



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CAMPUS I  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS – CCSA  
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL – DSS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL – PPGSS**

**SAMARA RAQUEL DA SILVA COSTA**

**AVANÇOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO ACADÊMICA  
DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA**

**CAMPINA GRANDE  
2025**

**SAMARA RAQUEL DA SILVA COSTA**

**AVANÇOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO ACADÊMICA  
DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Serviço Social.

**Linha de Pesquisa:** Serviço Social, Estado, Trabalho e Políticas Sociais.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dra. Sheyla Suely de Souza Silva

**CAMPINA GRANDE  
2025**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S586a Costa, Samara Raquel da Silva.

Avanços, desafios e perspectivas para a formação acadêmica da pessoa com deficiência na Universidade Estadual da Paraíba. [manuscrito] / Samara Raquel da Silva Costa. - 2025.

146 p. : il. colorido.

Digitado. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, 2025. "Orientação : Profa. Dra. Sheyla Suely de Souza Silva, Departamento de Serviço Social - CCSA."

1. Educação Especial Inclusiva. 2. Pessoas com Deficiência (PCDs). 3. Ensino Superior. 4. Formação Acadêmica. I. Título

21. ed. CDD 362.4

## SAMARA RAQUEL DA SILVA COSTA

### AVANÇOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO ACADÊMICA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

Dissertação apresentada à Coordenação do Curso de Mestrado em Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Serviço Social.

**Linha de Pesquisa:** Serviço Social, Estado, Trabalho e Políticas Sociais.

Aprovada em: 27/03/2025.

### BANCA EXAMINADORA

Documento assinado eletronicamente por:

- **Monica Barros da Nobrega** (\*\*\*.263.004-\*\*), em **05/06/2025 09:48:51** com chave **6e922298420b11f0abf61a7cc27eb1f9**.
- **Sheyla Suely de Souza Silva** (\*\*\*.469.034-\*\*), em **30/05/2025 17:59:56** com chave **0aa0d7d23d9911f0b7231a7cc27eb1f9**.
- **Maria Noalda Ramalho** (\*\*\*.282.644-\*\*), em **30/06/2025 22:09:17** com chave **02b5bdde561811f0b8a006adb0a3afce**.

Documento emitido pelo SUAP. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse [https://suap.uepb.edu.br/comum/autenticar\\_documento/](https://suap.uepb.edu.br/comum/autenticar_documento/) e informe os dados a seguir.

**Tipo de Documento:** Folha de Aprovação do Projeto Final

**Data da Emissão:** 30/06/2025

**Código de Autenticação:** a78fa3



"Nossa Liberdade é Anticapacitista!"

## AGRADECIMENTOS

À Coordenação do PPGSS/UEPB por meio das professoras Dra. Alessandra Ximenes da Silva e Dra. Terçália Suassuna Vaz Lira, pelo compromisso e dedicação na condução do programa, sempre garantindo uma formação de excelência e nos apoiando em cada desafio acadêmico.

À secretária do Programa, Mayara Duarte Andrade, pelo suporte administrativo, paciência e disponibilidade em auxiliar nas questões burocráticas que tornaram cada etapa mais organizada e viável.

Às professoras das disciplinas e aos professores convidados, que foram verdadeiros incentivadores nesta jornada, transmitindo conhecimento, incentivando reflexões críticas e contribuindo para minha formação acadêmica e profissional, Dra. Jordeana Davi Pereira, Dra. Moema Amélia Serpa Lopes de Souza, Dra. Bárbara da Rocha Figueiredo Chagas e Dr. Nivalter Aires dos Santos. Suas aulas e orientações foram essenciais para a construção deste trabalho.

Ao querido professor Me. Flávio José Souza Silva, que permitiu a realização do meu estágio docência em uma de suas turmas, obrigada pela parceria e troca de conhecimentos.

À querida professora Ma. Paloma Rávylly de Miranda Lima, que foi minha supervisora acadêmica no estágio supervisionado da graduação, orientadora do TCC e responsável por plantar em mim o desejo de fazer o Mestrado, minha mais sincera e intensa gratidão.

À banca examinadora, formada pelas professoras Dra. Mônica Barros da Nóbrega e Dra. Maria Noalda Ramalho; em especial, minha orientadora Dra. Sheyla Suely de Souza Silva, pela generosidade, dedicação e disposição em avaliar este estudo, contribuindo com sugestões valiosas para o seu aprimoramento. A presença e a análise criteriosa de cada uma de vocês são fundamentais para o enriquecimento desta pesquisa.

À minha “pequena grande” família, mas em especial, a D. Ivone, minha mãe, e ao meu pai, Sr. Manuel (*in memoriam*); além dos queridos amigos, pelo amor incondicional, apoio e incentivo em cada etapa da minha vida. São tantos nomes para citar que tomaria parte desta página, tenho certeza que o sentimento de gratidão chegará aos corações de vocês de qualquer forma. Vocês são minha base, sempre oferecendo força nos momentos difíceis e compartilhando comigo as

alegrias das conquistas. Gratidão por compreenderem minha ausência em diversos momentos e, ainda assim, estarem sempre ao meu lado, oferecendo palavras de encorajamento e apoio sincero.

Aos meus colegas de turma: Aninha, Saimo, Anna Raquel, Mikaele e Fiama. Mas em especial a Eduarda e Ruth por compartilharem essa jornada acadêmica, tornando-a mais leve e enriquecedora. O aprendizado coletivo e a troca de experiências foram fundamentais para o nosso crescimento.

Aos participantes da pesquisa, que disponibilizaram gratuitamente um pouco do seu tempo, sem a participação de vocês esta dissertação não faria sentido.

Por fim, agradeço a todos que, de alguma forma, fizeram parte deste percurso. Cada gesto de apoio, cada palavra de incentivo e cada contribuição foram indispensáveis.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

## RESUMO

Este estudo tem como objetivo identificar e analisar os desafios, avanços e perspectivas para promover o acesso, a permanência e a formação acadêmica de estudantes com deficiência nos cursos do Campus I da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Para isso, a pesquisa se fundamenta em uma abordagem histórico-crítico-dialética, buscando compreender as políticas de inclusão no Ensino Superior e seus impactos na trajetória acadêmica desses estudantes. A investigação foi orientada por objetivos específicos que englobam a análise da inclusão social e das políticas educacionais no Brasil, o mapeamento das políticas institucionais da UEPB, a caracterização dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de PCDs e a avaliação das percepções desses sujeitos sobre as políticas de inclusão da Universidade. A metodologia utilizada combina revisão bibliográfica, análise documental e pesquisa de campo, incluindo dados de observação in loco e, principalmente, a aplicação de questionários eletrônicos com estudantes com deficiência, docentes e tutores do Programa de Tutoria Especial; além de uma entrevista semiestruturada com a Assistente Social do Programa. Os resultados apontam que, apesar dos avanços normativos e institucionais na promoção da inclusão, persistem desafios significativos, como barreiras arquitetônicas, escassez de materiais acessíveis, limitações na formação docente e dificuldades no suporte pedagógico. Além disso, constatou-se que, embora as políticas institucionais tenham proporcionado oportunidades de acesso e permanência, ainda há lacunas na preparação acadêmica dos estudantes com deficiência para sua inserção no mercado de trabalho. O estudo conclui que a inclusão educacional no Ensino Superior deve ir além do acesso, garantindo condições efetivas para a permanência e a qualificação profissional desses estudantes. Para isso, recomenda-se a ampliação das políticas de acessibilidade, a capacitação contínua de docentes e tutores, a adoção de metodologias inclusivas e o fortalecimento das ações institucionais voltadas à inserção profissional de PCDs. Por fim, sugere-se que futuras pesquisas aprofundem a relação entre Ensino Superior inclusivo e empregabilidade, analisando de que forma esse processo pode contribuir para a ampliação de oportunidades e para a garantia do pleno exercício da cidadania e da dignidade de todas as pessoas.

**Palavras-chave:** Educação Especial Inclusiva; Pessoas com Deficiência (PCDs); Ensino Superior; Formação Acadêmica.

## ABSTRACT

This study aims to identify and analyze the challenges, advances and perspectives to promote access, retention and academic training of students with disabilities in courses at Campus I of the State University of Paraíba (UEPB). To achieve this, the research is based on a historical-critical-dialectic approach, seeking to understand the inclusion policies in Higher Education and their impacts on the academic trajectory of these students. The investigation was guided by specific objectives that encompass the analysis of social inclusion and educational policies in Brazil, the mapping of UEPB's institutional policies, the characterization of the subjects involved in the teaching-learning process of PWDs and the assessment of these subjects' perceptions of the University's inclusion policies. The methodology used combines bibliographic review, document analysis and field research, through the application of electronic questionnaires with students with disabilities, teachers and tutors of the Special Tutoring Program; and semi-structured interview with the Program's Social Worker. The results indicate that, despite regulatory and institutional advances in promoting inclusion, significant challenges persist, such as architectural barriers, scarcity of accessible materials, limitations in teacher training and difficulties in pedagogical support. Furthermore, it was found that, although institutional policies have provided opportunities for access and permanence, there are still gaps in the academic preparation of students with disabilities for their insertion into the job market. The study concludes that educational inclusion in Higher Education must go beyond access, guaranteeing effective conditions for the retention and professional qualification of these students. To this end, it is recommended to expand accessibility policies, continuous training of teachers and tutors, the adoption of inclusive methodologies and the strengthening of institutional actions aimed at the professional insertion of PWDs. Finally, it is suggested that future research deepen the relationship between inclusive Higher Education and employability, analyzing how this process can contribute to expanding opportunities and guaranteeing the full exercise of citizenship and dignity for all people.

**Keywords:** Inclusive Special Education; People with Disabilities (PCDs); Higher education; Academic Training.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Fases da Educação Especial no Brasil.....	18
Figura 2 – Pessoas de dois anos ou mais de idade com deficiência, segundo as Grandes Regiões e as Unidades da Federação.....	34
Figura 3 – Distribuição das pessoas de dois anos ou mais de idade, por grupos de idade, segundo a existência de deficiência.....	35
Figura 4 – Taxa de analfabetismo, por existência de deficiência, segundo as Grandes Regiões e os grupos de idade.....	35
Figura 5 – Pessoas de 25 anos ou mais idade que completaram a educação básica obrigatória, por condição de deficiência, segundo o sexo e a cor ou raça.....	36
Figura 6 – Taxa ajustada de frequência escolar líquida, por existência de deficiência, segundo os grupos de idade e nível de instrução.....	37
Figura 7 – Taxa de participação, por situação na força de trabalho, segundo a existência de deficiência e os grupos de idade.....	38
Figura 8 – Nível de ocupação das pessoas, por existência de deficiência, segundo o nível de instrução.....	39

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Educação Especial – número de matrículas de Educação Infantil.....	26
Gráfico 2 – Educação Especial – número de matrículas de Educação no Ensino Fundamental.....	27
Gráfico 3 – Educação Especial – número de matrículas de Educação no Ensino Médio.....	27
Gráfico 4 – Cursos dos estudantes com deficiência (Campus I).....	56
Gráfico 5 – Acessibilidade física das instalações do Campus I.....	58
Gráfico 6 – Adaptação dos materiais didáticos para atender as necessidades específicas dos estudantes.....	59
Gráfico 7 – Acesso a algum tipo de tecnologia assistiva (TA).....	60
Gráfico 8 – Suporte oferecido pelos docentes em relação às necessidades específicas dos estudantes.....	61
Gráfico 9 – Como você avalia o suporte institucional fornecido para você desempenhar seu papel como tutor de estudantes PCDs?.....	65
Gráfico 10 – Com que frequência você participa de formações continuadas ou eventos sobre inclusão e acessibilidade na UEPB?.....	66
Gráfico 11 – Como você avalia sua capacidade de adaptar materiais didáticos para atender as necessidades específicas dos estudantes PCDs?.....	68
Gráfico 12 – Você tem acesso a tecnologias assistivas para apoiar o ensino de estudantes PCDs?.....	69
Gráfico 13 – Nível de satisfação em relação às políticas e práticas de inclusão da UEPB.....	73
Gráfico 14 – Avaliação sobre a formação acadêmica adequada para inserção no mercado de trabalho.....	76

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPF	Central Acadêmica Paulo Freire
CEDUC	Centro de Educação
CEP	Conselho de Ética e Pesquisa
CF	Constituição Federal
CFESS	Conselho Federal de Serviço Social
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CONSEPE	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONSUNI	Conselho Superior Universitário
EAD	Educação a Distância
EC	Emenda Constitucional
EEI	Educação Especial Inclusiva
EITEA	Encontro Integrado sobre Transtorno do Espectro Autista
EM	Ensino Médio
ES	Ensino Superior
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LAI	Lei de acesso à Informação
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGPD	Lei Geral de Proteção de Dados
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MHD	Materialismo Histórico Dialético
NAI	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão
NBR	Norma Brasileira de Referência

NEDESP	Núcleo de Educação Superior
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PCD	Pessoa com Deficiência
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEEI	Política de Educação Especial Inclusiva
PEI	Programa Educação Inclusiva
PEI	Plano Educacional Individualizado
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PNAES	Plano Nacional de Apoio ao Estudante
PNE	Plano Nacional de Educação
PROEST	Pró-Reitoria Estudantil
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão
PROFEI	Mestrado Profissional em Educação Inclusiva
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PTE	Programa de Tutoria Especial
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
TA	Tecnologia Assistiva
TAI	Termo de Autorização Institucional
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UF	Unidade Federativa
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	As trajetórias da atenção às Pessoas com Deficiência, da categoria da inclusão social e da Educação Especial Inclusiva.....	17
2.1	Inclusão social: origem, conceito e perspectivas.....	21
2.2	A trajetória das políticas de Educação Especial Inclusiva no Brasil: desafios e avanços.....	25
2.3	A questão do capacitismo e os paradigmas da Educação Especial Inclusiva.....	30
2.4	Análise sociodemográfica das PCDs no Brasil.....	33
3	Trajetoira e dinâmica das políticas de inclusão para a formação acadêmica de PCDs no Ensino Superior.....	40
3.1	Desenvolvimento e implementação das políticas de inclusão na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).....	41
3.1.1	<i>Políticas de inclusão na UEPB: histórico e desenvolvimento.....</i>	42
3.1.2	<i>Práticas de inclusão: infraestrutura e pedagogia.....</i>	45
3.1.3	<i>Estratégias e políticas de acesso e permanência para os alunos com deficiência.....</i>	46
4	Contextualização da pesquisa de campo.....	49
4.1	Metodologia abordada.....	50
4.2	Sujeitos envolvidos.....	51
4.3	Instrumentos/procedimentos de coleta de dados.....	51
4.4	Análise dos dados.....	52
4.5	Aspectos éticos.....	53
5	Resultados da pesquisa: avanços, desafios e perspectivas para a formação acadêmica de PCDs no Campus I da UEPB.....	55
5.1	Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	55
5.2	Desafios e expectativas segundo os estudantes PCDs.....	57
5.3	Desafios e expectativas segundo os tutores do Programa de Tutoria Especial.....	63
5.4	Desafios e expectativas segundo docentes da Instituição.....	67

<b>5.5</b>	<b>Nível de satisfação dos sujeitos da pesquisa em relação às políticas e práticas de inclusão da UEPB.....</b>	<b>72</b>
<b>5.6</b>	<b>Avanços, desafios e perspectivas para a formação profissional e inclusão de PCDs no mercado de trabalho.....</b>	<b>75</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES GERAIS.....</b>	<b>79</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>82</b>
	<b>APÊNDICE A – Esboço do formulário eletrônico para discentes PCDs.....</b>	<b>87</b>
	<b>APÊNDICE B – Esboço do formulário eletrônico para docentes.....</b>	<b>92</b>
	<b>APÊNDICE C – Esboço do formulário eletrônico para tutores.....</b>	<b>95</b>
	<b>APÊNDICE D – Roteiro de entrevista semiestruturada para gestores das Políticas de Educação Especial Inclusiva da UEPB ...</b>	<b>98</b>
	<b>APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....</b>	<b>101</b>
	<b>ANEXO A – Resolução/UEPB/CONSUNI/0298/2019.....</b>	<b>105</b>
	<b>ANEXO B – Resolução/UEPB/CONSEPE/013/2006.....</b>	<b>115</b>
	<b>ANEXO C – Termo de Autorização Institucional (TAI).....</b>	<b>122</b>
	<b>ANEXO D – Parecer Consubstanciado do Conselho de Ética e Pesquisa.....</b>	<b>123</b>
	<b>ANEXO E – Edital nº 02/2025.....</b>	<b>127</b>
	<b>ANEXO F – Resolução/UEPB/CONSEPE/003/2022.....</b>	<b>138</b>
	<b>ANEXO G – Termo de Compromisso do Pesquisador responsável em cumprir os Termos da Resolução 466/12 do CNS.....</b>	<b>144</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A inclusão de Pessoas com Deficiência (PCDs) na Educação Superior é um direito fundamental e um desafio persistente em sociedades marcadas por profundas desigualdades estruturais. No Brasil, ao longo das últimas décadas, foram instituídas políticas públicas importantes voltadas à promoção da equidade no acesso e permanência desses sujeitos no Ensino Superior, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI – Lei nº 13.146, de 2015). Contudo, apesar desses avanços normativos, a efetivação dessas políticas enfrenta significativas barreiras institucionais, pedagógicas e estruturais, impactando diretamente a trajetória acadêmica e a inserção profissional de estudantes com deficiência.

A escolha desta temática surgiu da minha vivência enquanto estudante da própria Instituição e da atuação em espaços educacionais em que presenciei, com frequência, as dificuldades enfrentadas por estudantes PCDs para acessar, permanecer e concluir o ES em igualdade de condições. O interesse em aprofundar esse debate foi potencializado pela percepção das lacunas existentes entre o discurso institucional sobre inclusão e as práticas efetivamente adotadas. Compreendi que investigar essas questões, especialmente no contexto da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), é essencial não apenas para subsidiar a formulação de políticas mais eficazes, mas também para ampliar o debate acadêmico sobre a inclusão educacional como direito e compromisso social.

A importância deste estudo se justifica, portanto, pela necessidade urgente de compreender como as políticas institucionais inclusivas têm sido implementadas no âmbito da UEPB, particularmente no Campus I, e de que forma elas contribuem – ou não – para a formação qualificada e para a inserção profissional desses estudantes. Além de colaborar com a produção de conhecimento na área da Educação e do Serviço Social, esta pesquisa busca oferecer subsídios práticos e teóricos para que a Instituição avance no compromisso com a justiça social e com uma Educação Superior verdadeiramente inclusiva.

No campo do Serviço Social, os valores ético-políticos da profissão estão intrinsecamente ligados à defesa dos direitos humanos, à emancipação social e à construção de uma sociedade mais justa e igualitária (Barroco; Terra, 2012). Nesse sentido, a promoção da inclusão social e a luta contra as diversas formas de

opressão e desigualdade são compromissos centrais dos assistentes sociais. A garantia do respeito à dignidade humana e da universalização do acesso aos direitos sociais exige ações concretas e intersetoriais que assegurem a participação plena de grupos historicamente marginalizados, como PCDs, minorias étnicas, população LGBTQIAPNB+, entre outros.

No campo educacional, essas políticas de inclusão devem refletir esse compromisso ético-político, promovendo acessibilidade em todas as suas dimensões – física, pedagógica, comunicacional e curricular. A intersetorialidade entre as políticas sociais torna-se, assim, uma estratégia imprescindível para enfrentar as múltiplas formas de exclusão e viabilizar a formação acadêmica e a inclusão profissional de estudantes com necessidades específicas.

Diante desse cenário, esta pesquisa teve como objetivo geral identificar e analisar os desafios, avanços e perspectivas para promover o acesso, a permanência e a formação acadêmica dos estudantes com deficiência nos cursos do Campus I da UEPB. Para isso, adotou-se uma abordagem histórico-crítico-dialética, buscando compreender em que medida a Educação Superior tem contribuído para a qualificação desses estudantes e se as políticas institucionais favorecem sua inclusão no mundo do trabalho.

Os objetivos específicos orientaram a investigação a partir de diferentes perspectivas analíticas. Primeiramente, analisamos, teórica e histórico-socialmente, a categoria da inclusão e a trajetória das políticas públicas voltadas para a Educação Especial Inclusiva no Brasil. Em seguida, a pesquisa mapeou e analisou a trajetória e a atuação das políticas de inclusão de PCDs na estrutura organizacional da UEPB, identificando avanços e fragilidades.

Também foi realizada uma caracterização dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, incluindo estudantes PCDs, docentes e tutores, bem como uma análise dos recursos didático-pedagógicos institucionais disponíveis. A interação com esses sujeitos foi fundamental para avaliar a efetividade das estratégias de inclusão e apontar lacunas nos processos educativos. Por fim, foram analisadas as percepções sobre o papel das políticas institucionais na formação acadêmica e na inserção profissional desses estudantes.

Os dados revelaram percepções distintas: a maioria dos estudantes avaliou sua formação de forma relativamente positiva; docentes apontaram fragilidades na formação para o ensino inclusivo e na disponibilidade de recursos pedagógicos; e os

tutores destacaram a falta de capacitação e recursos adequados para mediar o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes tutorados.

A estrutura desta dissertação está organizada em cinco capítulos, além das considerações finais. Após esta introdução, o segundo capítulo discorre sobre a trajetória da atenção às PCDs, da categoria inclusão e da Educação Especial Inclusiva, abordando desde os conceitos teóricos até as políticas educacionais brasileiras. O terceiro capítulo analisa a dinâmica das políticas inclusivas no ES, com ênfase na experiência da UEPB. O quarto capítulo apresenta a metodologia adotada e os sujeitos participantes da pesquisa. No quinto capítulo, são discutidos os resultados da pesquisa de campo. Por fim, nas considerações finais, são sistematizados os principais achados e indicadas recomendações para o aprimoramento das políticas institucionais inclusivas, reforçando a importância da intersetorialidade, da qualificação docente e da efetivação do direito à educação para todos.

## **2 As trajetórias da atenção às Pessoas com Deficiência, da categoria da inclusão social e da Educação Especial Inclusiva**

A trajetória da atenção às Pessoas com Deficiência (PCDs) no Brasil e no mundo é marcada por um longo histórico de exclusão, segregação e marginalização. Desde as civilizações antigas até os tempos modernos, as PCDs frequentemente foram tratadas com preconceito e desvalorização, sendo vistas como um peso para a sociedade ou como indivíduos indignos de participação plena na vida social, política e econômica. Na Antiguidade, por exemplo, em algumas culturas, o nascimento de uma PCD era considerado um sinal de má sorte ou punição divina, levando, em muitos casos, ao infanticídio ou abandono (Ramalho, 2012).

Na Idade Média, a deficiência continuou a ser tratada como estigma, frequentemente associada ao sobrenatural ou à punição divina (Goffman, 1988). A sociedade tendia a esconder ou institucionalizar essas pessoas em asilos e manicômios, segregando-as do convívio social. Somente no século XIX é que começaram a surgir os primeiros esforços para entender a deficiência sob uma perspectiva mais humanizada, embora, na prática, isso ainda estivesse longe de proporcionar uma inclusão efetiva.

O século XX trouxe consigo as atrocidades cometidas contra PCDs durante os regimes totalitários, como o extermínio sistemático de milhares delas no regime nazista<sup>1</sup>, dentro da política eugenista de purificação racial. Esse período evidenciou o ponto mais brutal de um ciclo histórico de exclusão e desvalorização da vida dessas pessoas.

No Brasil, a situação não foi muito diferente. Até meados do século XX, as políticas públicas eram praticamente inexistentes e a responsabilidade pelo cuidado das PCDs recaía exclusivamente sobre as famílias. A educação e o trabalho eram direitos negados e as PCDs permaneciam à margem da sociedade. Foi apenas a partir da segunda metade do século XX, impulsionado por movimentos sociais e internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 que se começou a discutir sobre uma sociedade com direitos para todas as pessoas.

---

<sup>1</sup> Programa de eutanásia e Aktion T4: O objetivo do programa de eutanásia nazista era assassinar pessoas com deficiências mentais e físicas. Na visão nazista, isso livraria a raça "ariana" de pessoas consideradas geneticamente defeituosas e como um fardo financeiro à sociedade.

Entre as décadas de 1950 e 1960, consolidou-se no Brasil a prática social da segregação, marcada pela criação das primeiras instituições especializadas, voltadas exclusivamente para o atendimento de PCDs em espaços separados da sociedade. Essas instituições, embora representassem algum avanço em relação à completa invisibilidade anterior, ainda reforçavam a lógica da exclusão. Nos anos de 1970 e 1980, emergiu a prática da integração, que buscava inserir as PCDs em escolas regulares, porém sem a devida adaptação dos ambientes, metodologias e currículos. Nesse contexto, surgiram as chamadas "salas especiais", localizadas dentro das escolas comuns, mas que continuavam a promover a separação desses estudantes do convívio com os demais colegas. Como destaca Sassaki (2003), essas fases revelam a transição de um modelo puramente assistencialista para uma perspectiva que, embora ainda limitada, reconhecia algum potencial de desenvolvimento e aprendizagem das PCDs.

A seguir, apresenta-se uma imagem ilustrativa que sintetiza, de forma didática, as principais fases das práticas sociais relacionadas a esses sujeitos, facilitando a compreensão da transição histórica que culminou na proposta contemporânea de inclusão, vejamos abaixo a Figura 1:

**Figura 1**



Fonte: Google imagens, 2025.

Compreender esse percurso histórico das práticas sociais voltadas às PCDs é essencial para contextualizar as lutas contemporâneas por inclusão. A imagem apresentada ilustra, de forma didática, as diferentes fases pelas quais passaram as concepções sociais sobre a deficiência, revelando a transição de modelos

excludentes para propostas mais equitativas. Essa transição histórica não apenas fundamenta a importância das atuais políticas inclusivas, como também reforça o papel da educação como espaço estratégico para a superação do capacitismo e das desigualdades estruturais, abrindo caminho para uma formação cidadã verdadeiramente democrática e plural.

No entanto, a necessidade de uma abordagem inclusiva só se fez emergente diante da constatação de que, historicamente, as PCDs foram sujeitas a políticas de exclusão e até extermínio, seguidas das práticas sociais de segregação e integração. O debate sobre inclusão surge, portanto, como uma resposta direta a essa conjuntura histórica de violência, preconceito e marginalização, consolidando-se como uma tentativa de reparar as injustiças históricas que marcaram a trajetória dessas pessoas ao longo dos séculos.

## **2.1 Inclusão social: origem, conceito e perspectivas**

A inclusão social é um conceito que tem evoluído significativamente ao longo dos anos, ganhando destaque nas discussões sobre direitos humanos e justiça social. Segundo Sasaki (2003), a inclusão social se refere ao processo pelo qual a sociedade adapta seus sistemas para que todas as pessoas possam participar plenamente de todas as atividades. Essa definição enfatiza a necessidade de mudanças estruturais e culturais na sociedade para que a inclusão seja efetiva.

Historicamente, a inclusão social surgiu como uma resposta às práticas de exclusão e segregação que eram comuns em diferentes contextos sociais e educacionais. De acordo com Lima (2012), a trajetória da inclusão social pode ser entendida como uma luta contínua pela garantia de direitos e pela participação plena de todos os indivíduos na sociedade. Esse movimento ganhou força especialmente a partir dos anos de 1990, em âmbito internacional, chegando ao Brasil, também nessa década, de maneira tímida e com mais intensidade, nos anos 2000, como reflexo das discussões de organismos internacionais acerca da educação para todos.

A inclusão social e a educação inclusiva têm suas raízes em importantes marcos históricos e legais que moldaram a abordagem contemporânea sobre o tema.

Um dos marcos mais significativos foi a Declaração de Salamanca<sup>2</sup>, adotada em 1994 pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, que destacou a importância de sistemas educacionais inclusivos e recomendou que escolas comuns acomodassem todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras (UNESCO, 1994).

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 representou um avanço significativo, ao assegurar a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 reforçou esse compromisso, estipulando que a educação deve ser oferecida a todos, com a garantia de atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência (Brasil, 1996).

Em 1996, o Ministério da Educação (MEC) organizou o primeiro Aviso Circular nº 277/MEC/GM, abordando a questão das PCDs no ES. O Aviso orientava os Reitores das Instituições de Ensino Superior (IES) a se adequarem ao processo de acesso e inclusão nesse nível de ensino e apontava procedimentos básicos requeridos tanto nos processos seletivos, quanto na oferta de materiais adaptados. O documento salientava, ainda, a necessidade de profissionais preparados, bem como sobre as adaptações físicas e a flexibilidade pedagógica, a fim de garantir o acesso, a permanência e o êxito do estudante nesse nível de ensino:

Utilização de textos ampliados, lupas ou outros recursos ópticos especiais para as pessoas com visão subnormal/reduzida; - utilização de recursos e equipamentos específicos para cegos: provas orais e/ou em Braille, sorobã, máquina de datilografia comum ou Perkins/Braille, DOS VOX adaptado ao computador. – Colocação de intérprete no caso de Língua de Sinais no processo de avaliação dos candidatos surdos; utilização de provas orais ou uso de computadores e outros equipamentos pelo portador de deficiência física com comprometimento dos membros superiores; - ampliação do tempo determinado para a execução das provas de acordo com o grau de comprometimento do candidato (Brasil, 1996<sup>a</sup>, n.p.).

---

<sup>2</sup> Documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, em 1994, com o objetivo de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social. Sob os auspícios da Organização das Nações Unidas – ONU. No período compreendido entre os dias 07 e 10 de julho daquele ano, os delegados representando 88 países e 25 organizações internacionais debateram a inclusão na Educação para Todos, a partir da estrutura elaborada anteriormente, em Jomtien, 1990 e das “Normas Uniformes sobre a igualdade de oportunidades para as pessoas com incapacidade”, elaborada em 1993 e publicada em 1994. O fundamento político e moral dessas normas encontra-se na “Carta Internacional de Direitos Humanos”, datada de 1948.

Logo após o Aviso Circular lançado pelo MEC, o governo brasileiro sancionou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN – Lei nº 9.394/96), que estabeleceu a educação inclusiva como um direito e trouxe a concepção de escola para todos, fundamentando a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e definindo a “educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular” (Brasil, 1996, n.p.).

No cenário internacional, destaca-se ainda a realização da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior no Século XXI, promovida pela UNESCO, em Paris, no ano de 1998. Este evento resultou na Declaração Mundial sobre o Ensino Superior, a qual enfatizou a importância de garantir o acesso e a permanência de grupos historicamente marginalizados. A declaração propôs medidas concretas para que os sistemas educacionais assegurem igualdade de oportunidades, recomendando a eliminação de barreiras arquitetônicas, pedagógicas e comunicacionais, além da implementação de políticas institucionais que promovam a equidade. Tal marco contribuiu significativamente para ampliar as discussões acerca da inclusão educacional em nível superior, influenciando diretamente as políticas públicas brasileiras voltadas à educação inclusiva nos anos subsequentes.

Em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE) aponta, por meio da Lei nº 10.172, que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana” (Brasil, 2001, n.p.). No mesmo ano desta publicação, aconteceu a Convenção de Guatemala – que teve por objetivo prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as PCDs e propiciar a sua plena integração à sociedade – e que deu origem ao Decreto nº 3.956/01, afirmando que:

[...] as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais (Brasil, 2001, n.p.).

No ano de 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica destacam que as IES devem prever, em sua organização curricular, uma formação docente voltada para atender à diversidade e contemplar conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com deficiências.

A Lei nº 10.436/02, ainda no mesmo ano, reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de LIBRAS no currículo nos cursos de formação das licenciaturas e de Fonoaudiologia. Assim como a LIBRAS, a grafia *braille* também ganha espaço na legislação, através da Portaria nº 2.678/02, e aprova diretrizes e normas para o uso, ensino, produção e difusão em todas as modalidades de ensino, além da recomendação de sua utilização em todo o território nacional (Brasil, 2002).

No ano de 2003, o MEC implanta o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, a fim de apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos (Brasil, 2008, n.p.). O programa incentiva a formação de gestores e educadores, voltada para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e as garantias de acessibilidade.

Especificamente para o ES, em 2003, é sancionada a Portaria nº 3.284/03, que dispõe sobre os requisitos de acessibilidade para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e credenciamento de instituições. Desse modo, o documento assinala a necessidade de assegurar o acesso aos equipamentos e instalações necessárias para os estudantes PCDs e as pessoas com mobilidade reduzida (Brasil, 2003).

Em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) teve como eixos:

a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada – BPC (Brasil, 2007, n.p.).

Com a propagação do Ensino Superior a Distância (EAD), em 2007 foi criado o documento Referenciais de Qualidade para o Ensino Superior a Distância, que prevê algo mais específico para a inclusão nesse nível de ensino. O mesmo trata sobre a previsão do atendimento de estudantes PCDs, o qual referencia que as IES devem:

Dispor de esquemas alternativas para atendimento de estudantes com deficiência; Para a instalação de polos, dois outros requisitos necessitam ser atendidos. O primeiro diz respeito às condições de acessibilidade e utilização dos equipamentos por pessoas com deficiências, ou seja, deve-se atentar para um projeto arquitetônico e pedagógico que ‘garanta acesso, ingresso e permanência dessas pessoas’, acompanhadas de ajudantes ou animais que eventualmente lhe servem de apoio, em todos os ambientes de uso coletivo (Brasil, 2007, n.p.).

Mais adiante, o governo brasileiro nomeou uma comissão de profissionais da área da Educação Especial para discutir e elaborar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva<sup>3</sup>, a qual realizou várias discussões, inclusive sobre a nomenclatura e as diferenças conceituais entre Educação Especial e Educação Inclusiva.

Essa política vem norteando as ações de Educação Inclusiva em todos os níveis de ensino e afirma que:

Na educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (Brasil, 2008, n.p.).

O documento também manifesta preocupação com a formação do professor responsável pelo AEE e define o público da Educação Especial como PCDs, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD)<sup>4</sup> e altas habilidades/superdotação.

Podemos perceber que o Brasil avançou em termos de proposição de políticas de inclusão voltadas ao ES, reconhecendo a diversidade e promovendo a Educação Inclusiva como um direito fundamental. No entanto, ainda existem desafios a serem superados, como a garantia de estrutura e recursos adequados; a formação de professores e o aprimoramento de políticas voltadas para uma inclusão mais ampla e efetiva em todos os níveis educacionais e sociais.

A inclusão social envolve não apenas a inserção física das PCDs nos diferentes ambientes, mas também a garantia de que essas pessoas tenham suas necessidades atendidas e suas potencialidades reconhecidas. Como apontado por Mantoan (2003), a verdadeira inclusão vai além da mera integração, ela requer a

---

<sup>3</sup> Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Nesta perspectiva, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir Políticas Públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos.

<sup>4</sup> Os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) são uma categoria que engloba condições que afetam a forma como as crianças se relacionam com o mundo. Os transtornos são caracterizados por um atraso no desenvolvimento de funções básicas, como a comunicação e a socialização. Os cinco tipos são: Transtorno do Espectro Autista (TEA), Síndrome de Rett, Psicose infantil, Síndrome de Asperger e Síndrome de Kanner.

transformação das práticas sociais e educacionais para acolher e valorizar a diversidade humana.

Além disso, a inclusão social é frequentemente discutida no contexto das políticas públicas, na perspectiva de combater todas as formas de discriminação e exclusão e de, assim, criar um ambiente onde todos possam participar ativamente e contribuir para o desenvolvimento da sociedade.

Atualmente, o Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146/2015 – estabelece a obrigatoriedade da inclusão em todos os níveis e modalidades de ensino. A lei também aborda questões relacionadas à acessibilidade, adaptações razoáveis e suporte pedagógico, além de regulamentar a acessibilidade em instituições federais, estabelecendo diretrizes para a implementação de políticas inclusivas de forma concreta.

Em termos de perspectivas teóricas, a inclusão social é abordada sob diferentes enfoques, como o modelo social da deficiência e o modelo biopsicossocial. O modelo social, conforme descrito por Oliver (1990), percebe a deficiência como uma construção social, destacando as barreiras impostas pela sociedade que limitam a participação das PCDs. Enquanto o modelo biopsicossocial, proposto pela Organização Mundial da Saúde, integra aspectos biológicos, psicológicos e sociais para entender a deficiência de maneira mais abrangente (OMS, 2001).

Portanto, o fortalecimento da inclusão social reflete uma mudança paradigmática nas formas de pensar e agir em relação à diversidade humana. Esse conceito continua a se expandir e se transformar, impulsionado pelas lutas sociais e pelo desenvolvimento de políticas públicas, demandadas para a garantia de uma sociedade mais justa e inclusiva para todos.

Contudo, é relevante explorar os princípios que norteiam uma Educação Especial Inclusiva<sup>5</sup>, destacando a importância da diversidade, o respeito às diferenças individuais e **a promoção de ambientes educacionais que atendam às necessidades de todos os estudantes**; analisando estratégias pedagógicas e

---

<sup>5</sup> Em nossa pesquisa, utilizaremos o conceito de “Educação Especial Inclusiva”, por entendermos que o recurso ao conceito de “Educação Inclusiva” – apesar do conteúdo que a legislação vigente lhe atribui – corrobora para uma redução da garantia da educação às PCDs apenas ao seu caráter de inclusão, ofuscando, obscurecendo ou reduzindo o compromisso com o caráter necessariamente “especial” que essa garantia deve proporcionar, que, conforme já citamos, deve envolver o planejamento, organização e oferta de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica; da comunicação e informação; dos materiais didáticos e pedagógicos a serem disponibilizados desde os processos seletivos até o desenvolvimento **de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão** no âmbito da educação, em todos os seus níveis.

tecnológicas que possam ser adotadas para garantir uma aprendizagem efetiva aos alunos com deficiência. O que pode/deve incluir o uso de tecnologias assistivas<sup>6</sup> e práticas pedagógicas mais inclusivas.

## **2.2 A trajetória das políticas de Educação Especial Inclusiva no Brasil: desafios e avanços**

No Brasil, as políticas de Educação Especial passaram por significativas transformações ao longo das décadas, refletindo mudanças nas percepções sociais e nas abordagens pedagógicas. Inicialmente, a Educação Especial era caracterizada por práticas segregacionistas, com a criação de instituições especializadas destinadas exclusivamente a alunos com deficiência. Segundo Bueno (1993), essas instituições eram marcadas por uma visão assistencialista e medicalizada da deficiência, focando na reabilitação e no cuidado.

A partir da década de 1980, impulsionada pelos movimentos de direitos civis e pela pressão de organizações não governamentais, começou a surgir uma nova abordagem, mais integradora, com a criação de classes especiais nas escolas regulares. Nesse momento, as PCDs foram saindo das instituições especializadas e sendo incluídas nas escolas comuns, porém, ainda em salas especiais, criadas exclusivamente para esse público.

A Constituição Federal de 1988 representou um marco significativo, ao assegurar a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, o que implicou na necessidade de adaptação das escolas regulares para receber alunos com deficiência (Brasil, 1988). A LDBEN de 1996 consolidou esses avanços, estipulando que a educação deveria ser oferecida a todos, com a garantia de Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos alunos com deficiência. Conforme o Art. 58 da LDBEN:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 1996, n.p.).

---

<sup>6</sup> TAs: Conjunto de recursos e serviços que visam promover a autonomia, a independência, a qualidade de vida e a inclusão social de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida.

Assim, a Educação Especial passou a ser inclusiva. Um marco importante para a sua efetivação foi a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, lançada em 2008, que reafirma o compromisso com a inclusão escolar e estabelece diretrizes para a implementação de práticas inclusivas em todas as etapas e modalidades da educação. De acordo com a política nacional, a Educação Especial deve ser transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, sendo ofertada em todos os ambientes educacionais (Brasil, 2008).

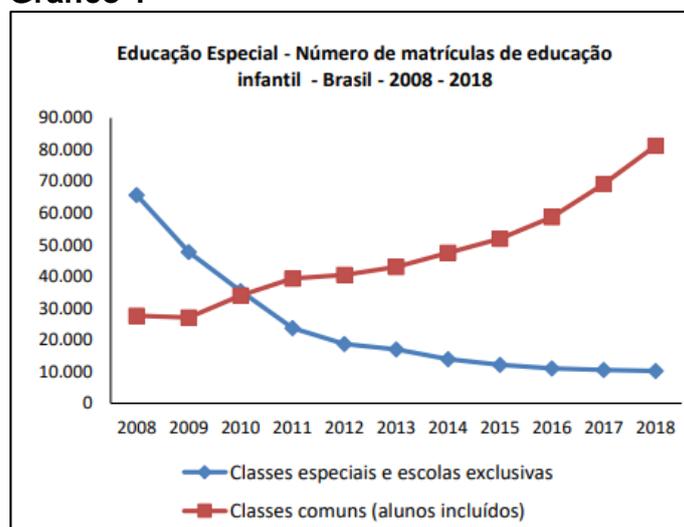
As políticas públicas voltadas para a Educação Especial no Brasil têm tido um impacto significativo na promoção da inclusão escolar. A implementação dessas políticas tem levado ao crescimento do número de matrículas de alunos com deficiência em escolas regulares, fazendo-se necessária a melhoria na formação de professores para atender às necessidades desses alunos, como destaca Schlunzen:

A realidade que se observa ainda nos dias atuais é que a maioria das formações de professores, inclusive nas últimas décadas, tem sido oferecida dentro de um processo de ensino tradicional, em que nem os estudantes que não apresentam nenhum tipo de dificuldade sensorial ou física conseguem sobreviver. Assim, considerando esse cenário e o público relacionado, verifica-se que tudo tem se tornado difícil.

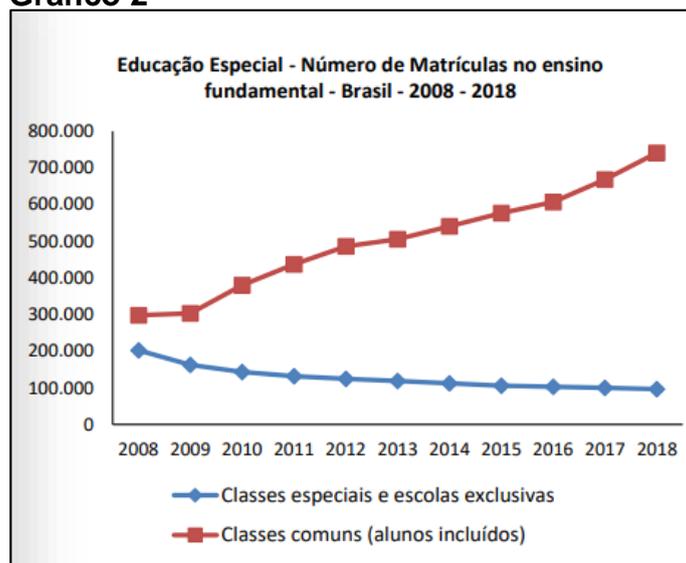
Portanto, é premente desenvolver abordagens metodológicas inclusivas para que os professores possibilitem que as habilidades e as competências dos estudantes aflorem, permitindo buscarmos a tão sonhada escola inclusiva garantida por lei (Schlunzen, 2020, p. 36).

Dados do censo escolar evidenciam que, entre 2008 e 2018, o número de matrículas de alunos com deficiência na rede regular de ensino aumentou significativamente, refletindo os esforços para promover a inclusão, conforme os Gráficos abaixo:

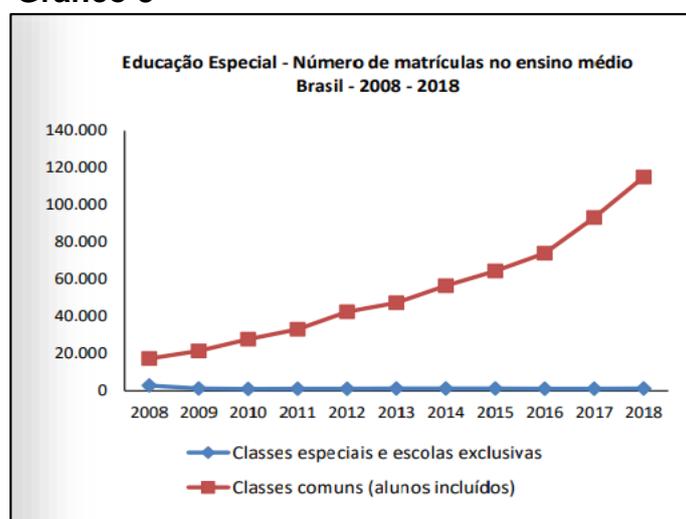
**Gráfico 1**



Fonte: INEP, 2018.

**Gráfico 2**

Fonte: INEP, 2018.

**Gráfico 3**

Fonte: INEP, 2018.

Os dados acima ilustram uma queda considerável de matrículas em “classes especiais”, que segregavam as PCDs do convívio social, no âmbito da educação infantil e fundamental, e evidenciam um aumento expressivo dessas matrículas em classes comuns, do que podemos inferir a inserção de PCDs no convívio social.

Na mesma perspectiva, quando se trata do Ensino Médio, há uma estagnação das matrículas em classes especiais, enquanto cresceu significativamente o número de matrículas nas classes comuns.

Esse crescimento reflete os esforços para promover a inclusão escolar, mas também reforça a necessidade de melhorar a formação de professores para atender as necessidades específicas desses alunos.

Em que pese essa dinâmica de aumento da inserção de PCDs na educação, sem o viés da segregação, a implementação da Educação Inclusiva enfrenta diversos desafios, que vão desde questões estruturais até barreiras atitudinais. Entre os desafios mais significativos está a necessidade de adequação das infraestruturas escolares para torná-las acessíveis a todos os alunos. De acordo com Mendes (2006), muitas escolas ainda não possuem rampas de acesso, banheiros adaptados e outros recursos físicos necessários para atender alunos com deficiência.

Logo, apesar dos avanços, ainda há desafios a serem enfrentados, como a necessidade de adequação das infraestruturas escolares, a oferta de recursos didáticos e tecnológicos acessíveis e a formação continuada de professores. Como destaca Glat (2011), a inclusão escolar exige uma reestruturação profunda das práticas pedagógicas e administrativas das escolas, bem como um compromisso contínuo com a formação e sensibilização de todos os envolvidos no processo educativo.

Então, além das barreiras físicas, existem também desafios relacionados à formação e capacitação dos professores. Muitos educadores ainda não possuem o preparo necessário para lidar com a diversidade em sala de aula, o que pode resultar em práticas pedagógicas inadequadas. Segundo Glat e Pletsch (2012), a formação continuada e específica para a Educação Inclusiva é fundamental para que os professores possam desenvolver estratégias pedagógicas eficazes e inclusivas.

Outra barreira importante é a atitude preconceituosa de membros da comunidade acadêmica, que desacreditam da capacidade de desenvolvimento e de aprendizagem dos alunos com necessidades específicas. Como apontado por Mantoan (2003), superar o preconceito e as baixas expectativas é um dos maiores desafios para a inclusão educacional, pois envolve mudanças profundas nas crenças e valores dos indivíduos em geral.

Nesse sentido, a inclusão de PCDs na educação e no mercado de trabalho não pode ser compreendida fora da perspectiva da totalidade e da luta de classes. A conjuntura internacional e nacional revela um cenário de aprofundamento do neoliberalismo e, mais recentemente, do ultraneoliberalismo, que impõe severas restrições aos avanços das políticas sociais. A ideologia neoliberal, assentada na concorrência e no empreendedorismo, reforça barreiras estruturais à inserção de grupos historicamente marginalizados, como as PCDs, ao transformar direitos em

mercadorias e desresponsabilizar o Estado pela garantia de condições materiais de acesso e permanência na educação e no mercado de trabalho.

Embora tenha havido avanços legais no reconhecimento dos direitos desse segmento, sua efetivação demanda vontade política e alocação de recursos orçamentários. No entanto, sob a lógica neoliberal, a política econômica segue orientada pelo ajuste fiscal permanente, como evidencia a Emenda Constitucional 95/2016, que impôs um teto de gastos e aprofundou os cortes no financiamento de políticas públicas. Esse receituário macroeconômico não apenas desestrutura o já insuficiente sistema de proteção social, mas também inviabiliza ações concretas para a inclusão, resultando em uma contradição estrutural: direitos formalmente assegurados, mas materialmente negados.

Nesse contexto, a exploração do trabalho e o capacitismo operam conjuntamente para limitar a participação de PCDs na sociedade. O capital, em sua busca incessante por maximização dos lucros, desvaloriza corpos que não correspondem ao padrão produtivista, reforçando desigualdades e naturalizando a exclusão. Assim, pensar a inclusão vai além da reivindicação de acessibilidade e adaptação; trata-se de questionar o próprio modelo econômico que perpetua a segregação e a precarização da vida.

Apesar dos desafios, a área da Educação Especial Inclusiva tem registrado avanços significativos nos últimos anos. Um dos principais avanços, já evidenciado nos gráficos anteriores, foi a inclusão de alunos com deficiência em escolas regulares, conforme previsto na LBI – Estatuto da Pessoa com Deficiência –, sancionada em 2015. Essa lei reforça o direito à Educação Inclusiva e estipula que as escolas devem promover a plena participação desses alunos.

Outro avanço importante é a criação e disseminação de recursos didáticos e tecnológicos acessíveis, que facilitam o processo de ensino-aprendizagem. Ferramentas como *softwares* de leitura de tela, materiais em *braille* e TAs têm contribuído para a inclusão educacional e possibilitado que os alunos com deficiência acompanhem o currículo escolar de forma mais autônoma.

Porém, embora as TDIC<sup>7</sup> façam parte das iniciativas brasileiras desde os anos 1980, ainda nos deparamos com um ensino em sua grande maioria instrucionista, com o uso inadequado de TDIC e mais direcionado para fins técnicos, desconectado do trabalho com os conteúdos curriculares, em perspectivas de ensino para a tecnologia e não com a tecnologia. (...)

---

<sup>7</sup> Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

Diante dessas constatações, percebemos a necessidade de refletir sobre uma maneira de contribuir para que as tecnologias, que tem feito cada vez mais parte do cotidiano dos indivíduos que fazem uso delas em diferentes contextos e momentos, principalmente das móveis, sejam recursos que auxiliem os professores a despertar o interesse e, por que não, o desejo de aprender por parte dos estudantes. Além disso, as tecnologias têm o potencial da acessibilidade, tornando-se utilizáveis por pessoas com diferentes deficiências, o que favorece o paradigma inclusivo.

De acordo com Valente (1997), a tecnologia vem se constituindo numa alternativa para uma aprendizagem construcionista<sup>8</sup>, abrangendo todos os níveis e modalidades de ensino (Schlunzen, 2020, p. 37).

Além disso, tem-se observado um aumento na produção acadêmica e na pesquisa sobre a temática, o que tem proporcionado uma melhor base teórica e dados empíricos para orientar políticas e práticas educacionais. De acordo com Stainback (1999), a pesquisa tem desempenhado um papel crucial na identificação de melhores práticas e na promoção de políticas inclusivas.

Percebe-se que a trajetória das políticas de Educação Especial Inclusiva no Brasil revela um movimento crescente em direção à inclusão e à valorização da diversidade. Essas políticas públicas têm desempenhado um papel crucial na construção de um sistema educacional mais justo e equitativo, que busca garantir o direito à educação para todos os alunos, independentemente de suas condições.

Enfim, enfatizamos que, embora os avanços na inclusão de PCDs sejam inegáveis, a realidade ainda está longe de atingir a plena inclusão desejada. Muitos desafios permanecem, como a falta de acessibilidade adequada, preconceitos enraizados e a escassez de políticas públicas mais efetivas. Além disso, há retrocessos significativos, especialmente quando enfrentamos uma conjuntura neoliberal, que impõe cortes orçamentários e políticas focalizadas e restritivas, que, em vez de promover a inclusão, reforçam barreiras.

A implementação de mudanças estruturais enfrenta entraves complexos e é preciso reconhecer que o caminho é longo e exige um comprometimento constante. Portanto, é essencial manter uma visão crítica, destacando tanto os progressos quanto as lacunas que ainda precisam ser preenchidas.

### **2.3 A questão do capacitismo e os paradigmas da Educação Especial Inclusiva**

---

<sup>8</sup> O Construcionismo é definido por Papert (1986) como a construção do conhecimento com o computador. Valente (1997) completa essa definição como sendo a construção de conhecimento baseada na realização concreta de uma ação que produz um produto palpável (um artigo, um objeto, um programa), e que seja de interesse de quem produz.

A Educação Especial Inclusiva tem se complexificado ao longo dos anos, refletindo mudanças nas percepções sociais, políticas e educativas sobre a deficiência nas mais diversas áreas de atuação profissional. A campanha do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) para o Dia do/a Assistente Social de 2024, por exemplo, teve como tema “Nossa Liberdade é Anticapacitista”, destacando a luta contra o capacitismo, seus impactos e como combatê-lo, especialmente dentro da atuação dos assistentes sociais.

O capacitismo é uma forma de discriminação e preconceito contra PCDs, baseada na crença de que indivíduos sem deficiência seriam superiores. Este preconceito manifesta-se em atitudes, comportamentos e políticas que marginalizam e desvalorizam as capacidades das PCDs, impactando negativamente suas oportunidades de participação plena na sociedade (Diniz, 2007); ainda que esta participação demande medidas assistivas, devendo-se oferecer tais medidas, em lugar de embargar a participação plena delas.

Conforme explanado no Caderno 7 do CFESS – Série assistente social no combate ao preconceito: discriminação contra a pessoa com deficiência –, o capacitismo está presente em diversas esferas da vida, desde a educação até o mercado de trabalho, perpetuando a marginalização e exclusão de PCDs. É, portanto, uma forma insidiosa de opressão, que se infiltra em todas as esferas da vida, estabelecendo normas de corporeidade e capacidade que excluem aqueles que não se conformam a esses padrões (Campbell, 2009).

O capacitismo perpetua a ideia de que as PCDs são menos capazes, o que resulta em barreiras sociais e institucionais significativas. Conforme apontado por Koppers (2014), a marginalização de PCDs é mantida por sistemas de poder que naturalizam a deficiência como uma tragédia pessoal ou uma condição a ser corrigida. Este preconceito afeta negativamente não apenas a percepção pública das capacidades das PCDs, mas também suas oportunidades educacionais e de emprego, além de sua inclusão social em geral.

O impacto do capacitismo na Educação Especial Inclusiva é profundo, influenciando tanto as políticas quanto as práticas educativas. Segundo Lima e Mendes (2010), o preconceito e a falta de conhecimento sobre as potencialidades das PCDs são obstáculos significativos para a implementação eficaz da EEI.

Vale destacar os quatro paradigmas principais que marcaram o percurso desse modelo de educação no Brasil: a exclusão, a segregação, a integração e a

inclusão. Cada um desses paradigmas representa diferentes abordagens e práticas no processo educacional dessas pessoas.

O paradigma da exclusão representa a total ausência de oportunidades educacionais para PCDs. Nesse modelo, as necessidades dessas pessoas são frequentemente ignoradas e negligenciadas, resultando em sua exclusão completa do sistema educacional e de outras esferas da vida social. Segundo Mantoan (2003), a exclusão é a forma mais extrema de negação de direitos, na qual o público PCD não tem acesso aos recursos e oportunidades básicas. Esse paradigma impede que essas pessoas desenvolvam suas potencialidades e exerçam seus direitos de cidadania, perpetuando a desigualdade, a discriminação e a injustiça social.

O paradigma da segregação predominou no início da história da Educação Especial. Esse modelo baseia-se na ideia de que PCDs precisariam ser educadas em ambientes separados, especializados para atender às suas necessidades específicas. De acordo com Bueno (1993), a segregação era justificada pela crença de que PCDs precisavam de um ambiente protegido e adaptado para seu desenvolvimento. No entanto, essa abordagem reforça a marginalização e o estigma, afastando essas pessoas da convivência com seus pares e da participação plena na sociedade.

Por sua vez, a integração surgiu como uma resposta aos modelos excludentes e segregacionistas. A integração propõe que PCDs sejam inseridas no sistema educacional regular, mas sem as adaptações necessárias que garantem seu êxito. Nesse modelo, com a criação de salas de aula especiais dentre das escolas regulares, espera-se que o aluno com deficiência se adapte ao ambiente escolar convencional.

Mendes (2006) explica que a integração pressupõe que o aluno com deficiência deve se ajustar às exigências da escola regular, sem que esta sofra grandes mudanças para acolhê-lo. Embora represente um avanço em relação à segregação e à exclusão, a integração muitas vezes não proporciona uma verdadeira participação, pois não considera as necessidades específicas de cada indivíduo e não promove uma mudança significativa na estrutura e cultura escolar.

Por fim, o paradigma da inclusão é o mais recente e transformador. Ele propõe uma abordagem mais abrangente, que envolve a adaptação do ambiente educacional e das práticas pedagógicas para acolher e valorizar a diversidade. A inclusão busca garantir que todos os alunos, com ou sem deficiência, tenham suas

necessidades específicas atendidas e que possam participar plenamente do processo educacional.

De acordo com Sasaki (2003), a inclusão requer mudanças sistêmicas e culturais na escola e na sociedade, promovendo a igualdade de oportunidades e o respeito às diferenças. Esse paradigma não se limita à presença física dos alunos com deficiência nas escolas regulares, mas abrange também o desenvolvimento de um ambiente acolhedor e adaptado às suas necessidades, promovendo a participação ativa e o aprendizado de todos.

Essa transição de paradigmas da EEI reflete mudanças significativas nas concepções de deficiência e nas práticas educativas. Enquanto a exclusão e a segregação representam abordagens que marginalizam e desvalorizam PCDs, a integração e a inclusão propõem uma maior valorização da diversidade e a busca pela igualdade de oportunidades.

A inclusão, em particular, destaca-se por sua abordagem transformadora, que exige a reestruturação do sistema educacional e a promoção de uma cultura de respeito e valorização das diferenças. Como aponta Mantoan (2003), a verdadeira inclusão só será possível quando a escola e a sociedade estiverem dispostas a reconhecer e valorizar a diversidade como um elemento enriquecedor e fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

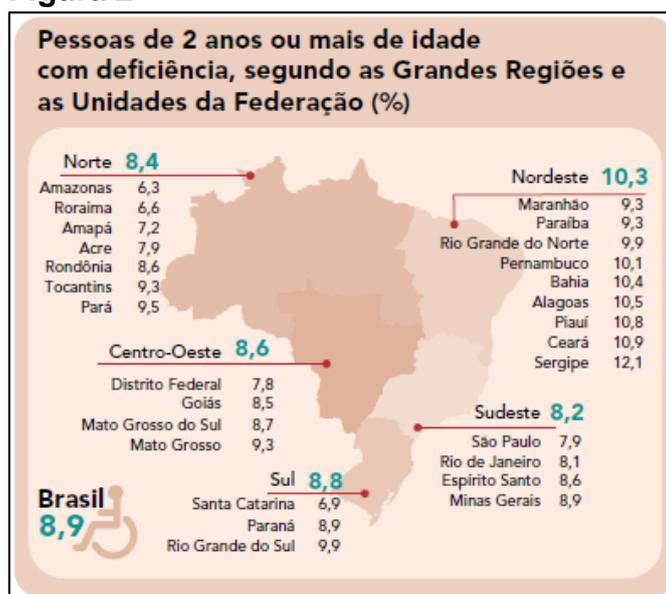
Compreender a inclusão envolve não apenas uma abordagem pedagógica, mas também uma análise contextual e sociodemográfica. É fundamental, para o desenvolvimento de políticas públicas eficazes, conhecer o perfil dessas pessoas, suas condições de vida, os acessos à educação e às oportunidades para ingressar no mercado de trabalho. A partir dessa análise sociodemográfica, podemos entender melhor os desafios enfrentados por essa parcela da população e, conseqüentemente, repensar estratégias de inclusão para atender às necessidades específicas, levando em consideração, também, as desigualdades regionais e sociais que ainda persistem no país.

#### **2.4 Análise sociodemográfica das PCDs no Brasil**

Segundo a última pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)<sup>9</sup>, o Brasil possui cerca de 18,6 milhões de PCDs, o que representa 8,9% da população. O perfil era mais feminino (10,0%) do que masculino (7,7%). Relativamente à cor ou raça, houve maior incidência das pessoas que se autorreconheceram negras (9,5%), contra 8,9% pardas e 8,7% brancas (PNAD Contínua, 2022, p. 6).

A Região com maior proporção foi a do Nordeste, com 5,8 milhões, o que corresponde a 10,3% da sua população total. Esse valor é superior à média nacional e à média de todas as suas Unidades Federativas (UFs), conforme a Figura 2, abaixo:

**Figura 2**

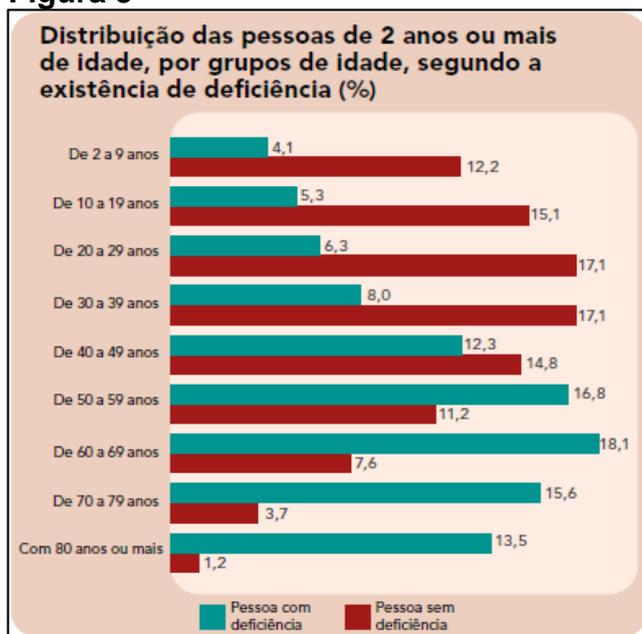


Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Pesquisas por Amostra de Domicílios, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2022.

Ao observar a distribuição etária da população com deficiência, nota-se que a proporção cresce com o aumento da idade, uma vez que a velhice é, geralmente, acompanhada por um declínio das funções físicas, conforme observamos na Figura 3, que segue abaixo:

<sup>9</sup> Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Pesquisas por Amostra de Domicílios, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua 2022).

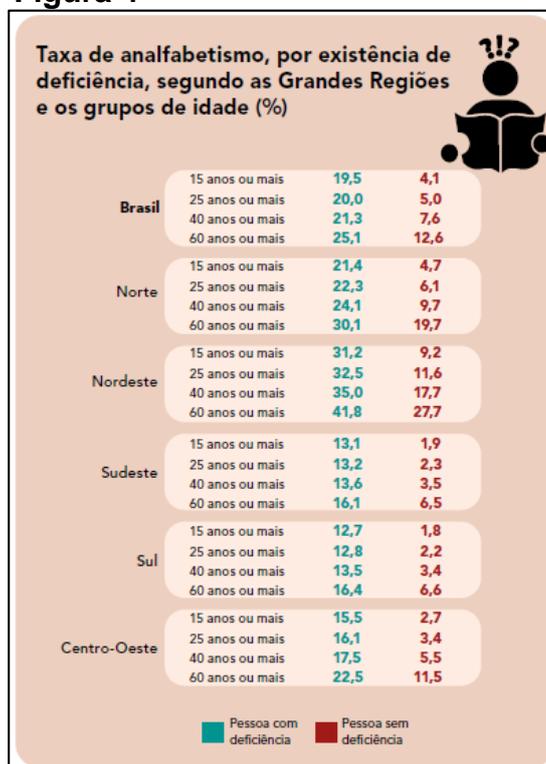
Figura 3



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Pesquisas por Amostra de Domicílios, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2022.

Em relação ao analfabetismo, observou-se que as taxas também aumentaram com a idade. Nas principais regiões, constatou-se que as taxas de analfabetismo refletem a desigualdade regional. A Região Nordeste tem, historicamente, o maior índice de analfabetismo do país, com e sem deficiência. Parte dessa disparidade nas taxas de analfabetismo deve-se não apenas a questões econômicas, mas também a questões demográficas, como o envelhecimento. Vejamos abaixo a Figura 4:

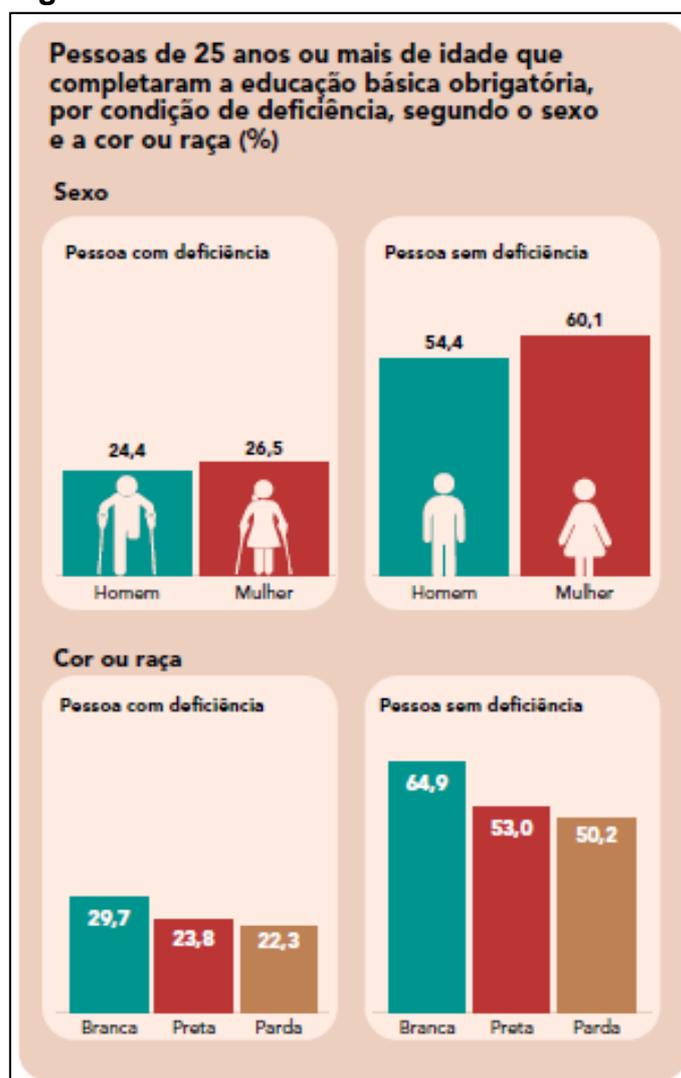
Figura 4



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Pesquisas por Amostra de Domicílios, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2022.

Ainda segundo a pesquisa da PNAD Contínua 2022, observam-se diferenças nas taxas de matrícula entre pessoas com e sem deficiência. Em relação ao grupo de 6 a 14 anos de idade, cuja meta do PNE obriga a garantia do acesso universal ao ensino, 95,1% das crianças com deficiência frequentavam a escola, contra 99,4% entre as sem deficiência. Em relação à taxa de matrícula de estudantes de 15 a 17 anos no Brasil, a taxa foi de 84,6% para PCDs, contra 93% para pessoas sem deficiência. Já entre pessoas de 18 a 24 anos, a taxa foi de 24,3% e de 31,8% entre pessoas com e sem deficiência, respectivamente, conforme demonstra a Figura 5:

**Figura 5**



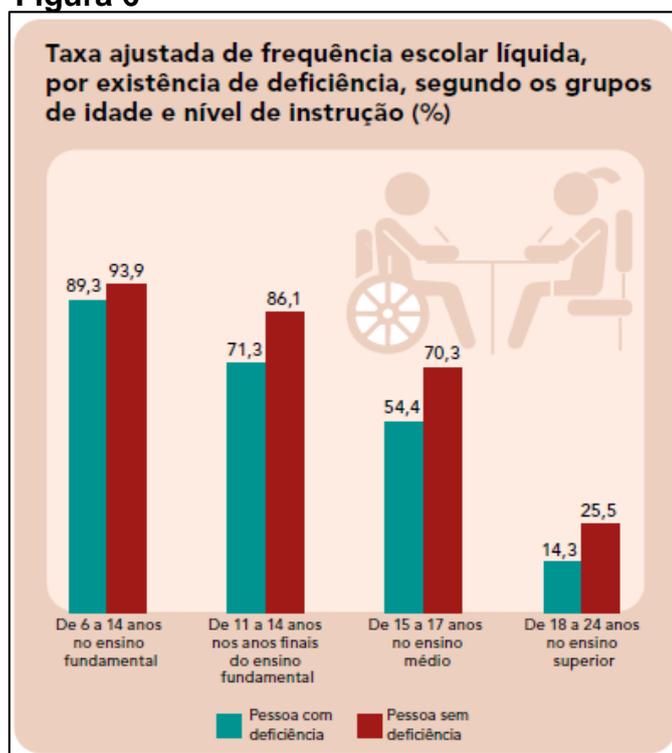
Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Pesquisas por Amostra de Domicílios, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2022.

As taxas de frequência mostraram maior desigualdade quando se trata do atraso escolar. No grupo dos 6 aos 14 anos com deficiência, 10,7% dessas crianças

não conseguiram ingressar no ensino primário no nível ideal para esta faixa etária, ou seja, estavam matriculadas no ensino fundamental, enquanto que apenas 6,1% das pessoas sem deficiência passam pela mesma situação de não-ingresso. Essa diferença foi mais acentuada na fase final do ensino primário para o grupo dos 11 aos 14 anos, dos quais, apenas 71,3% dos que têm deficiência chegam ao final, enquanto 86,1% daqueles que não têm deficiência conseguem chegar. Além disso, pouco mais da metade (54,4%) dos jovens com deficiência entre os 15 e os 17 anos frequentaram o ensino secundário, em comparação com 70,3% daqueles sem deficiência.

Ambas as taxas permanecem abaixo da meta de universalização estabelecida pelo PNE, sugerindo que, além dos atrasos na frequência escolar causados pelo ensino primário, muitos jovens abandonam o ensino secundário; revelando que apenas uma minoria de 18-24 anos, que corresponde a 14,3% tinha ES, como podemos observar na Figura 6:

**Figura 6**



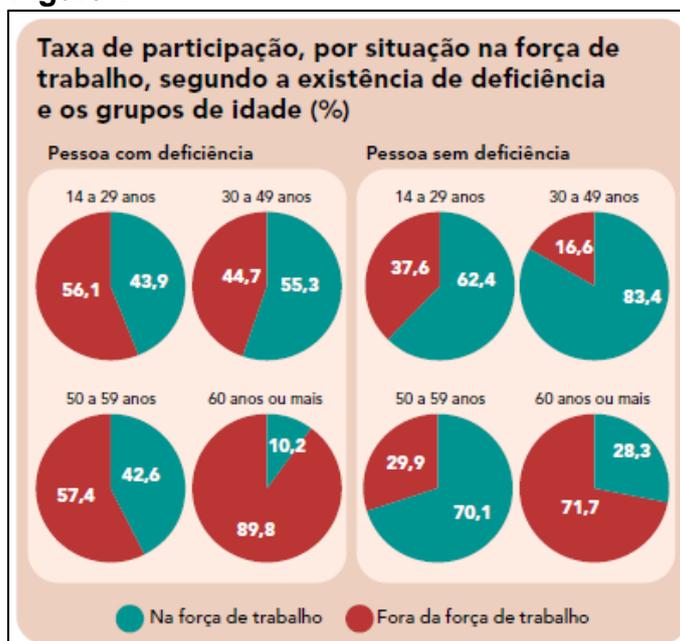
Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Pesquisas por Amostra de Domicílios, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2022.

Em síntese, os dados acima revelam que as disparidades na educação representam um dos aspectos que impactam a inclusão no mercado de trabalho de PCDs em relação àqueles sem essa condição. Dessa forma, as políticas de intervenção têm o objetivo de ajudar a reduzir essas desigualdades, favorecendo a

participação delas com as mesmas oportunidades na sociedade em que estão inseridas.

Em relação à participação de PCDs no mercado de trabalho, a análise por faixa etária permite uma compreensão mais detalhada. Em 2022, a faixa etária de PCDs com maior taxa de participação no mercado de trabalho (55,3%) era a de 30 a 49 anos, vejamos a Figura 7:

**Figura 7**

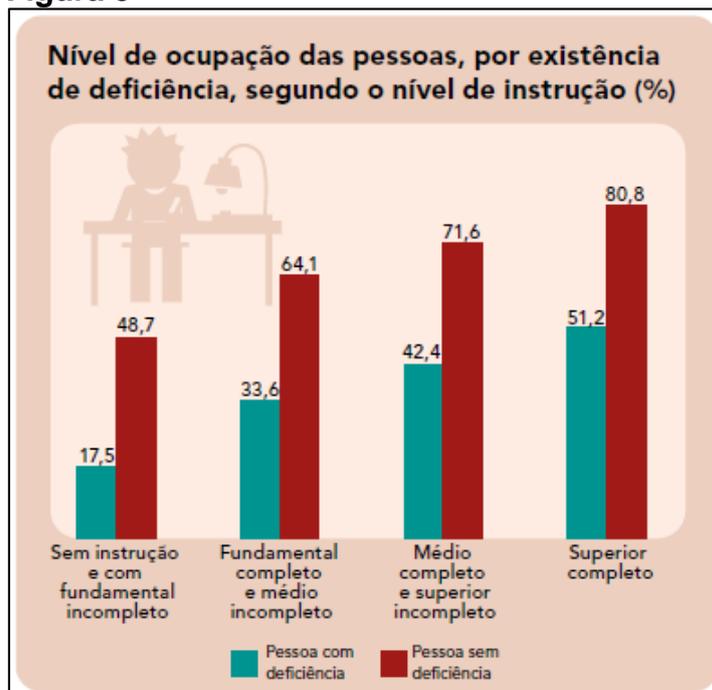


Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Pesquisas por Amostra de Domicílios, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2022.

A pesquisa aponta, ainda, que o nível de escolaridade é um grande diferencial para a inserção das pessoas no mercado de trabalho, logo é de se esperar que quanto maior o nível de instrução, maior é a sua participação na força de trabalho.

Um indicador relevante que apoia a análise da inclusão das PCDs no mercado de trabalho é a comparação entre pessoas com o mesmo nível de escolaridade mas sem deficiência. Ao observar os níveis de emprego por nível de escolaridade para pessoas com 25 anos ou mais, percebemos que, independentemente do nível de escolaridade, o nível de emprego das PCDs foi sempre inferior ao das pessoas sem deficiência e, ainda mais claramente, havia uma disparidade entre os níveis de emprego das pessoas com e sem deficiência no mesmo nível educacional, vejamos a Figura 8:

Figura 8



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Pesquisas por Amostra de Domicílios, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2022.

Com base nos dados apresentados, percebemos que, para tornar concreta a participação efetiva de PCDs nos diversos espaços sociais, “é necessário desconstruir as normas e padrões vigentes corporais e comportamentais que se apresentam como opressores e inatingíveis” (CFESS, 2023, p. 82), reconhecendo que as diversas características da diferença se constituem como particulares e subjetivas e relacionadas à diversidade humana, verificando que não existe uma única maneira de ser.

Tendo em vista todo o exposto e, especialmente, as recomendações legais e teórico-conceituais para a consolidação de uma Educação Especial Inclusiva, a presente pesquisa explorou os desafios preeminentes enfrentados por PCDs no contexto acadêmico e, considerando que, através da Resolução UEPB/CONSEPE 013/2006, a Universidade se propõe a acolher e formar PCDs, “oferecendo assistência pedagógica ao aluno com necessidades especiais, regularmente matriculado em curso de Graduação, com a finalidade de facilitar o acesso e a permanência dos mesmos na academia”, inquieta-nos saber quais são os desafios, avanços e perspectivas para promover o acesso, a permanência e a formação de discentes com deficiência nos cursos do Campus I.

### **3 Trajetória e dinâmica das políticas de inclusão para a formação acadêmica de PCDs no Ensino Superior**

Nas últimas décadas, o acesso ao Ensino Superior no Brasil, especialmente desde a promulgação da LDBEN, em 1996, permitiu o aumento do número de vagas em universidades públicas e privadas (Lei nº 9.394/1996). A implementação de políticas públicas, na década de 2000, voltadas à democratização e universalização do ES contribuiu para a manutenção desse crescimento, por meio de programas como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), que oferecem cursos de graduação a distância.

A necessidade de garantir o acesso e a permanência dos estudantes no ES com base no princípio da integralidade levou à implementação do Plano Nacional de Apoio ao Estudante (PNAES), em 2008, por meio do Decreto nº. 7.234/2010, que objetiva viabilizar a permanência dos estudantes na academia, focando no tripé ensino/pesquisa/extensão, com ações voltadas à inclusão digital, cultura, esporte, creches, apoio educacional, atenção à saúde física e psicológica e inclusão de PCDs (Brasil, 2010).

Portanto, um grande desafio para as universidades é cumprir o disposto na LBI (Lei nº. 13.146/2015), com a criação de políticas que visem eliminar todas as barreiras que limitam o exercício dos direitos das PCDs à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros.

Além disso, a Norma Brasileira de Referência (NBR) 9050, da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), estabelece critérios e parâmetros técnicos para a acessibilidade de PCDs em edificações, mobiliário, espaços e equipamentos; abrangendo questões como:

Largura de calçadas; instalação de rampas sinalização tátil; piso regular, firme, estável e antiderrapante; proteções contra quedas; altura do corrimão em relação ao bocel ou quina do degrau. A NBR 9050 é obrigatória, conforme o Decreto nº 9.296, de 1º de março de 2018, que regulamentou o artigo 45 da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (ABNT, 2020, n.p.).

De modo específico, as barreiras podem ser categorizadas da seguinte forma:

a) barreiras urbanísticas, existentes nas vias e nos espaços públicos e privados de uso coletivo; b) barreiras arquitetônicas, existentes nos edifícios públicos e privados; c) barreiras nos transportes, existentes nos

sistemas e meios de transportes; d) barreiras nas comunicações e na informação, expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por sistemas de comunicação e de tecnologia da informação; e) barreiras atitudinais, atitudes ou comportamentos que prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de oportunidades com as demais pessoas; f) barreiras tecnológicas, as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias (Gonçalves et. Al., 2024, n.p.).

Assim, a LBI implementou cerca de vinte políticas públicas, das quais três se referem à inclusão e acessibilidade no ambiente acadêmico, enfatizando que a educação é um direito das PCDs, garantindo um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e a aprendizagem ao longo da vida, para alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, com base em suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

No entanto, mesmo que seja implementada e vistoriada, a lei não garante recursos de acessibilidade nas instituições de ensino, dificultando – especialmente em tempos ultraneoliberais, com seus severos cortes orçamentários nas políticas sociais em geral e na educação, em particular – o exercício e, portanto, a inclusão e a permanência dos alunos com deficiência nas IES.

### **3.1 Desenvolvimento e implementação das políticas de inclusão na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)**

O tema da inclusão educacional, particularmente em IES, tem sido alvo de intensos debates e avanços nas últimas décadas, no Brasil. Esse movimento de inclusão reflete a luta por igualdade de oportunidades e o reconhecimento da diversidade de necessidades dos estudantes, em especial daqueles com deficiência.

A implementação de políticas de inclusão no ES brasileiro, incluindo a UEPB, foi impulsionada ainda pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada pelo Brasil, com *status* de Emenda Constitucional, por meio do Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, que promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

Esse instrumento internacional fortalece o compromisso do país em assegurar a inclusão plena e efetiva de PCDs na sociedade, o que inclui o acesso ao ES em condições de igualdade (ONU, 2006).

No que se refere à UEPB, observamos que a Instituição tem buscado, ao longo de sua trajetória, implementar políticas de inclusão que atendam às demandas de acessibilidade e apoio educacional, contribuindo para uma efetiva democratização do acesso ao ES. Apesar desses esforços, ainda existem inúmeros desafios para que a inclusão se efetive plenamente e atenda de maneira abrangente às necessidades das PCDs, visando não apenas o acesso, como também à permanência do aluno PCD até a conclusão de seu curso, bem como a uma formação acadêmica que lhe permita o ingresso na área profissional.

### **3.1.1 Políticas de inclusão na UEPB: histórico e desenvolvimento**

A UEPB, assim como outras instituições públicas, iniciou seus esforços de inclusão de maneira mais consolidada a partir da década de 2000, seguindo o avanço das legislações nacionais e internacionais sobre o tema. Um dos principais marcos institucionais foi a criação de um núcleo voltado especificamente para questões de acessibilidade e inclusão.

O Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI), que tem como objetivo planejar, coordenar e supervisionar ações destinadas a eliminar as barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais dentro da Universidade, foi originalmente denominado Núcleo de Educação Especial (NEDESP), surgindo por meio de um projeto de implantação elaborado pelo professor Dr. Eduardo Gomes Onofre. O interesse pelo projeto decorreu do significativo número de alunos com deficiência, principalmente visual, matriculados nos cursos de Filosofia, História, Geografia, Pedagogia, Comunicação Social e Serviço Social.

Atualmente, o Núcleo é vinculado ao Departamento de Educação / Centro de Educação – CEDUC / Campus I e regulamentado pela Resolução/UEPB/CONSUNI 0298/2019<sup>10</sup>, que aprova o Regimento Interno atualmente em vigor. Com base nesse regulamento, o NAI recebeu esse nome e sigla e funciona na sala 335, 3º andar, da Central Acadêmica Paulo Freire (CAPF).

No âmbito das ações voltadas à promoção da inclusão no ES, a UEPB procedeu à reestruturação do antigo Núcleo de Educação Especial (NEDESP), que passou a denominar-se Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI), conforme dispõe

---

<sup>10</sup> Anexo A.

a Resolução/UEPB/CONSUNI/0298/2019. Essa mudança institucional alinha-se às orientações do MEC, que, por meio do Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior, instituído em 2005, propôs a criação de núcleos de acessibilidade nas IES. A estruturação desses núcleos foi regulamentada inicialmente pelo Decreto nº 6.571/2008 e, posteriormente, pelo Decreto nº 7.611/2011.

Nesse sentido, o Núcleo se consolidou, dedicando-se ao apoio de alunos com “necessidades educativas especiais”. Como enfatizou o professor Eduardo Onofre em seu projeto:

A finalidade maior desse projeto tem caráter profissional, mas a nossa maior contribuição será combater a exclusão, seja escolar ou social. Pois, todo ser humano, deficiente ou não, precisa sentir-se incluído no seu ambiente social para poder desenvolver a sua cidadania (apud UEPB, 2024, n.p.).

Para consolidar a implementação do projeto, as atividades do Núcleo começaram a ser realizadas em maio de 2004, com o apoio de estagiários que cursaram a disciplina de Educação Especial. Introduzindo, primeiramente, equipamentos e materiais permanentes, como mesas de computador e de uso em geral, estantes e o sistema sonoro Dosvox; mais tarde, um computador, uma máquina de escrever em *braille*, regletes de alumínio com placa de apoio e punção, regletes de bolso com punção, *scanner*, gravador portátil e assinadores para os alunos com deficiência visual<sup>11</sup>.

Em funcionamento desde 2004, para atender alunos da UEPB com necessidades educacionais especiais ou interessados na área, o Núcleo tem como missão:

Realizar um atendimento sócio pedagógico que garanta o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social dos(as) estudantes com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento e Altas Habilidades para estudantes matriculados na Universidade Estadual e em suas instituições parceiras, na busca da superação de barreiras, ampliação e consolidação da cidadania (apud Lopes, 2024, n.p.).

---

<sup>11</sup> O **Dosvox** é um sistema computacional que permite a interação de pessoas com deficiência visual por meio de comandos sonoros, facilitando a leitura e a escrita. Os **regletes**, tanto os de alumínio com placa de apoio quanto os de bolso, são instrumentos manuais utilizados para a escrita em *braille*; eles funcionam como uma régua que permite perfurar o papel com um punção, formando os caracteres em relevo. O **scanner**, quando combinado com *softwares* de reconhecimento óptico de caracteres (OCR), possibilita a digitalização de textos impressos, que podem ser convertidos em áudio ou *braille*. O **gravador portátil** auxilia no registro de informações acadêmicas e pessoais, permitindo que os estudantes façam anotações sonoras. Já os **assinadores** são dispositivos que auxiliam pessoas com deficiência visual a assinarem documentos de forma padronizada, garantindo que a assinatura seja feita dentro do espaço correto.

O NAI da UEPB possui os seguintes objetivos:

- Desenvolver programas de esclarecimento e orientação que conscientizem o corpo docente, discente e técnicos administrativos da UEPB;
- Criar métodos pedagógicos que possam mediar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência matriculados na UEPB;
- Promover cursos, palestras e eventos científicos referentes ao processo de ensino-aprendizagem para alunos com deficiência; solicitar às instâncias pertinentes da UEPB a aquisição de materiais e equipamentos de acessibilidade, bem como a remoção de barreiras arquitetônicas, de locomoção, de mobiliários, entre outros;
- Articular a intersetorialidade a proposição/implementação de políticas públicas de inclusão na UEPB;
- Desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão de acordo com as linhas de pesquisa do núcleo, garantindo a participação e efetivando diálogo com a comunidade interna e externa da UEPB.

Em relação aos serviços, o Núcleo atende estudantes com deficiência por meio de encaminhamentos internos conforme a demanda; realiza a impressão de materiais em *braille*; digitaliza e converte materiais, conforme a necessidade dos docentes ou discentes; disponibiliza intérpretes de LIBRAS; oferta oficinas, minicursos e outras formações, respeitando a disponibilidade do setor; orienta alunos e servidores da UEPB sobre as diversas deficiências; e presta suporte aos demais setores da Universidade na perspectiva da acessibilidade.

A criação do NAI representou um avanço importante no compromisso institucional com a inclusão de PCDs na UEPB. No entanto, a demora de aproximadamente quinze anos para a sua regulamentação formal expõe a falta de prioridade atribuída à pauta da acessibilidade dentro da Instituição, bem como a ausência de reconhecimento pleno das atividades desenvolvidas pelo Núcleo. Essa lacuna evidencia uma contradição significativa: enquanto políticas públicas nacionais e internacionais de inclusão educacional avançavam, a UEPB manteve um núcleo essencial funcionando sem respaldo formal, o que possivelmente limitou sua capacidade de captação de recursos, implementação de ações estratégicas e fortalecimento de sua atuação.

A ausência prolongada de regulamentação revela que, embora o discurso da inclusão estivesse presente, a efetivação prática dessa agenda não foi, durante

muito tempo, incorporada como eixo estruturante da política universitária. Essa negligência pode ter comprometido a equidade no acesso, a permanência acadêmica e o pleno exercício da cidadania dos estudantes com deficiência no âmbito da UEPB, perpetuando barreiras institucionais que deveriam ter sido superadas com maior celeridade.

### **3.1.2 Práticas de inclusão: infraestrutura e pedagogia**

Observa-se que a implementação das políticas de inclusão na UEPB se desdobra em dois eixos principais: infraestrutura e práticas pedagógicas.

No que tange à infraestrutura, a observação in loco nos permite afirmar que o Campus I possui um único elevador que dá acesso a todos os andares da Central Acadêmica Paulo Freire, ficando por longos períodos sem funcionamento e constantemente com placa “em manutenção”, o mesmo não possui aviso sonoro. A rampa que também dá acesso a todos os andares é bastante longa e, até o início desta pesquisa, não possuía nenhum tipo de sinalização, como pisos táteis e antiderrapantes, bem como nos corredores e demais espaços de convivência. Em nenhum dos ambientes, a Central Acadêmica possui placas de sinalização com descrição em *braille*. No caso dos banheiros acessíveis, nenhuma das pias e torneiras é adaptada para um cadeirante, por exemplo.

No campo pedagógico, a UEPB promoveu algumas ações em parceria para capacitar os profissionais a atuarem de forma mais inclusiva com a diversidade de seus estudantes. Ao longo dos anos, foram realizadas formações e encontros esporadicamente sobre inclusão e acessibilidade, com foco em práticas pedagógicas inclusivas, como por exemplo: Educação Inclusiva: a busca pela equidade educacional, em 2021 (PROEST); 1ª Semana da Pessoa com Deficiência da Universidade Estadual, em 2023 (NAI); 2ª Semana da Pessoa com Deficiência da Universidade Estadual, em 2024 (NAI); 1º Encontro Integrado sobre Transtorno do Espectro Autista (EITEA), em 2024 (PROFEI e NAI); Jornada Pedagógica Docente com o tema “Educação inclusiva e educação especial: desafios e expectativas na atuação das(os) docentes no Ensino Superior”, em 2025 (PROGRAD); e o Curso de Extensão em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, início em março de 2025 (UEPB, UFPB, UAB e CAPES).

Porém, observamos que não há uma ampla divulgação com antecedência adequada desses eventos, tampouco fazem parte do calendário de atividades docentes de forma permanente, o que dificulta sua abrangência e a participação do público-alvo.

É notável que ainda há grandes desafios tanto em relação à adaptação curricular e a formação continuada dos profissionais – visto que muitos Cursos/Departamentos ainda enfrentam dificuldades em ajustar conteúdos e utilizar metodologias adequadas para atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência – quanto em relação à própria infraestrutura e escassez de recursos financeiros, que impacta diretamente a capacidade da Universidade realizar todas as adequações necessárias.

Outro desafio significativo está relacionado às barreiras atitudinais, que dizem respeito ao preconceito e à falta de sensibilidade de alguns membros da comunidade acadêmica em relação ao público PCD, o que reforça a necessidade de debates mais abrangentes e práticas mais concretas de combate ao capacitismo.

### ***3.1.3 Estratégias e políticas de acesso e permanência para os alunos com deficiência***

Cabe aqui mencionar a importância do Programa de Tutoria Especial<sup>12</sup> da UEPB, uma iniciativa projetada no ano de 2001, por meio do Departamento e Curso de Serviço Social, na gestão das professoras Dra. Mônica Barros da Nóbrega (Chefe do Departamento) e Dra. Moema Amélia Serpa Lopes de Souza (Coordenadora do Curso).

Mais tarde, em 2004, essa experiência foi aprovada pela Assembleia do Departamento como um Projeto de Extensão intitulado “O Serviço Social em busca da Educação Inclusiva”, de autoria da professora Maria Noalda Ramalho. Em 2005, foi assumido e ampliado pela Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), sendo denominado “A UEPB em busca da Educação Inclusiva”, ainda coordenado pela professora Noalda. Em 2006 foi transformado, de fato, no Programa de Tutoria Especial, sendo coordenado no período de julho de 2006 a dezembro de 2007 ainda pela própria Noalda; de janeiro de 2008 a janeiro de 2009 passou a ser coordenado

---

<sup>12</sup> Resolução/UEPB/CONSEPE/013/2006 – Anexo B.

pela professora Dra. Maria Aparecida Barbosa Carneiro, também do Departamento de Serviço e, à época, Pró-Reitora de Extensão e Assuntos Comunitários; e, a partir de fevereiro de 2009, pela professora Ma. Cleônia Maria Mendes de Sousa (Departamento de Serviço Social).

Esse resgate histórico evidencia a importância do Departamento de Serviço Social na criação e consolidação do PTE e, também, a concretização dos princípios ético-políticos da categoria profissional dos assistentes sociais no exercício, inclusive, da docência, na defesa da autonomia e emancipação dos indivíduos, sem discriminação, e no enfrentamento das opressões e violências contra as minorias sociais, logo, em perspectiva inclusiva.

Atualmente, o PTE está ligado à PROEST, que tem em sua gestão a professora Dra. Núbia do Nascimento Martins, sendo acompanhado pela assistente social Edna Medeiros do Nascimento, a qual nos concedeu entrevista dirigida.

O Programa visa proporcionar um acompanhamento individualizado e adaptado às necessidades específicas dos estudantes PCDs, promovendo, assim, a inclusão e a permanência desses alunos no meio universitário (Ramalho, 2019). O Programa é composto por tutores especiais, que auxiliam os colegas em atividades acadêmicas com questões metodológicas, para atender às demandas de acessibilidade, facilitando o aprendizado e oferecendo suporte contínuo para que esses alunos possam acompanhar o conteúdo programático das disciplinas de forma mais efetiva.

Segundo o artigo 14 da Resolução/UEPB/CONSEPE/013/2006, o tutor tem como atribuições:

I – Auxiliar o aluno com necessidades especiais em tarefas pedagógicas e científicas; II – Auxiliar o aluno com necessidades especiais em trabalhos práticos e experimentais; III – Ajudar e orientar o aluno com necessidades especiais em seus estudos e trabalhos teóricos e práticos (UEPB, 2006, n.p.).

Em entrevista realizada, a assistente social responsável por gerenciar todo o Programa, explicou que está à frente dele há cerca de três anos. Cabe aqui explicar que esta é uma atribuição a mais que ela possui, isto é, soma-se a todas as outras atividades que a mesma já desempenha enquanto assistente social e que o PTE contempla todos os 8 (oito) Campi da Universidade (Campus I – Campina Grande, Campus II – Lagoa Seca, Campus III – Guarabira, Campus IV – Catolé do Rocha,

Campus V – João Pessoa, Campus VI – Monteiro, Campus VII – Patos e Campus VIII – Araruna). Ela afirmou que:

São muitos desafios, na verdade. O primeiro internamente é a questão da equipe, que é extremamente reduzida. Eu faço todo o processo burocrático do programa, é bem complicadinho, porque é tudo, assim, desde o recebimento dos e-mails, quando o encaminhando estudando, pra fazer os atendimentos, né, pra depois organizar os Editais, fazer a seleção e todo acompanhamento. Depois, um relatório, um pagamento, todo o processo burocrático do programa. (...) É, aí assim, é muito ruim, porque, por exemplo, antigamente tinha, quando eu comecei, tinha menos de 15 pessoas na tutoria, mas agora está com 53. Então, de um número reduzido muito pequeno para um número muito maior. (...) Porque, depois das cotas que foram implantadas em 2022, as pessoas com deficiência estão vindo muito mais para o universitário. Está ingressando muito mais gente. Então, a tendência é cada semestre ter mais estudantes acessando esse acompanhamento (A. S., 2024).

A entrevistada reforçou que há, ainda, dificuldades em realizar capacitações regulares para os tutores e professores e ressalta que dentre os principais desafios incluem-se a resistência de alguns docentes em compreender e adaptar-se às necessidades específicas dos alunos com deficiência, além do capacitismo institucional, segundo ela:

Tem professor que é muito aberto a fazer e tem professor que tem a resistência. Acha que tem que ter o mesmo tratamento, que não pode ter um tratamento diferenciado para o estudante, porque acha como se fosse justamente um favorecimento. Aí é muito complicado. Aí tem a questão do capacitismo também. Por exemplo, ficam questionando por que o estudante está naquele curso e não em outro. Só o que a gente tem na universidade é a questão do capacitismo e não só de professores e de coordenação de cursos, mas muitas vezes de secretários também. Não é muito... Pronto, é um dado. Outro desafio é essa questão do capacitismo (A. S., 2024).

Outro ponto a ser destacado por ela, foi a acessibilidade física do Campus que também precisa ser melhorada, além da necessidade de uma equipe multidisciplinar, incluindo um psicopedagogo; visto que o Programa enfrenta desafios específicos, especialmente, no atendimento a estudantes com TEA e TDAH:

A acessibilidade também tem que mudar muito aqui na Universidade. Por exemplo, eu tenho estudante que é cadeirante, que estuda no Curso de Farmácia, E ele tem muita dificuldade. A sorte é que tem um doutor que ajuda na locomoção, mas até pra ir, dependendo do laboratório, essa questão de rampa, não tem preparo. Entendeu? Pronto, aqui na Central de aulas, gente, estão começando a colocar aquele piso tátil agora, né? E nós temos estudantes com deficiência visual. (...) Que seria o ideal, né? Uma equipe multidisciplinar, né? Pra poder realmente ter uma divisão melhor das demandas (A. S., 2024).

A entrevistada reiterou que o PTE contribui para a permanência dos alunos, mas não é o único responsável pelo suporte no desempenho acadêmico deles.

Ressaltou que há pequenos avanços, como uma maior preocupação das coordenações. Que os tutores são selecionados e orientados, recebendo bolsas. Que existe uma boa comunicação com o NAI para questões pedagógicas e planeja-se mudar o nome do Programa para “Mediação Educacional”, além de criar uma cartilha de orientações. Busca-se também implementar empréstimos de equipamentos para alunos com deficiência visual.

Nesse sentido, sabemos que o cenário futuro da inclusão na Academia depende de diversos fatores, como a continuidade e ampliação dos investimentos em acessibilidade e capacitação de profissionais, além do fortalecimento das políticas de inclusão em nível estadual e nacional, e que as perspectivas de avanço estão atreladas à capacidade das IES de superar os desafios financeiros e culturais que ainda persistem.

A ampliação de programas com bolsas e auxílios específicos, bem como o investimento em TAs, são algumas das ações que podem impulsionar a inclusão de forma mais ampla. Além disso, a UEPB precisa continuar atuando em colaboração com outras instituições e órgãos governamentais para desenvolver políticas mais abrangentes e que garantam a efetiva inclusão de todos os estudantes.

As políticas de acessibilidade e os recursos de apoio educacional implementados pela UEPB representam avanços importantes, mas não constituem um modelo ideal. A Universidade ainda enfrenta limitações, como insuficiência de recursos financeiros e humanos, além de uma infraestrutura que nem sempre atende a todos os tipos de deficiência. Esses obstáculos refletem a necessidade de aprimoramento contínuo e de uma maior articulação entre a Instituição e as políticas públicas, a fim de assegurar que todos os estudantes com deficiência tenham uma experiência acadêmica inclusiva e participativa.

#### **4 Contextualização da pesquisa de campo**

Em relação aos procedimentos técnicos, nosso estudo recorreu, eminentemente, à pesquisa bibliográfica, que, segundo Gil (1999), se debruça sobre materiais já elaborados e disponíveis, constituídos principalmente por meio de livros, artigos científicos, dissertações e teses; e à análise documental, a partir das legislações em vigor (Decretos, Portarias e Resoluções), tanto governamentais, especialmente a nível de União e estado da Paraíba, que têm abrangência sobre a

Universidade, quanto a nível institucional interno à UEPB (Resoluções, Portarias, Programas e Projetos voltados para os estudantes PCDs); bem como relatórios e dados oficiais da própria Instituição e, também, à própria pesquisa de campo. Muito pontualmente, inserimos informações apoiadas em dados de observação, uma vez que frequentamos diariamente a Central de Aulas, onde realizamos o Mestrado e esta pesquisa.

Desse modo, a pesquisa de campo desempenha um papel fundamental na pesquisa social, permitindo uma compreensão rica e contextualizada dos fenômenos por meio da imersão direta nas circunstâncias reais em que ocorrem, especialmente quando o objeto de estudo demanda a compreensão da visão de mundo e da experiência dos sujeitos implicados: suas dificuldades, seus desafios, seus êxitos etc., muito embora esses resultados devam, a seguir, serem submetidos à análise, pois, a realidade do fenômeno investigado não se define exclusivamente – nem necessariamente – pelas percepções que os sujeitos envolvidos têm dele, mas pelas determinações da realidade social. As percepções dos sujeitos implicados, portanto, compõem o objeto que analisamos, mas não o expressam na perspectiva da sua totalidade complexa.

Portanto, essa abordagem de campo nos permitiu observar, interagir e coletar informações em contextos reais e considerando os sujeitos implicados pelo fenômeno investigado, oferecendo uma compreensão mais aprofundada e contextualizada.

Neste capítulo, trataremos dos aspectos metodológicos relativos à caracterização da pesquisa, das etapas de sua realização, dos sujeitos envolvidos no processo, bem como os instrumentos e procedimentos de coleta de dados, sua análise e os aspectos éticos; buscando evidenciar o atendimento às exigências e ao rigor necessário da pesquisa científica.

#### **4.1 Metodologia abordada**

Nossa pesquisa tem por referência a orientação crítica do Materialismo Histórico Dialético (MHD) e uma natureza explicativa, que, de acordo com Gil (1999), preocupa-se em identificar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenômenos, aprofundando o conhecimento acerca de uma realidade explicada através da racionalidade, e exploratória, com dados quantitativos e

qualitativos, por se tratar de uma primeira aproximação ao objeto, tanto em termos de nossa trajetória acadêmica, quanto em termos do caráter recente do próprio objeto de análise.

#### **4.2 Sujeitos envolvidos**

Em relação aos participantes da pesquisa, foram convidados a participar de forma voluntária, todos os estudantes com deficiência, transtorno(s) e/ou déficit(s) regularmente matriculados nos cursos do Campus I da Universidade e que são acompanhados pelo Programa de Tutoria Especial; bem como os estudantes tutores vinculados ao mesmo; docentes que ministraram aulas nas turmas com PCDs e os gestores responsáveis da PROEST e do NAI.

A participação se deu de forma livre e consentida, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)<sup>13</sup>, obedecendo aos critérios éticos no que diz respeito às pesquisas com seres humanos e na área das ciências humanas e sociais, cumprindo as exigências das Resoluções Nº. 466/12 e Nº 510/16, ambas do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.

Seguindo tais Resoluções, os participantes poderiam se recusar a participar e/ou retirar seus consentimentos em qualquer momento da realização da pesquisa, não havendo por isso qualquer penalização ou prejuízo, além de serem devidamente informados quanto aos objetivos, às etapas e procedimentos da pesquisa e de terem preservados todos os requisitos éticos, reforçando o sigilo e anonimato das informações por ele fornecidas.

#### **4.3 Instrumentos/procedimentos de coleta de dados**

Em relação aos instrumentos de coleta de dados foram utilizados formulários eletrônicos – com perguntas abertas e fechadas – direcionados via e-mail institucional, sendo um formulário específico para cada sujeito: discentes PCDs acompanhados pelo Programa de Tutoria Especial<sup>14</sup>; docentes de disciplinas com PCDs<sup>15</sup>; e tutores bolsistas vinculados ao PTE<sup>16</sup>.

---

<sup>13</sup> Apêndice E.

<sup>14</sup> Apêndice A.

<sup>15</sup> Apêndice B.

<sup>16</sup> Apêndice C.

Nos formulários eletrônicos continha uma nota explicativa sobre a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse do participante para que fosse preenchido dentro de um prazo razoável, além do TCLE disponível para *download* em formato PDF e a opção de livre escolha para participação na pesquisa.

No que diz respeito à formulação das questões, Gil (1999) destaca o seguinte:

as perguntas devem ser formuladas de maneira clara, concreta e precisa; b) deve-se levar em consideração o sistema de preferência do interrogado, bem como o seu nível de informação; c) a pergunta deve possibilitar uma única interpretação; d) a pergunta não deve sugerir respostas; e) as perguntas devem referir-se a uma única ideia de cada vez (Gil, 1999, p. 126).

As questões possuíam um número suficiente para ter acesso a respostas satisfatórias, mas também não foram extensas a ponto de desestimular a participação do entrevistado.

A entrevista semiestruturada foi outra forma de complementar a coleta de dados, sendo direcionada a assistente social, responsável pelo acompanhamento direto do Programa de Tutoria da Instituição<sup>17</sup>, e ofereceu flexibilidade para explorar tópicos mais específicos, enquanto permitiu que a entrevistada expressasse suas ideias livremente.

Ao combinar esses recursos metodológicos de coleta de dados – formulários e entrevistas – com documentos, legislações e contribuições de autores especializados, foi possível desenvolver uma análise explicativa do objeto da pesquisa.

Cabe destacar que, em todas as aplicações de recursos metodológicos de coleta de dados, cumpriram-se os esclarecimentos e as exigências ético-normativas da pesquisa científica.

#### **4.4 Análise dos dados**

A análise de dados da pesquisa se deu pela tabulação dos formulários eletrônicos e a transcrição das entrevistas semiestruturadas em formatos de gráficos quantitativos e de textos analíticos, obedecendo a fidelidade e o caráter ético das informações.

---

<sup>17</sup> Apêndice D.

Para tanto, foi feita uma interpretação e discussão dos resultados à luz dos objetivos da pesquisa, relacionando-os à literatura, à conjuntura contemporânea e às requisições e normativas que definem a Educação Especial Inclusiva, evidenciando seus avanços, desafios e perspectivas

#### **4.5 Aspectos éticos**

Inicialmente, o projeto de pesquisa foi submetido à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), em 20 de junho de 2024, para liberação do Termo de Autorização Institucional (TAI), que só veio a ser liberado apenas em 21 de agosto de 2024<sup>18</sup>. Posteriormente, o projeto submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), em 3 de setembro de 2024, com aprovação emitida em 16 de outubro de 2024<sup>19</sup>, tornando possível a execução da pesquisa de campo legalmente.

No que diz respeito aos aspectos éticos, a pesquisa seguiu rigorosamente as etapas e normas do CEP a partir da Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) 466/12, Norma Operacional nº 001/2013; a Resolução CNS 510/16 e complementares, que regulamentam a pesquisa com seres humanos no Brasil e na área das ciências humanas e sociais, respectivamente, estabelecem diversos aspectos éticos a serem observados durante a condução de pesquisas.

Dessa forma, foi utilizado o TCLE, no qual os participantes foram informados de todos os aspectos relevantes da pesquisa antes de concordarem em participar. Tal consentimento foi voluntário, sem coerção, e baseado em informações claras.

A execução da pesquisa respeitou a autonomia dos participantes, garantindo que eles tivessem o direito de decidir se participariam ou não, assim como o direito de desistirem a qualquer momento sem prejuízo; garantindo suas privacidades, a confidencialidade dos dados e a proteção de suas informações pessoais.

Para tanto, comprometemo-nos em disseminar os resultados da pesquisa de maneira ética, transparente e acessível, respeitando os interesses dos participantes e considerando suas necessidades específicas, para uma participação ética e segura, em todas as fases da pesquisa.

---

<sup>18</sup> Anexo C.

<sup>19</sup> Anexo D.

## **5 Resultados da pesquisa: avanços, desafios e perspectivas para a formação acadêmica de PCDs no Campus I da UEPB**

Este capítulo apresenta e analisa os dados obtidos na pesquisa de campo, buscando compreender as experiências e percepções das PCDs no ambiente acadêmico, especificamente no Campus I da Universidade, discutindo os avanços alcançados, os desafios enfrentados e as perspectivas para a formação acadêmica e profissional desse público, considerando as contradições inerentes ao processo de inclusão no ES e suas implicações no acesso ao mercado de trabalho.

Inicialmente, realiza-se a caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa. Em seguida, são apresentados os desafios e expectativas, conforme os relatos dos próprios sujeitos, evidenciando as dificuldades estruturais e institucionais que impactam sua permanência e aproveitamento acadêmico. Por fim, são analisados os avanços, desafios e perspectivas relacionados à formação profissional e à inserção destes no mercado de trabalho, destacando as tensões entre as conquistas legais e as limitações impostas pelo contexto econômico e social.

### **5.1 Caracterização dos sujeitos da pesquisa**

Atualmente, há cerca de 29 (vinte e nove) estudantes com deficiência e/ou necessidade educacional específica sendo acompanhados pelo Programa de Tutoria Especial. Cada um possui um tutor bolsista que o auxilia nas atividades acadêmicas. Tais estudantes estão distribuídos nos cursos de graduação: Odontologia (1), Educação Física (1), Farmácia (3), Ciências Biológicas (1), Fisioterapia (2), Química Industrial (2), Computação (2), Letras Espanhol (2), Letras Inglês (4), Letras Português (2), História (2), Sociologia (3), Serviço Social (2) e Jornalismo (1). Há, também, 1 estudante inserida na Especialização Lato Sensu sobre Educação Inclusiva.

Os diagnósticos são: deficiência visual (7), deficiência auditiva (1), deficiência física (2), Transtorno do Espectro Autista – TEA (13), Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH (4) e dislexia (2). Os dados evidenciam uma ampla prevalência do TEA, correspondendo a 44,8% dos casos.

Por meio da articulação com as diretorias de Centro, Chefias de Departamento e Coordenações de Curso, buscando alcançar a totalidade dos estudantes PCDs, solicitamos a essas instâncias o envio dos questionários a todos eles, através dos e-mails institucionais; no entanto, a devolutiva desses questionários foi de apenas 11 (onze) estudantes PCDs, com as seguintes deficiências: visual (2) nos 3º e 4º períodos, auditiva (1) no 1º período, TEA (4) nos

4º e 8º períodos, TDAH (1) no 9º período, psicossocial/mental (1) no 2º período e intelectual (2) nos 1º e 4º períodos.

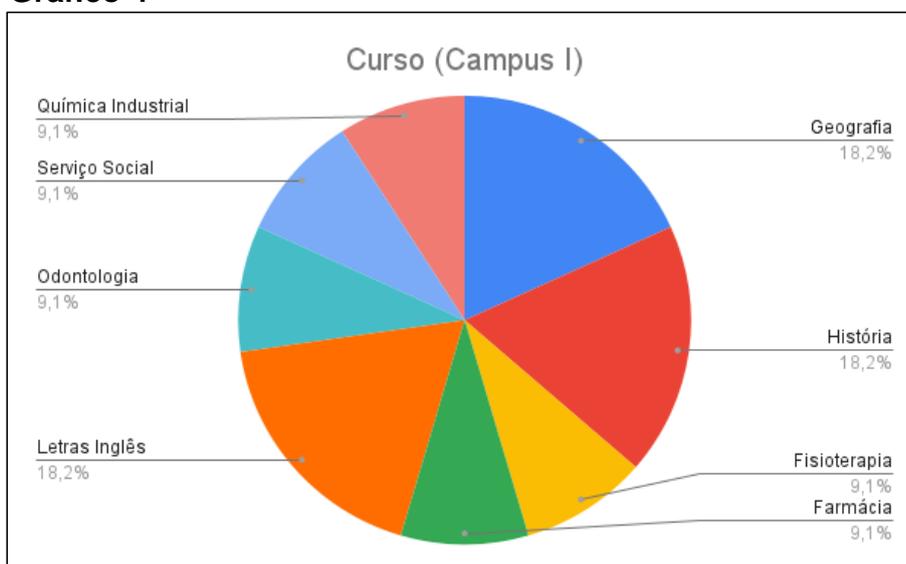
É preciso registrar que o atraso na obtenção do TAI, relatado anteriormente, implicou no atraso da coleta de dados, coincidindo esta etapa da pesquisa com o período de finalização do semestre, momento em que a maior parte dos estudantes já havia se distanciado do ambiente acadêmico e, certamente, não consultaram seus e-mails institucionais ou, já em situação de férias acadêmicas, não quiseram respondê-los. Fato que também prejudicou a entrevista programada com o representante do NAI, ocorrendo apenas a entrevista com a representante do PTE.

Da análise dos dados coletados e sistematizados, observa-se uma maior concentração dos respondentes no 4º período. Contudo, a presença de participantes desde o 1º até o 9º período reforça que a acessibilidade e o suporte universitário devem ser contínuos ao longo de toda a formação acadêmica.

Em relação à identidade de gênero, os mesmos se autodeclararam: 6 (54,5%) sendo homens cisgêneros e 5 (45,5%) sendo mulheres cisgêneras. No que diz respeito à autodeclaração de raça/etnia, foi bem diversificada: 9,1% - amarela, 9,1% - preta, 18,2% - parda e 63,6% - branca.

Em relação aos cursos dos estudantes PCDs participantes da pesquisa, foram bem diversificados, sendo eles: 1 – Odontologia, 1 – Química Industrial, 1 – Serviço Social, 1 – Farmácia, 1 – Fisioterapia, 2 – Geografia, 2 – História e 2 – Letras Inglês. Conforme o Gráfico 4, logo abaixo:

**Gráfico 4**



Os dados analisados demonstram a distribuição dos alunos PCDs participantes da pesquisa em relação aos cursos de graduação, abrangendo

diferentes áreas do conhecimento, como ciências da saúde, humanas e exatas. Essa variedade indica que as questões de acessibilidade e inclusão envolvem estudantes de diferentes campos, evidenciando a necessidade de políticas de inclusão internas cada vez mais abrangentes.

Além dos 11 (onze) estudantes PCDs, participaram da pesquisa 23 (vinte e três) tutores respondentes, que corresponde a 80% dos 29 (vinte e nove) tutores bolsistas vinculados ao PTE, cabendo registrar que os alcançamos por meio do grupo deles no aplicativo de mensagens *whatsapp* com a assistente social da PROEST que acompanha o Programa e compartilhou o questionário, motivo pelo qual obtivemos maior devolutiva destes, visto que não obtivemos outra forma de contato com os participantes, sob o risco de infringir o direito à proteção dos dados pessoais conforme normatizado pela Lei de Acesso à Informação – LAI (Lei nº. 12.527/2011) e pela Lei Geral de Proteção de Dados – LGPD (Lei nº. 13.709/2018).

Em relação aos cursos dos tutores respondentes, foram eles: 1 – Matemática, 1 – Odontologia, 1 – Pedagogia, 1 – Química Industrial, 1 – Especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 1 – Computação, 1 – Fisioterapia, 1 – Geografia, 1 – Letras Espanhol, 2 – Letras Português, 2 – História, 2 – Sociologia, 2 – Licenciatura em Ciências Biológicas, 3 - Farmácia e 3 – Letras Inglês.

Quanto aos docentes, pelos mesmos motivos esboçados acima, no tocante aos estudantes PCDs – finalização do período e início de férias –, obtivemos apenas 9 (nove) respondentes docentes, com a seguinte experiência de trabalho: menos de 5 anos (44,4%), entre 6 e 10 anos (22,2%), entre 11 e 15 anos (11,1%) e com mais de 20 anos (22,2%); todos atuando em distintos cursos e períodos.

Em relação aos cursos dos docentes respondentes, foram eles: 1 – Ciências Contábeis, 1 – Direito, 1 – Engenharia Sanitária, 1 – Letras Inglês, 2 – Jornalismo e 3 – Serviço Social.

## **5.2 Desafios e expectativas segundo os estudantes PCDs**

A inclusão do estudante PCD no ES transcende a simples garantia do acesso, demandando condições concretas para sua permanência e aproveitamento acadêmico. Nesse sentido, este sub tópico apresenta uma análise dos relatos dos sujeitos da pesquisa, evidenciando suas percepções sobre os desafios enfrentados

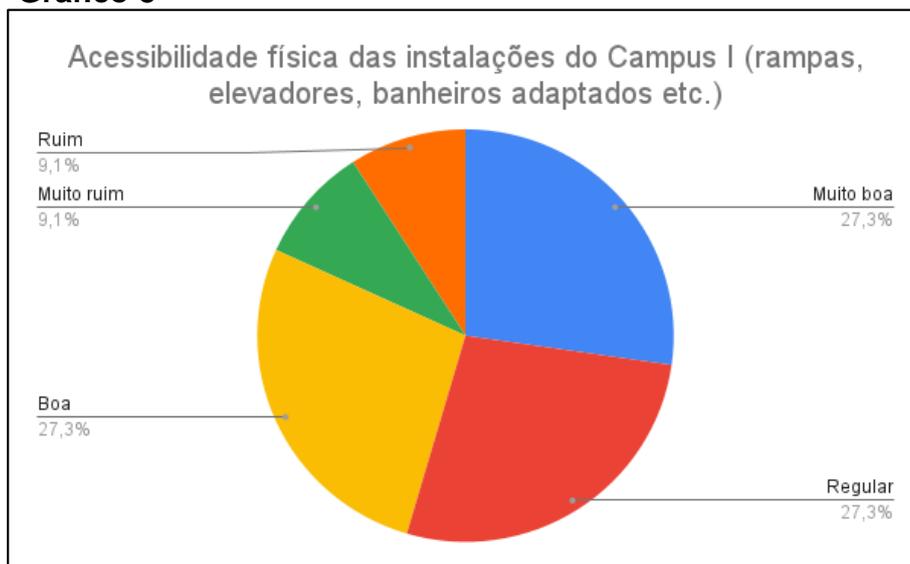
e as expectativas em relação à acessibilidade, ao suporte institucional e a qualidade da formação acadêmica.

As respostas coletadas nos permitem avaliar aspectos estruturais, pedagógicos e institucionais e, embora esteja voltada especificamente ao Campus I, a situação não diferencia-se tanto dos demais Campi. A avaliação feita pelos estudantes por meio dos formulários não corresponde a uma mera crítica ou, muito menos, possui caráter investigatório no que diz respeito aos setores mencionados, mas nos permite compreender a realidade sob a óptica dos que são os verdadeiros usuários das ações e práticas de inclusão promovidas pela Universidade.

Dentre as questões discutidas, destacamos a acessibilidade física, a adaptação de materiais didáticos, o acesso a TAs e o suporte oferecido por docentes e tutores, além das instâncias institucionais, como o NAI e o PTE. Além disso, são analisadas as oportunidades de participação em atividades do tripé ensino-pesquisa-extensão e em eventos acadêmicos, bem como a percepção geral dos estudantes sobre as políticas e práticas de inclusão no referido ambiente acadêmico.

Vejamos, então, a avaliação dos estudantes PCDs no que diz respeito à acessibilidade física das instalações existentes atualmente como as rampas, elevador, banheiros adaptados etc. no Gráfico 5 abaixo:

**Gráfico 5**



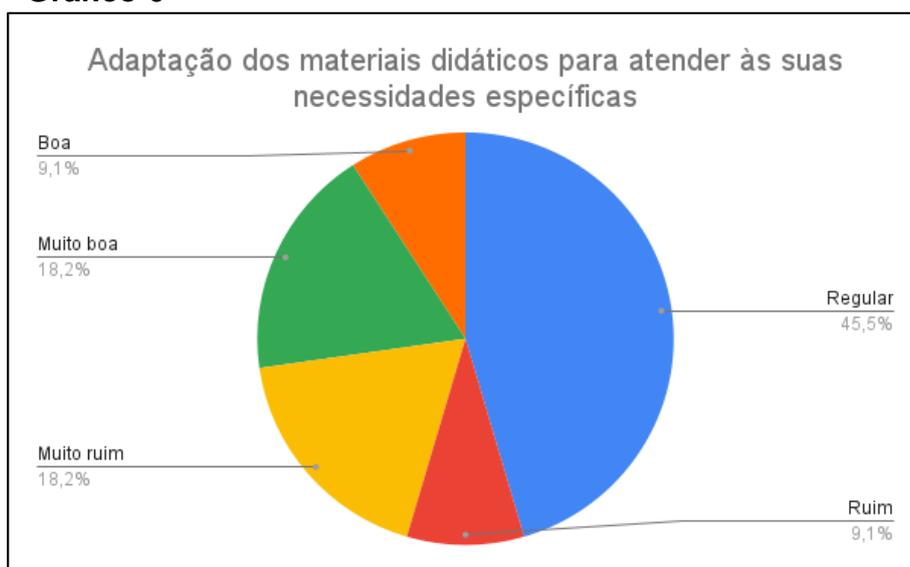
Fonte: Autoria própria, 2024.

Observa-se que 54,6% dos respondentes avaliaram a acessibilidade como “boa” ou “muito boa”, enquanto 27,3% consideraram “regular” e 18,2% a classificaram como “ruim” ou “muito ruim”, totalizando 45,4%. Vale destacar que a maior parte dos participantes não possui deficiência física, mas outras condições que

não exigem adaptações estruturais, o que pode influenciar suas percepções sobre a acessibilidade do Campus. No entanto, isso não descarta a necessidade de aprimoramento contínuo da infraestrutura, garantindo que o prédio esteja em conformidade com as normas de acessibilidade da ABNT para PCDs, assegurando um ambiente verdadeiramente inclusivo para todos.

Em relação à adaptação dos materiais didáticos para atender às necessidades específicas dos estudantes, observamos que os mesmos apresentam limitações, como nos indica o resultado da avaliação exposta no Gráfico 6 logo abaixo:

**Gráfico 6**



Fonte: Autoria própria, 2024.

O gráfico indica que a maior parte dos respondentes (45,5%) avaliou essa adaptação como “regular”, enquanto 27,3% consideram-na insatisfatória (“ruim” ou “muito ruim”) e apenas 27,3% a classificaram como “boa” ou “muito boa”. Esses dados evidenciam a necessidade de melhorias no fornecimento de recursos acessíveis, TAs e formatos adaptados, para garantir uma inclusão efetiva desses estudantes no ambiente acadêmico.

Tais dados são corroborados quando observamos a próxima avaliação que trata exatamente sobre o acesso a algum tipo de TA, vejamos o Gráfico 7 a seguir:

**Gráfico 7**



Fonte: Autoria própria, 2024.

O Gráfico demonstra que a maioria dos participantes (54,5%) afirma que não tem acesso a nenhum tipo de TA, enquanto 18,2% sequer conhecem essas tecnologias e apenas 18,2% dos estudantes PCDs respondentes afirmam possuir algum recurso desse tipo, já 9,1% não souberam responder a questão.

Esses dados revelam um cenário preocupante: além da adaptação dos materiais ser majoritariamente considerada regular ou insatisfatória, mais da metade dos respondentes não tem acesso a ferramentas que poderiam facilitar sua aprendizagem.

A falta de conhecimento sobre TA por parte de uma parcela significativa dos estudantes também sugere a necessidade de maior divulgação e disponibilização desses recursos dentro da Universidade, garantindo que os estudantes tenham suporte adequado para sua a formação acadêmica.

Os dados aqui apresentados não apenas revelam fragilidades e potencialidades das ações institucionais voltadas à inclusão, mas também apontam para desafios estruturais mais amplos, refletindo a necessidade de um compromisso político e orçamentário contínuo para a consolidação de uma Educação Superior verdadeiramente inclusiva.

Outro aspecto que merece destaque é a percepção dos estudantes em relação ao suporte oferecido pelos docentes, sendo bastante diversificada. Enquanto 27,3% dos respondentes consideram o suporte “muito bom” e a mesma porcentagem avalia como “bom”, outros 27,3% classificam como “regular”. No entanto, há uma parcela significativa que expressa inatisfação, com 9,1% avaliando o suporte como “ruim” e 9,1% como “muito ruim”, observemos o Gráfico 8:

**Gráfico 8**



Fonte: A autoria própria, 2024.

Esses dados indicam que, embora uma parte dos docentes esteja desempenhando um papel satisfatório no atendimento às necessidades específicas dos alunos com deficiência, ainda há desafios a serem enfrentados para garantir uma assistência mais uniforme e acessível. A variação nas respostas pode estar relacionada à falta de capacitação docente em práticas inclusivas, bem como à ausência de um protocolo institucional claro para o acolhimento desses estudantes.

Outro elemento a ser considerado/evidenciado nessa avaliação dos estudantes PCDs quanto ao suporte dos docentes é que, certamente, esses docentes são tensionados a suprirem, de forma pessoal e individualizada, a ausência de TAs acima demonstrada; afinal, essas tecnologias são ferramentas de ensino-aprendizagem e suas ausências comprometem tanto o desempenho dos estudantes PCDs no aprendizado, quanto o desempenho dos docentes no ensino.

Além disso, é importante considerar que os professores enfrentam uma carga de trabalho exaustiva, envolvendo planejamento de aulas, atividades acadêmicas de extensão, supervisão de estágios, orientações etc., o que dificulta sua participação em formações continuadas. Soma-se a isso o fato de que, na formação inicial das licenciaturas, ainda há uma lacuna significativa no preparo dos docentes para atuar com estudantes com deficiência. Dessa forma, torna-se essencial que a Universidade disponibilize tempo dentro da carga horária dos professores para capacitações, garantindo um suporte mais qualificado e efetivo aos alunos com deficiência.

Em relação ao PTE, observamos uma avaliação predominantemente positiva sobre o suporte oferecido pelos tutores em relação às necessidades específicas dos

alunos com deficiência. A maioria dos participantes, 72,7%, classifica o suporte como “muito bom”, enquanto 18,2% avaliam como “bom”. Apenas 9,1% consideram o suporte “ruim”, o que reflete uma visão amplamente favorável sobre a atuação dos tutores.

Esse resultado sugere que o PTE tem sido eficaz no acompanhamento dos estudantes com necessidades específicas, proporcionando o suporte adequado em suas atividades acadêmicas. No entanto, o percentual que considera o suporte “ruim” sinaliza que há espaço para melhorias em casos pontuais. Uma formação contínua e um alinhamento mais próximo entre tutores e os desafios individuais dos estudantes podem contribuir para aprimorar ainda mais essa assistência. Vale ainda destacar que, também no caso dos tutores, as TAs poderiam suprir as lacunas percebidas.

A análise das respostas dos participantes revela um conjunto de desafios significativos enfrentados pelos estudantes PCDs. De maneira geral, os relatos apontam para lacunas estruturais, pedagógicas e institucionais que dificultam a efetivação de uma educação inclusiva plena. Entre os aspectos destacados, observa-se a necessidade de adaptação de materiais didáticos, incluindo atividades e provas, para atender às especificidades de cada estudante. Essa questão é central para garantir a equidade no processo de ensino-aprendizagem, especialmente considerando que a acessibilidade curricular ainda é um desafio recorrente no ES brasileiro.

Outro ponto frequentemente mencionado é a falta de sensibilização e preparo dos docentes e colegas de turma. A ausência de conhecimento sobre as dificuldades enfrentadas pelos alunos PCDs pode gerar barreiras adicionais no ambiente acadêmico, como demonstrado em relatos que mencionam a indiferença de alguns professores e até mesmo práticas capacitistas. Algumas sugestões indicam que a simples comunicação prévia sobre a presença de um aluno com deficiência em sala já seria um avanço para que os docentes pudessem se preparar melhor e adotar estratégias mais inclusivas.

Além disso, as respostas evidenciam problemas estruturais no Campus, como a necessidade de placas de identificação em *braille*, adaptações em banheiros e manutenção contínua no elevador. A demanda por espaços específicos para momentos de crise de pessoas autistas também reflete a importância de uma infraestrutura que considere as múltiplas realidades dos estudantes.

Por outro lado, algumas respostas revelam percepções distintas sobre a situação atual, com alguns participantes afirmando não ter sugestões ou considerando a experiência acadêmica positiva. Essa diversidade de opiniões pode indicar que a efetividade das políticas de inclusão varia conforme o curso e/ou o tipo de deficiência do estudante.

De maneira geral, as sugestões reforçam a necessidade de ações institucionais mais efetivas, incluindo um acompanhamento mais próximo por parte das instâncias responsáveis e a oferta de suporte psicológico mais acessível. Além disso, os relatos evidenciam que, para além das adaptações materiais, a construção de uma cultura universitária verdadeiramente inclusiva exige um compromisso coletivo, envolvendo gestão acadêmica, docentes, técnicos e estudantes.

Essa análise sugere que a inclusão no ES não deve ser encarada apenas como uma adequação pontual, mas como um processo contínuo de transformação institucional, que demanda recursos, formação especializada e uma mudança na mentalidade acadêmica em relação às PCDs.

### **5.3 Desafios e expectativas segundo os tutores do Programa de Tutoria Especial**

Neste subtópico, serão abordadas as percepções dos tutores sobre os desafios e expectativas em relação à inclusão e sua atuação por meio do PTE. A partir das experiências relatadas, é possível compreender as dificuldades enfrentadas quanto ao suporte acadêmico e as lacunas existentes no processo de inclusão. Além disso, serão discutidas sugestões e expectativas dos tutores no que diz respeito a melhorias nas práticas institucionais, formação continuada e políticas de apoio.

A análise dos dados revela que a maioria (78,3%) dos tutores não recebeu formação específica para atuar com estudantes PCDs. Entre aqueles que indicaram ter recebido algum tipo de capacitação, os formatos variam entre palestras virtuais e presenciais, orientações de coordenadores e cursos *on-line*. Dentre os que receberam formação, a avaliação predominante foi “boa” ou “muito boa”, sugerindo que, quando há capacitação, ela é percebida como positiva e útil.

Contudo, a ausência generalizada de formação específica indica uma lacuna na preparação dos tutores, o que pode impactar diretamente a qualidade do suporte

oferecido aos estudantes. Ainda assim, há um reconhecimento de que palestras e orientações informais contribuem para a adaptação dos métodos de ensino, reforçando a necessidade de uma formação estruturada e contínua para o aprimoramento do trabalho dos tutores no atendimento às demandas de acessibilidade e inclusão.

Quanto à capacidade dos tutores para auxiliar os estudantes PCDs, a maioria se autoavalia como “boa” (78,3%) ou “muito boa” (13%), o que demonstra que, apesar das limitações institucionais, os tutores se sentem relativamente preparados para desempenhar seu papel. Esse dado pode estar relacionado à experiência adquirida na prática e a algum nível de formação prévia, mesmo que informal. Por outro lado, também pode estar relacionado a uma baixa exigência quanto à qualidade da tutoria, uma vez que não seria “justo” exigir de si mesmo um alto desempenho, quando os mesmos recebem bolsas absurdamente precárias<sup>20</sup>, não contam com preparação prévia, TAs, infraestrutura adequada e materiais adaptados etc., como podemos verificar a partir do próprio Edital nº. 02/2025<sup>21</sup> lançado pela PROEST.

Já em relação à comunicação entre tutores e docentes, há uma distribuição mais equilibrada entre avaliações “boas” (39,1%), “muito boas” (30,4%) e “regulares” (17,4%), com alguns casos de respostas mais negativas. Isso indica que, embora haja uma interlocução entre esses agentes, ela pode ser aprimorada para fortalecer o trabalho colaborativo na inclusão acadêmica. A falta de uma comunicação eficaz pode impactar diretamente a adaptação de materiais e metodologias, tornando mais desafiador o suporte adequado aos estudantes.

É válido lembrar que, em não havendo atendimento amplo aos PCDs e aos tutores pelas instâncias que compõem a política de inclusão da Universidade, todas as demandas terminam sendo encaminhadas aos professores, os quais também se sentem desassistidos e precarizados quanto à formação adequada para dar essas respostas e suportes.

---

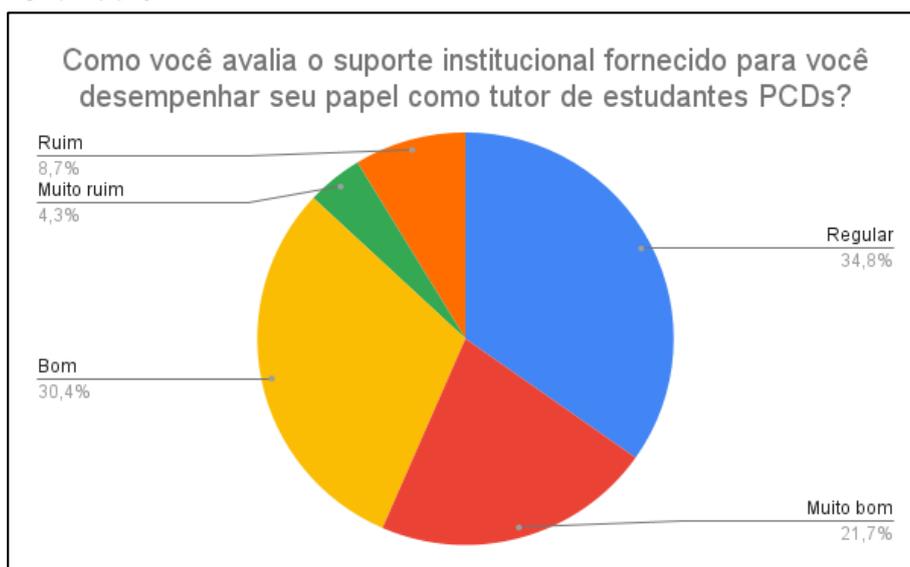
<sup>20</sup> Atualmente, o valor da bolsa para os tutores do Programa de Tutoria Especial é de R\$ 396,00 (trezentos e noventa e seis reais) com uma carga horária mínima de 12h semanais, bem inferior se comparado ao valor da bolsa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), por exemplo, que corresponde ao valor de R\$ 700 (setecentos reais) com uma carga horária mínima de 10h semanais.

<sup>21</sup> Anexo E.

Em síntese, os dados mostram que, apesar de haver um esforço dos tutores em atender às demandas dos estudantes PCDs, o suporte institucional ainda precisa ser aprimorado, assim como a comunicação entre os diferentes agentes envolvidos no processo de inclusão.

Quanto ao suporte institucional fornecido aos tutores, observamos uma distribuição heterogênea de percepções. A maioria das respostas se concentra nas avaliações “regular” (34,8%) e “bom” (30,4%), indicando que, embora exista um suporte por parte da Instituição, ele ainda apresenta limitações que impactam o desempenho dos tutores, como mostra o Gráfico 9 abaixo:

**Gráfico 9**



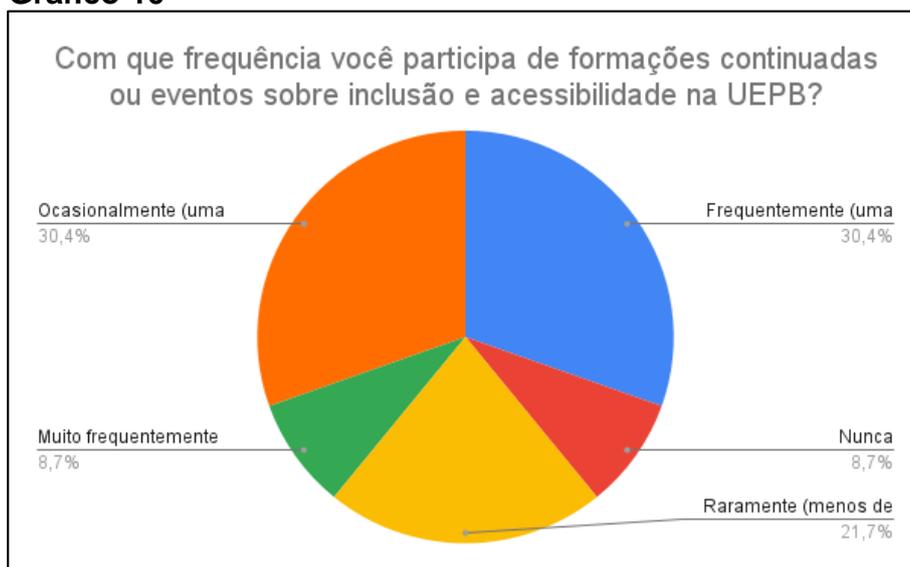
Fonte: Autoria própria, 2024.

Observa-se, também, uma parcela significativa de respostas que classificam o suporte como “muito bom” (21,7%), o que sugere que algumas experiências individuais foram positivas, possivelmente devido a iniciativas pontuais de capacitação, apoio de coordenações específicas ou recursos adicionais. No entanto, há registros de avaliações “ruim” (8,7%) e “muito ruim” (4,3%), evidenciando que alguns tutores enfrentam dificuldades significativas na execução de suas funções, seja por falta de formação, materiais adequados ou ausência de um canal eficiente de comunicação e suporte contínuo.

Esses resultados reforçam a necessidade de um investimento maior em políticas institucionais de apoio aos tutores, como formações específicas, espaços de diálogo e acompanhamento contínuo. Isso não apenas beneficiaria os tutores em seu trabalho, mas, sobretudo, contribuiria para um atendimento mais qualificado e inclusivo aos estudantes PCDs.

A análise dos dados sobre a participação dos tutores em formações continuadas ou eventos sobre inclusão e acessibilidade na própria UEPB revela uma diversidade de frequência, com um número significativo de respostas indicando participação “frequente” (uma vez por semestre) ou “ocasional” (uma vez por ano). No entanto, há também um contingente expressivo de tutores que raramente ou nunca participam dessas atividades, o que pode impactar diretamente a qualidade do suporte oferecido aos estudantes PCDs, vejamos abaixo no Gráfico 10:

**Gráfico 10**



Fonte: Autoria própria, 2024.

Em síntese, quando analisamos os principais desafios enfrentados pelos tutores, observa-se que os mais citados são a falta de capacitação específica e a falta de materiais adaptados, evidenciando lacunas estruturais e pedagógicas que dificultam a execução da tutoria. Além disso, surgem questões como a falta de apoio institucional, a postura das coordenações dos cursos e a resistência ou dificuldade de alguns docentes em adaptar materiais, apontando que os desafios não são apenas técnicos, mas também culturais e institucionais.

A análise das sugestões dos tutores para a melhoria da experiência de tutoria de estudantes PCDs na UEPB revela alguns pontos centrais: falta de capacitação específica, necessidade de maior integração entre tutores, docentes e estudantes e a carência de recursos materiais e acessibilidade nos espaços físicos e didáticos.

Um dos aspectos mais mencionados é a necessidade de formações continuadas, tanto para os tutores quanto para os docentes, abordando desde aspectos pedagógicos até a especificidade das deficiências dos estudantes

acompanhados. Sugestões como a oferta de cursos, minicursos e palestras foram destacadas, além de uma maior sensibilização dos docentes para adaptações necessárias, como a inclusão de legendas em vídeos e filmes para estudantes com deficiência auditiva; cabendo lembrar que, como veremos logo mais, na maioria das vezes, os próprios docentes também estão denunciando a falta de capacitação e suporte para que possam encaminhar essas demandas.

Outro ponto recorrente é a falta de reconhecimento e valorização dos tutores, com relatos de que as coordenações dos cursos não dão a devida atenção ao trabalho realizado. Alguns sugerem a criação de um canal de comunicação mais eficiente entre tutores, docentes e a administração universitária, como uma ouvidoria específica para questões de acessibilidade.

A infraestrutura também foi mencionada como um entrave para a plena inclusão, com sugestões para melhorias na acessibilidade física dos prédios, garantindo locomoção mais eficiente para estudantes com deficiência motora. Além disso, há propostas inovadoras, como a realização de rodas de conversa com familiares dos tutorandos, para melhor compreensão das dificuldades enfrentadas, bem como a implementação de palestras obrigatórias sobre acessibilidade e inclusão, vinculadas ao relatório de atividades dos tutores.

Dessa forma, as sugestões evidenciam a importância de um planejamento institucional mais estruturado, com ações concretas para capacitação, acessibilidade e reconhecimento do papel fundamental dos tutores no processo de inclusão dos estudantes PCDs na UEPB.

#### **5.4 Desafios e expectativas segundo docentes da Instituição**

Neste subtópico, serão abordadas as principais dificuldades e expectativas dos docentes em relação à inclusão. A análise se concentra nos desafios enfrentados no dia a dia acadêmico, como a necessidade de formação específica, a adaptação dos métodos de ensino e a adequação dos materiais didáticos. Além disso, serão discutidas as perspectivas dos professores sobre o suporte institucional disponível e as possíveis melhorias para tornar o ambiente universitário mais acessível e inclusivo.

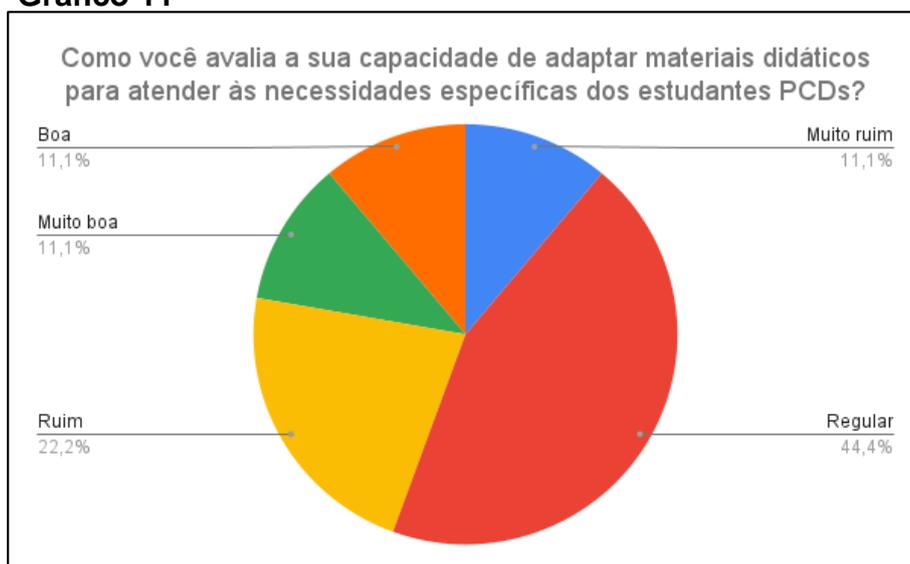
Os resultados da pesquisa indicaram uma clara ausência na formação específica dos docentes para o ensino dos estudantes com necessidades

específicas. Dos 9 (nove) professores participantes, apenas 1 (um) relatou ter recebido capacitação direcionada para atuar com alunos PCDs, enquanto os demais afirmaram não ter recebido qualquer treinamento nesse sentido. Essa disparidade evidencia que a maioria dos educadores não teve a oportunidade de desenvolver habilidades e estratégias específicas para lidar com as necessidades específicas dos alunos, o que impacta negativamente a qualidade do ensino inclusivo.

Sem uma formação adequada, os professores encontram dificuldades na adaptação de conteúdos, na utilização de materiais acessíveis e na aplicação de metodologias que promovam a efetiva inclusão.

As respostas de autoavaliação da capacidade dos docentes em adaptar materiais didáticos para estudantes PCDs revelaram um cenário preocupante. Entre as respostas coletadas, a maioria dos professores classificou sua habilidade como “regular” (44,4%), enquanto os demais classificaram como “ruim” (22,2%), “muito ruim” (11,1%) e 22,2% como “boa” e “muito boa”, somadas, vejamos o Gráfico 11:

**Gráfico 11**

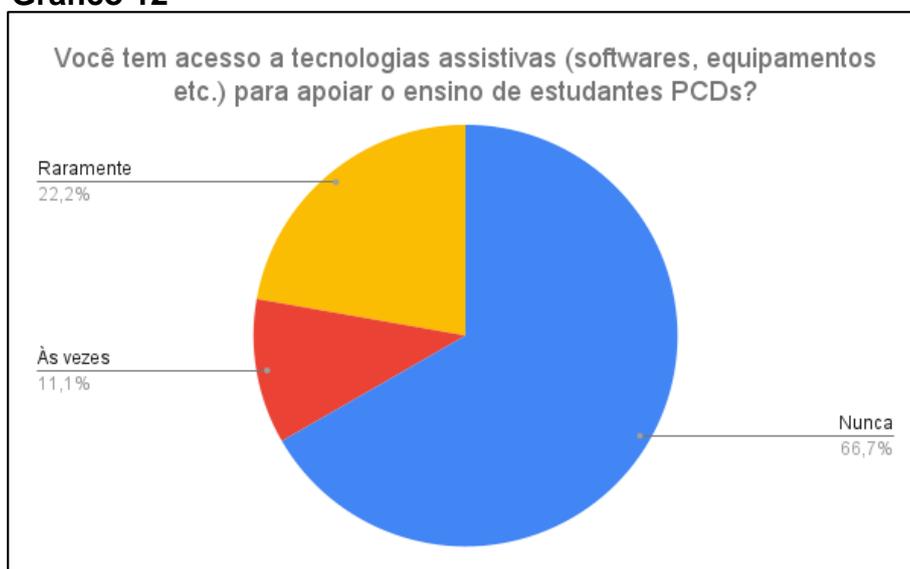


Fonte: Autoria própria, 2024.

Esses dados indicaram que uma parte significativa dos docentes sente dificuldades na adaptação dos materiais didáticos, o que certamente compromete a aprendizagem dos estudantes PCDs e gera frustrações entre os docentes. A predominância de avaliações medianas ou negativas reforça a necessidade de formações específicas e o suporte institucional para que os professores possam desenvolver estratégias mais eficazes na adaptação de conteúdos e recursos didáticos. A autocrítica mais severa dos docentes indica que não se sentem satisfeitos com o próprio desempenho em relação ao ensino especial e inclusivo.

No que compete à utilização de TAs, os resultados nos mostram que a maioria dos docentes não têm acesso adequado para apoiar o estudante PCD. 66,7% dos docentes afirmaram “nunca” ter acesso a esses recursos, enquanto 22,2% mencionaram “raramente” e apenas 11,1% indicou que, “às vezes”, utiliza, segue o Gráfico 12 abaixo:

**Gráfico 12**



Fonte: A autoria própria, 2024.

Esses números evidenciam uma grande limitação no suporte tecnológico oferecido para a inclusão educacional na UEPB. A ausência ou a dificuldade de acesso a *softwares* e equipamentos assistivos compromete a adaptação das práticas pedagógicas e a efetividade do ensino especial e inclusivo. Esse cenário reforça, mais uma vez, a necessidade de investimentos institucionais na aquisição e disponibilização dessas tecnologias, além de formações que capacitem os docentes a utilizá-las de maneira eficiente.

No que se refere à adaptação de métodos avaliativos, há uma diversidade de práticas adotadas pelos docentes, mas também uma lacuna significativa na formação e no suporte institucional para a implementação dessas adaptações: falta de padronização e formação. Uma das principais questões identificadas é que a maioria dos docentes que utilizam métodos adaptados o faz por iniciativa própria, sem uma orientação sistemática da Instituição.

Apenas alguns docentes relataram receber orientações do NAI ou de instâncias internas, mas de forma pontual e não contínua. Essa realidade sugere que há uma necessidade urgente de capacitação docente estruturada, que inclu

diretrizes claras sobre como adaptar avaliações, de forma a garantir maior equidade no processo de ensino-aprendizagem para PCDs.

Entre os docentes que aplicam métodos adaptados, as principais estratégias mencionadas foram: ampliação do tempo de prova; diversificação dos formatos de avaliação (como atividades em grupo e análises de produtos midiáticos); ajustes específicos para determinadas condições, como aumento de fonte para estudantes com deficiência visual e adaptação de conteúdo para estudantes com TDAH. A maioria dos docentes que utilizam esses métodos os considera eficazes, destacando que os estudantes demonstram boa apreensão e desempenho.

Um aspecto preocupante dos dados é que boa parte dos docentes não utiliza métodos de avaliação adaptados, seja por desconhecimento ou por falta de necessidade percebida. Alguns professores expressaram que não conhecem estratégias adaptativas, o que reforça a importância de formações contínuas para preencher essa lacuna e garantir que todos os docentes estejam preparados para atender às demandas da inclusão.

A colaboração entre docentes e tutores, que poderia ser um suporte essencial no processo de adaptação de avaliações, recebeu avaliações diversas. Enquanto alguns professores reconhecem o trabalho dos tutores como “muito bom”, outros o classificam como “regular” ou sem impacto significativo. Isso pode indicar que a interação entre docentes e tutores ainda precisa ser fortalecida, garantindo um fluxo de comunicação mais eficiente para que a tutoria seja de fato um apoio pedagógico relevante.

A falta de formação específica e de orientações claras resulta em desigualdades na aplicação de métodos adaptados, comprometendo a formação acadêmica desses estudantes. O que nos indica, mais uma vez, a necessidade de a Instituição oferecer capacitações periódicas para docentes sobre adaptação de avaliações; criar diretrizes institucionais claras para a inclusão na avaliação acadêmica; fortalecer a interação entre docentes e tutores, garantindo que a tutoria cumpra seu papel de suporte pedagógico; promover um espaço de troca de experiências entre professores, permitindo a disseminação de boas práticas em avaliação adaptada, entre outros.

As sugestões apresentadas pelos docentes de maneira geral podem ser agrupadas em quatro eixos principais: formação docente, acessibilidade física e tecnológica, capacitação dos tutores e fortalecimento das políticas institucionais.

Reflete também que as próprias formações universitárias – inclusive em cursos de licenciatura, mas para além deles – não formam quadros profissionais aptos a lidar com PCDs, em quaisquer âmbitos de atuação.

Para termos uma educação inclusiva, urge que, além de incluir e formar PCDs, todas as formações universitárias habilitem os profissionais em geral para lidarem com o público PCD ou, nos termos de Pinheiro:

Há, portanto, uma necessidade urgente de um olhar global sobre questões de diversidade e inclusão, não apenas nos departamentos de educação, mas de quantos mais fossem necessários. Apenas a partir desse olhar é que seria possível uma real transformação de currículos e também de contextos não educacionais, enfrentando o *status quo* e desvencilhando-se dos estigmas tão fortemente enraizados na história da evolução humana (Pinheiro, 2019, p. 56).

É preciso que a academia forme não apenas seus próprios quadros contemporâneos para atuarem com os estudantes PCDs que chegam na Universidade, mas que formem todos os seus discentes, nas várias áreas de formação, para lidarem com o contingente de PCDs existente na sociedade, ou seja, precisamos formar médicos, engenheiros, enfermeiros, psicólogos, advogados etc. e, especialmente, professores, para atuarem com a diversidade humana.

Vários docentes destacam a falta de capacitação específica para lecionar a estudantes PCDs, evidenciando que a maioria não recebeu treinamento para lidar com demandas educacionais inclusivas. Há um apelo claro para que a Universidade ofereça formações permanentes, com conteúdos voltados para metodologias inclusivas, uso de TAs e estratégias pedagógicas adaptadas.

Além disso, há um reconhecimento de que essa formação não deve se limitar aos professores, mas também abranger os tutores e técnicos administrativos, pois todos desempenham papéis fundamentais na experiência acadêmica dos estudantes PCDs. A sugestão de um acompanhamento mais próximo das instâncias responsáveis junto às coordenações e docentes também reforça a necessidade de um suporte contínuo e estruturado.

Outro ponto recorrente nas sugestões é a precariedade da infraestrutura física do Campus, que contém barreiras que dificultam a locomoção e o acesso, e que a inclusão deve começar com a remoção desses obstáculos, garantindo que os estudantes possam circular e participar plenamente das atividades acadêmicas.

Além da acessibilidade física, foi mencionada a necessidade de TAs em ampla escala, o que sugere que os recursos disponíveis atualmente são

insuficientes. A adoção de materiais didáticos adaptados também foi apontada como uma medida necessária para aprimorar a experiência de ensino.

Os tutores foram citados como um apoio essencial, mas a falta de capacitação específica para esses estudantes também foi ressaltada. Segundo um dos depoimentos, os tutores frequentemente fazem muito mais do que sua obrigação, mas sem o devido suporte e treinamento. Isso sugere que a tutoria poderia ser mais eficiente se houvesse formação continuada e diretrizes mais claras sobre como atuar com diferentes tipos de deficiência. Além disso, a necessidade de um Plano Educacional Individualizado (PEI)<sup>22</sup> para cada estudante PCD foi mencionada, reforçando a importância de considerar as necessidades específicas de cada caso.

Um dos docentes menciona a necessidade de coerência com as políticas de cotas<sup>23</sup> da própria Instituição, argumentando que a inclusão não pode se limitar ao acesso, mas precisa garantir permanência e condições adequadas para o aprendizado. As sugestões fornecem um panorama claro das dificuldades enfrentadas e das melhorias esperadas para tornar a UEPB mais inclusiva.

### **5.5. Nível de satisfação em relação às políticas e práticas de inclusão da UEPB**

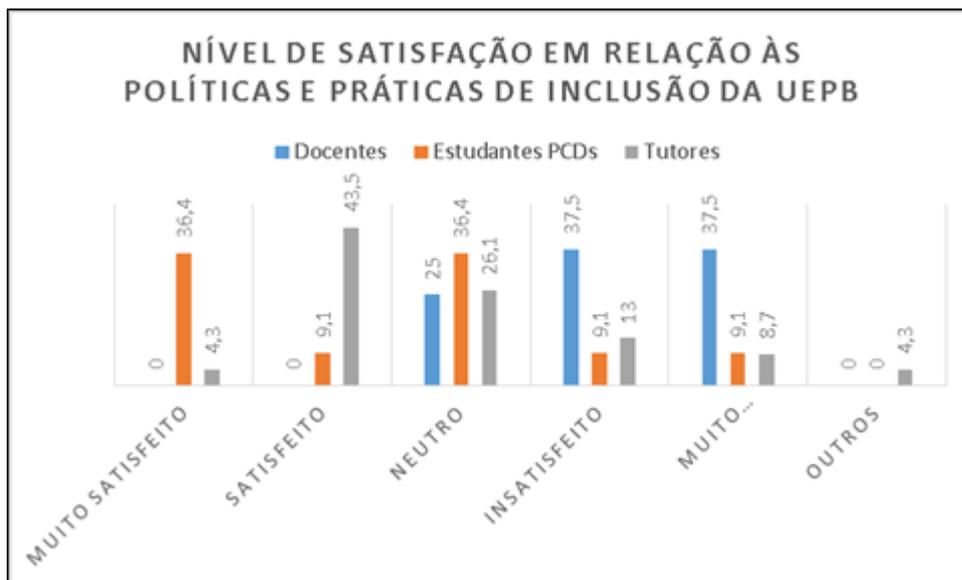
Os dados a seguir apresentam uma análise comparativa dos níveis de satisfação entre os três grupos distintos participantes da pesquisa: docentes, estudantes PCDs e tutores do PTE. Por meio desse comparativo, busca-se entender a percepção desses grupos sobre as políticas e práticas de inclusão implementadas na Instituição, vejamos o Gráfico 13 abaixo:

#### **Gráfico 13**

---

<sup>22</sup> O Plano Educacional Individualizado (PEI) é um planejamento individualizado elaborado por uma equipe multiprofissional para cada estudante que necessita de adaptações em seu currículo. A LBI estabelece que o PEI é obrigatório para todos os alunos com deficiência e necessidades específicas.

<sup>23</sup> Resolução/UEPB/CONSEPE/003/2022 – Anexo F.



Fonte: Autoria própria, 2024.

A comparação dos resultados revela algumas constatações importantes, vejamos:

➤ **Docentes**

- A maioria está “insatisfeita” ou “muito insatisfeita” (75% no total);
- Nenhum docente respondeu estar “satisfeito” ou “muito satisfeito”;
- Uma parcela significativa (25%) se mantém neutra;
- Expectativa de que a relação ensino-aprendizagem deveria ser muito mais inclusiva e muito mais eficaz para a formação dos estudantes PCDs;
- Sugere um elevado grau de exigência quanto à sua própria prática docente e, por consequência, de frustração no exercício da docência junto a PCDs, podendo envolver um sentimento de “fracasso” no ensino a esse segmento específico;
- Indica uma percepção negativa dos professores sobre a efetividade das políticas de inclusão por parte da Instituição.

➤ **Estudantes PCDs**

- O grupo com maior índice de satisfação, sendo 36,4% “muito satisfeitos” e 9,1% “satisfeitos”;
- 36,4% permaneceram neutros, indicando que uma parte dos estudantes não percebe avanços claros;
- 18,2% estão “insatisfeitos” ou “muito insatisfeitos”, um percentual menor que o dos docentes;

- Esses números mostram que, apesar de haver satisfação, ainda há desafios a serem superados.

O baixo grau de exigência dos estudantes PCDs pode refletir uma normalização do grau de não-acesso ou de educação precária com o qual esse segmento sempre conviveu ao longo de suas vidas, cabendo lembrar, por exemplo, que, segundo o IBGE (2023), no terceiro trimestre de 2022, a taxa de analfabetismo entre as PCDs era de 19,5%, enquanto entre as pessoas sem deficiência era 4,1% e, no mesmo período, apenas 25,6% das PCDs haviam concluído pelo menos o Ensino Médio, contrapondo-se aos 57,3% das pessoas sem deficiência que o concluíram.

Nesse sentido, essa satisfação pode refletir uma naturalização da própria condição de precariedade do acesso das PCDs a políticas públicas de qualidade, em especial à educação e, especificamente, ao ES, além de um absoluto desconhecimento dos direitos que lhes deveriam ser assegurados.

➤ **Tutores**

- Um grupo mais dividido: 43,5% estão satisfeitos, mas apenas 4,3% muito satisfeitos;
- 26,1% neutros, mostrando que muitos não possuem uma opinião forte sobre o programa;
- 21,7% insatisfeitos ou muito insatisfeitos, demonstrando dificuldades enfrentadas pelos tutores no apoio aos estudantes PCDs.

Em síntese, conclui-se que os estudantes PCDs são o grupo mais satisfeito, embora ainda haja uma parte considerável neutra ou insatisfeita. Os tutores possuem um índice significativo de satisfação, mas indicam desafios e necessidade de melhorias. Já os docentes são os mais insatisfeitos, sugerindo que podem sentir falta de suporte e/ou capacitação para a inclusão e que, talvez, tenham mais clareza dos futuros desafios a serem enfrentados pelos estudantes PCDs no mercado de trabalho, em suas respectivas áreas de atuação.

Esses dados sugerem, também, a nosso ver, uma necessidade de maior articulação entre os três segmentos, para construir uma visão coletiva mais sincronizada com a realidade da Educação Especial Inclusiva na UEPB, reconhecendo seus avanços e, principalmente, seus desafios e elaborando estratégias de luta e de reivindicações pela melhoria dessa realidade, de modo a

garantir a inclusão e permanência de estudantes PCDs, bem como uma formação que os habilite a, efetivamente, se inserirem no mercado de trabalho.

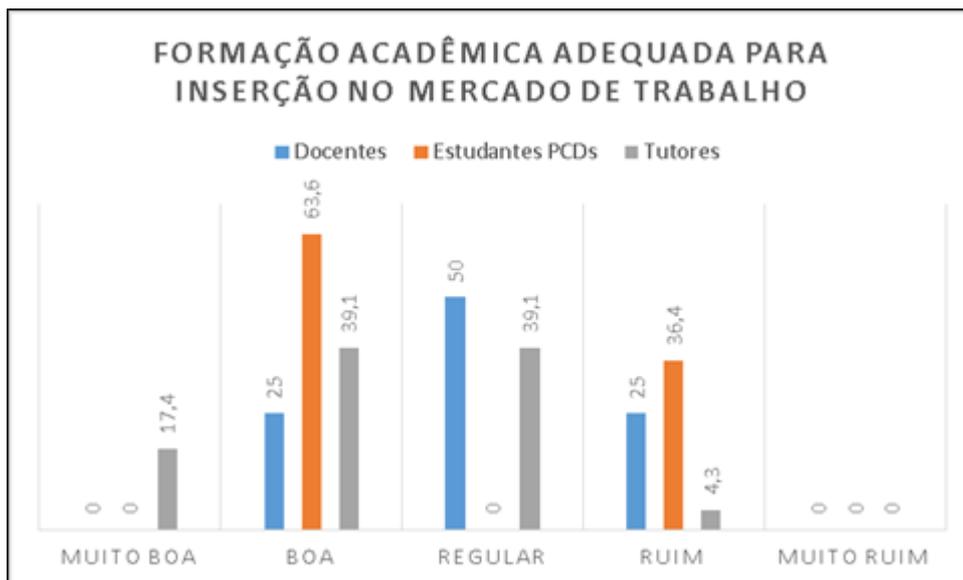
### **5.6 Avanços, desafios e perspectivas para a formação profissional e inclusão de PCDs no mercado de trabalho**

A partir da análise socio-histórica apresentada nos primeiros capítulos, é possível compreender como as transformações políticas e sociais impactaram a trajetória das PCDs na educação e no mundo do trabalho, destacando avanços conquistados, desafios persistentes e as perspectivas para um futuro mais acessível e inclusivo.

Historicamente, as PCDs foram excluídas dos espaços educacionais e profissionais, sendo vistas sob uma ótica assistencialista que reforçava sua marginalização. Apenas com a consolidação de políticas públicas voltadas para a inclusão, como a Lei de Cotas (Lei nº 8.213/1991) e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), começaram a surgir mecanismos que garantem o direito ao trabalho e à educação para essa população. No entanto, conforme demonstrado pelos dados levantados sobre a pesquisa no âmbito universitário, a implementação dessas políticas ainda enfrenta desafios significativos.

Durante a pesquisa, uma das avaliações feitas foi sobre a formação acadêmica que o estudante PCD recebe, se está sendo adequada para que, futuramente, ele possa ser inserido no mercado de trabalho na sua área profissional, esse resultado também revelou percepções distintas entre docentes, estudantes PCDs e tutores, vejamos o comparativo no Gráfico 14 a seguir:

#### **Gráfico 14**



Fonte: Autoria própria, 2024.

**Docentes:** A avaliação predominante foi “regular” (50%), seguida de “ruim” (25%) e “boa” (25%), sem menções à categoria “muito boa”. Isso sugere uma visão crítica dos professores sobre a formação dos estudantes PCDs, o que, institucionalmente, pode estar relacionado à falta de suporte, de capacitação docente e de TAs, conforme indicado em outros resultados da pesquisa. Para além do âmbito acadêmico, presume-se que os docentes têm uma maior compreensão das exigências do mercado de trabalho, com as quais esses futuros profissionais PCDs vão se deparar.

**Estudantes PCDs:** A percepção entre os estudantes é mais polarizada. A maioria (63,6%) considerou a formação “boa”, mas um percentual significativo (36,4%) a avaliou como “ruim”. Não houve respostas na categoria “regular” ou “muito boa”, o que sugere que a experiência acadêmica é percebida de forma mais dicotômica – ou atende parcialmente às necessidades ou apresenta barreiras significativas.

Ressaltamos nossa compreensão de que a predominância de uma percepção dos estudantes PCDs de que estão recebendo uma boa formação – capaz, portanto, de lhes garantir condições para disputar o mercado de trabalho – também explicita o grau de responsabilidade da Educação Superior Especial Inclusiva, no sentido de não converter essas expectativas em futuras frustrações.

Aqui cabe indicar, ainda, a necessidade de uma política de acompanhamento dos egressos PCDs, para que se tenha uma avaliação da formação – na Educação

Especial Inclusiva da UEPB –, no que diz respeito a habilitá-los à efetiva inserção no mercado de trabalho.

**Tutores:** Esse grupo apresentou uma visão mais equilibrada. A maioria avaliou a formação como “boa” (39,1%) ou “regular” (39,1%), com 17,4% considerando-a “muito boa” e apenas 4,3% a classificando como “ruim”. Esse resultado pode indicar que os tutores percebem avanços na inclusão, mas também reconhecem os desafios.

De modo geral, percebe-se que há um descompasso entre a visão dos docentes e a dos tutores e estudantes PCDs. Enquanto a maioria dos estudantes avaliou a formação positivamente, os professores a consideraram apenas “regular” ou “ruim”, o que pode indicar dificuldades em adaptar metodologias e recursos pedagógicos. Cabendo lembrar que também esse segmento de estudantes, em sua maioria, diferentemente da maioria dos docentes, ainda não vivenciou as requisições e os desafios concretos do mercado de trabalho.

A falta de uma política institucional estruturada de capacitação para docentes e tutores, pode estar influenciando a percepção negativa de alguns grupos. Esses dados reforçam a necessidade de aprimoramento na formação acadêmica e no suporte oferecido aos estudantes PCDs para garantir uma inserção mais efetiva no mercado de trabalho.

Assim, entendendo-se que os desafios acadêmicos refletem diretamente na preparação profissional dos estudantes PCDs e, conseqüentemente, em sua inserção no mercado de trabalho, se a formação universitária não estiver alinhada com práticas inclusivas e acessíveis, as barreiras para a entrada e permanência desses sujeitos no mundo do trabalho se tornam ainda mais acentuadas. Empresas ainda resistem à contratação de PCDs, seja por preconceito ou pela falta de adaptação dos ambientes laborais. Além disso, a ausência de políticas institucionais que articulem universidades e mercado de trabalho reforça a exclusão desse grupo.

Diante desse cenário, a perspectiva de uma inclusão efetiva passa necessariamente por um compromisso social e institucional mais amplo, que envolva não apenas a adoção de políticas públicas, mas também a mudança de paradigmas na educação e no mundo do trabalho. A Universidade precisa desempenhar um papel central nesse processo, promovendo capacitação contínua, adaptação curricular e criação de programas que facilitem a transição dos estudantes PCDs para o mercado de trabalho.

Nossa análise nos permite compreender que a inclusão das PCDs não se trata apenas de garantir acesso à educação e ao emprego, mas de transformar a estrutura social e econômica que historicamente segregou essa população. Assim, os avanços conquistados devem ser reconhecidos, mas também é essencial aprofundar o debate sobre os desafios ainda existentes e lutar por soluções que garantam um futuro mais equitativo e acessível para todos.

## 6 CONSIDERAÇÕES GERAIS

O presente estudo teve como objetivo geral identificar e analisar os desafios, avanços e perspectivas para promover o acesso, a permanência e a formação acadêmica dos estudantes com deficiência nos cursos do Campus I da UEPB. A pesquisa buscou compreender, a partir de uma análise histórico-crítico-dialética, os limites e possibilidades das políticas institucionais voltadas à inclusão de PCDs no Ensino Superior, seus impactos na formação acadêmica, bem como na inserção desses estudantes no mercado de trabalho.

A partir da análise teórica e histórica da inclusão social e das políticas de Educação Especial Inclusiva, verificou-se que, no Brasil, essas políticas ainda apresentam avanços pontuais, mas são permeadas por desafios estruturais que dificultam a efetiva inclusão e permanência de PCDs no ambiente acadêmico. Embora a legislação garanta formalmente o direito à educação, a efetivação dessas políticas enfrenta entraves que vão desde a falta de recursos financeiros até a reprodução de práticas capacitistas institucionais.

O mapeamento da trajetória das políticas de inclusão no Campus I da UEPB revelou um avanço gradual na institucionalização dessas ações. No entanto, ainda persistem fragilidades, especialmente no que se refere à infraestrutura, à formação docente e à oferta de suporte especializado. A pesquisa de campo indicou que os estudantes PCDs enfrentam dificuldades no acesso a materiais didáticos acessíveis, na adaptação das metodologias de ensino e no suporte pedagógico oferecido pela Instituição. Paralelamente, os docentes e tutores relataram a necessidade de uma capacitação específica, contínua e permanente para atuar de maneira mais eficiente e verdadeiramente inclusiva.

Os resultados também evidenciaram percepções divergentes sobre a adequação da formação acadêmica desses estudantes para a inserção no mercado de trabalho. Enquanto parte dos sujeitos da pesquisa reconheceu avanços na implementação das políticas de inclusão, uma parcela significativa apontou limitações na preparação desses estudantes para a realidade profissional, o que reforça a necessidade de aprimoramento contínuo das estratégias institucionais.

Entre as principais dificuldades enfrentadas durante a pesquisa, destacam-se a escassez de dados sistematizados sobre a trajetória das políticas de inclusão na Universidade e a falta de registros específicos sobre o impacto dessas ações na vida

acadêmica e profissional dos estudantes com necessidades específicas. Isso reforça a importância de futuras investigações que aprofundem essa temática, ampliando o escopo da análise para os demais Campi da UEPB e outras IES do país.

A pesquisa também levanta questionamentos que podem ser explorados em estudos futuros, como a eficácia das TAs na mediação do ensino-aprendizagem para PCDs nesse nível de ensino; a influência das políticas de inclusão na permanência e conclusão dos cursos por esses estudantes; e as relações entre ES inclusivo e mercado de trabalho. Além disso, recomenda-se que novos estudos abordem a percepção de empregadores sobre a formação e contratação de profissionais com deficiência, a fim de estabelecer um diagnóstico mais concreto e abrangente da inclusão desses sujeitos na esfera produtiva.

Por fim, espera-se que esse estudo contribua para a formulação/expansão de políticas institucionais mais eficazes, incentivando uma Educação Superior verdadeiramente inclusiva, que não apenas garanta o ingresso de estudantes com deficiência no ambiente acadêmico por meio de cotas, mas também assegure sua permanência, formação qualificada e posterior inserção no mercado de trabalho. As conclusões aqui apresentadas reforçam a necessidade de um compromisso contínuo da UEPB e de outras IES com a inclusão, de modo a consolidar práticas pedagógicas e estruturais que garantam o direito à educação para todos, sem exceção.

Vale ressaltar que a preocupação com a inclusão e permanência de PCDs no ES não é tão recente. Em 1996, o MEC organizou o primeiro Aviso Circular nº 277, como citado no início deste estudo, abordando essa questão e orientando os Reitores das IES à se adequarem ao processo de acesso e inclusão. O documento estabelecia procedimentos básicos tanto nos processos seletivos quanto na oferta de materiais adaptados, além de enfatizar a necessidade de profissionais preparados, adaptações físicas e flexibilidade pedagógica para garantir a permanência e o êxito desses estudantes nesse nível de ensino. No entanto, quase 30 anos depois, os avanços observados ainda estão aquém do esperado.

Dessa forma, é imprescindível que a UEPB avance para uma verdadeira inclusão, indo além da simples integração (em alguns casos) dos estudantes que possuem necessidades específicas. Esse processo não pode se limitar às ações do PTE ou do NAI, mas deve e precisa ser ampliado por meio de políticas institucionais mais abrangentes.

Uma análise dos dados disponíveis no Portal da Transparência<sup>24</sup> da própria Instituição revela que não há despesas expressivas destinadas às práticas de inclusão nos últimos anos – 2019 a 2024 –, exceto pela manutenção de elevadores/plataformas elevatórias e as bolsas do PTE. Assim, torna-se essencial que a UEPB direcione investimentos específicos para essa área, seja por meio da reorganização de seus recursos orçamentários, seja pela busca de parcerias estratégicas que possibilitem a ampliação e a qualificação das ações inclusivas.

---

<sup>24</sup> <https://transparencia.uepb.edu.br/financas/principais-despesas-acumuladas-por-campus/#1623422836424-062d3153-4939>

## REFERÊNCIAS

- ABEPSS. Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. **21 de setembro**: o Serviço Social e suas responsabilidades na Luta das Pessoas com Deficiência. Disponível em: [https://abepss.org.br/wwwabepssorgbrdiadeluta\\_dapessoacom\\_deficiencia-565/#:~:text=%E2%80%9CFaltam%20disciplinas%20com%20essa%20abordagem,dela%2Fe%2C%20as%20dificuldades](https://abepss.org.br/wwwabepssorgbrdiadeluta_dapessoacom_deficiencia-565/#:~:text=%E2%80%9CFaltam%20disciplinas%20com%20essa%20abordagem,dela%2Fe%2C%20as%20dificuldades) Acessado em: 26 jan. 2024.
- ABNT. Norma Brasileira de Referência (NBR) 9050. **Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. 4ª ed. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/391/2020/08/ABNT-NBR-9050-.pdf> Acessado em: 2 nov. 2024.
- BARROCO, M. L. S.; TERRA, S. H. **Código de Ética do/a Assistente Social comentado**. Conselho Federal de Serviço Social – CFESS (Org.). São Paulo: Cortez, 2012.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, 2016.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.
- BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm). Acessado em: 31 mar. 2024.
- BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/d3956.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm). Acessado em: 15 fev. 2024.
- BRASIL. **Decreto nº. 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acessado em: 16 fev. 2024.
- BRASIL. **Decreto nº. 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm) Acessado em: 2 nov. 2024.
- BRASIL. **Lei nº. 8.213, de 24 de julho de 1991**. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8213cons.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm) Acessado em: 4 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) .Acessado em: 3 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001<sup>a</sup>. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm) Acessado em: 22 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Reconhece a Língua Brasileira de Sinais. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm) Acessado em: 31 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm) Acessado em: 12 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/tag/plano-de-desenvolvimento-da-educacao-pde/> Acessado em: 15 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Aviso Circular nº 277**, de 8 de maio de 1996. 1996<sup>a</sup>. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf> Acessado em: 22 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Portaria nº 2.678, de 24 de setembro de 2002**. Aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional. 2002c. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=381-politica-nacional-seesp&Itemid=30192#:~:text=A%20Portaria%20n%C2%BA%202.678%2F02,em%20todo%20o%20territ%C3%B3rio%20nacional](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=381-politica-nacional-seesp&Itemid=30192#:~:text=A%20Portaria%20n%C2%BA%202.678%2F02,em%20todo%20o%20territ%C3%B3rio%20nacional) Acessado em: 22 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003**. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições. 2003b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf> Acessado em: 22 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução/CNS/466/2012**. Brasília: Conselho Nacional de Saúde, 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução/CNS/510/2016**. Brasília: Conselho Nacional de Saúde, 2016.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. MEC/SEESP. **Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007**, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.

BUENO, José Geraldo Silveira. **A integração escolar de pessoas deficientes**: um estudo dos processos de constituição da educação especial no Brasil. 1993. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1993.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira**: questões conceituais e de atualidade. São Paulo: EDUC, 208 p. 2011.

CAMPBELL, Fiona Kumari. **Contornos do capacitismo**: A produção da deficiência e da capacidade. Nova York: Palgrave Macmillan, 2009.

CFESS. Conselho Federal de Serviço Social. **Discriminação contra a pessoa com deficiência**. Série Assistente Social no Combate ao Preconceito, Caderno 7. Brasília: DF, 2019.

CFESS. Conselho Federal de Serviço Social. **Anticapacitismo e exercício profissional**: perfil de Assistentes Sociais com deficiência, Brasília/DF, 2023.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

GLAT, Rosana. **Inclusão escolar e prática pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2012.

IBGE, Agência. **Pessoas com deficiência têm menor acesso à educação, ao trabalho e à renda**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37317-pessoas-com-deficiencia-tem-menor-acesso-a-educacao-ao-trabalho-e-a-renda> Acessado em: 6 mar. 2025.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2022** (PNAD Contínua). ISBN 978-85-240-4573-8, 2023.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2018**. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/censo-escolar>. Acesso em: 3 ago. 2024.

KUPPERS, Petra. **Estudando Artes e Cultura da Deficiência**: Uma Introdução. Londres: Palgrave Macmillan, 2014.

LIMA, Maria da Glória Gohn. **Inclusão social e os desafios do século XXI**. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Fabiana de Souza; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Atitudes sociais e educação inclusiva**: a percepção de alunos com e sem deficiência. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 15, n. 3, p. 635-643, set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v15n3/v15n3a21.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão escolar**: de que estamos falando? Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 33, p. 7-18, 2006.

OLIVER, Michael. **A política da deficiência**: uma abordagem sociológica. Nova Iorque: St. Imprensa de Martin, 1990.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)**. São Paulo: EDUSP, 2001.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova Iorque, 2006.

Pinheiro, Maíra Dal'Maz. **Egressos universitários com deficiência e inserção no mercado de trabalho competitivo**. Natal, 2019.

RAMALHO, Maria Noalda. **A inclusão de alunos com deficiência na UEPB**: uma avaliação do Programa de Tutoria Especial. Rio de Janeiro, 2012.

RAMALHO, Maria Noalda. **O Programa de Tutoria Especial da UEPB**: uma avaliação das suas contribuições para a inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior. Curitiba: Editora Appris, 2019.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

SCHLÜNZEN, E. T. M.; SCHLÜNZEN, K. J.; SANTOS, D. A. N.; REZENDE, A. M. S. S.; LIMA, A. V. I. **Abordagem construcionista, contextualizada e significativa**: formação, extensão e pesquisa no processo de inclusão. Curitiba: Appris, 2020.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

UEPB. Universidade Estadual da Paraíba. **Resolução/UEPB/CONSUNI/013/2006**. Cria o Programa de Tutoria Especial. Campina Grande, 2006.

UEPB. Universidade Estadual da Paraíba. **Resolução/UEPB/CONSUNI/0298/2019**. Cria o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI). Campina Grande, 2019.

UEPB. Universidade Estadual da Paraíba. **Resolução/UEPB/CONSEPE/003/2022**. Revoga a Resolução/UEPB/CONSEPE/021/2021 e reformula e institui a política de cotas. Campina Grande, 2022.

UEPB. Universidade Estadual da Paraíba. <https://uepb.edu.br/nucleo-de-acessibilidade-e-inclusao-promove-2a-semana-da-pessoa-com-deficiencia-da-universidade-estadual/n> Acessado em 2 nov. 2024.

UEPB. Universidade Estadual da Paraíba. <https://transparencia.uepb.edu.br/financas/principais-despesas-acumuladas-por-campus/#1623422836424-062d3153-4939> Acessado em 7 mar. 2025.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf> Acessado em: 3 ago. 2024.

## APÊNDICE A - Esboço de formulário eletrônico para discentes PCDs

### 1. Identidade de gênero:

- Agênero
- Homem Cisgênero (Homem Cis)
- Homem Transgênero (Homem Trans)
- Mulher Cisgênero (Mulher Cis)
- Mulher Transgênero (Mulher Trans)
- Não-binário
- Outros: \_\_\_\_\_

### 2. Raça/Etnia:

- Amarela
- Branca
- Indígena
- Parda
- Preta
- Quilombola
- Outros: \_\_\_\_\_

### 3. Curso (Campus I):

- Administração
- Ciências Biológicas (Bacharelado)
- Ciências Biológicas (Licenciatura)
- Ciências Contábeis
- Computação
- Direito
- Educação Física (Bacharelado)
- Educação Física (Licenciatura)
- Enfermagem
- Engenharia Sanitária
- Estatística
- Farmácia
- Filosofia
- Física
- Fisioterapia
- Geografia
- História
- Jornalismo
- Letras Espanhol

- Letras Inglês
- Letras Português
- Matemática
- Odontologia
- Pedagogia
- Psicologia
- Química
- Química Industrial
- Serviço Social
- Sociologia
- Tecnólogo de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas
- Tecnólogo de Tecnologia em Ciência de Dados

**4. Período do Curso:**

- 1º Período
- 2º Período
- 3º Período
- 4º Período
- 5º Período
- 6º Período
- 7º Período
- 8º Período
- 9º Período
- 10º Período

**5. Tipo de deficiência:**

- Auditiva
- Física
- Intelectual
- Múltipla
- Psicossocial (ou Mental)
- Visual

**6. Como você avalia a acessibilidade física das instalações do Campus I (rampas, elevadores, banheiros adaptados etc.)?**

- Muito boa
- Boa
- Regular
- Ruim
- Muito ruim

**7. Como você avalia a adaptação dos materiais didáticos para atender às suas necessidades?**

- Muito boa
- Boa
- Regular
- Ruim
- Muito ruim

**8. Você tem acesso a algum tipo de tecnologia assistiva?**

- Não tenho acesso a nenhum tipo de tecnologia assistiva
- Sim, tenho e é adequada às minhas necessidades específicas
- Sim, tenho e é parcialmente adequada às minhas necessidades específicas
- Sim, tenho, mas não é adequada às minhas necessidades específicas
- Não sei
- Não conheço

**9. Como você avalia o suporte recebido dos professores em relação às suas necessidades específicas?**

- Muito bom
- Boa
- Regular
- Ruim
- Muito ruim

**10. Como você avalia o suporte recebido dos tutores?**

- Muito bom
- Boa
- Regular
- Ruim
- Muito ruim

**11. Como você avalia o atendimento e suporte oferecido pelas instâncias atreladas ao seu Curso (coordenação e secretaria do Curso)?**

- Muito bom
- Boa
- Regular
- Ruim
- Muito ruim
- Não sei
- Não conheço

**12. Como você avalia o atendimento e suporte oferecido pelas instâncias da Política Institucional da UEPB de Educação Especial Inclusiva:**

- Muito bom
- Boa
- Regular
- Ruim
- Muito ruim
- Não sei
- Não conheço

**NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO (NAI)**

- Muito bom
- Boa
- Regular
- Ruim
- Muito ruim
- Não sei
- Não conheço

**PROGRAMA DE TUTORIA ESPECIAL**

- Muito bom
- Boa
- Regular
- Ruim
- Muito ruim
- Não sei
- Não conheço

**13. Como você avalia a sua oportunidade de inclusão e vivência de atividades do tripé do ensino/pesquisa/extensão:****ENSINO**

- Muito bom
- Boa
- Regular
- Ruim
- Muito ruim
- Não sei
- Não conheço

**PESQUISA**

- Muito bom
- Boa
- Regular
- Ruim
- Muito ruim
- Não sei
- Não conheço

**EXTENSÃO**

- Muito bom
- Boa
- Regular
- Ruim
- Muito ruim
- Não sei
- Não conheço

**14. Você sente que tem acesso e oportunidade para participar de atividades extracurriculares (eventos, palestras, grupos de estudo etc.)?**

- Sempre
- Frequentemente
- Às vezes
- Raramente
- Nunca

**15. Como você avalia a educação Especial Inclusiva da UEPB?**

- Muito boa
- Boa
- Regular
- Ruim
- Muito ruim

**16. Qual é o seu nível de satisfação geral com as políticas e práticas de inclusão da UEPB?**

- Muito satisfeito
- Satisfeito
- Neutro
- Insatisfeito
- Muito insatisfeito

**17. Você avalia que a sua formação acadêmica está sendo adequada para que, futuramente, você se insira no mercado de trabalho na sua área profissional.**

- Sim
- Não

**18. Você tem algum comentário ou sugestão para melhorar a experiência acadêmica para estudantes PCDs na UEPB? (Campo aberto para resposta)**

## APÊNDICE B - Esboço de formulário eletrônico para docentes

**1. Disciplina(s) que ministra: (Campo aberto para resposta)**

**2. Tempo de experiência docente:**

Menos de 5 anos

6-10 anos

11-15 anos

16-20 anos

Mais de 20 anos

**3. Você recebeu formação específica para ensinar estudantes PCDs?**

Não

Sim. Explique: \_\_\_\_\_

**3.1. Caso tenha recebido alguma formação específica, como você a avalia?**

Muito boa

Boa

Regular

Ruim

Muito ruim

**3.2. Justifique sua avaliação: \_\_\_\_\_**

**4. Como você avalia a sua capacidade de adaptar materiais didáticos para atender às necessidades dos estudantes PCDs?**

Muito boa

Boa

Regular

Ruim

Muito ruim

**5. Como você avalia o suporte oferecido pela UEPB para lidar com as necessidades dos estudantes PCDs?**

Muito bom

Bom

Regular

Ruim

Muito ruim

**6. Você tem acesso a tecnologias assistivas (softwares, equipamentos etc.) para apoiar o ensino de estudantes PCDs?**

Sempre

Frequentemente

Às vezes

- Raramente
- Nunca

**7. Como você avalia a interação e comunicação com os estudantes PCDs em suas aulas?**

- Muito boa
- Boa
- Regular
- Ruim
- Muito ruim

**8. Você utiliza métodos de avaliação adaptados para estudantes PCDs em sua(s) disciplina(s)?**

- Não.
- Sim. Informe/descreva qual método adaptado você utiliza: \_\_\_\_\_

**8.1. Como você se apropriou desse método adaptado de avaliação?**

- Por iniciativa própria
- Por recomendação e orientação de alguma instância da UEPB. Informe qual instância, núcleo, setor etc. te orientou: \_\_\_\_\_

**8.2. Como você avalia a eficácia desse método de avaliação adaptado para estudantes PCDs em sua(s) disciplina(s)?**

- Muito eficaz(es)
- Eficaz(es)
- Pouco eficaz(es)
- Ineficazes

**9. Como você avalia a colaboração de tutores e outros profissionais de apoio na educação dos estudantes PCDs, na UEPB?**

- Muito boa
- Boa
- Regular
- Ruim
- Muito ruim

**10. Quais são os principais desafios que você enfrenta ao ensinar estudantes PCDs? (Selecione todas as opções que se aplicam)**

- Falta de recursos materiais
- Falta de capacitação específica
- Falta de apoio institucional
- Dificuldades de comunicação
- Falta de métodos adequados de avaliação específica
- Outros (especifique): \_\_\_\_\_

**11. Qual é o seu nível de satisfação geral com as políticas e práticas de Educação Especial Inclusiva da UEPB para estudantes PCDs?**

- Muito satisfeito
- Satisfeito
- Neutro
- Insatisfeito
- Muito insatisfeito

**12. Como você avalia a potencialidade de – através da Educação Especial Inclusiva oferecida pela UEPB – a atual formação acadêmica de PCDs favorecer que esses sujeitos venham a se inserir no mercado de trabalho na área de formação?**

- Muito boa
- Boa
- Regular
- Ruim
- Muito ruim

**13. Você tem algum comentário ou sugestão para melhorar a experiência de ensino para professores aos estudantes PCDs na UEPB? (Campo aberto para resposta)**

## APÊNDICE C - Esboço de formulário eletrônico para tutores

### 1. Em relação à sua atuação como estudante tutor vinculado ao Programa de Tutoria Especial:

- É a primeira vez
- Já atuei anteriormente. Indique por quantos semestres: \_\_\_\_\_ Indique em quais anos/períodos: \_\_\_\_\_

### 2. Você recebeu formação específica para atuar como tutor de estudantes PCDs?

- Não
- Sim. Explique sobre a formação que recebeu: \_\_\_\_\_

#### 2.1. Caso tenha recebido alguma formação específica, como você a avalia?

- Muito boa
- Boa
- Regular
- Ruim
- Muito ruim

#### 2.2. Justifique sua avaliação: \_\_\_\_\_

### 3. Tipo de deficiência que o(a) estudante tutorado(a) possui:

- Auditiva
- Física
- Intelectual
- Múltipla
- Psicossocial (ou Mental)
- Visual

### 4. Como você avalia sua capacidade de apoiar estudantes PCDs em suas necessidades acadêmicas?

- Muito boa
- Boa
- Regular
- Ruim
- Muito ruim

### 5. Como você avalia a comunicação entre você e os professores dos estudantes PCDs que você auxilia?

- Muito boa
- Boa
- Regular
- Ruim
- Muito ruim

**6. Como você avalia a disponibilidade de recursos (materiais didáticos adaptados, tecnologias assistivas etc.) para apoiar os estudantes PCDs?**

- Muito boa
- Boa
- Regular
- Ruim
- Muito ruim

**7. Como você avalia o suporte institucional fornecido para você desempenhar seu papel como tutor de estudantes PCDs?**

- Muito bom
- Bom
- Regular
- Ruim
- Muito ruim

**8. Como você avalia a interação e comunicação com os estudantes PCDs que você auxilia?**

- Muito boa
- Boa
- Regular
- Ruim
- Muito ruim

**9. Com que frequência você participa de formações continuadas ou eventos sobre inclusão e acessibilidade na UEPB?**

- Muito frequentemente (mais de uma vez por semestre)
- Frequentemente (uma vez por semestre)
- Ocasionalmente (uma vez por ano)
- Raramente (menos de uma vez por ano)
- Nunca

**10. Quais são os principais desafios que você enfrenta ao atuar como tutor de estudantes PCDs? (Selecione todas as opções que se aplicam)**

- Falta de recursos materiais
- Falta de capacitação específica
- Falta de apoio institucional
- Outros (especifique): \_\_\_\_\_

**11. Como você avalia a eficácia dos métodos de avaliação adaptados para estudantes PCDs na UEPB?**

- Muito eficazes
- Eficazes
- Pouco eficazes
- Ineficazes

Não utilizamos métodos de avaliação adaptados

**12. Qual é o seu nível de satisfação geral com as políticas e práticas de educação especial inclusiva da UEPB para estudantes PCDs?**

- Muito satisfeito
- Satisfeito
- Neutro
- Insatisfeito
- Muito insatisfeito

**13. Como você avalia a potencialidade de – através da educação especial inclusiva oferecida pela UEPB – a atual formação acadêmica de PCDs favorecer que esses sujeitos venham a se inserir no mercado de trabalho na área de formação?**

- Muito boa
- Boa
- Regular
- Ruim
- Muito ruim

**14. Você tem algum comentário ou sugestão para melhorar a experiência de tutoria para estudantes PCDs na UEPB? (Campo aberto para resposta)**

## APÊNDICE D - Roteiro de entrevista semiestruturada para gestores das Políticas de Educação Especial Inclusiva da UEPB

### Introdução

#### 1. Apresentação e Consentimento:

- Saudações e agradecimentos pela participação;
- Explicação sobre a pesquisa e seus objetivos;
- Solicitação de consentimento para gravar a entrevista;
- Apresentação e assinatura do(s) Termo(s) de Ciência e Consentimento.

#### 2. Dados Demográficos:

- Como você gostaria de ser chamada/o durante a entrevista?
- Cargo e função na universidade;
- Política e/ou Programa de Educação Especial Inclusiva do qual é gestor/a;

### Desafios na Implementação de Políticas de Educação Especial Inclusiva

#### 3. A Experiência da Gestão:

- Como deu sua inserção na gestão da Política de Educação Especial Inclusiva para pessoas com deficiência na UEPB?
- Há quanto tempo você se encontra na gestão dessa Política?
- Ao longo desse tempo de gestão, quais principais capacitações você obteve para aperfeiçoar sua experiência de gestão dessa Política?
- Quais têm sido os principais desafios encontrados para implementar essa Política?

#### 4. Acessibilidade e Infraestrutura:

- Como você avalia a acessibilidade da atual infraestrutura da Universidade para pessoas com deficiência?
- Quais principais mudanças/adaptações essa infraestrutura recebeu nos últimos três anos, para tornar-se mais acessível às PCDs?
- Quais são as principais barreiras físicas e arquitetônicas ainda presentes?
- Quais são as principais mudanças/adaptações que estão sendo planejadas para ampliar essa acessibilidade nos próximos anos?

#### 5. Desafios Administrativos:

- Quais desafios administrativos são mais significativos na implementação e manutenção da Política de Educação Especial Inclusiva da UEPB?
- Como a UEPB tem destinado orçamento específico para as ações, programas e projetos de educação especial inclusiva?
- Quais principais demandas foram pleiteadas à Reitoria, no ano de 2024, para a melhoria da Política de Educação Especial Inclusiva da UEPB?
- Quais recursos humanos encontram-se envolvidos com a execução da Política de Educação Especial Inclusiva da UEPB e como você avalia esse contingente de servidores em termos de suficiência, adequação e capacitação profissional para o atendimento às demandas da Política?

- Quais principais demandas têm sido encaminhadas à sua gestão, por coordenadores de curso, professores, estudantes, PCDs etc., na perspectiva de superar obstáculos/dificuldades e fortalecer/melhorar a Política de Educação Inclusiva da UEPB?

### Avanços e Experiências Positivas

#### **6. Programa de Tutoria Especial/Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI):**

- Como você avalia o Programa/Núcleo, na sua capacidade de favorecer a relação de ensino/aprendizagem junto aos estudantes PCDs?
- Quais principais avanços significativos são alcançados por meio desse Programa/Núcleo?
- Quais os principais desafios desse Programa/Núcleo, hoje?

#### **7. Adaptações e Recursos:**

- Quais adaptações e recursos foram implementados com sucesso para apoiar a educação especial inclusiva de estudantes com deficiência na UEPB? Explique.

### Perspectivas para o Futuro

#### **8. Formação Continuada e Capacitação:**

- Como a UEPB tem promovido a capacitação de docentes para melhor atender às demandas pedagógicas específicas dos estudantes com deficiência?
- Quais principais recursos são disponibilizados aos docentes da UEPB para que exerçam uma relação de ensino-aprendizagem efetivamente inclusiva e adequada às necessidades das PCDs em formação acadêmica na UEPB?
- Como a UEPB tem promovido a capacitação de funcionários para melhor atender às demandas administrativas específicas dos estudantes com deficiência?
- Quais áreas de capacitação estão definidas como prioritárias para os próximos anos?

### Encerramento

#### **9. Considerações Finais:**

- Gostaria de acrescentar alguma consideração ou aspecto quanto à temática dessa entrevista?
- Agradecimento pela participação e disposição em contribuir para a pesquisa.

#### **10. Informações Adicionais:**

- Será disponibilizado e solicitado contato para possíveis esclarecimentos futuros.
- Informaremos que os resultados da pesquisa serão sistematizados em uma dissertação de mestrado; que haverá convite à participação pública na apresentação do trabalho e ainda que,

após sua finalização, o trabalho estará disponível no repositório de Dissertações e Teses da UEPB.

- Este Roteiro poderá ser ajustado conforme a necessidade e as respostas obtidas durante as

<b>Observações</b>
--------------------

entrevistas.

- Garantiremos o respeito à privacidade e ao anonimato dos sujeitos.
- Certificar-nos-emos quanto ao cumprimento dos protocolos éticos de pesquisa e à obtenção de consentimento informado.

## APÊNDICE E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Prezado(a),

O senhor (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: **AVANÇOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO ACADÊMICA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA**, sob a responsabilidade de: **Samara Raquel da Silva Costa** e da orientadora **Sheyla Suely de Souza Silva**, de forma totalmente voluntária.

Antes de decidir sobre sua permissão para a participação na pesquisa, é importante que entenda a finalidade da mesma e como ela se realizará. Portanto, leia atentamente as informações que seguem.

Tal pesquisa tem como objetivo identificar e analisar os desafios, avanços e perspectivas para promover o acesso, a permanência e a formação dos estudantes com deficiência nos Cursos do Campus I da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). O processamento dos dados da pesquisa se dará pela tabulação dos formulários eletrônicos e a transcrição das entrevistas semiestruturadas em formatos de gráficos quantitativos e de textos analíticos, obedecendo a fidelidade e o caráter ético das informações. Podendo, ainda, ser criado um relatório com os resultados detalhados, incluindo citações relevantes para ilustrar os pontos-chave da pesquisa de forma clara e objetiva. Apenas com sua autorização realizaremos a coleta dos dados.

A pesquisa pode ocasionar possíveis desconfortos e riscos, tais como: tornar os sujeitos participantes vulneráveis a questões emocionais; revelar deficiências e desafios institucionais, o que pode gerar resistência ou repercussões adversas por parte da Instituição; e se deparar com relatos emocionalmente desafiadores, especialmente ao lidar com as experiências difíceis vividas pelos participantes. Isso pode ter um impacto negativo na saúde emocional e bem-estar dos mesmos decorrentes da participação na pesquisa.

No entanto, destacamos alguns dos benefícios esperados, como a oportunidade que os participantes terão de compartilhar suas experiências pessoais no contexto do ensino superior, contribuindo para uma compreensão mais profunda dos desafios enfrentados e das estratégias que encontraram para superá-los; podem contribuir para a sensibilização sobre questões relacionadas ao acesso e a

permanência de PCDs no ensino superior; podem contribuir para o aprimoramento do ambiente acadêmico dos estudantes com deficiência ao identificar desafios e sugerir estratégias eficazes, contribuindo para tornar o ensino superior mais inclusivo e acessível; proporcionar um melhor entendimento sobre a inclusão de PCDs no ensino superior, disseminando políticas institucionais e práticas pedagógicas mais inclusivas.

Ao pesquisador caberá o desenvolvimento da pesquisa de forma confidencial; garantindo o anonimato dos sujeitos, nos termos das exigências legais e, especialmente, da Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.

O voluntário poderá recusar-se a participar ou retirar seu consentimento a qualquer fase da realização da pesquisa ora proposta, não havendo qualquer penalização ou prejuízo.

O participante terá assistência e acompanhamento durante o desenvolvimento da pesquisa de acordo com Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.

Os dados individuais serão mantidos sob sigilo absoluto e será garantida a privacidade dos participantes, antes, durante e após a finalização do estudo. Será garantido que o participante da pesquisa receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Tendo em vista o baixíssimo risco de danos da pesquisa e seu baixo custo financeiro, devendo a pesquisadora disponibilizar todos os materiais necessários à aplicação dos instrumentos de coleta, bem como o cumprimento das normas éticas, em especial do sigilo e anonimato dos sujeitos e da liberdade de não-participação ou desistência, a qualquer tempo.

Os participantes da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, terão direito à indenização, por parte do pesquisador, além da garantia de ressarcimento bem como serão cobertas as despesas tidas pelos participantes, conforme descrito abaixo:

Indenização - cobertura material para reparação a dano, causado pela pesquisa ao participante da pesquisa. (II.7- Res. 466/2012);

Explicitação da garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa. (IV.3 (h) - Res. 466/2012);

Ressarcimento - compensação material, exclusivamente de despesas do participante e seus acompanhantes, quando necessário, tais como transporte e alimentação. (II.21 Res. 466/2012).

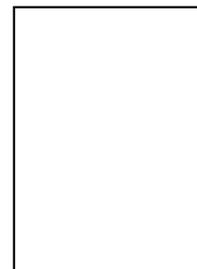
Os resultados da pesquisa poderão ser apresentados em congressos e publicações científicas, sem qualquer meio de identificação dos participantes, no sentido de contribuir para ampliar o nível de conhecimento a respeito das condições estudadas. (Res. 466/2012, IV. 3. g. e. h.)

Em caso de dúvidas, você poderá obter maiores informações entrando em contato com Samara Raquel da Silva Costa, através dos telefones (83) 99925-4518 ou através dos e-mails: [samara.raquel@aluno.uepb.edu.br](mailto:samara.raquel@aluno.uepb.edu.br). Caso suas dúvidas não sejam resolvidas pelos pesquisadores ou seus direitos sejam negados, favor recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa, localizado no 2º andar, Prédio Administrativo da Reitoria da Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande – PB, Telefone 3315 3373, e-mail: [cep@uepb.edu.br](mailto:cep@uepb.edu.br) e da CONEP (quando pertinente) e da CONEP (quando pertinente).

## **CONSENTIMENTO**

Após ter sido informado sobre a finalidade da pesquisa **AVANÇOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO ACADÊMICA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA** e ter lido os esclarecimentos prestados no presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, eu  
\_\_\_\_\_ autorizo a  
participação no estudo, como também dou permissão para que os dados obtidos sejam utilizados para os fins estabelecidos, preservando a nossa identidade. Desta forma, assino este termo, juntamente com o pesquisador, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do pesquisador.

Campina Grande, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024.



---

Assinatura do(a) Participante

---

Assinatura do(a) Pesquisador(a)

**OBS<sup>1</sup>.: O TCLE será elaborado em duas vias; rubricadas em todas as suas páginas. As assinaturas devem ficar na mesma folha.**

**ANEXO A - Resolução/UEPB/CONSUNI/0298/2019**

Universidade Estadual da Paraíba

**RESOLUÇÃO/UEPB/CONSUNI/0298/2019**

Cria o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) - Departamento de Educação - Centro de Educação – CEDUC - Câmpus I, aprova o Regimento Interno, e dá outras providências.

**O Conselho Universitário – CONSUNI**, da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, no uso das atribuições que lhe são conferidas, e de conformidade com o que dispõe o art. 32, inciso VIII, do Estatuto da Universidade, e;

**CONSIDERANDO** a importância do trabalho desenvolvido no sentido de garantir de acesso e permanência de estudantes com deficiência na UEPB;

**CONSIDERANDO** que o Núcleo destina-se desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão acerca das pessoas com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento – TGD e altas habilidades;

**CONSIDERANDO** o que consta no processo nº 01.034/2019;

**CONSIDERANDO** decisão unânime deste egrégio Conselho em reunião ordinária realizada no dia 04 de outubro de 2019.

**RESOLVE:**

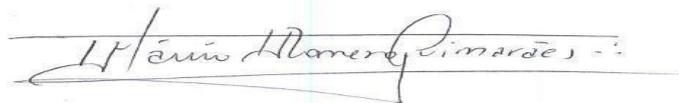
**Art. 1º** - Criar o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da Universidade Estadual da Paraíba – NAI/UEPB, vinculado ao Departamento de Educação, do Centro de Educação – CEDUC, no Câmpus I, da UEPB.

**Art. 2º** - Aprovar o Regimento Interno do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da Universidade Estadual da Paraíba – NAI/UEPB.

**Parágrafo Único.** O Regimento Interno referido no *caput* do artigo, que regulamenta e orienta o Núcleo, encontra-se presente no Anexo I deste documento.

**Art. 3º** - Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogando as disposições em contrário.

Campina Grande, 04 de outubro de 2019.



**Prof. Dr. FLÁVIO ROMERO GUIMARÃES**

Presidente em Exercício do CONSUNI

□ RESENHA/UEPB/SODS/017/2019. Publicado no Diário Oficial do Estado, 19 de outubro de 2019. Pág. 7.



**UEPB**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDUC**

**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

**REGIMENTO INTERNO**

**NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO- NAI/UEPB**

**CAMPINA GRANDE – PB**

# REGIMENTO INTERNO DO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO - NAI/UEPB

## CAPÍTULO I

### NATUREZA E FINALIDADES

**Art. 1º** - O NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO (NAI) DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA (UEPB) – NAI/UEPB, vinculado ao Departamento de Educação, do Centro de Educação – CEDUC, no Câmpus I, da UEPB, desenvolve atividades interdisciplinares de ensino, pesquisa e extensão, de acordo com o que dispõe o Estatuto da UEPB, no artigo 128. Destina-se prioritariamente a coordenar, desenvolver, orientar e executar estudos e atividades de ensino, pesquisa e extensão acerca das pessoas com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento – TGD e altas habilidades.

**Art. 2º** - O NAI se regerá:

I - Pelo Estatuto da UEPB, que, no artigo 30, inciso IX, e artigo 128 deliberam sobre a criação e funcionamento de Núcleos.

II - Por este Regimento e atos administrativos decorrentes.

**Art. 3º** - O NAI tem como missão realizar um atendimento sócio pedagógico que garanta o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social dos alunos com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento e Altas Habilidades matriculados na UEPB e em suas instituições parceiras, tendo como perspectiva a superação de barreiras e outras formas de discriminação, como também a ampliação e consolidação da cidadania e dos direitos das pessoas com deficiência.

**Art. 4º** O NAI tem como objetivos gerais:

I - Desenvolver programas de esclarecimento e orientação que conscientizem o corpo docente, discente e técnicos administrativos da UEPB, acerca de como lidar com os alunos com deficiência, Transtorno Global do desenvolvimento e Altas Habilidades;

II - Oferecer um campo de estágio para alunos da graduação e da pós-graduação, matriculados na UEPB;

III - Desenvolver métodos pedagógicos que mediar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência matriculados na UEPB;

IV - Propor cursos, palestras e eventos científicos referentes ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência à comunidade interna e externa da UEPB;

V - Identificar as necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência matriculados na UEPB;

VI - Solicitar às instâncias pertinentes da UEPB a aquisição de materiais e equipamentos de acessibilidade, bem como a remoção de barreiras arquitetônicas, de locomoção, de mobiliários, entre outros;

VII - Articular intersetorialmente a proposição/implementação de políticas públicas de inclusão na UEPB;

VIII - Desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão de acordo com as linhas de pesquisa do núcleo, garantindo a participação e efetivando diálogo com a comunidade interna e externa da UEPB;

IX - Promover e otimizar a formação de pesquisadores (as) em nível de pós-graduação strictu sensu e latu sensu na Educação Especial da Perspectiva Inclusiva;

X - Divulgar, em nível local, regional, nacional e internacional, os resultados de estudos, pesquisas e ações de extensão voltados à educação especial;

XI - Estabelecer convênios técnicos, culturais e científicos locais, nacionais e internacionais de acordo com as linhas de pesquisas do NAI ou de interesse das pessoas com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento e Altas Habilidades;

XII - Assessorar estado e municípios na implementação das políticas de ações afirmativas para as pessoas com deficiência, transtorno Global do Desenvolvimento e Altas Habilidades.

**Art. 5º** - As Linhas de Pesquisa do NAI são:

- I - Educação Especial;
- II - Educação Matemática Inclusiva;
- III - Ensino de Ciências;
- IV - Formação de Professor e inclusão;
- V - Tecnologias Assistivas.

**Art. 6º** - De acordo com as linhas de pesquisa do NAI, são objetivos específicos desse Núcleo:

I - Educação Especial

Essa linha se dedicará à análise dos aspectos teóricos e metodológicos da temática da Educação Especial, que se direciona para uma Educação Inclusiva; os processos de implementação da proposta de educação inclusiva no sistema escolar, a dinâmica da inclusão no cotidiano da sala de aula, a docência, os alunos e a perspectiva culturalista no contexto da temática em questão. Essa linha terá como objetivos: analisar os aspectos teóricos e metodológicos da Educação Especial e Inclusão no sistema educacional brasileiro; compreender as bases teórico-práticas da educação inclusiva no sistema escolar e a dinâmica da inclusão; observar no cotidiano da sala de aula, a docência, os alunos e a perspectiva culturalista que permeia a temática.

II – Educação Matemática Inclusiva

Essa linha dedicar-se-á às políticas públicas para educação inclusiva, educação matemática e inclusão escolar e pesquisas em educação matemática e inclusão. Essa linha terá como objetivos compreender políticas públicas que tratam da inclusão de pessoas com deficiência; compreender as características da educação especial numa perspectiva inclusiva;

identificar possibilidades de educação matemática que favoreçam práticas inclusivas; identificar possibilidades de pesquisas em Educação Matemática e Inclusão.

### III – Ensino de Ciências e Inclusão

Essa linha dedicar-se-á às políticas públicas para educação inclusiva, ensino de ciências e inclusão escolar e pesquisas em ensino de ciências e inclusão. Essa linha terá como objetivos compreender políticas públicas que tratam da inclusão de pessoas com deficiência; compreender as características da educação especial numa perspectiva inclusiva; identificar possibilidades do ensino de ciências que favoreçam práticas inclusivas; identificar possibilidades de pesquisas em ensino de ciências e Inclusão.

### IV – Formação de Professor e Inclusão

Essa linha dedicar-se-á ao projeto político-pedagógico na educação especial em uma perspectiva inclusiva; planejamento de ensino; avaliação da aprendizagem e a relação professor-aluno; adaptações curriculares; e materiais acessíveis. Essa linha terá como objetivos atender à necessidade de fomentar a formação continuada, entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes; discutir a avaliação da aprendizagem respeitando as necessidades educacionais especiais do discente; discutir a importância de adaptações curriculares que respondam as necessidades educacionais especiais dos discentes; (re) criar matérias pedagógicas acessíveis; e reforçar a formação continuada do corpo docente como prática regular que responda às reais necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades.

### V – Tecnologias Assistivas

Essa linha dedicar-se-á às questões de acessibilidade; tecnologia assistiva nas instituições de ensino. Essa linha terá como objetivos distinguir os diferentes tipos de deficiências, enfatizando suas implicações no desenvolvimento humano; identificar as principais necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades; e apresentar a tecnologia assistiva e as principais adaptações que facilitam o processo ensino-aprendizagem.

## CAPÍTULO II

### DA ADMINISTRAÇÃO

**Art. 7º** - A estrutura Administrativa e Acadêmica do NAI é composta:

- I - Pelo Conselho Executivo;
- II - Pelo Conselho Técnico-Científico;
- III - Pelo Conselho Institucional.

**Art. 8º** - O Conselho Executivo será composto por:

- I - Um (a) coordenador (a) administrativo (a) provido (a) pelo (a) Reitor (a) da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, eleito (a) pelo Conselho Técnico-Científico composto pelos (as) professores (as)-pesquisadores (as) do núcleo e pertencentes ao corpo docente da UEPB, bem como pelo(s) (as) técnico(s) administrativo(s) (s) (as), lotados no NAI;

II - Um (a) coordenador (a) de comunicação e evento provido (a) pelo (a) Reitor (a) da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, eleito (a) pelo Conselho Técnico-Científico composto pelos (as) professores (as)-pesquisadores (as) do Núcleo e pertencentes ao corpo docente da UEPB, bem como pelo(s) (as) técnico(s) administrativo(s) (as), lotado no NAI.

**Parágrafo único:** O cargo de Coordenador do Núcleo terá a duração de 2 (dois) anos, podendo ser reconduzido por igual período, conforme normas vigentes.

**Art. 9º** - Compete ao Coordenador (a) Administrativo (a) do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da UEPB:

- I - Dirigir e coordenar o NAI;
- II - Executar as políticas e decisões do Conselho Técnico-Científico (CTC);
- III - Propor, elaborar, executar e avaliar, em conjunto com os (as) professores (as) - pesquisadores (as), extensionistas, convênios com entidades públicas e privadas visando à realização de projetos de pesquisa e extensão;
- IV - Apresentar às instâncias superiores da UEPB dados quantitativos e qualitativos referentes à avaliação do desenvolvimento das atividades do Núcleo;
- V - Efetivar intercâmbio com instituições científicas de ensino superior, empresas e órgãos nacionais e estrangeiros;
- VI - Presidir e convocar as reuniões do Núcleo.

**Art. 10** - Compete ao (à) Coordenador (a) de Comunicação e Eventos do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão:

- I - Promover a integração com diferentes centros, departamentos e cursos da UEPB e outras IES em nível de graduação e pós-graduação;
- II - Manter os membros do NAI atualizados sobre eventos e periódicos para publicação;
- III - Coordenar eventos realizados pelo NAI;
- IV - Organização das ações de comunicação interna e externa do NAI.

**Art. 11** - O Conselho Técnico-Científico será formado pelos membros professores (as)- pesquisadores (as) que constituem a equipe fundadora do NAI e pelos futuros pesquisadores (as) que vierem a ingressar no Núcleo, desde que estes últimos atendam às seguintes exigências:

- I - Seja professor (a) de uma Instituição de Ensino Superior – IES;
- II - Ter no mínimo curso de especialização em área afim às linhas de pesquisa e atuação do NAI;
- III - Seja representante de comunidades tradicionais, movimentos sociais e da sociedade civil organizada, das diferentes áreas do conhecimento, que realizem ou tenham interesse em realizar pesquisas, implementar projetos e programas de ação social voltados para a temática do núcleo;

IV - Apresentar e desenvolver projeto de pesquisa e/ou extensão em uma das linhas de pesquisa do

Núcleo;

**Art. 12** - Compete ao Conselho Técnico-Científico (CTC):

I - Aprovar e selecionar estagiários de iniciação científica, ações extensionistas, monitoria e de outras categorias;

II - Analisar, aprovar ou reprovar a solicitação de novos ingressantes para o quadro efetivo de professores (as)-pesquisadores (as), extensionistas e de pesquisadores (as) juniores do Núcleo;

III - Aprovar relatórios, propostas e projetos de pesquisa e de extensão do Núcleo;

IV - Analisar e autorizar as publicações e comunicações científicas a serem feitas pelo Núcleo ou que leve o seu nome;

V - Analisar e deliberar sobre a permanência e/ou licenciamento de professores (as)- pesquisadores (as), extensionistas, dos discentes, de pesquisadores (as) juniores e de representante de comunidades tradicionais, movimentos sociais e da sociedade civil organizada nos quadros do NAI.

**Art. 13** - O Conselho Técnico-Científico reunir-se-á, ordinariamente, uma vez por mês, podendo o coordenador administrativo convocar reuniões extraordinárias. Serão registrados em ata as discussões, decisões e encaminhamentos de propostas.

**Parágrafo único.** As decisões do conselho Técnico-Científico serão tomadas mediante votação no sistema de maioria simples.

**Art. 14** - O Conselho Institucional é formado pelos seguintes membros:

I - Os dois coordenadores do Núcleo;

II - Os (as) professores (as)-pesquisadores (as) e extensionistas do Conselho Técnico - Científico;

III - Um representante dos acadêmicos em iniciação científica do quadro de bolsistas do Núcleo; IV - Um representante dos pesquisadores (as) juniores;

V - Um representante de cada comunidade tradicional, de cada movimento social e da sociedade civil organizada que participa do Núcleo.

VI - Um Técnico Administrativo vinculado ao Núcleo.

**Art. 15** - O Conselho Institucional reunir-se-á em uma instância acadêmica e administrativa que poderá ser convocada pelo Coordenador Administrativo quando os assuntos tratados requererem a participação do conjunto de profissionais.

**Art. 16** - Caberá à Universidade Estadual da Paraíba manter o quadro de professores (as)- pesquisadores (as) e técnicos (as) administrativos (as) de acordo com a necessidade do Núcleo, como também a manutenção de equipamentos e de material de consumo necessários e destinados ao NAI.

**Art. 17** - Competirá ao Núcleo a contrapartida com os resultados científicos e acadêmicos.

### **CAPÍTULO III**

## **DO QUADRO CIENTÍFICO – DAS CATEGORIAS DE PESQUISADORES EFETIVOS E CONVIDADOS**

**Art. 18** - São Pesquisadores (as) Efetivos (as) do NAI os (as) professores (as)-pesquisadores (as) e extensionistas que fazem parte do quadro profissional da UEPB ou de outra Instituição de Ensino Superior e representantes de comunidades tradicionais, movimentos sociais e da sociedade civil organizada.

**Art. 19** - São pesquisadores (as) Fundadores (as) os profissionais e acadêmicos (as) da UEPB que constam desta Instrução Normativa do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão.

**Art. 20** - São Pesquisadores (as) Beneméritos (as) todos (as) aqueles (as) pesquisadores (as), efetivos ou não do Núcleo, que tiverem contribuído com o seu trabalho ou sua atuação para o engrandecimento do NAI.

**Art. 21** - São Benfeitores (as) aqueles (as) que contribuírem com donativo de relevância para o NAI.

**Art. 22** - O título de Pesquisador (a) Honorário (a) será concedido às Autoridades, Pessoas Gradadas ou Científicas, nacionais ou estrangeiras.

**Art. 23** - São representantes aqueles (as) pesquisadores (as) que, devidamente credenciados (as) pelo C.T.C, mantenham intercâmbio com o NAI, residindo em outras partes do país ou no estrangeiro.

**Art. 24** - São Correspondentes os (as) pesquisadores (as) que entrarem em contato solicitando e fornecendo dados científicos e devidamente autorizados pelo C.TC

**Art. 25** - São Pesquisadores (as) Visitantes aqueles (as) que, podendo contribuir de alguma forma com as pesquisas do Núcleo, poderão ter viabilizadas visitas científicas para dar orientações, palestras, conferências etc., junto à Universidade Estadual da Paraíba, uma vez aprovado pelo C.T.C.

**Art. 26** - São pesquisadores (as) juniores aqueles (as) graduandos (as) e graduados (as) que participem de um projeto de pesquisa e/ou extensão coordenado por um (a) professor (a) pesquisador (a) e por técnico administrativo (a) integrante do NAI.

**Art. 27** - São Consultores (as) os (as) Pesquisadores (as) que, estando ligados aos Projetos Científicos, tenham sua consultoria viabilizada pelos órgãos patrocinadores.

**Art. 28** - São Extensionistas os (as) professores (as), estudantes, técnico(s) (as) administrativo(s) (as) lotado(s) (as) no Núcleo, representantes de comunidades tradicionais, movimentos sociais e da sociedade civil organizada que desenvolvem atividades de extensão nas mais variadas áreas da sociedade.

## **CAPÍTULO IV**

### **DO QUADRO ADMINISTRATIVO DO NÚCLEO**

**Art. 29** - Para a administração do Núcleo, será necessária a lotação permanente de professores (as) e técnicos administrativos do quadro efetivo da UEPB com as seguintes funções:

- I - Coordenador (a) Administrativo (a) e Coordenador (a) de Comunicação e Eventos do Núcleo
- II - Professores (as) com as atribuições conferidas por este regimento;
- III - Secretário (a) – Profissional responsável pela organização de todas as atividades de secretaria.

## **CAPÍTULO V**

### **DO PATRIMÔNIO – DO ACERVO CIENTÍFICO**

**Art. 30** - Constituem patrimônio de uso do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão os bens patrimoniais da Universidade Estadual da Paraíba – adquiridos em convênios científicos ou de qualquer outro modo. Inclui-se em seu patrimônio o seu acervo científico, toda a coleção doada ou adquirida que estiver no Núcleo para fins de pesquisa, divulgação ou simples guarda, assim como a sua biblioteca especializada.

**Art. 31** - O NAI deverá contar com uma biblioteca especializada para suporte das atividades de pesquisa e extensão.

**Art. 32** - Em caso de extinção do NAI, seu patrimônio material (sala, equipamentos) deverá manter-se no patrimônio da UEPB. O patrimônio cultural da população com deficiência e de instituições de educação especial (expresso em coleções e acervos) deverá ser doado para o Museu Assis Chateaubriand da UEPB. O acervo bibliográfico deverá ser doado à Biblioteca Central da UEPB.

## CAPÍTULO VI

### DISPOSIÇÕES GERAIS E FINAIS

**Art. 33** - Todas as linhas de pesquisa do Núcleo e os (as) professores (as) pesquisadores (as), pesquisadores (as) juniores, técnico(s) (as) administrativo(s) (as) lotados no NAI e extensionistas nelas envolvidos (as) deverão realizar atividades de pesquisa e/ou extensão.

**Art. 34** - Cada linha de pesquisa terá um (a) professor (a) responsável por ela indicado dentre seus membros.

**Art. 35** - Cada linha deverá realizar pelo menos um evento anual de extensão.

**Art. 36** - O Conselho Técnico-Científico só poderá aprovar os projetos que tenham planejamento completo e/ou viabilidade financeira, acadêmica e social.

**Art. 37** - O NAI realizará bianualmente um seminário nacional sobre estudos de educação especial na perspectiva inclusiva, com uma temática a ser definida pelos (as) professores (as) pesquisadores (as) e demais integrantes do núcleo.

**Art. 38** - O Conselho Executivo do Núcleo encaminhará às instâncias superiores e competentes da UEPB, ou sua responsável legal, os Projetos de Pesquisa e de Extensão, para captação dos recursos orçados que, uma vez concedidos, serão aplicados e controlados pelo (a) Coordenador (a) Administrativo.

**Art. 39** - É permitida aos discentes a participação em até mais um Núcleo de Pesquisa, desde que sua pesquisa em ambos trate de questões relacionadas à educação especial na perspectiva inclusiva.

**Art. 40** - É vedado aos (às) professores (as)-pesquisadores (as) e pesquisadores (as) juniores do NAI participar de cargos administrativos em outros Núcleos de Pesquisa.

**Art. 41** - Os casos omissos serão resolvidos pelas instâncias previstas nas normas internas, segundo a sua natureza.

**Art. 42** - Este Regimento entrará em vigor na data de sua publicação.

## Anexo B - Resolução/UEPB/CONSEPE/013/2006



# UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

## RESOLUÇÃO/UEPB/CONSEPE/013/2006

CRIA O PROGRAMA DE TUTORIA ESPECIAL NO  
ÂMBITO DA UEPB.

O Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) da UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA, no uso de suas atribuições,

**CONSIDERANDO** a necessidade de aprimoramento da Resolução/UEPB/CONSEPE/03/94 que define e regulamenta o atendimento ao aluno com necessidades especiais da UEPB;

**CONSIDERANDO** que o atendimento ao aluno com necessidades especiais é matéria pertinente à Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários (PROEAC);

**CONSIDERANDO** que o termo *necessidades especiais* aqui utilizado refere-se especificamente às deficiências física, mental, auditiva, visual e múltiplas;

**CONSIDERANDO** decisão unânime do Conselho, em reunião realizada em 06 de julho de 2006;

**RESOLVE:**

## DOS OBJETIVOS

**Art 1º** - A Tutoria Especial enquanto experiência pedagógica tem por objetivos:

- I – Oferecer assistência pedagógica ao aluno com necessidades especiais, regularmente matriculado em curso de Graduação, com a finalidade de facilitar o acesso e a permanência dos mesmos na academia.
- II – Proporcionar ao tutor experiências que contribuam para o seu processo de formação através do exercício de práticas pedagógicas que sejam resultado de reflexão teórica.

## DAS ATIVIDADES DE TUTORIA ESPECIAL

**Art 2º** - As atividades da Tutoria Especial compreendem as ações auxiliares oferecidas ao aluno com necessidades especiais que esteja precisando de atendimento individualizado, sendo desenvolvida sob a orientação e a supervisão de um professor determinado pela PROEAC.

§1º A Tutoria Especial deve ser remunerada com recursos orçamentários da UEPB ou de outras fontes por meio de convênios e parcerias.

§2º O exercício da Tutoria Especial não implica em vínculo empregatício com a instituição, por ser uma experiência realizada pelo aluno, ainda, em seu período de formação profissional.

§3º As atividades desenvolvidas na Tutoria Especial deverão totalizar 12 horas semanais, sem prejuízo das atividades acadêmicas do aluno.

§4º O horário e o local das atividades do tutor deverão ser compatíveis com a disponibilidade do mesmo e do discente a ser por ele atendido.

§5º O exercício da Tutoria Especial será desenvolvido em um tempo mínimo de um período letivo para os cursos anuais, e dois períodos letivos para os cursos semestrais.

§6º Em hipótese alguma poderá haver acumulação da atividade de Tutoria Especial com qualquer outra atividade inscrita na modalidade de bolsa, seja interna ou externa.

§7º Ao final da experiência o tutor fará jus a um certificado da Tutoria Especial emitido pela PROEAC.

§8º Ocorrendo faltas ou impedimentos legais, antes de completado o período da Tutoria Especial, desde que tenha cumprido 6 (seis) meses, o tutor fará jus a uma declaração, expedida pela PROEAC, onde contará a carga horária ou período em que permaneceu como tutor.

**Art. 3º** - As funções do tutor serão exercidas por alunos que, mediante processo de seleção, demonstrem capacidade de auxiliar o aluno com necessidades especiais em suas atividades acadêmicas.

**Art. 4º** - O tutor será desligado de suas funções:

- I- Por indisciplina, de acordo com as normas vigentes.
- II- Por ausência a 16 (dezesseis) horas mensais de trabalho, sem justificativa.
- III- Por não atendimento às exigências da Função, de acordo com esta Resolução.

**Art. 5º** - O processo de desligamento do tutor será analisado pela PROEAC, a pedido da coordenação do curso, resguardado o seu amplo direito de defesa.

**Parágrafo único** – quando o tutor for desligado, a PROEAC deverá substituí-lo, convocando o candidato aprovado, de acordo com a ordem de classificação. Não havendo preenchimento da vaga far-se-á nova seleção.

## **DAS VAGAS**

**Art. 6º** - As vagas destinadas ao exercício da Tutoria Especial serão determinadas pela PROEAC, para cada processo seletivo, levando em consideração o número de alunos com necessidades especiais regularmente matriculados, informado oficialmente pelo Departamento de origem.

**Art. 7º** - A disponibilidade de vagas para cada processo seletivo deverá ser amplamente divulgada pelo Departamento através do Edital de seleção elaborado pela PROEAC.

## **DA SELEÇÃO DOS TUTORES**

**Art. 8º** - As inscrições para o processo seletivo de tutores serão realizadas nas coordenações dos cursos.

**Art. 9º** - Poderão submeter-se ao processo de seleção, para exercer a função de tutor, durante um ano letivo, o aluno que:

- I- Esteja regularmente matriculado nos cursos de graduação da UEPB;
- II- Apresente o Coeficiente de Rendimento Escolar (CRE) igual ou superior a 7,0 (sete);
- III- Esteja matriculado no mesmo período ou em períodos superiores ao tutorado.

**Art. 10** - O processo de seleção da Tutoria Especial será dirigido pela PROEAC.

§ 1º – O processo seletivo será conduzido por uma banca examinadora, designada pela PROEAC, composta por 3 (três) professores.

§ 2º - A seleção de tutores será realizada de acordo com o calendário determinado no Edital de seleção.

§ 3º – Os resultados da seleção serão homologados pela PROEAC, divulgados no quadro de avisos da mesma, e, encaminhados aos Departamentos e Coordenações que participaram do processo de Tutoria Especial, até 5 (cinco) dias úteis, após a realização da prova.

**Art. 11** - O candidato que obtiver nota igual ou superior a 7 (sete) será considerado aprovado no processo de seleção de tutores.

**Art. 12** - Será levada em consideração, para efeito de aprovação, a média ponderada dos seguintes itens:

- I- Entrevista (5 pontos);
- II- Análise do Curriculum Vitae (3 pontos);
- III- Coeficiente de Rendimento Escolar – CRE (2 pontos).

**Art. 13** - Serão considerados classificados no processo seletivo de Tutoria Especial os candidatos que, estando aprovados, preenchem o número de vagas estabelecido no Edital de seleção.

**Parágrafo único** – em caso de empate, serão considerados os seguintes critérios de desempate, dando prioridade:

- a) Ao candidato que esteja cursando o mesmo ano e inserido na mesma turma do aluno com necessidades especiais que esteja precisando de atendimento individualizado;
- b) Ao candidato que apresente o maior número de experiência em atividades na área especial e maior número de participação em eventos relacionados à referida área;
- c) Ao candidato que apresente o maior CRE.

## **DO TUTOR**

**Art. 14** - São atribuições do tutor:

- I - Auxiliar o aluno com necessidades especiais em tarefas pedagógicas e científicas.
- II - Auxiliar o aluno com necessidades especiais em trabalhos práticos e experimentais.
- III - Ajudar e orientar o aluno com necessidades especiais em seus estudos e trabalhos teóricos e práticos.

**Art. 15** - O tutor deverá receber capacitação para o exercício das atividades da Tutoria Especial, sendo responsabilidade da PROEAC realizar tal capacitação;

**Art. 16** - O tutor deverá assinar um termo de compromisso, ao ingressar nas atividades da Tutoria Especial, e, em caso de desistência, o fazer, por escrito, junto a PROEAC.

**Art. 17** - é vedado ao tutor:

I – Substituir o aluno com necessidades especiais em qualquer tipo de atividade acadêmica e nos processos de avaliação.

**Art. 18** - Ao tutor cabe elaborar, com a orientação do professor, 1 (um) relatório sobre as atividades da Tutoria Especial ao término do seu exercício.

## **DO PROFESSOR ORIENTADOR**

**Art. 19** - O Professor Orientador, de que trata o artigo anterior, será indicado pela PROEAC, a partir dos critérios infra-relacionados:

I – Ter conhecimento teórico e afinidade com a temática da Educação Especial;

II – possuir carga horária na PROEAC de, no mínimo, 8 (oito) horas semanais;

III – se encontrar desenvolvendo atividades específicas, ou ter experiência, na área de educação especial.

**Art. 20** - São atribuições do professor orientador da Tutoria Especial:

I – Planejar e programar as atividades da Tutoria Especial, juntamente com o tutor, estabelecendo a metodologia a ser utilizada no atendimento aos alunos a serem assistidos;

II – Organizar com o tutor o horário de trabalho que garanta o exercício efetivo da Tutoria Especial;

III – Acompanhar e orientar o tutor na execução das atividades, discutindo com ele as questões teóricas e práticas, fornecendo-lhes subsídios necessários para as suas atividades;

IV – Supervisionar as atividades do tutor, bem como a elaboração do relatório final a ser encaminhado a PROEAC.

**Art. 21** - O professor orientador deverá solicitar a PROEAC a emissão dos certificados, mediante envio do relatório final da Tutoria Especial, devidamente assinados pelo tutor e pelo professor orientador.

## **DA PROEAC**

**Art. 22** - É de competência da PROEAC, após aprovação do número de bolsas da Tutoria Especial, pelo CONSUNI, por ano letivo, estabelecer a distribuição das bolsas por Departamento.

**Art. 23** - A distribuição das bolsas de que trata o artigo anterior levará em consideração:

I - O número de alunos atendidos pelos Departamentos que apresentam necessidades especiais;

**Art. 24** - São atribuições da PROEAC:

I – Elaborar minuta do edital de seleção de tutores, conforme estabelecido nesta Resolução.

II – Cadastrar os tutores selecionados e manter um banco de dados atualizado sobre o desenvolvimento desta atividade na Instituição.

III – Distribuir, por Departamento, depois de estabelecidas pelo CONSEPE, as bolsas disponíveis para a Tutoria Especial.

IV – Providenciar o contrato e o pagamento dos tutores.

V – Estabelecer parâmetros mínimos para a elaboração do relatório a ser apresentado pelos tutores.

VI – Tomar as providências administrativas pertinentes, no caso da suspensão da função de tutor.

VII – Cumprir e fazer cumprir as normas definidas nesta Resolução.

## **DAS BOLSAS DA TUTORIA ESPECIAL**

**Art. 25** - A cada início de período letivo a PROEAC indicará o número de bolsas da tutoria especial, em número compatível com os recursos financeiros disponíveis.

**Art. 26** - O valor e o número de bolsas para a Tutoria Especial serão determinados pelo CONSUNI.

**Art. 27** - Cada tutor deverá receber a bolsa durante o ano letivo em curso, conforme Calendário Universitário aprovado pelo CONSEPE.

## **DISPOSIÇÕES FINAIS**

**Art. 28** - Os casos omissos nesta Resolução serão resolvidos pela PROEAC, ouvido o Departamento.

**Art. 29** - Esta Resolução entra em vigor para o processo seletivo da Tutoria Especial do ano letivo 2006.2.

Campina Grande, 07 de julho de 2006

***Profª Marlene Alves Sousa Luna***  
Presidente

**ANEXO C - Termo de Autorização Institucional (TAI)****TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL (TAI)**

Estamos cientes da intenção e autorizamos a realização do projeto intitulado "AVANÇOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO ACADÊMICA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA" desenvolvida pela mestranda Samara Raquel da Silva Costa do Curso de Pós-graduação em Serviço Social (PPGSS) da Universidade Estadual da Paraíba, sob a orientação da professora Sheyla Suely de Souza Silva.

Campina Grande-PB, 21 de agosto de 2024

Universidade Estadual da Paraíba  
PRO-REITORIA DE GRADUAÇÃO  
Profa. Dra. Valéria G. G. Rocha  
Pró-Reitora de Graduação Mat. 1223478

---

Assinatura e carimbo do(a) responsável institucional

**ANEXO D - Parecer Consubstanciado do Conselho de Ética e Pesquisa****PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** AVANÇOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO ACADÊMICA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

**Pesquisador:** Samara Raquel da Silva Costa

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 83015424.9.0000.5187

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 7.161.674

**Apresentação do Projeto:**

Trata-se de um Projeto de Pesquisa vinculado ao Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). A apresentação resumida do projeto reside nos seguintes termos: "Este projeto de pesquisa visa investigar os avanços, desafios e perspectivas relacionados à formação acadêmica de pessoas com deficiência na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Com foco no Curso de Serviço Social, a pesquisa explorará as experiências e percepções dos estudantes com deficiência, bem como dos docentes e profissionais envolvidos na promoção do acesso, permanência e formação dos estudantes matriculados nos Cursos do Campus I da Universidade. O estudo utilizará métodos qualitativos para coletar dados, incluindo entrevistas presenciais e formulários eletrônicos, a fim de compreender as barreiras enfrentadas pelos estudantes com deficiência, as práticas inclusivas adotadas pela Instituição e as expectativas para o futuro da formação acadêmica inclusiva na UEPB. Os resultados esperados contribuirão para o desenvolvimento de políticas e práticas que promovam uma educação superior mais acessível para todos os estudantes, independentemente de suas capacidades físicas ou cognitivas."

**Objetivo da Pesquisa:**

O Projeto de Pesquisa apresenta os seguintes objetivos:

## **Continuação do Parecer: 7.161.674**

### **Objetivo geral:**

- Identificar e analisar os desafios, avanços e perspectivas para promover o acesso, a permanência e a formação dos estudantes com deficiência nos Cursos do Campus I da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

### **Objetivos específicos:**

- Analisar, teórica e histórico-socialmente, a categoria da inclusão e a trajetória das políticas de inclusão no Brasil e no mundo;
- Mapear e resgatar a trajetória e a dinâmica de criação e atuação das políticas de inclusão de PCDs que compõem a estrutura organizacional da UEPB/Campus I;
- Apresentar um mapeamento dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de PCDs (discentes com deficiência; docentes e tutores) e de seus respectivos recursos didático-pedagógicos institucionais de ensino-aprendizagem, nos Cursos do Campus I da UEPB;
- Analisar a avaliação dos sujeitos PCDs e seus respectivos tutores e docentes quanto à contribuição das políticas institucionais da UEPB para o acesso, permanência e formação de PCDs.

### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Os riscos e benefícios da pesquisa são apresentados no Projeto e no TCLE de forma clara e de acordo com a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012.

### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

É um projeto de pesquisa com condições de realização, claramente definido em termos éticos, metodológicos e logísticos, tal como determina a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, caracterizando exequibilidade na proposta.

### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os documentos obrigatórios estão adequados e contemplam as exigências do Anexo II da Norma Operacional CNS nº 001 de 2013 e da Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012.

### **Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

A pesquisadora responsável realizou a revisão e as correções solicitadas. Sem pendências e/ou inadequações.

### **Considerações Finais a critério do CEP:**

## Continuação do Parecer: 7.161.674

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2413475.pdf	07/10/2024 19:43:13	Samara Raquel da Silva Costa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	07/10/2024 19:42:48	Samara Raquel da Silva Costa	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRosto.pdf	06/09/2024 16:46:50	Samara Raquel da Silva Costa	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	03/09/2024 20:45:24	Samara Raquel da Silva Costa	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CAMPINA GRANDE, 16 de Outubro de 2024

---

**Assinado por:  
Patricia Meira Bento  
(Coordenador(a))**

Cópia de documento digital impresso por Mayara (1055640) em 26/08/2024 09:48.

## Documento Digitalizado Público

### Termo de autorização institucional

**Assunto:** Termo de autorização institucional  
**Assinado por:** Márcia  
**Tipo do Documento:** Termo  
**Situação:** Finalizado  
**Nível de Acesso:** Público  
**Tipo do Conferência:** Cópia Simples

Documento assinado eletronicamente por:

■ **Márcia Jordão da Silva, Assessor Administrativo - III - Pró-Reitoria de Graduação**, em 26/08/2024 08:49:28.

Este documento foi armazenado no SUAP em 26/08/2024. Para comprovar sua integridade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.uepb.edu.br/verificar-documento-externo/> e forneça os dados abaixo:

**Código Verificador:** 426442

**Código de Autenticação:** 907436dc6d



**Anexo E - Edital nº 02/2025****UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
PRÓ-REITORIA ESTUDANTIL****EDITAL Nº 02/2025  
(RETIFICADO E PRORROGADO)****SELEÇÃO PARA O PROGRAMA DE TUTORIA ESPECIAL NOS CÂMPUS I, III, IV  
E V (CAMPINA GRANDE, GUARABIRA CATOLÉ DO ROCHA, POLO SOUSA E  
JOÃO PESSOA)**

A Universidade Estadual da Paraíba, por meio da Pró-Reitoria Estudantil, no uso de suas atribuições legais, **TORNA PÚBLICO** que estarão abertas as inscrições para a seleção de candidatos ao Programa de Tutoria Especial no Câmpus de Campina Grande, Guarabira, Catolé do Rocha, Polo Sousa e João Pessoa, visando a oferta de bolsas conforme consta a seguir:

**1. DO OBJETIVO E DA DURAÇÃO DA TUTORIA**

1.1. A tutoria especial, enquanto experiência pedagógica, tem por objetivo oferecer assistência pedagógica ao(à) estudante com deficiência (Física, Intelectual, Auditiva, Visual, Múltipla e Transtorno do Espectro Autista - TEA) e/ou com necessidade educacional específica regularmente matriculado(a) em cursos dos curso técnicos, de graduação e pós-graduação da UEPB, bem como proporcionar ao(à) estudante tutor experiências que contribuam para o seu processo de formação;

1.2. O(a) tutor(a) deverá ter disponibilidade para realizar as atividades da Tutoria obedecendo a carga horária mínima de 12h semanais, sem prejudicar suas atividades acadêmicas;

1.3. O exercício da Tutoria Especial será desenvolvido em um tempo mínimo de dois períodos letivos (um ano), podendo ser prorrogado;

1.4. Ao término da experiência como tutor(a), o(a) estudante terá direito ao respectivo certificado de participação no programa.

**2. DO VALOR E DO QUANTITATIVO DE BOLSAS**

2.1. O valor mensal da Bolsa da Tutoria é R\$396,00 (trezentos e noventa e seis reais), conforme disposto na RESOLUÇÃO/UEPB/CONSUNI/0157/2016;

2.2. A bolsa se destina aos cursos listados na tabela abaixo. Portanto, quem estiver com matrícula efetiva em um deles, poderá realizar a sua inscrição. Importante também observar o período correspondente a cada vaga.

<b>CÂMPUS</b>	<b>CURSO</b>	<b>PERÍODO</b>	<b>Nº DE VAGAS</b>
Campina Grande (I)	Ciências Biológicas - Licenciatura	A partir do 7º período	01
Campina Grande (I)	Educação Física	A partir do 1º período	01
Campina Grande (I)	Farmácia	A partir do 1º período	01
		A partir do 3º período	01
Campina Grande (I)	História	A partir do 1º período	01
Campina Grande (I)	Jornalismo	A partir do 7º período	01
Campina Grande (I)	Letras Espanhol	A partir do 4º período	01
Campina Grande (I)	Letras Inglês	A partir do 1º período	01
		A partir do 5º período	01
Campina Grande (I)	Química Industrial	A partir do 5º período	01
Campina Grande (I)	Sociologia	A partir do 9º período	01
Guarabira (III)	História	A partir do 1º período	01
Guarabira (III)	Geografia	A partir do 5º período	01
Catolé do Rocha (IV)	Letras Português	A partir do 4º período	01
Catolé do Rocha (IV)/Polo Sousa	Energias Renováveis	A partir do 5º período	01
João Pessoa (V)	Ciências Biológicas	A partir do 1º período	01
		A partir do 2º período	01
		A partir do 7º período	01

### 3. DAS INSCRIÇÕES

3.1. A inscrição do(a) candidato(a) implicará na ciência e aceitação das normas e condições estabelecidas neste Edital e na Resolução RESOLUÇÃO/UEPB/CONSEPE/013/2006, em relação às quais não poderá alegar desconhecimento.

3.2. As inscrições serão realizadas de forma on-line, através do preenchimento do formulário:

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdbCPEZieEn33FPSH2UR5m\\_morc4iy6Roda\\_mpyoMSI73WPNQ/viewform?usp=header](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdbCPEZieEn33FPSH2UR5m_morc4iy6Roda_mpyoMSI73WPNQ/viewform?usp=header), **no período de 25 de fevereiro a 3 de março de 2025**, conforme cronograma descrito no item 7. Para tanto, é necessário anexar a documentação solicitada no **Anexo II** deste edital.

3.3. Para efetuar a inscrição, o(a) candidato(a) deverá:

3.3.1. Apresentar Coeficiente de Rendimento Acadêmico (CRA) igual ou superior a 7,0 (sete). Para os(as) estudantes ingressantes, que não possuem CRA, utilizamos a nota do ENEM como parâmetro;

3.3.2. Estar matriculado(a) no curso especificado na tabela do item 2.2 deste Edital, seja no mesmo período ou em períodos subsequentes;

3.3.3. Realizar a leitura do respectivo Edital;

3.3.4. Preencher corretamente a ficha de inscrição anexa a este Edital;

3.3.5. Os documentos deverão ser anexados em um único arquivo, do tipo PDF, de tamanho de até 10MB;

3.4. Não serão homologadas inscrições realizadas fora do prazo ou por qualquer outra via que não a especificada neste Edital.

3.5. O(a) estudante só concorrerá às bolsas destinadas ao câmpus em que esteja regularmente matriculado.

3.6. As informações prestadas na Ficha de Inscrição, nos documentos e no currículo do(a) estudante serão de sua responsabilidade, reservando-se à Pró-Reitoria Estudantil, o direito de excluir do Processo Seletivo, aquele(a) que não a preencher de forma completa, correta e legível e/ou fornecer informações inverídicas ou falsas.

### 4. DA SELEÇÃO

4.1. O processo seletivo será conduzido pela equipe da Pró-Reitoria Estudantil;

4.2. Os(as) candidatos(as) que se encaixem nos requisitos exigidos neste Edital (item 3.3) serão convocados(as) para uma entrevista com o Setor Psicossocial da PROEST, que versará

sobre os temas: Educação Inclusiva; Atribuições e competências do programa de Tutoria Especial; Elementos apresentados no Currículo do candidato; Disponibilidade de carga horária.

4.3. O(a) estudante que tiver sua inscrição homologada receberá via e-mail o dia e horário para a realização de sua entrevista.

4.4. Não estão aptos a participar do processo seletivo os(as) estudantes:

4.4.1. Que possuam qualquer tipo de bolsa acadêmica remunerada;

4.4.2. Que não apresentem a documentação na forma exigida neste Edital;

4.4.3. Que descumpram qualquer exigência durante o processo de seleção.

## **5. DA CLASSIFICAÇÃO**

5.1. Os(as) candidatos(as) que não se encaixem nos requisitos estabelecidos ou não cumpram as exigências do item 3.3 deste Edital serão automaticamente desclassificados(as);

5.2. A média ponderada dos seguintes itens será considerada para efeito de classificação:

Entrevista (5 pontos), Análise do Currículo (3 pontos) e Coeficiente de Rendimento Acadêmico - CRA (2 pontos);

5.3. Em caso de empate, serão classificados primeiro os(as) candidatos(as) que estiverem matriculados no mesmo curso e período do(a) estudante que necessita de tutor(a). Em seguida serão classificados(as) os(as) estudantes com maior número de experiências em atividades e participações em eventos relacionados às pessoas com deficiência. Por fim, serão classificados(as) os(as) estudantes que possuam o maior CRA;

5.4. Serão classificados(as) os(as) candidatos(as) com maior pontuação após o término do processo seletivo, em ordem decrescente, de acordo com o número de vagas ofertadas para o respectivo câmpus e curso de sua inscrição.

## **6. DO RESULTADO**

6.1. O resultado da seleção será homologado pela equipe da Pró-Reitoria Estudantil e divulgado através do seguinte endereço eletrônico: <https://uepb.edu.br/>;

6.2. Após a divulgação do resultado, a equipe da PROEST entrará em contato via e-mail com os(as) candidatos(as) selecionados(as) para orientar sobre o início das atividades da Tutoria Especial.

## 7. CRONOGRAMA

ETAPA	PERÍODO	LOCAL
Publicação do edital	17 de fevereiro de 2025	Site UEPB
Retificação e prorrogação do edital	25 de fevereiro de 2025	Site UEPB
Inscrições	25 de fevereiro a 3 de março de 2025	On-line (preenchimento do formulário): <a href="https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdbCPEZleEn33FPSH2UR5m_morc4iy6Roda_mpyoMSI73WPNQ/viewform?usp=header">https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdbCPEZleEn33FPSH2UR5m_morc4iy6Roda_mpyoMSI73WPNQ/viewform?usp=header</a>
Entrevistas	6 a 14 de março de 2025	- Presencial para o Campus I (Campina Grande) e on-line, através do Google Meet, para os demais campus.
Publicação do resultado final	17 de março de 2025	Site UEPB

## 8. DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

8.1. Os(as) estudantes classificados(as) deverão ter ciência dos termos da RESOLUÇÃO/UEPB/CONSEPE/013/2006 que estabelece as normas para a concessão e renovação deste benefício.

8.2. É importante consultar frequentemente o site da UEPB/PROEST, onde constarão informações importantes a respeito dos programas de permanência da assistência estudantil.

8.3. A comissão avaliadora reserva-se ao direito de realizar entrevista individual e solicitar, a qualquer tempo, outros documentos adicionais aos citados neste edital para solucionar quaisquer dúvidas ou obter esclarecimentos julgados necessários.

8.4. Os casos omissos ou duvidosos serão avaliados pela Pró-Reitoria Estudantil (PROEST, consultados outras instâncias, conforme o caso.

Campina Grande – PB, 14 de fevereiro de 2025.



Assinado de forma digital por  
CELIA REGINA DINIZ:45169837453  
Data: 2025.02.17 08:43:53 -03'00'

**PROF.<sup>a</sup> DRA. CÉLIA REGINA DINIZ**  
**REITORA**



Documento assinado digitalmente  
NUBIA DO NASCIMENTO MARTINS  
Data: 17/02/2025 22:36:37-0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

**PROF.<sup>a</sup> DRA. NÚBIA DO NASCIMENTO MARTINS**  
**PRÓ-REITORA ESTUDANTIL**



## ANEXO I

### UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA PRÓ-REITORIA ESTUDANTIL

<b>DADOS PESSOAIS</b>	
NOME COMPLETO:	
DATA DE NASCIMENTO:	
RG/ÓRGÃO EXPEDIDOR:	
CPF:	
ENDEREÇO:	
Nº:	BAIRRO:
CIDADE E ESTADO:	
COMPLEMENTO:	CEP:
TELEFONE:	
EMAIL:	
<b>DADOS ACADÊMICOS</b>	
CURSO:	MATRÍCULA:
PERÍODO MATRICULADO:	CÂMPUS:
FAZ PARTE DE ALGUM PROJETO OU PROGRAMA DA UEPB (PIBIC, <u>EXTENSÃO</u> , MONITORIA, ETC)? SIM ( ) NÃO ( ). SE SIM, TIPO DE PROJETO OU PROGRAMA:	
TÍTULO DO PROJETO OU PROGRAMA:	
PROFESSOR(A) COORDENADOR(A):	
<b>DADOS BANCÁRIOS</b>	
BANCO:	
AGÊNCIA:	
CONTA:	
OPERAÇÃO:	



## ANEXO II

A documentação está apresentada abaixo, na forma de CHECKLIST, visando auxiliar a conferência da documentação a ser apresentada no momento da inscrição.

<b>CONFERÊNCIA DE DOCUMENTOS</b>	<b>DOCUMENTO</b>	<b>OBSERVAÇÃO</b>
1. ( )	Ficha de inscrição (Anexo I)	-
2. ( )	Foto 3x4.	-
3. ( )	Histórico Acadêmico.	Pode ser baixado através do SUAP
4. ( )	Registro de Matrícula (RDM).	Pode ser baixado através dos seguintes passos no SUAP: "Meus Dados" > "Documentos" > "Declaração de Matrícula".
5. ( )	Carteira de Identidade ou Carteira Nacional de Habilitação (CNH).	É necessário anexar a frente (parte da foto) e o verso (parte dados) do documento.
6. ( )	Cadastro de Pessoa Física (CPF).	Caso o número do CPF conste no documento de identidade ou Carteira Nacional de Habilitação (CNH), a apresentação desse documento é facultativa.
7. ( )	Comprovante de Residência.	Atualizado até três meses anteriores à data da inscrição.

8. ( )	Comprovante de Dados Bancários (Comprovante bancário, pode ser cópia do cartão, print de aplicativo, imagem do extrato bancário, comprovante de abertura de conta e etc. Precisa constar o nome do titular da conta (que deve ser o estudante), número da conta, agência e operação (se houver operação).	São aceitas Conta Corrente de todos os bancos físicos; Banco Digital também é aceito, exceto NUBANK, MERCADO PAGO e PICPAY. A única Conta Poupança aceita é a da Caixa Econômica Federal com operação 013 e 1288). A conta deve ser no nome do(a) estudante.
9. ( )	Currículo contendo informações sobre situação acadêmica e profissional.	Necessário anexar comprovação documental das informações apresentadas.

## Documento Digitalizado Público

### Edital da Tutoria Especial

**Assunto:** Edital da Tutoria Especial  
**Assinado por:** Edna  
**Tipo do Documento:** Edital  
**Situação:** Finalizado  
**Nível de Acesso:** Público  
**Tipo do Conferência:** Cópia Simples

Documento assinado eletronicamente por:

- **Edna Medeiros do Nascimento, Assistente Social, em** 14/02/2025 14:34:12.

Este documento foi armazenado no SUAP em 14/02/2025. Para comprovar sua integridade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.uepb.edu.br/verificar-documento-externo/> e forneça os dados abaixo:

**Código Verificador:** 487627

**Código de Autenticação:** d88c95d7cf



## Documento Digitalizado Público

Edital nº 02/2025 - Assinado

**Assunto:** Edital nº 02/2025 - Assinado  
**Assinado por:** Priscilla  
**Tipo do Documento:** Edital  
**Situação:** Finalizado  
**Nível de Acesso:** Público  
**Tipo do Conferência:** Cópia Simples

Documento eletronicamente assinado por:

■ **Priscilla Larissa Palmeira Tomaz Batista, Assessor(a) Administrativo- II - Reitoria**, em 17/02/2025 08:45:13.

Este documento foi armazenado no SUAP em 17/02/2025. Para comprovar sua integridade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.uepb.edu.br/verificar-documento-externo/> e forneça os dados abaixo:

**Código Verificador:** 487942

**Código de Autenticação:** 213ef26eb3



**Anexo F - Resolução/UEPB/CONSEPE/003/2022****UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA****RESOLUÇÃO/UEPB/CONSEPE/003/2022**

Revoga a RESOLUÇÃO/UEPB/CONSEPE/021/2021 e reformula e institui a política de reserva de vagas no âmbito dos cursos de graduação da UEPB para pessoas negras; indígenas; ciganas; quilombolas; pessoas trans (transexuais, travestis e transgêneros); pessoas com deficiência; pessoas que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas e pessoas consideradas em situação de vulnerabilidade socioeconômica e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas privadas com bolsa de estudo integral e dá outras providências.

**A Reitora** da UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo art. 47, inciso VI, do Estatuto da Instituição, e:

**CONSIDERANDO** a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial – CERD que prevê a criação de medidas imediatas e eficazes, principalmente nos campos do ensino, da educação, da cultura e da informação, para lutar contra os preconceitos que levem à discriminação racial;

**CONSIDERANDO** o art. 3º da Constituição Federal de 1988 que prevê a erradicação da pobreza e redução das desigualdades sociais e regionais, sem preconceitos de origem, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação;

**CONSIDERANDO** o disposto na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, em Durban na África do Sul (2001);

**CONSIDERANDO** que a educação é um direito fundamental conforme a Declaração dos Direitos Humanos (1948) e enfatizada na Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação – 1998;

**CONSIDERANDO** o Programa de Ações Afirmativas na UEPB, previsto na RESOLUÇÃO/UEPB/CONSEPE/06/2006 e na RESOLUÇÃO/UEPB/CONSEPE/058/2014;

**CONSIDERANDO** o Estatuto da Igualdade Racial (Lei 12.288/2010), destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica;

**CONSIDERANDO** o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015), destinado a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania, e que rege as ações do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) da UEPB;

**CONSIDERANDO** a decisão do Supremo Tribunal Federal que declarou, em 2012, a Constitucionalidade das Políticas de cotas étnico-raciais no ensino superior, cuja decisão consignada na ADPF nº 186/2014 determina: a) que as Ações Afirmativas são Constitucionais; b) que a Autodeclaração é Constitucional;

**CONSIDERANDO** a Convenção Interamericana contra o Racismo, a Discriminação Racial e Formas Correlatas de Intolerância (Guatemala em 2013) ratificada pelo Brasil, que prevê o compromisso dos Estados Partes em adotar as políticas especiais e ações afirmativas necessárias para assegurar o gozo ou exercício dos direitos e liberdades fundamentais das pessoas ou grupos sujeitos ao racismo, à discriminação racial e formas correlatas de intolerância com o propósito de promover condições equitativas para a igualdade de oportunidades, inclusão e progresso para essas pessoas ou grupos;

**CONSIDERANDO** a Resolução nº 12, de 16 de janeiro de 2015, do Conselho Nacional de Combate à Discriminação e promoção dos direitos de lésbicas, gays, travestis e transexuais – CNCD/LGBT, que estabelece parâmetros para a garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais e todas aquelas que tenham sua identidade de gênero não reconhecida em diferentes espaços sociais – nos sistemas e instituições de ensino;

**CONSIDERANDO** as discussões iniciadas pela Comissão Pró-implantação das Cotas Raciais no âmbito da UEPB (instituída por meio da Portaria 12/2021 da Reitoria) durante o I Seminário Interno Democratização do Ensino Superior: Cotas Raciais na UEPB, realizado de 18 a 20 de maio de 2021, em ambiente institucional e virtual, visando a implantação das cotas pelo marcador étnico-racial para pessoas negras, indígenas, ciganas e pela identificação histórico-cultural para quilombolas;

**CONSIDERANDO** proposição da Comissão de Elaboração da Minuta de Resolução para Implantar Cotas para Pessoas Indígenas, Negras, Quilombolas, Ciganas e Trans (Transexuais, Travestis e Transgêneros) nos Cursos de Graduação da UEPB (criada através da Portaria 27/2021 – Reitoria) que implica em reformulação da política de Reserva de Vagas nos cursos de graduação, ora em vigor na UEPB através do disposto na RESOLUÇÃO/UEPB/CONSEPE/06/2006 e na RESOLUÇÃO/UEPB/CONSEPE/058/2014;

**CONSIDERANDO** que a Universidade, como Instituição Social, está cumprindo seu papel na busca de ações no campo da Educação (que reverbera em outros setores da sociedade) ao implementar políticas de inclusão, baseadas em vários marcadores sociais e assim agir no sentido da promoção da diversidade de gênero, da equidade étnico-racial e da inclusão no Ensino Superior;

**CONSIDERANDO** as políticas de inclusão social no campo da educação superior pública a partir de seu caráter compensatório e redistributivo no campo das ações afirmativas como medidas temporárias e especiais, baseadas no princípio da equidade, tomadas ou determinadas pelo Estado, de forma compulsória ou espontânea, com o propósito específico de eliminar as desigualdades que foram acumuladas ao decorrer da história pela sociedade em relação a grupos historicamente excluídos e discriminados;

**CONSIDERANDO** a pessoa em situação de vulnerabilidade socioeconômica, aquela que possui renda familiar per capita igual ou inferior a um salário mínimo e meio, de acordo com a Política Nacional de Assistência Estudantil – PNAES;

**CONSIDERANDO** a postura pedagógica assumida pelas políticas supracitadas, enquanto políticas de reparação e de redistribuição, uma vez que visam propagar nos sujeitos sociais a observância do princípio da pluralidade e da diversidade do convívio humano;

**CONSIDERANDO** a necessidade de adequações técnicas visando o melhor entendimento por parte das/os candidatas/os, revoga-se a RESOLUÇÃO/UEPB/CONSEPE/021/2021.

**RESOLVE, *ad referendum* do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE:**

**Art. 1º** - Instituir, a partir do ano letivo de 2022, a política de reserva de vagas no âmbito dos cursos de graduação da UEPB, para pessoas negras, indígenas, ciganas, quilombolas, trans (transexuais, travestis e transgêneros), pessoas com deficiência, pessoas oriundas de escolas públicas e pessoas consideradas em situação de vulnerabilidade socioeconômica que estudaram em escolas privadas com bolsa de estudo integral, para os processos seletivos de ingresso no primeiro período, que utilizarem as notas do ENEM ou Vestibular próprio, de acordo com os seguintes percentuais a serem observados tanto nos cursos de Bacharelado quanto nos cursos de Licenciatura:

- I - 20% (vinte por cento) para pessoas negras;
- II - 2% (dois por cento) para pessoas indígenas;
- III - 2% (dois por cento) para pessoas ciganas;
- IV - 2% (dois por cento) para pessoas quilombolas;
- V - 2% (dois por cento) para pessoas Trans (transexuais, travestis e transgêneros);
- VI - 2% (dois por cento) para pessoas com Deficiência;

VII - 20% (vinte por cento) para pessoas que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas e pessoas que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas privadas com bolsa de estudo integral, estas últimas terão que comprovar situação de vulnerabilidade socioeconômica.

**Parágrafo único** – Somente estarão habilitados, para uso da política de reserva de vagas nos cursos de graduação da UEPB, os candidatos que não possuam título de graduação.

**Art. 2º** - Na hipótese de quantitativo fracionado de vagas reservadas no Artigo 1º será aumentado para o primeiro número inteiro subsequente, em caso de fração igual ou maior que 0,5 (cinco décimos), ou diminuído para número inteiro imediatamente inferior, em caso de fração menor que 0,5 (cinco décimos); mantendo a oferta de no mínimo 01 (uma) vaga para cada categoria.

**Art. 3º** - No caso de não preenchimento das vagas distribuídas conforme os percentuais estabelecidos no Artigo 1º, será adotada a seguinte redistribuição:

I - Das vagas remanescentes dos Incisos II, III, IV, V, VI (Ar.1º) serão preenchidos pelos candidatos das vagas do Inciso I;

II - Das vagas remanescentes do Inciso I, serão preenchidas pelos candidatos as vagas do Inciso VII;

III - Das vagas remanescentes do Inciso VII, serão preenchidas pelos candidatos as vagas da Ampla Concorrência

**Art. 4º** - No ato da inscrição no processo seletivo, a pessoa que desejar concorrer às vagas especificadas no Artigo 1º, deverá fazer a opção explícita constante no formulário de inscrição por qual reserva de vagas estabelecidas desejará concorrer. Constará no formulário de inscrição:

I - marcadores de identificação étnico-racial e histórico-cultural: preta, parda, branca, amarela, indígena, cigana, quilombola.

II - identificadores de gênero: cis e trans (transexuais, travestis e transgêneros).

III - impedimento de longo prazo da pessoa com deficiência: de natureza física, de natureza mental, de natureza intelectual ou de natureza sensorial.

**Parágrafo único** - As pessoas que fizerem opção expressa pelas vagas reservadas e não se enquadrarem nos requisitos estabelecidos no art. 5º serão eliminadas do processo seletivo e/ou terão a matrícula anulada a qualquer tempo.

**Art. 5º** - As pessoas que concorrerem as vagas reservadas no Artigo 1º, deverão preencher os seguintes requisitos, conforme sua opção de reserva de vaga:

I – Para as pessoas aprovadas autodeclaradas negras serão submetidas a bancas de heteroidentificação para aferição da autodeclaração;

II - Para as pessoas aprovadas autodeclaradas indígenas deverão apresentar, no ato da matrícula, a título de comprovação do direito ao ingresso por esta ação afirmativa, documentos comprobatórios do pertencimento étnico expedidos pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) ou cópia do registro administrativo de nascimento e óbito de índios (RANI) ou declaração assinada por 02 (duas) lideranças reconhecidas de sua respectiva comunidade étnica ou por representações institucionais;

III – Para as pessoas aprovadas autodeclaradas ciganas deverão apresentar, no ato da matrícula, a título de comprovação do direito ao ingresso por esta ação afirmativa, documento composto por autodeclaração e resumo genealógico autodescritivo, confirmado e assinado por 02 (duas) lideranças representativas da comunidade;

IV – Para as pessoas aprovadas autodeclaradas quilombolas deverão apresentar, no ato da matrícula, a título de comprovação do direito ao ingresso por esta ação afirmativa, declaração comprobatória do pertencimento quilombola assinada pelo(a) presidente(a) da organização/associação de sua respectiva comunidade ou documento composto por autodeclaração e resumo genealógico autodescritivo confirmado e assinado por 02 (duas) lideranças representativas da comunidade;

V – Para as pessoas trans (transexuais, travestis e transgêneros) terão seu ingresso validado exclusivamente através da autodeterminação de gênero, preenchendo o quadro com essa opção no formulário de matrícula;

VI – Para as pessoas com deficiência (seja pessoa com deficiência, conforme dispõe a Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, no art. 4º do Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, alterado pelo decreto 5.296/2004, no art. 1º da Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Transtorno do Espectro Autista), e as contempladas pela Súmula nº 377 do Superior Tribunal de Justiça (STJ) e no enunciado AGU nº 45, de 14 de setembro de 2009) aprovadas deverão apresentar, no ato da matrícula, a título de comprovação do direito ao ingresso por esta ação afirmativa, laudo médico emitido no prazo de 12 (doze) meses, por especialista atestando a espécie e o grau ou nível da deficiência, com expressa referência ao código correspondente da Classificação Internacional de Doenças (CID).

VII – Para as pessoas que tenham cursado todo o Ensino Médio exclusivamente em escola pública ou que sejam pessoas consideradas em situação de vulnerabilidade socioeconômica que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas privadas com bolsa de estudo integral, desde que:

- a) as pessoas aprovadas que tenham cursado todo o Ensino Médio exclusivamente em escola da rede pública, apresentem no ato da matrícula, histórico escolar comprovando essa informação;
- b) as pessoas aprovadas consideradas em situação de vulnerabilidade socioeconômica que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas

privadas com bolsa de estudo integral, apresentem no ato da matrícula declaração informando ter sido bolsista durante todo o ensino médio e documentação que informe possuir renda familiar per capita igual ou inferior a um salário mínimo e meio, de acordo com a Política Nacional de Assistência Estudantil – PNAES.

**Art. 6º** - Todas as pessoas inscritas serão classificadas pela ordem decrescente de pontuação resultante da média dos instrumentos de avaliação dos processos seletivos respectivos e utilizados para fins de ingresso na graduação da UEPB.

**Art. 7º** - A Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), responsável pela organização dos processos seletivos de ingresso na graduação, deverá ajustar os seus documentos, formulários, fichas de inscrição, sistemas de cálculo e demais procedimentos pertinentes às determinações expressas nesta Resolução.

**Art. 8º** - A Coordenadoria de Tecnologia da Informação e Comunicação (CTIC) da UEPB desenvolverá sistema de acompanhamento da trajetória acadêmica das pessoas atendidas por esta política afirmativa.

**Art. 9º** - A Pró-Reitoria Estudantil (PROEST), deverá implementar ações que fomentem a permanência e o sucesso das pessoas contempladas pelas disposições dessa Resolução, durante sua graduação, podendo-se utilizar auxílio financeiro (bolsas), acompanhamento psicopedagógico e social, projetos e atividades de caráter acadêmico, entre outras ações.

**Art. 10** - Será instituída uma Comissão de Acompanhamento desta Política de Ação Afirmativa na UEPB.

**Art. 11** - Todos os materiais de divulgação dos processos seletivos referentes aos cursos de graduação da UEPB deverão conter informações precisas, explícitas e diretas referentes às condições de seleção determinadas por esta Resolução.

**Art. 12** - Revogam-se as Resoluções nº 02/2006 e 058/2014 do CONSEPE, a partir do início do ano letivo de 2022.

**Art. 13** – Revoga-se a RESOLUÇÃO/UEPB/CONSEPE/021/2021.

**Art. 14** - Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Campina Grande (PB), 08 de fevereiro de 2022.



**Prof. Dra. CELIA REGINA DINIZ**  
Reitora e Presidenta do CONSEPE

**ANEXO G - Termo de Compromisso do Pesquisador Responsável em cumprir os Termos da Resolução 466/12 do CNS**

**Título da Pesquisa: AVANÇOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO ACADÊMICA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA**

Eu, **Samara Raquel da Silva Costa**, Mestranda do Programa de Pós-graduação em Serviço Social - PPGSS, da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, portador(a) do **RG: 3045090** e **CPF: 073.689.584-14** comprometo-me em cumprir integralmente as diretrizes da Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Estou ciente das penalidades que poderei sofrer caso infrinja qualquer um dos itens da referida resolução.

Por ser verdade, assino o presente compromisso.

**Campina Grande-PB, 21 de agosto de 2024**

*Samara Raquel da Silva Costa*

**Assinatura do(a) Pesquisador(a) responsável**