



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"**

JOÃO DE DEUS LEITE SILVA

**POLÍTICAS E PRÁTICAS INCLUSIVAS: O OLHAR DA GESTÃO E DE
ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA DE UM INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO SUPERIOR DO PARÁ**

Marília

2024

JOÃO DE DEUS LEITE SILVA

**POLÍTICAS E PRÁTICAS INCLUSIVAS: O OLHAR DA GESTÃO E DE
ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA DE UM INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO SUPERIOR DO PARÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, Campus de Marília, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha pesquisa: Educação Especial

Orientadora: Prof.^a Dra. Sandra Eli Sartoreto
Oliveira Martins (UNESP)

Coorientadora: Prof.^a Dra. Rosana Passos
(UFMG)

Marília
2024

S586p

Silva, João de Deus Leite

Políticas e práticas inclusivas: o olhar da gestão e de estudantes com deficiência de um instituto federal de educação superior do pará / João de Deus Leite Silva. -- Marília, 2024

102 p. : tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Orientadora: Sandra Eli Sartoreto Oliveira Martins

Coorientadora: Rosana Passos

1. Inclusão. 2. Ensino Superior. 3. Permanência. 4. Acessibilidade.

I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

JOÃO DE DEUS LEITE SILVA

**POLÍTICAS E PRÁTICAS INCLUSIVAS: O OLHAR DA GESTÃO E DE
ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA DE UM INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO SUPERIOR DO PARÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação Especial

Banca Examinadora

Prof.^a Dra. Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins
UNESP - Campus de Marília
Orientadora

Prof.^a Dra. Andrea Perosa S. Jurdi
UNIFESP - São Paulo

Prof.^a Dra. Fabiane Adela Tonetto Costas
UFSM - Santa Maria

Marília, 27 fevereiro 2024.

AGRADECIMENTOS

Nesta jornada acadêmica, muitos foram os pilares que sustentaram minha caminhada até aqui. Primeiramente, minha eterna gratidão à Prof.^a Dra. Sandra Eli Sartoreto Oliveira Martins, orientadora desta dissertação, cujas sabedoria, paciência e motivação foram faróis de luz em momentos de incerteza. Seu conhecimento profundo e seu entusiasmo pela ciência me inspiraram a superar cada desafio, fazendo desta jornada não apenas possível, mas extraordinariamente enriquecedora.

À coorientadora, Prof.^a Dra. Rosana Passos, expresso minha imensa gratidão. Sua excelência como mentora, disponibilidade para diálogos enriquecedores e estímulo constante foram cruciais para minha evolução acadêmica e pessoal. Sua dedicação e compreensão foram pilares que me sustentaram nos momentos mais desafiadores desta jornada.

Um especial reconhecimento aos membros da banca, Prof.^a Dra. Andrea Perosa S. Jurdi e Prof.^a Dra. Fabiane Adela Tonetto Costas, cujas perspectivas críticas e sugestões valiosas contribuíram significativamente para o refinamento deste trabalho. Agradeço pela generosidade de seu tempo e pela profundidade de suas análises.

Aos colegas de curso, verdadeiros companheiros de viagem, meu sincero agradecimento. As discussões, o apoio mútuo e as trocas de experiências fortaleceram nosso crescimento acadêmico e pessoal, criando laços que transcendem os muros da universidade.

À minha família, em especial minha mãe, Maria Edeilde Leite Silva, e meu pai, Antônio Nonato da Silva, ofereço meus mais profundos amor e gratidão. Seu apoio incondicional, compreensão e fé inabalável em meus sonhos foram alicerce emocional, sem o qual nada disso seria possível.

Gostaria de expressar minha profunda gratidão aos membros da Rede de Pesquisa em Acessibilidade, Diversidade e Inclusão – REPADI/Unesp e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Deficiência e Inclusão (GEPDI/ cadastrado no CNPq), por sua contribuição indispensável à minha pesquisa. As perspectivas valiosas fornecidas por este grupo não apenas enriqueceram significativamente o meu trabalho, mas também desempenharam um papel crucial na minha formação acadêmica. A troca de conhecimentos e experiências dentro deste coletivo foi, sem dúvida, um dos pilares para o desenvolvimento e aprofundamento do meu estudo.

Aos amigos Elizabeth Cristina Nascimento Branch, Lauro Sérgio Rodrigues da Silva, João Elias Vidueira Ferreira, Maria Edna Cruz Trindade e Terlys de Araújo Silva, Fernanda Atanaena Gonçalves de Andrade, agradeço por cada gesto de incentivo, cada palavra de apoio e por estarem ao meu lado, contribuindo de maneiras únicas para o desenvolvimento deste projeto.

Agradeço a todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte desta jornada. Este trabalho é o resultado do esforço coletivo de todos nós que acreditamos no poder transformador da educação e do conhecimento.

Por fim, mas não menos importante, agradeço a Deus, minha fortaleza, por me dar força e esperança nos momentos em que corpo e mente pareciam sucumbir.

A todos, meu sincero OBRIGADO. Este trabalho é também de vocês.

RESUMO

A ampliação do acesso de estudantes com deficiência na educação superior tem sido notável. No entanto, torna-se imperativo assegurar condições de igualdade, inclusão educacional e cidadania, especialmente relacionadas aos aspectos de ingresso e permanência desses estudantes, no período de restrições orçamentárias, impostas às pelo governo federal as universidades brasileiras. Este estudo objetiva investigar os fatores que dificultam ou favorecem a permanência desses estudantes no ensino superior mediada pela avaliação da observação de indicadores de políticas inclusivas institucionais. Participaram do estudo quatro universitários com deficiência e dois gestores, incluindo o diretor da unidade e o coordenador do NAPNE. Adotando uma abordagem qualitativa, a pesquisa foi desenvolvida em cinco fases: 1) levantamento de estudantes com deficiência no Instituto Federal do Sudeste do Pará; 2) contato com discentes e gestores; 3) aplicação do questionário baseado no *Índice de Inclusión para la Educación Superior* (INES); 4) entrevistas com gestores e alunos e; 5) análise dos dados coletados. Composto por 25 indicadores, o INES se caracteriza por um instrumento de avaliação da educação superior, que permite identificar as políticas institucionais inclusivas na universidade, com destaque a observação de barreiras à aprendizagem e participação, interdisciplinaridade, flexibilidade curricular, entre outros. As entrevistas com os participantes auxiliaram na compreensão das políticas de acessibilidade e inclusão da instituição, assim como a eficácia das ações promovidas pelo NAPNE na promoção da permanência estudantil. Os participantes retrataram ausência de políticas que acolham a temática, como evidenciaram lacunas na oferta de serviços, estratégias e ações diferenciadas para garantir não apenas o acesso, mas programas dedicados a garantir a sua plena participação nos contextos universitários. A pesquisa contribui para ampliar o debate sobre a avaliação das políticas institucionais inclusivas no ensino superior, evidenciando a importância de ações e programas mais robustos que acolham com êxito as demandas educacionais específicas de todos os estudantes, como pilares para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e igualitária.

Palavras-chave: Inclusão, Ensino Superior, Permanência, Acessibilidade.

ABSTRACT

The expansion of access for students with disabilities in higher education has been notable. However, it becomes imperative to ensure conditions of equality, educational inclusion, and citizenship, especially related to the aspects of entry and retention of these students, during a period of budgetary restrictions imposed by the federal government on Brazilian universities. This study aims to investigate the factors that hinder or favor the retention of these students in higher education through the evaluation of observing indicators of institutional inclusive policies. Four university students with disabilities and two managers participated in the study, including the director of the unit and the coordinator of NAPNE. Adopting a qualitative approach, the research was developed in five phases: 1) survey of students with disabilities at the Federal Institute of Southeastern Pará; 2) contact with students and managers; 3) application of the questionnaire based on the Index of Inclusion for Higher Education (INES); 4) interviews with managers and students; and 5) analysis of the collected data. Comprising 25 indicators, the INES is characterized as an assessment tool for higher education, which allows identifying the inclusive institutional policies at the university, highlighting the observation of barriers to learning and participation, interdisciplinarity, curricular flexibility, among others. The interviews with participants helped in understanding the accessibility and inclusion policies of the institution, as well as the effectiveness of the actions promoted by NAPNE in promoting student retention. The participants portrayed an absence of policies that embrace the theme, as they evidenced gaps in the provision of services, strategies, and differentiated actions to ensure not only access but also programs dedicated to ensuring their full participation in university contexts. The research contributes to broadening the debate on the evaluation of institutional inclusive policies in higher education, highlighting the importance of more robust actions and programs that successfully accommodate the specific educational demands of all students, as pillars for building a more just, equitable, and equal society.

Keywords: Inclusion, Higher Education, Permanence, Accessibility.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Matriz de Semaforização do INES

Quadro 2 – Semaforização com agrupamento de algumas categorias de interesse

Quadro 3 – Semaforização com resultados em percentagem

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Indicadores que compõem o INES

Tabela 2 – Indicadores de existência

Tabela 3 – Indicadores de frequência

Tabela 4 – Indicadores de reconhecimento

Tabela 5 – Elaboração das entrevistas

Tabela 6 – Barreiras para aprendizagem e participação.

Tabela 7 – Participação de estudantes.

Tabela 8 – Participação de docentes.

Tabela 9 – Avaliação flexível/ Interdisciplinaridade e flexibilização curricular.

Tabela 10 – Interlocução da instituição em contextos acadêmicos nacionais e internacionais/ Relações externas de professores e estudantes.

Tabela 11 – Investigação e pesquisa/ Política em educação inclusiva/ Investigação, inovação e criação artística e cultural na educação inclusiva.

Tabela 12 – Extensão, projeção social e contexto regional.

Tabela 13 – Regulamentação da educação inclusiva/ Estratégias de intervenção, avaliação e melhoramento/ Sistema de informação acessível.

Tabela 14 – Programas de bem-estar universitário/ Permanência estudantil.

Tabela 15 – Ações administrativas e de gestão/ Estrutura organizacional.

Tabela 16 – Programa de satisfação universitária/ Instalações e infraestrutura.

Tabela 17 – Programas sustentáveis de educação inclusiva/ Apoio financeiro e estudantil.

LISTA DE SIGLAS

ACPD – Associação Carajás de Portadores de Deficiência

ADVASP – Associação de Deficientes Visuais e Amigos do Sudeste do Pará

AEE – Atendimento Educacional Especializado

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFET-PA – Centro de Educação Tecnológica do Pará

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade

CONDIR – Conselho Diretor

CONSUP – Conselho Superior

ETFPA – Escola Técnica Federal do Pará

FUNDUNESP – Fundação para o Desenvolvimento da Universidade Estadual Paulista

ICIDH – International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps

IES – Instituições de Ensino Superior

IFES – Instituições Federais de Ensino Superior

IFPA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste do Pará

INES – Índice de Inclusión para la Educación Superior

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MINTER – Mestrado Interinstitucional

NAPNE – Núcleo de Atenção às Pessoas com Necessidades Educativas Específicas

NEABE – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas

NEE – Necessidades Educacionais Específicas

OMS – Organização Mundial da Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

SETEC – Secretaria de Educação Tecnológica e Profissional

SIGAA – Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas

PCD – Pessoa com Deficiência

PDC – Plano de Desenvolvimento do Campus

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PNE – Plano Nacional de Educação

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade

TECNEP – Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas

UNED – Unidade de Ensino Descentralizada

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

MINHA TRAJETÓRIA	13
1 – INTRODUÇÃO/ ESCOLHA DO TEMA	15
2 – REVISÃO DA LITERATURA	17
2.1 – Modelo social da deficiência e como ele se relaciona com o tema desse estudo.....	17
2.2 – Políticas de educação inclusiva no ensino superior.....	19
2.3 – Formação continuada de professores no ensino superior.....	26
2.4 – Acessibilidade social.....	27
2.5 – Acessibilidade e barreiras.....	31
3 – AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO INSTITUTO FEDERAL DO SUDESTE DO PARÁ	33
3.1 – Núcleo de Tecnologias Assistivas.....	34
3.2 – Programa Ciência sem Barreiras.....	34
3.3 – TECNEP.....	35
3.4 – NEABI.....	35
3.5 – NAPNE.....	35
4 – METODOLOGIA	36
4.1 – Local do estudo.....	36
4.2 – Participantes da Pesquisa.....	40
4.3 – Amostra total dos estudantes.....	41
4.4 – Procedimentos de produção dos dados.....	42
4.4.1 – O uso do formulário INES.....	42
4.4.2 – Entrevista para os gestores e estudantes.....	46
4.5 – A entrevista como instrumento de apoio à compreensão dos dados levantados no estudo.....	47
4.6 – Caracterizando os participantes do estudo.....	48
4.7 – Instrumentos.....	48
5 – TABULAÇÃO E APRESENTAÇÃO DOS DADOS	49
5.1 – Procedimentos de Análise dos dados.....	50
6 – ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	52
6.1 – Barreiras para a aprendizagem e participação/ Identificação e caracterização dos estudantes.....	53

6.2 – Participação de estudantes.....	56
6.3 – Participação de docentes.....	61
6.4 – Avaliação flexível/ Interdisciplinaridade e flexibilização curricular	63
6.5 – Interlocução da instituição em contextos acadêmicos nacionais e internacionais/ Relações externas de professores e estudantes.....	66
6.6 – Investigação, inovação E criação artística e cultural na educação inclusiva.....	68
6.7 – Extensão, projeção social e contexto regional.....	72
6.8 – Regulamentação da educação inclusiva/ Estratégias de intervenção, avaliação e melhoramento/ Sistema de informação acessível.....	74
6.9 – Programas de bem-estar universitário/ Permanência estudantil.....	78
6.10 – Ações administrativas e de gestão/ Estrutura organizacional.....	80
6.11 – Programa de satisfação universitária/ Instalações e infraestrutura.....	82
6.12 – Programas sustentáveis de educação inclusiva/ Apoio financeiro e estudantil.	84
7 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS	89
APÊNDICES.....	99

MINHA TRAJETÓRIA

Com um ano e seis meses de idade, tive poliomielite, que afetou meus membros inferiores e me impossibilitou de andar. Foi nesse momento que meus pais decidiram mudar para a cidade de Tucuruí, em busca de uma vida melhor e tratamento para minha deficiência. Naquela época, a cidade oferecia um sistema de saúde eficaz para os funcionários das empresas envolvidas na construção da primeira etapa da Usina Hidrelétrica de Tucuruí. Meu pai conseguiu emprego em uma dessas empresas, o que possibilitou que eu tivesse a oportunidade de receber tratamento médico.

Após um longo período de tratamento, incluindo seis cirurgias, dores e muitas sessões de fisioterapia, aos 10 anos de idade, consegui aprender a andar com o auxílio de muletas e o uso de aparelhos nas pernas. A partir desse momento, comecei minha jornada escolar, embora com um atraso em relação a outros estudantes, pois enfrentava não apenas os desafios do aprendizado, mas também os relacionados à mobilidade e à acessibilidade, como por exemplo, dependendo de outras pessoas para subir e descer do ônibus, e a necessidade de superar os obstáculos daquela época.

Com muita determinação e perseverança, conquistei mais mobilidade, autonomia e independência. Em 1997, comecei a andar sem o auxílio de muletas e pude ingressar na Escola Técnica Federal para cursar o curso Técnico em Eletrotécnica. Foi um momento decisivo em minha vida, pois percebi que minha condição física não me impedia de alcançar meus sonhos e objetivos.

Em 2007, obtive êxito no primeiro concurso público ao qual me submeti, sendo aprovado para o cargo de Assistente Administrativo na Prefeitura de Tucuruí. Fui trabalhar na secretaria de uma escola que atende alunos com diversas deficiências e assim tive a oportunidade de contribuir de forma significativa na vida desses estudantes, tanto com a minha experiência pessoal como com alguns conhecimentos já adquiridos.

Sou formado em Gestão de Recursos Humanos, com especialização em Administração Pública. Desde 2015, sou servidor público federal no Instituto Federal do Sudeste do Pará, atuando como Assistente em Administração. Atualmente, desempenho minhas funções na Coordenação de Gestão de Pessoas.

O meu interesse pelo tema das ações de apoio à permanência de universitários com deficiência surgiu devido à minha atuação como Assistente em Administração na Secretaria Acadêmica do Instituto Federal do Sudeste do Pará. Tive a oportunidade de entrar em contato

com alunos que enfrentavam desafios semelhantes aos meus em relação a mobilidade e acessibilidade, nos cursos técnicos e superiores.

Conversei e observei esses alunos, que compartilharam suas dificuldades em relação às barreiras que enfrentaram para concluir seus cursos. Essa experiência me sensibilizou profundamente, pois também sou uma pessoa com deficiência. Diante das minhas inquietações, decidi buscar informações no Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) sobre as ações que eram realizadas para a permanência dos alunos na universidade. Minha vontade de obter respostas só crescia, e então surgiu a oportunidade de fazer essa pós-graduação, na qual teria a chance de pesquisar sobre o assunto.

Em 2021, foi firmado um Programa de Cooperação para Qualificação de Profissionais de Nível Superior (PCI/CAPES) por meio do Mestrado Interinstitucional (MINTER). Esse programa é fruto de um acordo entre a UNESP - Marília e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste do Pará (IFPA), com a interveniência da Fundação para o Desenvolvimento da UNESP (FUNDUNESP). A oportunidade foi oferecida no Instituto Federal do Sudeste do Pará. Mesmo sem ter um projeto pronto, fiz minha inscrição e selecionei a “Linha de pesquisa 2: Educação Especial”. Acreditei que minha experiência de vida e trajetória me dariam o impulso necessário para estudar e pesquisar sobre esse tema tão relevante.

1 – INTRODUÇÃO/ ESCOLHA DO TEMA

Em pleno século XXI, é ainda observada a existência de processos excludentes e discriminatórios, de origem secular, os quais persistem em nossa sociedade. De forma geral, as exclusões são decorrentes de fatores socioeconômicos, preconceitos de raça, etnia, religião, aspectos culturais, dentre outros, que somados às dificuldades relacionadas ao acesso à tecnologia e à educação de qualidade, especialmente os assegurados pelo poder público, impactam severamente as pessoas com deficiência, que são consideradas foco das reflexões e pesquisas em Educação Especial. De acordo com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que foi alterada pela Lei 12.796/2013, considera-se público-alvo da educação especial os educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

O tema desta pesquisa deriva do interesse em compreender quais os serviços da universidade contribuem para a permanência dos alunos com deficiência no ensino superior, bem como quais os fatores que interferem em seu processo formativo, tendo em vista a interlocução dos estudos do campo do conhecimento da educação especial e da educação de ensino superior. A discussão do tema se justifica pelo momento histórico de dificuldades enfrentadas pelas instituições públicas que atuam no campo da Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil, em nível superior, nos quesitos: acessibilidade e inclusão; dificuldade de acessibilidade na estrutura física da universidade; e, o teto de gastos financeiro, delimitado por parte do governo federal, através da emenda constitucional nº 55, de 2016. Desta forma, essa pesquisa pode contribuir significativamente para o aprimoramento das políticas de inclusão e acessibilidade das instituições de nível superior.

Assim, observa-se a necessidade do docente educador, que atua no ensino superior, de conhecer as possibilidades de trabalho na perspectiva da educação inclusiva, a fim de proporcionar uma prática pedagógica com um real desenvolvimento acadêmico dos alunos com deficiência. Desta forma, evidencia-se a importância da realização desta pesquisa, posto que, "caso o estudante apresente uma diversidade no seu processo de aprendizagem por qualquer motivo, torna-se necessário adotar variadas metodologias de ensino." (Minetto, 2008, p. 95).

A motivação para a realização deste estudo se fundamentou em várias razões essenciais que se entrelaçam para compreender e promover a inclusão educacional de forma mais efetiva, tais como:

- A permanência dos estudantes com deficiência no ensino superior é uma questão de relevância social e de direitos humanos, segundo a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015);
- A situação atual do ensino superior no Brasil representa desafios adicionais, tais como a diversificação na oferta de cursos superiores e níveis de formação, o estímulo à pesquisa científica e tecnológica, empregabilidade dos formandos e egressos, e relevância social dos programas oferecidos;
- As instituições públicas enfrentam dificuldades financeiras, o que pode afetar a implementação de programas e serviços que garantam a permanência;
- A importância de aumentar os recursos destinados à capacitação dos professores, visando estimular sua participação em cursos de atualização voltados para o aprimoramento da prática inclusiva;
- Os discentes com deficiência apresentam diversas necessidades educacionais, das quais demandariam intervenções singulares voltadas para a eliminação de barreiras e promoção de ações de acessibilidade, a fim de promover sua permanência no ensino superior do Instituto Federal do Sudeste do Pará, bem como ter asseguradas suas condições de igualdade, inclusão social e cidadania.

Posto isso, esta proposta se desenvolveu em uma universidade pública do estado do Pará, junto ao Núcleo de Atenção às Pessoas com Necessidades Educativas Específicas (NAPNE).

Interessa, portanto, o desejo de compreender quais serviços oferecidos pela universidade são determinantes para a permanência dos estudantes com deficiência no ensino superior, bem como identificar os elementos que influenciam o processo formativo destes alunos, tendo em vista a interlocução dos estudos do campo do conhecimento educação especial e da educação de ensino superior.

2 – REVISÃO DA LITERATURA

2.1 – Modelo social da deficiência e como ele se relaciona com o tema desse estudo

A compreensão da deficiência vem sendo discutida a partir de diferentes perspectivas conceituais e teóricas, na atualidade. Segundo, Diniz, Barbosa e Santos (2009), a deficiência se diferencia da concepção de uma lista de doenças e lesões de uma perícia biomédica do corpo, mas está relacionada a uma visão que aponta a relação de desigualdade imposta pelos ambientes e suas barreiras, a um corpo com impedimentos de viver uma vida plena, como qualquer cidadão em sociedade. Segundo os autores, é da interação entre o corpo com impedimentos e as barreiras sociais restringem a sua participação aos bens culturais e materiais produzidos por grupos organizados socialmente.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência leva em consideração as especificidades do corpo ao mencionar "impedimentos físicos, intelectuais ou sensoriais" (ONU, 2006a, Artigo 1º). No entanto, complementa esclarecendo que “é da interação entre o corpo com impedimentos e as barreiras sociais que restringem a participação plena e efetiva das pessoas em sociedade.” (Diniz, Barbosa e Santos, 2009, p. 66).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência destaca que a desvantagem não é uma característica inerente ao corpo, mas sim o resultado de valores, atitudes e práticas discriminatórias direcionado às pessoas com impedimentos. A deficiência pode ser compreendida mais recentemente, em duas perspectivas: o modelo médico e modelo social, sendo esta segunda a perspectiva assumida neste estudo.

Assim, considera-se que o modelo social da deficiência busca assegurar a igualdade entre pessoas com e sem impedimentos corporais, indo além de oferecer bens e tratamentos biomédicos, abarcando diferentes marcados raciais, geracionais e de gênero, entre outros, e principalmente nas reflexões vinculadas as áreas de direitos humanos (Diniz, Barbosa e Santos, 2009).

No passado, a deficiência costumava ser encarada como um problema pessoal ou familiar, muitas vezes associada a crenças religiosas que variavam entre bênção divina ou infortúnio, segundo Lakshmi (2008). Na perspectiva do modelo social, a compreensão da deficiência desloca-se para denunciar a incompletude e déficit dos espaços privados para o domínio público. A deficiência não é matéria de vida privada ou de cuidados familiares, mas uma questão de justiça (Nussbaum, 2007, p. 35). Essa transição afetou os pressupostos

biomédicos sobre o tema. Pessoas chegaram a afirmar que “deficiência não é anormalidade, não se resumindo ao estigma ou à vergonha pela diferença.” (Diniz; Medeiros, 2004a, 1155).

Por quase três décadas, o modelo biomédico dominou as ações da OMS, levando a uma abordagem focada na reabilitação e na cura dos impedimentos corporais para as políticas públicas de diversos países ligados à essa organização. De acordo com Farias e Buchalla (2005), no Brasil, esse modelo ainda orienta pesquisas, ações de assistência e, em grande parte, as políticas de educação e saúde para pessoas com deficiência. No entanto, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006a) trouxe uma mudança significativa ao afirmar que:

“Assegurar a vida digna não se resume mais à oferta de bens e serviços médicos, mas exige também a eliminação de barreiras e a garantia de um ambiente social acessível aos corpos com impedimentos físicos, intelectuais ou sensoriais.” (BARBOSA E SANTOS, 2009, p. 74).

Nessa perspectiva e apoiada nos estudos da teoria histórico cultural Vigotski, de diferentes autoras (Carvalho, Rocha e Silva, 2013; Zanetti, 2017; Melo, 2020) reafirmam que esta não pode ser concebida a partir da distinção do defeito orgânico. A deficiência passa a ser considerada como uma condição socialmente constituída, distinta da perspectiva médica que descreve o desvio/defeito. Portanto, não é a condição de deficiência que determina o defeito, mas a sua relação com o social (Zanetti, 2017, p. 18). Ao discorrer sobre o tema Bacarin e Leonardo (2022) acrescentam como importante destacar que a deficiência, portanto, pode ser considerada como produto das interações e mediações sociais e, podendo dificultar e/ou provocar atrasos ao desenvolvimento e emancipação destas.

Amplamente aceito como uma abordagem para entender a deficiência, o modelo social valoriza incorpora os aspectos históricos, materiais e sociais, no qual o sujeito se insere (na medida em que concentra-se em explicar as causas e as consequências incapacitantes de exclusão social, de isolamento e intervenções que tentam reestruturar a sociedade para que sintam-se integrados na vida social.” (Gabel e Connor , 2008 p. 381, tradução do autor).

A desigualdade é incorporada como causa explicativa da deficiência levando em consideração o contexto social, e não apenas os aspectos que explicitam a lesão do corpo do indivíduo. Portanto, trata-se de concebê-la como condição social, diretamente ligada à forma como a sociedade está organizada. Nessa perspectiva, a questão central reside na estrutura da sociedade e a solução requer mudanças sociais e políticas dentro desse contexto, que possam promover a participação ativa das pessoas com deficiência, sem barreiras ou impedimentos, é fundamental intervir na sociedade (França, 2013).

A proposta de avaliação biopsicossocial da deficiência foi recomendada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), desde 2001. Ele surgiu a partir de uma revisão do modelo classificatório da *International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps* (ICIDH), integrando dos parâmetros do campo da medicina e do contexto social. Este modelo faz jus tanto a aspectos dos cuidados em saúde, dos direitos sociais. A portanto, sua orientação não visa apontar o desvio ou perda em alguma função de seu corpo, mas sobretudo leva em consideração o que ela de fato é capaz de realizar em seu meio (Mota e Bousquar, 2021).

“Trata-se de um modelo que não dita quem é ‘normal’ e quem é ‘incapaz’, que permite que uma pessoa ou um grupo possa ser identificado como tendo suas ‘capacidades’ e ‘incapacidades’ dentro de cada contexto. A mudança ocorre no referencial. O problema em questão não está mais restrito ao corpo, mas está presente nas interações entre condições de saúde, atividades, participação social, fatores pessoais e ambientais e as funções do corpo.” (Mota e Bousquar, p. 852, 2021).

A avaliação biopsicossocial vem sendo amplamente difundida a partir da estruturação da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF – OMS, 2001), publicada em mais de 191 países. Considerada como sistema informacional de referência, a CIF que objetiva padronizar a descrição da saúde, a funcionalidade e a incapacidade em todos os níveis da saúde, incluindo educação, social e laboral, admitindo que toda a população é passível de algum grau de deficiência e incapacidade (Mota e Bousquar, 2021).

Ao se contrapor ao modelo médico da deficiência que parte da perspectiva de doença, e de que precisa ser curada, tratada, habilitada, reabilitada etc., à sociedade manteve-se resistente para aceitar que pessoas com deficiência pudessem acessar seus direitos labora, social, educacional.

A “[...] Psicologia [histórico cultural] alude um compromisso social com aqueles que por muito tempo tiveram seus direitos negados, sendo estigmatizados e por muitas vezes excluídos, como é o caso da pessoa com deficiência”, conforme asserveram Ciantelli, Leite e Nuernberg (2017, p. 310) ao defenderem essa perspectiva teórica sobre o tema.

2.2 – Políticas de educação inclusiva no ensino superior

A partir dos anos 90 surge uma nova mentalidade, conforme destacado por Galvão Filho (2009, p. 91), que irá transformar a compreensão da sociedade sobre deficiência. Essa mudança ressalta a importância de reconhecer as particularidades de cada indivíduo. Segundo o autor, “uma sociedade inclusiva busca tornar acessível todas as suas realidades, garantindo que a

pessoa com deficiência possa realmente acessar o mundo ao seu redor, com todos os direitos e deveres de cada cidadão”. Ao analisar a história da educação especial, é perceptível que, durante o século XVI, as pessoas com deficiência ocupavam um lugar à margem na sociedade, sendo excluídas e segregadas. Eram confinadas em ambientes como asilos e manicômios, e destinadas ao tratamento de comportamentos considerados "desviantes" (Mendes, 2006). No século XIX, essas pessoas eram alocadas em salas especiais dentro das escolas regulares. Já na segunda metade do século XX, a educação especial “foi se constituindo como um sistema paralelo ao sistema educacional geral” (Mendes, 2006, p. 388).

De acordo com Muller e Surel (2002), a política pública é um processo contínuo que se associa à ação pública, que está ligado a um fluxo de produção de “programas de ação pública, isto é, dispositivos político-administrativos coordenados em princípio em torno de objetivos explícitos”. Segundo os autores, as políticas públicas não visam resolver problemas diretamente.

Na realidade, os problemas são “resolvidos” pelos próprios atores sociais através da implementação de suas estratégias, a gestão de seus conflitos e, sobretudo, através dos processos de aprendizagem que marcam todo o processo de ação pública” [...] (Muller; Surel, 2002, p. 28).

Segundo Silva e Pimentel (2021), com o intuito de garantir a inclusão estudantes com deficiência nas escolas, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva foi instituída em 2008, passando a orientar os sistemas educacionais para que garantam no ensino regular o acesso, a participação, o aprendizado e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, criada em 2015, reforça esse direito de acesso, enfatizando a necessidade de igualdade para promover a inclusão social e cidadania plena para pessoas com deficiência (Brasil, 2015). Além disso, em 2016, a Lei nº 13.409 entrou em vigor, estabelecendo cotas para pessoas com deficiência nas universidades federais, fortalecendo ainda mais o direito desses indivíduos ao acesso e à permanência no ensino superior, e promovendo a inclusão e igualdade de oportunidades (Brasil, 2016).

Os autores Martins & Silva (2016) relatam que, embora haja uma base legal que respalde o acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior, é imperativo que as Instituições de Ensino Superior (IES) efetivamente coloquem em prática as políticas inclusivas. A simples oportunidade de ingresso não é suficiente, já que a presença está relacionada a oportunidades de acesso, que devem incluir as condições adequadas para o sucesso desses no processo formativo, além do ingresso na instituição. Conforme indicado por Lopes (2009), garantir o ingresso na universidade não é garantia de inclusão, e a permanência dos estudantes com

deficiência na instituição ocupa um papel crucial de destaque no debate sobre a inclusão educacional.

Branco & Leite (2016) e Alexandrino *et al.* (2017) enfatizam que existe um abismo entre os dispositivos legais e a aplicação efetiva em programas que promova a permanência de pessoas com deficiência no ensino superior. Logo, a implementação de políticas públicas dedicadas a valorização da equidade da infraestrutura física e arquitetônica, para atender às necessidades das pessoas com deficiência, foi tema do trabalho de Calheiros & Fumes (2016).

É necessário reforçar que as políticas públicas que asseguram os direitos das pessoas com deficiência relacionada a entrada na universidade, mesmo respaldada por leis, não são suficientes. Pelo contrário, só se torna significativo quando está diretamente relacionado ao processo de permanência. Nesse contexto, Santos & Mendonça (2015) destacam a necessidade de o poder público garantam a oferta de serviços e recursos de acessibilidade melhorar os sistemas educacionais. Sobre a acessibilidade e a infraestrutura arquitetônica, Pereira *et al.* (2016) afirmam que as instituições de ensino superior devem garantir que os alunos com deficiência tenham acesso aos diversos espaços da universidade, de forma independente em todas as áreas da instituição, disponibilizando equipamentos e instalações que auxiliem tanto o desempenho acadêmico quanto social dos estudantes.

Alguns pesquisadores tem apontado para as dificuldades na permanência dos estudantes na universidade estão relacionadas a falta de materiais impressos, incluindo publicações em meios virtuais acessíveis tem sido um problema recorrente no contexto universitário (Monteiro *et al.* (2013). Somados a esses fatores, Fialho & Silva (2012) destacam a insatisfação dos alunos decorrentes da ausência de apoios e recursos informacionais nas bibliotecas universitárias das pessoas com deficiência.

No contexto da remoção de barreiras arquitetônicas, Leite (2007) menciona que o Artigo 23 da Constituição Federal Brasileira atribui tal responsabilidade tanto à União quanto aos estados e municípios. Já no âmbito das normas gerais, a competência legislativa é da União, enquanto os estados e municípios têm competência para proteção suplementar e integração social das pessoas com deficiência, conforme o Artigo 24 da Constituição. Essa abordagem é respaldada pelo Decreto nº 7.611 de 2011, que trata da educação especial e do atendimento educacional especializado, que é dever do Estado conforme o Artigo 1º, garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, com a igualdade de oportunidades, a proibição da exclusão do sistema pelo fato da deficiência, e o amparo de medidas individuais em ambientes

que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, confirmando o Decreto Legislativo nº 6.949/2009 (Brasil, 2009).

Apesar do compromisso explícito de tornar a educação das pessoas com deficiência uma responsabilidade do Estado, a presença dessas pessoas na educação superior só foi regulamentada 27 anos depois, pela Lei nº 13.146/2015, conhecida como a "Lei Brasileira de Inclusão". Esta lei, em seu Artigo 27, estabelece a educação como um direito (Costas, Breitenbach e Castro, 2022).

Criado para promover o ingresso e permanência das pessoas em situação de deficiência neste nível de ensino, o Programa Incluir foi uma iniciativa do Ministério da Educação, configurando em apoio financeiro às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), para criar e/ou reestruturar os núcleos de acessibilidade. Responsáveis por organizar e implementar ações que garantam a inclusão dos estudantes com deficiência na vida acadêmica, eliminando as barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação. Lançado em 2005, o governo selecionou por meio de editais diferentes propostas institucionais direcionadas a este fim. A partir de 2012, o programa foi ampliado para todas as IFES, estimulando o desenvolvimento de uma política abrangente e articulada de acessibilidade. Nesse contexto, os recursos foram transferidos diretamente às universidades, para manutenção dos Núcleos de Acessibilidade.

A garantia de acesso para pessoas com deficiência foi formalizada legalmente pela Lei nº 13.409/2016 (BRASIL, 2016), que trouxe modificações à Lei nº 12.711/2012 (Brasil, 2012), conhecida como "Lei de Cotas". O Artigo 3º desta lei estabelece o seguinte princípio (Costas, Breitenbach E Castro, 2022):

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, grifo das autoras).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) aborda a educação superior em seu Artigo 43 e destaca princípios fundamentais, incluindo a promoção da cultura, reflexão, desenvolvimento científico e tecnológico, incentivo à pesquisa durante a iniciação científica, integração dos conhecimentos e promoção da extensão (Louzada, 2021, P. 16).

Os pilares da educação superior (ensino, pesquisa e extensão), que se apresentam hoje como essenciais para a configuração de uma universidade, assumiram o lugar de uma instituição que priorizava apenas o ensino em detrimento das atividades de pesquisa e investigação. A consolidação da indissociabilidade desses três pilares ocorreu somente a partir da década de 1970, com um destaque maior na Constituição de 1988 (Brasil, 1988; Roth *et al.*, 2013; Balbo, 2018). Nesse contexto, Leite e Pletsch (2017), observaram que, apesar do progresso na pesquisa sobre o assunto, o aumento das matrículas de pessoas com deficiência no ensino superior e a implementação de novas políticas públicas na área levaram as universidades a reconsiderarem questões que vão além de problemas de infraestrutura, como os aspectos pedagógicos, sociais e atitudinais. Após essa política, em 2009, foi ratificada a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência por meio do Decreto nº 6.949, que no Artigo 9º aborda a definição de acessibilidade (Louzada, 2021, p. 32):

A fim de possibilitar às pessoas com deficiência viver de forma independente e participar plenamente de todos os aspectos da vida, os Estados partes tomarão as medidas apropriadas para assegurar às pessoas com deficiência o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público, tanto na zona urbana como na rural (Brasil, 2009)

[...] direito da pessoa com deficiência, em um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, visando obter o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Os direitos da população não são reconhecidos pelas disposições legais, e há obstáculos para a integração dos universitários com deficiência na sociedade, conforme observado por Coutinho (2011) e Tartuci (2014). Contudo, é importante ressaltar que provisões como essas ocorrem quando, substancialmente, são perpassadas por ações contínuas e coletivas que tenham, como princípios e metas, o respeito e a diversidade humana, o reconhecimento das diferenças, a identificação e a eliminação de qualquer tipo de discriminação e a desconstrução de opiniões preconcebidas (Cury, 2005). Portanto, as universidades públicas brasileiras, no âmbito da educação superior, devem compreender, sob uma perspectiva inclusiva, seu papel social como transmissoras de novos saberes e práticas, para participar do processo de formação crítica e autônoma. Mudanças políticas, econômicas e culturais (Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009; Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015).

Uma revisão de literatura realizada por Silva e Pimentel (2021) verificou que uma parcela significativa dos estudos analisados abordou a acessibilidade e permanência de alunos

com deficiência visual em instituições de ensino superior, mas revelou que a inclusão, conforme preconizado nos documentos e na lei, não se efetiva na prática. Ademais, a maioria das pesquisas analisadas não focou nas experiências dos alunos durante sua formação. O documento indica que o processo de inserção dos alunos nas IES é caracterizado por desafios e dificuldades devido a diversos entraves relacionados à infraestrutura e recursos humanos, materiais didáticos e estratégias metodológicas disponíveis nas organizações. A garantia de acesso foi inicialmente vista como a porta de entrada desses alunos na universidade, mas esse acesso, embora respaldado por leis e políticas específicas, não é suficiente. Pelo contrário, só faz sentido quando encontra, no seu fundamento, uma relação direta com a permanência. Para Dallabona (2011), é preciso integrar a comunidade universitária, representada por professores, técnicos e alunos, para melhorar o acesso e garantir a permanência desses alunos. Glat e Pletsch (2010) acrescentam que a educação inclusiva é um grande desafio para a formação de professores, entendendo que as universidades devem formar profissionais que sejam mais do que ferramentas de disseminação do conhecimento, mas que sejam capazes de difundir novas atitudes e práticas que valorizem a diversidade.

Para as pessoas com deficiência, pesquisas apontam que a obtenção de um diploma universitário pode ser uma das poucas oportunidades de ingressar no mercado de trabalho e criar condições para uma vida mais autônoma e plena (Järkestig-Berggren, Rowan, Bergbäck e Blomberg, 2016; Moswela e Mukhopadhyay, 2011; Papay e Griffin, 2013).

Pivetta *et al.* (2016), em um estudo do Gabinete Pedagógico da Universidade de Aveiro (Portugal), também apontaram que é imprescindível que a sociedade como um todo participe no processo de inclusão educacional das pessoas com deficiência e que esse empenho social vá além de políticas públicas, fundos e verbas para as intervenções estruturais necessárias nas instituições. Segundo os autores, pouco pode ser alcançado sem remover as barreiras atitudinais. Nunes & Magalhães (2016) asseguram que, para que ações participativas sejam efetivas e se tornem realidade, as instituições precisam implementar planos, projetos e parcerias para promover a educação inclusiva na prática. Nessa perspectiva, Regiani & Mól (2013) consideram que a educação inclusiva de nível superior requer uma reconstrução do sistema educacional. As autoras enfatizam a necessidade de superar não apenas barreiras físicas nas universidades, mas também barreiras educacionais e metodológicas.

Guimarães e Aragão (2010) apontam que a participação de pessoas com deficiência no ensino superior reflete a mesma realidade que enfrentam em relação a desafios e participação em outros níveis de ensino, como a incapacidade das instituições em desenvolver atividades

pedagógicas que atendam às necessidades específicas dos alunos, falta de materiais adequados, presença de barreiras arquitetônicas, de preconceito e de indiferença por parte de alunos e professores. Chahini e Silva (2009) enfatizam que a inclusão no ensino superior não significa dar privilégios às pessoas com deficiência, mas promover a igualdade de oportunidades, para que todos sejam incluídos na sociedade como cidadãos plenos de direitos para o desenvolvimento de suas potencialidades. Castro (2011) aponta que as universidades brasileiras têm desenvolvido ações para incluir pessoas com deficiência no ensino superior, mas essas ações ainda não são suficientes para garantir que os alunos com deficiência continuem nessa fase da escolaridade.

Desse modo, a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) define como acessibilidade a:

possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, 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).

De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão (2015), barreiras são:

[...] 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).

Portanto, é impossível pensar em práticas e políticas inclusivas sem levar em conta a presença de culturas, principalmente quando estão sobrepostas dentro de um mesmo fenômeno, incentivando valores e crenças que respeitam as formas constitutivas do pluralismo humano (Oliveira *et al.*, 2014). A esse respeito, Santos (2015) argumenta que as práticas inclusivas são

aquelas que visam cuidar do outro e com isso se relacionam com os mecanismos sociais e institucionais. Segundo Menino-Mencia (2016, p. 26), as práticas pedagógicas são definidas pelo “desenvolvimento do que é, como se ensina e como se aprende, de maneira a refletir sobre os valores e as políticas inclusivas”.

Segundo Freire (2003, p. 70), a educação implica em rejeitar a concepção do homem como algo abstrato, isolado, solto e desconectado do mundo. Em termos mais simples, todas as relações são essenciais para garantir práticas inclusivas e proporcionar igualdade de participação aos alunos com deficiência. Minhoto (2015) aponta que os professores devem se preocupar não apenas com os aspectos de ensino/ aprendizagem, mas também com os aspectos sociais. Neste contexto, Ball (1994; 2009) e diversos outros estudiosos do campo (Hojas, 2017; Mainardes, 2018; Silva E Martins, 2020) sustentam a ideia de um ciclo de políticas que venha destacar a participação da comunidade na implementação das políticas, bem como o impacto das características do contexto, das relações sociais e das expressões de interesse sobre essas ações.

2.3 – Formação continuada de professores no ensino superior

Pérez-Castro (2019) dá um exemplo da vida real em um de seus artigos, destacando a dificuldade encontrada em distinguir uma barreira de um facilitador. Um professor pode ser visto como um facilitador ou uma barreira em um ambiente universitário, e isso vai depender de como o professor conduz sua prática, como aborda o conteúdo e de como desenvolve a didática em suas aulas.

Cabral e Melo (2017) apresentam dados quantitativos sobre a escassez de profissionais disponíveis para atender pessoas com deficiência. De acordo com relatos de gestores de centros que participaram do referido estudo, 89% deles relataram essas carências, e ainda 63% citaram falta de conscientização e preparo dos professores. Drago (2010) e Coutinho (2011) também destacaram que a falta de formação de professores, bem como a falta de instalações, equipamentos e recursos físicos, são fatores que influenciam a incipiência das universidades para acolher pessoas com deficiência.

Como mostra o estudo de Santos e Fumes (2012), mesmo tendo concluído mestrado ou doutorado, muitos professores do ensino superior não tiveram formação pedagógica específica, como os professores da Educação Básica, que tiveram sua formação baseada nos cursos de Pedagogia e nas Licenciaturas, com disciplinas específicas voltadas para a docência. As autoras destacam que esse processo de formação pedagógica da educação infantil até a educação

superior visa a preparação dos profissionais da educação para a inclusão das pessoas com deficiência, a fim de incentivar a criação de apoios pedagógicos necessários para que o aluno possa desenvolver suas potencialidades. Além disso, nota-se que os próprios professores não se sentem preparados por não terem formação específica para atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência em sala de aula (Drago, 2010; Moreira, 2010; Poker *et al.*, 2018; Silva, 2013; Tartuci, 2014). Diante disso, as organizações precisam se organizar e regular como um todo a forma como problematizar as práticas excludentes e discriminatórias, e beneficiar a permanência e o aprendizado (Moreira, 2010). É necessário também criar condições favoráveis que contribuam para o sucesso acadêmico dos alunos com deficiência (Diniz e Silva 2021).

Em relação à formação de professores, Vilaronga & Caiado (2013) e Regiani & Mól (2013) ressaltam que as salas de aula não estão bem-preparadas para receberem alunos com deficiência. Os autores também apontam que os professores desconhecem os recursos de acessibilidade acessíveis que os alunos precisam para concluir seus cursos com sucesso. Segundo Santos & Hostins (2015), a qualificação dos profissionais, a adaptação física e as inovações no campo educacional são elementos essenciais para assegurar que as pessoas com deficiência tenham acesso, permaneçam e alcancem sucesso no ensino superior.

Por outro lado, os professores se sentem mais à vontade com alguns ajustes que não exigem esforço significativo (presença de intérpretes de língua de sinais nas aulas, gravação de aulas etc. No entanto, eles se mostram mais reticentes em relação a alterações mais profundas, como as metodológicas, para as quais muitos se sentem despreparados. (Burgstahler e Doe, 2006). Mesmo assim, algumas pesquisas concluem que os professores têm receio de fazer ajustes porque acreditam que através deles podem tratar os alunos com deficiência favoravelmente e os demais alunos podem se sentir discriminados (Burgstahler & Doe, 2006).

A pesquisa que deu voz aos professores que descobriu uma variedade de estratégias metodológicas, ativas e participativas, é tão importante quanto as pesquisas de metodologias afetivas e emocionais para facilitar a aprendizagem de alunos com deficiências (Aguirre, Carballo e López- Gavira, 2021; Cotán, Aguirre, Morgado e Melero, 2021).

2.4 – Acessibilidade social

No Brasil, o Decreto Legislativo nº 186 do Congresso Nacional, de 7 de setembro de 2008, é equivalente a uma emenda constitucional. É importante ressaltar que a atitude em relação a uma pessoa com deficiência não é determinada apenas pelas terminologias utilizadas, mas sim por ações concretas e políticas inclusivas. Se as instituições públicas (escolas e

universidades) garantissem o direito de entrada e saída de crianças e jovens, e providenciassem medidas de acessibilidade que eliminassem as barreiras de aprendizagem, fazendo uso dos recursos materiais e humanos disponíveis, os alunos com deficiência poderiam ter uma deficiência sem se sentir deficiente. O termo acessibilidade vem do latim *accessibilite*, que, segundo Michaelis, (*online*), significa “facilidade de acesso, disponibilidade, fácil de usar”. O conceito de acessibilidade é compreendido por Fortuna (2009, p. 15):

[...] a resposta física que passa pelas seguintes questões: “Como posso chegar até o prédio X?”; “Como entrar e me movimentar dentro daquele prédio Y?”; “Como me movimentar entre os pisos e entrar nos cômodos?”; “Como utilizar as instalações do banheiro?”; “Como sentar no ônibus, sem a observância da lei dos obesos?”; “Como pagar os impostos no banco em fila única, mesmo sendo paraplégico?”; “Sou cego, como me locomover neste quarteirão?”; entre outras.

Segundo Sasaki (2010), a acessibilidade para pessoas com deficiência percorre o acesso físico, pedagógico e comunicativo para proporcionar oportunidades de interação entre os indivíduos. No entanto, para efeitos deste estudo, a acessibilidade é definida como a capacidade de todas as pessoas, incluindo as que têm dificuldades de mobilidade (cadeirantes e pessoas com mobilidade reduzida), de aceder, compreender e se deslocar de forma segura e autônoma, destinada a assegurar os espaços físicos em edifícios de uso público de IES, ou seja, particularmente no que diz respeito à acessibilidade arquitetônica. Neste contexto, Dischinger, Padaratz e Ely (2005, p. 4) destacam que acessibilidade denota o poder de se locomover de forma independente, segura e com o mínimo de conforto usando os equipamentos disponíveis nesta organização.

Segundo Santos Filho (2010), a padronização técnica brasileira trouxe grandes avanços na acessibilidade, tornando o Brasil um país privilegiado em termos de normas. Por outro lado, o autor chama a atenção para o fato de que “infelizmente, não ocorreu ainda, de forma generalizada, a materialização dessas normas em nossa realidade, como acessibilidade ao meio em geral” (Santos Filho, 2010, p. 42).

Atualmente, Oliveira (2003) mostra que a acessibilidade também está relacionada a crianças, idosos, pessoas com deficiência temporária, gravidez de alto risco, cardiopatas, obesidade, cadeirantes, bengalas, muletas etc., ou seja, pessoas que encontram barreiras ou obstáculos em suas vidas diárias que os impedem de ir e vir. Portanto, o problema da falta de acessibilidade é um problema coletivo, não individual, pois separa as pessoas com deficiência das demais, não permite a igualdade de oportunidades e elimina a liberdade de movimento, independência, educação e trabalho, ou seja, acesso aos bens produzidos pela humanidade.

Sasaki (2009, p. 1-2) também defende a necessidade de usar o termo acessibilidade para abranger diferentes contextos cotidianos. O autor organiza a abordagem em seis dimensões, de forma didática, utilizadas por alguns pesquisadores da área:

[...] arquitetônica (sem barreiras físicas), comunicacional (sem barreiras na comunicação entre pessoas), metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação etc.), instrumental (sem barreiras nos instrumentos, ferramentas, utensílios etc.), programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.) e atitudinal (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência) (Sasaki, 2009, p. 1-2).

Melo e Silva (2020, p. 952) contribuem para o desenvolvimento das pessoas com deficiência ao mostrar que:

[...] de modo a superar a perspectiva da compensação biológica/ sensorial, a Teoria Histórico-Cultural, fundamentada no materialismo histórico e dialético, tem suas bases assentadas na ideia de ensinar aquilo que a criança não sabe, pois não se faz referência ao que se julga necessário ela aprender, mas ao que a desafia a aprender. Nesse sentido, o que está em jogo é um processo educativo que rompa com a ideia de que na deficiência há apenas a fraqueza e limites (Melo e Silva, 2020, p. 952).

Conforme Galvão *et al.* (2015), garantir a acessibilidade significa fornecer os materiais adequados, além de uma série de outras estratégias necessárias para que esses alunos cheguem e sobrevivam na universidade.

De acordo com Cardoso (1996), a questão da acessibilidade não é limitada apenas a grupos minoritários, como muitas vezes é erroneamente compreendido pelas pessoas em geral. É um desafio que afeta a todos e pode ser superado por todos, pois: 1) Qualquer indivíduo pode interagir com pessoas com deficiência ou incapacitados, por meio de conhecidos, em algum momento de sua trajetória; 2) Todos podem necessitar de cuidados especiais em alguma fase da vida; 3) Em determinado momento, todos experimentam alguma forma de limitação, demandando atenção especial. O autor destaca que, em qualquer período da existência, qualquer pessoa está suscetível, de maneira temporária ou permanente, a enfrentar uma condição de deficiência ou incapacidade. Assim, destaca-se a importância de estar atento às possíveis consequências da falta de acessibilidade.

Alves (1999) assegura que, para evitar a segregação das pessoas com deficiência, é fundamental que todos tenham acesso a serviços e relações sociais de maneira indiscriminada.

Cardoso (1996) e Lopes Filho (2002) afirmam que a falta de acessibilidade resulta em uma segregação desnecessária das pessoas com deficiência, prejudicando tanto o indivíduo isolado quanto aqueles com quem ele convive. Além disso, Cardoso (1996), destaca que

proporcionar acessos significa eliminar obstáculos físicos, ambientais e estruturais. A partir desse olhar, podemos perceber que a sociedade não está segregando, mas sim buscando aprimorar a qualidade de vida e garantir o pleno exercício da cidadania a cada indivíduo, independentemente de sua condição física ou idade.

Torres, Mazzoni e Alves (2002, p. 83) ressaltam que a acessibilidade é um conceito que abrange aspectos relacionados ao ambiente físico, à convivência cotidiana e à esfera digital. Eles caracterizam a acessibilidade como “um processo dinâmico, associado ao desenvolvimento tecnológico, mas principalmente ao desenvolvimento da sociedade”. Nessa perspectiva, compreende-se que o progresso desse tema em determinadas sociedades está intimamente ligado à atenção dedicada à diversidade humana.

Santos (1997) esclarece que a acessibilidade está ligada à concepção de mobilidade com autonomia, fundamentada no princípio universal. Dessa forma, torna-se crucial a existência de uma "arquitetura acessível", cujo objetivo é garantir a todas as pessoas a habilidade de se deslocarem com liberdade.

Emmel e Castro (2002) destacam que a acessibilidade vai além do ambiente físico, abrangendo um contexto mais abrangente que engloba todas as atividades diárias de uma pessoa.

A acessibilidade é garantida pelo Decreto nº 3.298/99 (Brasil, 1999b) e reforçada pela Lei n.º 10.098/00 (Brasil, 2000a). Essas leis estabelecem diretrizes abrangentes e critérios essenciais para promover a acessibilidade das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. O objetivo é remover barreiras e obstáculos em relação a: 1) Edificações, 2) Transporte, 3) Mobiliário e Equipamentos, 4) Sistemas e Meios de Comunicação.

De acordo com Torres, Mazzoni e Alves (2002, p. 84), as barreiras arquitetônicas não são o principal obstáculo enfrentado pelas pessoas com deficiência. Segundo os autores, o “maior obstáculo está no acesso à informação e, conseqüentemente, a aspectos importantes relacionados à informação, como a educação, o trabalho e o lazer”.

A Portaria nº1.679/99 (Brasil, 1999a) estabelece critérios de acessibilidade para pessoas com deficiência como parte dos processos de autorização, reconhecimento de cursos e credenciamento de instituições. Essa regulamentação define as condições mínimas necessárias para garantir que estudantes com deficiências física, visual e auditiva tenham acesso adequado

ao ensino superior, promovendo mobilidade e proporcionando o uso adequado de equipamentos e instalações nas instituições de ensino.

Retomando às discussões sobre o termo no Brasil, recentemente, Ciantelli *et al.* (2021) apresentaram três tendências de acessibilidade, a saber:

I) acessibilidade enquanto valores determinados por leis, decretos e normas técnicas;

II) a segunda tendência observada pelos autores considera os mesmos marcos indicados na primeira, contudo, direciona-se quase que exclusivamente às pessoas com deficiência;

III) a terceira tendência indica uma definição com um olhar para além da deficiência, considerando os marcadores sociais de classe, as diferenças étnicas, dentre outras, que desenham uma existência marcada pela vulnerabilidade socioeconômica e por um conjunto de valores que a minimizam pela sua condição racial, de gênero, de orientação sexual, de classe etc. (Ciantelli et al, 2021, p.13).

A acessibilidade e as barreiras são conceitos fundamentais quando se discute inclusão e direitos humanos, especialmente no contexto da participação plena e efetiva de todas as pessoas na sociedade, independentemente de suas capacidades físicas, sensoriais, cognitivas ou sociais. Compreender a diferença entre esses dois termos é crucial para promover ambientes mais inclusivos e equitativos.

2.5 – Acessibilidade e barreiras

Acessibilidade se refere à capacidade de tornar ambientes, produtos, serviços e informações acessíveis a todos, sem exceção. Envolve a criação de condições que permitam a participação igualitária de todas as pessoas, independentemente de suas características individuais.

Por outro lado, barreiras são obstáculos que dificultam ou impedem essa participação. Elas podem ser físicas (como escadas sem corrimão), comunicacionais (como falta de legendas em vídeos) ou atitudinais (como preconceitos e estigmas).

Promover a acessibilidade e eliminar barreiras é uma responsabilidade social compartilhada. Isso requer o compromisso contínuo de indivíduos, organizações e governos. Além de cumprir regulamentações e normas técnicas, é essencial abordar esses temas com sensibilidade e consciência, reconhecendo a diversidade humana como um valor fundamental.

Construir uma sociedade verdadeiramente inclusiva não se resume apenas a adaptar ambientes e práticas existentes. Também envolve mudar nossa mentalidade e atitudes em relação à diversidade, reconhecendo que a inclusão beneficia a todos e fortalece nossa coletividade.

Os estudos realizados por Almeida e Ferreira (2018) e Castro e Almeida (2014) também destacam as barreiras arquitetônicas enfrentadas pelos alunos com deficiência, como ter que se deslocar internamente apesar do grande número de escadas e falta de rampas com inclinação adequada, calçadas com pisos insuficientes e ausência de banheiros e elevadores adaptados. Conforme observado nos estudos de Castro e Almeida (2014) e Calheiros e Fumes (2016), a falta de intérpretes de LIBRAS nas universidades resulta em dificuldade de acesso à comunicação, processos educativos e informações. Nos estudos de Nantes (2012) e Castro e Almeida (2014), os alunos também notaram a falta de formação de professores com foco no uso de materiais didáticos e métodos inadequados.

Miranda (2011) destaca uma série de dificuldades para a acessibilidade a longo prazo e permanência de pessoas com deficiência nas universidades, como a escassez de verbas destinadas a atividades físicas adaptativas e recrutamento de recursos humanos capacitados e especializados, além da revisão dos programas de inclusão. Soma-se a esses fatores um “histórico de exclusão, próprio do ensino superior no país, com fortes tendências de privatização, elitismo, bem como mitos sobre a impotência das pessoas com deficiência”. Em sua pesquisa sobre acessibilidade no ensino superior, Duarte e Cohen (2004, p. 2) afirmam: “Pode-se considerar que, quando um único aluno for impedido de entrar numa biblioteca ou numa sala de aula pela simples existência de uma barreira física, a função educadora de uma universidade estará sendo colocada em xeque” (Miranda, 2011, p. 120).

Loch (2007) questionou a inclusão de pessoas com deficiência sem preparação do espaço e da comunidade acadêmica para cuidar dessas pessoas. Segundo o autor, a presença efetiva de pessoas com deficiência no ensino superior será proveitosa na medida em que estimular o debate, a ação e a reflexão. Do contrário, promoverá apenas a entrada física nesses ambientes, sem as estruturas sociais e culturais imbuídas de acessibilidade, observadas nas portas, nas rampas, nas estantes das bibliotecas, no estilo das carteiras das salas de aulas, nos restaurantes e nos espaços de uso restrito, como aponta Mazzoni (2003, p. 201). Conforme indica Miranda (2011), a implementação de políticas de inclusão (e políticas de educação) é impulsionada pela produção de conhecimento, debate crítico e formação profissional que as universidades, especialmente as públicas, oferecem em parceria com as comunidades.

Embora existam diversas barreiras à inclusão, como as arquitetônicas, a falta de informação e as tecnologias inacessíveis, os professores são apontados como o principal obstáculo para a inclusão educacional (Hewett, Douglas, Mclinden & Keil, 2017). Outro estudo, como o de Mullins e Preyde (2013), revela como os professores, de vezes em quando, mantêm

uma atitude de desconfiança e suspeita, especialmente em relação aos alunos com deficiências invisíveis. Isso obriga os alunos a se defenderem e até provar sua deficiência na frente do professor. O procedimento de ensino e aprendizagem também é avaliado em outros estudos, como o de Hopkins (2011) ou Sakÿz e Sarÿcalÿ (2017), os quais indicam que a evolução de projetos não-inclusivos pelos professores é um dos principais obstáculos.

Barton (1998) defende que a forma como a população se relaciona com pessoas com deficiência é fundamentalmente influenciada por dois fatores: a sua experiência passada com este tipo de relacionamento, e a maneira como identificam e lidam com a deficiência. Conforme Rodrigues (2004), grande parte das dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência para obter sucesso na universidade está no grau em que os professores apresentam como os alunos poderão atuar em sua área profissional após a graduação.

De acordo com Barbosa e Fumes (2010), os administradores ou coordenadores de curso têm papel fundamental na estruturação das IES e nos projetos de integração dos cursos a que estão vinculados. Os autores destacam que, nesse processo de identificação, o coordenador do curso deve se preocupar com os alunos e conhecer suas necessidades específicas, pois cada aluno possui habilidades e desafios únicos.

Posto isso, esta pesquisa tem por finalidade investigar os fatores que dificultam e/ou favorecem a permanência dos estudantes com deficiência no ensino superior, bem como pretende analisar como os estudantes e gestores avaliam as políticas institucionais e de que maneira elas podem influenciar nesse objetivo.

3 – AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO INSTITUTO FEDERAL DO SUDESTE DO PARÁ

A abordagem da educação inclusiva levanta questões essenciais para a educação profissional, questionando os serviços educacionais oferecidos e os valores incorporados em sua prática educativa. Ao ser fundamentada na concepção de direitos humanos, essa abordagem une igualdade e diferença como valores inseparáveis, desencadeando uma revisão das práticas e atitudes vivenciadas em termos de acessibilidade organizacional, bem como na esfera pessoal, visando combater discriminações e preconceitos. No que diz respeito às políticas de inclusão, o PDI apresenta os aspectos listados a seguir.

3.1 – Núcleo de Tecnologias Assistivas

O Núcleo de Tecnologias Assistivas do Instituto Federal do Sudeste do Pará foi criado em 2012, após a aprovação de um edital lançado pela Secretaria de Ciência e Tecnologia para a Inclusão Social – SECIS/ MCT. O objetivo do Núcleo é desenvolver pesquisas, processos, tecnologias, técnicas e instrumentos assistivos e educacionais que facilitem o acesso, a apreensão e o aprendizado do conhecimento científico e tecnológico às mais diversas pessoas. O Núcleo faz parte da Rede de Núcleos prevista no plano governamental Viver Sem Limites, da Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República, que nasceu da necessidade de responder às demandas características de um momento histórico peculiar, em que as pessoas com deficiência passam a atuar proativamente em relação aos seus direitos e às suas demandas. A temática da pessoa com deficiência passa a ser prioridade nas políticas públicas.

Em 17 de novembro de 2011, a Presidenta da República Dilma Rousseff instituiu, através do Decreto nº 7.612, o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite, cuja finalidade é “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 e seu Protocolo Facultativo”. Na área da Ciência, Tecnologia e Inovação, o Plano Viver sem Limite previu a criação do Centro Nacional de Referência em Tecnologia Assistiva – CNRTA, instituído através da Portaria MCTI nº 139, de 23 de fevereiro de 2012. Uma das estratégias adotadas pelo MCTI/ SECIS para a promoção da pesquisa, desenvolvimento e inovação em tecnologia assistiva é a criação de uma rede nacional de pesquisa e desenvolvimento em tecnologia assistiva, coordenada pelo Centro Nacional de Referência em Tecnologia Assistiva.

3.2 – Programa Ciência sem Barreiras

O programa tem como objetivo tornar o conhecimento científico e tecnológico mais acessível e inclusivo, por meio da criação e desenvolvimento de produtos e serviços que atendam às necessidades educacionais específicas das audiências atendidas pelo IFPA. O Programa busca promover a compreensão pública da ciência e da inovação tecnológica, decodificando a linguagem científica e tornando-a mais acessível e compreensível para todos. Além disso, o programa considera os princípios de inclusão e do desenho universal, garantindo que todos tenham acesso ao conhecimento científico e tecnológico, independentemente de suas habilidades ou limitações.

3.3 – TECNEP

O Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização da Pessoa com Necessidades Educacionais Especiais (TECNEP), no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional Tecnológica (RFEPT), de 2002, é uma ação coordenada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação, que tem como objetivo inserir as Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (PNE) em cursos de formação inicial e continuada, técnicos, tecnológicos, licenciaturas, bacharelados e pós-graduações da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em parceria com os sistemas estaduais e municipais de ensino. O programa visa a oferecer um atendimento diferenciado e especializado aos alunos com necessidades específicas em qualquer nível de ensino.

3.4 – NEABI

Os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) foram estabelecidos a partir do Encontro de Sensibilização para implementação da Lei nº 10.639/2003 na RFEPT, realizado em novembro de 2006. Esse encontro teve como um dos objetivos a produção de um documento base para orientar a implementação da lei nos currículos da RFEPT, buscando conferir maior importância à temática racial e étnica. O intuito de proporcionar um conhecimento mais amplo para lidar com as desigualdades presentes no cenário educacional brasileiro.

3.5 – NAPNE

O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) tem como objetivo articular os diversos setores da instituição em atividades relacionadas à inclusão de pessoas com necessidades específicas. O NAPNE define prioridades e material didático pedagógico específico a ser utilizado, gerencia a assistência técnica e o desenvolvimento de parcerias com instituições que ministram educação profissional para alunos público-alvo da Educação Especial, órgãos públicos e outros afins.

Além disso, o NAPNE cuida da divulgação de informações e eventos sobre o Programa TECNEP, desenvolve parcerias e intercâmbios com instituições e organizações que possuem experiências de escolarização inclusiva, encoraja e facilita a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas com deficiências nos processos de planejamento e tomada de decisão concernentes à provisão de serviços para necessidades educacionais específicas.

O NAPNE garante que sejam realizados programas de treinamento de docentes, tanto em serviço como durante a formação, voltados à provisão da educação inclusiva. A perspectiva da educação inclusiva é inserida em todos os programas educacionais da instituição, desde a seleção/ admissão dos alunos, do programa curricular, da metodologia de aula, das condições ambientais, do sistema de avaliação, enfim, perpassando todos os espaços educacionais. O NAPNE estimula a comunidade acadêmica no sentido de fortalecer as relações humanas em respeito à diversidade e às diferenças entre as pessoas.

O NAPNE tem como objetivo não apenas aproximar os alunos com necessidades educacionais específicas da instituição, mas envolver seus pais e familiares, pois estes possuem o direito de serem consultados sobre a forma de educação mais apropriada às necessidades, circunstâncias e aspirações de seus filhos.

4 – METODOLOGIA

4.1 – Local do estudo

Contexto da Investigação – Histórico do Instituto Federal do Sudeste do Pará

Em 1994, a Portaria nº 1.769, de 21 de dezembro de 1994, criou a antiga Unidade de Ensino Descentralizada do Sudeste do Pará – UnED, pertencente à então Escola Técnica Federal do Pará (ETFPA), inaugurada em 10/04/1995, para viabilizar o projeto de interiorização do ensino técnico profissionalizante que visa à formação de mão-de-obra especializada para atender às necessidades das empresas da região sudeste e sul do estado do Pará, como: Eletronorte, Camargo Corrêa Metais, Companhia Vale do Rio Doce etc.

Em 1999, através do Decreto nº 18/MEC, a ETFPA é transformada em Centro de Educação Tecnológica do Pará – CEFET-PA.

Em 2009, a Lei nº 11.892, de 29/12/2008, que institui a Rede Federal de Educação, Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, afirmando que os Institutos Federais têm por finalidade, ofertar educação profissional e tecnológica em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas à atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional, transformando a UnED em Campus.

Ao longo dos últimos 28 anos, o Instituto Federal do Sudeste do Pará prosperou no interior do Estado, objetivando sempre manter a tradição do Instituto Federal de ser uma

referência na oferta de ensino profissionalizante de nível técnico com qualidade, já tendo formado vários profissionais nas mais diversas áreas.

Em 2018, o Instituto Federal do Sudeste do Pará elaborou o Plano de Desenvolvimento do Campus (PDC) com a participação da comunidade acadêmica local e gestores do IFPA, através de oficinas coordenadas pela Pró-reitoria de Desenvolvimento Institucional. Como fruto desse trabalho, pontos fortes e fracos foram identificados, em ambientes internos do campus e no IFPA, de forma geral. Discussões foram realizadas a fim de se elaborar um planejamento estratégico, de forma participativa, no Instituto Federal do Sudeste do Pará para o quinquênio 2019/2023, que envolvesse os discentes, docentes e técnicos (PDC – 2019/ 2023).

Em abril/ 2022, realizou-se a primeira atualização do PDC – 2019/ 2023, com a participação e contribuições de todos os setores envolvidos, referendada pela Comissão Local de Revisão do Plano de Desenvolvimento Institucional do IFPA, no âmbito do Instituto Federal do Sudeste do Pará, após a conclusão dos ajustes e atualizações recomendadas pela referida Comissão. O planejamento estratégico se fundamentou em ações que visassem:

- promover melhorias nos serviços de educação profissional e tecnológica, no campo das atividades-meio;
- criar e ampliar a infraestrutura física;
- qualificar e acompanhar o Fator Humano;
- adquirir e disponibilizar serviços, soluções e estruturas tecnológicas;
- promover a excelência na gestão pública com a perspectiva de potencializar e ampliar as relações com as comunidades acadêmicas e externas por meio de ações de ensino, pesquisa, extensão e gestão, com foco no uso sustentável dos recursos naturais e institucionalização, execução, monitoramento e avaliação das políticas de acesso, permanência e de inclusão social do educando (PDC – 2019/ 2023).

No ano de 2023, o Instituto Federal do Sudeste do Pará conta com 1220 (mil, duzentos e vinte) alunos em diferentes modalidades, bem como um quadro efetivo de 98 (noventa e oito) docentes e 48 (quarenta e oito) técnicos administrativos.

O PDI do Instituto Federal do Sudeste do Pará (IFPA, 2009) apresenta o NAPNE como facilitador do processo de inclusão, com as seguintes finalidades:

- Articular os diversos setores da sua instituição nas diversas atividades relativas à inclusão dessa clientela, definindo prioridades e material didático-pedagógico específico a ser utilizado;
- Gerenciar a assistência técnica e o desenvolvimento de parcerias (atividades de pesquisa e extensão) com instituições/ organizações que ministrem educação profissional para alunos público-alvo da Educação Especial, órgãos públicos e outros afins;
- Cuidar da divulgação de informações, eventos, dentre outros, sobre o Programa TECNEP¹;
- Desenvolver parcerias e intercâmbios com instituições e organizações que possuam experiências de escolarização inclusiva;
- Encorajar e facilitar a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas portadoras de deficiências nos processos de planejamento e tomada de decisão concernentes à provisão de serviços para necessidades educacionais específicas;
- Garantir que sejam realizados programas de treinamento de docentes, tanto em serviço como durante a formação, voltados à provisão da educação inclusiva;
- Inserir em todos os programas educacionais da instituição a perspectiva da educação inclusiva, desde a seleção/ admissão dos alunos, programa curricular, metodologia de aula, condições ambientais, sistema de avaliação, enfim, perpassando todos os espaços educacionais;
- Estimular a comunidade acadêmica no sentido de fortalecer as relações humanas em respeito à diversidade e às diferenças entre as pessoas;
- Aproximar da instituição não apenas os alunos contemplados com a educação inclusiva, mas também seus pais e parentes, pois estes possuem o direito de serem consultados sobre a forma de educação mais apropriada às necessidades, circunstâncias e aspirações de seus filhos (IFPA, 2009, p. 78).

O Instituto Federal do Sudeste do Pará (IFPA) estabeleceu dois objetivos para fortalecer suas políticas de acesso e inclusão social: diminuir os índices de evasão e atender as necessidades de funcionamento dos programas de inclusão social (IFPA, 2014, p. 31 e 32). Estes, devem ser atingidos por meio das seguintes metas:

[...] Adequar 50% da infraestrutura física e de sistemas de informação do Instituto até 2018 para garantir a acessibilidade de PNE;

[...] Aumentar, no período, em pelo menos 11 especialistas, o quadro de pessoal para o atendimento às políticas de inclusão social do IFPA;

[...] Qualificar 80% do quadro de pessoal até 2018, para o atendimento às políticas de inclusão social do Instituto;

Implantar, até 2018, NAPNE em todos os campi, visando ao atendimento às ações de inclusão social do instituto (IFPA, 2014, p. 31 e 32).

O Instituto Federal do Sudeste do Pará conta com o NAPNE, criado no ano de 2011, através da Portaria nº 748/2011, com os objetivos de:

¹ Esses núcleos surgiram por proposição da Secretaria de Educação Tecnológica e Profissional do Ministério da Educação (SETEC/ MEC), através do Programa Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas (Programa TECNEP), no ano de 2000.

- Contribuir na estruturação de políticas públicas articuladas e integradas à rede Federal de Educação, que objetivem a elevação do nível de escolaridade dos jovens com deficiência;
- Ampliar as oportunidades de educação profissional inicial, técnica e tecnológica de qualidade às pessoas com deficiência, para a inserção destas no mundo do trabalho e da cidadania transformadora;
- Garantir o acesso e permanência às diversas modalidades da educação, inclusive a educação à distância como alternativa para expansão da educação profissional e tecnológica para pessoas com deficiência;
- Melhorar as condições de acesso, permanência e sucesso de jovens na formação profissional, para a inclusão no mundo do trabalho;
- Promover o sucesso escolar de alunos com deficiência e a relação com o trabalho;
- Ser ponto de referência na região na confecção e adaptação de material para os alunos com deficiência visual (Martins, 2019).

Dentre as atividades desenvolvidas pelo NAPNE no IFPA, destacam-se:

- Produção de material didático: mapas táteis, textos impressos em braile, produção de material auditivo etc.;
- Acompanhamento dos alunos deficientes visuais em atividades e no deslocamento: alunos bolsistas do campus realizam a descrição dos conteúdos apresentados no quadro, nos projetores de imagens e na leitura de textos usados em sala para os alunos deficientes visuais (acompanhamento das atividades na sala de aula), bem como prestam auxílio no deslocamento nas diversas dependências do campus;
- Empréstimo e tecnologia assistiva: lupa eletrônica, lupa portátil eletrônica com foco automático, máquinas de escrever em braile, ampliador de tela etc.;
- Trabalho de sensibilização e capacitação: ações de capacitação de professores e técnicos administrativos, visando melhor atendimento aos alunos com deficiência do IFPA;
- Parcerias externas: são ações externas, em que o NAPNE busca outras organizações sociais, como por exemplo, a ADVASP (Associação de Deficientes Visuais e Amigos do Sudeste do Pará), a ACPD (Associação Carajás de Portadores de Deficiência), a APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), além dos órgãos públicos da esfera municipal, particularmente a Secretaria Municipal de Educação, a fim de proporcionar um

debate profundo sobre a inclusão da pessoas com deficiência nas políticas públicas locais, com reflexo no empoderamento deste segmento.

Na ocasião do desenvolvimento da pesquisa, atuavam na equipe do NAPNE do IFPA: 01 Coordenador; 01 servidor técnico revisor de texto braile; 02 Tradutores Intérpretes de Libras, com contrato temporário; 01 bolsista de graduação; e 10 alunos assistidos com deficiência.

4.2 – Participantes da Pesquisa

Esse trabalho realizou uma investigação de cunho qualitativo, pois seu ambiente de pesquisa se encontrou no cotidiano da vida social, “no mundo das relações, das representações e da intencionalidade” (Minayo, 2007, p. 21). Para a concretização deste trabalho, a pesquisa qualitativa se faz necessária em virtude do seu delineamento, uma vez que, “ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (Minayo, 2007, p. 22).

Participaram da pesquisa 4 universitários com deficiência, o Diretor da unidade do IFPA e o Coordenador do NAPNE.

Para a seleção dos estudantes com deficiência, realizou-se um levantamento de uma análise dos dados disponíveis no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) da instituição. A partir desta análise, quatro discentes de cursos de ensino superior foram selecionados nos critérios desejados. Foi estabelecido contato individual com cada um desses alunos para explicar os objetivos da pesquisa e os procedimentos envolvidos. As datas para a aplicação do questionário INES-Brasil foram agendadas de acordo com a disponibilidade dos participantes, que atuaram como colaboradores voluntários, após a obtenção de sua autorização por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O questionário INES-Brasil foi aplicado através do *Google Forms* para três dos alunos, com o link enviado diretamente para o e-mail pessoal de cada um.

No entanto, para um dos estudantes, o encontro foi presencial, no qual foi possível aplicar o questionário individualmente, levando cerca de 40 minutos. Este momento presencial foi uma oportunidade para a conexão mais direta com o participante, guiada sempre pela ética e pelo respeito mútuo.

Adicionalmente, o Diretor da unidade e o Coordenador do NAPNE foram contatados individualmente para participarem da pesquisa. Com cada um deles, houve uma conversa sincera sobre os objetivos e metodologia do trabalho, buscando não apenas a sua aprovação,

mas também o seu envolvimento significativo. Após concordarem e assinarem o TCLE, o questionário INES foi enviado por e-mail, permitindo que também contribuíssem com suas perspectivas valiosas através do *Google Forms*.

4.3 – Amostra total dos estudantes

Alunos assistidos	
Quantidade	Alunos assistidos
02	Deficiência visual (cego)
02	Visão subnormal
01	Visão monócula
01	Autismo
01	TDAH
01	Gagueira severa/Autistas
01	Transtorno mental e comportamental
01	Deficiência auditiva (surdez)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Do montante mencionado, apenas quatro estudantes aceitaram participar da pesquisa. Assim, os participantes do estudo foram seis no total, sendo quatro estudantes e dois gestores. Os participantes foram renomeados por letras (A - para alunos/ G - para gestores) e números, a fim de garantir-lhes o anonimato.

CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES					
PARTICIPANTE	GÊNERO	IDADE	CURSO	ATUAÇÃO NA UNIVERSIDADE	TEMPO NA FUNÇÃO
A1	F	28	Licenciatura em Ciências Biológicas	-	-
A2	M	26	Ciência da computação	-	-
A3	M	46	Tecnologia em Redes de Computadores	-	-
A4	M	26	Licenciatura em Ciências Biológicas	-	-
G1	M	46	-	Coordenador do NAPNE	1 ano 7 meses
G2	M	47	-	Diretor Geral do Campus Tucuruí	8 anos

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nesse contexto, o NAPNE dispõe de recursos humanos, materiais e equipamentos para atender à necessidade específica desses alunos, a fim de garantir o acesso, a permanência e a

conclusão com sucesso dessa nova clientela em cursos de formação inicial e continuada, técnicos e tecnológicos na Rede Federal de Educação.

4.4 – Procedimentos de produção dos dados

4.4.1 – O uso do Formulário INES

O trabalho ocorreu por meio da aplicação do INES (Colômbia, 2017a) aos participantes do estudo. Este instrumento tem sido considerado como uma ferramenta que permite às IES compreender e caracterizar os processos políticos institucionais que promovem a inclusão e acessibilidade. Esse instrumento valoriza a diversidade e a pluralidade como elementos essenciais para o desenvolvimento humano nos contextos educacionais.

Essa ferramenta foi desenvolvida por pesquisadores colombianos, com objetivo de desempenhar um papel central nas diretrizes institucionais da educação superior do país, pois busca detectar os pontos fortes e os que precisam de melhoria, além de auxiliar na tomada de decisões voltadas para a boa qualidade da aprendizagem, promovendo estratégias de educação inclusiva dentro de algumas IES na Colômbia, com o objetivo de aprimorar a qualidade da educação por meio da promoção da inclusão e acessibilidade (Ángel e Pérez, 2020; Goyeneche e Ruiz, 2021). Pérez-Castro (2019) ressalta a importância de identificar as barreiras de acessibilidade no ensino superior, buscando reconhecer pontos positivos para a implementação de culturas, políticas e práticas inclusivas. O objetivo é fomentar um plano de aprimoramento universitário voltado para a inclusão educacional nos diversos ambientes acadêmicos (Louzada, 2022).

O INES está dividido em três questionários (com escalas do tipo Likert²). Seu propósito é avaliar 12 fatores e 25 indicadores relacionados à educação inclusiva, concentrando-se no estímulo ao desenvolvimento de culturas, políticas e práticas inclusivas nas universidades.

Tabela 1 – Indicadores que compõem o INES.

FACTOR	INDICADOR
1. Misión y Proyecto Institucional	1.1. Barreras para el aprendizaje y la participación
	1.2. Identificación y caracterización de estudiantes desde la educación inclusiva
2. Estudiantes	2.1. Participación de estudiantes
	2.2. Admisión, permanencia y sistemas de estímulos y créditos para estudiantes

² Escala onde se apresenta uma série de proposições, perante as quais o indivíduo deve demonstrar a sua “concordância” através de palavras que impliquem graus crescentes (ou decrescentes). Como tal, a escala não mede o quão mais favorável ou desfavorável é a proposição sugerida (INES COLÔMBIA, 2017a).

3. <i>Profesores</i>	3.1. <i>Participación de docentes</i>
	3.2. <i>Docentes inclusivos</i>
4. <i>Procesos académicos</i>	4.1. <i>Interdisciplinariedad y flexibilidad curricular</i>
	4.2. <i>Evaluación flexible</i>
5. <i>Visibilidad nacional e internacional</i>	5.1. <i>Inserción de la institución en contextos académicos nacionales e internacionales</i>
	5.2. <i>Relaciones externas de profesores y estudiantes</i>
6. <i>Investigación y creación artística y cultural</i>	6.1. <i>Investigación, innovación y creación artística y cultural en educación inclusiva</i>
	6.2. <i>Articulación de la educación inclusiva con los procesos de investigación, innovación y creación artística y cultural</i>
7. <i>Pertinencia e impacto social</i>	7.1. <i>Extensión, proyección social y contexto regional</i>
	7.2. <i>Seguimiento y apoyo a vinculación laboral</i>
8. <i>Procesos de autoevaluación y autorregulación</i>	8.1. <i>Procesos de autoevaluación y autorregulación con enfoque de educación inclusiva</i>
	8.2. <i>Estrategias de mejoramiento</i>
	8.3. <i>Sistema de información inclusivo</i>
9. <i>Organización, administración y gestión</i>	9.1. <i>Procesos administrativos y de gestión flexibles</i>
	9.2. <i>Estructura organizacional</i>
10. <i>Planta física y recursos de apoyo académico</i>	10.1. <i>Recursos, equipos y espacios de práctica</i>
	10.2. <i>Instalaciones e infraestructura</i>
11. <i>Bienestar institucional</i>	11.1. <i>Programas de bienestar universitario</i>
	11.2. <i>Permanencia estudiantil</i>
12. <i>Recursos financieros</i>	12.1. <i>Programas de educación inclusiva sostenibles</i>
	12.2. <i>Apoyo financiero a estudiantes</i>

Fonte: COLÔMBIA (2017a, p. 31) – *Índice de Inclusión para Educación Superior (INES)*

Os indicadores são divididos por três tipos, que podem ser: Indicadores de Existência; Indicadores de Frequência; e Indicadores de Reconhecimento. Podem ser vistos nas tabelas, a seguir.

A Tabela 2 contém sete indicadores de existência, cujas escalas são: “Existe e está implementado”, “Existe e não está implementado”, “Não existe” e “Não sabe”.

Tabela 2 – Indicadores de existência.

FATOR	NOME DO INDICADOR	TIPO DE INDICADOR	ESCALA
1	1.1 Barreiras para aprendizagem e participação	Indicadores de ações	Ele existe e é implementado
2	2.1 Participação dos alunos 2.2 Admissão, permanência e sistemas de incentivos e créditos para estudantes		Existe e não está Implementado
3	3.1 Participação do professor		Não existe
4	4.2 Avaliação flexível		Não sabe

7	7.2. Acompanhamento e apoio às relações laborais		
8	8.3 Sistema de informação inclusivo		

Fonte: COLÔMBIA (2017a, p. 41) - *Índice de Inclusión para Educación Superior (INES)*

A Tabela 3 contém treze indicadores de frequência, cujas escalas são: “Sempre”, “Às vezes”, “Nunca” e “Não sei”.

Tabela 3 – Indicadores de frequência.

FATOR	NOME DO INDICADOR	TIPO DE INDICADOR	ESCALA
1	1.2 Identificação e caracterização de alunos da educação inclusiva	Indicadores de frequência	Sempre Algumas vezes Nunca Não sabe
3	3.2 Professores inclusivos		
4	4.1 Interdisciplinaridade e flexibilização curricular		
6	6.2 Articulação da educação inclusiva com os processos de investigação, inovação e criação artística e cultural		
8	8. Processos de autoavaliação e autorregulação com uma abordagem de educação inclusiva 8.2 Estratégias de melhoria		
9	9.1. Processos administrativos e de gestão flexíveis 9.2. Estrutura organizacional		
10	10.1. Recursos, equipamentos e espaços de prática		
11	11.1. Programas universitários de bem-estar 11.2. Permanência estudantil		
12	12.1. Programas de educação inclusiva sustentável 12.2. Apoio financeiro para estudantes		

Fonte: COLÔMBIA (2017a, p. 41) - *Índice de Inclusión para Educación Superior (INES)*

A Tabela 4 contém cinco indicadores de reconhecimento, cujas escalas são: “Sim”, “Não” e “Não sei”.

Tabela 4 – Indicadores de reconhecimento.

FATOR	NOME DO INDICADOR	TIPO DE INDICADOR	ESCALA
-------	-------------------	-------------------	--------

5	5.1. Inserção da instituição em contextos acadêmicos nacionais e internacionais 5.2. Relações externas de professores e alunos	Indicadores de reconhecimento	Sim
6	6.1. Investigação, inovação e criação artística e cultural na educação inclusiva		Não
7	7.1. Extensão, projeção social e contexto regional		Não sabe
10	10.2. Instalações e infraestrutura		

Fonte: COLÔMBIA (2017a, p. 42) - *Índice de Inclusión para Educación Superior (INES)*

Para se levantar as percepções e práticas desenvolvidas e vivenciadas no Instituto Federal do Sudeste do Pará pelos alunos e os gestores a respeito da educação inclusiva com ênfase no desenvolvimento de culturas, políticas e práticas inclusivas, foi aplicado o Formulário INES. A aplicação do questionário se deu por meio de agendamento conforme a disponibilidade do participante (colaborador voluntário) e mediante sua autorização e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os questionários foram aplicados individualmente, com tempo estimado de 1 hora para cada participante (estudantes, diretor e coordenador).

As primeiras perguntas do questionário contêm questões referentes aos dados pessoais: nome do respondente; identidade de gênero; ascendência; idade; estado civil; local de nascimento; cidade que reside atualmente; se é a primeira pessoa de sua família a ingressar na universidade pública; em qual curso está matriculado; a modalidade do curso; período de funcionamento de seu curso; qual ano que está no curso; se desenvolve alguma atividade de gestão e/ou participa de alguma; qual o ano de ingresso na universidade; se ingressou utilizando alguma cota; se já utilizou alguma política de assistência estudantil (em caso afirmativo, qual cota, se necessita de serviços especializados, recursos diversificados e/ou de tecnologia assistiva, apoiador, cuidador, professor técnico especializado, tutoria pedagógica em alguma disciplina específica do curso, que consiste no apoio de discentes bolsistas em disciplinas específicas); se tem alguma necessidade educacional específica que não tenha sido descrita; qual o caráter das necessidades indicadas; e, em caso de ter se declarado com alguma necessidade educacional específica, qual o telefone e e-mail.

Já no segundo momento desse formulário, ele foi dividido em três questionários (com escalas do tipo Likert) que buscaram avaliar, por meio de 12 fatores e 25 indicadores, os temas centrais da educação inclusiva com ênfase no desenvolvimento de culturas, políticas e práticas inclusivas no campus. Foi utilizado o mesmo questionário para os estudantes e para os gestores.

Através do INES, é possível coletar informações de funcionários, professores e alunos sobre uma variedade de indicadores, que abrangem desde a análise dos sistemas de admissão, permanência e créditos dos alunos até a avaliação das estratégias de desenvolvimento acadêmico, em consonância com os processos de pesquisa, criação artística e cultural nos ambientes acadêmicos.

A aplicação do questionário foi realizada por meio da ferramenta online, *Google Forms*, cujo cabeçalho foi adaptado ao se colocar o nome desta pesquisa e seu objetivo, além de acrescentar o nome do pesquisado, seu e-mail e telefone. O objetivo foi coletar informações sobre a percepção de alunos e gestores quanto à inclusão e acessibilidade da instituição. Um link com o questionário INES foi disponibilizado para 3 participantes por meio de e-mail, individualmente, e para um dos participantes, o questionário foi feito pessoalmente, por meio de agendamento individual conforme a disponibilidade do participante, sendo realizado pelo próprio pesquisador. Porém, devido a compromissos pessoais dos participantes, foi necessário realizar contato por telefone com eles para lembrá-los de responderem o questionário, cujas respostas chegaram depois de dez dias.

4.4.2 – Entrevista com os gestores e estudantes

As entrevistas foram conduzidas com o Diretor da Unidade de forma presencial e, por meio da plataforma *Google Meet*, com o Coordenador do NAPNE e três estudantes. Lamentavelmente, um quarto estudante, que havia concluído seu curso, deixou a instituição antes da realização das entrevistas. Cada entrevista foi realizada individualmente, sendo agendada de acordo com a disponibilidade dos participantes, e teve duração média de 40 minutos. Durante essas entrevistas, foram formuladas 24 perguntas com base em 25 indicadores identificados pelo INES, servindo como um complemento ao formulário já existente.

O principal objetivo destas entrevistas foi compreender as percepções de gestores e alunos acerca das políticas de acessibilidade e inclusão institucionais na universidade. Adicionalmente, buscou-se avaliar a eficácia das ações e dos serviços providos pelo NAPNE na promoção da permanência de estudantes com deficiência na instituição.

4.5 – A entrevista como instrumento de apoio à compreensão dos dados levantados no estudo

Haguette (1997, p. 86) considera que entrevista é um “processo de interação social entre duas pessoas, na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”. O encontro entre ambas as partes permite a obtenção de respostas de maneira mais natural e espontânea, o que favorece a compreensão de aspectos subjetivos intrínsecos aos valores e crenças dos entrevistados, os quais conferem significado à maneira de ser de cada indivíduo social.

Segundo Aguiar e Ozella (2013), a entrevista é entendida como uma ferramenta rica que nos permite acessar os processos mentais que nos interessam, especialmente sensações e significados. Algumas características diferenciam esse instrumento e certamente influenciam na sua capacidade de captar as sensações e significados buscados.

As entrevistas devem ser coerentes e amplas o suficiente para evitar inferências desnecessárias ou inadequadas. Devem ser repetidas, ou seja, a cada entrevista, após a primeira leitura, o informante deve ser consultado para tirar dúvidas, aprofundar afirmações e refletir, permitindo uma quase combinação do processo que o sujeito utiliza para ir criando significado e importância. Pressupondo que uma boa entrevista possa considerar material suficiente para análise, se determinadas condições forem atendidas, uma série de outras ferramentas poderão permitir o aperfeiçoamento e o refinamento da análise. Para isso, recomenda-se um plano de observação durante o processo de entrevista, tanto para capturar pistas não-verbais quanto para complementar e combinar palavras e ações que fazem parte do objetivo da pesquisa. Outras ferramentas úteis que podem ser utilizadas são relatórios escritos, relatos, histórias de vida, frases incompletas, controvérsias, gravações de vídeo e até mesmo questionários e imagens, desde que complementados e aprimorados por entrevistas (Aguiar e Ozella, 2013).

Neste estudo, a entrevista foi conduzida com o propósito de obter informações sobre a percepção dos envolvidos com o tema investigado, bem como atender aos objetivos propostos. Portanto, elaborou-se um roteiro de entrevista iguais para gestores e estudantes, composto por 24 perguntas. Este roteiro de entrevista foi aplicado aos gestores e a três alunos. O quarto estudante, quando as entrevistas foram conduzidas, já havia concluído seu curso.

Com o objetivo de ampliar as reflexões sobre os dados produzidos por meio da aplicação do INES, foi realizada entrevista com dois professores das universidades que ocupavam cargos de gestão, sendo o coordenador do NAPNE e o dirigente do campus universitário, e três discentes.

4.6 - Caracterizando os participantes do estudo

O coordenador do NAPNE do Instituto Federal do Sudeste do Pará tem uma formação acadêmica consolidada e muita experiência profissional na educação inclusiva. Apresenta formação complementar de curso de braile, projetos de pesquisa em estudo sobre percepções táteis de deficientes visuais utilizando materiais educacionais adaptados, percepção grafo-tátil de representações de esportes olímpicos e jogos tradicionais acessíveis aos deficientes visuais e projetos de extensão braile e suas tecnologias. Possui graduação em Licenciatura em Química pela Universidade Federal do Pará (2002), mestrado em Química pela Universidade Federal do Pará (2004), doutorado em Química pela Universidade Federal do Pará (2010), e pós-doutorado na Universidade de Queensland, Austrália (2016). Atuou como professor de Química na Secretaria Executiva de Estado de Educação do Pará, na Universidade do Estado do Pará e na Universidade Federal do Pará. Atualmente é professor de Química do Instituto Federal do Sudeste do Pará. Tem experiência na área de Educação Ambiental, Educação para alunos com deficiência visual, História da Ciência, Estatística e Química Quântica.

O Diretor Geral desempenha funções de gestão e direção, possui um perfil acadêmico e profissional sólido, com conhecimentos em administração, 15 anos de experiência como educador no Instituto Federal do Sudeste do Pará e formação em Tecnologia da Informação e Especialização em Redes de Computadores.

4.7 – Instrumentos

As perguntas foram cuidadosamente elaboradas com base nos 25 indicadores apontados no INES, cujo tema central foi a educação inclusiva, com ênfase no desenvolvimento de culturas, políticas e práticas inclusivas, listados a seguir:

1. Barreiras para aprendizagem e participação/ Identificação e caracterização dos estudantes;
2. Participação de estudantes;
3. Participação de docentes e estudantes incluídos/ Avaliação flexível;
4. Interdisciplinaridade e flexibilização do currículo;
5. Interlocação da instituição em contextos acadêmicos nacionais e internacionais/ Relações externas de professores e estudantes;
6. Investigação e pesquisa, política em educação inclusiva, investigação, inovação e criação artística e cultural, na educação inclusiva;
7. Extensão, projeção social e contexto regional;

8. Sistema de informação acessível, regulamentação da educação inclusiva, estratégias de intervenção, avaliação e melhoramento;
9. Programas de bem-estar universitário/ Permanência estudantil;
10. Ações administrativas e de gestão/ Estrutura organizacional;
11. Programa de satisfação universitária/ Instalações e infraestrutura;
12. Programas sustentáveis de educação inclusiva, apoio financeiro e estudantil, a fim de responder os objetivos propostos.

As entrevistas foram realizadas a partir da utilização das questões que constituíram a elaboração dos 25 indicadores constitutivos do INES, conforme demonstrado no exemplo a seguir:

Tabela 5 – Elaboração das perguntas.

FATOR	INDICADOR	Questões orientadoras de formulação dos indicadores
Missão e Projeto institucional	1.1 Barreiras para aprendizagem e participação: a instituição conta com uma política de educação que permite reconhecer e minimizar as barreiras para participação e aprendizagem.	1- Cite algumas estratégias/ ações/ serviços que foram implementados na instituição para ultrapassar barreiras existentes e melhorar a aprendizagem e participação do aluno com deficiência.
Processos Acadêmicos	4.2 Avaliação Flexível: os processos de avaliação acadêmica contam com ferramentas e estratégias flexíveis que reconhecem as particularidades, as capacidades e as potencialidades de cada estudante.	6- Existem ferramentas e estratégias flexíveis nas avaliações que reconheçam as particularidades, as capacidades e as potencialidades de cada estudante?

Fonte: Elaborado pelo autor.

O conjunto completo de perguntas da entrevista, aplicadas tanto aos gestores quanto aos alunos, está disponível no Apêndice A.

5 – TABULAÇÃO E APRESENTAÇÃO DOS DADOS

O processamento dos dados do questionário INES foi realizado por meio da aplicação da abordagem de distribuição dos valores atribuídos às medidas em escala Likert, submetendo-

os ao processamento descritivo, durante o qual foram calculados os resultados das médias dos alunos e elaborada uma matriz de semaforização, conforme demonstrado na referência de Louzada (2022), a partir da leitura de Goyeneche e Ruiz (2021).

As respostas colhidas pelos questionários permitem o cálculo do percentual de pessoas que tiveram resposta favorável para cada fator, alimentando assim a base de informações do INES. Para obter a pontuação geral para cada critério, é realizada a mediana das notas obtidas pelos respondentes (alunos, professores e administrativos) a depender de qual questionário foi utilizado, e proceder à construção de uma matriz de semáforos sugerida por Goyeneche e Ruiz (2021), conforme o Quadro 1.

Quadro 1 – Matriz de Semaforização do INES.

Tipo de indicador	Categoria de interesse	Cor	Percentagem
Frequência	Sempre - Algumas vezes		Menos de 60%
			Entre 60% e 80%
			Mais 80%
Existência	Existe e se implementa Existe e não se implementa		Menos de 60%
			Entre 60% e 80%
			Mais 80%
Reconhecimento	Sim		Menos de 60%
			Entre 60% e 80%
			Mais 80%

Fonte: Goyeneche e Ruiz (2021).

A matriz do semáforo, segundo Goyeneche e Ruiz (2021), considera os seguintes valores: vermelho (menor que 60%); amarelo (entre 60% e 80%); e verde (acima de 80%).

Portanto, após analisar os dados, Angel e Pérez (2020) sugerem priorizar intervenções em fatores e indicadores com menor probabilidade de serem reconhecidos e menos visíveis nos sinais vermelhos.

5.1 – Procedimentos de análise dos dados

Os resultados dos dados coletados pelo questionário INES, de forma geral, são tabulados e ordenados no programa Excel, e o cálculo da distribuição de frequência é obtido através do índice de resposta, que é o mesmo que a descrição e análise da resposta. Os resultados são analisados por tipo de indicador, categoria de interesse e matriz de semáforos, a partir da análise

de diferentes estudos referenciados na pesquisa de Louzada (2022, *apud* Colombia, 2017b; Angel e Perez, 2020; Goyoneche e Ruiz, 2021), responsáveis por traduzir e adaptar o instrumento para o contexto universitário brasileiro, posteriormente publicada na Revista Iberoamericana de Estudos em Educação em 2022 (Louzada, Martins, 2022).

Contudo, para este estudo, optou-se por agrupar algumas categorias de interesse, conforme sugerido por Louzada (2022), para dar continuidade à análise exploratória dos dados (Quadro 2). Em sua análise exploratória dos dados, a autora agrupou algumas categorias de interesse (“sempre” e “existe e implementa”) como o indicador de existência, cuja resposta poderia ser “existe e se implementa” ou “existe e não se implementa”. Da mesma forma, para o índice de frequência, além das respostas “sempre”, também são consideradas as respostas “às vezes”, conforme Quadro 2.

Quadro 2 – Semaforização com agrupamento de algumas categorias de interesse.

Tipo de indicador	Categoria de interesse	Cor	Porcentagem
Frequência	Sempre - Algumas vezes	Vermelha	Menos de 60%
		Amarela	Entre 60% e 80%
		Verde	Mais 80%
Existência	Existe e se implementa Existe e não se implementa	Vermelha	Menos de 60%
		Amarela	Entre 60% e 80%
		Verde	Mais 80%
Reconhecimento	Sim	Vermelha	Menos de 60%
		Amarela	Entre 60% e 80%
		Verde	Mais 80%

Fonte: Louzada (2022, p. 66).

Louzada (2022) explica que tal medida do agrupamento de algumas categorias de interesse foi realizada pelo fato de que os dois tipos de resposta, de alguma forma, contemplavam os indicadores e se opunham ao “não existe” e “não sei” (para existência) e “nunca” e “não sei” (para frequência). Sendo assim, a autora resolveu agrupá-los.

Em virtude da quantidade de participantes dessa pesquisa, foi seguida a semaforização proposta por Louzada (2022). Foram agrupadas as categorias de interesse “sempre” e “algumas vezes” para o indicador de frequência, e para o indicador de existência, “existe e se

implementa” e "existe e não se implementa". Sendo assim, a semaforização desse estudo está ilustrada no Quadro 3.

Quadro 3 – Semaforização com resultados em percentagem.

Participantes	Cor	Percentagem
2	Red	33,33
3	Red	50
4	Yellow	66,66
5	Green	83,33
6	Green	100

Fonte: Elaborado pelo autor.

Além disso, normativas locais, documentos institucionais, projetos e outros documentos relacionados às políticas, culturas e práticas inclusivas no ambiente universitário foram utilizados neste estudo, para serem correlacionados com as respostas obtidas pelo preenchimento do formulário INES, a fim de complementar a análise qualitativa das informações e, também, fomentar a discussão sobre a temática.

6 – ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para proceder a análise os materiais foram organizados em 12 fatores que constituem o INES. Portanto, os mesmos serão analisados a partir da descrição das informações sobre as porcentagens das respostas recolhidas nas respostas dos respondentes do INES, seguidas da exposição dos trechos selecionados das entrevistas, a saber:

1. Barreiras para aprendizagem e participação, identificação e caracterização dos estudantes;
2. Participação de estudantes;
3. Participação de docentes e incluídos;
4. Avaliação Flexível, interdisciplinaridade e flexibilização currículo;
5. Interlocução da instituição em contextos acadêmicos nacionais e internacionais, relações externas de professores e estudantes;
6. Investigação e pesquisa, política em educação inclusiva, investigação inovação e criação artística e cultural, na educação inclusiva;

7. Extensão, projeção social e contexto regional;
8. Sistema de informação acessível, regulamentação da educação inclusiva, estratégias de intervenção, avaliação e melhoramento;
9. Programas de bem-estar universitário, permanência estudantil;
10. Ações administrativas e de gestão, estrutura organizacional;
11. Programa de satisfação universitária, instalações e infraestrutura;
12. Programas sustentáveis de educação inclusiva, apoio financeiro e estudantil, a fim de responder os objetivos propostos.

6.1 – Barreiras para aprendizagem e participação/ Identificação e caracterização dos estudantes

Tabela 6 – Barreiras para aprendizagem e participação.

TABELA 6	
INDICADOR	%
1.1 Barreiras para aprendizagem e participação	83,33
1.2 Identificação e caracterização dos estudantes	83,33

Fonte: Elaborada pelo autor.

A Tabela 6 apresenta os dados sobre as barreiras para aprendizagem e participação, e a identificação e caracterização dos estudantes, e contém 2 indicadores. Para o indicador 1.1, pode-se observar que a maioria dos entrevistados (83,33%) informou que a instituição conta com uma política de educação que permite reconhecer e minimizar as barreiras para participação e aprendizagem, o que certifica a este indicador um semáforo na cor verde. Os 3 alunos (A1, A3, A4) e os 2 gestores (G1, G2) responderam uniformemente “Existe e se implementa”. Por outro lado, o aluno A2 respondeu “Não sei”, ou seja, relatou não conhecer as políticas educacionais voltadas para a redução de barreiras e inclusão na instituição.

No que se refere ao indicador 1.2, a maioria dos participantes (83,33%) afirmou saber sobre a utilização de instrumentos pelo IFPA para conhecer a diversidade/ pluralidade estudantil em suas diferentes manifestações/ esferas, a fim de identificar aqueles mais suscetíveis a serem excluídos ou marginalizados. Isso dá ao indicador um semáforo de cor verde. Os alunos (A1, A3, A4) e os gestores (G1, G2) responderam “Algumas vezes”, enquanto o aluno A2 respondeu “Nunca”, ou seja, relatou não conhecer a utilização de tais instrumentos pela instituição.

Com relação à implementação de ações, estratégias e serviços no IFPA, para ultrapassar barreiras existentes e melhorar a aprendizagem e a participação do aluno com deficiência, os gestores e os alunos entrevistados responderam que houve melhorias.

“O Campus hoje conta com diversos equipamentos de tecnologia assistiva, equipamentos muito modernos e de um custo muito elevado. Poucas instituições concentram esses equipamentos. Poderia citar a impressora braile que nós temos, uma fusora térmica para ser usada com papel microcápsula, uma máquina termolforme, lupas de ampliação de vários tipos, a máquina perkins, que é uma espécie de máquina de datilografar em braile, e o globo terrestre tátil” (Gestor - G1).

“Atualmente temos intérpretes de libras. Posso dizer que essa barreira imensa foi superada com a vinda de duas intérpretes de libras” (Gestor – G1).

“A primeira coisa foi a criação do NAPNE³ (acho que foi em 2012 que foi criado aqui na instituição), assim que foram criados os IF. De lá para cá, houve a implementação do NAPNE com intérprete de libras e equipamentos pedagógicos adaptados” (Gestor – G2).

“A contratação de profissionais especializados, além de adquirir equipamentos mais atualizados no mercado para um melhor aprendizado das pessoas com deficiência da instituição” (Aluno – A1).

“O profissional de apoio, intérprete de Libras, tecnologias assistivas, formação continuada dos profissionais de apoio, adaptação de métodos de avaliação e avaliação contínua” (Aluno – A2).

“Tem uma estrutura sim, mas não atende toda a necessidade das pessoas com deficiência visual, porque os computadores são antigos e o software de acessibilidade que está instalado trava muito, então é mais uma questão de manutenção dos computadores” (Aluno – A3).

Nos fragmentos da entrevista do gestor G1, há o relato de já haver equipamentos e intérpretes de Libras para a atenuação das barreiras existentes no ambiente educacional. E no fragmento da fala do gestor G2, são apontados dados a respeito da implementação do núcleo de acessibilidade com intérpretes de Libras e equipamentos.

Com relação ao fragmento citado da fala do aluno A1, menciona-se que a instituição contratou especialistas e adquiriu os equipamentos mais modernos do mercado para melhorar o aprendizado das pessoas com deficiência no estabelecimento. O aluno A2 destaca que o IFPA disponibiliza especialistas de apoio, intérpretes de Libras, tecnologia assistiva, treinamentos regulares para profissionais de apoio, alinhamento de métodos de avaliação e monitoramento contínuo. O aluno A3, porém, mencionou que a estrutura atual não atende todas as necessidades

³ NAPNE, conforme descrito na Seção 3 desse estudo, é o Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas, criado no ano de 2011 no IFPA – Campus Tucuruí, por meio da Portaria nº 748/2011, com objetivo de atuar diretamente no contexto educacional, disseminando conceitos, gerando ações e serviços, divulgando experiências e sensibilizando a comunidade universitária para as questões das necessidades específicas das pessoas com deficiência, dentre outros.

dos deficientes visuais e que a manutenção dos computadores e *softwares* poderia melhorar a acessibilidade.

Com relação ao indicador do INES que aborda a identificação e caracterização dos estudantes, questionou-se sobre os instrumentos que o IFPA já utilizou para conhecer a diversidade/ pluralidade dos alunos com deficiência, a fim de identificar aqueles mais suscetíveis à exclusão ou marginalização.

“Existe um primeiro instrumento que é utilizado durante o processo seletivo, em que os próprios alunos podem ter a chance de declarar algum tipo de deficiência. Então, se há uma identificação de alunos, essa é a primeira etapa, que não é obrigatória, mas já consegue fazer uma identificação no processo seletivo quando o aluno ou o responsável pelo aluno identifica no ato da inscrição” (Gestor – G1).

“Uma terceira opção é quando o próprio aluno se identifica na instituição e procura o setor pedagógico ou o setor que atende aos alunos com deficiência, que no caso do campus Tucuruí, é o NAPNE” (Gestor – G1).

“Passando a etapa de inscrição, uma vez que já está cursando na instituição como aluno regular, a identificação desse aluno com deficiência ou com transtorno passaria pela observação, feita por exemplo pelo coordenador do NAPNE, professores e servidores. Caso haja alguma observação a respeito de um aluno que possivelmente tenha uma deficiência, esse seria uma segunda triagem” (Gestor – G1).

“Basicamente a gente faz o questionário no ato da matrícula do aluno, para saber a que grupo de alunos ele vai pertencer” (Gestor – G2).

“Através do NAPNE” (Aluno – A1).

“O instrumento que é utilizado para conhecer a diversidade/ pluralidade é através do NAPNE” (Aluno – A2).

“O departamento do NAPNE que tem esses atendimentos, tanto para a pessoa com deficiência visual como para o surdo” (Aluno – A3).

Nos fragmentos da entrevista do gestor G1, este relata que há duas formas de a universidade ter conhecimento sobre a deficiência do aluno: a primeira é pelo preenchimento do formulário durante o processo seletivo, e a outra opção é quando o aluno procura o setor pedagógico que atende aos alunos com deficiência. No fragmento da fala do gestor G2, este relatou que isso é feito no ato da matrícula, através de um questionário para saber a deficiência do aluno.

Com relação ao fragmento citado da fala do aluno A1, este menciona que a identificação e caracterização dos alunos com deficiência é feita através do NAPNE. O aluno A2 destaca que o instrumento utilizado para conhecer a diversidade/ pluralidade é através do NAPNE. O aluno A3 menciona que o NAPNE presta estes serviços tanto para cegos como para surdos.

Vale ressaltar que o instrumento utilizado durante o processo seletivo realizado pelo IFPA está inserido nos editais dos cursos de graduação da instituição, nos termos da legislação,

conforme o Art. 3º, II c/c Art. 10, III da Portaria Normativa n.º 18/2012-MEC, alterada pela Portaria Normativa n.º 09/2017, onde 23,62% das vagas são destinadas para candidatos com deficiências (PcD). Nesse momento, os próprios alunos ou os responsáveis por eles podem declarar ter algum tipo de deficiência no ato da inscrição. Contudo, cabe destacar que, apesar da existência desse instrumento nos processos seletivos e do questionário socioeconômico no ato da matrícula, que apresenta dois itens referentes ao tipo deficiência e à necessidade de algum atendimento educacional especial para a alta habilidade/ superdotação, apenas tais ferramentas não asseguram o mapeamento e a identificação do perfil dos estudantes no IFPA. Recentemente, foi detectado um caso de uma aluna com deficiência que já está cursando as aulas por algum tempo. Ela não declarou ter deficiência durante a inscrição do processo seletivo e nem na época da realização da matrícula (questionário socioeconômico no ato da matrícula).

Com relação à implementação de ações, estratégias e serviços para superar obstáculos e aumentar a participação de alunos com deficiência, os gestores deram relatos positivos. Os alunos, por sua vez, atestaram essas melhorias, mencionando a importância da contratação de especialistas e da disponibilidade de recursos como intérpretes de Libras e tecnologia assistiva. Porém, houve ressalvas, como a necessidade de atualização dos equipamentos e *softwares*, conforme destacado pelo aluno A3. Essa informação demonstra a importância do investimento contínuo em infraestrutura e manutenção de recursos para garantir a acessibilidade e a inclusão dos estudantes. De forma geral, os dados mostram progressos significativos na promoção da educação inclusiva no IFPA, mas também apontam áreas que necessitam de mais atenção, tais como a comunicação eficaz de políticas inclusivas e a continuidade das atualizações de recursos e da infraestrutura. Tais informações são fundamentais para melhorar as práticas de inclusão dentro de uma organização.

6.2 – Participação de estudantes

Tabela 7 – Participação de estudantes.

TABELA 7	
INDICADOR	%
2.1 Participação de estudantes	83,33

Fonte: Elaborada pelo autor.

A Tabela 7 mostra os dados acerca da participação de estudantes, apresentando somente o indicador 2.1, no qual podemos observar que a maioria dos entrevistados (83,33%) informou que a instituição conta com uma política que facilita a participação de todos os estudantes nos

processos acadêmicos e administrativos, o que certifica a este indicador um semáforo na cor verde. Para o indicador 2.1, os 3 alunos e os 2 gestores responderam igualmente “Existe e se implementa”. Em outras palavras, 5 participantes (A2, A3, A4 e G1, G2) responderam que “A instituição conta com uma política que facilita a participação de todos os estudantes nos processos acadêmicos e administrativos”. Contudo, o aluno A1 respondeu “Não sei”, relatando não saber que a instituição conta com uma política que facilita a participação de todos os estudantes nos processos acadêmicos e administrativos.

Em relação à contribuição da política institucional para a participação dos estudantes e dos docentes nos processos acadêmicos e administrativos, um gestor entrevistado respondeu que desconhece as resoluções sobre esse tema na instituição. Por outro lado, o outro gestor e os alunos afirmaram que essas práticas são ativas.

“Eu confesso que não sei os detalhes de documentos da instituição, não sou uma pessoa que tem profundo conhecimento das resoluções, ou seja, o tipo de documento utilizado pela instituição” (Gestor – G1).

“uma forma talvez até superficial é que a instituição tem documentos que procuram incluir o aluno com deficiência, tem política de inclusão educacional, é uma instituição que preza pelo atendimento ao aluno com deficiência” (Gestor – G1).

“De forma ativa, através de encontros pedagógicos e reuniões de comissões para os docentes. Para os alunos, a gente sempre procura oportunizar que eles tenham acesso a todas as ações nos processos acadêmicos e também administrativo” (Gestor – G2).

“Foi a cultura criada dos professores com outros alunos, tentando integrar alunos ditos ‘normais’ com alunos com deficiência, que acabou proporcionando uma melhor inclusão no âmbito institucional” (Aluno – A1).

“Colegial dos cursos” (Aluno – A2).

“Eu tenho uma pessoa que me dá esse apoio. Que me acompanha até a sala de aula. Fizeram um projeto como Colega Legal, com uma pessoa para estar dando um auxílio” (Aluno - A3).

Para maior compreensão dos cargos e funções, destacam-se algumas atribuições que competem ao Diretor Geral, conforme a resolução Consup/IFPA N° 901, de 19 de dezembro de 2022.

- I - propor ao Conselho Diretor (CONDIR) do Campus a estrutura e as competências dos órgãos que compõem a Diretoria Geral;
- II - presidir os atos de colação de grau em todos os cursos e a entrega de diplomas, títulos honoríficos e prêmios, sempre que designado por portaria específica do Reitor do IFPA;
- III - convocar as eleições para designação dos representantes discentes, docentes e servidores técnico-administrativos nos órgãos integrantes da administração da Instituição;
- IV - aplicar a pena de desligamento a integrantes do corpo discente;

V - conferir graus, diplomas, certificados acadêmicos e títulos honoríficos quando delegado pelo Reitor;

VI - encaminhar ao CONDIR do Campus, para apreciação, até o final do primeiro bimestre do exercício, o Relatório de Atividades do exercício anterior do Campus e o Plano Anual de Ações e Metas do exercício atual;

VII - administrar, gerir, coordenar e superintender as atividades do Campus;

VIII - exercer as demais atribuições inerentes à função executiva de Diretor Geral;

IX - zelar pela conservação dos bens patrimoniais sob sua responsabilidade;

X - executar outras funções que, por sua natureza, lhe estejam afetas ou lhe tenham sido atribuídas.

Quanto às funções do gestor no NAPNE, destacam-se algumas atribuições do coordenador de acordo com a resolução Consup/IFPA N° 847, de 24 de outubro de 2022, conforme artigo 14:

I - desenvolver ações de implantação e implementação das políticas de inclusão, de forma articulada com o ensino, pesquisa e extensão por meio de projetos, assessorias e ações educacionais, na região de abrangência do Campus do IFPA, conforme as diretrizes do Ministério da Educação, as legislações vigentes e as demandas existentes;

II - instituir programas e projetos na área da educação inclusiva, assegurando o acesso, a permanência e a conclusão com êxito de estudantes Público alvo da educação especial e necessidades educacionais específicas no IFPA;

III - identificar os estudantes público-alvo da educação especial e necessidades educacionais específicas no Campus;

IV - integrar e coordenar Comissão de Avaliação Biopsicossocial dos estudantes Público alvo da Educação Especial e com Necessidades Educacionais Específicas;

V - orientar os discentes público de atendimento do NAPNE, bem como seus familiares, quanto aos seus direitos e deveres;

VI - promover o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos estudantes público alvo da educação especial e necessidades educacionais específicas que dele necessitarem; VII - proceder a avaliação diagnóstica educacional visando a identificação das demandas dos estudantes a serem atendidos pelo NAPNE nos Campi, através de estudo de caso pela equipe multidisciplinar, emissão de relatório com parecer técnico, bem com a descrição dos serviços que poderão ser ofertados para cada estudante;

VIII - elaborar programa de atendimento aos estudantes público-alvo do NAPNE do Campus considerando suas necessidades educacionais específicas;

IX - propor metodologias, material de apoio, recursos e estratégias de capacitação ao corpo docente no planejamento e execução de suas aulas;

X - orientar os servidores e prestadores de serviços do Campus quanto ao atendimento aos discentes público de atendimento do NAPNE;

XI - participar na elaboração dos editais de seleção, processos seletivos e na contratação de profissionais habilitados que viabilize as aprendizagens dos estudantes considerando suas necessidades educacionais e potencialidades;

XII - contribuir para a promoção da acessibilidade atitudinal, arquitetônica, comunicacional, instrumental, metodológica e procedimental;

XIII - estimular a educação para o exercício da cidadania, a convivência, a aceitação das diferenças, a quebra das barreiras atitudinais, arquitetônicas e comunicacionais;

XIV - promover junto à comunidade escolar ações de sensibilização para a questão da educação inclusiva e de formação continuada referente a essa temática;

XV - articular parcerias e convênios para troca de informações, experiências e tecnologias;

XVI - incentivar e promover estudos de caráter científico que contribuam para a prática pedagógica inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica ofertada pelos Institutos Federais; XVII - em conjunto com o órgão de registros acadêmicos garantir a inclusão dos estudantes com Necessidades Educacionais Específicas- NEE e acompanhamento no Sistema de Gerenciamento de Atividades Acadêmicas (SIGAA) por meio do Módulo Necessidades Educacionais Específicas (NEE);

XVIII - contribuir na implementação de políticas de acesso para execução do processo seletivo, a fim de assistir o candidato naquilo que ele necessitar para realização do exame;

XIX - articular os diversos setores e assessorar a gestão nos Campi do IFPA, nas atividades relativas a inclusão, na definição de prioridades de ação, aquisição de equipamentos, software, material didático pedagógico a ser utilizado nas práticas educativas e estímulo a aquisição e desenvolvimento de Tecnologia Assistiva;

XX - avaliar a funcionalidade e aplicabilidade dos recursos e da tecnologia assistiva disponibilizadas a fim de ajustar as demandas do estudante;

XXI - estabelecer articulação com os professores visando a disponibilidade dos serviços, recursos pedagógicos, acessibilidade e estratégias que promovam a participação e aprendizagem dos estudantes nas atividades escolares.

O coordenador do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), atuante durante até a aplicação do formulário do INES e a realização da entrevista, possui uma formação acadêmica robusta e uma ampla experiência profissional em educação inclusiva. Contudo, é notável a falta de uma formação específica em Atendimento Educacional Especializado (AEE), campo no qual, além de suas obrigações como coordenador, desempenhava também as funções de docente e orientador em cursos de especialização. Na condução do NAPNE, o coordenador desempenhava um papel essencial no trabalho de duas intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras), contribuindo de maneira significativa para o suporte aos docentes. Esse auxílio incluía orientações sobre metodologias, estratégias e recursos pedagógicos adaptáveis ao contexto da sala de aula, buscando a inclusão eficaz de alunos com deficiência. Especificamente no atendimento a estudantes com deficiência visual, incumbia ao coordenador promover as adequações necessárias para assegurar a acessibilidade dos materiais didáticos aos usuários do sistema Braille e a elaboração de arquivos compatíveis com softwares leitores de tela. A gestão do coordenador no que tange ao trabalho dos intérpretes de Libras e o apoio aos professores na customização de materiais e abordagens pedagógicas é avaliada positivamente. Porém, essa situação também ressalta a necessidade de um time multidisciplinar mais abrangente, dotado de formações específicas que possam complementar e enriquecer a atuação do coordenador. A variedade das necessidades educacionais especiais exige um conhecimento especializado que engloba desde tecnologias assistivas até metodologias específicas.

Nos fragmentos da entrevista do gestor G1, o qual demonstra desconhecer as resoluções da instituição, o relato nos indica uma possível falta de conhecimento por parte do mesmo, de forma mais detalhada, sobre as resoluções da instituição em vigência no Plano de Desenvolvimento do Campus (PDC 2019-2023). Neste instrumento, estão pautados os objetivos, indicadores, metas e situações de risco que formam o planejamento da instituição, assim como as ações para seu crescimento e desenvolvimento. E no fragmento da fala do gestor G2, ele enfatiza as práticas de envolvimento e participação tanto por parte dos docentes quanto dos alunos nas políticas de inclusão.

Com relação ao fragmento citado da fala do aluno A1, indica a cultura criada pelos professores com outros alunos, tentando integrar os alunos considerados “normais” com os alunos com deficiência, o que acabou por trazer uma melhor integração a nível organizacional. Os alunos A2 e A3 destacam projetos específicos implementados na universidade para ajudar alunos com deficiência, como o projeto “Colega Legal” de apoio individual a alunos com deficiência.

Nesse sentido, observa-se que mesmo que a instituição tenha políticas inclusivas estabelecidas, a avaliação de sua eficácia, bem como o conhecimento sobre elas é individual, variou entre os membros da comunidade acadêmica. É essencial que a instituição trabalhe na melhoria da comunicação dessas políticas e na formação de seus gestores para garantir que todos os alunos, especialmente os com deficiência, possam se beneficiar plenamente das oportunidades de participação acadêmica e administrativa. A diferença nas percepções e experiências relatadas aponta para a necessidade de uma avaliação mais aprofundada sobre como as políticas de inclusão estão sendo compreendidas e vivenciadas dentro da comunidade acadêmica, envolvendo a aplicação do INES, por exemplo, para toda a comunidade universitária, de forma que permita compreender de maneira mais ampla as afirmativas compartilhadas pelos participantes do estudo.

6.3 – Participação de docentes

Tabela 8 – Participação de docentes.

TABELA 8	
INDICADOR	%
3.1 Participação de Docentes	83,33
3.2 Docentes Inclusivos	100

Fonte: Elaborada pelo autor.

A Tabela 8 mostra os dados sobre a participação de docentes e apresenta 2 indicadores. No primeiro indicador, podemos observar que a maioria dos entrevistados (83,33%) responderam que “a instituição conta com uma política que facilita a participação de todos os docentes nos processos acadêmicos e administrativos”, o que certifica a este indicador um semáforo na cor verde. Para esse indicador, 3 alunos (A1, A3, A4) e os 2 gestores (G1, G2) afirmaram “Existe e se implementa”. Contudo, o aluno A2 respondeu “Não sei”, atestando que não sabe que instituição conta com uma política que facilita a participação de todos os docentes nos processos acadêmicos e administrativos.

Em relação ao indicador 3.2, docentes inclusivos, percebe-se que todos os participantes (100%) afirmaram que a “instituição gera os mecanismos para que os docentes participem dos processos de docência, investigação e extensão, transformem as práticas pedagógicas e valorizem a diversidade de seus estudantes como parte do processo educativo”. Isso dá ao indicador um semáforo de cor verde. Para esse indicador, 2 alunos (A2, A3) responderam “Sempre” e tanto os alunos A1 e A4 como os 2 gestores (G1, G2) responderam “Algumas vezes”.

Com relação à existência de mecanismos voltados para a docência, investigação e extensão, que possibilitem a transformação das práticas pedagógicas existentes em outras que valorizem a diversidade dos estudantes como parte do processo educativo, um gestor entrevistado respondeu que instituição ainda tem muito a melhorar nesse sentido. Já o outro relatou que esses mecanismos são realizados pelo NAPNE, NEABE e grupos de pesquisas. Dois alunos reconhecem esforços positivos, enquanto outro aluno sentiu a falta de preparação adequada dos professores para lidar com a deficiência.

“Acredito sinceramente que a gente ainda tem muito a melhorar nesse sentido, que a instituição tem que ter mais formações para sensibilizar o professor, para capacitar o professor para a questão da inclusão, também até certo ponto para punir o professor que não desempenha um trabalho que seja inclusivo” (Gestor – G1).

“Os núcleos, como o NAPNE e o NEABE, além dos grupos de pesquisa” (Gestor – G2).

“Sim. Onde estão tentando colocar os professores mais integrados com os alunos” (Aluno – A1).

“Sim, como a valorização dos alunos, metodologias ativas, adaptando materiais e ambientes, a formação continuada capacitando os educadores para lidar com a diversidade. A avaliação formativa fornece feedback constante” (Aluno – A2).

“Até onde eu sei não tem, porque nós, enquanto aluno em sala de aula, enfrentamos dificuldades com professores. A gente percebe que eles não tiveram uma capacitação para lidar com uma pessoa com deficiência visual, mas a gente em sala de aula vai se ajustando com eles” (Aluno – A3).

O fragmento da entrevista do gestor G1 indica que a questão da inclusão e valorização da diversidade ainda é um desafio no IFPA, e que ainda é necessário um esforço conjunto para avançar nesse sentido, com a sensibilização e capacitação dos professores, o fortalecimento de núcleos e grupos de pesquisa, e a implementação de políticas que valorizem a diversidade dos alunos. O fragmento da fala do gestor G2 relata que existem iniciativas que buscam transformar as práticas pedagógicas existentes para promover um ambiente educativo mais inclusivo.

Com relação ao fragmento citado da fala do aluno A1, ele demonstra que há uma tentativa de sensibilizar os professores para identificar as demandas educacionais especiais dos estudantes. O aluno A2 destaca que existe a formação continuada que permite aos educadores

lidarem com a diversidade e a avaliação formativa, proporcionando um feedback contínuo. O aluno A3, porém, desconhece a existência de um mecanismo específico para lidar com alunos com deficiência visual, e diz que eles “se ajeitam”, negociando com os professores em sala de aula no dia a dia.

Martins & Silva (2016) ressaltam a importância da formação de professores, estimulando que as instituições ofereçam cursos que abordem a questão da inclusão no ensino superior e programas de aperfeiçoamento pedagogicamente adequados nas universidades para professores e técnicos. Pereira *et al.* (2016) reiteram a necessidade de mais investimentos na formação de professores, para incentivá-los a fazer cursos de atualização em educação inclusiva.

Embora existam políticas e iniciativas no campus que visam a inclusão e a valorização da diversidade, permanecem os desafios significativos a serem superados. A consciência da necessidade de mais educação e formação para professores é um ponto importante. A divergência nas experiências dos alunos sugere que a eficácia da implementação dessas políticas varia, o que pode ter impacto nas experiências educativas dos alunos com deficiência. É importante que as instituições continuem a desenvolver e implementar estratégias inclusivas que atendam as especificidades de cada aluno, e que invistam em capacitação do corpo docente, garantindo que os professores estejam preparados para criar ambientes de aprendizagem acolhedores e acessíveis para os alunos.

6.4 – Avaliação flexível/ Interdisciplinaridade e flexibilização curricular

Tabela 9 – Avaliação flexível/ Interdisciplinaridade e flexibilização curricular.

TABELA 9	
INDICADOR	%
4.2 Avaliação Flexível	66,66
4.1 Interdisciplinaridade e flexibilização curricular	83,33

Fonte: Elaborada pelo autor.

A Tabela 9 apresenta os dados de avaliação flexível, interdisciplinaridade e flexibilização curricular, contando com 2 indicadores. No tocante ao indicador 4.2, conseguimos observar que a maioria dos entrevistados (66,66%) afirma que os processos de avaliação acadêmica contam com ferramentas e estratégias flexíveis que reconhecem as particularidades, as capacidades e as potencialidades de cada estudante, o que certifica a este

indicador um semáforo na cor amarela. 3 alunos (A2, A3, A4) e 1 gestor (G1) afirmaram que “Existe e se implementa”. Sob outro ponto de vista, o aluno A2 e o gestor G2 responderam “Não existe”.

Para o indicador 4.1, interdisciplinaridade e flexibilização curricular, verifica-se que a maioria dos participantes (83,33%) disse que os currículos da instituição são flexíveis e interdisciplinares, contendo elementos que facilitam a aprendizagem e o desenvolvimento de capacidades, potencialidades e competências da diversidade estudantil. Isso dá ao indicador um semáforo de cor verde. Quanto ao indicador 4.1, 3 alunos (A1, A3, A4) e os 2 gestores (G1 e G2) responderam “Algumas vezes”. O aluno A2 respondeu “Não sei” sobre os currículos da instituição serem flexíveis e interdisciplinares, contendo elementos que facilitam a aprendizagem e o desenvolvimento de capacidades, potencialidades e competências da diversidade estudantil.

No tocante à existência de ferramentas e estratégias flexíveis nas avaliações que reconheçam as particularidades, as capacidades e as potencialidades de cada estudante, as respostas dos gestores e dos alunos indicam que a flexibilização das estimativas ainda é um desafio no IFPA.

“Acredito que o professor ainda tem pouca atuação na área de inclusão dentro da instituição” (Gestor – G1).

“Você perguntou a questão de flexibilização. Essa flexibilização é mais possível quando o professor já é sensibilizado para a questão dessa flexibilização. Quando é uma pessoa compreensiva, tendo que se colocar na situação do aluno, levando em consideração muitas limitações que o aluno tem, usando em algumas situações um tratamento diferenciado (não privilegiado, mas diferenciado), como por exemplo, o tempo de prova que poderia ser maior” (Gestor – G1).

“Não de forma institucional. O que nós vemos aqui no campus são algumas ações isoladas desenvolvidas por alguns professores” (Gestor – G2).

“Sim, sempre os professores dão um tempo extra para a gente em relação as avaliações” (Aluno – A1).

“Sim, particularmente para mim, como práticas flexíveis nas avaliações, estratégias como avaliação formativa contínua, diagnóstico para entender conhecimentos prévios, avaliação por pares promovendo colaboração, projetos práticos, adaptações para necessidades especiais, avaliação autêntica baseada em situações reais e testes diferenciados” (Aluno – A2).

“Sim existe, mas não são todos os professores. Tem alguns que não se atentaram para isso. Mas a maior parte deles tem essa acessibilidade com o aluno que tem alguma deficiência” (Aluno – A3).

Nos fragmentos da entrevista do gestor G1, destaca-se a necessidade de sensibilizar e capacitar os professores para lidar com as particularidades dos alunos. No fragmento da fala do

gestor G2, ele indica que a instituição ainda não possui uma política institucional para lidar com essa questão.

Com relação ao fragmento citado da fala do aluno A1, ele indica que os professores sempre disponibilizam tempo extra para avaliação. O aluno A2 destaca que existem práticas de avaliação flexíveis, tais como avaliação formativa contínua, avaliação diagnóstica para compreender o conhecimento existente, avaliação entre pares para promover a colaboração, projetos práticos, adaptação a necessidades específicas, avaliação autêntica baseada em situações da vida real e testes diferenciados. O aluno A3, porém, afirmou que embora haja flexibilidade, nem todos os professores a praticam.

Os estudos de Coutinho (2011), Calheiros e Fumes (2016) e Magalhães (2016) mostram que os professores ignoram as necessidades específicas dos alunos com deficiência e se recusam a adaptar materiais didáticos e métodos de avaliação de acordo com suas características. Nas pesquisas de Silva (2014), Poker *et al.* (2018) e Melo e Araújo (2018), os resultados apontam o despreparo dos professores, que demonstram conhecimento insuficiente sobre as necessidades específicas dos alunos com deficiência. Castro e Almeida (2014), Ciantelli e Leite (2016) e Magalhães (2016) assinalam resultados que sugerem a acessibilidade física e metodológica como mecanismo facilitador. Como exemplo, podem ser citados a adaptação curricular e maior flexibilidade, adaptação de testes, digitalização de materiais didáticos, uso de dispositivos de gravação, uso de materiais didáticos estendidos, *software* e mobiliário correspondente e acesso facilitado às salas de aula.

Embora se reconheça que existem políticas e práticas de avaliação flexíveis e currículos flexíveis, a implementação eficaz destas políticas varia em sua forma de aplicação pelo corpo docente. É muito importante sensibilizar e formar os professores quanto às características únicas dos alunos com deficiência. As diversas experiências dos alunos indicam que alguns professores estão ajustando as suas práticas, enquanto outros ainda não estão totalmente preparados para atender as necessidades específicas dos seus alunos ou desconhecem a maneira de fazê-lo. É essencial que a instituição fortaleça sua abordagem para garantir que todos os professores possam proporcionar ambientes de aprendizagem inclusivos e acessíveis. Este estudo demonstra a necessidade de uma abordagem mais consistente e institucionalizada para garantir a inclusão em ambientes acadêmicos, abrangendo as percepções dos professores e a implementação de práticas pedagógicas adaptativas e flexíveis.

6.5 – Interlocução da instituição em contextos acadêmicos nacionais e internacionais/ Relações externas de professores e estudantes

Tabela 10 – Interlocução da instituição em contextos acadêmicos nacionais e internacionais/
Relações externas de professores e estudantes

TABELA 10	
INDICADOR	%
5.1 Interlocução da instituição em contextos acadêmicos nacionais e internacionais	83,33
5.2 Relações externas de professores e estudantes	33,33

Fonte: Elaborada pelo autor.

A Tabela 10 mostra os dados sobre o reconhecimento e interlocução da instituição em contextos acadêmicos nacionais e internacionais, além das relações externas de professores e estudantes, ou seja, é composta por 2 indicadores. Quanto ao indicador 5.1, é possível observar que a maioria dos entrevistados (83,33%) pensa que em seus processos acadêmicos, a instituição estimula o contato com membros reconhecidos das comunidades acadêmicas nacionais e internacionais, promovendo a cooperação com instituições e programas no país e no exterior. Isso certifica a este indicador um semáforo na cor verde. Para este indicador, 4 alunos (A1, A2, A3, A4) e 1 gestor (G2) responderam “Sim”, que em seus processos acadêmicos, a instituição estimula o contato com membros reconhecidos das comunidades acadêmicas nacionais e internacionais, promovendo a cooperação com instituições e programas no país e no exterior. Contudo, o gestor G1 respondeu “Não sei” para esse indicador.

Com relação ao indicador 5.2, relações externas de professores e estudantes, constatou-se que a maioria dos participantes (33,33%) disse que a instituição promove a interação com outras instituições de âmbito nacional e internacional, e coordena a mobilidade de professores e estudantes, entendida como deslocamento temporário, de mão dupla, com enfoque inclusivo e propósitos acadêmicos. Isso certifica a este indicador um semáforo na cor vermelha. No que diz respeito ao indicador 5.2, 1 aluno e 1 gestor (A4 e G2) responderam “Sim”, e 3 alunos e 1 gestor (A1, A2, A3 e G1) responderam “Não sei”, para o item que trata se a instituição promove a interação com outras instituições de âmbito nacional e internacional, e coordena a mobilidade de professores e estudantes, entendida esta como deslocamento temporário, de mão dupla, com enfoque inclusivo e propósitos acadêmicos.

No que diz respeito à existência de projetos de pesquisa, inovação, criação artística e cultural ou projeção de cooperações acadêmicas nacionais e internacionais inclusivas no campus, os gestores e dois alunos responderam que praticamente não existem essas práticas, tendo somente um aluno respondido que existe.

“A nível Internacional, o que sei é que hoje não há. Desconheço. Houve no passado uma situação muito pontual, que foi o problema justamente comigo, quando fui para a Austrália” (Gestor – G1).

“Situações pontuais. Alguns servidores fizeram pós-graduação em temas que envolvam inclusão” (Gestor – G1).

“Sim, tem alguma parceria mesmo efetiva, que é o intercâmbio de funcionários. Porém, capacitação envolvendo duas instituições, desconheço” (Gestor – G1).

“Não, infelizmente não existe essa cooperação” (Gestor – G2).

“Não” (Aluno – A1).

“Sim, muito incentivo à pesquisa, projeto integrador, colaboração em pesquisas” (Aluno – A2).

“Que eu saiba não. Eu sei que alguns anos atrás foi feito um projeto do professor João com o Alex, uma tabela periódica com um ‘sistema vox’, para ajudar o deficiente visual. Mas assim, nacional e internacional não, isso foi um projeto mesmo interno” (Aluno – A3).

Nos fragmentos da entrevista do gestor G1, ele indica não haver projetos de cooperação internacional atualmente, embora tenha passado por algumas situações pontuais no passado, como a experiência de um servidor na Austrália e alguns servidores que fizeram pós-graduação em temas relacionados à inclusão. Também foi mencionada a existência de algumas parcerias e intercâmbios envolvendo duas instituições e capacitação de funcionários. No fragmento da fala do gestor G2, foi relatado que não existe cooperação acadêmica para apoiar a permanência dos alunos.

Com relação ao fragmento citado da fala do aluno A1, ele aponta que não existem projetos nacionais e internacionais abrangentes de investigação, inovação, criatividade cultural e artística, nem quaisquer projetos de colaboração universitária no campus. O Aluno A2 destaca que há muito incentivo à pesquisa e à colaboração em pesquisa dentro da organização. O aluno A3 porém, refere-se a um projeto interno realizado para ajudar pessoas com deficiência visual, mas sem colaboração nacional ou internacional dentro da organização.

Pode-se perceber, através da semaforização de cor vermelha (33,33% dos participantes), que a instituição não promove de forma eficaz a interação e a mobilidade acadêmica. Conforme discutido acima, isso reflete a lacuna entre as funções políticas da instituição e a sua implementação na prática, especialmente em termos de integração. A falta de projetos

abrangentes de mobilidade acadêmica e de colaboração pode ser vista como uma lacuna importante nas políticas de inclusão e permanência.

Em suma, os resultados demonstram a necessidade de fortalecer e esclarecer as políticas e práticas de inclusão, especialmente no que diz respeito à mobilidade e à colaboração acadêmica. A instituição poderia se beneficiar da avaliação e reestruturação destas políticas para garantir que sejam eficazmente implementadas e acessíveis a todos os alunos.

6.6 – Investigação, inovação e criação artística e cultural na educação inclusiva

Tabela 11 – Investigação e pesquisa/ Política em educação inclusiva/ Investigação, inovação e criação artística e cultural na educação inclusiva

TABELA 11	
INDICADOR	%
6.1 Investigação, inovação e criação artística e cultural, na educação inclusiva	83,33
6.2 Investigação/Pesquisa. Redes de Cooperação em educação inclusiva	83,33
6.3 Políticas em educação inclusiva	83,33

Fonte: Elaborada pelo autor.

A respeito do indicador 6.1, atestou-se que a maioria dos entrevistados (83,33%) responderam que a instituição conta com centros, grupos e/ ou programas de investigação relacionados à educação inclusiva, o que comprova a este indicador um semáforo na cor verde. 3 alunos (A1, A2, A3) e os 2 gestores (G1, G2) responderam que “Sim” e o aluno A4 afirmou “Não”, sobre o caso de a instituição contar com centros, grupos e/ ou programas de investigação relacionados à educação inclusiva.

É então possível observar que a maioria dos entrevistados (83,33%) disse que a instituição conta com o apoio de professores/ especialistas/ pesquisadores em educação inclusiva, que lhe permitem promover o tema de forma adequada, o que comprova a este indicador um semáforo na cor verde. Para o indicador 6.2, o aluno A1 respondeu “Sempre”, 2 alunos (A3, A4) e os 2 gestores (G1, G2) disseram “Algumas vezes” para o item que fala se a instituição conta com o apoio de professores/ especialistas/ pesquisadores em educação inclusiva que lhe permitam promover o tema de forma adequada. Entretanto, o aluno A2 afirmou “Não sei” para essa questão.

Percebe-se nas respostas dos entrevistados que a instituição tem conseguido um nível de apoio significativo de professores, especialistas e pesquisadores em educação inclusiva, permitindo-lhe promover esse tema de forma suficiente para o momento. No entanto, ainda há espaço para melhorias, especialmente, em relação à comunicação do suporte oferecido pelo NAPNE, considerando a resposta "Não sei" de um dos alunos.

No que concerne o indicador 6.3, verificou-se que a maioria dos entrevistados (83,33%) disse que a instituição participa de convênios interinstitucionais para o desenvolvimento de investigações na área da educação inclusiva, o que confirma a este indicador um semáforo na cor verde. Em relação ao indicador 6.3, o aluno A3 respondeu "Sempre", 3 alunos (A1, A2, A4) e 1 gestor (G2) responderam "Algumas vezes" para o item se a instituição participa de convênios interinstitucionais para o desenvolvimento de investigações na área da educação inclusiva, e o gestor G1 confirma "Não sei" para essa questão.

No que tange à instituição, se esta conta com uma equipe multidisciplinar, voltada para a educação inclusiva, no apoio pedagógico aos alunos com deficiência, ambos os gestores e os alunos reconhecem a importância de uma equipe multidisciplinar voltada para a educação inclusiva, mas apontam a necessidade de profissionais especializados e complementação da equipe.

É interessante notar que há uma discrepância nas respostas dos alunos e dos gestores no trecho sobre a percepção do apoio especializado na instituição. Enquanto os alunos afirmam que há essa presença de apoio, o gestor G1 parece não ter conhecimento disso, enquanto o gestor G2 destaca a necessidade de ampliar o quadro de apoio para melhor atender às demandas dos alunos. Pode-se sugerir que ambos têm o conhecimento de que há presença de apoio especializado e que as políticas de suporte podem influenciar diretamente a atenção e o sucesso dos alunos na instituição. Isso também indica que eles podem estar alinhados quanto à importância dessas políticas, mesmo que tenham percepções diferentes sobre a implementação atual do apoio especializado.

"Nós estamos hoje com ausência de profissionais especializados para dar o atendimento aos alunos com deficiência" (Gestor – G1).

"O campus hoje está sem a presença de um profissional psicólogo, assim como sem a presença de um profissional assistente social e sem a presença de um pedagogo, que dariam suporte ao NAPNE, principalmente se for um profissional do atendimento educacional especializado, que seria aquele profissional que iria fazer a ligação do aluno com o professor ou com o setor que atende os alunos com deficiência. Temos também a ausência, até certo ponto, de um profissional da área de saúde para poder interpretar melhor os laudos de alguns alunos com deficiência" (Gestor – G1).

“Sim, porém ainda necessita de complementação, como por exemplo, um profissional na área de AEE” (Gestor – G2).

“Sim, e todos bem-preparados para poder suprir todas as necessidades educativas” (Aluno – A1).

“Sim, uma equipe da educação inclusiva que conta com brailista, intérpretes de libras, psicólogos para oferecer suporte pedagógico e atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência” (Aluno – A2).

“Esse atendimento indisciplinar pedagógico não, até onde eu sei”. (Aluno-A3)

Nos fragmentos da entrevista do gestor G1, este relatou haver ausência de profissionais especializados para dar atendimento aos alunos com deficiência e que seria importante os profissionais da área de saúde interpretarem melhor os laudos dos alunos. No fragmento da fala do gestor G2, ele respondeu que existe uma equipe multidisciplinar, mas ainda necessita de complementação, como um profissional da área de saúde.

Com relação ao fragmento citado da fala do aluno A1, ele afirma que dá para atender variadas necessidades dos estudantes PCD. O Aluno A2 destaca que sim para o fato de existir uma equipe de educação inclusiva que envolve instrutores de braile, intérpretes de língua de sinais e psicólogos para dar suporte educacional e atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência. O aluno A3, porém, esclarece que, até onde ele sabe, o atendimento pedagógico ainda não existe.

Concernente a algum convênio interinstitucional para o desenvolvimento de investigações na área da educação inclusiva, os gestores e dois alunos responderam que praticamente não existe essa parceria na instituição, e um aluno respondeu que existe.

“Os detalhes dos documentos da instituição como esse de possíveis parcerias de políticas de inclusão para pesquisa, não tenho conhecimento, mas não significa que não exista” (Gestor – G1).

“Não temos nenhum convênio assinado, apesar de sempre procurarmos as prefeituras ao redor do município, da área de abrangência do campus. Infelizmente, esse tipo de cooperação não é uma das prioridades dessas prefeituras” (Gestor – G2).

“Não tem nenhum convênio, que eu saiba, na área da educação inclusiva no IFPA” (Aluno – A1).

“Associação Sociocultural de surdos de Tucuruí” (Aluno – A2).

“Não tem” (Aluno – A3).

No fragmento da entrevista do gestor G1, a resposta é que não se tem conhecimento de parcerias para pesquisa na área da inclusão, mas que isso não significa que não existam. E no fragmento da fala do gestor G2, afirma-se que não existe convênio assinado e que, apesar de procurarem as prefeituras da região, esse tipo de cooperação não é uma prioridade para elas.

Com relação ao fragmento citado da fala do aluno A1, este declara que não tem conhecimento de quaisquer convênios no domínio da educação inclusiva na IFPA. O aluno A2 destaca que a Associação Sociocultural dos Surdos de Tucuruí é um convênio na área de educação inclusiva. O aluno A3 disse que não há convênio na área da educação inclusiva.

Acerca da instituição contar ou não com centros, grupos ou programas de investigação, inovação e criação artística e cultural voltados para a educação inclusiva, ambos os gestores e um aluno citam o NAPNE como um setor que desenvolve atividades relacionadas à educação inclusiva, e os outros alunos responderam que não existe.

“Existem dentro do campus: existe o Núcleo de Tecnologia Assistiva, que é um núcleo com a missão de fazer a inclusão de pessoas com deficiência; tem o NAPNE, que acaba sendo um setor que desenvolve até certo ponto pesquisas com pessoas com deficiência. Esses seriam todos setores mais diretamente ligados a essa pergunta” (Gestor – G1).

“Nós temos, por exemplo, o NAPNE e o grupo de Tecnologias Assistiva, além de outros grupos de pesquisa que também abordam essa temática” (Gestor – G2).

“Não conheço, não sei quais são os projetos novos que foram desenvolvidos” (Aluno – A1).

“Sim, NAPNE” (Aluno – A2).

“Até onde sei, não” (Aluno – A3).

No fragmento da entrevista do gestor G1, este relata a existência do Núcleo de Tecnologia Assistiva dentro do campus, com a missão de fazer a inclusão de pessoas com deficiência, bem como o NAPNE que desenvolve pesquisas com pessoas com deficiência. No fragmento da fala do gestor G2, ele afirmou que há programas específicos voltados para a educação inclusiva, e mencionou o NAPNE e outros grupos de pesquisas que abordam essa temática.

Com relação ao fragmento citado da fala do aluno A1, ele afirma que não sabe quais novos projetos foram desenvolvidos. O aluno A2 destaca que sim, que existe o NAPNE. O aluno A3 relatou não ter conhecimento da existência de centros, grupos ou programas de investigação, inovação e criatividade artística e cultural que se concentrem na educação inclusiva.

Os resultados indicam que, apesar do reconhecimento da existência de estruturas e apoios relacionados à educação inclusiva do Instituto Federal do Sudeste do Pará, ainda existem desafios, como por exemplo, a necessidade de melhorar a comunicação sobre os recursos disponíveis no IFPA para garantir o apoio prestado ao estudante, além de valorizar a equipe multidisciplinar do NAPNE. Ademais, a participação em acordos interinstitucionais e colaborações externas devem ser desenvolvidas visando melhorar as oportunidades de

investigação e inovação no domínio da educação inclusiva. É imprescindível que a instituição trabalhe para aumentar a visibilidade de seus programas e aprimorar a comunicação e os atendimentos e suporte oferecidos aos alunos com deficiência.

6.7 – Extensão, projeção social e contexto regional

Tabela 12 – Extensão, projeção social e contexto regional.

TABELA 12	
INDICADOR	%
7.1 Extensão, projeção social e contexto regional	83,33

Fonte: Elaborada pelo autor.

A Tabela 12 mostra os dados de extensão, projeção social e contexto regional, e tem 1 indicador. Sobre ele, é possível observar que a maioria dos entrevistados (83,33%) disse que a instituição desenvolve programas e atividades de extensão ou projeção social que respondem às necessidades regionais e populacionais específicas, tendo em conta a abordagem da educação inclusiva no contexto brasileiro, o que certifica a este indicador um semáforo na cor verde. No indicador 7.1, 3 alunos (A1, A3, A4) e os 2 gestores (G1, G2) afirmaram “Sim”, que a instituição desenvolve programas e atividades de extensão ou projeção social que respondem às necessidades regionais e populacionais específicas, tendo em conta a abordagem da educação inclusiva no contexto brasileiro. Contudo, o aluno A2 respondeu “Não sei” para esse indicador.

Observa-se aqui uma discordância do aluno A2 em relação ao demais participantes. Pensa-se, então, se essa divergência seria em relação à falta de informação por parte do discente acerca de todas as atividades e programas de extensão que a instituição oferece. Isso pode acontecer se a comunicação sobre essas atividades não for clara ou amplamente divulgada, ou ainda pela falta de experiência pessoal do aluno por ser novato na faculdade, por não participar diretamente de programas de extensão ou atividades de projeção social, por não vivenciar essas iniciativas em primeira mão e, portanto, podendo concluir que elas não existem. Poderia ser também pela falta de participação ativa do aluno, que às vezes não se envolve de forma mais frequente nas atividades de extensão oferecidas, o que pode levar à sensação de que essas atividades não representam uma parte significativa da vida estudantil.

Para aperfeiçoar essa percepção e auxiliar os alunos a compreenderem os esforços de extensão e projeção social do campus, o NAPNE implementou dois projetos. O primeiro é o

Projeto Ampliando Horizontes e Conexões: O Impacto da Oficina de Libras no Ambiente do Bacharelado em Ciência da Computação. Nesse projeto, foi realizada uma oficina de Libras que tratava de uma abordagem transdisciplinar de Libras em língua portuguesa para todos alunos ouvintes. O segundo projeto, chamado “Um toque de conhecimento”, foi iniciado em 2023. Nele, o estudante-monitor irá, com a supervisão do coordenador do projeto, ajudará a acompanhar os alunos com deficiência visual e/ ou com dificuldade de aprendizagem por meio de aplicação de exercícios, ajudará nos trabalhos escolares, uso de materiais didáticos táteis, jogos educativos (gamificação) e ambientes virtuais de aprendizagem, entre outras atividades.

Referente à semana acadêmica, esta contempla programas e atividades de extensão ou projeção social que consideram a abordagem inclusiva aos estudantes com deficiência. Um gestor relatou que precisam ser feitas mais ações dessa na instituição e outro gestor e os alunos afirmaram que sempre há um momento temático de Educação Inclusiva durante a semana pedagógica.

“Ações de extensão precisam ser feitas ainda pelo campus, para poder realmente atingir a sociedade” (Gestor – G1).

“A nossa semana acadêmica ainda precisa de maior participação da comunidade externa” (Gestor – G1).

“A gente ainda tem uma luta pela frente para avançar muito nessa questão de o IFPA estar mais presente em ações de extensão, principalmente envolvendo a pessoa com deficiência. Assim então nós teríamos que estar presentes atuando junto com essas instituições que atendem as pessoas com deficiência” (Gestor – G1).

“Sim, temos sempre apresentado na semana pedagógica um momento com esse tema da educação inclusiva” (Gestor – G2).

“Há sempre um momento destinado à temática da educação inclusiva, mas acho muito pouco essa participação. Deveria ter uma maior participação da comunidade externa” (Aluno – A1).

“Com a garantia da acessibilidade física, comunicação acessível, presença de intérprete de Libras, sensibilização e capacitação, bem como as oficinas de Libras” (Aluno – A2).

“A gente estava com um projeto de extensão, um projeto que era sobre as tecnologias assistivas, curso básico de sistema braile e sistema leitor de telas. Justamente isso veio combinar na semana pedagógica, onde tivemos um espaço para apresentar o nosso trabalho” (Aluno – A3).

Nos fragmentos da entrevista do gestor G1, respondeu-se que ações de extensão precisam ser feitas ainda pelo campus para atingir a sociedade, e que a semana acadêmica precisa de maior participação da comunidade externa. Ele também disse que o IFPA tem uma luta pela frente para avançar na questão de estar mais presente em ações de extensão envolvendo pessoas com deficiência, e que seria necessário atuar com as instituições que atendem essas

peessoas. No fragmento da fala do gestor G2, ele replicou que sempre apresentam um momento com o tema de educação inclusiva na semana pedagógica.

Com relação ao fragmento citado na fala do aluno A1, ele salienta que existe um tempo dedicado ao tema da educação inclusiva, mas destaca a necessidade de maior participação da comunidade externa. O aluno A2 destaca que é importante garantir acessibilidade física, comunicação acessível, presença de intérpretes de Libras, conscientização, treinamento e seminários de Libras. O aluno A3 afirmou ter um projeto de extensão, envolvendo tecnologia assistiva, curso de sistemas braile básico e sistemas de leitura de tela. Foi exatamente isso que foi incorporado durante a semana pedagógica, onde tiveram espaço para apresentar seus trabalhos.

As respostas mistas dos estudantes sugerem que nem todos estão conscientes ou envolvidos nestas iniciativas, o que pode indicar que as atividades de sensibilização ainda não atingem, de forma geral, toda a comunidade. A ênfase na necessidade de um maior envolvimento das comunidades externas e de uma abordagem mais positiva em relação às pessoas com deficiência nas atividades de extensão, aponta quais áreas precisam ser aprimoradas. Para reforçar estes aspectos, o IFPA pode desenvolver estratégias de comunicação mais amplas e inclusivas que promovam a participação ativa de todos os alunos, e aumentem a visibilidade das iniciativas de educação inclusiva para a comunidade externa.

6.8 – Regulamentação da educação inclusiva/ Estratégias de intervenção, avaliação e melhoramento/ Sistema de informação acessível

Tabela 13 – Regulamentação da educação inclusiva/ Estratégias de intervenção, avaliação e melhoramento/ Sistema de informação acessível.

TABELA 13	
INDICADOR	%
8.1 Regulamentação da educação inclusiva	83,33
8.2 Estratégias de intervenção, avaliação e melhoramento	50
8.3 Sistema de Informação Acessível	100

Fonte: Elaborada pelo autor.

A Tabela 13 apresenta dados de sistema de informação acessível, regulamentação da educação inclusiva, e estratégias de intervenção, avaliação e melhoramento, composta por 3 indicadores. No tocante ao indicador 8.1, verificou-se que a maioria dos entrevistados (83,33%)

respondeu que a instituição pratica a auto avaliação e regulamenta ações que permitem promover a educação inclusiva, o que comprova a este indicador um semáforo na cor verde. Em relação a esse indicador, o aluno A3 e os 2 gestores (G1, G2) responderam “Sempre”, os alunos A2 e A4 responderam “Algumas vezes”, e o aluno A1 confirmou "Nunca" para o item que pergunta se a instituição pratica a auto avaliação e regulamenta ações que permitem promover a educação inclusiva.

Quanto ao indicador 8.2, a maioria dos entrevistados (50%) diz que a instituição implementa estratégias de intervenção e melhoramento a partir dos resultados da avaliação dos egressos e da comunidade acadêmica, o que testifica a este indicador um semáforo na cor vermelha. No indicador 8.2, o aluno A3 e o gestor G2 responderam “Sempre” e o aluno A4 respondeu “Algumas vezes”. Entretanto, os alunos A1 e A2 e o gestor G1 responderam “Não sei” para o questionamento se a instituição implementa estratégias de intervenção e melhoramento a partir dos resultados da avaliação dos egressos e da comunidade acadêmica.

As respostas podem indicar a existência de dúvidas em relação à implementação dessas táticas na organização. A falta de comunicação entre os departamentos e níveis administrativos pode dificultar a disseminação das informações sobre a importância dessas estratégias. Se a cultura da instituição não priorizar a avaliação e o aprimoramento contínuo, pode ser difícil para alunos e gestores reconhecerem a importância de usar feedback externo, o que pode estar causando uma avaliação negativa do indicador 8.2. Isso ressalta a importância de melhorar a comunicação e a transparência sobre as ações de intervenção e melhoria básica nos resultados da avaliação dos egressos e da comunidade acadêmica.

A respeito do indicador 8.3, consegue-se observar que todos os entrevistados (100%) responderam que a instituição conta com um sistema de informação disponível e acessível, que orienta a formulação de políticas institucionais e que fomentam a educação inclusiva na educação superior, o que atesta a este indicador um semáforo na cor verde. Para este indicador, 3 alunos e 1 gestor (A1, A2, A4 e G1) responderam “Existe e se implementa”. No entanto, o aluno A3 e 1 gestor (G2) disseram “Existe e não se implementa” para o item que a instituição conta com um sistema de informação disponível e acessível que orienta a formulação de políticas institucionais que fomentam a educação inclusiva na educação superior.

Sobre a instituição possuir um sistema de informação, em formato acessível, que orienta a formulação de políticas institucionais voltadas para a educação inclusiva na educação

superior, ambos os gestores e dois alunos concordam que as informações relacionadas à formulação de políticas adotadas para a educação inclusiva na educação superior não são facilmente acessíveis, e um aluno respondeu que existe.

“Acredito que o acesso a essa informação talvez não seja fácil, por exemplo, não consigo te dizer onde seriam encontradas essas informações que você está perguntando. Então, acredito que é não acessível, não é tão acessível obter essas informações” (Gestor – G1).

“Talvez um dos motivos seja a falta de acesso a essas informações pelos docentes e, às vezes, até seriam atribuições deles mesmo, mas precisariam dessas informações ser mais amplamente conhecidas” (Gestor – G1).

“Não temos” (Gestor – G2).

“Que eu saiba não existe” (Aluno – A1).

“Sim, muitas tecnologias assistivas” (Aluno – A2).

“Não” (Aluno – A3).

Nos fragmentos da entrevista do gestor G1, ele afirma que o acesso a essa informação não é de fácil acesso e que ele não sabe informar onde encontrá-la, o que pode ser um dos motivos pelos quais docentes não estão cientes dessas políticas e suas atribuições relacionadas a elas. No fragmento da fala do gestor G2, ele respondeu que simplesmente não tem essa informação.

Com relação ao fragmento citado da fala do aluno A1, este indica que não existe. O aluno A2 destaca que existem muitas tecnologias de suporte disponíveis. O aluno A3 respondeu que não.

No que concerne à existência de auto avaliação na instituição, ambos os gestores e alunos concordam que existe auto avaliação na instituição em relação à promoção da educação inclusiva.

“Existe uma auto avaliação feita na instituição tanto a nível de campus como a nível de outro campus. Existe uma comissão própria para fazer essa avaliação e, inclusive, lembro que essa avaliação é feita preenchendo o questionário até bem completo com vários itens” (Gestor – G1).

“A CPA que é a Comissão Permanente de Avaliação, sempre aborda esse tema também da educação inclusiva” (Gestor – G2).

“Sim. Através do Plano de Desenvolvimento Institucional” (Aluno – A1).

“Sim, frequentemente” (Aluno – A2).

“Existe sim. Eu acho que essa avaliação se aplica nas ações do NAPNE no caso de pessoa com deficiência visual” (Aluno – A3).

No fragmento da entrevista do gestor G1, este respondeu que essa auto avaliação é feita em diferentes níveis dentro da instituição, e que há uma comissão responsável por conduzir esse

processo de avaliação, com um experimento bastante completo contendo vários itens. E no fragmento da fala do gestor G2, este confirma que há uma comissão permanente de avaliação que aborda esse tema, incluindo a educação inclusiva.

Com relação ao fragmento citado da fala do aluno A1, ele indica que a auto avaliação é parte integrante do plano de desenvolvimento institucional. O aluno A2 destaca que a auto avaliação é feita regularmente, mas não indicou por qual meio é utilizado. O aluno A3 acredita que esta avaliação é aplicável às atividades do NAPNE, para as pessoas com deficiência visual.

Acerca de a instituição fazer algum tipo de avaliação dos estudantes egressos quanto às estratégias de intervenção e melhoramento, os gestores e um aluno têm respostas diferentes sobre se a instituição faz algum tipo de avaliação nos alunos egressos quanto à estratégia de intervenção e melhoramento, os outros dois alunos responderam que não sabem.

“Existe uma comissão interna que atua junto com os egressos. Como não participo dessa comissão, não sei os detalhes de como é essa ligação do IFPA com seu ex-alunos” (Gestor – G1).

“Fazemos esse tipo de avaliação e o resultado dessa avaliação é observada e atendida na atualização dos PPCS dos cursos” (Gestor – G2).

“Desconheço” (Aluno – A1).

“Não sei responder” (Aluno – A2).

“Faz. Essa avaliação, acho que seria no sentido de quando o aluno retorna, pois, a avaliação é baseada na conduta do aluno” (Aluno – A3).

No fragmento da entrevista do gestor G1, ele relatou que não tem conhecimento sobre isso, já que ele não participa da comissão interna que atua com os egressos. E no fragmento da fala do gestor G2, confirma-se que a instituição faz esse tipo de avaliação, e que os resultados são observados e atendidos na atualização dos PPCS dos cursos.

Com relação ao fragmento citado da fala do aluno A1, ele aponta desconhecimento sobre as avaliações de estudantes egressos realizadas pela instituição, e se a instituição realiza alguma forma de avaliação de estudantes egressos relacionada a estratégias de intervenção e melhoria. O aluno A2 destaca que não consegue responder. O aluno A3 acredita que a instituição realiza essa avaliação quando o aluno retorna e que a avaliação é baseada no comportamento do aluno.

Os resultados da pesquisa indicam que gestores e alunos concordam com a realização de auto avaliação na instituição em relação à educação inclusiva, o que demonstra uma conscientização sobre a importância dessa prática para o aprimoramento contínuo. No entanto, há diferenças significativas na sensibilização e conhecimento sobre a implementação eficaz dessas políticas e sistemas, especialmente no que diz respeito a estratégias de intervenção e

melhoria. É importante que a instituição se concentre no aprimoramento do sistema de informação e comunicação das práticas e estratégias, garantindo que todos os membros da comunidade universitária estejam informados e envolvidos. A ênfase deve ser colocada na transparência e na implementação consistente de políticas, para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva para todos os alunos.

6.9 – Programas de bem-estar universitário/ Permanência estudantil

Tabela 14 – Programas de bem-estar universitário/ Permanência estudantil.

TABELA 14	
INDICADOR	%
9.1 Programas de bem estar universitário	100
9.2 Permanência Estudantil	83,33

Fonte: Elaborada pelo autor.

A Tabela 14 apresenta dados para 2 indicadores. Relativo ao indicador 9.1, conseguimos observar que todos os entrevistados (100%) afirmam que as atividades/ programas de lazer, cultura e saúde na universidade promovem a participação dos estudantes, considerando que suas especificidades são praticadas, o que comprova a este indicador um semáforo na cor verde. O aluno A2 e o gestor G2 responderam “Sempre”, os estudantes (A1, A3, A4) e o gestor G1 responderam “Algumas vezes” parasse as atividades de lazer, cultura e saúde na universidade promovem a participação dos estudantes, considerando que suas especificidades são praticadas.

No que se refere ao indicador 9.2, observa-se que a maioria dos entrevistados (83,33%) disse que a universidade identifica nas atividades/ programas de lazer, cultura e saúde fatores associados à evasão dos estudantes e desenvolve estratégias que favoreçam a permanência de acordo com as suas especificidades, o que demonstra a este indicador um semáforo na cor verde. O aluno A4 e o gestor G2 responderam “Sempre” e 2 alunos (A2, A3) e o gestor G1 responderam “Algumas vezes”. O aluno A1 respondeu que “Nunca” a universidade identifica nas atividades/programas de lazer, cultura e saúde fatores associados à evasão dos estudantes e desenvolve estratégias que favoreçam a permanência de acordo com as suas especificidades.

No que se refere a algumas atividades e programas de lazer, cultura e saúde que visam promover o bem-estar dos estudantes com deficiência no campus, os gestores e dois alunos

citaram medidas concretas que a instituição tem tomado para promover essas ações, enquanto um aluno respondeu que não lembra.

“Até certo ponto são bem acolhidas. Não falo apenas questão de relacionamento humano. Quando falo bem acolhidas falo um pouco sobre a questão da acessibilidade predial, por exemplo: a gente tem piso tátil, intérprete de libras, agora nós temos um elevador funcionando para aluno que possui dificuldade de locomoção” (Gestor – G1).

“Essa ação é desenvolvida pela Comissão de Saúde e Qualidade de Vida do campus” (Gestor – G2).

“Eu não me lembro de nenhuma atividade de lazer” (Aluno – A1).

“Sim. Acessibilidade em Eventos Culturais, Palestras sobre Inclusão, Eventos Culturais Inclusivos” (Aluno – A2).

“Particpei de um evento especial para softwares de acessibilidade, pois o IFPA nos dá um apoio (para as pessoas com deficiência) para participar desses eventos” (Aluno – A3).

No fragmento da entrevista do gestor G1, ele destaca que a instituição tem investido na acessibilidade predial, com a instalação de piso tátil, intérprete de libras e elevadores para alunos com dificuldade de locomoção. E no fragmento da fala do gestor G2, este menciona que essa ação é desenvolvida pela comissão de saúde e qualidade de vida local.

Com relação ao fragmento citado da fala do aluno A1, ele informou que não se lembrava de nenhuma atividade recreativa específica voltada à promoção do bem-estar dos alunos com deficiência no campus. Os alunos A2 e A3 destacam que participaram de eventos que promoveram a inclusão e a acessibilidade, como conferências inclusivas e eventos culturais inclusivos. O aluno A3 mencionou ter participado de um evento especial sobre *software* de acessibilidade, que, com o apoio da IFPA, permitiu que pessoas com deficiência participassem nestes eventos.

A instituição tem se esforçado para criar um ambiente inclusivo e acolhedor para alunos com deficiência por meio de atividades recreativas, culturais e de saúde, bem como estratégias de prevenção do abandono escolar. A instituição implementou medidas de acessibilidade física e organizou eventos que leva em conta as necessidades de todos os alunos. No entanto, as diferenças nas respostas sugerem que ainda há espaço para melhorias na aplicação destas iniciativas e na consistência na sua proposta. É essencial que esta instituição continue a expandir suas políticas de inclusão e programas de bem-estar para garantir a aprendizagem e a permanência dos alunos com deficiência do IFPA.

6.10 – Ações administrativas e de gestão/ Estrutura organizacional

Tabela 15 – Ações administrativas e de gestão/ Estrutura organizacional.

TABELA 15	
INDICADOR	%
10.1 Ações administrativas e de gestão	100
10.2 Estrutura organizacional	66,66

Fonte: Elaborada pelo autor.

A Tabela 15 apresenta dados quanto às ações administrativas e de gestão/ Estrutura organizacional, e é composta por 2 indicadores. A respeito do indicador 10.1, consegue-se observar que todos os entrevistados (100%) disseram que as ações administrativas estão apoiadas na perspectiva da educação inclusiva e permitem identificar suas características, o que testifica a este indicador um semáforo na cor verde. O aluno A3 e os 2 gestores (G1, G2) responderam “Sempre”, os participantes A1 e A4 responderam que “Algumas vezes”, e o aluno A2 respondeu “Não sei” sobre se as ações administrativas estão apoiadas na perspectiva da educação inclusiva e permitem identificar suas características.

Concernente ao indicador 10.2, consegue-se perceber que a maioria dos entrevistados (66,66%) disse que a estrutura organizacional da instituição permite desenvolver ações específicas para promover a educação inclusiva, o que assegura a este indicador um semáforo na cor amarela. 2 alunos (A2, A3) e os 2 gestores (G1, G2) responderam “Sempre”, o aluno A4 respondeu “Não” e o aluno A1 respondeu “Não sei” sobre se a estrutura organizacional da instituição permite desenvolver ações específicas para promover a educação inclusiva.

Em referência à existência de ações administrativas voltadas para o apoio à educação inclusiva que permita identificar suas características, os gestores e os alunos apresentaram abordagens diferentes em relação às ações administrativas gerenciais para o atendimento à educação inclusiva.

“Se for apenas para identificar pessoas com deficiência, a gestão do campus acaba passando essa atribuição para o NAPNE. Descentraliza até porque também o diretor não teria condições de vivenciar todas as demandas e problemáticas que o campus precisa. Então o maior suporte para direção do campus é o setor pedagógico e NAPNE” (Gestor – G1).

“Isso é feito desde a matrícula dos alunos, onde se identifica cada uma dessas características” (Gestor – G2).

“Sim, existem profissionais capacitados. Logo quando chegam, os alunos já são direcionados para fazer uma entrevista com esses profissionais, para que possam ser preparadas as matérias para atender o aluno conforme a sua necessidade” (Aluno – A1).

“Capacitação de Professores, Adaptação Curricular, Infraestrutura Acessível, Apoio Pedagógico Especializado e PDI” (Aluno – A2).

“A ação por parte da diretoria do campus é dar o suporte para o NAPNE, para o atendimento, onde tem o pessoal que prepara o material do braile” (Aluno – A3).

No fragmento da entrevista do gestor G1, ele relata que a gestão do campus passa a responsabilidade de receber e de identificar as pessoas com deficiência para o NAPNE e para o Setor Pedagógico. E no fragmento da fala do gestor G2, ele enfatiza a importância de realizar essa identificação desde o início da matrícula dos alunos.

Com relação ao fragmento da fala do aluno A1, ele indica que existem profissionais capacitados e, ao chegarem, os alunos são convidados para fazer uma entrevista com esses profissionais, de forma que é preparado o material para atender os alunos de acordo com suas necessidades. O aluno A2 destaca que as ações administrativas de apoio à educação inclusiva incluem a formação de professores, a adaptação dos programas escolares, a infraestrutura acessível, o apoio à educação especializada e o PDI. O aluno A3 considera que a ação por parte da diretoria do campus é dar apoio e suporte ao NAPNE para o atendimento, onde há pessoal que prepara o material em braile.

Concernente à existência de ações específicas desenvolvidas pela estrutura organizacional para promover educação inclusiva, os gestores e alunos indicam que a estrutura organizacional tem políticas de inclusão para promover a educação inclusiva.

“A gestão tem políticas de inclusão. Uma delas é a questão da acessibilidade predial, que foi a identificação das placas em Libras e em braile. Diria também a reativação do elevador, que recentemente voltou a funcionar” (Gestor – G1).

“Uma outra política de inclusão da gestão é quando libera servidores para fazer pós-graduação em áreas ligadas à inclusão. No meu caso e da nossa revisora braile” (Gestor – G1).

“NAPNE” (Gestor – G2).

“Sim. A contratação de duas intérpretes de Libras, piso tátil e um elevador para aluno que possui dificuldade de locomoção” (Aluno – A1).

“Sim, como a adaptação de materiais didáticos e tecnologia assistiva, a colaboração dos profissionais especializados e a comissão de inclusão” (Aluno – A2).

“Sim. Foi a acessibilidade por meio do piso tátil do Bloco 6 que foi de grande relevância para a gente. Muito importante para a acessibilidade de locomoção” (Aluno – A3).

Nos fragmentos da entrevista do gestor G1, este destacou especificamente a acessibilidade predial, com a identificação das placas em Libras e em braile e a reativação do elevador para melhorar o acesso, além de mencionar a política de inclusão da gestão aos servidores para fazer pós-graduação em áreas relacionadas à inclusão. O fragmento da fala do

gestor G2 não fica explícito, pois em vez de fornecer exemplos específicos de ações desenvolvidas pela estrutura organizacional, ele respondeu apenas NAPNE.

Com relação ao fragmento citado da fala do aluno A1, ele indica que a instituição conta com dois intérpretes de libras, piso tátil e elevador. O aluno A2 destaca que há ações e serviços realizados pela instituição para promover a educação inclusiva. O aluno A3 destacou o êxito do piso tátil do Bloco 6 para a mobilidade das pessoas com deficiência.

As entrevistas indicam que as ações administrativas estão alinhadas com a educação inclusiva e que existem recursos e suporte específicos. No entanto, as diferenças nas respostas dos entrevistados apontam para desafios em termos de comunicação e percepção uniforme dessas iniciativas, sugerindo a necessidade de aprimoramento na divulgação e na consistência das ações da educação inclusiva, a fim de garantir que todos os membros da comunidade universitária estejam informados e envolvidos.

O papel do NAPNE é enfatizado como fundamental neste processo, mas é importante que haja mudanças de cultura, na qual a responsabilidade por dirimir os obstáculos à participação seja uma conduta recorrente na estrutura organizacional. A instituição deve continuar a desenvolver e reforçar práticas mais eficazes, acessíveis e conhecidas por todos os estudantes e funcionários.

6.11 – Programa de satisfação universitária/ Instalações e infraestrutura

Tabela 16 – Programa de satisfação universitária/ Instalações e infraestrutura.

TABELA 16	
INDICADOR	%
11.1 Programa de satisfação universitária	83,33
11.2 Instalações e Infraestrutura	83,33

Fonte: Elaborada pelo autor.

A Tabela 16 mostra os dados para as afirmações de programa de satisfação universitária/ instalações e infraestrutura, e é composta por 2 indicadores. Referente ao indicador 11.1, pode-se observar que a maioria dos entrevistados (83,33%) diz que existem programas e projetos que prezam pelo bem-estar dos universitários, cujos recursos, equipe e espaços de prática são acessíveis e pertinentes para promover a educação inclusiva, o que certifica a este indicador um semáforo na cor verde. O aluno A2 respondeu “Sempre”, 2 alunos (A3, A4) e os 2 gestores (G1, G2) responderam “Algumas vezes”, enquanto o aluno A1 respondeu “Não sei” para se

existem programas e projetos que prezam pelo bem-estar dos universitários, cujos recursos, equipe e espaços de prática são acessíveis e pertinentes para promover a educação inclusiva.

Em relação ao indicador 11.2, é possível confirmar que a maioria dos entrevistados (83,33%) relata que as instalações e a infraestrutura da instituição respondem às exigências das normativas vigentes voltadas à educação inclusiva, o que garante a este indicador um semáforo na cor verde. O aluno A3 respondeu “Sempre”, 2 alunos (A1, A4) e os 2 gestores (G1, G2) responderam “Algumas vezes” e o aluno A2 confirmou “Não sei” para se as instalações e a infraestrutura da instituição respondem às exigências das normativas vigentes voltadas à educação inclusiva.

No que diz respeito à instituição responder às exigências das normativas vigentes voltadas para a educação inclusiva, os gestores e os alunos concordam que a instituição atende às normativas vigentes para a educação inclusiva.

“Não conheço com detalhes a norma, mas falando assim de uma forma mais geral, como leigo, pontuo que o campus tem o piso tátil que muito ajuda, rampa, um elevador que agora está funcionando e a identificação das portas que ajuda muito” (Gestor – G1).

“A instituição tem banheiro adaptado para o aluno” (Gestor – G1).

“Sim, porém necessitamos de mais orçamentos para implementar melhorias nessas instalações” (Gestor – G2).

“Atende sim, mas ainda tem muitas melhorias a serem feitas em relação à infraestrutura na instituição” (Aluno – A1).

“Sim” (Aluno – A2).

Nos fragmentos da entrevista do gestor G1, ele destacou especificamente a presença de piso tátil, rampas e um elevador que agora está funcionando, identificação das portas e banheiros adaptados para alunos. Embora ele tenha admitido que não conhece com detalhes a norma, ele apresentou medidas específicas que a instituição implementou para atender às exigências. No fragmento da fala do gestor G2, ele relatou que a instituição atende às normativas, mas destacou haver necessidade de mais orçamento para implementar melhorias adicionais nessas instalações.

Com relação ao fragmento citado da fala do aluno A1, acredita-se que a instituição atende às normativas vigentes e cumpre os regulamentos atuais para a educação inclusiva, mas ainda são necessárias melhorias na infraestrutura. O aluno A2 destacou que a instalação atende aos regulamentos atuais para educação inclusiva. O aluno A3 respondeu apenas não, sem dar exemplos.

Podemos perceber que o campus demonstra seu compromisso em promover a educação inclusiva por meio de infraestrutura acessível e programas de bem-estar. Contudo, as diferenças nas respostas sugerem que as percepções da eficácia e do alcance destas medidas podem variar entre os membros da comunidade universitária. A necessidade de melhoria contínua e de orçamentos adequados para fazer essas melhorias também é evidente. É importante que esta instituição continue a desenvolver e a reforçar as suas iniciativas de inclusão, garantindo que todos os alunos, especialmente os com deficiência possam participar de ambiente amigável e acessível.

6.12 – Programas sustentáveis de educação inclusiva/ Apoio financeiro e estudantil

Tabela 17 – Programas sustentáveis de educação inclusiva/ Apoio financeiro e estudantil.

TABELA 17	
INDICADOR	%
12.1 Programas sustentáveis de educação inclusiva	50
12.2 Apoio financeiro e estudantil	83,33

Fonte: Elaborada pelo autor.

A Tabela 17 mostra os dados dos programas sustentáveis de educação inclusiva/ apoio financeiro e estudantil, e apresenta 2 indicadores. Quanto ao indicador 12.1, pode-se observar que metade dos entrevistados (50%) disse que a instituição fomenta e operacionaliza programas que promovam a educação inclusiva, e isso dá ao indicador um semáforo de cor vermelha. O aluno A3 e o gestor G2 responderam “Sempre”, o gestor G1 respondeu “Algumas vezes” e 3 alunos (A1, A2, A3) responderam “Não sei” para se a instituição fomenta e operacionaliza programas que promovam a educação inclusiva.

No que diz respeito ao indicador 12.2, pode-se notar que a maioria dos entrevistados (83,33%) diz que a instituição conta com programas que apoiam convênios de cooperação com entidades que financiem o acesso e a permanência dos estudantes, isso certifica ao indicador um semáforo de cor verde. Os alunos (A1, A3) e o gestor G2 responderam “Sempre”, o aluno A2 e o gestor G1 responderam “Algumas vezes” e o aluno A4 respondeu “Não sei” para se a instituição conta com programas que apoiam convênios de cooperação com entidades que financiem o acesso e a permanência dos estudantes.

No que concerne de que forma a instituição fomenta e operacionaliza programas que promovam a educação inclusiva, os gestores e os alunos apontam que a instituição tem implementado programas que promovem uma educação inclusiva de diferentes formas.

“A forma mais direta seria através dos auxílios financeiros. Esses auxílios ajudam o aluno com deficiência a comprar alguma coisa de uso pessoal, como óculos, por exemplo, comprar medicação ou até comprar bengala, como é o caso dos deficientes visuais” (Gestor – G1).

“Outra ação que também pontuaria é quando existem editais de monitoria, que é quando você disponibiliza um monitor para dar mais suporte à educação desse aluno com deficiência. Também está presente um pouco da política institucional, porque se não tivesse esse fomento de bolsas via edital para alunos de monitoria, esse aluno com deficiência não teria um monitor. Agora, mais recente, a questão de contratação de profissionais” (Gestor – G1).

“Através do NAPNE e de grupos de pesquisa” (Gestor – G2).

“Isso é previsto nos editais” (Gestor – G2).

“Através de palestras direcionadas pelo NAPNE, com os professores orientando como trabalhar com os alunos com deficiência, para que a gente possa ter uma melhor qualidade na educação” (Aluno – A1).

“Formação de professores em práticas inclusivas, adaptação de recursos e infraestrutura, avaliação justa, suporte individualizado, eventos inclusivos, currículo adaptado e investimento em acessibilidade tecnológica” (Aluno – A2).

“Fornecendo a questão do material para as pessoas com deficiência visual. Também, vou citar novamente o surdo, porque tem esse apoio por parte da comunicação em Libras” (Aluno – A3).

Nos fragmentos da entrevista do gestor G1, ele mencionou que a instituição oferece auxílios financeiros aos alunos com deficiência para comprar itens de uso pessoal, como óculos, medicamentos e bengalas. Além disso, ele destacou a importância dos editais de monitoria, que oferecem suporte adicional aos alunos com deficiência e a política nacional de fomento de bolsas digitais para alunos de monitoria, além da contratação de profissionais que podem auxiliar no processo de inclusão educacional. No fragmento da fala do gestor G2, este respondeu que a instituição opera programas de educação assistida por meio do NAPNE e grupos de pesquisa, previstos nos editais.

Com relação ao fragmento citado da fala do aluno A1, ele afirma que a instituição promove programas voltados para a educação inclusiva, por meio de palestras organizadas pela NAPNE para professores, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação para alunos com deficiência. O aluno A2 destaca a importância da formação de professores em práticas inclusivas, alinhamento de recursos, avaliação equitativa e investimento no acesso à tecnologia para promover a educação inclusiva. O aluno A3 destaca a disponibilização de equipamentos especializados para deficientes visuais e suporte de comunicação em Libras.

Os resultados indicam que o campus tem implementado diversas estratégias para promover a educação inclusiva para alunos com deficiência, como apoio financeiro, programas de acompanhamento e ações específicas do NAPNE. Contudo, a variação nas respostas indica a necessidade de melhorar a comunicação e a visibilidade destes programas. É essencial que a instituição continue a desenvolver e a comunicar eficazmente as suas iniciativas de apoio para garantir que todos os alunos, especialmente aqueles com deficiência, tenham acesso e apoio.

7 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema do estudo tem se evidenciado necessário no contexto atual. Com base nos avanços e dificuldades relatadas pelos participantes, notou-se como imperativo a oferta de práticas institucionais que promovam reflexões sobre uma educação genuinamente inclusiva. A análise fundamentada nos indicadores de acessibilidade e inclusão do INES sugerem medidas de atenção e alerta institucional.

Dentre elas, destaca-se a necessidade de aprimoramento contínuo nas ferramentas destinadas ao mapeamento e reconhecimento da diversidade dos alunos com deficiência, que vai além do âmbito técnico, para atingir individualidade de cada aluno, com o intuito de promover práticas educacionais mais inclusivas e favorecer o percurso formativo.

Destaca necessário haver investimento em programas de formação continuada para a comunidade acadêmica, calcada no reconhecimento dos problemas institucionais relacionados à temática. Portanto, reconhece que por meio da gestão democrática, engajada as universidades vem produzindo políticas mais eficazes em que o êxito acadêmico e pessoal dos estudantes com deficiência, assume papel central no debate institucional.

Ademais, sublinhamos a importância de uma comunicação inclusiva e acessível em todos os níveis institucionais. A inclusão deve ser integrada como valor essencial à cultura organizacional, ultrapassando a simples transmissão de informações.

Como desafio indicado pelos respondentes apontou-se a fragilidade do NAPNE em termos de recursos humanos. A falta de pessoal qualificado e a sobrecarga de trabalho evidenciam a urgência de investimentos direcionados ao fortalecimento desse núcleo, essencial para a efetivação de ações inclusivas. É crucial que a instituição aloque recursos para o desenvolvimento profissional e a expansão da equipe do NAPNE, assegurando assim uma liderança eficaz e comprometida com as políticas educação superior em uma perspectiva inclusiva, na atualidade.

O estudo destaca o compromisso institucional com a equidade e inclusão no ensino superior, conforme delineado no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e nos documentos do NAPNE. Tais políticas são vitais para cultivar um ambiente acadêmico acessível e acolhedor para todos, especialmente aqueles que possuem deficiências e necessidades educacionais específicas. A análise de práticas e políticas inclusivas vigentes realça a necessidade de estratégias que garantam igualdade de oportunidades de estudo,

ênfatizando a relevância de programas de apoio, adaptações curriculares e infraestrutura acessível.

O INES como ferramenta avaliação das políticas institucionais pode contribuir para elucidar pontos fortes e os que merecem atenção institucional, na temática. Sua utilização tem sido reconhecida como um instrumento que permite identificar e traçar políticas mais equitativas e participativa dos estudantes com deficiência, nas instituições de ensino superior no Brasil, e no IFTPR não foi diferente.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio (2013). Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *R. bras. Est. pedag.*, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.
- AGUIRRE, Arecia; CARBALLO, Rafael e Lopez-Gavira, Rosário (2021). “Melhorar a experiência acadêmica de alunos com deficiência no ensino superior: professores de Ciências Sociais e de Direito falam”, *Inovação: The European Journal of Social Science Research*, vol. 34, nº. 3, pp. 305-320. <https://doi.org/10.1080/13511610.2020.1828047>
- ALMEIDA, J. G. A., & FERREIRA, E. L. (2018). Sentidos da inclusão de alunos com deficiência na educação superior: olhares a partir da Universidade Federal de Juiz de Fora. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(esp.), 67-75. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2018/047>
- ALVES, D.O. BEM-ME-QUER, MAL-ME-QUER: aparência produzindo diferença no cotidiano escolar da pessoa que apresenta necessidades especiais. *Cadernos de Educação Especial*, Santa Maria, n.14, p.7-16, 1999.
- ANGEL, F. A. M.; PEREZ, L. M. M. Resultados de la aplicación del índice de inclusión para la educación superior. Bogotá: Ministerio de Educación, 2020.
- ANTUNES, C. Inclusão: o nascer de uma nova pedagogia. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008.
- BRASIL. Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989 - Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência: Brasília.
- ARAUJO, Eliece Helena Santos. Acessibilidade e Inclusão de pessoas com deficiência na Faculdade de Direito da UFBA. Dissertação (Mestrado em Artes e Ciências da Universidade Federal da Bahia), Salvador, 2015.
- BACARIN, Ana Paula Siltrão; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro (2022). Acessibilidade no ensino superior: percepções de funcionários com deficiência. *Revista de Psicologia*, 2022, v. 34: e-5843. doi:
- BALL, S.J. Education reform: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BAPTISTA, Claudio Roberto (2019). Política pública, Educação Especial e Escolarização no Brasil. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 45, e217423, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945217423>
- BARBOSA, M. O.; FUMES, N. L. F. A percepção de gestores sobre o processo de inclusão de discentes com deficiência na educação superior. In: IV SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS, 2010. *Anais do IV Seminário Nacional sobre Educação e Inclusão Social de Pessoas com Necessidades Especiais*. Natal: UFRN, 2010.
- BARTON, L. Sociología y discapacidad: algunos temas nuevos. In: BARTON, L. (comp.). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Ediciones Morata; La Coruña: Fundación Paideia, 1998. p. 19-33.

BRASIL. Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro 1999. Regulamenta a Lei nº. 7.7853, 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. Lex: Coletânea de Legislação e Jurisprudência, São Paulo, v.63, n.12, dez. 1999b.

BRASIL. 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. Lex - Coletânea de Legislação e Jurisprudência, São Paulo, v.64, t.12, p.5042-5047, dez. 2000a.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 18 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Disposições Gerais da Lei 9394/96. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em 19 de janeiro de 2015.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB*, de 20 de dezembro de 1996. Ministério da Educação e do Desporto. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

BRASIL. Ministério da Educação. Ofício circular 017/MEC. Brasília, DF: Ministério da Educação, 26 jan. 2006. Disponível em: Programa Incluir - Ministério da Educação mec.gov.br)

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. ° 1.679 de 2 de dezembro de 1999. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência para instruir processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Diário Oficial da União, Brasília, n.231-E, p.20-21, 3 dez. 1999a. Seção 1

BURGSTHALER, Sheryl e Doe, Tanis (2006). “Melhorando os resultados pós-secundários para alunos com deficiência: Projetando o desenvolvimento profissional para o corpo docente”, *Journal of Postsecondary Education and Disability*, vol. 18, num. 2, pp. 135-145. <https://doi.org/10.1.1.495.5618>

CABRAL, L. S. A., & MELO, F. R. L. V. (2017). Entre a normatização e a legitimação do acesso, participação e formação do público-alvo da educação especial em instituições de ensino superior brasileiras. *Educar em Revista*, 33(esp. 3), 55-70. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.41046>

CALHEIROS, D. S., & FUMES, N. L. F. (2016). A inclusão de universitários com deficiência em cursos de Educação Física na cidade de Maceió/AL. *Avaliação*, 21(2), 523-539. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772016000200011>

CARDOSO, M.A.C.C. Barreiras arquitetônicas no ambiente construído. 1996. 205 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia) – Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos.

- CARRILLO Juan Felipe & ARISTIZABAL Jeimy (autores intelectuales). Índice de Inclusión para Educación Superior (INES), Ministerio de Educación República de Colombia, Bogotá, 2017. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-357277_recurso_1.pdf
- CASTRO, S. F. Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras. 2011. 278f. Tese (Doutorado em Educação Especial) -Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- CASTRO, S. F., & ALMEIDA, M. A. (2014). Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20(2), 179-194. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000200003>
- CHAHINI, T. H. C.; SILVA, S. M. M. As dificuldades para o acesso e permanência de alunos com deficiência física nas instituições de educação superior de São Luís do Maranhão. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE. JOÃO PESSOA/PB, 2009. Anais do 19º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste. João Pessoa: UFPB, 2009.
- CIANTELLI, A. P. C., & LEITE, L. P. (2016). Ações exercidas pelos Núcleos de acessibilidade nas universidades federais brasileiras. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 22(3), 413-428. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000300008>
- CIANTELLI, Ana Paula Camillo; LEITE, Lúcia Pereira; NUERNBERG, Adriano Henrique. Atuação do psicólogo nos “núcleos de acessibilidade” das universidades federais brasileiras. *Psicologia Escolar e Educacional* [online], São Paulo, v. 21, n. 2, 2017. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201702121119>
- CIANTELLI, Ana Paula Camillo; MARTINS, S. E. S. O (2022). FIUNEE – Formulário de Identificação das Necessidades Educacionais Específicas [Apresentação de artigo]. Congresso Internacional de Freire e Vigotski, por uma educação emancipatória.
- COLÔMBIA. Ministério de Educación Nacional. Fundación Saldarriaga Concha. Informe final y resultados de Aplicación. Documento elaborado en el marco del convenio 860 celebrado entre el Ministerio de educación Nacional y la Fundación Saldarriaga Concha, 54p, 2017b.
- COLÔMBIA. Ministerio de Educación Nacional. Índice de inclusión para educación superior (INES), Bogotá, 2017, 158p, 2017a. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-357277_recurso_1.pdf
- COSTAS, Fabiane Adela Tonetto; BREITENBACH, Fabiane Vanessa; CASTRO, Sabrina Fernandes (2022). Acessibilidade e inclusão: Estratégias de educação inclusiva da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 17, n. 4, p. 2857-2879, out./dez. 2022. e-ISSN: 1982-5587 DOI: <https://doi.org/10.21723/riace.v17i4.17440>
- COUTINHO, M. M. A. (2011). *A inclusão da pessoa com deficiência visual na Educação Superior e a construção de suas identidades* [Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco - UCDB]. Repositório Institucional da UCDB. <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/8200-a-inclusao-da-pessoa-com-deficiencia-visual-na-educacaosuperior-e-a-construcao-de-suas-identidades.pdf>

COTÁN, Almudena; AGUIRRE, Arecia; MORGADO, Beatriz y Melero, Noelia (2021). “Estratégias metodológicas dos docentes: em direção a uma pedagogia inclusiva no ensino superior”, *Sustentabilidade*, vol. 13, num. 6, 3031. <https://doi.org/10.3390/su13063031>

DALLABONA, K. G. (2011). *A inclusão de deficientes visuais no curso superior na educação a distância* [Apresentação de artigo]. XVII Congresso Internacional de Educação a Distância, Florianópolis Santa Catarina, Brasil. <http://www.abed.org.br/congresso2011/cd/66.pdf>.

DAMASCENO, Allan Rocha. Educação inclusiva e organização da escola: projeto pedagógico na perspectiva da teoria crítica. Niterói, RJ:EDUFF, 2010.

DECRETO nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989 –Dispõe sobre - Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência: Brasília.

DINIZ, Debora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson Rufino (2009). Deficiência, Direitos Humanos e Justiça. Artigo. SUR - Revista Internacional de Direitos Humanos, v. 6 n. 11 dez. 2009 p. 65-77

DINIZ, Etienne Paula da Sila; SILVA, Aline Maira (2021). Perspectivas de Estudantes com Deficiências Sobre Facilitadores e Barreiras nas Universidades Públicas de Mato Grosso do Sul. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Bauru, v.27, e0092, p.461-476, 2021.

DISCHINGER, Marta; PADARATZ, Rejane; ELY, Vera Helena M.B. Acessibilidade e inclusão no ensino para melhoria da qualidade de vida urbana. Florianópolis, 2005.

DUARTE, Cristiano Rose de Siqueira.; COHEN, Regina. Acessibilidade aos Espaços do Ensino Pesquisa: Desenho Universal na UFRJ – Possível ou Utópico? In: NUTAU 2004: Demandas Sociais, Inovações Tecnológicas e a Cidade, 2004, São Paulo. Anais NUTAU, 2004: Demandas Sociais, Inovações Tecnológicas e a Cidade, 2004.

DRAGO, R. (2010). A inclusão chega ao ensino superior: concepções inclusivistas de um grupo de profissionais de uma faculdade privada da Grande Vitória. In S. L. Victor, R. Drago, & J. F. Chicon (Eds.), *A educação inclusiva de crianças, adolescentes, jovens e adultos: avanços e desafios* (1ª ed., pp. 273-302). Edufes

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: cultura e cotidiano escolar. São Paulo: Editora 7 letras,2007.

EMMEL, M.L.G., CASTRO, C.B. Barreiras arquitetônicas na UFSCar. In: MARQUEZINI, M.C. et al (Org.) *Novos Rumos da Educação Especial*. Londrina: Ed. UEL, 2002. p. 379-382. CD-ROM

FACCI, M. G. D.; SILVA, S. M. C.; SOUZA, M. P. R. O acesso ao ensino superior: será que vivemos, realmente, o processo de inclusão? *Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, v. 22, n. spe, p. 11-13, 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392018001>

FIALHO, J., & SILVA, D. O. (2012). Informação e conhecimento acessíveis aos deficientes visuais nas bibliotecas universitárias. *Perspectivas em Ciência da Informação*, 17(1), 153-168. Recuperado em 19 de agosto de 2017, de <http://www.scielo.br/pdf/pci/v17n1/a09v17n1.pdf>.

FORTUNA, Juliana. o conceito de acessibilidade e suas relações com educação cidadania. Criciúma: Ed. Do Autor, 2009. Disponível em: <http://capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>. Acesso em: 30. maio 2015.

FRANÇA, T.H. Modelo social da deficiência: uma ferramenta sociológica para emancipação social. *Lutas Sociais*, v. 17, n.31, p.59-73, São Paulo, 2013.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 184p., 2003.

GALVÃO, N. S., FRAGA, C. C. S., SANTOS, C. S., MELO, M. W. S., VIANA, R. C., dos Santos, V. N., & SANTOS, Z. F. (2015). Deficiência visual e o acesso aos conteúdos textuais no Ensino Superior. *Revista Entreideias – Educação, Cultura e Sociedade*, 4(1), 143-160. <https://doi.org/10.9771/2317-1219rf.v4i1.7149>

GASSET, Dolores e Rodríguez-Herrera, Pablo (2016). “Inclusão de pessoas com deficiência intelectual na universidade. Resultados do Programa Promotor (uam prodís, Espanha)”, *Siglo Cero*, vol. 47, nº. 4, pág. 27-43. <https://doi.org/10.14201/scero20164742743> Järkestig-Berggren, Ulrika; Rowan, Diana; Bergback, Ewa & Blomberg, Barbro (2016).

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6.ed.São Paulo: Atlas,2008.

GLAT, R., & PLETSCHE, M. D. (2010). O papel da Universidade no contexto da política de educação inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. *Revista Educação Especial*, 23(38), 345-356. <https://doi.org/10.5902/1984686X2095>

GOYENECHE, D. C. R.; RUYS, L. K. C. El concepto de inclusión en la educación superior: Implementación de la iniciativa INES en las universidades colombianas. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, v. 12, n. 1, 2021 Disponível em: <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/ref/10.18175/VyS12.1.2021.6?role=tab>.

GUIMARÃES, C. F.; ARAGÃO, A. L. A. Reflexões sobre as políticas e ações institucionais: a caminho da inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior de Natal-RN. In: IV SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS, 2010. Anais do IV Seminário Nacional sobre Educação e Inclusão Social de Pessoas com Necessidades Especiais. Natal: UFRN, 2010.

HEWETT, Rachel; Douglas, Graeme; MCLINDEN, Michael e Keil, Sue (2017). “Desenvolvendo um ambiente de aprendizagem inclusivo para alunos com deficiência visual no ensino superior: acomodação mútua progressiva e experiências de aprendizado no Reino Unido”, *European Journal of Special Needs Education*, vol. 32, num. 1, pp. 89-109. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254971>

HOJAS, V.F. SARESP: a escola como produtora de políticas. 2017. 131f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista – UNESP, Marília/SP, 2017.

HOPKINS, Lawrence (2011). “O caminho da menor resistência: uma análise relacional de voz das experiências de discriminação de alunos com deficiência em universidades inglesas”, *International Journal of Inclusive Education*, no. 15, pág. 711-727. <https://doi.org/10.1080/13603110903317684>

IFPA Resolução Consup Nº 847, de 24 de outubro de 2022.

IFPA Resolução Consup Nº 901, de 19 de dezembro de 2022

JÚNIOR, Bento Selau da Silva; HAMMES, Lúcio Jorge (2014). Inclusão de cegos na Educação Superior: Algumas Estratégias para Superação de Obstáculos. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.

LAKSHMI: a menina-deusa. 2008. Documentário: Discovery Channel, 45 min., Inglaterra.

LEI n. 13.409 (2016). Dispõe sobre a reserva de vagas para PCD nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm

LOCH, Márcia do Valle Pereira. Convergência entre Acessibilidade Espacial Escolar, Pedagogia Construtivista e Escola Inclusiva. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção). Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Florianópolis, 2007.

LOPES FILHO, J.A. Acessibilidade para todos. Disponível em: Acesso em: 21 jul. 2002

LOPES, M. C. (2009). Políticas de inclusão e governamentalidade. *Educação e Realidade*, 34(2), 153-169.

LOUZADA, J. C. A.; MARTINS, S. E. S. O. Instrumento para avaliação de práticas, culturas e políticas inclusivas em contextos universitários. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 17, n. 1, p. 0229-0245, jan./mar.2022.e-ISSN:1982-5587. <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i1.15756>

LOUZADA, Juliana Cavalcante de Andrade; (2021). Parâmetros de Acessibilidade e Inclusão em uma Universidade Brasileira. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CNPq/CAPES) – 140154/2019-1.

LOUZADA, Juliana Cavalcante de Andrade; (2022). O Ines-Brasil e Os Indicadores e Culturas, Políticas e Práticas Inclusivas em uma Universidade Brasileira. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CNPq/CAPES) - 40154/2019-1.

MAGALHÃES, R. L. (2016). Acessibilidade de universitário com baixa visão no uso de software de desenhos gráficos em duas disciplinas na UnB [Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília - UB]. Repositório Institucional da UB. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/21149>

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da política educacional. *Jornal de políticas educacionais*, v.12 n.16, p.1-19, 2018.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Ensaio Pedagógico*. Brasília: Ministério da Educação, 2006. MAZZOTA, Marcos J. S. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 2001.

MARTINS, L. M. S. M., & SILVA, L. G. S. (2016). Trajetória acadêmica de uma estudante com deficiência visual no ensino superior. *Revista Educação em Questão*, 54(41), 251-274. Recuperado em 10 de fevereiro de 2017, de <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/10165/7361>

MATERÓN, S. et al. Índice de Inclusión para Educación Superior (INES). Universidad Nacional de Columbia, 2017.

MAZZONI, Alberto Angel. Deficiência X Participação: um desafio para as universidades. Tese. 2003. Disponível em: <http://www.ufsc.br>. Acesso em: 14 dez. 2014.

MEDEIROS, Marcelo. 2004a. Envelhecimento e alocação de recursos em saúde. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, FIOCRUZ, v. 20, n. 5, Set./Out. p. 1154-1155.

MELO, Douglas Christian Ferrari de; SILVA, João Henrique da. Trajetórias escolares de pessoas com deficiências na educação básica: qual lugar da Educação Especial? *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 15, n. esp. 1, p. 948-965, maio 2020. <https://doi.org/10.21723/riacee.v15iesp.1.13510>

MELO, F. R. L. V., & ARAÚJO, E. R. (2018). Núcleos de acessibilidade nas universidades: reflexões a partir de uma experiência institucional. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(esp.), 57-66. <https://doi.org/10.1590/2175-35392018046>

MENINO-MENCIA, G. F. Processos de inclusão e exclusão escolar: um estudo em uma escola pública do ensino fundamental I utilizando o “Index para Inclusão”. 2016, 158f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Universidade Estadual Paulista – UNESP, Bauru/SP, 2016.

MINETTO, M. F. Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio. 2ª ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

MINHOTO, C.M.B. Percepções de autoeficácia para as práticas inclusiva dos professores do ensino regular da educação especial. 2015. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor) – Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro, 2015.

MIRANDA, Theresinha Guimarães. A inclusão de pessoas com deficiência na universidade. In: JESUS, Denise Meyrelles de et al (orgs.) *Inclusão, Práticas Pedagógicas e Trajetórias de Pesquisa*. 3.ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

MONTEIRO, M. L. C., SILVEIRA, D. S., & FERREIRA, S. B. L. (2013). Universidade Aberta do Brasil: uma avaliação de acessibilidade com usuários com deficiência visual total e com baixa visão. *Revista Brasileira de Administração Científica*, 4(2), 273-289. Recuperado em 17 de julho de 2017, de <http://sustenere.co/journals/index.php/rbadm/article/view/ESS2179-684X.2013.002.0019/312>.

MOREIRA, L. C. (2010). Práticas Pedagógicas na universidade e alunos com necessidades educacionais especiais: entre desafios e buscas. In S. L. Victor, R. Drago, & J. F. Chicon (Eds.), *A educação inclusiva de crianças, adolescentes, jovens e adultos: avanços e desafios* (1ª ed., pp. 303-316). Edufes

MOSWELA, Enmanuel e MUKHOPADHYAY, Sourav (2011). “Pedir demais? As vozes dos alunos com deficiência no Botswana”, *Disability & Society*, núm. 26, pp. 307-319. <https://doi.org/10.1080/09687599.2011.560414>

MOTA, Paulo Henrique dos Santos; BOUSQUAT Aylene (2021). Deficiência: palavras, modelos e exclusão. *Saúde Debate* | Rio de Janeiro, V. 45, N. 130, P. 847-860, JUL-SET 2021

- MULLER, Pierre; SUREL, Ives. Análise das políticas públicas. Pelotas, Educat, 2002.
- MULLINS, Laura e PREYDE, Michèle (2013). “A experiência vivida por alunos com deficiência invisível em uma universidade canadense”, *Disability & Society*, vol. 28, num. 2, pp. 147-160. <https://doi.org/10.1080/09687599.2012.752127>
- NANTES, J. de M. (2012). *A constituição do intérprete de Língua de Sinais no Ensino Superior na perspectiva dos surdos: o cuidado de si e do outro* [Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD]. Repositório Institucional da UFGD. <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/190447>
- NUNES, V. L. M., & MAGALHÃES, C. M. (2016). Gestão social na educação para pessoas com deficiência. *Holos*, 8(32), 355-365. Recuperado em 10 de junho de 2017, de <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3370/pdf>.
- NUSSBAUM, Martha. 2007. Las fronteras de la justicia: consideraciones sobre la exclusión: Barcelona: Paidós Iberica Ediciones.
- OLIVEIRA, Elaine Teresa Gomes de. *Acessibilidade na Universidade Estadual de Londrina: o ponto de vista do estudante com deficiência*. 2003. 168 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, SP, 2003. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/91252>. Acesso em: mar. 3014.
- OLIVEIRA, M.; SANTOS, A.; GONÇALVES, S. O Index como material de referência para reflexão. Revista do CFCH, edição especial, p.1-5, Rio de Janeiro, 2014.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Como usar a CIF Um Manual Prático para o uso da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. Genebra: OMS; 2013.
- PAPAY, Clare e GRIFFIN, Megan (2013). “Desenvolvendo oportunidades universitárias inclusivas para alunos com deficiências intelectuais e de desenvolvimento”, *Pesquisa e prática para pessoas com deficiências graves*, vol. 38, num. 2, pp. 110-116. <https://doi.org/10.2511/027494813807714546>
- PEREIRA, R., Costa Silva, S., FACIOLA, R., Pontes, F., & HOLANDA Ramos, M. (2016). Inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: uma revisão sistemática. *Revista Educação Especial*, 1(1), 147-160. Recuperado em 15 de abril de 2017, de <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/19898>.
- PERERA, Víctor H; MELERO, Noelia; MORIÑA, Anabel (2022). Práticas de Ensino para uma Educação Inclusiva na Universidade com Alunos com Deficiências. *Revista MEXICANA DE PESQUISA, RMIE*, 2022, VOL. 27, Nº. 93, pp. 433-454 (ISSN: 14056666 • ISSN-e 25942271) Educacional
- PÉREZ-CASTRO, J. Entre barreras y facilitadores: las experiencias de los estudiantes universitarios con discapacidad. *Sinéctica*, p.1-22, 2019.
- PIVETTA, E. M., ALMEIDA, A. M. P., SAITO, D. S., & ULBRICHT, V. R. (2016). Desafios da acessibilidade no ensino superior: estudo de caso na Universidade de Aveiro. *Educação*, 39(2), 166-174. <http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2016.2.24686>.

Plano de Desenvolvimento do Campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, 2019-2023. Disponível em: <http://www.ifpa.edu.br>.

POKER, R. B., VALENTIM, F. O. D., & GARLA, I. A. (2018). Inclusão no ensino superior: a percepção de docentes de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(esp.), 127-134. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2018/010>

PROGRAMA TEC NEP- Educação Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educativas Específicas. Brasília: MEC, 2009.

SAKÿZ, Halis e SARÿCALÿ, Mehmet (2017). “Inclusão de alunos com dificuldade visual no ensino superior: passos necessários”, *Excepcionalidade. Um Jornal de Educação Especial*, vol. 26, num. 4, pp. 266-282. <https://doi.org/10.1080/09362835.2017.1283627>

SANTOS FILHO, Gildo Magalhães dos . Construindo um itinerário histórico do desenho universal: a normatização nacional e internacional da acessibilidade. In: PRADO, Adriana R. de Almeida; LOPES, Maria Elizabete; ORNSTEIN, Sheila Walbe (orgs.) *desenho Universal: caminhos da acessibilidade no Brasil*. São Paulo: Annablume, 2010.

SANTOS, M. P. dos. As Contribuições do index para a inclusão na formação continuada de professores. *Revista diálogos e perspectivas em educação especial*, v. 2, n. 1, p.89-102, 2015.

SANTOS, M.R. Apresentação. In: BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Portadores de deficiências físicas: acessibilidade e utilização dos equipamentos escolares. Brasília: Programa de Educação Básica para Nordeste, 1997. p.5 (Cadernos Técnicos, 1).

SANTOS, S. D. G., & FUMES, N. de L. F. (2012). A inclusão da pessoa com deficiência na Educação Superior: um olhar sobre formação e a prática docente. In E. G. Mendes, & M. A. Almeida (Eds.), *Dimensões Pedagógicas nas Práticas de Inclusão Escolar* (1ª ed., pp. 109-126). Abpee.

SANTOS, T., & HOSTINS, R. C. L. (2015). Política nacional para a inclusão no ensino superior: uma revisão da legislação. *UNOPAR Científica Ciências Humanas e da Educação*, 16(3), 194-200. Recuperado em 10 de maio de 2017, de <https://revista.pgsskroton.com/index.php/ensino/article/view/3104/0>.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 8.ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação*. *Revista Nacional de Reabilitação (Reação)*, 2009. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI_Acessibilidade.pdf?1473203319. Acesso em: 1 jun. 2016.

SILVA, Edna Lúcia da. Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação/Edna Lúcia da Silva, Estera Muszkat Menezes. – 4. ed. rev. atual. – Florianópolis: UFSC, 2005.138p. Disponível em: https://tccbiblio.paginas.ufsc.br/files/2010/09/024_Metodologia_de_pesquisa_e_elaboracao_d_e_teses_e_dissertacoes1.pdf

SILVA, J. O. (2014). Ações inclusivas no ensino superior brasileiro. *Revista brasileira Estudos pedagógicos*, 95(240), 414-430.

SILVA, L. G. S. (2013). Orientações didáticas para atuação pedagógica junto a estudantes com deficiência visual, no ensino superior. In F. R. L. V. de Melo (Ed.), *Inclusão no ensino superior: docência e necessidades educacionais especiais* (1ª ed., pp. 57-82). Edufrn.

SILVA, R.C.D.; MARTINS, S.E.S.O. Contribuições de Stephen Ball e colaboradores para o estudo de políticas de currículo. *Revista Communitas*, v.4, n.7, p.386-395, 2020.

SILVA, Jailma Cruz; PIMENTEL, Adriana Miranda (2021). Inclusão Educacional da Pessoa com Deficiência Visual no Ensino Superior. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 29, e2904. <https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoAR2193>

SILVA, Jailma; PIMENTEL, Adriana (2022). c. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Bauru, v.28, e0012, p.121-138, 2022

REGIANI, A. M., & MÓL, G. S. (2013). Inclusão de uma aluna cega em um curso de licenciatura em Química. *Ciência & Educação*, 19(1), 123-134. Recuperado em 5 de agosto de 2017, de <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v19n1/09.pdf>.

TARTUCI, T. M. (2014). Ingresso e permanência de alunos com deficiência na UFG/Campus Catalão [Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás - UFG]. Sistema de Biblioteca da UFG. <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/3924>

TORRES, E.F., MAZZONI, A.A.; ALVES, J.B.M. A acessibilidade à informação no espaço digital. *Ciência Informação*, Brasília, v.32, n.3, p.83-91, set. /dez.2002.

VILARONGA, C. A. R., & CAIADO, K. R. M. (2013). Processos de escolarização de pessoas com deficiência visual. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 19(1), 61-78. Recuperado em 20 de agosto de 2017, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382013000100005

VYGOTSKY, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich. *Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança*. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

APÊNDICE A – ENTREVISTA APLICADA AOS GESTORES E ALUNOS

Esta entrevista é parte integrante da pesquisa intitulada “Ações de Apoio à Permanência dos Universitários com Deficiência do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste do Pará”, para obtenção do título de Mestre – Universidade Estadual Paulista – Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado em Educação, sob a orientação da Prof.^a Dra. Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins e da Coorientadora Prof.^a Dra. Rosana Passos. As respostas desta entrevista são fundamentais para a análise e a conclusão referente ao tema da pesquisa.

1 - Cite algumas estratégias/ ações/ serviços que foram implementados na instituição para ultrapassar barreiras existentes e melhorar a aprendizagem e participação do aluno com deficiência.

2 - Quais os instrumentos que o IFPA já utilizou para conhecer a diversidade/ pluralidade dos alunos com deficiência e identificar os mais suscetíveis a serem excluídos ou marginalizados?

3 - De que forma a política institucional contribui para a participação de todos os estudantes nos processos acadêmicos e administrativos?

4 - De que forma a política institucional contribui para a participação de docentes nos processos acadêmicos e administrativos?

5 - Existem mecanismos voltados para a docência, investigação e extensão que possibilitem a transformação das práticas pedagógicas existentes em outras que valorizem a diversidade dos estudantes como parte do processo educativo?

6 - Existem ferramentas e estratégias flexíveis nas avaliações que reconheçam as particularidades, as capacidades e as potencialidades de cada estudante?

7 - Existe interdisciplinaridade e flexibilização dos currículos, de forma a facilitar as particularidades dos estudantes, contribuindo para sua aprendizagem e desenvolvimento?

8 - Existem projetos de pesquisa, inovação, criação artística e cultural ou projeção de cooperações acadêmicas nacionais e internacionais inclusivas no campus?

9 - Existe relação externa de professores e estudantes, do IFPA Tucuruí, com outras instituições no âmbito nacional e internacional, com enfoque inclusivo e propósitos acadêmicos? (Pois

quatro pessoas que responderam os questionários informaram não saber dessa interação com outras instituições).

10 - A instituição conta com uma equipe multidisciplinar, voltada para a educação inclusiva, no apoio pedagógico aos alunos com deficiência?

11 - Poderia citar algum convênio interinstitucional para o desenvolvimento de investigações na área da educação inclusiva?

12 - A instituição conta com centros, grupos e/ou programas de investigação, inovação e criação artística e cultural voltado para a educação inclusiva?

13 - A semana acadêmica contempla programas e atividades de extensão ou projeção social que levem em conta a abordagem inclusiva e os estudantes com deficiência?

14 - A instituição possui um sistema de informação, em formato acessível, que orienta a formulação de políticas institucionais voltadas para a educação inclusiva na educação superior?

15 - Existe auto avaliação na instituição? Se sim, ela regulamenta ações que permitem promover a educação inclusiva?

16 - A instituição faz algum tipo de avaliação dos estudantes egressos quanto às estratégias de intervenção e melhoramento? Se sim, cite algumas delas que foram implementadas a partir dos resultados dessa avaliação.

17 - Você poderia citar atividades/ programas de lazer, cultura e saúde que visam promover o bem-estar dos estudantes com deficiência no campus?

18 - Em algumas vezes que são feitas atividades de lazer, cultura e saúde voltadas para a não evasão dos alunos, existem ações definidas com foco a melhorar a qualidade de vida e a formação integral dos estudantes para permanência do mesmo na instituição, de acordo com sua limitação?

19 - Existem ações administrativas voltadas para o apoio à educação inclusiva que permitam identificar suas características? Se sim, cite algumas.

20 - Existem ações específicas desenvolvidas pela estrutura organizacional para promover a educação inclusiva? Se sim, cite algumas.

21 - Existe algum programa ou projetos que prezam pelo bem-estar dos universitários, cujos recursos, equipe e espaços de prática são acessíveis e com foco na promoção da educação inclusiva? Se sim, cite alguns.

22 - As instalações e a infraestrutura da instituição respondem às exigências das normativas vigentes voltadas à educação inclusiva?

23 - De que forma a instituição fomenta e operacionaliza programas que promovam a educação inclusiva?

24 - A instituição dispõe de ações afirmativas para o financiamento dos mecanismos de acesso e permanência do aluno com deficiência?