Claudemiro relatou sua história na UFT, cujo ingresso se deu três anos após a consolidação da instituição, em 2003, permitindo-o acompanhar boa parte da historicidade da relação entre a UFT e suas ações de inclusão e acessibilidade.

Entrei na UFT em 2006, concursado no cargo de pedagogo, pelo câmpus universitário de Araguaína. Inicialmente meu trabalho lá foi de secretário acadêmico na escola de medicina veterinária e zootecnia. Trabalhei dois anos como secretário acadêmico. A minha ida para a área da inclusão se deu muito mais porque a UFT foi notificada pelo Ministério Público, do que necessariamente por uma decisão da universidade em ter um núcleo de inclusão constituído e pensar na construção de uma política de Educação inclusiva que atendesse o aluno com deficiência. E aí como no curso de Letras havia ingressado um estudante com deficiência visual e esse estudante estava sem nenhum tipo de apoio da Universidade, ele havia notificado a instituição pra que tivesse o direito de cursar a universidade com as mínimas condições, entre isso ele queria ter um monitor, ter direito a material adaptado. Então o diretor do câmpus, na época, me chamou e perguntou se eu não tinha interesse, porque eu tinha cursado pedagogia, e também no câmpus não tinha nenhum outro servidor interessado em fazer isso (Claudemiro).

O servidor relatou, também, que até então não tinha experiência na área e no trabalho com pessoas com deficiência, no entanto, mesmo diante de algumas dificuldades, foi adquirindo conhecimento e expertise a partir daquele trabalho na UFT.

A minha experiência anterior não era uma experiência com pessoas com deficiência, nunca tinha trabalhado com elas. Na minha graduação, eu trabalhei com educação inclusiva, mas voltado mais pra Educação do Campo. Então eu trabalhei no Pronera, um programa de formação na área do magistério de professores e professoras na área de assentamento e associação de quebradeiras de coco babaçu na região do médio Mearim no Maranhão, essa era a experiência que eu tinha. Então praticamente eu tive que correr para poder aprender sobre a área. A UFT também não teve essa preocupação em dar nenhum tipo de formação. Eu tive sorte porque na época tinha uma professora substituta do curso de Letras que ministrava a disciplina de educação inclusiva. Meu primeiro contato com a temática acabou sendo por ela né. A professora [nome ocultado] ministrava essa disciplina, e como se tratava de um trabalho [inaudível] com deficiência visual, ela [...] também foi a pessoa que me ensinou o básico do Braille porque haveria necessidade de estar produzindo alguns materiais para ele em Braille, porque o aluno tinha como única ferramenta pra estudar o material em Braille. Computador, lá em 2005, na universidade tinha, mas ainda assim nós ainda não tínhamos uma estrutura de núcleo consolidada né (Claudemiro)

No cenário nacional, o Ministério da Educação instituiu, em 2005, o Programa Incluir, voltado para o apoio às instituições de ensino superior em consolidar núcleos e ações de acessibilidade, visando à inclusão de pessoas com deficiência, mediante a eliminação de barreiras pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação e informação. O programa efetivou-se por meio de chamadas públicas concorrenciais, que, “naquele momento, significaram o início da formulação de estratégias para identificação das barreiras ao acesso das pessoas com deficiência à educação superior” (Brasil, 2013a, p. 3). O programa permaneceu no formato de edital até o ano de 2011, oportunidade em que a UFT participou de seleções e propôs as seguintes ações:

Quadro 6 - Ações da UFT contempladas no Programa Incluir

Ano	Proposta
2005	Não há registro/não contemplado no edital
2006	Núcleo de Apoio ao Acadêmico com Necessidades Educacionais Especiais – NAANEE
2007	NEACE- UFT: Reconhecendo diferenças e promovendo acessibilidade
2008	Não há registro/não contemplado no edital
2009	Contemplado no edital, sem título da proposta
2010	Não há registro/não contemplado no edital
2011	Não há registro/não contemplado no edital

Fonte: elaborado pela autora (2023).

No ano de 2005, não há registros da propositura de ações da UFT para o Programa Incluir. No entanto, em 2006, foi proposta pelo câmpus de Araguaína a ação “Núcleo de Apoio ao Acadêmico com Necessidades Educacionais Especiais – NAANEE”. Essa proposta teve como período de abrangência outubro de 2006 a fevereiro de 2008, período em que foram realizadas ações de produção de material didático-pedagógico em Braille, ampliação do acervo da biblioteca do câmpus de obras em Braille, eventos acadêmicos, capacitação de professores, cursos de capacitação vinculados à disciplina Estágio Supervisionado Especial na Área de Deficiência Visual, aquisição de equipamentos e materiais, monitoria para estudantes com deficiência, capacitação de Técnicos Administrativos para dar suporte ao Núcleo de Educação Inclusiva, bem como estimativa de consolidação do NAANEE (UFT, [2008?]).

As ações propostas pela UFT, nos anos de 2007 e 2009, foram apresentadas nos editais do Programa Incluir, entretanto não foram encontrados registros na universidade dessas ações e investimentos. Claudemiro contou sobre esse processo e importância do Programa para as

ações da instituição, que têm impactos positivos até os dias atuais, e como foi esse processo inicial na UFT, principalmente no câmpus de Araguaína.

Então, por meio desse programa nós conseguimos aquisição de uma impressora Braille, conseguimos comprar uma licença de leitor de telas, eu acho que dois ou três computadores, e aí a gente conseguiu montar o núcleo de inclusão e acessibilidade do estudante com deficiência do câmpus de Araguaína. Então o câmpus de Araguaína foi o primeiro câmpus da UFT a ter alguma estrutura para atender estudantes com deficiência. Depois da aquisição dos equipamentos de Tecnologia assistiva, foi discutido também com a pró-reitoria de graduação, na época a pró-reitora era a professora Isabel Auler, que depois se tornou até reitora da UFT [...], e surgiu a perspectiva de garantir para esse estudante monitoria. Então além do trabalho que eu realizava no núcleo, de produção de material em Braille, adaptação das provas e alguns textos, ali também a gente já começou a usar um pouco de tecnologia né, o estudante começava a ter um contato maior com o computador, então conseguia ler em Word ou algum material em PDF utilizando o leitor de telas. Foi um trabalho ali bem inicial, um trabalho também bem isolado que praticamente a UFT tinha apenas o [nome ocultado - servidor referindo-se a ele] como servidor para trabalhar nessa questão em sete câmpus universitários. Não sei como aconteceu nos outros, embora lembro bem que tinha outros estudantes com deficiência nos outros câmpus, em Palmas principalmente. (Claudemiro).

Durante o período em que o câmpus de Araguaína estruturava seu núcleo de Acessibilidade, o câmpus de Palmas, onde também fica a Reitoria, apresentava ações voltadas para inclusão e acessibilidade de estudantes com deficiência. Destaco duas ações nesse processo: uma é o concurso para o cargo de “Tradutor Intérprete de linguagem de sinais”<sup>7</sup>, em 2008<sup>8</sup>, que nomeou o primeiro profissional efetivo desse cargo na UFT, e o segundo foi a consolidação do Núcleo de Inclusão e Acessibilidade do Deficiente – NIADI, no âmbito da UFT, por meio da Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) n°. 04/2009. Cabe destacar que a Resolução foi revogada em 2015, com a criação do Programa de Acessibilidade e Educação Inclusiva (PAEI).

O NIADI tomou como referência as ações do núcleo que se estabelecia no câmpus de Araguaína, cujos objetivos eram se consolidar no âmbito da UFT e contribuir com a ampliação do trabalho de responsabilidade social da instituição.

O presente Núcleo de Inclusão e Acessibilidade do Deficiente na UFT, por meio dos programas e projetos que desenvolverá, surge da necessidade da Universidade Federal do Tocantins (UFT) em ampliar o trabalho de responsabilidade social, promovendo a consolidação de ações que estão em andamento e desenvolvendo novas propostas para assegurar a qualidade do ensino superior gratuito aos alunos com necessidades especiais que já se encontram nesta instituição e aos futuros acadêmicos da UFT. A IFES visa proporcionar metodologias e estratégias adequadas que possam promover ações que favoreçam tanto a preparação do corpo docente e técnico-administrativo quanto a capacitação. Além disso, o NIAD tem também como proposta auxiliar o acesso, a entrada, a permanência e a qualificação

---

<sup>7</sup> terminologia utilizada no Plano de Cargos e Carreiras (PCCR) dos servidores da educação pública federal.

<sup>8</sup> Atos da Reitoria de 30 de junho de 2008, Publicado no DOU n° 125 de 02/07/2008, seção 2, pag. 22.

Disponível em:

[http://www.copese.uft.edu.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_details&gid=1343&Itemid=45](http://www.copese.uft.edu.br/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=1343&Itemid=45)

de seus graduandos com deficiência, bem como contribuir com os programas de ações inclusivas em nosso estado (UFT, 2009, p. 3) .

Embora houvesse a aprovação do NIADI por meio de Resolução e das propostas bem consolidadas, Claudemiro apresentou como problemáticas inicial do núcleo a falta de servidores e o pouco incentivo da instituição para essa efetivação de ações e políticas.

O núcleo inicialmente que a gente tinha criado lá no câmpus de Araguaína passou a ser chamado NIADI que seria a estrutura que contemplaria toda a UFT. Então a ideia era ter um núcleo de acessibilidade em cada câmpus, a universidade ter um NIADI em cada câmpus universitário. E aí só que o NIADI também não foi para frente. Aqui mesmo no câmpus de Palmas tinha o [nome ocultado] depois veio a [nome ocultado] que é outra intérprete de Libras, e aí eu não. Quando eu mudei para Palmas eu não fui trabalhar com a inclusão, fui ser secretário acadêmico de novo. Aí depois de um tempo, né, surgiu uma outra demanda só que não no câmpus de Palmas, no câmpus de Miracema, uma estudante com deficiência visual também. Então eu saí de Palmas para ir atender essa aluna lá. Então sempre foi assim uma cultura de tapar buraco vamos dizer assim, e em 2009, 2008, [rememorando] para cá a gente nunca conseguiu aprovar um documento que a gente pudesse chamar de política de inclusão na UFT, não tem! (Claudemiro).

A proposta apresentada pelo NIADI contemplava ações de capacitação para servidores, estruturação física, material e humanas. Essas ações de estruturação física dos câmpus da UFT deveriam estar em conformidade com as normas da ABNT, além da adequação do sítio virtual com um link do Núcleo na página principal, bem como capacitação da comunidade acadêmica e de outras instituições nas cidades onde a UFT se faz presente, na produção e adaptação de materiais, monitorias para estudantes com deficiência, entre outras ações (UFT, 2009).

Ao analisarmos a resolução de aprovação do NIADI, é possível estabelecer relação com a proposta do Incluir, que era a consolidação de núcleos de Acessibilidade nas instituições de ensino superior, voltados principalmente para acesso e permanência de sujeitos com deficiência. Todavia, inicialmente, ainda havia percalços como a falta de pessoal, de espaço e equipamentos no câmpus de Palmas. Ao relatar sobre esse processo, Claudemiro apresentou que os intérpretes de Libras ficavam lotados no núcleo, que era uma “salinha aqui no câmpus e a chefia imediata era o diretor do câmpus” e que a proposta não se consolidou.

Só que não foi para frente e só em 2017, 2016 [rememorando o fato] ingressou uma outra aluna. Ingressou uma aluna com deficiência visual no curso de jornalismo e ela ingressou enfrentando os mesmos problemas que o aluno tinha enfrentado lá em 2009: falta monitoria, falta um espaço adequado, falta de um profissional que pudesse montar um acompanhamento para ela e ela foi com os colegas de turma para a Reitoria e foi uma correria né, porque eu estava como secretário Acadêmico do mestrado de Ciências do Ambiente e foi aquela surpresa porque o reitor me ligou precisando falar comigo urgente e eu perguntei: para quando o professor? Não, para agora, quero que você apareça aqui agora. E aí quando eu cheguei na Reitoria foi até

assim um susto para mim porque quando eu cheguei lá estavam todos os pró-reitores, um monte de estudantes e a [nome ocultado] dando a maior pressão, dizendo que não saía da Reitoria enquanto ela não tivesse um monitor e não tivesse um profissional qualificado ou formado na área de educação para dar suporte para ela. E aí o reitor perguntou se eu estava à disposição, e eu coloquei para ele: eu tô falando isso há muito tempo [...] Duas semanas depois eu estava indo, então assim, é, a gente conseguiu então ali recomeçar os debates né (Claudemiro).

Nesse contexto de discussões e proposituras, a UFT ainda se apresentava incipiente nas questões voltadas para os estudantes com deficiência. O PDI 2007-2011 apresentou, em seu texto, apenas uma ação voltada especificamente para estudantes com deficiência que diz respeito somente a adequações de infraestrutura básica para o desenvolvimento das atividades.

A Universidade Federal do Tocantins, observando a legislação sobre a acessibilidade dos portadores de necessidades especiais (Decreto-Lei 5.296, de 2 de novembro de 2004, que regulamenta as Leis 10.048, de 8 de novembro de 2000, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000), está ampliando e reformando os espaços físicos em consonância com a legislação (UFT, 2007a, p. 29).

As ações no âmbito Federal alinhavam-se à promoção de ações de acessibilidade, e, para o ensino superior que oportunizassem o acesso e permanência de estudantes com deficiência nesse nível de ensino. No ano de 2011, o Governo Federal sancionou o Decreto 7.612/2011 que estabeleceu o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite cuja finalidade era de “promover, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência” (Brasil, 2011a Art.1). O Viver sem Limite foi de grande importância para a UFT, pois proporcionou subsídio financeiro para a aquisição de materiais, como relata Claudemiro:

O incluir não tinha acabado, tinha surgido também o viver sem limites, aí foi uma oportunidade de a gente pensar uma perspectiva pelo menos de uma estrutura mínima com computadores, tecnologia assistiva. E aí surgiu a possibilidade de fazer um processo de compras, que foi um processo de compras bem interessante para a universidade, porque a gente conseguiu comprar tecnologia assistiva que pudesse atender todos os câmpus: Araguaína, Palmas, Porto, Miracema. E tal que a estrutura que tem aí [refere-se ao câmpus de Arraias] no SAI são de equipamentos que a gente comprou lá em 2017. (Claudemiro).

Nos documentos institucionais, a acessibilidade parecia ganhar espaço, o PDI 2011-2015 já apresentava mais ações voltadas para acessibilidade, diferentemente do plano anterior. O documento apresentou um “Plano de promoção de acessibilidade e de atendimento diferenciado a portadores de necessidades especiais (Decreto nº 5.296/04 e Decreto nº 5.773/06)”, com as ações já apresentadas pelo NIADI, em 2009. Destaca-se que o núcleo era vinculado à Pró-reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários (PROEX). Esse PDI

apresentou, também, a “acessibilidade para portadores de necessidades especiais” como ação programática do Plano para atendimento às diretrizes pedagógicas e como um dos serviços oferecidos nas Bibliotecas.

Em 2015, a resolução que aprovou o NIADI foi revogada, sendo substituída pela Resolução CONSUNI nº 03, de 25 de fevereiro, que criou o Programa de Acessibilidade e Educação Inclusiva (PAEI/UFT) e sua estruturação no âmbito da Universidade Federal do Tocantins, programa que permanece até os dias atuais. O PAEI apresenta em seus objetivos:

a promoção da acessibilidade arquitetônica, curricular, comunicacional, informacional, atitudinal e educação inclusiva da UFT de forma a assegurar ações que garantam a inclusão e permanência qualificada das pessoas com deficiência, em todas as dependências da Universidade Federal do Tocantins, pertencentes à comunidade acadêmica e à sociedade em geral (UFT, 2015, p.2)

O programa estabeleceu a criação de uma Comissão Institucional de Acessibilidade e Inclusão a ser composta por representantes das Pró-Reitorias, da Prefeitura Universitária, dos Núcleos de apoio psicopedagógico - em alguns câmpus denominados setores de assistência estudantil, representante do Sistema de Bibliotecas, docentes e técnicos administrativos contratados para o atendimento da LIBRAS, e entidades externas como as Secretarias de Educação, de Saúde e outras instituições a serem definidas a partir de demandas específicas. Essa comissão, de caráter propositivo e consultivo, buscará “favorecer as discussões e a implementação de ações para a educação inclusiva e para construir mecanismos de avaliação das estratégias de acessibilidade adotadas na UFT” (UFT, 2015, p.4).

Além da comissão, o PAEI prevê a criação e implantação de uma Diretoria de Acessibilidade e Educação Inclusiva vinculada à Reitoria e Coordenação de Acessibilidade e Educação Inclusiva nos câmpus que possuem estudantes e ou servidores com deficiência. Em relatório encaminhado ao MEC com a descrição de ações desenvolvidas pela UFT entre os anos de 2012 a 2015, foi apresentado o seguinte quadro:

Quadro 7 - Resumo de ações de acessibilidade desenvolvidas pela UFT de 2012 a 2015

Ano	Semestre	Ação	Público Alvo
2012	1	Atendimento a uma aluna com deficiência visual no Curso de serviço social Câmpus de Miracema.	-----
2012	2	Atendimento a uma aluna com deficiência visual no Curso de serviço social Câmpus de Miracema.	-----
2013	1	Organização do Seminário sobre Surdez, Educação, Cultura e Cidadania, Adaptação do Câmpus Universitário, construção de rampas, guias de orientação, Curso gratuito de extensão Língua Brasileira	-----

		de Sinais	
2013	2	Curso gratuito de extensão - Língua Brasileira de Sinais, Seminário sobre Surdez, Educação, Cultura e Cidadania	Comunidade Universitária, sociedade civil
2014	1	Curso gratuito de extensão Língua Brasileira de Sinais, compra de equipamentos, tecnologias assistivas.	Comunidade Universitária
2014	2	Curso gratuito de extensão Língua Brasileira de Sinais, compra de equipamentos, tecnologias assistivas.	Comunidade Universitária
2015	1	Curso gratuito de extensão Língua Brasileira de Sinais; VESTIBULAR CURSO DE LETRAS: LIBRAS 2015 _ primeira turma para o Curso de Letras LIBRAS, no Câmpus de Porto Nacional; Participação no Fórum Direitos Linguísticos do Tocantins: 13 Anos da Lei de Libras.	Comunidade Universitária, sociedade civil
2015	2	Curso gratuito de extensão Língua Brasileira de Sinais (previsto) Curso sobre Deficiência Visual (previsto) Seminário sobre Inclusão e Acessibilidade da UFT (previsto) Compra de equipamentos e novas tecnologias assistivas (previsto)	Comunidade Universitária, sociedade civil

Fonte: UFT [s.d.]

Nesse contexto, pode-se perceber que as ações do NIADI e do PAEI se concentraram nos câmpus maiores: Araguaína e Palmas.

Os subsídios do Programa Incluir e o do Plano Viver sem Limite foram importantes para a instituição, pois possibilitaram a compra de equipamentos de tecnologia assistiva de alta complexidade, capacitação de servidores e estudantes, ações de conscientização para a comunidade acadêmica etc. Além desses programas, outro importante subsídio financeiro com políticas voltadas para o acompanhamento e o sucesso dos estudantes nos cursos de sua escolha foi o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), sancionado em 2011 pelo Governo Federal.

Na UFT, a gestão do PNAES tem sido de responsabilidade da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (Proest). Em seu escopo, o Programa prevê que as ações de assistência estudantil deverão ser desenvolvidas para garantir “acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação” (UFT, 2016). Essas ações não estavam descritas nos planos de desenvolvimento da instituição, e a Proest, até o PDI 2016-2020, não apresentava ações específicas voltadas para estudantes do público citado.

À Proest compete a assistência ao estudante, com responsabilidades que abrangem o desenvolvimento de projetos de apoio acadêmico e a implementação de iniciativas que visam garantir o sucesso dos estudantes em seu processo de formação. O organograma dessa pró-reitoria apresenta, no PDI 2016-2020, duas diretorias: a Diretoria de Assistência Estudantil e a Diretoria de Acompanhamento dos Programas, que corroboram com a criação, execução e promoção do acesso, da permanência e do sucesso dos estudantes sob os aspectos de inclusão social, da produção do conhecimento, da melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida.

Nos documentos institucionais da UFT que apresentam as ações de planejamento da Proest, não foram identificadas atividades voltadas para atender as necessidades dos estudantes com deficiência. No ano de 2020, auge da pandemia da Covid-19, a Proest lançou editais de auxílio financeiro de inclusão digital emergencial para aquisição de recursos e equipamentos de tecnologia assistiva voltados para estudantes com deficiência. A ação de inclusão digital emergencial objetivou a concessão de auxílio, no valor de R\$ 2.000,00 (dois mil reais), para a aquisição de Recursos e Equipamentos de Tecnologia Assistiva que permita a participação dos estudantes nas atividades acadêmicas desenvolvidas por Ensino Remoto e Ensino Híbrido (UFT, 2021).

A concessão do auxílio de inclusão digital foi uma ação emergencial e pontual para o momento que se apresentava, entretanto ações semelhantes não estavam previstas nem foram contínuas. É perceptível uma lacuna na documentação que indica uma possível falta de políticas inclusivas que contemplem esse grupo específico de estudantes. É importante que a pró-reitoria, com política e verbas específicas, reveja seus documentos e ações, a fim de promover medidas que assegurem a inclusão e igualdade de oportunidades.

A UFT adotou medidas para atender as necessidades dos estudantes com deficiência no âmbito do PAEI/UFT. Dentro desse programa, implementou o Setor de Acessibilidade Informacional (SAI), regulamentado no Regimento Geral do Sistema de Biblioteca, por meio da Resolução Consuni nº 007/2015. Essa seção oferece serviços, equipamentos de tecnologia assistiva e um ambiente inclusivo nas bibliotecas da universidade.

Art. 44. Compete à Seção de Acessibilidade Informacional – SAI a prestação de serviços que atendam exclusivamente às demandas informacionais de estudantes identificados por meio do laudo como com necessidades educativas especiais: I - atender aos usuários com deficiência visual, auditiva, paralisia cerebral, dislexia, Síndrome de Irlem; II - disponibilizar acervo especializado (Braille, digital acessível e falado); III - adaptar materiais didáticos e pedagógicos (leitura e digitalização); IV - emprestar equipamentos de tecnologia assistiva (lupa, CDs, DVDs, notebooks, etc.); V - disponibilizar computadores com software específicos para os usuários

(para acesso a estes serviços serão instalados scanners e os softwares; VI - disponibilizar impressão (braile, texto em fontes maior para baixa visão e cópia ampliadas); VII - promover eventos inclusivos em parceria com os cursos (UFT, 2015b, p. 17).

Diante desse contexto, podemos refletir que o SAI atende uma demanda informacional, entretanto não atende às diretrizes propostas inicialmente pelo Incluir, o Plano Viver sem Limites e mais recentemente pela PNAES. Tratar de inclusão e acessibilidade implica, para além de oferecer apenas equipamentos, que haja um suporte pedagógico e acadêmico aos estudantes, além de políticas específicas e direcionadas para atender às suas necessidades.

Outro ponto relevante a ser explicitado é o que diz respeito à UFT não possuir um núcleo de acessibilidade, haja vista que, como supracitado, o SAI desempenha um papel informacional. O único câmpus que possui um setor com finalidades semelhantes é o de Palmas. A Central de acessibilidade e educação inclusiva é o setor responsável por esse acompanhamento aos estudantes, vinculado à Coordenação de Estágio e Assistência Estudantil (Coest). Sobre esse setor e a implementação dos núcleos de acessibilidade nos câmpus Claudemiro relata:

Na verdade, o núcleo do câmpus de Palmas é uma decisão da gestão do câmpus. Porque pela resolução a Reitoria tinha que se comprometer a constituir núcleo em todos os câmpus, é uma obrigação, uma responsabilidade da Reitoria. A Reitoria que deveria ter feito isso mas não fez, então o câmpus de Palmas, considerando que a própria resolução do PAEI dá essa previsão de se ter uma coordenação ou ter um setor específico para atender esse aluno, o campus de Palmas constitui. Também já tinha essa cultura de se ter um núcleo no câmpus de Palmas, devido às demandas dos próprios estudantes com deficiência que precisavam de um espaço adaptado com impressora e tudo, então foi se consolidando a necessidade de se ter um núcleo em Palmas, diferente dos outros câmpus universitários. Nos outros câmpus, o que foi se constituído foi muito mais porque havia uma previsão na resolução, por exemplo o SAI, ah vamos ter o setor de acessibilidade informacional. Então é claro que essa estrutura foi pensada num outro momento, pela Legislação o que a gente tem que ter efetivamente são núcleos e a UFT tá dando uma roupagem, transformando o SAI nessa condição de núcleo, que também é importante, se vai atender o aluno então é válido também (Claudemiro).

Como bem relatou o servidor, os núcleos e o SAI apresentam perspectivas de atendimento diferentes. Ciantelli e Leite (2016, p.426) ressaltam a importância dos núcleos de acessibilidade e destes se configurarem como parte da esfera administrativa das instituições de ensino. Além disso, destacam a necessidade de revisão da estrutura organizacional, das condições de acessibilidade, das unidades orçamentárias e das equipes de profissionais com iniciativas que busquem transformar a cultura institucional e combater a invisibilidade social da população com deficiência. Os núcleos de acessibilidade articulam

políticas e práticas nas universidades destinadas aos estudantes, público da Educação Especial.

Atualmente, a UFT tem em vigor o PDI 2021-2025, que foi discutido amplamente pela comunidade acadêmica, entretanto ainda não apresenta, satisfatoriamente, políticas, ações e atividades voltadas aos estudantes com deficiência. O Programa integrado de inclusão voltado para ações afirmativas e permanência é uma das propostas do PDI 2021-2025 e tem em suas ações: 1- Projeto Integrado de Permanência de Estudante Indígena e Quilombola – PIQUI; 2- Projeto Integrador de Formação Transversal em Saberes Tradicionais; 3- Projeto de Inovação Pedagógica; 4- Projeto Integrador de Iniciação à Docência do Ensino Superior; 5- Projeto de Qualidade de Vida na UFT; 6- Programa Mais Vida. Tais projetos não contemplam ações voltadas aos estudantes com deficiência. Nesse PDI, o NIADI foi apresentado como um dos núcleos de extensão em atividade, mas não há designações ou explicitações de atividades, bem como não é apresentado em nenhum outro momento nem no organograma da instituição.

O PDI 2021-2025, quando comparado aos aqui apresentado anteriormente, apresenta mais discussões que contemplem as questões de acessibilidade, entretanto, ainda sem proposições de políticas específicas. Um dos eixos apresentados é o “Eixo Acessibilidade” contemplado no tópico que diz respeito à avaliação de cursos e avaliação institucional. Em sua definição, o eixo “tem como diretriz garantir uma avaliação que reconheça e fomente a acessibilidade, permanência e oportunidades” (UFT, 2021, p. 68). A instituição reconhece que “a presença de pessoas com deficiência no ambiente acadêmico exige a elaboração de políticas eficientes para que elas se sintam parte integrante e atuante desse ambiente” e complementa que “em se tratando de discentes, recebam a mesma formação dos demais alunos, observando suas necessidades, seu tempo de aprender e o seu desenvolvimento intelectual”. Nessa perspectiva, a UFT se compromete a implementar políticas de acessibilidade:

A UFT implementará políticas, através do Programa de Acessibilidade e Educação Inclusiva (PAEI), desenvolvidas nos espaços multidisciplinares de atendimento dos câmpus. Convém observar que a acessibilidade se inscreve enquanto responsabilidade social por meio de ações que garantam efetividade à legislação vigente, estando expressa desde o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) até os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC). Os tipos de acessibilidade atitudinal, arquitetônica, comunicacional, instrumental, metodológica, programática, transporte e digital que pautados como metas e ações devem estar presentes nos documentos institucionais, demandam a remoção de barreiras físicas, sociais e culturais. O Programa de Acessibilidade e Educação Inclusiva implementado nos espaços multidisciplinares de atendimento dos câmpus refletirá a responsabilidade social da UFT em garantir efetividade à legislação vigente (UFT, 2021, p. 68).

Durante o exercício de 2022, a Proest implementou a Coordenação de Acessibilidade Estudantil (CAE) em seu organograma, com ações vinculadas ao PAEI. O objetivo dessa coordenação é “promover ações de acessibilidade e educação exclusiva para estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades e superdotação”. Até então, no âmbito do PAEI, 25 estudantes foram beneficiados com um auxílio financeiro mensal no valor de R\$400,00 (quatrocentos reais). Além disso, a CAE adquiriu equipamentos de Tecnologia Assistiva, por meio do Programa Incluir, para os estudantes com deficiência dos 5 câmpus da UFT, para ampliar as habilidades funcionais e promover a independência, qualidade de vida e inclusão social dos estudantes com deficiência (UFT, 2022a, p.68). No âmbito da acessibilidade arquitetônica e urbanística, o relatório apresentou a realização de licitação para contratação de empresa especializada para a execução de acessibilidade nos câmpus.

Diante do percurso histórico que aqui foi tratado, percebe-se que a UFT tem cada vez mais apresentado em seus documentos o que é preconizado na legislação para a garantia de direitos aos estudantes com deficiência, entretanto há a necessidade da efetivação de políticas voltadas à estrutura física, especializada e técnica para a remoção de barreiras arquitetônicas, comunicacionais, instrumentais, metodológicas, programáticas e atitudinais.

Precisa fazer uma outra compra, então eu acho que o que a gente precisa mais na universidade é a aquisição de mais tecnologia assistiva, que a gente precisa ter uma documentação mais consolidada para regulamentar o atendimento desses alunos dentro da universidade. A gente precisa também ter mais profissionais para dar esse suporte técnico e pedagógico para os estudantes com deficiência. O quadro de intérprete de Libras é um quadro insuficiente. Precisa também que nos núcleos ou no SAI se tenha pelo menos um servidor permanente para dar esse suporte para o aluno. Então há uma fragilidade no atendimento do estudante com deficiência na UFT (Claudemiro).

O que se apresenta nos documentos é que ao longo dos anos a UFT tem buscado se estruturar e implementar o que está estabelecido nas legislações, entretanto é perceptível que se faz necessária a efetivação dos serviços e atendimentos diante do que preconiza o desenho universal. Outros aspectos, para além da concessão de auxílios financeiros, se fazem necessários, como um suporte pedagógico e acadêmico abrangente e personalizado a fim de atender às necessidades dos estudantes. Além disso, é fundamental que sejam implementadas políticas específicas, direcionadas e inclusivas, que visem garantir a equidade e a igualdade de oportunidades a todos os estudantes.

### 5.1. Acessibilidade no câmpus de Arraias: do acesso às ações e políticas de permanência

As ações e políticas de acessibilidade na UFT foram se constituindo ao longo dos anos, mas, como apresentado anteriormente, ainda está longe de estabelecer uma organização que favoreça a inclusão de estudantes com deficiência. A efetivação de ações voltadas à inclusão e à acessibilidade para estudantes com deficiência foi se constituindo mais a partir da necessidade dos estudantes em ter seus direitos garantidos do que pela organização da instituição. O Servidor Claudemiro, em seu relato, apontou a esse respeito que:

Então, isso é uma... praticamente uma tendência dentro da universidade, se preocupar mais efetivamente com as questões da pessoa com deficiência quando algum órgão de controle ou a justiça notifica a instituição o que é lamentável, eu tô contextualizando isso porque isso é uma coisa muito comum aqui na universidade (Claudemiro).

No câmpus de Arraias, o percurso da implantação de políticas e ações registrados nos documentos institucionais acompanha o que os preconiza, entretanto a efetivação da implantação aconteceu bem depois do que aconteceu nos câmpus maiores. A própria assistência estudantil só foi efetivada a partir de 2014 com a chegada de uma assistente social. Isabel, lotada no setor denominado atualmente como Divisão de Assistência Estudantil, relatou como foi esse processo de consolidação do setor.

Eu vim pro câmpus de Arraias no ano de 2014. Foi por meio de redistribuição, então eu vim direto para cá, porque a vaga era aqui. Quando eu cheguei, não tinha setor de assistência estudantil, quem fazia as atividades que eram ditas de assistência estudantil era o pessoal do RH. Aí quando eu cheguei me deram uma salinha e falaram: aqui é assistência estudantil. Não tinha nada. Eu só recebi um monte de caixa com os formulários que o RH recebia do pessoal de Palmas. [...] Em, 2014 a UFT fez até um concurso pros câmpus, foi quando vieram os assistentes sociais na maioria dos câmpus, que, até então, se concentrava mais em Palmas e em Araguaína. Então, quando eu cheguei, a assistência foi se estruturando, a partir da minha chegada e aí depois que eu cheguei que vieram os outros servidores do setor (Isabel).

Como relatado por Isabel, as atividades de assistência estudantil já aconteciam na UFT, entretanto ainda não havia a estruturação no câmpus por meio de um setor específico. Essa fragilidade na estruturação reflete no apoio aos estudantes que não dispunham de profissional específico da área.

No que diz respeito ao acesso de estudantes com deficiência, Sérgio relatou que, antes mesmo da reserva de vagas, ocorrida a partir de 2016, a UFT já tinha um formulário de identificação de estudantes com deficiência.

Começou em 2016 [relatando sobre política de reserva de vagas], que é uma política nacional de com vagas voltadas para dentro da lei 12.711, que tem vagas para candidatos portadores de deficiência. E então acaba que tem essas vagas mais específicas para isso, mas antes disso a gente já tinha alunos com alguma deficiência [...] junto com a ficha de cadastro eles têm uma outra ficha de complementação de doença, caso ele queira declarar, então tem caso que o aluno declara, tem outros que eles preferem não declarar, então, depende da real necessidade dele. Alguns preenchem a ficha, outros não (Sérgio).

Essa ficha, a qual o servidor se refere, é uma complementar que o estudante preenche e entrega junto a documentação de matrícula, tendo ou não optado pela reserva de vagas para PcD. Para tanto, apenas o preenchimento de uma ficha de identificação não é suficiente para garantir o atendimento. Sérgio, há 12 anos atuando na secretaria acadêmica do câmpus, explicou que, após o preenchimento da ficha de identificação complementar, a secretaria encaminha para as coordenações de cursos e setor de assistência estudantil para os encaminhamentos de atendimento e adaptações necessárias.

Então, de acordo com essa ficha, a gente encaminha geralmente, para a coordenação de curso e para a assistência estudantil, que aí, dependendo da necessidade, da deficiência, para ter o acompanhamento mais de perto desse acadêmico. E para a coordenação, inclusive, para repassar para os professores e os professores fazerem algum acompanhamento (Sérgio).

Sobre o acompanhamento e identificação dos estudantes com deficiência, Sérgio relatou que:

Então a gente já teve situação de alunos que ingressaram e, no meio do curso, passaram a ter uma deficiência, teve outro que já ingressou com deficiência e aí foi acompanhado durante todo o processo de formação. Então, para cada para cada tipo de quando eles ingressam, a gente repassa para a coordenação, para a coordenação tomar as necessidades que for possível. Alunos que já tiveram situação de baixa visão, pede simplesmente que as provas ou material, seja em letra maior, e assim por diante. Então, de acordo com a necessidade, a coordenação opta por qual melhor atitude a tomar junto a esses alunos (Sérgio).

Em se tratando de um núcleo de acessibilidade e da constituição do setor de assistência estudantil no câmpus de Arraias, Isabel explanou:

Quando eu cheguei, eu tive muita dificuldade de compreender como era a ser estudantil na UFT, como um todo, principalmente porque a UFT não trabalha com a descentralização, é tudo centralizado em Palmas, na pró-reitoria. E, quando eu cheguei, eu não sabia quanto era destinado para atendimento da assistência estudantil dentro do câmpus, como era feito esse recurso, o que que atendia e quais eram os serviços. E com relação a Acessibilidade, menos ainda, zero, não tinha nada, nada, nada, nada, nada. Na verdade, eles nem falavam disso (Isabel).

No ano de 2014, a UFT já possuía o NIADI e já dispunha de recursos advindos do Incluir, mas estes ainda não haviam chegado ao câmpus de Arraias. No ano seguinte, em 2015, o sistema de Bibliotecas passou a compor em sua estrutura o Setor de Acessibilidade Informacional (SAI), que foi implantado em 2019 no câmpus de Arraias. Sobre esse processo de evolução e acompanhamento, Isabel descreve:

Eu ainda acho que a UFT, como um todo, não só no campus de Arraias, mas falando do espaço em que eu ocupo, é ainda muito... Eu vou dizer que o acolhimento e as estratégias de acessibilidade ainda são mínimas. Vai fazer uns 9 anos que eu estou aqui, destes 9 anos que eu estou aqui eu posso dizer que, tirando aí o período da pandemia, que foi também muito complicado, mas contando com ele também, porque os alunos com deficiência tiveram muitas dificuldades, posso dizer que de uns 4 anos para cá, que acho que a UFT se atentou a essas questões da Acessibilidade. O nosso câmpus mesmo só passou a ter, em termos de estrutura física, do ano passado para cá. Eles tinham feito os prédios, um câmpus com construções novas e tinha rampa que era impossível um cadeirante subir, tinha um piso tátil que estava todo errado. Então do ano passado para cá que eles começaram a perceber que isso estava errado e começaram a construir e a fazer a partir das demandas. E também da cobrança, né? Em termos de estrutura física (Isabel).

O câmpus de Arraias foi um dos primeiros câmpus a receber o SAI, o setor recebeu recursos de tecnologia assistiva advindos do programa Incluir, que estavam em Palmas. Claudemiro relata este processo:

E aí surgiu a possibilidade de fazer um processo de compras que foi um processo de compras bem interessante para a universidade porque a gente conseguiu comprar tecnologia assistiva que pudesse atender todos os campus: Araguaína, Palmas, Porto, Miracema e tal que a estrutura que a gente tem aí no SAI são de equipamentos que a gente comprou lá em 2017 (Claudemiro).

O SAI recebeu e dispõe de equipamentos como computador desktop, teclado com letras ampliadas para pessoas com baixa visão, acionadores (mouse estacionário de esfera, mouse por toque, mouse óptico), software leitor de telas, linha Braille de 40 e 80 células, lupa fixa, leitor autônomo, e leitor digital, scanners com OCR (equipamento de digitalização de páginas, reconhecimento e extração de texto, permitindo edição) e impressora Braille. Esses equipamentos de tecnologia assistiva são direcionados a facilitar o cotidiano dos estudantes com deficiência na UFT, “as ações do SAI nestas bibliotecas envolvem tanto a construção de novos espaços, que facilitem a mobilidade de estudantes com deficiência, como também a disponibilização de kits de equipamentos e tecnologias assistivas nas bibliotecas” (Nascimento, 2022, n.p).

Cabe destacar que o SAI não se configura como um núcleo de acessibilidade no que diz respeito ao atendimento de ações que promovam acessibilidade. (2022, p. 136) destaca

que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva aborda os núcleos de acessibilidade no âmbito do ensino superior como “um espaço crucial para a implementação de ações que promovam a acessibilidade em todos os aspectos, incluindo materiais didáticos e pedagógicos, abrangendo atividades de ensino, pesquisa e extensão”.

Mesmo com a estrutura disponibilizada pelo SAI, o câmpus não dispõe de uma equipe multiprofissional para atendimento às especificidades dos estudantes com deficiência, o setor possui um técnico em administração, que desempenha o papel de técnico do setor, e a Divisão de Assistência Estudantil conta com uma Assistente Social, uma técnica em Assuntos Educacionais e uma intérprete de Libras.

A assistência estudantil hoje no câmpus de Arraias não é uma equipe ideal. A gente tem um assistente social, que sou eu, um técnico de assuntos educacionais e a tradutora intérprete de Libras. Então, assim, por exemplo, nós temos um tradutor intérprete de Libras, que tá lá para atender alunos surdos que que é que nós não temos, por exemplo, nós não temos nem um aluno surdo. Nós sabemos, e o nosso intérprete também sabe que existem alunos surdos no ensino médio da cidade e da região, mas eles não entram. E aí a gente pergunta, por que que não entra? O que acontece então? [...] Poderia ter um psicopedagogo para trabalhar técnicas de aprendizagem com aqueles alunos com deficiências intelectuais? Poderia, mas a gente não tem. E aí a gente vai tentando fazer o que pode (Isabel).

Saraiva (2015) apud Martins (2022) destaca que, para atendimento especializado e atuação nos núcleos de acessibilidade (no Ensino Superior), são necessários profissionais como professor com formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica na educação especial e profissionais como pedagogos, psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, profissionais da computação, entre outros.

Mesmo sem uma equipe multidisciplinar completa, Isabel relata que a assistência estudantil do câmpus tem buscado atender os estudantes com deficiência, na medida do possível, e problematiza a impossibilidade de realizar um acompanhamento a contento pela falta dessa equipe especializada. Explanou sobre dois estudantes que chegaram à universidade que foram identificados com deficiência pelo conhecimento social. A partir daí, o setor buscou informações para que fossem repassadas aos professores e eles executassem um trabalho de adaptações razoáveis.

Nós estamos com dois alunos, um veio do Instituto Federal lá ele era acompanhado pelo NAPNE, então ele tem toda a vida dele escolar acompanhada com o professor de apoio. Ele tem TDAH e também é compulsivo. Ele tem várias coisas que atrapalham o desenvolvimento dele de aprendizagem, mas não o impede de aprender, desde que as pessoas estejam dispostas a adequar toda a linguagem e as técnicas. E aí, como é que a gente ficou sabendo? A gente só ficou sabendo que ele era aluno que necessitava de um acompanhamento adequado, porque uma das nossas colegas de trabalho estava lá no instituto trabalhando e hoje ela está de cooperação

aqui, conhece ele. Ela atendia ele, conhecia a família. E o quê que nós fizemos? A gente foi atrás da mãe buscar entender, buscar compreender. E aí, qual foi o nosso papel? Levar essa demanda para o colegiado do curso para que eles pensassem, né? Porque afinal de contas, eles estão todo o dia com o aluno (Isabel).

A servidora problematizou, ainda, a falta de apoio para realização das atividades de acompanhamento:

E aí, se você me perguntar, mas o que que vocês da assistência estudantil estão fazendo para ajudar ele? Vou dizer: a gente não está fazendo. E a gente não sabe também. Qual é a melhor técnica para ele? O quê que ele se adapta melhor? Por quê? Porque a gente também, a universidade, ela não capacita os seus servidores nesse sentido. Eles montaram o SAI, mas eles não deram capacitação, treinamento, pra gente. Veio um dia um servidor explicou isso aqui, isso aqui, isso aqui, isso aqui, pronto, isso não é uma capacitação. A gente recebe aluno, igual agora a gente está com esse aluno, só que a gente não tem uma capacitação para isso. Eu já entrei em contato com o setor dentro da pró-reitoria, que é da Proest, que a acessibilidade tem uma coordenadora para isso, perguntei para ela se ia ter capacitação e estão pensando ainda (Isabel).

Os recursos financeiros e humanos desempenham um papel crucial em uma política de acessibilidade e acompanhamento a fim de garantir inclusão em todos os aspectos e esferas de sua formação, seja na infraestrutura, comunicação, informação, ensino, pesquisa ou extensão.

Ao tratarmos da constituição das ações de acessibilidade nos tópicos anteriores, registramos que a pró-reitoria responsável pelo Pnaes na UFT é a pró-reitoria de assistência estudantil, que deveria ser uma das principais responsáveis pela estruturação da política de acessibilidade na instituição. Não estamos responsabilizando apenas um segmento da instituição, mas se faz necessário um setor com responsabilidades administrativas que pense e efetive ações de acessibilidade para os estudantes.

O câmpus de Arraias, assim como a UFT como um todo, tem se constituído a passos lentos no que diz respeito à acessibilidade. O câmpus possui o SAI, o setor de assistência estudantil tem passado por adequações estruturais e arquitetônicas, mas é perceptível que ainda há adaptações a serem realizadas. A título de exemplificação, de que adianta a construção de orientação no piso de acesso às salas de aula se a prática pedagógica não levar em consideração as demandas específicas do estudante cego? ou a disponibilidade de equipamentos de última geração para uma determinada deficiência e não há acompanhamento pedagógico do estudante ou condições efetivas para minimizar as barreiras encontradas durante o processo de formação acadêmica? Na sessão seguinte, aprofundaremos as discussões acerca das barreiras encontradas pelos estudantes com deficiência acerca das questões de acessibilidade.

## 6 O PROCESSO DE INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE NA UFT: O QUE APRESENTAM OS DOCUMENTOS E AS PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES

Nesta seção, apresentam-se as análises dos documentos institucionais da UFT e as percepções dos estudantes com deficiência matriculados no câmpus de Arraias, de acordo com objetivos apresentados neste trabalho. Optamos pela utilização do método de análise de conteúdo segundo o que propõe Bardin (2016).

Respeitando as fases cronológicas propostos pela metodologia, na pré-análise, foram realizadas a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Nessa fase, foi feita a coleta e organização de documentos e materiais institucionais do período de 2018 a 2021, bem como transcrição e registro das entrevistas realizadas com estudantes com deficiência do câmpus de Arraias, matriculados no mesmo período, a fim de operacionalizar e sistematizar as ideias iniciais que foram colocadas no referencial teórico.

A fase de pré-análise foi compreendida por quatro etapas: a) leitura flutuante, que é o momento de ter contato com o texto para conhecê-lo, obtendo impressões e orientações; b) a escolha dos documentos, que é o momento da definição do corpus do estudo respeitando as regras de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência; c) construção de objetivos e hipóteses, que se dá a partir da leitura inicial dos dados constitutivos do corpus; e d) a elaboração de indicadores, que trata sobre a interpretação do material coletado.

A fase seguinte, a exploração do material, envolveu a implementação das decisões tomadas na fase anterior. Nessa etapa, aconteceu o processo de codificação, considerando os recortes feitos no texto em unidades de registros, de forma manual, registradas em planilha, bem como a definição das regras de contagem e a classificação e agrupamento das informações em categorias temáticas. Nessa fase, também, estabelecemos os códigos de identificação dos estudantes homenageando pesquisadores da área da educação especial e pessoas com deficiência, alinhados os perfis dos estudantes, apresentados a seguir:

Quadro 8 - Perfil dos estudantes entrevistados

Estudante	Gênero	Deficiência <sup>9</sup>	Ano de ingresso
Romeu	Masculino	Amputação	2021
Gilberta	Feminino	Deficiência Física	2020

<sup>9</sup> Tipo de deficiência de acordo com a especificação descrita na matrícula

Dorina	Feminino	Cegueira	2018
Leila	Feminino	Paraplegia	2018
Marli	Feminino	Deficiência Física	2018

Fonte: elaborado pela autora (2023).

A partir das codificações, foram propostas as categorias de análise, sendo elas categorias temáticas que, junto às unidades de registro, englobaram uma análise de acordo com “a frequência dos dados extraídos do conjunto dos discursos, considerando dados segmentáveis e comparáveis” (Bardin, 2016, p. 222). Em cada categoria temática, foram alocadas as devidas codificações estabelecendo uma análise comparativa entre as entrevistas realizadas com os estudantes e os documentos institucionais relacionados à temática, como indicado no quadro a seguir:

Quadro 9 - Análise de conteúdo: categorias e subcategorias de análise

Categoria temática	Subcategoria
Políticas de acesso e ingresso na UFT	Xxxx
Planejamento institucional para condições de permanência	Xxxx
Condições para a permanência de estudantes com deficiência na UFT	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Acessibilidade na dimensão Arquitetônica</li> <li>● Acessibilidade nas dimensões comunicacional e programática</li> <li>● Acessibilidade nas dimensões Atitudinal, Metodológica e Instrumental</li> <li>● Políticas institucionais e as ações do câmpus de Arraias</li> </ul>

Fonte: elaborado pela autora (2023)

A terceira fase, descrita por Bardin (2016), consistiu no tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Essa fase trata da análise das categorias elencadas na etapa anterior. Neste trabalho, consistiu em debruçar-se sobre os dados, com o apoio do referencial teórico, traçando uma reflexão sobre o que a UFT preconiza e a percepção dos estudantes acerca das políticas oferecidas.

### 6.1 Políticas de acesso e ingresso na UFT

Ao tratarmos sobre acesso das pessoas com deficiência aos cursos de graduação na UFT, parte-se do que dispunha o edital do processo seletivo para ingresso no ano letivo de

2018, processo em que a UFT aderiu ao Sistema de Seleção Unificada (Sisu/Enem) como forma de ingresso. Foi a partir do edital N° 006/2018 – PROGRAD que a instituição passou a ofertar reserva de vagas para pessoas com deficiência em cumprimento a alteração da Lei n° 12.711, de 29 de agosto de 2012.

No edital para ingresso nos cursos de graduação da UFT em 2018 (UFT, 2018), foram ofertadas 3.390 (três mil e trezentos e noventa) vagas, as quais foram distribuídas em 03 (três) modalidades de concorrência, condicionadas à existência de vagas em cada uma delas: Ampla concorrência (AC); Ações Afirmativas UFT com vagas para Indígenas (A1) e Quilombolas (A2); e Reserva Legal de Vagas por meio do Sistema de Cotas para Escolas Públicas, do qual as pessoas com deficiência fazem parte, considerando os seguintes grupos:

V. Candidatos com deficiência que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Grupo L9); VI. Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Grupo L10); VII. Candidatos com deficiência que, independentemente da renda (Art. 14, II, Portaria Normativa n° 18/2012 e suas alterações), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Grupo L13); VIII. Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (Art. 14, II, Portaria Normativa n° 18/2012 e suas alterações), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Grupo L14) (Edital 006/2018 -UFT/PROGRAD).

A fim de estabelecer um comparativo temporal, analisaram-se os editais de processos seletivos para ingresso nos cursos de graduação do câmpus de Arraias entre os anos de 2018 e 2021, período delimitado para realização desta pesquisa, com base nos grupos apresentados inicialmente.

Quadro 10 - Modalidades de reserva de vagas ofertadas por edital/ano

Grupo a que se destina a reserva de vagas	Processos Seletivos que foram contemplados por ano			
	2018	2019	2020	2021
Candidatos com deficiência que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o	SISU - Edital 006/2018-UFT/PROGRAD	PSC - Edital n° 33_2019 - Prograd - PSC UFT 2019_1	PSC - Edital n° 39_2020 - Prograd - o PSC UFT 2020_1	PSC - Edital n° 192_2021- Prograd - PSC UFT 2021_1
	EDITAL N° 05/2018 - PROGRAD/COPE SE (Educação do Campo Arraias <sup>10</sup> )	PSC - Edital n° 97_2019 - Prograd - PSC UFT 2019_2	PSC - Edital n° 160_2020 - Prograd - PSC UFT 2020_2	PSC - Edital n° 277_2021- Prograd - PSC UFT 2021_2

<sup>10</sup> Nos processos seletivos de ingresso para o curso de Educação do Campo as modalidades de ingresso, nos anos 2018 e 2019 foram denominadas Modalidade 05, 06, 07 e 08, com as mesmas especificações dos grupos descritos na tabela.



ensino médio em escolas públicas (Grupo L9)	EDITAL Nº 01/2018 - PROGRAD/COPE SE (Educação do Campo Arraias)	EDITAL Nº 01/2019 - PROGRAD/COPE SE (Educação do Campo Arraias)		EDITAL Nº 29/2021 - PROGRAD/COPE SE (Educação do Campo Arraias)
	PSC - Edital nº 24_2018 - Prograd - PSC - Sisu - UFT 2018_1			
	PSC - Edital nº 62_2018 - Prograd - PSC- Sisu - UFT 2018_2			
Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior ao salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Grupo L10)	SISU - Edital 006/2018 -UFT/PROGRAD	SISU - Edital nº 04-2019 - Prograd SISU UFT 2019-1	SISU - Edital Prograd nº 01_2020 - SISU UFT 2020-1	SISU - Edital nº 186_2021 - Prograd SISU UFT 2021-1
	EDITAL Nº 05/2018 - PROGRAD/COPE SE (Educação do Campo Arraias)	SISU - Edital nº 65_2019 - Prograd SISU UFT 2019-2	SISU - Edital Prograd nº 92_2020 - SISU UFT 2020_2	SISU - Edital nº 284_2021 - Prograd SISU UFT 2021_2
	EDITAL Nº 01/2018 - PROGRAD/COPE SE (Educação do Campo Arraias)	PSC - Edital nº 33_2019 - Prograd - PSC UFT 2019_1	PSC - Edital nº 39_2020 - Prograd - PSC UFT 2020_1	PSC - Edital nº 192_2021- Prograd - PSC UFT 2021_1
Foram apresentadas no quadro, dados referentes à reserva de vagas para pessoas com deficiência nos principais processos seletivos da UFT entre os anos de 2018 e 2021 que apresentem vagas para ingresso nos cursos de graduação presencial do câmpus de Arraias. Os processos são: Sisu, Vestibular PSC UFT, Vestibular Educação do Campo e Prograd - Sisu Complementares (PSC) que acontecem para preenchimento de vagas remanescentes.	PSC - Edital nº 24_2018 - Prograd - PSC UFT - Sisu - UFT 2018_1	PSC - Edital nº 33_2019 - Prograd - PSC UFT - o PSC UFT 2019_1	PSC - Edital nº 60_2020 - Prograd - PSC Prograd - PSC UFT 2020_2	PSC - Edital nº 277_2021 - Prograd - PSC UFT 2021_2
	Diante da análise do quadro, foi possível perceber que a UFT, em 2018, ofertou quatro modalidades de reserva de vagas para ingresso por meio do Sisu, entretanto, ao longo dos anos, reduziu a oferta para apenas duas modalidades, restringindo-se aos grupos 14			
	PSC - Edital nº 62_2018 - Prograd - PSC - Sisu - UFT 2018_2	EDITAL Nº 01/2019 - PROGRAD/COPE SE (Educação do Campo Arraias)	EDITAL Nº 29/2021 - PROGRAD/COPE SE (Educação do Campo Arraias)	EDITAL Nº 29/2021 - PROGRAD/COPE SE (Educação do Campo Arraias)
Candidatos com deficiência que concorrerem independentemente da renda (Art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012 e suas alterações), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Grupo L15), complementares da instituição.	SISU - Edital 006/2018 -UFT/PROGRAD (Sisu)	PSC - Edital nº 33_2019 - Prograd - PSC UFT 2019_1	PSC - Edital nº 39_2020 - Prograd - Abertura do PSC UFT 2020_1	PSC - Edital nº 192_2021 - Prograd - PSC UFT 2021_1
	PSC - Edital nº 24_2018 - Prograd - PSC - Sisu - UFT 2018_1	PSC - Edital nº 97_2019 - Prograd - PSC UFT 2019_2	PSC - Edital nº 160_2020 - Prograd - PSC UFT 2020_2	PSC - Edital nº 277_2021- Prograd - PSC UFT 2021_2
	PSC - Edital nº 62_2018 - Prograd - PSC - Sisu - UFT 2018_2	EDITAL Nº 01/2019 - PROGRAD/COPE SE (Educação do Campo Arraias)		EDITAL Nº 29/2021 - PROGRAD/COPE SE (Educação do Campo Arraias)
As modalidades de reserva de vagas descritas nos grupos L09 e L10 aplicam o perfil para pessoas com deficiência independente da ancestralidade e da renda familiar. Essas modalidades continuaram sendo ofertadas nos processos seletivos próprios, especiais e complementares da instituição.	EDITAL Nº 01/2018 - PROGRAD/COPE SE (Educação do Campo Arraias)			
	Em todas as modalidades de reserva de vagas, está disposto, em edital, que as pessoas inscritas no processo seletivo de reserva de vagas para pessoa com deficiência se aprovadas, serão convocadas para perícia médica e deverão apresentar laudo médico original, de acordo com modelo disponível nos anexos dos certames, emitido nos últimos			
Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou	SISU - Edital 006/2018 -UFT/PROGRAD	SISU - Edital nº 04-2019 - Prograd Abertura do SISU UFT 2019-1	SISU - Edital Prograd nº 01_2020 - SISU UFT 2020-1	SISU - Edital nº 186_2021 - Prograd SISU UFT 2021-1

noventa dias para deficiências reversíveis, e sem limite de data de emissão para deficiências irreversíveis. Os documentos apresentados devem ainda conter parecer descritivo elaborado pelo médico, no qual conste: a) o código da deficiência, nos termos do Código Internacional de Doenças - CID; b) a categoria de deficiência classificada no artigo 4º do Decreto Federal Nº 3.298 de 20/12/1999. Diante dessas exigências Martins (2022, p.101) aponta nos dados de sua pesquisa que “nos editais analisados, constatamos que, de todas as 06 (seis) universidades pesquisadas, somente a Universidade Federal de Roraima (UFRR) e a Universidade Federal do Tocantins (UFT) não dispõem das bancas de verificação”. Sobre esse fato, o Isabel, lotado na secretaria acadêmica do câmpus de Arraias, relata:

Quando ele entra como deficiente a gente pega essa documentação e encaminha pra pra Prograd, no caso pra eles, pra fazer essa verificação aí eu não sei como é que fica essa parte. A gente só verifica se aquela doença se enquadra na legislação e aceita a questão da documentação, até porque a gente não tem poder para estar negando o atestado ou a declaração que o médico encaminha. [...]. A gente encaminha para Prograd que deveria ter uma banca e agora eu não sei te falar se de fato tem essa banca ou se tem algum relatório, nunca chegou depois de um relatório confirmando ou negando essas deficiências (Isabel).

A reserva de vagas em seus processos seletivos de ingresso, para além do disposto na portaria nº 09, é um ponto positivo que cabe ser destacado, entretanto a não verificação da condição dos ingressantes é passível de judicialização, o que pode prejudicar tanto a instituição quanto o ingressante.

Outro ponto a ser destacado é a conceituação de deficiência apresentada nos editais. A UFT utiliza-se do Decreto nº 3.298/99 que dispõe sobre Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, e não deixa claras quais as definições, uma vez que há legislações mais recentes que as citadas. Pagaime (2022, p. 237) destaca a importância dos conceitos estarem dispostos nos editais, pelo valor jurídico do certame, devendo nele prevalecer o “princípio da transparência, da isonomia e da segurança jurídica para que os interessados conheçam as regras às quais estão se submetendo”, a autora aponta essa conceituação como necessária, pois pode gerar dúvidas sobre o rol de cotistas.

Dados da Prograd apontam que, entre os anos de 2018 a 2021, treze estudantes com deficiência estavam matriculados no câmpus de Arraias, sendo que quatro não ingressaram pela reserva de vaga para pessoa com deficiência, como apresentado quadro:

Quadro 11 - Estudantes com deficiência no câmpus de Arraias no período de 2018 a 2021

Ano de ingresso	Período	Curso	Forma de ingresso	Deficiência
<b>2018</b>	1o. Semestre	Curso de	SISU/Lei12711/EP>	Visão subnormal ou

		Pedagogia (Licenciatura) - Matutino - Arraias	1,5 SM Com Defic. - Pretos Pardos Indígenas	Baixa visão
			SISU/Lei12711/EP> 1,5 SM Com Defic. - Pretos Pardos Indígenas	Cegueira
			Reingresso - Transferência Interna	Paraplegia
			SISU/Lei12711/EP> 1,5 SM Pretos Pardos Indígenas	Deficiência Física
	2o. Semestre	Curso de Educação do Campo (Licenciatura) - Arraias	PS UFT/Ampla Concorrência	Visão subnormal ou Baixa visão
			PS UFT/Ampla Concorrência	Portador de Baixa Visão
2019	1o. Semestre	Curso de Matemática - Matutino Arraias	PS UFT/Ampla Concorrência	Portador de Baixa Visão
		Curso de Pedagogia (Licenciatura) - Matutino - Arraias	PS UFT/Lei12711/EP>1,5 SM Com Defic - Pretos Pardos Indígena	Auditiva
			PS UFT/Lei12711/EP<= 1,5 SM Com Def - Pretos Pardos Indígenas	Deficiência Física
2020	1o. Semestre	Curso de Direito - Noturno - Arraias	SISU/Lei12711/EP<=1,5 SM Com Defic.- Pretos Pardos Indígenas	Deficiência Física
2021	1o. Semestre	Curso de Direito - Noturno - Arraias	SISU/Lei12711/EP<=1,5 SM Com Defic.- Pretos Pardos Indígenas	Amputação
			SISU/Lei12711/EP> 1,5 SM Com Defic. - Pretos Pardos Indígenas	Visão Monocular
		Curso de Matemática - Matutino Arraias	SISU/Lei12711/EP<=1,5 SM Com Defic.- Pretos Pardos Indígenas	Deficiência Física

Fonte: Relatório do SIE 16.11. 25/junho/ 2021 (PROGRAD, 2021)

Ao tratar sobre acesso ao ensino superior, faz-se necessária a garantia da reserva de vagas e das condições de acesso ao processo seletivo e à informação, assim como a oferta em um processo seletivo justo e atento às necessidades dos candidatos com deficiência. Nesse sentido, a LBI prevê atendimentos e serviços necessários nos certames.

Foi possível identificar que, nos editais da UFT, são ofertados serviços de acessibilidade, quando o candidato solicita “atendimento especial” para a realização das provas. Esse atendimento deverá ser especificado no ato da inscrição por meio do preenchimento de uma ficha anexa aos editais de ingresso e documentos médicos comprobatórios, devendo também o requerimento estar preenchido e assinado pelo candidato. A imagem 6 apresenta os serviços e recursos de atendimento ofertados no ato da inscrição:

Figura 9 - Serviços e recursos de atendimento especial para a realização das provas

Solicito atendimento especial para a realização das provas, conforme necessidade(s) assinalada(s) abaixo:

Deficiência / Limitação / Situação	Atendimento Especial Solicitado
<input type="checkbox"/> Visual <input type="checkbox"/> Auditiva <input type="checkbox"/> Física/motora <input type="checkbox"/> Lactante <input type="checkbox"/> Mental/Intelectual <input type="checkbox"/> Outros - <i>especifique no campo Observações abaixo</i>	<input type="checkbox"/> Prova ampliada (fonte padrão é Arial 20); <input type="checkbox"/> Auxílio de fiscal para a leitura da prova (Ledor); <input type="checkbox"/> Auxílio de fiscal para transcrever a Redação e as respostas das questões para o cartão de resposta (Transcritor); <input type="checkbox"/> Permissão para o uso de aparelho auditivo ( ) bilateral ( ) direito ( ) esquerdo; <input type="checkbox"/> Intérprete de Libras; <input type="checkbox"/> Apoio para perna; <input type="checkbox"/> Mesa para cadeiras de rodas ou limitações físicas; <input type="checkbox"/> Mesa e cadeiras separadas (gravidez de risco ou obesidade); <input type="checkbox"/> Sala para amamentação (subitem 6.3); <input type="checkbox"/> Permissão para permanecer com acompanhante no local de prova; <input type="checkbox"/> Sala Especial (com no máximo 10 candidatos) <input type="checkbox"/> Sala individual (candidatos com doenças contagiosas/outras); <input type="checkbox"/> Sala em local de fácil acesso (dificuldade de locomoção); <input type="checkbox"/> Tempo Adicional de 1 hora (subitem 6.4); <input type="checkbox"/> Outros: especificar no espaço destinado para observações.
<b>Observações:</b>	

Fonte: UFT (2023a)

Políticas de atendimento e acessibilidade favorecem a oferta de recursos e serviços nos processos seletivos, dentre eles, pode-se citar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, o Decreto 7.611/2011 e a LBI que apresenta um panorama de ações para eliminação de barreiras. O Art. 30. da LBI prevê que “nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas” algumas medidas devem ser tomadas:

Art. 30. Nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas as seguintes medidas:

I - atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;

II - disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;

III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência; IV - disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;

V - dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;

VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;

VII - tradução completa do edital e de suas retificações em Libras (BRASI, 2015)

No âmbito da UFT os recursos e serviços de acessibilidade previstos na legislação para realização das provas têm sido ofertados. Entretanto, um outro ponto da LBI está sendo descumprido pela instituição: a falta de acessibilidade dos editais e formulários de processos seletivos em Libras. O Inciso VII do artigo supracitado prevê a tradução completa do edital e de suas retificações em Libras, todavia a UFT tem negligenciado esse aspecto. Para a composição do *corpus* desta pesquisa, não foram encontrados, na página da Copese, estes materiais, que se restringiram apenas aos processos seletivos para ingresso no curso de Letras Libras, ofertado no câmpus de Porto Nacional.

Ofertar apenas a reserva de vagas não garante acesso e condições de acessibilidade às pessoas com deficiência que tem o intuito de ingressar na instituição, uma vez que há singularidades que devem ser consideradas desde a pretensão da vaga à conclusão do curso, caso essa pessoa venha a ingressar na instituição. Martins (2022, p.72) apresenta que “não se trata somente de as universidades abrirem seus portões para que essa população socialmente excluída possa adentrar nos espaços acadêmicos”, mas que são necessárias condições de equidade “Isto significa que a inclusão pretende alcançar o objetivo de caminhar para a equidade de todos, reconhecendo e apoiando a riqueza da diversidade social” (Martins, Villegas e Gonçalves 2017, p. 9 apud Martins 2022, p. 72).

Quando se trata de políticas e ações de acesso e ingresso, a UFT possui em seus PDIs um conjunto de ações voltadas para facilitar o acesso dos estudantes. Referindo-se à temática, pode-se extrair dos PDIs 2016-2020 e 2021-2025 o que foi planejado e proposto pela instituição.

Quadro 12 - Unidade de registro dos PDIs da UFT sobre acesso e ingresso

Documento	Unidade de registro
PDI 2016-2020	Comprometimento com a igualdade de acesso e permanência dos discentes na Universidade, respeitadas as políticas de ações afirmativas.
	As ações da Assistência Estudantil visam a contribuir para criação e implementação de medidas estratégicas que fortaleçam e garantam melhores condições de acesso à educação pública e de qualidade, de permanência e de êxito acadêmico, numa perspectiva de inclusão social, de produção do conhecimento, de melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida.
	Promover o acesso, a permanência e a conclusão do curso dos discentes da UFT, na perspectiva da inclusão social e democratização do ensino.
	Garantir o Programa de Acesso Democrático à Universidade (PADU)
	Articular o ingresso dos discentes na Universidade com as demais políticas institucionais.
PDI 2021-2025	A fim de inovar o monitoramento e acompanhamento pedagógico, será desenvolvida uma plataforma de gestão e acompanhamento acadêmico com foco no estudante, inserindo todos os seus atributos anteriores ao ingresso (socioeconômicos, dados escolares da educação básica e desempenho nas diferentes áreas do conhecimento nos exames de acesso), dados durante o vínculo (disciplinas, reprovações, desempenho, índice de retenção acadêmica, acompanhamento nos programas de assistência estudantil, etc.), da pré-formatura e dados de egressos.
	Outra estratégia de acesso às vagas remanescentes em cursos de graduação é o Extravestibular para portadores de diplomas, reingresso e transferência interna e externa.
	Com a finalidade de garantir inovação acadêmica socialmente referenciada e amparada pelos princípios da equidade, a UFT promove discussões contínuas de seus processos seletivos de acesso.
	A UFT desenvolve, por meio da política de acesso e permanência, programas de auxílio financeiro, bem como a oferta de apoio psicopedagógico realizado pelos setores de apoio ao estudante
	Comprometimento com a igualdade de acesso e permanência dos discentes na universidade, respeitadas as políticas de ações afirmativas;
	A estrutura de apoio dos 23 polos presenciais da UAB também permite o acesso ao ensino superior de pessoas residentes no interior do estado do Tocantins onde não existem câmpus de universidades públicas.
	Elaborar políticas de acesso, incentivo e publicização da produção científica discentes de Programas Especiais da instituição

Fonte: (UFT, 2016;2021).

Ao estabelecer um comparativo entre as políticas e ações de acesso e ingresso que são efetivadas e as previstas nos PDIs, pode-se observar que a UFT tem se esforçado minimamente para implementar ações de inclusão para pessoas com deficiência. Dentro dessa temática, os planos institucionais não apresentam ações específicas, mas contemplam de forma geral o público pesquisado. No entanto, Sebastián-Heredero (2019) considera que uma

instituição de ensino inclusiva nunca está totalmente construída e que, para alcançar a plena inclusão, é necessário realizar ações planejadas a longo prazo, neste caso, que levem em consideração as necessidades específicas dos estudantes com deficiência.

Essas ações devem ser implementadas de maneira abrangente, considerando todos os aspectos da instituição de ensino, desde infraestrutura física, atendimento, relacionamentos interpessoais, até a formação dos professores. É importante analisar não apenas as políticas e diretrizes estabelecidas, mas também o impacto efetivo das ações implementadas, ao compreender como os processos de inclusão têm sido implementados nas Instituições de Ensino Superior. Assim será possível identificar boas práticas e, também, lacunas a serem preenchidas. Com base nesses resultados, poderão ser propostas melhorias e intervenções que contribuam para a permanência dos estudantes com deficiência, garantindo o seu pleno desenvolvimento e sucesso acadêmico.

Para que haja condições equânimes e a instituição caminhe para ser de fato inclusiva, faz-se necessário implementação e efetivação de políticas institucionais e organização de ações que reflitam na permanência dos estudantes com deficiência e, portanto, atinjam o sucesso nos cursos de sua escolha, alcançando uma formação de excelência.

## **6.2 Planejamento Institucional para condições de permanência**

Percebe-se até aqui como a UFT tem se constituído e buscado atender os requisitos legais para inclusão e democratização do acesso aos seus cursos. A instituição tem em seus valores respeito à vida e à diversidade, bem como equidade e justiça social, entre outros, com a visão de “consolidar-se, até 2025, como uma Universidade pública inclusiva, inovadora e de qualidade, no contexto da Amazônia Legal” (UFT, 2021 p. 37). Manzini (2008) destaca que o “acesso” às instituições tem sua compreensão de uma maneira ampla, não correspondendo só ao ingresso na universidade por meio de um processo seletivo justo e atento às necessidades dos estudantes com deficiência, mas faz-se necessária a permanência desse estudante na instituição com subsídios que garantam condições adequadas para a conclusão com sucesso do curso de sua escolha. Assim, implica um processo de mudança relacionado a criar condições legais e direitos igualitários.

As condições de permanência são a base para o êxito dos estudantes que ingressam nos cursos de graduação, conduzindo caminhos e possibilitando eliminar e minimizar obstáculos e barreiras que os estudantes poderão encontrar em seu processo de formação em nível superior, entre essas condições destacam-se eliminação de barreiras por meio de espaços

acessíveis serviços de apoio ao estudante como preparo e adaptação de materiais, Atendimento Educacional Especializado e subsídios financeiros.

Na dimensão do planejamento de ações e políticas da UFT, o documento principal é o PDI, elaborado para um período de quatro anos, oportunidade em que são organizadas as metas e ações de trabalho para o período. No âmbito das políticas de permanência para estudantes dos cursos de graduação, destacam-se as ações planejadas no PDI 2016-2020 voltadas a estudantes com deficiência e que os contemplam em uma perspectiva de inclusão e acessibilidade.

Quadro 13 - Unidades de contexto que contemplem permanência, acessibilidade e inclusão de estudantes com deficiência no PDI 2016-2020

Unidade de significação	Unidade de Contexto
Finalidades da Assistência Estudantil	Implementar ações que favoreçam a permanência dos discentes na universidade até a conclusão do curso.
	Promover o acesso, a permanência e a conclusão do curso dos discentes da UFT, na perspectiva da inclusão social e democratização do ensino.
	Identificar necessidades e propor planos, programas, projetos e ações de apoio à comunidade universitária, em consonância com as demais políticas institucionais que assegurem aos discentes os meios necessários para sua permanência e sucesso acadêmico.
Princípios metodológicos	...para que os currículos dos cursos possuam a flexibilização necessária para que o discente alcance conhecimentos e saberes de forma contínua, cooperativa, superando modelos tradicionais, uma vez que possibilita no percurso da formação escolhas de componentes curriculares optativos.
Serviços Prestados aos Estudantes com deficiência	A UFT tem planejado este atendimento especializado aos membros da comunidade acadêmica, no bojo do Programa institucional de Acessibilidade e Educação Inclusiva (PAEI/UFT) e sua estruturação no âmbito da Universidade Federal do Tocantins. Neste sentido, o Regimento Geral do Sistema de Biblioteca (Resolução Consuni nº 007/2015) inclui uma Seção destinada a Acessibilidade Informacional, que tem por objetivo atender aos membros da acadêmica com deficiência voltada para acessibilidade informacional.
Ação para mitigar alta evasão de discentes	Apoio psicopedagógico, análise de reintegração de ex-alunos e ingressos especiais, ampliação dos programas de permanência estudantil.
Ação para mitigar alta retenção de discentes	Melhorar as políticas de acompanhamento dos discentes; criar mecanismos capazes de qualificar as aulas ministradas pelos docentes.

Ações sob responsabilidade da PROEST para apoio aos estudantes	Fomentar e expandir o centro de apoio psicopedagógico em todos os Câmpus.
	Ampliar o Programa Bolsa Permanência.
	Instituir e realizar procedimentos de acompanhamento dos estudantes beneficiários dos programas de assistência estudantil.
	Trabalhar as ações que estimulem o estudante ao contexto universitário, considerando os aspectos acadêmicos que garantirão a permanência e sucesso no curso.
	Desenvolver programa de atenção pedagógica a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.
	Estabelecer parceria junto ao PAEI (Programa de Acessibilidade e Educação Inclusiva) para a consolidação de ações e serviços que promovam a acessibilidade e inclusão dos(as) estudantes com deficiência, dificuldades de aprendizagem, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades e superdotação.
Ações sob responsabilidade da Prograd e direção de câmpus	Apoiar a implantação de Política de acessibilidade nos PPCs dos Cursos de Graduação
Ações sob responsabilidade da Prefeitura Universitária e prefeituras dos câmpus	Implementar em todos os projetos os padrões de acessibilidade definidos nas NBR 9050/2004 e NBR 15575-1.
	Ampliar as benfeitorias já realizadas no que diz respeito a acessibilidade como: sanitários acessíveis, rampas, sinalização podotátil etc.
	Manter atualização das normativas relacionadas à acessibilidade, visando a implantação no câmpus.
	Elaborar e implementar Plano Institucional de Ações para cumprimento das exigências da Lei 10.098/2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.
	Adequação das edificações já existentes os padrões de acessibilidade definidos nas NBR 9050/2004 e NBR 15575-1
	Elaborar e implementar projetos de urbanização e de paisagismo, considerando as normas de acessibilidade, visando melhorar a qualidade de vida da comunidade universitária
Ações sob responsabilidade das direções de câmpus	Adquirir monitores grandes para colocar em pontos específicos do Câmpus para divulgar informes em libras e adquirir de máquina de impressora braile
	Implementar ações do projeto Viver sem limites.

Fonte: elaborado pela a autora (2023) com base no PDI 2016-2020 (UFT, 2016)

Diante da responsabilidade da UFT em ofertar acesso aos seus cursos, torna-se essencial uma formação de qualidade à comunidade acadêmica que garanta condições necessárias para alcançar seus objetivos. Nas vinte e três unidades de contexto apresentadas, é possível perceber que as ações do PDI 2016-2025 contemplam aspectos para a permanência universitária, entretanto ainda incipientes. A Proest é a principal responsável por ações que correspondem às políticas de permanência dos estudantes e neste PDI apresentou apenas duas ações voltadas especificamente para estudantes com deficiência.

Foram apresentados, no documento, serviços prestados aos estudantes com deficiência por meio da implementação do SAI, ocorrido em 2015. De uma forma geral, foi proposto mitigar a retenção e evasão de discentes por meio de acompanhamento pedagógico, e expandir o centro de apoio psicopedagógico em todos os Câmpus, entretanto sem destinação específica a estudantes com deficiência. No que diz respeito às condições de acessibilidade arquitetônica e estrutural, a Prefeitura Universitária detém de muitas ações de implementação e adequações. É apresentada uma proposta de apoio à implantação de Política de acessibilidade nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de graduação, uma ação necessária e importante no que diz respeito à flexibilização curricular, adequações e adaptações avaliativas. Salienta-se que o PDI é um planejamento e, no âmbito de cada ação, podem ocorrer diversas atividades.

No último ano de vigência do documento, a pandemia se instaurou e a instituição precisou se reorganizar em alguns aspectos para atender os estudantes e garantir melhores condições de permanência. No ano de 2020, após decretação da pandemia da Covid-19, as atividades presenciais na UFT foram suspensas, ficando sem atividades presenciais após o mês de março<sup>11</sup>.

Nessa data, foram suspensas as atividades presenciais programadas como refeições de grau, aulas nos cursos de graduação e pós-graduação e projetos. As aulas nos cursos de pós-graduação e demais atividades como reuniões que fossem possíveis, utilizaram-se de recursos que possibilitassem encontros a distância, entretanto as aulas da graduação só retornaram suas atividades no mês de outubro, após um longo período de estudos para oferecer melhores condições de acesso aos estudantes. As condições oferecidas não estavam previstas no PDI e a instituição precisou se reorganizar para oferecer subsídios financeiros e pedagógicos para que os estudantes pudessem acessar as aulas e realizarem suas atividades acadêmicas.

---

<sup>11</sup><https://ww2.uft.edu.br/index.php/ultimas-noticias/27010-uft-divulga-orientacoes-e-suspende-atividades-comite-fara-avaliacao-diaria-da-situacao>

Na política de Assistência Estudantil da UFT, apresentada no PDI 2016-2020, não estavam previstos programas nem ações de concessão de auxílios voltados para a compra de equipamentos computacionais individuais, entretanto, a partir do retorno às aulas de forma remota/online e posteriormente de forma híbrida, foram estabelecidas ações de apoio aos estudantes. Uma das ações foi o Projeto Alunos Conectados MEC-RNP, iniciativa do governo federal que disponibilizou um chip com acesso à internet para os estudantes que concorreram e foram selecionados na instituição. Outra ação, no âmbito da UFT, foi a disponibilização de editais de concessão de auxílio financeiro para aquisição de equipamento computacional que permitisse acesso à internet, tais como notebook ou tablet, esta ação passou a ser denominada Programa de Inclusão de Digital que ofereceu subsídio financeiro até o ano de 2022 para compra de equipamentos.

O Programa de Inclusão Digital, oferecido de 2020 a 2022<sup>12</sup> na UFT, disponibilizou auxílio emergencial, por meio do edital 036/2020 PROEST, para estudantes com deficiência destinados à aquisição de recursos e equipamentos de tecnologia assistiva. No edital foram disponibilizadas cem vagas com subsídio de até R\$2.000,00 (dois mil reais), com pagamento em parcela única, para aquisição de tecnologias assistivas. Neste edital foi contemplado um estudante da UFT. Cabe ressaltar que este foi o único edital deste programa disponibilizado especificamente para estudantes com deficiência e para este fim, pois os demais dispunham que o subsídio financeiro deveria ser exclusivamente para aquisição de notebooks e tablets.

O Programa de Inclusão Digital objetiva a seleção de estudantes da graduação presencial da UFT, com a concessão de auxílio financeiro para a aquisição exclusivamente de notebook ou tablet, possibilitando a participação dos (as) estudantes nas atividades acadêmicas desenvolvidas por Ensino Remoto (on-line) e/ou Ensino Híbrido (UFT, 2022).

Apresentamos de forma mais efetiva as ações da Proest, pois é a Pró-reitoria que gere os recursos advindos do Pnaes e destinados às ações de atendimento aos estudantes com deficiência. A política de Assistência Estudantil na UFT, apresentada no PDI 2016-2020, estava composta pelos seguintes programas: I. Programa de Integração dos Discentes Ingressantes; II. Programa Auxílio Alimentação; III. Programa de Moradia; IV. Programa de Transporte; V. Programa Auxílio Permanência; VI. Programa de Esportes, Recreação e Lazer; VII. Programa de Apoio à Participação dos Discentes em Eventos; VIII. Programa de Avaliação e Acompanhamento; IX. Programa de Promoção à Saúde; X. Programa Auxílio

---

<sup>12</sup> Link de acesso aos editais do Programa Inclusão Digital da UFT [https://ww2.uft.edu.br/index.php/es/?option=com\\_jalfresco&view=jalfresco&Itemid=&id=55d0a274-0595-458c-9ea6-3adf82f2d736&folder\\_name=Inclus%C3%A3o%20Digital](https://ww2.uft.edu.br/index.php/es/?option=com_jalfresco&view=jalfresco&Itemid=&id=55d0a274-0595-458c-9ea6-3adf82f2d736&folder_name=Inclus%C3%A3o%20Digital)

Creche; XI. Programa de Apoio ao Discente Ingressante. Não apresentando nenhum programa ou ações voltadas para estudantes com deficiência, entretanto, no ano de 2017, a Resolução nº 26 foi aprovada pelo Consuni e apresentou mais programas regulamentando a Política de Assistência Estudantil e Formação Acadêmica no âmbito da UFT. Nesse documento, o PAEI foi citado.

Art. 5º A Política de Assistência Estudantil e Formação Acadêmica da UFT compõe-se dos seguintes programas: I - Programa de Integração dos Discentes Ingressantes - PIDI; II - Programa Auxílio Alimentação - PAA; III - Programa Moradia Estudantil - PME; IV - Programa Auxílio Transporte - PTr; V - Programa Auxílio Permanência – PAP; VI - Programa Esportes e Lazer - PROEL; VII - Programa Apoio à Participação dos Discentes em Eventos - PAPE; VIII - Programa Acompanhamento Acadêmico – PROAC; IX - Programa Auxílio Saúde – PSaúde; X - Programa Auxílio Creche - PAC; XI - Programa Apoio ao Discente Ingressante – PADI; XII - Programa Inclusão e Acessibilidade - PAEI; XIII - Programa Bolsa Permanência MEC - PBP; XIV - Programa Institucional de Bolsa de Extensão - PIBEX; XV - Programa de acesso democrático à Universidade - PADU; XVI - Programa de Acesso Democrático de Indígenas e Quilombolas PADIQ; XVII - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC; XVIII - Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica – PIVIC; XIX - Programa de Mobilidade Acadêmica – PMA; XX - Programa Institucional de Monitoria – PIM; XXI - Programa Institucional de Monitoria Indígena – PIMI; XXII - Programa de Educação Tutorial - PET; XXIII - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. 6 XXIV – Programa de Monitoria de Inclusão Acadêmica – PMIAC; (Incluído pela Resolução Consuni n.º 08/2018, de 14/04/2018). XXV – Programa Auxílio Apoio Pedagógico – PAAP; (Incluído pela Resolução Consuni n.º 47/2021, de 22/09/2021). XXVI - Programa de Inclusão Digital – PDigital; (Incluído pela Resolução Consuni n.º 47/2021, de 22/09/2021). Parágrafo único. Todos os programas que compõem esta resolução deverão ser regulamentados por meio de resolução específica e adotar seus respectivos mecanismos de avaliação e acompanhamento, de acordo com a sua natureza (UFT, 2017, Art 5)

A resolução nº 26 apresentou, em sua proposição inicial, vinte e três programas e teve a inclusão de mais três programas por meio de outras resoluções. Vale acentuar que os programas apresentados não são apenas de responsabilidade da Proest, mas de pró-reitorias distintas com gestões específicas. A normatização dos Programas de Assistência Estudantil sob responsabilidade da Proest ocorre pela Resolução nº 48, de 22 de setembro de 2021 – CONSUNI/UFT, apresentando os seguintes programas:

Art. 2º Os Programas de Assistência Estudantil da Proest que concedem auxílios e subsídios financeiros constituem-se de: § 1º Programa Auxílio Alimentação (PAA). § 2º Programa de Moradia Estudantil (PME) § 3º Programa Auxílio Apoio Pedagógico (PAAP). § 4º Programa de Apoio à Participação dos Discentes em Eventos (PAPE). § 5º Programa Auxílio Saúde (Psaúde) Art. 3º Os Programas de Assistência Estudantil regulamentados nesta Resolução ficam vinculados à Proest, que terá competência para coordenar e acompanhar o cumprimento das normas estabelecidas (UFT, 2021b, p.3).

Por mais que os recursos financeiros do Pnaes destinados às ações de acessibilidade e inclusão de estudantes com deficiência estejam sob responsabilidade da Proest, há o requisito de vulnerabilidade para recebimento de auxílios financeiros, pois os programas “visam atender estudantes de cursos de graduação presencial, da UFT, em situação de vulnerabilidade socioeconômica comprovada” destinados a proporcionar “condições para a permanência e conclusão do curso, diminuição das desigualdades sociais e redução dos índices de retenção e evasão decorrentes de insuficiência de condições financeiras” (UFT, 2021). Nesse sentido, faz-se necessária a participação da instituição como um todo para proporcionar políticas e ações para permanência de estudantes com deficiência.

O PDI 2021-2025, em vigência, traz a perspectiva de uma construção coletiva e de ações a serem desenvolvidas nesse mesmo aspecto. O plano de desenvolvimento definiu 5 desafios a serem superados no período de execução e para cada um destes estabeleceu desafios com objetivos estratégicos e indicadores, sendo eles: Desafio 1 – Educação inovadora com excelência acadêmica; Desafio 2 – Inclusão social; Desafio 3 – Inovação, transferência de tecnologia e empreendedorismo; Desafio 4 – Reconhecimento social; e Desafio 5 – Mecanismos de governança pública.

Os cinco desafios delineados no documento contribuem significativamente para orientar a trajetória que a instituição planeja seguir nos próximos anos. O desafio 2, denominado “inclusão social”, alinha-se de forma mais aproximada aos estudos nessa pesquisa, nele se evidencia o papel fundamental desempenhado pela universidade na sociedade em que está inserida. Nesse ponto, são descritos indicadores a respeito da responsabilidade da instituição em integrar seus estudantes e colaboradores no tecido social, garantindo acessibilidade em diversas dimensões, como digital, física e comunicacional. Essa abordagem é consolidada por meio da implementação de programas que comunicam de maneira clara à comunidade acadêmica a importância da universidade na entrega de produtos e serviços de alta qualidade. Estes, por sua vez, têm o potencial de causar impacto positivo e fazer diferença na vida das pessoas influenciadas pela instituição.

No que diz respeito às ações de permanência voltadas a estudantes com deficiência e que os contemplam em uma perspectiva de inclusão e acessibilidade, apresenta-se a categorização do PDI 2021-2025 nos mesmos moldes da apresentada no quadro 10, relacionados ao PDI da vigência anterior.

Quadro 14 - Unidades de contexto que contemplem permanência, acessibilidade e inclusão de estudantes com deficiência no PDI 2021-2025

Unidade de significação	Unidade de Contexto
Objetivos estratégicos do Desafio 2 - Inclusão Social	Elevar o número de matrículas e a permanência de alunos nos cursos de graduação.
	Adequar toda a infraestrutura da universidade para atender os requisitos de acessibilidade.
	Consolidar políticas de assistência estudantil
Programa integrado de inclusão: ações afirmativas e permanência. UGs Participantes: Proap, Proex, Proest, Progedep, Prograd, Propesq e Vice-reitoria Liderança: PROEST	Projetos: 1- Projeto Integrado de Permanência de Estudante Indígena e Quilombola – PIQUI; 2- Projeto Integrador de Formação Transversal em Saberes Tradicionais; 3- Projeto de Inovação Pedagógica; 4- Projeto Integrador de Iniciação à Docência do Ensino Superior; 5- Projeto de Qualidade de Vida na UFT; 6- Programa Mais Vida.
Ingresso – abordagem acerca de objetos de conhecimento e processo seletivo para ingresso; conexão educação básica e educação superior; ideal universitário e realidade da formação básica	A UFT desenvolve, por meio da política de acesso e permanência, programas de auxílio financeiro, bem como a oferta de apoio psicopedagógico realizado pelos setores de apoio ao estudante, com a finalidade de preservar e de aprimorar as políticas voltadas para integração e permanência dos ingressantes.
Programas de Formação Acadêmica e Assistência Estudantil	Os Programas de Formação Acadêmica e Assistência Estudantil promovem ações de acolhimento e permanência, acessibilidade metodológica e instrumental, monitoria, nivelamento, intermediação e acompanhamento de estágios não obrigatórios remunerados, apoio psicopedagógico, participação em centros acadêmicos ou intercâmbios nacionais e internacionais e outras ações comprovadamente exitosas ou inovadoras
	Inclusão e Acessibilidade: aprimorar a política de inclusão digital para a comunidade acadêmica e a acessibilidade para os estudantes que apresentem necessidade/atendimento especial.
	Assistência Estudantil: promover ações de assistência estudantil por meio de estratégias envolvendo a comunidade acadêmica, visando à permanência e condições de pleno desenvolvimento dos estudantes
Avaliação de cursos e Avaliação Institucional: Eixo Acessibilidade	O Eixo Acessibilidade tem como diretriz garantir uma avaliação que reconheça e fomente a acessibilidade, permanência e oportunidades. Para as Pessoas com Deficiência (PcD), a acessibilidade é o caminho para mudanças que tornam o ambiente confortável e adequado a todas as pessoas, independentemente de sua condição física.
Projeto Pedagógico de Curso	Comprometimento com a igualdade de acesso e permanência dos discentes na universidade, respeitadas as políticas de ações afirmativas;

Políticas de ensino > Graduação	Para contribuir no alcance dos objetivos a Prograd inova propondo a execução de ações através de programas e projetos especiais inseridos no programa integrador denominado de “Programa Institucional de Inovação Pedagógica (PIIP)”
Sobre a Pró-reitoria de Assuntos Estudantis - Proest	Fazem parte das competências da Proest: desenvolver as políticas de assistência estudantil da Universidade; gerir as ações do Plano Nacional de Assistência Estudantil – Pnaes no âmbito da UFT; gerir os programas de auxílio permanência, saúde, moradia e alimentação voltados para os estudantes da instituição; fomentar a participação dos alunos da UFT em eventos científicos e acadêmicos
Serviços Prestados aos Estudantes com Deficiências	A UFT tem planejado este atendimento especializado aos membros da comunidade acadêmica, em parceria com a Diretoria de Acessibilidade e Educação Inclusiva e a Coordenação de Acessibilidade e Educação Inclusiva, no bojo do Programa Institucional de Acessibilidade e Educação Inclusiva (PAEI/UFT) e sua estruturação no âmbito da Universidade Federal do Tocantins. Neste sentido, o Regimento Geral do Sistema de Biblioteca inclui uma seção destinada a Acessibilidade Informacional, que tem por objetivo atender aos membros da comunidade acadêmica com deficiência voltada para acessibilidade informacional. Compete à Seção de Acessibilidade Informacional – SAI a prestação de serviços que atendam exclusivamente as demandas informacionais de estudantes identificados por meio de laudo como com necessidades educativas especiais.
Diretriz sob responsabilidade de PROPEX/PROEX/PROGRAD/PROEST	Atualizar as políticas de ações afirmativas e de apoio acadêmico atendem parcialmente as condições apropriadas à sua formação acadêmica na UFT, sejam didáticas ou referentes ao acesso, inclusão e permanência para integralização da formação de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica a igualdade étnico -racial e de gênero, entre outras
Diretriz sob responsabilidade de PROGRAD/PROPEX/PROEST/PROEX	Reformular o Programa de Monitoria dos Cursos de Graduação e pós - graduação (com a definição de metas de acolhimento e permanência do discente, programas de acessibilidade, monitoria, nivelamento)
Diretriz sob responsabilidade de PROEX/PROPEX/PU/TODOS OS CÂMPUS	Promover ações que contemplem aspectos de acessibilidade, inclusão, segurança, gestão ambiental, mobiliário e equipamentos para a comunidade interna e externa
Diretriz sob responsabilidade de PROEST/PU//TODOS OS CÂMPUS	Fomentar e expandir os Setores de Atendimento Estudantil nos câmpus
Diretriz sob responsabilidade da Superintendência de comunicação	- Promover a acessibilidade no site da UFT com a disponibilização de ferramentas de comunicação e informação inclusiva

Diretriz sob responsabilidade da Proest	- Atender estudantes com deficiência e com vulnerabilidade socioeconômica por meio de edital de ações de acessibilidade
Diretriz sob responsabilidade da Superintendência de Comunicação	-Produzir e distribuir material didático por diferentes mídias, suportes e linguagens com acessibilidade comunicacional
Diretriz sob responsabilidade da Prefeitura Universitária	Realizar adequação de acessibilidade plena nos ambientes internos e externos das edificações da universidade
	- Viabilizar adequações das salas de aula de forma a atender aos padrões de acessibilidade
	Adequar os Auditórios às necessidades de acessibilidade, conforme a NBR 9050
	- Adequar as instalações dos espaços para atendimento aos discentes a fim de atender às exigências para acessibilidade universal dos ambientes, conforme a NBR 9050
	Realizar diagnóstico da universidade quanto aos aspectos de sustentabilidade e acessibilidade, construir e publicar o PLS com ações, metas e indicadores definidos
Diretriz sob responsabilidade de PU / PROGRAD / PROAD/TODOS OS CÂMPUS	- Readequar o mobiliário das bibliotecas aos aspectos de acessibilidade
Diretriz sob responsabilidade de PROGRAD/TODOS OS CÂMPUS	Fortalecer as ações do Serviço de Acessibilidade Informacional das bibliotecas junto aos cursos de graduação para o uso de tecnologias assistivas e de inovação tecnológica
Diretriz sob responsabilidade de STI/PU/DIREÇÕES DE CÂMPUS	Adequar as instalações e os equipamentos dos laboratórios de informática aos padrões de acessibilidade
Diretriz sob responsabilidade de PROGRAD/PROEST/PROPESQ/ TODOS OS CÂMPUS	Elaborar protocolos institucionais e orientações didático -pedagógicas para o atendimento de pessoas com deficiência ou necessidades educacionais específicas na UFT.
Diretriz sob responsabilidade de PROGRAD/PROPESQ/PROEX/PROEST/COORDENAÇÕES DE CURSOS	- Estimular a participação de estudantes com deficiência e necessidades educacionais específicas da UFT em eventos científicos e acadêmicos, programas e projetos

Fonte: elaborado pela autora (2023), com base no PDI 2021-2025 (UFT, 2021)

No PDI 2021-2025, é perceptível um maior quantitativo de ações, quando comparado com o PDI anterior, que trata sobre acessibilidade e inclusão de estudantes com deficiência, contribuindo para sua permanência. Neste somam-se trinta e uma unidades de contexto e

ações da Prefeitura Universitária em implementar e executar obras de acordo com as regulamentações de acessibilidade se mantêm.

Neste plano, destacamos a Pró-reitoria de Graduação nas ações de acompanhamento aos estudantes com deficiência, que apresentou em um grande número de ações voltadas a esse público, aparentando um trabalho conjunto com a Proest. No documento, o NIADI é citado como um núcleo ativo vinculado à Pró-reitoria de extensão, bem como foram citadas a Diretoria de Acessibilidade e Educação Inclusiva e a Coordenação de Acessibilidade e Educação Inclusiva, entretanto nenhum dos três aparece na estrutura organizacional da UFT<sup>13</sup>.

Ao comparar os PDIs, foi perceptível a intensificação de proposituras da instituição para o atendimento aos estudantes com deficiência. Tais proposituras alinham-se, entre outras legislações, à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) sobre a importância da inclusão no Ensino Superior e a efetivação por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos estudantes. Neste aspecto, cita-se, também, o Plano de Desenvolvimento do Câmpus (PDC), que, semelhante ao PDI, é o documento norteador de ações a serem desenvolvidas pelos câmpus. No PDC 2016-2020 do câmpus de Arraias, não foram apresentadas ações nem propostas dentro do que se espera para a pesquisa. O documento preocupou-se em apresentar a estrutura já existente, histórico, equipe de trabalho, laboratórios, materiais e recursos existentes. Já o PDC 2021-2025 não foi encontrado, sabe-se que está em fase de produção em virtude das chamadas por e-mail que são feitas aos servidores para composição da comissão de elaboração do documento.

As ações de planejamento e a organização da instituição são de extrema importância e necessidade para a destinação de força de trabalho, recursos e serviços para a promoção da acessibilidade nos mais diversos aspectos. A elaboração de um PDC que contemple as especificidades do câmpus no sentido de atender às regionalidades e às singularidades do câmpus e de seus estudantes promovendo inclusão nas atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão. Embora existam diversas ações voltadas para as pessoas com deficiência nos documentos institucionais, nota-se a necessidade de espaços que tratam das necessidades estudantis das pessoas com deficiência.

### **6.3 Condições de permanência para estudantes com deficiência na UFT**

Para além dos direitos legalmente estabelecidos, é essencial perceber que a implementação de propostas de inclusão e diversidade devem ser consideradas como um

---

<sup>13</sup> Resolução nº 29, de 31 de outubro de 2018 CONSUNI/UFT

princípio fundamental pelas instituições de ensino superior, as quais devem priorizar o oferecimento de ensino de qualidade a todos os estudantes, com acesso a formação, informação e conhecimento assegurando condições adequadas para acesso, permanência, participação e aprendizagens.

Destaca-se, ao longo desta pesquisa, que inclusão e a acessibilidade devem estar presentes no sistema educacional em todos os níveis e modalidades, da educação básica à educação superior. Legislações como o Plano nacional de Educação na perspectiva da educação inclusiva e estudos científicos preconizam a transversalidade da educação especial que devem ser efetivadas nas ações que promovem o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem das pessoas com deficiência.

Na perspectiva das condições de permanência dos estudantes com deficiência na UFT, perpassa-se pelas condições de acessibilidade conceituadas por Sasaki (2019). O autor apresenta sete dimensões da acessibilidade como medidas de solução às barreiras que se encontram na sociedade. Cabe esclarecer que a LBI apresenta barreiras como “qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade” bem como “à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros” (Brasil, 2015, Art.3). As barreiras, nesta lei, são classificadas como:

a) **barreiras urbanísticas:** as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo; b) **barreiras arquitetônicas:** as existentes nos edifícios públicos e privados; c) **barreiras nos transportes:** as existentes nos sistemas e meios de transportes; d) **barreiras nas comunicações e na informação:** qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação; e) **barreiras atitudinais:** atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas; f) **barreiras tecnológicas:** as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias; (Brasil, 2015, Art.3, grifo nosso)

As dimensões apresentadas por Sasaki visam à eliminação dessas barreiras oferecendo condições de acessibilidade: 1) Arquitetônica; 2) Atitudinal; 3) Comunicacional; 4) Instrumental; 5) Metodológica; 6) Natural e 7) Programática. Essas dimensões trazem a compreensão e a necessidade de espaços inclusivos e apresentam-se nas condições de permanência dos estudantes com deficiência no ensino superior.

Para a análise dos materiais desta categoria, apresentam-se subcategorias relacionadas às dimensões de acessibilidade propostas por Sasaki e às barreiras apresentadas na LBI. Não

foram elencadas todas as dimensões por não haver relação em determinados dados. Em nenhum momento das entrevistas com os estudantes, foi questionado diretamente sobre as barreiras impostas para a sua permanência na universidade, mas essas se fizeram presentes em seus discursos.

### 6.3.1. Acessibilidade na dimensão Arquitetônica

Entende-se por acessibilidade arquitetônica o acesso sem barreiras físicas, que permitam a locomoção de pessoas com deficiência em qualquer espaço com autonomia. Apresentamos nos quadros 11 e 12 que a UFT previu em seu planejamento ações de melhoria estrutural a fim de dar condições de acessibilidade e locomoção aos usuários. Mas essa questão ainda é um ponto da instituição que necessita de maior atenção. Nos relatórios da comissão própria de Avaliação (CPA), comissão que é responsável por conduzir um processo de ausculta anual da comunidade acadêmica sobre os serviços oferecidos, questões de acessibilidade são pontos a serem melhorados.

Sobre acessibilidade arquitetônica, a CPA apresentou, em seus relatórios, nos anos de 2018 a 2021, as seguintes pontuações:

Em complemento, persistem as fragilidades, inconsistências e problemas de manutenção, concernentes à infraestrutura dos campi associadas à acessibilidade, especialmente na adequação dos espaços e mobiliário, ressaltando que os elevadores nos blocos com 2 e 3 pavimentos encontram-se em pleno funcionamento (UFT, 2019, p. 147).

Assim como nos últimos Relatórios de Avaliação Institucional, a CPA insiste na persistência das fragilidades, inconsistências e problemas de execução de medidas voltadas à questão da acessibilidade (UFT, 2020a, p.132)

Assim como no Eixo anterior, houve significativa redução no ritmo de expansão da infraestrutura física da UFT. Nestes termos, o triênio 2018-2020 foi marcado, de um lado, pela paralisação de inúmeras obras nos 7 Campi, bem como pelo atraso na conclusão de novas edificações e adequações. Nesse período, as principais reivindicações da comunidade consistiram na ausência de espaços de convivência, na segurança e na acessibilidade (UFT, 2021d, p.38).

Por sua vez, as condições de acessibilidade permanecem como um problema apontado pelos docentes e técnicos, principalmente nos Campi de Porto Nacional e Palmas (UFT, 2022b, p. 63).

Foi possível constatar a fragilidade nas questões de acessibilidade neste documento avaliativo. Destaca-se que esses dados correspondem à UFT como um todo. Sobre as barreiras de acessibilidade arquitetônica, os estudantes do câmpus de Arraias apresentaram suas percepções.

Dentro da universidade eu não tenho problema porque eu uso muleta, né? Então eu consigo me locomover com um pouco de facilidade. No caso, se fosse prótese, não, eu acho que não seria bom. Porque tem alguns lugares que o piso não é nivelado, por exemplo, tem aquelas ondulações daquela calçada. Então, aquilo ali atrapalha o andar de prótese, mas como eu vou de muleta então não acaba atrapalhando, consigo ir. Dá para ir bacana, não atrapalha. [...] o elevador ajuda bastante, quando eu estudava no presencial quando o elevador quebrava e eu ia na coordenação e a coordenadora mudava a sala lá para o solo. Então também ajudava bastante, não precisava pegar a escada (Romeu).

Eu acho assim a questão da Acessibilidade até bem compreensiva dentro do câmpus. Por exemplo, o 3P é um prédio onde há escadas, o 3P e a biblioteca. Temos os elevadores para as pessoas poderem transitar, caso não possam subir a escada, sinalização nas calçadas (Gilberta)

Aí eu lembro que eles falando da questão da universidade, das estruturas, aí eu falei bem assim "mas quando eles planejaram isso aqui, eles chamaram alguém que não enxerga para testar, pra ver se realmente tá de acordo?" Aí [Nome ocultado] falou assim "não, eles não fazem isso". Falei "pois é, mas deviam" [...] "não seria mais viável colocar um corrimão, dando acesso aos prédios?" Ele falou "ah mas ia interditar a passagem". Falei assim "não gente, usava só de um lado, não precisava usar os dois. Ia interditar o quê? E fazia as rampas. Coisa simples, isso que serve pra uma pessoa que tem deficiência visual. Agora coloca umas coisas no chão que não faz sentido nenhum" (Dorina).

Graças a Deus hoje em dia já mudou bastante. Porque, assim, logo que tive o acidente, para ir para faculdade era complicado, né? Chegava lá, não tinha acesso nenhum, desde ali do portão. Eu já caí ali, naquelas gramas ali do pavilhão. [...] Minha filha, eu já caí ali na grama, sabe, porque não tinha segurança nenhuma. Aí hoje fez aquele calçamento com aqueles bloquetes, vou te dizer, é péssimo pra gente na cadeira, mas é o que tem, né? Que ali aqueles bloquetes sai pulando, todo lado que eu vou eu preciso de acompanhante [...] Aí lá tem esses bloquetes. Às vezes assim, eu tento ir algum lugar sozinha, mas pouquinho, que quando desce às vezes eu não consigo segurar a cadeira, né e sai pulando nesses bloquetes (Leila).

Então eu não vejo dificuldade, não. Eu acho que o caminho é por aí mesmo. Ao arquitetar no caminho certo e bom, acho que pode ser que falte alguma coisinha ou outra, mas é normal né, mas eu acredito que tá no caminho certo, sim (Marli).

Os estudantes 2 e 5 não identificaram barreiras para seu acesso e locomoção, avaliando positivamente as questões arquitetônicas. Romeu pontuou o desnivelamento das calçadas do câmpus, entretanto não influencia no seu deslocamento, já o uso de elevadores se faz necessário para sua locomoção. A pavimentação inadequada das calçadas e falta de rampas de acesso foram pontos de atenção dos estudantes 3 e 4 que apresentam maior dificuldade de locomoção. A estudante Dorina, cega, relatou um diálogo com um servidor ao cobrar sobre instalação correta do piso tátil e alocação de corrimãos. Já Leila, cadeirante, relatou até episódios de queda pela falta de acessibilidade em seus primeiros anos na instituição e, mesmo com a pavimentação das calçadas, não tem autonomia para locomoção em virtude do material inadequado utilizado.

A figura 10 apresenta como é o calçamento do câmpus, com piso tátil ao centro da calçada, entretanto os paralelepípedos dificultam a diferenciação entre as texturas dos pisos e a locomoção da cadeira de rodas.

Figura 10 - Calçamento do câmpus



Fonte: registro da autora (2021).

No campo da educação, Sasaki (2019) apresenta como exemplos de acessibilidade arquitetônica guias rebaixadas, portas largas, torneiras acessíveis, mobiliário adequado, cita ainda como medida para eliminar barreiras arquitetônicas as adaptações razoáveis, que são conceituadas na LBI como “adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido”, a fim de “assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais”.

Na perspectiva das adaptações razoáveis, ao tratar sobre acessibilidade nos banheiros, Leila relata que o espaço é acessível, mas pontua negativamente a altura dos dispenser para lavagem e secagem das mãos:

É legalzinho ali o banheiro, tem a parte adaptada pro cadeirante. Só não tem a área de lavar as mãos, o sabão é alto, o lenço pra secar, tudo é alto. [...] se mantivessem aqueles, mas colocassem um baixo né, porque tem a pessoa às vezes que não tem deficiência nenhuma, mas ele é pequeno, não alcança, né. Até criança. Dava pra manter esse o alto e colocar outro adequado pra pessoa de estatura pequena (Leila).

Já Gilberta, que não faz uso de adaptações, tem outra perspectiva quanto à acessibilidade:

Assim, temos um problema técnico, né, no BALA, porque quem não pode subir escada não sobe escada. Mas eu acho assim, questão de Acessibilidade, o nosso câmpus ele está muito bem, muito bem, porque ainda é um campus novo, uma criança, é um campus novo e ainda estamos em construção, né? Percebemos que sempre estamos em obra, então, a acessibilidade do nosso câmpus, ela é muito boa, pelo menos na minha percepção. Mas assim, em questão para mim eu não precisaria ter adaptações nenhuma, porque eu sou como eu te falei, eu sou destra. Sendo assim, eu não utilizo muito a mão esquerda para muita coisa. E aí acho que por isso até acaba passando imperceptível muitas vezes, as pessoas ficam, mas que deficiência ela tem? (Gilberta)

De forma geral, cada estudante tem suas especificidades e, para que haja inclusão na perspectiva do desenho universal, são necessárias adaptações que atendam a todos os estudantes e usuários dos espaços da universidade.

Na dimensão arquitetônica, Leila traz sugestões para a eliminação de barreiras no câmpus:

Deveria ter uma rampa, um local onde você passasse. Que o cadeirante pudesse, junto àquelas passarelas, que as pessoas passam, naqueles bloquetes, tivesse uma passarela lisa, que o cadeirante pudesse andar sozinho. E alguns locais tivesse aquele corrimão onde a pessoa possa apoiar pra não cair, né. Às vezes você quer ir num local sozinha, mas não tem um apoio, sabe. Aí se tivesse o corrimão, que nem ali naquela entrada. Se estudasse um local de colocar um corrimão pra que o cadeirante andasse ali com mais segurança. [...] Tem ali no 3P, e na chegada, na entrada ali, que pra descer um cadeirante ali, tem aqueles bloquetezinho ali no portão. Ali na entrada, na portaria. Pra um cadeirante descer ali sozinho, ele não desce. Ali, se estudasse um local pra colocar um corrimão, porque é muito descida, né (Leila).

A estudante apresentou um ponto positivo para a acessibilidade arquitetônica, que foi a construção de uma rampa de acesso ao prédio de salas de aula, denominado 3P, em que ela consiga estacionar seu carro no espaço coberto do prédio:

Aí [nome ocultado, referindo-se ao diretor do câmpus] pediu pra fazer até uma rampinha no 3P, lá por trás pra gente poder entrar com o carro. E quando tá chovendo a gente entra com o carro até lá dentro. Só uma vez que a gente chegou lá que tinha até evento, nem era aluno normal, que tinha muito carro, e tinha um monte de carro em frente da rampa, uma única vez (Leila).

Nesse sentido, a coordenação de infraestrutura é a responsável pela manutenção e gestão das adequações e obras no câmpus de Arraias, fazendo cumprir as legislações em todas as obras. A coordenação está voltada ao planejamento e à implementação de ações de ampliação e readaptação de espaços físicos (internos e externos) incluindo reformas em geral.

As atividades desse setor entre os anos de 2018 e 2021 que tratam sobre acessibilidade foram as seguintes:

Quadro 15 - Atividades da coordenação de infraestrutura no câmpus de Arraias, entre os anos de 2018 e 2021 na manutenção da acessibilidade

2018	2019	2020	2021
Não foi encontrado documento com registros	Edificação da Unidade de Apoio ao Estudante na Unidade do Setor Buritizinho. Realocação da edificação, aproximando-a do prédio 3P, de modo que a varanda sobrepusesse à passarela dos fundos do prédio 3P, contemplando exigências de acessibilidade e suprimindo gastos com o piso naquela área.	<b>Não houve ações registradas</b>  Em virtude do quadro pandêmico, as ações desta coordenação foram mais voltadas em garantir o mínimo necessário ao funcionamento do Câmpus.	<b>Não houveram ações registradas</b>
	Instalação do Setor de Acessibilidade Informacional (S.A.I) no prédio da biblioteca: adequação elétrica Na construção do referido ambiente, esta coordenação também interagiu junto à construtora para a centralização da porta de acesso (antes prevista para o canto da parede) de modo a facilitar o acesso por parte deficientes visuais quando da instalação do piso tátil.		

Fonte: Elaborado pela autora (2023) a partir dos relatórios de UFT (2020), UFT (2021c) e UFT (2022).

Os registros de atividades da coordenação de infraestrutura apresentados nos relatórios de gestão do câmpus não apresentam ações de adequações nos espaços já construídos, apresentando apenas em 2019 a construção de dois espaços com adequações de acessibilidade necessárias. A coordenação de infraestrutura apresentou que algumas ações previstas em seu planejamento para o ano de 2019 não foram executadas por falta de recursos financeiros, entre elas foram as obras previstas para melhorar acessibilidade do Câmpus as quais pretende-se priorizar no exercício de 2020 e 2021. Nesta perspectiva, o que se apresenta nos

documentos de avaliação e registro de atividades da instituição sobre as barreiras físicas arquitetônicas são salutares, pois contribuem para o repensar de práticas e proposição de ações, que favoreçam a plena inclusão e acessibilidade dos usuários.

As percepções sobre as barreiras, relatadas pelos estudantes do câmpus, se assemelham às encontradas por grande parte de estudantes participantes de pesquisas de mesma natureza. Os achados de Pereira (2007) corroboram com obstáculos citados pelos estudantes do câmpus de Arraias, bem como o que é perceptível nos espaços e edificações, como ausência de identificação apropriada para pessoas com deficiência visual, mapas táteis, calçadas feitas com piso impróprio, falta de corrimão, objetos colocados sem sinalização adequada, falta de sinalização luminosa em escadas, bem como adequações de altura de dispenser nos banheiros.

É importante ressaltar que as instituições públicas de Ensino Superior têm a responsabilidade de assegurar condições adequadas de acesso aos estudantes com deficiência dentro do ambiente universitário, em conformidade com as normas legais vigentes no país, incluindo a Lei 10.098/2000, Decreto N° 5.296/2004, LBI e as diretrizes estabelecidas pela ABNT 9050/2015. Tanto as universidades públicas quanto as privadas têm o dever e a obrigação legal e ética de seguir essas diretrizes, garantindo, assim, a plena legitimidade desse espaço para todos aqueles que necessitam dele.

### 6.3.2. Acessibilidade nas dimensões comunicacional e programática

Nas dimensões da acessibilidade propostas por Sasaki, são apresentadas, nesta subcategoria, as acessibilidades comunicacionais e programáticas. A LBI define comunicação como forma de interação dos cidadãos que “abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras)” e outras formas como “a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia”, apresenta ainda “a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações (Brasil, 2015, Art.3). A lei conceitua ainda barreiras de comunicação e informação como qualquer “entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação” (Brasil, 2015).

Sassaki (2019, p. 143) conceitua acessibilidade comunicacional como um “acesso sem barreiras na comunicação”, das quais podem ser: interpessoal face a face, compreendendo também a comunicação em língua de sinais; escrita, que corresponde jornais, revistas, textos em Braille e ampliados, entre outras tecnologias assistivas de comunicação; e a distância, como telefone, internet e outros recursos de telecomunicação .

Apresenta-se, na primeira categoria desta análise, o desmazelo da UFT em não ofertar editais acessíveis, descumprindo uma legislação. Essa ação é entendida como uma barreira comunicacional. Outro destaque, em termos de barreira de comunicação, é o relato da Dorina sobre a entrega de trabalhos acadêmicos:

Eu entregava escrito, eu tinha que fazer ele em Braille e pedir pra alguém transcrever pra mim. Tinha dia que me dava raiva, quando o professor me infernizava, a vontade era pegar esse trabalho em Braille e enfiar na cara dele, falar "corrija!" O único professor que me pedia em Braille era o professor [ nome ocultado]. Eu agradeço ele até hoje por isso. Foi a disciplina que eu mais escrevi, que eu mais entendi, sabe? Não que eu não entendi as outras, mas essa ele corrigia os trabalhos, direitinho, ele transcrevia o trabalho todinho por cima, sabe, fazendo as correções, e me devolvia. Aquilo pra mim, nossa, era tão gratificante (Dorina).

A estudante relatou o quanto foi gratificante poder estabelecer uma comunicação direta com professor que recebia e corrigia seus trabalhos em Braille, sem precisar da ajuda de colegas para transcrever à tinta seus trabalhos acadêmicos:

Só que ele pegava e usava o próprio papel que estava em Braille, porque fica assim, vamos supor que tem uma linha aqui, aí fica uma aqui em cima. Aí ele ia transcrevendo, sabe? Na verdade era embaixo, embaixo das outras ele ia transcrevendo e fazendo as correções. Eu falo "nossa, cê não sabe como era gratificante pra mim". Aí quando ele tinha que escrever algum textinho pra mim, ele ia e escrevia em Braille e me dava. Aí depois que montaram lá o SAI ele passou a imprimir em Braille, os textos, levava pra mim já impresso. Nossa, muito gratificante mesmo. Porque é igual eu falo, são pequenos gestos que fazem a diferença, sabe? (Dorina)

O SAI é um espaço com amplos recursos de tecnologia assistiva, que possibilitam a adaptação e adequações de materiais em Braille, leitores, ampliadores, entre outros, e ao que percebemos nos relatos da estudante o espaço não era devidamente utilizado pelos professores para promover acessibilidade de comunicação. Ciantelli e Leite (2016, p. 424) elucidam que é preciso “criar condições para a utilização de equipamentos e meios de comunicação acessíveis que possibilitem a apropriação dos conteúdos dos materiais didáticos” e que “permitam a circulação das informações no contexto universitário, favorecendo o processo de aprendizagem e o desenvolvimento humano dos estudantes com deficiência”, podemos

perceber que os equipamentos estão disponibilizados, mas ainda sem o devido uso para estabelecer acessibilidade dos professores para os estudantes.

Ainda no que diz respeito às barreiras de comunicação, no câmpus de Arraias, não há estudantes surdos matriculados, mas de uma forma geral as divulgações de materiais audiovisuais institucionais divulgados nas redes sociais instagram e facebook possuem, em sua maioria, legendagem, interpretações ou os dois recursos de acessibilidade. Já os materiais audiovisuais produzidos para as mesmas redes oficiais da instituição, em sua maioria, não possuem esses serviços de acessibilidades e mantêm uma barreira de comunicação.

Já a acessibilidade programática é conceituada por Sasaki(2019, p. 162) como “acesso sem barreiras invisíveis embutidas em textos normativos”. Nela são compreendidas leis, normas de serviço, avisos e notícias, pode-se exemplificar, nessa acessibilidade, a prioridade no atendimento, a dilação de tempo para realização de provas e atividades acadêmicas e a adoção de “critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa” (Brasil, 2005).

Sobre acessibilidade programática, identificamos no manual do estudante da UFT serviços que apontam para esta acessibilidade:

Não há abono de faltas na UFT, o que existe é justificativa em casos específicos previstos em lei, tais como: licença maternidade, licença médica por afecções congênitas ou adquiridas, traumatismos ou incapacidade física incompatível com as atividades escolares. Nesses casos, o acadêmico deverá requerer na Universidade atendimento domiciliar por meio de exercícios domiciliares, comprovando sua incapacidade através de laudos médicos, atestados e relatórios hospitalares, pelo prazo necessário de acordo com as normativas acadêmicas. O acadêmico deverá deixar o coordenador do curso ciente de seu afastamento e solicitar cronograma de atividades para compensar as aulas. As atividades repassadas ao aluno deverão ser entregues no prazo estabelecido e todas as provas e atividades de avaliação deverão ser realizadas presencialmente ao término de sua licença e retorno à Universidade (UFT, 2023b).

Não foram identificadas políticas específicas para estudantes com deficiência, mas ao que se entende, pelo exposto no manual do estudante UFT, há direitos que condizem com acessibilidade programática.

Leila ingressou na UFT como estudante pela primeira vez no ano de 2006, e relatou que, em 2009, sofreu o acidente que a deixou paraplégica, neste percurso desistiu do curso e regressou posteriormente, em 2018. Tiveram dificuldades pessoais, mas a desistência do curso deu-se, também, pelo desconhecimento do direito ao atendimento domiciliar:

Nós entramos na matrícula em 2006, aí em 2009 teve o acidente. Em 2010 a gente tentou voltar, mas na época a gente não tinha o carro, era muito complicado pra ir. [...] Agora da outra vez, em 2018, em junho, foi preciso internar no Sara, mas aí ela adiantou as atividades que tinha que fazer pra poder viajar. Aí outra coisa, antigamente a gente não sabia [sobre o atendimento domiciliar], no início, na época que a gente abandonou o curso, tudo isso interferia, né. Aí agora a gente foi, montou documento no protocolo tudo arrumadinho (Leila).

Destaca-se que são necessárias intervenções institucionais para que possam contemplar, nas regulações internas, orientações que coadunem com políticas públicas que possam eliminar barreiras no ensino superior e que os estudantes conheçam e façam uso de seus direitos.

### 6.3.3 Acessibilidade nas dimensões Atitudinal, Metodológica e Instrumental

Sasaki (2019) elucida que a sociedade para ser inclusiva precisa ser antes acessível. Nesta dimensão a acessibilidade atitudinal se torna uma das principais para eliminação das barreiras existentes. A acessibilidade atitudinal torna-se a base para que todas as outras seis dimensões sejam possíveis de existir, pois, a partir de percepções inclusivas, haverá o olhar para o outro.

Ao tratar sobre acessibilidade atitudinal, as análises partiram especificamente das percepções dos estudantes, pois não há inferências possíveis em documentos, uma vez que as atitudes se estabelecem por meio de relações interpessoais. Ao serem perguntados sobre acolhimento na instituição, os relatos foram os seguintes:

Achei bem acolhedor. Os funcionários são bacanas, todo mundo. Não, não senti diferença não, em relação à deficiência, não senti. Tanto os colegas também, a gente conseguiu fazer bastante amizade, acho que um ano de curso já estava conhecendo muita gente, tanto no meu período quanto dos outros também, dos outros cursos também. A universidade é bastante receptiva. (Romeu).

Todos me acolheram muito, muito, muito bem, desde o guarda na portaria até o diretor [nome ocultado]. Assim, sempre foram muito educados, me trataram sempre muito bem, sempre foram receptivos comigo. Professor, administração, todos, todos, terceirizados. Eu sempre me senti muito acolhida e não é à toa que eu chamo a UFT de casa, porque realmente, o carinho e o afeto que tenho de todos os servidores, de todos os terceirizados, funcionários da universidade eu me sinto realmente muito, mais que em casa, porque foi e é uma recepção todo dia quando, quando presente, muito boa (Gilberta).

Ah, a coordenação até que eu tive um ótimo acolhimento, quando eu entrei acho que era o [nome ocultado]. Ele me ajudou muito nessa questão, muito mesmo. Porque os primeiros equipamentos chegaram quando ele era coordenador, a pedido dele. Eu lembro que chegou um escâner de leitura, computador e uns outros equipamentos lá, o que eu usava mais era o scanner. Ele estava sempre me auxiliando. De início, de chegada, eu me senti bem acolhida pela coordenação. Porque tem coisa que eu sei que eu peço e não consigo não é nem culpa deles, porque tem todo um sistema, tem

todo um procedimento. Então essa parte eu entendo, não posso reclamar, dizer que não tenho apoio da coordenação. [...] Eu me lembro da secretaria, eu precisei pra fazer e-mail, essas coisas, eles fizeram. Assistência estudantil também, acho que precisei muito pouco (Dorina).

Muito bom, graças a Deus tem um acolhimento bom mesmo, tanto o pessoal do UFT quando o pessoal aqui da rua ele é muito acolhedor, e quando tem algum problema, o pessoal tenta, quer ajudar. Tem gente que quer ajudar tanto que acaba atrapalhando, porque eles não sabem lidar, mas quer ajudar. Eu acho isso legal, porque mesmo que a pessoa não sabe, mas quer aprender. Eu falo assim, isso pra mim é uma coisa nova. Porque eu trabalhava dentro do hospital, eu cuidava às vezes da pessoa doente, com qualquer limitação. Quando chega pra gente, é difícil, você tem que se adaptar aos poucos. E com o tempo, tanto a gente aprende, quanto ensina para os outros. [...] Mas assim, sobre o acolhimento, é bem acolhido, as pessoas tentam te ajudar de todas as formas né, às vezes chega ali, se eu fiquei no local, minha menina saiu, já chega alguém querendo saber se preciso de ajuda, pessoal sempre procura, tanto alunos quanto funcionários, professores, tudo, sempre procuram, na hora que vê, às vezes tô num local, "você tá precisando de ajuda?" (Leila).

Muito, muito acolhedora, porque eu sou o tempo inteiro da turma dos outros, né? Então assim, eu sou muito bem recebida em todas as turmas que eu fui, tanto pelos professores como pelos alunos, assim eu não reclamo nada. Os professores são até muito, sei lá, são até muito carinhosos comigo. Às vezes eu falto porque realmente às vezes eu passo mal com alguma coisa, entendeu? Esse apoio aí eu sempre tive. Eu não tive problema nenhum (Marli).

Percebe-se, a partir dos relatos dos estudantes, que tanto servidores do câmpus quanto estudantes são acolhedores e estão viesados nos conceitos desta acessibilidade, na eliminação de barreiras de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações.

A estudante Gilberta relatou, em entrevista, que em seu período escolar, teve momentos de difícil relação com outros estudantes, mas que, na universidade, isso não perdurou:

Na questão escolar falando do âmbito escola mesmo, professor, e aluno, nunca teve assim nenhuma complicação, mas a questão aluno e aluno sempre foi mais pesado sim. Digamos, assim, desde o primário ao ensino médio, digamos que nunca teve melhoria, sempre teve aquela brincadeira de mau gosto. Apelidos pejorativos, essas questões. Inclusive, assim, só que eu, devido a ter passado por tudo isso já eu me acho uma pessoa muito bem resolvida em questão da minha deficiência, não me afetou em nada. [...] A universidade para mim foi um universo bem diferente. Em contato com as pessoas, com os professores, foi muito diferente porque, por exemplo, nunca teve nenhuma argumentação de "Ah, você é deficiente?" Ah, sabe, nunca teve essa argumentação ou perguntando o porquê da minha deficiência. Porque muitas vezes na escola perguntavam sempre "Ah, como aconteceu isso?" "Por que disso, por que disso?" A recepção na faculdade, digamos assim, não que eu seja um alienígena ou algo diferente, mas foi uma recepção tipo "Ah, você é uma pessoa normal, beleza". "Pra mim não tem nada diferente em você", diferente de tudo que eu vivi até o ensino médio, que era sempre com apelidos pejorativos (Gilberta)

Já Dorina relatou que, em seu percurso na escolarização básica, teve dificuldades, mas também muito apoio e expôs como foi ao chegar à universidade:

Eu já não esperava da universidade as mesmas coisas que eu tinha lá, o companheirismo de professores, eu nunca esperei. Porque eu sempre ouvia falar e realmente eu conversava muito com os professores e eles falavam né, que na universidade era diferente. Então assim, eu já não esperava mais aquilo, sabe? De professor está ali o tempo todo do lado, de colegas estar acompanhando, eu nunca esperei muito por isso. Então eu acho que para essa questão eu já vim preparada, entendeu? *[fiz o questionamento: E foi como tu pensou ou foi diferente?]* Não, foi diferente. Realmente eu encontrei professores aqui que só Deus mesmo, olhava assim e só faltava perguntar o que que eu estava fazendo dentro da sala. Agora eu também encontrei professores maravilhosos. Como eu falo, vai do professor. Aos outros funcionários, aos outros servidores, encontrei muitas pessoas boas e muita gente também que se pudesse falar assim, “não, aqui não é seu lugar”, falava (Dorina)

De uma forma geral, estudantes apontaram dificuldades e facilidades em seu processo de formação, especificamente na universidade. As facilidades e boas relações favoreceram o que é definido por Sasaki ao destacar que “um ambiente escolar (e também laboral, familiar, comunitário etc) que não seja preconceituoso melhora a autoestima das pessoas e isso contribui para que elas realmente aprendam em menos tempo e com mais alegria, mais motivação, mais cooperação, mais amizade e mais felicidade (Sasaki, 2019, p. 2019).

Nesse sentido, não apenas o acolhimento contribui para o cotidiano acadêmico e para a eliminação de barreiras atitudinais, mas a dimensão metodológica e pedagógica para alcançar uma formação equânime. A acessibilidade na dimensão metodológica está relacionada à utilização de métodos, teorias e técnicas utilizadas na execução de atividades. No campo da educação, pode-se exemplificar a eliminação de barreiras nesta dimensão por meio da utilização de materiais didáticos adequados às necessidades específicas, aplicação de estilos e teorias de aprendizagens e inteligências, estratégias de ensino ou profissionais de apoio escolar e acadêmico.

Ao estabelecermos uma relação entre a acessibilidade atitudinal e metodológica destacam-se os seguintes relatos dos estudantes que tratam sobre momentos de seu percurso acadêmico e adaptações metodológicas:

Às vezes eu precisava sair para fazer exame. Todo período eu perdia um mês de aula e aí eu entrava com aquele atendimento domiciliar. Eu pedia ali um prazo, né? De 1 mês, geralmente era um mês. Aí eu ficava fora e sempre quando voltava os professores me atendiam. Passavam alguma atividade pra complementar aquele horário que eu perdia. As faltas eles falaram que não dava pra não contabilizar, mas aí eu não, não extrapolava o limite de faltas, não podia faltar mais, mas estava bom. Então não tive problema em relação a isso, só o conteúdo, né? Que eu ficava atrasado, aí tinha que estudar pra recuperar depois (Romeu).

Mas assim, em questão para mim, não precisaria ter adaptações, né? Nenhuma, porque eu, como eu te falei, eu sou destra. Sendo assim, eu não utilizo muito a mão esquerda para muita coisa. E aí acho que por isso aí até acaba passando imperceptível, muitas vezes as pessoas ficam “mas que deficiência ela tem?” As pessoas até hoje, tem pessoas que me conhecem assim, de vista da infância e aí só sabem que eu tenho deficiência quando eu faço assim [mostra a mão esquerda no vídeo] (Gilberta).

Nessa questão, de início teve professores que não queriam entender essa parte, só que eu fiz eles entenderem, por bem ou por mal. Por mal que eu falo assim, eu simplesmente falava “eu não vou entregar porque eu não dei conta, ou vocês me acompanham ou então eu preciso de tempo, porque em primeiro lugar, a universidade não tem suporte e em segundo eu não consigo entregar no prazo que vocês querem” (Dorina)

Graças a Deus eles são muito atenciosos [relatando sobre os professores]. Às vezes assim, se estou lá, tem qualquer problema e preciso de sair, eles pegam, disponibilizam aquela disciplina que vou perder, aquela aula que vou acabar perdendo. Sempre disponibilizam pra mim. E aí eu tenho que tirar [nome ocultado, filha], a gente faz as aulas juntas, né. Aí tem que ser pra mim e pra ela, que ela tem que sair de lá pra me levar. Já teve vez que precisei ir pro hospital, sair de lá e ir pro hospital, ela que vai, às vezes vem pra casa, ela que vem comigo. Então a gente é bem assistido. Ainda não teve nenhum professor pra dizer "não", sabe? (Leila)

Eu tenho um edema crônico no braço esquerdo, mas o que não me atrapalha a fazer nada. Eu consigo fazer todas as atividades, consigo usar um computador, consigo escrever, porque é a mão esquerda e eu escrevo para a mão direita. Então eu não tenho dificuldade nenhuma e tudo o que eu já precisei na questão que às vezes eu não conseguia digitar um trabalho porque eu estava com o meu braço inchado, os professores aceitavam o manuscrito. Então eu não tive problema nenhum com a Acessibilidade. (Marli)

Em uma análise ampla, percebe-se que as adaptações necessárias para a maioria dos estudantes são de flexibilização nas entregas de atividades e, de acordo com os relatos, os professores têm atitudes de compreensão quanto às especificidades dos estudantes. Destaca-se Dorina que requer adaptações de materiais e dilação no tempo de entrega de seus trabalhos, por fazê-los em Braille e esperar ajuda de colegas para realizar e transcrição. De uma forma geral, não é evidenciada, na ação docente, adequação de materiais didáticos nem adaptações para acesso ao conteúdo ministrado pelos professores em sala de aula bem como não foram evidenciados métodos de avaliação de conhecimentos e habilidades.

Cita-se como necessárias formações e capacitações para professores, a fim de contribuir com a utilização de métodos adequados que atendam às especificidades de todos os estudantes, bem como adaptações no currículo dos cursos para que contemplem uma formação ampla, qualificada e consciente. Dorina chegou a relatar a necessidade do ensino de Braille em seu curso:

E sabe o que seria interessante, Raquel? A universidade ter um profissional para atender essas especificidades, ter um professor aqui pra atender, se chegar uma

pessoa cega. Eu até questioneei "engraçado, o curso de Pedagogia também era para ter a disciplina de Braille, não vai formar professores, porque não tem?" Não seria o certo? Mas não tem nada, é coisa. A Educação Especial, não sei se é porque foi à distância, a gente só trabalhou texto de Acessibilidade, era só texto, texto e texto (Dorina).

A partir do exposto pela estudante, inicia-se a discussão ampla que é a composição do currículo do curso e a eliminação de barreiras metodológicas que compreende processos de diversificação curricular, bem como de flexibilização do tempo e formas de conceber a aprendizagem e a avaliação, dispostos na LBI ao tratar que “caberá ao poder público promover a inclusão de conteúdos temáticos referentes ao desenho universal” (BRASIL, 2015, p. 13). Nesse sentido, faz-se necessário analisar o papel da universidade na formação de seus estudantes, que irão para o mundo de trabalho e formarão outros agentes sociais. É mister, refletir, também, acerca daquilo que foi trabalhado na disciplina “Educação Especial”, no período da pandemia, de forma remota, cuja prática assentou-se somente nos aspectos teóricos, e não promoveu adaptações metodológicas à estudante cega.

Para coadunar a dimensão metodológica, a dimensão instrumental trata de “acesso sem barreiras nos instrumentos, ferramentas, utensílios, tecnologias, utilizadas na execução de atividades em quaisquer campos” (Sasaki, 2019, p. 148). Neste, são compreendidas tecnologias assistivas, tecnologias de informação e comunicação e uma variedade de instrumentos como canetas, lápis e giz adaptados, entre outros.

A UFT possui, em sua política, a implantação do Setor de Acessibilidade Informacional (SAI), que funciona no câmpus de Arraias desde 2019. Esse setor apresenta recursos de tecnologias assistivas que contribuem para a eliminação de barreiras instrumentais. Os equipamentos disponibilizados no SAI, em 2021, são os seguintes:

Quadro 16 - Lista de Equipamentos no SAI

Quantidade	Descrição
1	Computador de Mesa Desktop HP Completo.
1	Computador de Mesa Desktop DELL Completo.
2	Software NVDA: Plataforma para leitura de tela em ambiente Windows, o software NVDA permite que cegos e pessoas com problemas de visão a usar um computador, comunicando o que está na tela usando uma voz sintética ou braille.
1	Impressora Braille modelo - Index Everest D V5: Impressora braille de folha solta. O Braille em folha avulsa é muito mais conveniente, você pode comprar em qualquer papelaria, além de ser mais baratos que o papel de formulário contínuo.
1	Ampliador e leitor portátil modelo ACE: O Ace une OCR excepcional, design ergonômico e

	leve, portabilidade e fácil de usar, tornando um ampliador e leitor eletrônico revolucionário e verdadeiramente preciso.
2	Scanner com voz, modelo - Sara PC: Converte documentos impressos em áudio, para que o deficiente visual tenha acesso ao seu conteúdo, usando reconhecimento óptico de caracteres (OCR), Possui gestão e leitura de arquivos RTF, TXT, DOC, PDF, HTM, XML, O ScB a X n , n A e R r cK o em D v A o I z S , YM . odelo Aladdim Voice: foi desenvolvido para atender os deficientes visuais.
1	Conectado ao computador, o Aladdim Voice 3.1, permite scanear documentos impressos e reproduzir com o sintetizador de voz o texto digitalizado pelo software de OCR.
1	Aparelho de digitalização e leitura, modelo - Sara CE: Leitor autônomo que tem uma câmera posicionada sobre o documento que automaticamente digitaliza e lê o material impresso. O OCR é extremamente rápido. Combinando vozes de leitura com recursos de baixa visão. Funciona com um monitor Samsung de 22".
1	Lupa eletrônica portátil, modelo - Ruby XL HD: Com tela de 5 polegadas, a lupa pode ampliar os impressos até 14 vezes – livros, fotografias, jornais, bulas, etiquetas.
1	Lupa Eletrônica de Mesa Portátil com OCR (Reconhecimento Óptico de Caracteres), modelo - Onyx OCR: Amplia e lê em voz alta qualquer documento. A voz clara, ampliação e alto contraste torna a leitura muito mais fácil. Confortavelmente deixe de ler os textos ampliados e permita o ONYX OCR ler os documentos para você quando a leitura se tornar muito cansativa.
1	Teclado Braille, modelo - Focus 40 Blue: Combina o melhor da tecnologia Braille, um teclado confortável no uso e layout de controle, e conectividade USB e Bluetooth em um design compacto e leve. tem 40 células Braille sem divisão entre as células, com um teclado de resposta extremamente rápido em um novo tamanho ainda menor.
2	Máscara para teclado (Colmeia) Acrílica: Consiste em um acessório (produto) a ser acoplado em um teclado de computador, com a finalidade de auxiliar usuários que possuem pouca coordenação motora /mobilidade reduzida nos membros superiores. A colmeia impede que mais de uma tecla seja pressionada ao mesmo tempo ou que uma tecla seja pressionada indevidamente. Evita que o usuário esbarre em teclas que não
5	Bastão guia para deficiente visual
1	Cadeira de Rodas.

Fonte: UFT (2022, p.61)

Sobre os recursos e equipamentos disponíveis no SAI, bem como o apoio do setor à sua formação, Dorina relatou:

Por um lado, sim. Na verdade, não foi nem pelos equipamentos que vieram, porque os equipamentos a gente teve dificuldade pra usar, [nome do técnico do SAI ocultado] até que se esforçou bastante, pra poder me ajudar lá. E assim, por causa dos equipamentos eu posso falar pra você que não ajudou tanto porque eu quase não utilizei. Porque teve essa dificuldade, aí logo veio a pandemia. [nome do técnico do SAI ocultado] tinha adaptado um teclado pra mim né, lá no SAI. Só que aí eu comecei a digitar no computador, conforme veio essa pandemia, foi no celular mesmo, porque o computador não consigo usar ele sozinha em casa (Dorina).

Ao apresentar seus relatos para a pesquisa, em 2021, a estudante explicou que não fazia uso dos recursos disponibilizados devido à falta de conhecimento e prática, entretanto, em 2022 em entrevista à UFT relatou que "anteriormente eu não utilizava o celular para outras finalidades a não ser ligação e, no SAI, aprendi a utilizá-lo para pesquisa, redes sociais, digitar trabalhos e leitura de documentos" (Nascimento, 2022, n.p).

[a estudante] também destaca que a autonomia proporcionada pelo SAI tem feito com que seu dia a dia também se torne mais prático: "Outro exemplo em relação à autonomia proporcionada através do SAI foram as idas ao banco. Por utilizar essas ferramentas no celular, possibilitou que eu conseguisse usar o aplicativo do banco para atividades que antes eu teria que fazer presencialmente" (Nascimento, 2022, n.p).

Percebe-se que os recursos disponibilizados no SAI foram de grande importância na quebra de barreiras instrumentais para Dorina, entretanto percebe-se que, na dimensão metodológica, há a possibilidade desses recursos serem melhor aproveitados para a promoção da acessibilidade.

Nas dimensões apresentadas nessa subcategoria, reflete-se que ainda existem barreiras que devem ser eliminadas. Nesse aspecto, faz-se necessário um olhar mais atento da instituição na promoção de formações e capacitações voltadas a questões atitudinais e metodológicas, que favoreçam as especificidades dos estudantes, bem como a utilização dos instrumentos que já estão disponíveis na universidade.

#### 6.3.4 Políticas institucionais e as ações do câmpus de Arraias

No âmbito dos conceitos de desenho universal e acessibilidade, o Art. 55º da LBI (BRASIL, 2015) trata que os princípios do desenho universal devem aderir às normas de acessibilidade na concepção e implementação de projetos. Essas normas abrangem não apenas o meio físico e transporte, mas também os meios de informação e comunicação, incluindo sistemas e tecnologias da informação e comunicação. Para além das dimensões propostas por Sasaki e das barreiras conceituadas na LBI, uma importante política de permanência são os auxílios financeiros, que contribuem para a manutenção do estudante em seu processo de formação.

O Pnaes regulamenta que as instituições federais de ensino superior devem implementar condições de permanência aos estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação presencial, de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Na UFT, os Programas de Assistência Estudantil, sob responsabilidade da Proest,

visam atender estudantes de cursos de graduação presencial da instituição, em situação de vulnerabilidade socioeconômica comprovada “propiciando condições para a permanência e conclusão do curso, diminuição das desigualdades sociais e redução dos índices de retenção e evasão decorrentes de insuficiência de condições financeiras” (UFT, 2021, p. 3).

Nesse sentido, os estudantes entrevistados apresentaram suas percepções acerca da concessão e recebimento de bolsas e auxílios financeiros na instituição.

Eu recebia o acho que era auxílio pedagógico, né? Ai, porque eu mudei de curso aí agora não estou recebendo porque tem esse problema, né? Quando migra de curso, aí o auxílio é cancelado e tem que esperar um novo edital. Não sei quando vai sair, mas eu consegui o auxílio (Romeu).

Sentido financeiro sim, já tive auxílio da universidade. Logo assim que eu ingressei na faculdade em 2017 ou 2018. Se não me engano recebi auxílio alimentação, e hoje recebo auxílio alimentação e Auxílio permanência. Auxílio pedagógico, que é antigo auxílio permanência. Só não recebo auxílio moradia devido ao fato desse período pandêmico eu estar em casa e não ter contrato atualizado (Gilberta)

De início até comecei [relatando sobre o processo para concorrer aos auxílios], mas depois vi que era muito difícil. Aí busquei logo conseguir PIBID, consegui e acho que me acomodei. Eu sei que se eu fizesse eu poderia ter mais bolsas, só que tinha também a questão do benefício né. As bolsas que eu tive até agora foram essas duas, do PIBID e do residência [Programa Residência Pedagógica](Dorina).

Não, eu não queria mexer, que eu pensava assim, porque eu aposentei, e eu tinha medo de interferir em alguma coisa, sabe. Aí quando em julho, a partir de julho a gente começou a receber da residência [referindo-se ao programa Residência Pedagógica] (Leila).

Não. Nunca me interessei, eu acho que tem pessoas que precisam mesmo de fato. Então eu não sei, eu sempre fui com essa ideologia. Eu não gosto de tomar vaga de quem realmente necessita não. Porque no meu caso é um edema, é uma deficiência que não vai prejudicar meus estudos. Às vezes tem uma outra pessoa que tem já uma deficiência e que necessita de uma ajuda, né? Então eu até tentei uma vez, mas não concluí não, acho que a consciência falou mais alto e eu parei (Marli)

Apenas os estudantes 1 e 2 são beneficiários dos programas de Assistência estudantil subsidiados pelo Pnaes, as estudantes 3 e 4 optaram por não concorrer pelo receio em perder seus benefícios de aposentadoria e tanto Dorina quanto Marli relataram que é um processo difícil que as fez desistir.

Para recebimento dos auxílios financeiros da Proest, é necessária a participação nos editais de seleção para cada programa, estar na classificação de vulnerabilidade socioeconômica e ter uma análise dessa condição em um sistema da instituição e válida, “para participar dos Programas de Assistência Estudantil, previstos no Art. 2º, o (a) estudante deverá comprovar a vulnerabilidade socioeconômica por meio da análise socioeconômica” (UFT, 2021b).

Os Programas da Política de Assistência Estudantil da Proest são: Programa Auxílio Alimentação (PAA) - podendo ser concessão de acesso ao Restaurante universitário ou subsídio financeiro, quando o câmpus não tiver o restaurante, como é o caso de Arraias; Programa de Moradia Estudantil (PME) - podendo ser subsídio financeiro para estudantes cidades fora da sede do câmpus ou concessão de vagas na moradia estudantil, que é o caso do câmpus de Arraias; Programa Auxílio Apoio Pedagógico (PAAP) - que consiste na oferta de auxílio financeiro para possibilitar a permanência dos estudantes; Programa de Apoio à Participação dos Discentes em Eventos (PAPE) - que oferece auxílio financeiro para custear despesas referentes à participação em eventos de cunho técnico, científico, cultural ou político acadêmico; e Programa Auxílio Saúde (Psaúde) - que disponibiliza auxílio financeiro para tratamento em saúde mental dos estudantes, mediante avaliação psicológica (UFT, 2021b).

Percebe-se que, entre os programas instituídos, não há nenhum voltado especificamente para estudantes com deficiência na UFT. Os estudantes 1 e 2, beneficiários dos programas da Assistência Estudantil, apresentaram suas percepções quanto à criação de um programa específico para este público:

Eu acho que seria interessante, né, porque tem todos esses outros grupos, né? (Romeu)

É dependendo da situação, porque a nossa sociedade, ela é muito leiga no fato de que nós, deficientes, temos acesso ao Loas mais conhecido como BPC, né? Que é o Benefício de Prestação Continuada, que no caso ele é para idosos e também geralmente para pessoas com deficiências congênitas, enfim, permanente. Com deficiência permanente. Aí o que acontece é que, como eu falei, somos leigos em questão de muita lei, em questão de muito direito. Nem todos os deficientes têm BPC. Então muitos não conseguem por causa disto daquilo, então acho que seria interessante, sim, um auxílio (Gilberta).

Em conformidade com as respostas dos estudantes, Martins (2022) elucida a importância dos auxílios financeiros para a permanência no ensino superior.

Ter o acesso é importante, mas estabelecer garantias de permanências para os/as estudantes com deficiência também se consolida como uma ação afirmativa visando ações socioeconômica que favoreçam a equidade e permanência dos alunos/as com deficiência, transtorno global do desenvolvimento (TEA) e altas habilidades/superdotação no espaço universitário (MARTINS, 2022, p. 116).

Até o ano de 2022, a Proest não dispunha de um auxílio regular específico para estudantes com deficiência que passou a ser ofertado no âmbito do PAEI. Para a concessão desses auxílios, as regras aplicadas são as mesmas para os demais programas de Assistência Estudantil:

Art. 10. Para ser participante dos Programas de Assistência Estudantil o (a) estudante deverá atender aos seguintes critérios, sem prejuízo de demais requisitos definidos em Edital específico: I - Ter análise socioeconômica deferida no Programa de Indicadores Sociais (Piso); II - Ser estudante de curso de graduação presencial e estar regularmente matriculado no semestre e em disciplinas do curso de ingresso: a) Estudante cursando a segunda graduação pode participar dos programas, desde que dada prioridade no atendimento ao (à) estudante de primeira graduação. III - Ter matrícula semestral em carga horária mínima conforme definida no Edital do Programa: a) Exceto no caso de situação de exercício domiciliar; b) Para cômputo da carga horária mínima, não será considerada a carga horária das disciplinas nas quais o estudante já tenha integralizado a carga horária exigida no eixo do currículo. IV - Não ultrapassar 2 (dois) semestres do tempo de duração do Curso cadastrado no e-MEC: a) Para definição do tempo limite de permanência do (a) estudante nos Programas de Assistência Estudantil, será considerada a duração do Curso cadastrada no e-MEC em que o estudante estiver vinculado, sendo calculado o tempo a partir da data da primeira matrícula na UFT (UFT, 2021b, p.5).

Para além da concessão de auxílios financeiros, são necessárias ações pedagógicas, de formação, de inclusão, de relações interpessoais, que promovam a interação entre a comunidade acadêmica. Nesse sentido, destaca-se, por meio dos registros nos Relatórios de Gestão, o que foi realizado pelo câmpus de Arraias voltado à acessibilidade, entre os anos de 2019 a 2021. O recorte temporal compreende o ano de 2018, entretanto não foi encontrado o relatório deste ano.

Quadro 17 - Ações de acessibilidade no câmpus de Arraias

Ano	Ação	Setor responsável
2019	Foram realizadas também monitoria e acompanhamento de acadêmicos para digitação e leitura em Braille e, o auxílio no uso de computador voltado para acessibilidade do deficiente visual ou com baixa visão	SAI
	Capacitações direcionadas ao uso de dispositivos móveis e suas funções de acessibilidade, possibilitando assim, a independência e autonomia para os acadêmicos que possuem baixa visão ou deficiência visual, e assim, flexibilizando o dispositivo móvel em uma ferramenta auxiliar no aprendizado acadêmico.	
	II Encontro Educacional em Comemoração ao Dia da Lei da Libras	Divisão de Assistência Estudantil
	Reuniões nos colegiados (projeto “Universidade: Espaço de Acolhimento e Inclusão”)	
	Oficina de Braille	
	Semana de Formação Docente e Planejamento Pedagógico: Relacionamento e atendimento às pessoas com deficiência: práticas de acessibilidade e inclusão	
	Semana de Formação Docente e Planejamento Pedagógico: Utilização de recursos de Acessibilidade e Tecnologias Assistivas	
	Interpretação em Libras de aulas, eventos, reuniões, atendimentos e projetos.	
Trilha Ecoturismo e Acessibilidade, uma trilha em Libras. Oficina ofertada no II	Curso de	

	Seminário de Língua de Sinais do Sudeste do Tocantins.	Turismo
	II Seminário de Língua de Sinais do Sudeste do Tocantins	Curso de Pedagogia
2020	Participação no comitê de acessibilidade	Divisão de Assistência Estudantil
	Abril - mês de conscientização do autismo: Live: Autismo e Educação	
	Abril – mês em comemoração ao reconhecimento da Libras Evento: III Encontro Educacional em Comemoração ao Dia da Lei da Libras	
	Interpretação em Libras de vídeos institucionais; aulas, eventos, reuniões, atendimentos e projetos.	
	Evento - Museus Para Igualdade: Diversidade e Inclusão	Curso de Turismo
	Projeto de pesquisa - Juventudes e Deficiência: Narrativas Autobiográficas de Jovens Mulheres. Registro nº 3825	Curso de Pedagogia
	Oficina - Letramento Matemático: para alunos com deficiência intelectual do Ensino Médio no ensino de Geometria segundo o modelo de Van Hiele/Alcione Fernandes. evento do ProfMat	Programa de Mestrado Profissional em Matemática
2021	No setor, também foram e são realizadas ações de acessibilidade, tanto no que diz respeito à avaliação de espaços, equipamentos e mobiliários, participação no comitê de acessibilidade, e participação em reuniões junto ao SAI - Setor de acessibilidade Informacional.	Divisão de Assistência Estudantil
	Interpretação em Libras de vídeos institucionais; aulas, eventos, reuniões, atendimentos e projetos.	
	Apresentação de trabalho em evento - V Colóquio Interdisciplinar de Ensino, Pesquisa e Extensão - Universidade Em Movimento: Novas Ideias e Experiências - UNITINS. Apresentação de trabalho- Evento On line - Juventudes e Deficiência: Narrativas Autobiográficas de Jovens Mulheres participação em evento - curso de pedagogia	Curso de Pedagogia
	Apresentação de trabalho em evento - VII Encontro Humanístico Multidisciplinar e VI Congresso Latino Americano em Estudos Humanísticos Multidisciplinares Apresentação do trabalho: Diálogos com Jovens Mulheres com Deficiência.	
	Grupo de Pesquisa e Extensão Artesania - Estudos sobre deficiência; Estudos sobre juventudes; Inclusão; Narrativas autobiográficas.	

Fonte: Elaborado pela autora (2023) a partir dos relatórios de UFT (2020), UFT (2021c) e UFT (2022).

Há, no quadro, diversas ações realizadas no câmpus de Arraias e a prerrogativa do rompimento de barreiras, principalmente, atitudinais por meio da promoção de palestras, seminários, formações e rodas de conversa com a temática da inclusão. As ações são, em sua maioria, de responsabilidade da Divisão de Assistência Estudantil. No ano de 2019, foram detalhadas mais ações deste setor, bem como o SAI só registrou suas ações neste ano. No ano

de 2021, o curso de Pedagogia ganhou destaque por meio de um grupo que, também, gerou apresentações de trabalhos acadêmicos.

Diante das condições de permanência apresentadas tanto no âmbito da UFT quanto nas ações do câmpus de Arraias, os estudantes teceram suas considerações:

A universidade, ela se mostra bastante receptiva e ajuda os estudantes. Os professores, eu não tenho muito o que reclamar. Os cursos também, os professores são bons, até agora não conheço presencialmente, mas virtualmente, até agora, todos são bons, então não tenho o que reclamar também. Sobre políticas eu acho que não sei, talvez devesse ter alguma política assim de fazer um encontro para essa interação entre as pessoas com deficiências e os outros alunos. Porque às vezes as pessoas com deficiência não interagem muito com os outros. Às vezes tem um grupinho ali, não tem muitos amigos dentro da faculdade. No meu caso, é diferente porque eu sempre converso com muita gente, né, e costumo interagir com os colegas e com os outros. Aí no meu caso não tem esse problema, mas às vezes alguns colegas, eles não têm muita interação com o restante da universidade (Romeu).

Minha estadia aqui não foi das melhores não. Porque assim, eu tive e tô tendo que passar sabe, por muita coisa. Desde a falta de estrutura da universidade, estrutura que eu falo física mesmo, da universidade. Até a questão de profissionais capacitados para trabalhar o Braille. Não é dizer que os profissionais daqui não são capacitados, porque eles são, só não tem a formação que atenda minhas especificidades. Então assim, teve o lado bom, mas também teve muita coisa que eu tive que superar, muita mesmo. Mas foi mais com o lado de desafio do que facilidade. Eu acho que precisaria mais de diálogo, e ter políticas, porque realmente não tem. Eu percebo que a coisa funciona muito aqui na teoria, mas na prática falta muita coisa, muita mesmo. E assim, a universidade é um lugar muito bom, só de ser uma universidade federal, então eu acho que deveria ter mais suporte para atender essas pessoas, porque se a educação é um direito de todos, porque não trabalhar em cima disso? Uma pessoa me disse assim "é porque a universidade não tem suporte, não sei o quê, a gente tá aprendendo a buscar, depois que você chegou". Aí me lembro que falei bem assim "mas a universidade não tinha que estar preparada para receber qualquer tipo de aluno com qualquer deficiência? A universidade não tinha que tá preparada?" A questão não é ela preparar depois, ela tem que preparar para receber o aluno, tem que tá pronta pra receber o aluno, porque se ela é uma universidade, se ela fosse pública, igual é, ou privada, tinha que tá nas mesmas condições, porque uma hora ou outra vem aluno. Então acho que é isso, não tem que se preparar depois, após a chegada do aluno, tem que se preparar antes (Dorina).

Então eu não vejo dificuldade, não. Eu acho que o caminho é por aí mesmo. Ao arquitetar no caminho certo e bom, acho que pode ser que falte alguma coisinha ou outra, mas é normal né, mas eu acredito que tá no caminho certo, sim (Marli).

Em termos gerais, cada pessoa apresenta suas especificidades, no caso da Dorina que requer mais recursos e serviços, principalmente metodológicos e arquitetônicos, são perceptíveis suas dificuldades e conquistas em seu processo de formação. Os estudantes, sugerem, ainda, com uma ação a ser realizada, encontros com público com deficiência do câmpus, a fim de promover interação e efetivar lutas por seus direitos.

## 7 CONSIDERAÇÕES E REFLEXÕES

Durante o desenvolvimento desta pesquisa, discutiram-se questões da historicidade e da constituição da Educação Especial no sentido de apresentar o processo de inclusão de pessoas com deficiência, conhecer e reconhecer conquistas e prejuízos na formação desses sujeitos. Nos últimos vinte anos, o número de estudantes com deficiência nas instituições de ensino superior aumentou significativamente, assim como se ampliaram as políticas de acesso e permanência instituídas, porém, na prática, nem sempre esses direitos têm sido garantidos e efetivados.

A Universidade Federal do Tocantins, localizada no mais novo estado brasileiro, tem a oportunidade de constituir-se na história como referência em acessibilidade, entretanto, as discussões acerca da inclusão e acompanhamento desse público no percurso acadêmico se mostram incipientes e pouco valorizadas. As políticas e ações instituídas ao longo dos anos têm se concentrado nos câmpus maiores: Palmas e Araguaína.

A UFT tem oferecido condições de acesso por meio da reserva de vagas para estudantes com deficiência, entretanto não tem se atentado às barreiras de comunicação e informação por não oferecer tradução de seus editais de processo seletivo para ingresso nos cursos de graduação, descumprindo questões legais, bem como não há banca de verificação das condições de deficiência no ingresso dos estudantes.

Ademais, há, em seu planejamento, ações e serviços oferecidos no âmbito do Programa de Acessibilidade e Educação Inclusiva (PAEI) que é gerido por uma Comissão, entretanto não dispõe de um setor administrativo que proponha políticas e ações. Destaca-se a necessidade da implantação de um núcleo de acessibilidade como um setor administrativo, da organização dos setores de assistência estudantil nos câmpus, como previsto no PAEI e da efetivação de diretorias de acessibilidade nos câmpus, que contemplem ações efetivas de acompanhamento acadêmico, bem como promover formações, cobrar e instituir políticas dando suporte e subsídios aos estudantes com deficiência.

O SAI é um espaço que merece destaque dentro das ações da instituição, pois disponibiliza recursos de tecnologia assistiva, a fim de estimular autonomia e independência acadêmica dos usuários, oportunizando estudos e pesquisas para todos os tipos de usuários e garantindo que todos os estudantes tenham igual acesso à informação e às oportunidades acadêmicas, entretanto ainda se mostra fragilizado por não atender às demandas de uma educação especial com atendimento especializado de forma transversal.

Em se tratando de ações desenvolvidas após as entrevistas e análises, em 2021 foi finalizada uma rampa de acesso ao prédio Bala, que só contava com escadas. Em 2023, foram realizadas obras de instalação de piso tátil no prédio 3P e Biblioteca, bem como adequação no piso tátil dos calçamentos, a fim de diferenciar os pisos nas proximidades do piso tátil, problematizadas neste trabalho. As estudantes 3 e 4, ingressantes no ano de 2018, concluíram seus cursos, Dorina colou grau no primeiro semestre de 2023 e seu Trabalho de Conclusão de Curso se tornou um livro sobre a trajetória de uma estudante cega no câmpus de Arraias; e Leila colou grau no segundo semestre de 2022 e destacou que seu trabalho de conclusão de curso também apresentou sua trajetória enquanto pessoa com deficiência e as barreiras de acessibilidade encontradas em Arraias.

Diante do exposto, faz-se necessária a efetivação de ações de formação metodológica para que docentes e demais membros da comunidade acadêmica conheçam estratégias de ensino e aprendizagem específicas, bem como procedimentos para melhor atenderem os estudantes com deficiência e lhes permitirem efetiva permanência, êxito acadêmico e inclusão social, atendendo ao desenho universal. Sugere-se, assim, a importância de planejar, conceber, implementar, administrar e avaliar ações coordenadas, que se alinhem aos princípios de uma educação de qualidade, equânime, com condições de acessibilidade oferecidas que envolvem: materiais, disciplinas, profissionais e recursos.

Nesse sentido, é necessário desenvolver estratégias coerentes e eficientes que proporcionem um ambiente de aprendizagem acolhedor e acessível, adaptado às particularidades de cada estudante. Essas estratégias podem incluir a implementação de programas de tutoria, suporte psicológico e emocional, e não apenas disponibilidade de recursos tecnológicos e assistivos. A partir dessas políticas e estratégias, será possível proporcionar um ambiente de aprendizagem verdadeiramente igualitário, no qual todos os estudantes possam alcançar seu pleno potencial acadêmico e pessoal.

Sancionada em 14 de novembro de 2023 (Lei 14.723/23), uma atualização da lei de cotas que apresenta novos rumos para o acesso ao ensino superior provoca alegria de perceber como as políticas e democratização do acesso nesse nível de ensino tem se efetivado, mesmo conhecendo as imensas barreiras que ainda precisarão ser superadas.

No sentido da continuidade desta pesquisa, espera-se ampliar este estudo para os demais câmpus da UFT, a fim de conhecer outras realidades e continuar contribuindo para a melhoria da instituição na criação de políticas e oferecimento de condições de acessibilidade que atendam às especificidades dos estudantes matriculados, bem como aos que visitam a instituição.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurenice. **Análise de conteúdo**. São Paulo, SP, Edições 70, 2016.

BRASIL. **Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 30 out. 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 1968. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15540.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%205.540%2C%20DE%2028%20DE%20NOVEMBRO%20DE%201968.&text=Fixa%20normas%20de%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20e,m%C3%A9dia%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%205.540%2C%20DE%2028%20DE%20NOVEMBRO%20DE%201968.&text=Fixa%20normas%20de%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20e,m%C3%A9dia%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias). Acesso em: 30 out. 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.296 de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 1971. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15692.htm#:~:text=LEI%20No%205.692%2C%20DE%2011%20DE%20AGOSTO%20DE%201971.&text=Fixa%20Diretrizes%20e%20Bases%20para,graus%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm#:~:text=LEI%20No%205.692%2C%20DE%2011%20DE%20AGOSTO%20DE%201971.&text=Fixa%20Diretrizes%20e%20Bases%20para,graus%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias). Acesso em: 30 out. 2021.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Casa Civil, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) . Acesso em 20 de out. 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 1989. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/17853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm). Acesso em: 03 jun. 2022.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Casa Civil, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 15 out. 2021.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 1999. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%203.298%2C%20DE%2020,prote%C3%A7%C3%A3o%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%203.298%2C%20DE%2020,prote%C3%A7%C3%A3o%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias). Acesso em: 30 out. 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.048 de 08 de novembro de 2000**. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 2000. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/110048.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110048.htm). Acesso em: 15 out. 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 2000a. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/110098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm). Acesso em: 15 out. 2021.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 3.956 de 08 de outubro de 2001.** Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, DF: Casa Civil, 2001. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/d3956.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%203.956%2C%20DE%208,que%20lhe%20confere%20o%20art](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%203.956%2C%20DE%208,que%20lhe%20confere%20o%20art). Acesso em: 15 out. 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm). Acesso em: 15 out. 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria nº 3.284 de 7 de novembro de 2003.** Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. D.O.U n. 219, 11/11/2003, seção 1, p. 12, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>. Acesso em: 10 out. 2021.

\_\_\_\_\_. **Decreto 5.296 de 02 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 2004. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm). Acesso em: 10 out. 2021.

\_\_\_\_\_. **Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Casa Civil, 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 15 out. 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005.** Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 2005a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm). Acesso em: 29 out. 2022.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.773 de 09 de maio de 2006.** Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Brasília, DF: Casa Civil, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/decreton57731.pdf>. Acesso em: 15 out. 2022.

\_\_\_\_\_. Secretaria Especial dos Direitos Humanos - Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília, DF, 2007. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category\\_slug=documentos-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 15 out. 2021.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Brasília, DF: Casa Civil, 2007a. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm). Acesso em: 29 out. 2022.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Edital nº 3, de 26 de abril de 2007. **Programa Incluir: acessibilidade na educação superior incluir 2007/SESu-SEESP/MEC**. Brasília, DF, 2007b. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=813-edital-incluir-integra-2007-pdf&category\\_slug=documentos-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=813-edital-incluir-integra-2007-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 29 out. 2022.

\_\_\_\_\_. MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 15 out. 2021.

\_\_\_\_\_. **Decreto 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Casa Civil, 2009. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 10 out. 2021.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.234 de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília, DF: Casa Civil, 2010. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm). Acesso em: 10 out. 2021.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 2011. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 30 out. 2022.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.612 de 17 de novembro de 2011**. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Brasília, DF: Casa Civil, 2011a. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm). Acesso em: 15 out. 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012**. 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. Brasília, DF: Casa Civil, 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm). Acesso em: 16 out. 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria Normativa N° 21, de 5 de novembro de 2012.** Dispõe sobre o Sistema de Seleção Unificada - Sisu. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 2012a. Seção 1, ed. 214, p. 8-9. Disponível em: <https://sisu.mec.gov.br/#/legislacao>. Acesso em: 27 set. 2022.

\_\_\_\_\_. **Lei N° 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 2012b. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm). Acesso em: 27 set 2022.

\_\_\_\_\_. **Lei 12.796 de 04 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm). Acesso em: 11 out. 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Documento orientador Programa Incluir - acessibilidade na educação superior SECADI/SESu - 2013.** [S.l.], 2013a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category\\_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 28 set. 2022.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005/2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 15 out. 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei 13.146 de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Casa Civil, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 13 set. 2020.

\_\_\_\_\_. **Orientações para Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** 2015a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192). Acesso em: 29 ago. 2022.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF: Casa Civil, 2016. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm). Acesso em: 15 out. 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.977 de 08 de janeiro de 2020.** Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a

Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 2020. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/lei/113977.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/113977.htm). Acesso em: 29 set. 2022.

BUIATTI, Viviane Prado; NUNES, Liliane dos Guimarães Alvim. Cotas para pessoas com deficiência na Universidade Federal de Uberlândia (UFU): política de inclusão no ensino superior. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 11, n. 1, p.325 - 345, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducapoliticas/article/view/64911/33496>. Acesso em: 29 set. 2022

CARTA para o Terceiro Milênio. Aprovada no dia 9 de setembro de 1999, em Londres, Grã-Bretanha, pela Assembléia Governativa da Rehabilitation International. 1999 Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/carta\\_milenio.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/carta_milenio.pdf). Acesso em 31 out. 2020.

CHAHINI, Thelma Helena Costa. **O percurso da inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior**. Curitiba, PR: Appris, 2016.

CIANTELLI, Ana Paula Camilo. **Estudantes com deficiência na Universidade: contribuições da Psicologia para as ações do Núcleo de Acessibilidade**. 2015. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa De Pós-Graduação Em Psicologia Do Desenvolvimento e Aprendizagem, Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho”, Bauru, SP, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/136012/000858523.pdf?sequence=1&isAllowed=y> 189 f. Acesso em: 15 out. 2021.

CIANTELLI, Ana Paula Camilo; LEITE, Lúcia Pereira. Ações exercidas pelos núcleos de acessibilidade nas universidades federais brasileiras. **Revista brasileira de educação especial**. Bauru, v 22, n.3, p.413-428, jul. -set., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/xThwG4TvvtVT86tFY9cG66nN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 de março de 2022.

CONSELHO Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. Diário Oficial da União, Brasília, 2001, Seção 1E, p. 39-40. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 31 out. 2020.

COSTA, Magda Suely Pereira. **Poder local em Tocantins: domínio e legitimidade em Arraias**, 2008. Tese (Doutorado em Sociologia) Instituto de Ciências Sociais, Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2008. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/1863>. Acesso em: 12 abr. 2022.

CONVENÇÃO da Guatemala. **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as formas de discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Convenção Da Guatemala)**, de 28 de maio de 1999. Disponível em: <https://iparadigma.org.br/wp-content/uploads/Ed-inclusiva-138.pdf>. Acesso em: 15 out. 2021.

DECLARAÇÃO de Montreal. **Declaração Internacional de Montreal Sobre Inclusão**. Aprovada em 5 de junho de 2001 pelo Congresso Internacional " Sociedade Inclusiva".

Quebec, Canadá. 2001. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec\\_inclu.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf). Acesso em: 11 out. 2021.

**DECLARAÇÃO de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994. Disponível em  
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 30 out. 2021.

EDUCAÇÃO 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4. [S.L], [s.d.]. Disponível em:  
[http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/cao\\_civel/aa\\_ppdeficiencia/aa\\_ppd\\_educacaoinclusiva/Declara%C3%A7%C3%A3o%20de%20Incheon%20e%20Marco%20de%20A%C3%A7%C3%A3o%20-%20Educa%C3%A7%C3%A3o%202030.pdf](http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/cao_civel/aa_ppdeficiencia/aa_ppd_educacaoinclusiva/Declara%C3%A7%C3%A3o%20de%20Incheon%20e%20Marco%20de%20A%C3%A7%C3%A3o%20-%20Educa%C3%A7%C3%A3o%202030.pdf). Acesso em: 11 out. 2021.

FARIAS, Marizeth Ferreira. **Universidade Federal do Tocantins (Campus de Arraias): história, expansão e perspectivas atuais**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, GO, 2013. Disponível em:  
<http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/1101/1/MARIZETH%20FERREIRA%20FARIAS.pdf>. Acesso em: 31 out. 2020.

FRUTUOSO, Luciana Patrícia da Silva. **O aluno com deficiência no ensino superior: prática inclusiva na Universidade do Estado do Pará**. 202. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Programa Profissional de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Tocantins, Palmas, TO, 2021. Disponível em:  
<https://repositorio.uft.edu.br/bitstream/11612/3609/1/Luciana%20Patricia%20da%20Silva%200Frutuoso%20-%20Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 08 out. 2022.

IBGE. **População/Arraias, TO**, 2023. Disponível em:  
<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/to/arraias/panorama>. Acesso em: 01 nov. 2023.

IMPERATORI, Thaís Kristosch. A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 129, p. 285-303, maio/ago. 2017. Disponível em:  
<http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n129/0101-6628-sssoc-129-0285.pdf>. Acesso em: 31 out. 2020.

INEP. **Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2019**. Brasília, DF: INEP, 2021. Disponível em  
[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2019.pdf). Acesso em: 07 out. 2022.

INEP. **Resultados**. [20--?]. Disponível em:  
<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 27 set. 2021.

INEP. **Censo da Educação Superior 2020 Notas Estatísticas**. Brasília: INEP/MEC 2022. Disponível em:  
[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/notas\\_estatisticas\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2020.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_superior_2020.pdf). Acesso em: 07 out. 2022.

MAIA, Maria Zoreide Brito. **Poder político, Universidade Pública e o movimento docente no Tocantins: entre a realidade e o sonho.** 2002. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2002.

MARTINS, Joseane de Lima. Os núcleos de acessibilidade das universidades públicas federais: uma análise do norte brasileiro. 2022. Tese (Setor de Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2022. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/78986?show=full>. Acesso em: 08 set. 2023

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas.** 6. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

MANZINI, Eduardo José. Acessibilidade: um aporte na legislação para o aprofundamento do tema na área de educação. in: BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise. Meireles de .(org.). **Educação Especial: diálogo e pluralidade.** Porto Alegre: ed. mediação, 2008. p. 281-289.

MEC. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial . 2006. **Direito à Educação Subsídios para a Gestão dos Sistemas Educacionais - Orientações Gerais e Marcos Legais.** Org. Ricardo Lovatto Blattes . – 2. ed . – Brasília : MEC, SEESP, 2006. 343 p. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/direitoaeducacao.pdf>. Acesso em: 11 out. 2021.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod\\_resource/content/1/Roque-Moraes\\_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf). Acesso em: 24 ago. 2021.

NASCIMENTO, Joice Danielle. Projeto SAI proporciona inclusão e acessibilidade para alunos cegos na Biblioteca do Câmpus de Arraias. [S.l]: Universidade Federal do Tocantis, 2022. Disponível em: <https://ww2.uft.edu.br/index.php/ultimas-noticias/30964-projeto-sai-proporciona-inclusao-e-a-cessibilidade-para-alunos-cegos-na-biblioteca-da-uft-do-campus-de-arraias>. Acesso em: 07 out. 2022.

ORGANIZAÇÃO das Nações Unidas. **Declaração Universal de Direitos Humanos.** Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro de 1948. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos#:~:text=Adotada%20e%20proclamada%20pela%20Assembleia,em%2010%20de%20dezembro%201948>. Acesso em: 07 out. 2022.

PAGAIME, Adriana. **Estudantes com deficiência e as cotas do Sisu: critérios de elegibilidade para ingresso nas universidades federais.** Tese (Faculdade de Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação e Ciências Sociais, Universidade de São Paulo, SP, 2022. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48137/tde-18012023-104232/publico/ADRIANA\\_PAGAIME\\_rev.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48137/tde-18012023-104232/publico/ADRIANA_PAGAIME_rev.pdf). Acesso em: 16 set. 2023.

PEREIRA, Marilu Mourão. **Inclusão e universidade: análise de trajetórias acadêmicas na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul**. Dissertação (Faculdade de Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2007. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/14671>. Acesso em: 16 set. 2023.

RESENDE, Joaquim Francisco Batista. **A luz que brilha vem do alto: a festa de Nossa Senhora das Candeias em Arraias/TO**. Jundiá, SP: Paco, 2021.

ROCHA, Mayra Rodrigues; LIMA, Maria Carmem Bezerra. Formação de professores para escolas inclusivas: o lugar da inclusão no currículo dos cursos de formação de professores da UESPI. In: Evêncio, Kátia Maria de Moura. **Educação inclusiva: diversos olhares entre teorias e práticas**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018. p. 53-81.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **As sete dimensões da acessibilidade**. São Paulo, SP: Larvatus Prodeo, 2019.

SEBASTIAN-HEREDERO, Eladio . Estilos de aprendizagem: um modelo de escala de observação docente para o estilo de aprendizagem REA-pt. **Revista Ibero - Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 4, p. 2301-2317, out./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12384/8772>. Acesso em: 03 jun. 2022.

SILVA, Marcilene Magalhães da. **Processo de inclusão no ensino superior: o caso de estudantes com deficiência na Universidade Federal de Ouro Preto**. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa De Pós-Graduação Em Educação, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, MG, 2006. Disponível em: [https://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/6818/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O\\_%20ProcessoInclus%c3%a3oEnsino.pdf](https://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/6818/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O_%20ProcessoInclus%c3%a3oEnsino.pdf). Acesso em: 03 jun. 2022.

SILVA, Henrique Márcio. SOUZA, Sandra Mônica Chaves. PRADO, Fernanda. et al. A inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior: Revisão de literatura. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, Três Corações, v. 10, n. 2, p. 332-342, ago./dez. 2012. Disponível em <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5033174.pdf>

SOUSA, Maurício Reis do Nascimento. **A Universidade Federal do Tocantins/câmpus de Arraias na consolidação do desenvolvimento socioeducacional: os indicadores sociais e as percepções dos sujeitos da região sudeste do Estado do Tocantins**. Tese (Doutorado em Educação), Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/16741>. Acesso em: 30 set. 2022.

SOUZA, Neila Nunes de. SILVA, Maurício Alves da. LUDWIG, Carlos Roberto. Da Universidade Estadual do Tocantins - Unitins a Universidade Federal do Tocantins - UFT, Reminiscências do Câmpus de Arraias. **Revista Humanidades e Inovação**, v.5, n. 9 p 46-55 2018. Disponível em <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/861>. Acesso em: 12 set. 2020.

SOUZA, Raquel Aparecida. **Da UNITINS à UFT: modelos e práticas gestoriais na educação superior do estado do Tocantins no limiar do século XXI**. Dissertação (Mestrado em

Educação Brasileira), Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2007. Disponível em <http://clyde.dr.ufu.br/bitstream/123456789/14030/1/RASouzaDISSPRT.pdf>. Acesso em: 30 set. 2020.

TORRES, Josiane Pereira; CRUZ, Lilian Pinheiro da CRUZ; CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. Concepções sobre Deficiência Importam? **Revista brasileira de educação especial**. Bauru, v 27, e0200, p.545-558, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/nZmY44zBNjj5hVZrXmRn5DL/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 15 de março de 2022.

UNIVERSIDADE Federal do Tocantins. Comissão Própria de Avaliação. **Avaliação Institucional Interna da UFT, 2006: relatório final**. Palmas, TO, 2007. Disponível em: <https://ww2.uft.edu.br/download/?d=aaa2736a-89a9-44e7-abd9-dc4f9ad90b88%3B1.0:Relat%C3%B3rio%20de%20Avalia%C3%A7%C3%A3o%202006.pdf>. Acesso em: 13 set. 2023.

UNIVERSIDADE Federal do Tocantins. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade Federal do Tocantins (UFT) 2007-2011**. 2007a. Disponível em: [https://docs.uft.edu.br/share/s/hDQp6bYPRoOgewiXjIEq\\_Q](https://docs.uft.edu.br/share/s/hDQp6bYPRoOgewiXjIEq_Q). Acesso em: 13 set. 2023.

UNIVERSIDADE Federal do Tocantins. **Relatório de cumprimento do objeto**. (UFT, [2008?]).

UNIVERSIDADE Federal do Tocantins. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução do Conselho de ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), n. 04/2009**. Dispõe sobre a criação do Núcleo de Inclusão e Acessibilidade do Deficiente – NIADI, no âmbito da UFT. Palmas, TO, 2009. Disponível em: [https://ww2.uft.edu.br/download/?d=5052915e-cc94-4e83-b126-c9a4d79026bf%3B1.0:04-2009%20-%20NIADI%20-%20\(Revogada%20pela%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%20Consep%20n.%20C2%BA%2003-2015\).pdf](https://ww2.uft.edu.br/download/?d=5052915e-cc94-4e83-b126-c9a4d79026bf%3B1.0:04-2009%20-%20NIADI%20-%20(Revogada%20pela%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%20Consep%20n.%20C2%BA%2003-2015).pdf). Acesso em: 16 set. 2023.

UNIVERSIDADE Federal do Tocantins. Programa de Acessibilidade e Educação Inclusiva: Relatório de Atividades. [S.l.], [s.d].

UNIVERSIDADE Federal do Tocantins. Conselho de Pesquisa, ensino e extensão. **Resolução do n. 03 de 25 de fevereiro de 2015**. Dispõe sobre a criação do Programa de Acessibilidade e Educação Inclusiva (PAEI/UFT) e sua estruturação no âmbito da Universidade Federal do Tocantins. Palmas, TO, 2015. Disponível em: <https://ww2.uft.edu.br/download/?d=ee09ebab-ac71-41ce-aaac-b1e55dbe3880;1.0:03->. Acesso em: 13 set. 2023.

UNIVERSIDADE Federal do Tocantins. Conselho Universitário. **Resolução n. 11, de 15 de abril de 2015**. Dispõe sobre a nomeação do Câmpus Universitário de Arraias da Universidade Federal do Tocantins. Palmas, TO, 2015a. Disponível em: <https://docs.uft.edu.br/share/proxy/alfresco-noauth/api/internal/shared/node/nFZftBHgRgSWp-u7frjNfg/content/11-2015%20-%20Nomea%C3%A7%C3%A3o%20C%C3%A2mpus%20de%20Arraias%20-%20Prof.%20S%C3%A9rgio%20Jacinto%20Leonor.pdf>. Acesso em: 22 out. 2020.

UNIVERSIDADE Federal do Tocantins. Conselho Universitário. **Resolução N° 07 de 15 de abril de 2015**. Dispõe sobre o Regimento Geral do Sistema de Bibliotecas (SISBIB) no âmbito da Universidade Federal do Tocantins. Palmas, TO, 2015b. Disponível em [https://docs.uft.edu.br/share/proxy/alfresco-noauth/api/internal/shared/node/hD-nlHJPSnm7EfYKCb9W0w/content/07-2015%20-%20SISBIB%20-%20\(Revoga%20a%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%20Consuni%20%2019-2009\)%20-%20Alterada%20pela%2014-2015.pdf](https://docs.uft.edu.br/share/proxy/alfresco-noauth/api/internal/shared/node/hD-nlHJPSnm7EfYKCb9W0w/content/07-2015%20-%20SISBIB%20-%20(Revoga%20a%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%20Consuni%20%2019-2009)%20-%20Alterada%20pela%2014-2015.pdf). Acesso em: 09 ago. 2023.

UNIVERSIDADE Federal do Tocantins. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2016 – 2020**. Aprovado pelo Conselho Universitário 05 de abril de 2016 (Resolução n. 06/2016–Consuni. Palmas, TO, 2016. Disponível em: <https://docs.uft.edu.br/share/s/7uljzImaSmYJXCeL3awqSA>. Acesso em: 13 set. 2023.

UNIVERSIDADE Federal do Tocantins. Conselho Universitário. **Resolução nº 26 de 17 de outubro de 2017**. Dispõe sobre a regulamentação da política de Assistência estudantil e Formação acadêmica no âmbito da Universidade Federal do Tocantins. Palmas, TO, 2017. Disponível em [https://docs.uft.edu.br/share/s/8DI\\_jx8TSci3sul1ywPvYA](https://docs.uft.edu.br/share/s/8DI_jx8TSci3sul1ywPvYA). Acesso em: 09 jul. 2023.

UNIVERSIDADE Federal do Tocantins. Pró-Reitoria de Graduação. **Edital n. 006/2018 – PROGRAD**. Processo Seletivo de Ingresso em Cursos de Graduação Presenciais da UFT Por Meio do Sistema de Seleção Unificada – Sisu/Mec-2018.1 Para o ano letivo de 2018. Palmas, TO, 2018a. Disponível em: [https://ww2.uft.edu.br/download/?d=e222b530-ec07-46d2-9127-81f716c67bfa;1.0:Edital%20n%C2%BA%20006\\_2018%20-%20Prograd%20-%20Procedimentos%20para%20o%20Processo%20Seletivo%20Sisu%20UFT%202018.pdf](https://ww2.uft.edu.br/download/?d=e222b530-ec07-46d2-9127-81f716c67bfa;1.0:Edital%20n%C2%BA%20006_2018%20-%20Prograd%20-%20Procedimentos%20para%20o%20Processo%20Seletivo%20Sisu%20UFT%202018.pdf). Acesso em: 13 set. 2023.

UNIVERSIDADE Federal do Tocantins. **Relatório de avaliação institucional UFT**: relatório parcial - ano base 2018. Comissão Própria de Avaliação- CPA - Palmas, TO: UFT , 2019. Disponível em: <https://ww2.uft.edu.br/index.php/cpa/avaliacao-institucional/relatorios>. Acesso em: 13 set. 2023.

UNIVERSIDADE Federal do Tocantins. **Relatório de Gestão 2019**. Arraias, TO, 2020. Disponível em: <https://docs.uft.edu.br/share/s/dNd0qTh7SHO0azH9r1BeZg>. Acesso em: 13 set. 2023.

UNIVERSIDADE Federal do Tocantins. **Relatório de avaliação institucional UFT**: relatório parcial - ano base 2019. Comissão Própria de Avaliação- CPA - Palmas, TO: UFT , 2020a. Disponível em: <https://ww2.uft.edu.br/download/?d=d4c2a8c7-3386-4ea2-8e30-74ae6b7d2aea;1.0:Relat%C3%B3rio%20de%20Avalia%C3%A7%C3%A3o%20Institucional%20UFT%202019>. Acesso em: 13 set. 2023.

UNIVERSIDADE Federal do Tocantins. Conselho Universitário. **Resolução n.38, de 23 de abril de 2021**. Dispõe sobre o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade Federal do Tocantins, 2021- 2025. Palmas, TO, 2021. Disponível em: [https://docs.uft.edu.br/share/s/l6G29vJbQ1ikIp\\_eqtOvgw](https://docs.uft.edu.br/share/s/l6G29vJbQ1ikIp_eqtOvgw). Acesso em: 11 ago. 2023.

UNIVERSIDADE Federal do Tocantins. Conselho Universitário. **Resolução N° 41, de 29 de junho de 2021**. Dispõe sobre o Relatório de Gestão da Universidade Federal do Tocantins,

Exercício 2020. Palmas, TO, 2021a. Disponível em:

[https://docs.uft.edu.br/share/s/5Jc\\_YpzIRN-jp\\_sY\\_aS-YQ](https://docs.uft.edu.br/share/s/5Jc_YpzIRN-jp_sY_aS-YQ). Acesso em: 11 ago. 2023.

UNIVERSIDADE Federal do Tocantins. Conselho Universitário. **Resolução N° 48, de 22 de setembro de 2021**. Dispõe sobre a Normativa dos Programas de Assistência Estudantil para estudantes dos Cursos de Graduação presencial da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Palmas, TO, 2021b. Disponível em:

<https://docs.uft.edu.br/share/proxy/alfresco-noauth/api/internal/shared/node/A2HVnw08TU6Pt1FCr3zWvw/content/Normativa%2048%20dos%20Programas%20de%20Assist%C3%AAnc ia%20Estudantil%20da%20UFT%20-%20Consuni-UFT.pdf>. Acesso em: 13 set. 2023.

UNIVERSIDADE Federal do Tocantins. **Relatório de Gestão 2020**. Arraias, TO, 2021c .

Disponível em: <https://docs.uft.edu.br/share/s/5FJRy9HWTCW2wrbZ-X77yA>. Acesso em: 13 set. 2023.

UNIVERSIDADE Federal do Tocantins. **Relatório de avaliação institucional UFT: relatório parcial - ano base 2020**. Comissão Própria de Avaliação- CPA - Palmas, TO: UFT , 2021d. Disponível em:

<https://ww2.uft.edu.br/download/?d=4bd4295b-ecdc-4074-8bd8-e37a10f1ddb3;1.0:Relat%C3%B3rio%20de%20Avalia%C3%A7%C3%A3o%20Institucional%20UFT%202020>. Acesso em: 13 set. 2023.

UNIVERSIDADE Federal do Tocantins. **Relatório de Gestão 2021**. Arraias, TO, 2022.

Disponível em: <https://docs.uft.edu.br/share/s/YwuW6sNpSP6obuBR1k4QZA>. Acesso em: 13 set. 2023.

UNIVERSIDADE Federal do Tocantins. **Relatório de Gestão 2022**. 2022a. Disponível em:

<https://docs.uft.edu.br/share/s/2sK2-WsPSuS6uGa4Dfl1kQ>. Acesso em: 13 set. 2023.

UNIVERSIDADE Federal do Tocantins. **Relatório de avaliação institucional UFT 2021 : relatório parcial - ano base 2021**. Comissão Própria de Avaliação- CPA - Palmas, TO: UFT , 2022b. Disponível em:

<https://ww2.uft.edu.br/download/?d=af5db86-3e12-4c79-9373-f32b1e2b7b2d;1.0:Relat%C3%B3rio%20de%20Avalia%C3%A7%C3%A3o%20Institucional%20UFT%202021>. Acesso em: 13 set. 2023.

UNIVERSIDADE Federal do Tocantins. Conselho Universitário. **Resolução N° 85, de 03 de maio de 2023**. Dispõe sobre a Política de Ações Afirmativas da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Palmas - TO, 2023. Disponível em:

<https://docs.uft.edu.br/share/s/8axJskakQ4iJHyAdcnW3FQ>. Acesso em: 13 set. 2023.

UNIVERSIDADE Federal do Tocantins. Copese. **Vestibular UFT 2024.1**: processo seletivo. [2023a]. EDITAL N° 45/2023 – CDE/PROGRAD DE 01 DE AGOSTO DE 2023

CONCURSO SELETIVO VESTIBULAR UFT 2024.1 Disponível em:

[http://selecao.uft.edu.br/vestibular/2024\\_01/index.php?option=com\\_candidato](http://selecao.uft.edu.br/vestibular/2024_01/index.php?option=com_candidato). Acesso em: 31 out. 2023.

UNIVERSIDADE Federal do Tocantins. Pró- Reitoria de Graduação. **Manual do estudante UFT**. 2023b. Disponível em:

<https://ww2.uft.edu.br/index.php/prograd/aceso-rapido/32204-manual-do-estudante>. Acesso em: 01 nov. 2023.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, em Jomtien - 1990. [S.l.]: UNESCO,1998. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por). Acesso em: 03 jun. 2022.

EDUCAÇÃO para todos: o compromisso de Dakar. Brasília, DF: UNESCO-CONSED 2001. Disponível em [https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330730/2000\\_declaracaosobreeducacaoparatodosocompromissodedakar.pdf](https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330730/2000_declaracaosobreeducacaoparatodosocompromissodedakar.pdf). Acesso em: 03 jun. 2022.

VASCONCELOS, Natália Batista. **Programa Nacional de Assistência Estudantil:** uma análise da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil. **Revista da Católica**, Uberlândia, MG, v. 2, n. 3, p. 399-411, 2010. Disponível em: <http://200.19.146.79/index.php/emrevista/article/view/11361/6598>. Acesso em: 29 set. 2021.

ZARDO. Sinara Pollom. **Direito à educação: a inclusão de alunos com deficiência no ensino médio e a organização dos sistemas de ensino.** 378f. Tese (Programa de Pós-graduação em Educação) Universidade de Brasília - Faculdade de Educação. Brasília, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/12582>. Acesso em: 27 set. 2021.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ESTUDANTES

- a) Qual processo seletivo de entrada?
- b) Entrou por cota?
- c) Precisa de algum apoio ou recurso de acessibilidade e/ou tecnologia assistiva?
- d) Recebeu acolhimento por parte da universidade na entrada?
- e) Por que escolheu o curso?
- f) Recebeu acolhimento ou atendimento específico para condições de acessibilidade?
- g) Considera que a universidade é um espaço acessível?
- h) Considera a estrutura arquitetônica do câmpus acessível?
- i) Conhece e/ou usa o Setor de Acessibilidade Informacional - SAI?
- j) Como tem sido o percurso acadêmico?
- k) Recebe ou recebeu auxílios financeiros da universidade?
- l) Considera a comunidade acadêmica acolhedora e contribuindo para sua permanência?
- m) Como é o apoio da turma?
- n) Se sente sozinho ou desamparado em virtude da deficiência?
- o) Se reconhece com outros colegas com quem possa compartilhar experiências?
- p) Que sugestões traria à universidade?

## APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: **LUTAS E RESISTÊNCIAS DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM SEU PROCESSO DE FORMAÇÃO ACADÊMICA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS, CÂMPUS DE ARRAIAS.**

**A JUSTIFICATIVA, OS OBJETIVOS E OS PROCEDIMENTOS:** O motivo que nos leva a estudar o problema é conhecer que obstáculos têm sido enfrentados por estudantes da educação especial em seu processo de formação acadêmica na Universidade Federal do Tocantins, câmpus Sérgio Jacintho Leonor, em Arraias - TO. A partir deste objetivo, queremos conhecer e apresentar como tem sido a relação e o apoio da instituição a esses estudantes e, a partir dos relatos destes, se há e como tem sido o apoio no seu processo de formação acadêmica.

Os procedimentos de coleta de dados acontecerão em duas etapas, uma por meio de entrevista individual e outra por meio de encontro em grupo. Considerando o momento de pandemia decorrente da Covid-19, e em respeito aos protocolos de biossegurança orientados pelos órgãos de saúde e da própria universidade, as etapas acontecerão de forma online, por meio da plataforma Meet, sendo que cada etapa terá duração de aproximadamente uma hora e meia. A plataforma Meet oferece o recurso de gravação que será utilizado para gravação da entrevista, cabe ressaltar que esse registro não será publicizado, ficando apenas para consulta da pesquisadora no momento da escrita, e poderá ser solicitada pelo participante a qualquer momento.

**DESCONFORTOS, RISCOS E BENEFÍCIOS:** A pesquisa envolve risco mínimo de possível desconforto emocional durante os relatos e respostas, por se tratar de experiências e vivências dos estudantes, ocasionado por lembranças desagradáveis ao responder alguma pergunta do questionário proposto e de algum cansaço em decorrência do tempo necessário para responder todas as perguntas. Caso isto ocorra, você tem a liberdade para interromper a pesquisa, fazer pausas, ou suspender a sua participação a qualquer momento. Em todos esses casos você não será prejudicado, penalizado ou responsabilizado de nenhuma forma.

Você não será beneficiado diretamente e ou receberá vantagens individuais, mas, de forma indireta, irá contribuir com a promoção do conhecimento científico na área pesquisada, bem como, a partir da apresentação do trabalho final, à instituição promover reflexões para que sejam implementadas e oferecidas condições de permanência visando minimizar os

obstáculos enfrentados pelos estudantes da Educação Especial.

**FORMA DE ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA:** Caso seja apresentado algum desconforto emocional, por serem estudantes, a partir de seu consentimento será direcionado ao atendimento com a Divisão de Assistência Estudantil do Câmpus, e/ou projetos de apoio psicopedagógicos da instituição.

**GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO:** O primeiro contato é por e-mail, onde será explicada a realização da pesquisa com os devidos esclarecimentos e tira dúvidas. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não terá qualquer penalidade, risco ou perda de benefícios. Os pesquisadores irão tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e se comprometem em garantir a **confidencialidade das informações e o sigilo dos participantes**. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação decorrente deste estudo. Você tem o direito a ter acesso aos resultados da pesquisa, os mesmos serão apresentados em produções acadêmicas, e caso queira, poderá ser solicitado a qualquer momento pelo e-mail: raquelnascimento@uft.edu.br.

**CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO POR EVENTUAIS DANOS:** A participação no estudo não acarretará custos aos participantes, em virtude das atividades serem online, caso tenha a necessidade de aquisição de internet para participação haverá ajuda de custo por parte da pesquisadora no valor de R\$ 15,00 (quinze reais) para compra de pacotes de internet móvel, de acordo com sua operadora. No caso de você sofrer algum dano decorrente dessa pesquisa os pesquisadores comprometem-se em acompanhar os sujeitos e conduzir aos espaços e profissionais necessários, não sendo previsto na pesquisa nenhum tipo de seguro.

É garantido ao participante o recebimento de uma via deste termo.

**CONTATO COM O CONSELHO DE ÉTICA EM PESQUISA:**

Este estudo foi analisado e aprovado pelo Conselho de Ética em Pesquisa em Humanos (CEP) da Universidade Federal do Tocantins. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos e a segurança dos participantes de pesquisa. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, ou se estiver insatisfeito com a maneira como o estudo está sendo realizado, entre em contato com o CEP, no **endereço:** Quadra 109 Norte, Av. NS 15, ALCNO-14, Plano diretor Norte, Palmas - TO, Prédio do Almoxarifado, Câmpus de Palmas; nos **horários** de segundas e terças-feiras

das 14h às 17h, quartas e quintas-feiras das 9h às 12h, ou por meio dos telefones (63) 3232-8023, (63) 3232 - 8021 ou pelo email [cep\\_uft@uft.edu.br](mailto:cep_uft@uft.edu.br).

**DECLARAÇÃO DO(A) PARTICIPANTE OU DO(A) RESPONSÁVEL PELA PARTICIPANTE:**

Eu, \_\_\_\_\_ fui informado(a) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e motivar minha decisão se assim o desejar. O professor orientador Idemar Vizolli e o professor co-orientador Walber Christiano Lima da Costa e a pesquisadora Raquel Nascimento de Souza me certificaram de que todos os dados desta pesquisa são confidenciais.

Também sei que caso existam gastos adicionais, estes serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa. Em caso de dúvidas poderei chamar a pesquisadora Raquel Nascimento de Souza, o professor orientador Idemar Vizolli e o professor co-orientador Walber Christiano Lima da Costa nos telefones (63) 99204-5123 ou (93) 991620999, e email: [raquelnascimento@uft.edu.br](mailto:raquelnascimento@uft.edu.br). Declaro que concordo em participar desse estudo, recebi uma via deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Nome	Assinatura do Participante	Data
Nome	Assinatura do Pesquisador	Data
Nome	Assinatura da Testemunha	Data

## ANEXOS

## ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO TOCANTINS



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** LUTAS E RESISTÊNCIAS DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM SEU PROCESSO DE FORMAÇÃO ACADÊMICA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS, CÂMPUS DE ARRAIAS

**Pesquisador:** Raquel Nascimento de Souza

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 51558021.4.0000.5519

**Instituição Proponente:** Universidade Federal de Tocantins - Campus de Arraias

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 5.291.287

**Apresentação do Projeto:**

O projeto trata de um resgate da historicidade da Educação Especial, desde a escolarização inicial no Brasil, e como tem sido o processo de inclusão no espaço educacional de estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação.

**Objetivo da Pesquisa:**

Conhecer, pela voz dos estudantes da educação especial, os obstáculos que enfrentam em seu processo de formação acadêmica na Universidade Federal do Tocantins, câmpus Sérgio Jacintho Leonor, Arraias, TO.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Quanto aos riscos, segundo a pesquisadora: pode-se encontrar desconforto emocional durante os relatos e respostas aos questionamentos, por se tratarem de experiências dos estudantes.

Quanto aos benefícios, segundo a pesquisadora: Você não será beneficiado diretamente e ou receberá vantagens individuais, mas, de forma indireta, irá contribuir com a promoção do conhecimento científico na área pesquisada, bem como, a partir da apresentação do trabalho final à instituição promover reflexões para que sejam implementadas e oferecidas condições de permanência visando minimizar os obstáculos enfrentados pelos estudantes da Educação Especial.

**Endereço:** Avenida NS 15, 109 Norte Prédio do Almoxarifado

**Bairro:** Plano Diretor Norte

**CEP:** 77.001-090

**UF:** TO

**Município:** PALMAS

**Telefone:** (63)3232-8023

**E-mail:** cep\_uf@uft.edu.br

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO TOCANTINS



Continuação do Parecer: 5.291.287

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa é relevante para a área do conhecimento.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Folha de rosto: Todos os campos foram preenchidos e assinados.

Cronograma: O cronograma descreve as etapas e meses de execução da pesquisa.

TCLE: É elaborado em forma de convite, e apresenta as correções solicitadas.

Declaração de compromisso do pesquisador responsável: Descreve o compromisso do pesquisador, datado e assinado.

Projeto de pesquisa: Está organizado e descreve todas as informações da pesquisa, após correções efetuadas.

**Recomendações:**

Não há.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há pendências. A pesquisadora acatou as correções solicitadas na primeira versão. Nesse sentido, o projeto de pesquisa atende, nesta segunda versão, os procedimentos éticos para a pesquisa com seres humanos, segundo a norma operacional 001/2013 e as resoluções 466/12 e/ou 510/16.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1817815.pdf	04/12/2021 09:38:04		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_corrigido.doc	04/12/2021 09:37:23	Raquel Nascimento de Souza	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_corrigido.pdf	04/12/2021 09:28:24	Raquel Nascimento de Souza	Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA.pdf	04/12/2021 09:24:00	Raquel Nascimento de Souza	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	31/08/2021 19:31:48	Raquel Nascimento de Souza	Aceito

**Endereço:** Avenida NS 15, 109 Norte Prédio do Almoarifado

**Bairro:** Plano Diretor Norte

**CEP:** 77.001-090

**UF:** TO **Município:** PALMAS

**Telefone:** (63)3232-8023

**E-mail:** cep\_uft@uft.edu.br

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO TOCANTINS



Continuação do Parecer: 5.291.287

Declaração de concordância	autorizacao.pdf	31/08/2021 19:31:25	Raquel Nascimento de Souza	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	31/08/2021 19:29:47	Raquel Nascimento de Souza	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA.pdf	31/08/2021 19:29:18	Raquel Nascimento de Souza	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

PALMAS, 15 de Março de 2022

---

**Assinado por:**  
**PEDRO YSMAEL CORNEJO MUJICA**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Avenida NS 15, 109 Norte Prédio do Almoarifado

**Bairro:** Plano Diretor Norte

**CEP:** 77.001-090

**UF:** TO **Município:** PALMAS

**Telefone:** (63)3232-8023

**E-mail:** cep\_uft@uft.edu.br