



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

NILDETE FERREIRA LOPES BARBOSA

**ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO NO PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL
DE JOVENS E ADULTOS (MPEJA) NO MUNICÍPIO DE SALVADOR - BA: UM ESTUDO
DE CASO**

NILDETE FERREIRA LOPES BARBOSA

**ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO NO PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL
DE JOVENS E ADULTOS (MPEJA) NO MUNICÍPIO DE SALVADOR - BA: UM ESTUDO
DE CASO**

Dissertação sob a forma de Pesquisa Aplicada, apresentada ao Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, para obtenção do título de Mestre em Educação de Jovens e Adultos.

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Carla da Hora Correia


Salvador
2022


FOLHA DE APROVAÇÃO


“ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO NO PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL DE JOVENS E ADULTOS – MPEJA NO MUNICÍPIO DE SALVADOR - BA: UM ESTUDO DE CASO”


NILDETE FERREIRA LOPES BARBOSA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação (Stricto Sensu) em Educação de Jovens e Adultos – Mestrado Profissional - MPEJA, Área de Concentração I – Educação, Trabalho e Meio Ambiente, em 04 de março de 2022, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:


Profa. Dra. PATRICIA CARLA DA HORA CORREIA (UNEB)
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia


Prof. Dr. MIGUEL ANGEL GARCIA BORDAS (UFBA)
Doutorado em Filosofia y Letras
UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID


Prof. Dr. CÉSAR COSTA VITORINO (UNEB)
Doutorado em Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul


Profa. Dra. JOCENILDES ZACARIAS SANTOS (UNEB)
Doutorado em EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE
Universidade do Estado da Bahia

FICHA CATALOGRÁFICA – Biblioteca Central da UNEB
Produzida pela Biblioteca Edivaldo Machado Boaventura

B238a Barbosa, Nildete Ferreira Lopes Barbosa

Acessibilidade e Inclusão no Programa de Mestrado Profissional de Jovens e Adultos– MPEJA: : Um Estudo de Caso / Nildete Ferreira Lopes Barbosa Barbosa. - Salvador, 2022.

159 fls : il.

Orientador(a): Patricia Carla da Hora Correia.

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA, Campus I. 2022.

1. Acessibilidade. 2. Inclusão. 3. MPEJA.

CDD: 374

Às mulheres e aos homens que contribuíram para que eu chegasse até aqui: Maria Dinalva Ferreira Lopes (in memoriam), minha mãe. Viu o início desta caminhada a pandemia não permitiu que caminhasse comigo até o final desta jornada; Melquiades Menezes Lopes, meu querido pai; Raimundo Angelo, amigo, eterno amor, esposo e pai dos meus filhos, base fundamental, apoio, companheiro dos momentos mais difíceis desta caminhada; Rafael Barbosa e Lucas Barbosa, meus filhos queridos; Neide Maria Ferreira Lopes, essa história começou a partir de você; a minha querida Marta Rosa Miranda, você acreditou em mim!!! A minha gratidão à Profa. Dra. Patrícia Carla da Hora, orientadora e amiga.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente quero agradecer a Deus pelo dom da vida, pela oportunidade de estar neste Mestrado com vida, saúde e com os meus familiares. Em meio a uma pandemia estar envolvida com a escrita foi salutar para o bom desenvolvimento mental. Neste processo de escrita perdi muitas pessoas queridas dentre elas minha genitora. E para ela segue o meu segundo e honroso agradecimento. Talvez ela nunca entendesse o real significado de estar se formando em “Mestre”, porém ela sempre foi muito encorajadora dos filhos quando o assunto era: estudar.

-Aqui mãe, esse título é em homenagem à sua memória.

Meu pai, irmãos e amigos no período da escrita, muitas vezes precisei deixar de estar com vocês, tempo de hibernar para produção de frutos doces. No final desta etapa quero dizer-lhes que já estou correndo para o abraço. A Neide, uma irmã muito especial. Tudo começou por ela...

A Marta Miranda – o leitor pode até não acreditar em anjos – eu creio. Marta é uma delas. Como agradecer o empurrão para o vôo do conhecimento? Não foi empurrão, responde Marta, foi alçar de um vôo com sua anja. Obrigada Marta.

A minha querida orientadora Patrícia Carla da Hora Correia, mulher intensa, multi atarefada, mulher de Deus, forte por fora, sensível por dentro, sabe ser mãe, filha, irmã, professora e orientadora. Ouvir 56 mensagens em áudio recebido em plena madrugada, não tem preço. Fiz minha orientadora perder o sono (te devo esta pró). Para você Dra. Patrícia a palavra é: “Eu serei contigo por onde quer que andares” (EU SOU). Que Deus te guie sempre e te conduza em triunfo.

À querida professora Dra. Jocenildes Zacarias, pró você sabia que o significado do seu nome é aquela que acrescenta? Na minha vida não apenas contribuiu nesta pesquisa, mas em muitos momentos de conversas mui produtivas na secretaria quando precisando de algum apoio ou entrega de documentos. A você toda sorte de bênçãos sejam derramadas hoje e sempre.

Ao querido Dr. César Vitorino, grande professor César!! O homem das letras... A sua dedicação e paciência para parar e ler linha por linha desta pesquisa e pontuar cada palavra fora do lugar só fez aumentar minha admiração por você. Que a vida nos dê a chance de nos encontrarmos mais vezes e nesses encontros muitos abraços. A você toda minha admiração.

Ao Professor Dr. Miguel Angel Bordas sua presença trouxe leveza e brilho à minha

banca. Com esses ingredientes foi muito tranquilo o processo de qualificação e defesa deste estudo. A palavra que define é “segurança” como é bom confiar e seguir confiante neste processo acadêmico com pessoas que se dispõem a serem bênçãos, a serem “ágapes” e juntos celebram contigo...

Às amigas Adriana e Marcela – Salomão já dizia: “há amigos mais chegados que um irmão” de fato, neste processo de pesquisa vocês foram irmãs, amigas e companheiras. Com vocês a caminhada ficou menos íngreme, o tempo passou mais rápido e juntas concluímos cada etapa pertinente há este tempo. Do mestrado para a vida! A gente sabe que não foi fácil. Mas, até aqui nos ajudou o Senhor. Vamos continuar caminhando firmes e fortes no intuito de sermos incentivo umas para as outras... chegaremos a lugares altos e planos.

Aos meus colegas da turma 7, egressos e amigos que dispensaram carinho e incentivo à minha pessoa nesta trajetória. Como isso é importante! O mundo é pequeno a gente se ver por aí.

Alguns nomes devem ser elencados aqui, esta pesquisa tem um pedaço de vocês: Marta Rosa, Neide Lopes, Marcela Farias, Adriana Cecília, Profa. Dra. Érica Valéria, Profa. Dra. Márcia Teresa, Prof. Dr. David Mallows, Carlos Mamona, Margareth da Conceição, Andreia Ramos, Aline oliveira, Cleudia Fernandes, Maria Almeida, Ivadson Macedo, Crisitna Ferreria, Marlene Souza, Ednalva Fiuza, Juarez Paz. A Caminhada que se faz caminhando como diz Freire, dentro deste processo de escrita e ao mesmo tempo trabalho, família e etc, não é fácil. Por isso termino com salmos 126:6: “Aquele que leva a preciosa semente, andando e chorando, voltará, sem dúvida, com alegria, trazendo consigo os seus molhos”.

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

FIGURA 1	Tipologia da pesquisa.....	31
FIGURA 2	Representação do Estudo Caso à luz de MEDEIROS 2019.....	32
FIGURA 3	Fachada do Prédio do Departamento de Educação.....	35
FIGURA 4	Fachada do Prédio da Pós-graduação.....	35
FIGURA 5	Principais momentos de Paulo Freire.....	48
FIGURA 6	Principais obras de Paulo Freire.....	49
FIGURA 7	Símbolo da acessibilidade deficiente visual.....	56
FIGURA 8	Símbolo escrita e leitura tátil para cegos....	57
FIGURA 9	Símbolo de presença de cães-guias para cegos	57
FIGURA 10	Símbolo internacional de acesso....	58
FIGURA 11	Símbolo acessibilidade para pessoas com deficiência auditiva	59
FIGURA 12	Sinal de acessibilidade para deficientes auditivos língua de sinais.....	60
FIGURA 13	Símbolo acessibilidade para pessoas com deficiência intelectual.....	60
FIGURA 14	Símbolo de acessibilidade universal proposto pela ONU em 2015....	61
FIGURA 15	Trajetória das Ações Afirmativas.....	80
FIGURA 16	Trajetória das Ações Afirmativas.....	81
FIGURA 17	Mapa das ações afirmativas na IES do Brasil	89
FIGURA 18	Mapa das ações afirmativas na IES do Brasil.....	90
FIGURA 19	Mapa das ações afirmativas na IES do Brasil	91
FIGURA 20	Mapa das ações afirmativas na IES do Brasil.....	91
FIGURA 21	Mapa das ações afirmativas na IES do Brasil	92
FIGURA 22	Mapa das ações afirmativas na IES do Brasil.....	92
FIGURA 23	Mapa das ações afirmativas na IES do Brasil	93
FIGURA 24	Mapa das ações afirmativas na IES do Brasil....	94
FIGURA 25	Mapa das ações afirmativas na IES do Brasil....	94
FIGURA 26	Modalidades de Ações Afirmativas nas pós-graduações em 2019	96
FIGURA 27	Modalidades de Ações Afirmativas nas pós-graduações....	97
FIGURA 28	Resultado da Pesquisa: Nós por Nós.....	116
FIGURA 29	Ampliação do Sistema de Cotas na UNEB – Resoluções Inclusivas	125
FIGURA 30	Nuvem de palavras que representa a percepção dos participantes da pesquisa quanto ao processo inclusivo e acessibilidade no prédio da pós-graduação	129

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Evolução do número de Matrículas em curso de Graduação de Alunos com Deficiência, Transtorno Globais do Desenvolvimento ou Altas habilidades/Superdotação 2009-2019.....	36
Quadro 2: Acessibilidade Principais Marcos Legais e Referências / Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior SECADI/SESU–2013. Instituições de Educação Superior (IES).....	38
Quadro 3: Cursos de Mestrado e Doutorado recomendados pela CAPES/BAHIA.....	83
Quadro 4: Quantitativo de inscritos nos últimos quatro anos	86
Quadro 5: Dados de identificação dos sujeitos que participaram da pesquisa com base na entrevista.....	101
Quadro 6: Alunos com deficiência matriculados no MPEJA	120
Quadro 7: Seleção Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos (PPGMPEJA) / Participante que declaram com necessidades especiais. UNEB 2013-2020	127

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Número de Matriculados na Educação de Jovens e Adultos – Brasil – 2015 a 2019	66
Gráfico 2: Número de matrículas na educação de jovens e adultos segundo faixa etária e sexo – Brasil – 2019	67
Gráfico 3: Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas segundo etapa de ensino – Brasil – 2015 a 2019	68
Gráfico 4: Número de Matrícula em Cursos de Graduação de Alunos com Deficiência, Transtorno Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação 2019	84
Gráfico 5: Políticas de Ações Afirmativas nas pós-graduações por Região	98
Gráfico 6: Conhecimento de ações afirmativas pelos colaboradores	126

SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPOCS	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CONSU	Conselho Universitário
DEDC	Departamento de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GEEMA	Grupo de Estudo Multidisciplinares de Ação Afirmativa
GESTEC	Programa de Gestão e Tecnologia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais e Ensino Superior
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MPEJA	Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PNADC	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional da Educação
PNLD EJA	Programa Nacional do Livro Didático
PROAF	Pró-Reitoria de Ações Afirmativas
PROGEI	Programa de Educação Inclusiva
RIEJA	Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos
SEAVI	Secretaria Especial de Avaliação Institucional
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SIAE	Sistema de Seleção de Aluno Especial
SIAR	Sistema de Seleção de Aluno Regular
SIOP	Sistema Integrado de Operações

TC	Termo de Consentimento
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UERJ	Universidade do Rio de Janeiro
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
USP	Universidade de São Paulo

Sumário

1 INTRODUÇÃO	19
1.1 ENVOLVIMENTO COM O TEMA	22
1.2 ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA	25
2 PERCURSO METODOLÓGICO	29
2.1 ABORDAGEM QUALITATIVA	31
2.2 ESTUDO DE CASO COMO INSTRUMENTALIZAÇÃO DO PROCESSO	33
2.3 CARACTERÍSTICAS DO LÓCUS PESQUISADO	36
2.4 ATORES PRINCIPAIS DA PESQUISA/PROCEDIMENTOS E COLETA DOS DADOS	39
2.5 INSTRUMENTALIZAÇÃO DA PESQUISA	41
2.5.1 ANÁLISE DOCUMENTAL	42
2.5.2 A ENTREVISTA	42
2.5.3 QUESTIONÁRIO	44
2.5.4 DIÁRIO DE CAMPO	45
2.5.5 PROCEDIMENTOS ÉTICOS DA COLETA DE DADOS	45
2.5.6 ANÁLISE DOS DADOS	46
2.5.6.1 HISTÓRICO PESSOAL E ESTUDANTIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA	46
2.5.6.2 EXPERIÊNCIA DE ACESSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	47
2.5.6.3 ACESSO	47
2.5.6.4 PERMANÊNCIA	47
3 A PEDAGOGIA INCLUSIVA DE PAULO FREIRE: 2021 COMEMORAÇÃO DO SEU CENTENÁRIO E O SEU LEGADO INCLUSIVO.....	48
4 EJA, EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA E A ACESSIBILIDADE	54
4.1 A EJA NA ATUALIDADE E AS SUAS IMPLICAÇÕES PARA A PESSOA COM DEFICIÊNCIA	64
4.2 A EJA RESISTE NA BAHIA: (ENTRE PERCURSOS DE INVISIBILIDADE, SILENCIAMENTOS E EXCEÇÕES) AINDA É TEMPO DE ESPERANÇAR	74
5 ACESSIBILIDADE X AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	80
5.1 ACESSIBILIDADE X AÇÕES AFIRMATIVAS NA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA - PRIMEIROS MOMENTOS.....	90
5.2 AS AÇÕES AFIRMATIVAS E A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: REVISÃO DE LITERATURA	101

5.3 O PDI DA UNEB E AS AÇÕES AFIRMATIVAS COMO FERRAMENTA DE (EX)INCLUSÃO	111
5.4 OS IMPACTOS DA COVID 19 E O PAPEL DA PROAF	115
6 RESULTADOS: CONTRIBUIÇÕES DAS AÇÕES AFIRMATIVAS PARA O ACESSO E PERMANÊNCIA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO MPEJA	120
6.1 ACESSO E INCLUSÃO COMO POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA NO MPEJA PARA PESSOAS PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	128
6.2 BARREIRAS ENFRETTADAS PELS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA PARA ACESSAR E PERMANECER NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MPEJA: ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA	131
6.3 PROPOSTA DE PRODUTO FINAL - GUIA DE ORIENTAÇÃO DIGITAL: PLANO DE ACESSIBILIDADE PARA O MESTRADO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. UNEB/DEDCI/MPEJA	137
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
REFERÊNCIAS	141
ANEXOS	146

Posso aceitar que o deficiente físico seja vítima
do destino, só não posso aceitar que seja vítima
também da nossa indiferença
J. F. Kennedy

BARBOSA, Nildete Ferreira Lopes. **ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO NO PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL DE JOVENS E ADULTOS – MPEJA NO MUNICÍPIO DE SALVADOR - BA: UM ESTUDO DE CASO** Dissertação (Mestrado), Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2022.

RESUMO

Esta dissertação apresenta os resultados de uma investigação sobre as condições de acessibilidade para pessoas público alvo da educação na perspectiva inclusiva no Programa da Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos, no CAMPUS I da Universidade do Estado da Bahia. A **pergunta** que orientou a pesquisa foi formulada nos seguintes termos: Como a política de ações afirmativas da UNEB, contribui para a acessibilidade e inclusão do público alvo da educação especial na perspectiva inclusiva no MPEJA? O **objetivo geral** consiste em: Compreender como as ações afirmativas da UNEB contribuem para a acessibilidade e inclusão de alunos com deficiência, os **objetivos específicos**: **i.** Identificar as possíveis barreiras enfrentadas pelas pessoas com deficiência para acessar e permanecer no Programa de Pós-graduação MPEJA; **ii.** Analisar a percepção dos envolvidos em relação à política de acessibilidade no lócus investigado; **iii.** Elaborar um guia de orientação digital com a finalidade de contribuir para a acessibilidade e permanência de pessoas com deficiência no Programa de pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) vinculado ao Departamento de Educação. Usamos nesta pesquisa uma abordagem qualitativa. Como procedimento metodológico foi selecionado o estudo de caso e análise documental das ações afirmativas do PDI da UNEB (2017-2022). Além da análise dos documentos, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com docentes, técnicos (escolhidos de forma aleatória) e estudantes com deficiência que adentraram no Programa através do sistema de cotas. Para fundamentação teórica dialogamos com Dantas (2018), Freire (2011), Arroyo (2016), Haddad e Di Pierro (2000), Brandão (2006, 1999, 1984), Correia (2013), Galvão (2009), Diniz (2010) Alencar (2013). A pesquisa evidencia que a UNEB possui um viés inclusivo e que busca melhorar neste aspecto criando políticas internas para este fim. Ademais o MPEJA segue nesta vertente seguindo o que rege o PDI e com ele as ações afirmativas dentro do processo de acesso. Quando o tema é permanência percebe-se que há muito o que se fazer para um atendimento pedagógico e arquitetônico equitativo. A pesquisa evidenciou barreiras arquitetônicas, tecnológicas e atitudinais, as quais comprometem a autonomia, a equidade no acesso, permanência e conclusão dos cursos por parte dos alunos com necessidades educacionais especiais. A pesquisadora conclui a investigação com um guia de orientação digital, indicando os aspectos a serem considerados na proposição de acessibilidade estudantil e comunitário.

Palavras-chave: Acessibilidade. Inclusão. MPEJA, Pesquisa qualitativa.

BARBOSA, Nildete Ferreira Lopes. ACCESSIBILITY AND INCLUSION IN THE PROFESSIONAL MASTER'S PROGRAM FOR YOUTH AND ADULTS - MPEJA IN THE MUNICIPALITY OF SALVADOR - BA: A CASE STUDY Dissertation (Master's), Department of Education, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2022

ABSTRACT

This dissertation presents the results of an investigation into the accessibility conditions for the target audience of education in an inclusive perspective in the Graduate Program in Youth and Adult Education, at CAMPUS I of the State University of Bahia. The question that guided the research was formulated in the following terms: How does the affirmative action policy of UNEB contribute to the accessibility and inclusion of the target audience of special education in the inclusive perspective of MPEJA? The general objective was the following: To understand how UNEB affirmative actions contribute to the accessibility and inclusion of students with disabilities, the specific objectives: i. Identify the possible barriers faced by people with disabilities to access and remain in the Graduate Program MPEJA; ii. Analyze the perception of those involved in relation to the accessibility policy in the investigated locus; iii. Develop a digital guidance guide with an accessibility and permanence plan for the Graduate Program in Youth and Adult Education at the University of the State of Bahia (UNEB) linked to the Department of Education. We used a qualitative approach in this research. As methodological procedure, the case study and documental analysis of affirmative actions of the UNEB PDI (2017-2022) were selected. In addition to analyzing the documents, semi-structured interviews were carried out with professors, technicians (chosen at random) and students with disabilities who entered the Program through the quota system. For theoretical foundation, we dialogued with Dantas (2018), Freire (2011), Arroyo (2016), Haddad and Di Pierro (2000), Brandão (2006, 1999, 1984), Correia (2013), Galvão (2009), Diniz (2010) Alencar (2013). The research shows that UNEB has an inclusive bias and that it seeks to improve this aspect by creating internal policies for this purpose. In addition, MPEJA follows in this aspect following what governs the PDI and with it the affirmative actions within the access process. When the theme is permanence, it is clear that there is a lot to be done for an equitable pedagogical and architectural service. The research highlighted architectural, technological and attitudinal barriers, which compromise autonomy, equity in access, permanence and completion of courses by students with special needs. . The researcher concludes the investigation with a digital guidance guide, indicating the aspects to be considered in the proposition of student and community accessibility.

Keywords: Accessibility, Inclusion MPEJA, Qualitative research

1.INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil é sempre lembrada pelo seu movimento de luta que estigmatiza um processo histórico de negação de direitos às classes populares, desde o seu início, e se estende na relação com o mundo do trabalho. Relação de dimensões contrárias registrada em histórias de exclusão e de esperança, de negação e de possibilidade, de exploração e de libertação.

No histórico e nas trajetórias de vidas dos sujeitos da EJA é comum atribuir-se à necessidade de sobrevivência e de trabalho o fator preponderante para deixar a escola. Porém existem outros fatores que fazem com esses sujeitos se sintam desestimulados a continuar na caminhada do aprendizado. O primeiro diz respeito ao aspecto clínico representado por algum empecilho particular do sujeito da EJA, o segundo, e não menos importante se refere a fatores que são externos à pessoa. São fatores que chamamos de barreiras e que podem estar presentes na arquitetura, na comunicação, nos meios de transporte e até mesmo nas atitudes. E são estes fatores que trago como discussão central nesse estudo. Essas discussões e muitas outras envolvendo os sujeitos da EJA são retratadas de forma ética, reflexiva e resolutiva no meu ambiente de trabalho, ¹sinto que, atuando na secretaria do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos, como técnica, vivencio e faço parte da história, do movimento, da transformação de tudo que se refere à Educação de Jovens e Adultos.

Atuando desde 2017 na secretaria de pós-graduação, que discute Educação de Jovens e Adultos, meu universo profissional é permeado por discentes e docentes que respiram a EJA. Estas pessoas trazem consigo a paixão, as dores e as delícias de serem professores, gestores e técnicos da Educação de Jovens e Adultos. Neste espaço especial e único, digo único, pois o MPEJA é o único mestrado que discute a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, no universo de aproximadamente de 150 alunos egressos e 70 alunos regulares e muitos outros alunos que atuam na EJA e passam pelo MPEJA como discentes de matrículas especiais, posso vivenciar diversas discussões pertinentes a essa modalidade de ensino.

Há quem discuta movimentos sociais, relações raciais, políticas públicas, currículo, gestão, privação de liberdade, uso das tecnologias e etc. Todas essas discussões evidenciadas em fóruns, em encontros, em seminários, em palestras, em salas de aula, em grupos de

¹ Pedirei licença aos leitores para escrever na primeira pessoa neste momento do texto, pois apresentarei a minha justificativa e motivações para a realização desta pesquisa

pesquisas, nas dissertações, em produtos de mestrado dentro do MPEJA. Todos os conteúdos trazem a EJA como participante especial, essencial e principal. Porém no centro de toda exposição oral e escrita, que envolve a EJA, existe uma que muito me desafia e atrai que é a da inclusão.

Meu contato e diálogo com os alunos e a professora Dra. Patrícia Carla da Hora Correia coordenadora do grupo de Pesquisa Programa de Educação Inclusiva – PROGEI e organizadora do componente curricular MPEJA022 - EJA e a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva que discute a inclusão do indivíduo com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades dentro do Programa, nas salas de EJA e para além desses espaços, dentro do CAMPUS I, trazem uma avalanche de questionamentos e me enche de indagações. E estas sempre respondidas. Foi com esta professora que ouvi pela primeira vez o conceito da inclusão compreensiva, ela cita:

Inclusão Compreensiva significa práticas de inclusão que se estabelecem a partir de determinadas contingências sociais, familiares e econômicas que permitirão que se tomem decisões que ajustem os problemas e ambientes específicos próprios a cada situação, compreendendo assim a inclusão como fenômeno da relação cultural entre mundos distintos, quer sejam externos ou internos. (CORREIA, 2013, p.18).

Esta forma de conceituar a inclusão chegou muito perto daquilo que o Programa MPEJA, enquanto atendimento ao discente e à comunidade, busca realizar a partir da convivência e da oportunidade em interagir com pessoas com deficiência e pessoas sem deficiência.

O conceito e a forma de tratar com o tema ‘inclusão’ fez com que eu participasse de cursos promovidos pelo Grupo de Pesquisa PROGEI – Programa de Educação Inclusiva que tem por finalidade implantar e implementar ações de inclusão da pessoa com deficiência na Universidade do Estado da Bahia e em toda a Bahia. E sempre que posso contribuo com eventos propostos por ele. Este grupo é bastante atuante e produz artigos, livros e pesquisas todos envolvendo a questão da inclusão.

Dialogando certa vez com uma das alunas, membro do PROGEI, sobre a questão do acesso, das cotas e a efetivação dessas ações dentro da Universidade, ela foi enfática em dizer que estas ações precisam envolver o planejamento, a organização de recursos e serviços viabilizando a acessibilidade em todas as instâncias: acesso, comunicação sistemas de informação, materiais didáticos e pedagógicos, nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão.

Esse diálogo me trouxe a reflexão a respeito do Programa e nas características das pessoas que se inscrevem nos processos seletivos. Em uma pesquisa superficial realizada após

este diálogo percebeu-se que muitas pessoas com deficiência se inscrevem nos processos seletivos tanto para aluno de matrícula especial, tanto para aluno de matrícula regular, porém boa parte deles não efetiva o processo pagando a taxa de inscrição.

Contudo, ainda nesta pesquisa superficial, contrário a esse comportamento, observei sujeitos que deram continuidade ao processo e adentraram no Programa através da matrícula de aluno especial e regular.

E foi refletindo a respeito dessas ações que se levantou a minha inquietação, frente ao tema desta pesquisa, se a política de ²ações afirmativas contribui para a garantia do acesso e da permanência do público alvo da educação especial na perspectiva inclusiva no MPEJA e em que medidas, as reivindicações dos sujeitos que necessitam de um atendimento especial são contempladas. Neste sentido, percebo a importância de abordar a temática, uma vez que embora existam políticas públicas para a inclusão de pessoas com deficiência, nem sempre elas são concretizadas na prática.

A discussão em torno das ações afirmativas na pós-graduação é importante, pois este é assunto de pauta nos colegiados de pós-graduação e dos conselhos universitários de todo país. Elas são a porta de acesso para os cotistas e a garantia dos seus direitos. Atrelada a esta discussão trago a questão da acessibilidade destes sujeitos quando se estabelecem nesses espaços. A acessibilidade é um dos grandes desafios dentro das Instituições Públicas. Se igualando a esses desafios temos o conceito propriamente dito desta palavra, que segundo o Ministério da Saúde, significa incluir a pessoa com deficiência na participação de atividades como uso de serviços e informações. Entendemos que esta ainda é uma realidade distante, pois as universidades prestam um serviço precário quando o assunto é inserção de pessoas com deficiência, e além da questão acadêmica, existem também as questões estruturais e pedagógicas.

Dessa forma, entendemos que há muito que se fazer para que estas políticas se efetivem, sendo imprescindível a participação relevante de uma sociedade que ajude a delimitar ações, buscando permitir, não apenas a explicação dos sujeitos inviabilizados, mas também contribuindo para reformulação das políticas públicas.

² Ações Afirmativas são iniciativas originadas sobretudo no âmbito das instituições públicas, visando à inclusão social de grupos discriminados por motivos raciais, nacionais, geracionais, sexuais, de gênero, ou por outros atributos físicos ou culturais ensejadores de desvantagens individuais ou coletivas. No Brasil, as Ações Afirmativas alcançaram maior visibilidade recentemente com a instituição do sistema de cotas nas universidades públicas, notadamente após a Universidade do Estado da Bahia – UNEB, em julho de 2002, ter aprovado, no Conselho Universitário – CONSU, a histórica Resolução de reservar 40% das vagas, no processo seletivo, aos estudantes negros que estudaram em escolas públicas / SILVA, Valdélino Santos *et al.* **POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA UNEB**:: memórias de um acontecimento histórico. Memórias de um acontecimento histórico. 2010. Artigo PROAF UNEB. Disponível em: <https://portal.uneb.br/proaf/wp-content/uploads/sites/65/2019/04/POL%3%8DTICAS-DE-A%3%87%3%95ES-AFIRMATIVAS-NA-UNEB-mem%3%B3rias-de-um-acontecimento-hist%3%B3rico.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2021.

Neste campo de diálogo o estudo deste tema não se limita a ampliar o conhecimento sobre tal assunto, mas contribuir para que a acessibilidade seja vivenciada na prática, no Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos.

O tema: **ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO NO PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL DE JOVENS E ADULTOS (MPEJA) NO MUNICÍPIO DE SALVADOR - BA: UM ESTUDO DE CASO** justifica-se porque embora a acessibilidade não esteja arrolada dentre os chamados direitos sociais assegurados no Art. 6º da Constituição Federal Brasileira de 1988, a exemplo da educação, saúde, alimentação, trabalho, moradia, transporte, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância e assistência aos desamparados (BRASIL, 1988), é possível compreendê-la como um direito fundamental por estar relacionada a todos esses direitos citados e por se tratar de um princípio cuja ausência fere a condição de dignidade da pessoa humana.

Outra observação neste sentido é, que dentre os critérios para se avaliar condições de acessibilidade estão as condições de segurança e autonomia no uso de espaços, mobiliários, equipamentos ou serviços. Isso se aplica às efetivas condições de acesso aos direitos fundamentais anteriormente citados, como saúde, educação, transporte, segurança, lazer etc. Portanto, é possível entender que sua supressão fere os princípios da igualdade e liberdade próprios dos direitos humanos.

É preciso pesquisar, por meio de uma ação investigativa, as ações voltadas para a inserção e mobilidade de pessoas público alvo da educação especial na perspectiva inclusiva dentro do Campus I, especificamente no Prédio da Pós-Graduação. Como gestores, docentes e técnicos têm trabalhado e se ajustado para receber esses sujeitos e de que maneira o PDI da UNEB e as ações afirmativas nela contida, os auxiliam na consolidação de melhorias no Programa e projetos educacionais.

1.1 ENVOLVIMENTO COM O TEMA

No ano de 2017 tive a oportunidade de entrar no Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos no intuito de contribuir como técnica atuando no atendimento acadêmico. Neste espaço de conhecimentos e aprendizagens fui despertada a retomar o estudo. Após alguns anos de abandono acadêmico me senti motivada a voltar para a academia porque o cheiro da ciência e o convívio com muitos educadores me seduziram e me fez reviver e abarcar na experiência de novos aprendizados. E a área que eu decidi recomeçar meu processo acadêmico foi justamente a área de LIBRAS.

Da década de 90 até o ano 2000 participei ativamente de um trabalho com surdos em uma comunidade no bairro da Fazenda Grande do Retiro, Salvador (BA), vivenciando espaços/tempos que possibilitaram perceber as reais dificuldades encontradas por estes sujeitos que participavam do grupo. Naquele lugar, embora sem nenhum conhecimento a respeito de questões inclusivas, buscava ajudar e contribuir com aqueles sujeitos.

Para melhor atendê-los, optei por promover cursos de Libras para as pessoas que de alguma forma tinham interesse em atuar, ajudar e contribuir com aquela comunidade surda. Eu e a equipe daquela comunidade aprendemos muito com os mediadores do curso. A Libras é a linguagem de identificação dos surdos, é pelo uso da mesma língua que os surdos compartilham e reconhecem sua própria identidade, cada comunidade desenvolvem suas competências linguísticas por meio do uso da sua língua materna.

Fiquei envolvida nesta ação por 10 anos e após formar família acabei por me desligar deste grupo e do mundo acadêmico. Na verdade, eu me “escondi” para refletir a vida, construir sentidos para ideias reinventadas e sentimentos ressignificados. Fiquei nesse processo de separação com a universidade por oito anos. Trabalhando, cuidado da família e sempre que havia possibilidade procurava qualificação à distância.

Como disse anteriormente foi no encontro com o MPEJA que retomei minha vida acadêmica. Me envolvi em todos os cursos, me inscrevo e participo de todos os eventos que posso participar. A UNEB, enquanto instituição de ensino, proporciona e oportuniza que funcionários efetivos, funcionários de cargos comissionados e terceirizados se qualifiquem e cresçam agregando conhecimento pra si e, por conseguinte contribua com a Instituição partilhando e executando o aprendizado.

No ano de 2017 fiz um curso de Libras oferecido pelo Grupo de Pesquisa – PROGEI – Programa de Educação Inclusiva. Foi através deste curso que retomei meus estudos e me encorajei a fazer uma especialização na mesma área.

A possibilidade de fazer uma especialização em Libras provocou e gerou em mim uma reflexão como técnica do MPEJA, aguçou a responsabilidade que traz a necessidade de contribuir para consolidação de práticas includentes voltados para o atendimento dos Jovens e Adultos, público alvo da educação especial na perspectiva inclusiva, que procurassem a nossa secretaria.

De fato a especialização em Libras me mostrou o rico universo de pesquisa e aprendizagem envolvendo atendimento, acessibilidade, linguística, surdos e etc. E todo esse conhecimento era compartilhado, na medida do possível, no meu atendimento enquanto técnica do MPEJA.

Outro fator que não posso deixar de pontuar neste momento é que a minha atuação como técnica do Programa local me permite um diálogo com o coletivo da pós-graduação sobre os desafios enfrentados pelo público deficiente que acessa o prédio e os seus entraves, as barreiras na falta de estrutura do prédio como um todo. Enfim, Irei contar um fato vivenciado por mim e um aluno cego no prédio do qual trabalho.

Certo início de tarde precisei ir ao andar térreo do prédio da pós-graduação do CAMPUS I para expor um cartaz no mural principal e me deparei com um aluno cego, participante de uma disciplina especial no Programa de Gestão e Tecnologia (GESTEC). Aproximei-me, ofereci ajuda e em meio à interação do diálogo percebi que o aluno, deficiente visual, aguardava o administrador do prédio para levá-lo até a copa a fim de almoçar e após seu almoço ir para sala de aula. Informei que naquele dia o administrador não se fazia presente nas instalações da pós-graduação e que eu poderia acompanhá-lo até a copa.

A aula do aluno começaria às 13h e naquele momento já eram 13h15minh. O aluno já estava a espera do administrador há mais de uma hora. Muitos fatores impediam que ele caminhasse sozinho até a copa, pelo menos posso citar duas: a acessibilidade arquitetônica e a acessibilidade atitudinal.

Questionei do discente cego a respeito das condições de acessibilidade no prédio: “A UNEB é deficiente neste sentido”. Ele me respondeu. A partir de então fui pesquisar entre os Programas, existentes no prédio, o índice de inscrições de pessoas com necessidades especiais. Para minha surpresa todos os programas tinham em seu somatório de inscrições, pessoas com algum tipo de deficiência.

Este encontro com o discente do GESTEC, aluno especial, com deficiência visual, me proporcionou novas reflexões: O sucesso do aluno deficiente na pós-graduação não se sustenta apenas pelo fato dele ter ultrapassado a barreira dos processos seletivos, mas também está diretamente relacionado com posturas institucionais e os recursos que lhe são oferecidos.

A partir desse encontro, se sucederam muitas inquietações, dentre elas: como a pós-graduação atende as pessoas com deficiência? Como o MPEJA tem se preparado, como tem apoiado e se adequado neste sentido? Como o corpo técnico está preparado para atuar no atendimento dessas pessoas? Os docentes estão preparados para atendê-los dentro das necessidades individuais de todos que por direito entrarão na pós-graduação? E as ações afirmativas, como têm ajudado neste sentido?

No bojo das inquietações foi se delineando como problema desta pesquisa: Como a política de ações afirmativas da UNEB contribui para a acessibilidade e inclusão do público alvo da educação especial na perspectiva inclusiva no MPEJA? Sabendo que a UNEB,

caracteriza-se por ser uma instituição pública, multicampi e inclusiva e que as ações afirmativas são iniciativas originadas, sobretudo no âmbito das instituições públicas gratuita, mantida pelo governo do estado e sendo a primeira universidade do Nordeste a utilizar o sistema de cotas através das ações afirmativas busco como **objetivo geral de estudo:** compreender como as ações afirmativas da UNEB contribuem para a acessibilidade e inclusão de alunos com deficiência.

Como **objetivos específicos** citamos: **i)** Identificar as possíveis barreiras enfrentadas pelas pessoas com deficiência para acessar e permanecer no Programa de pós-graduação MPEJA **ii)** Analisar a percepção dos técnicos, docentes e discentes deficientes em relação a política de acessibilidade no Programa de Pós-Graduação; **iii)** Elaborar um guia de orientação digital com a finalidade de contribuir para a acessibilidade e permanência de pessoas com deficiência no Programa de pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Para que os objetivos descritos fossem alcançados utilizou-se de uma investigação **qualitativa**. Adentrando no processo de inclusão e acessibilidade como campo de estudo, observamos que o conhecimento produzido a partir das pesquisas nesta área tem exigido dos pesquisadores um olhar apurado e uma escuta sensível. Por isso apoiamos-nos neste tipo de abordagem. A partir dessa escolha permitiu-se desenvolver a investigação de forma a apurar o olhar e a escuta.

1.2 ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

Essa dissertação está organizada, a partir da introdução onde apresento a intencionalidade da pesquisa com a problemática e objetivos do estudo. Trago de forma resumida a minha história e o meu encontro com a EJA. Finalizo este momento informando ao leitor a estrutura da minha dissertação.

No **segundo capítulo** defino o caminho metodológico no intuito de atender os objetivos da pesquisa, com fundamentação para abordagem e estratégia de pesquisa utilizada, a contextualização da área de estudo e dos sujeitos participantes da pesquisa, além das etapas e procedimentos técnicos adotados.

Essa investigação seguirá os referenciais da pesquisa qualitativa em educação do tipo estudo de caso e análise documental, já que irei pesquisar experiências reais vivenciadas por discentes, visitantes ou funcionários deficientes que acessam o Programa de pós-graduação. Cabe ressaltar que esta pesquisa foi alterada diante da proposta inicial, No dia 16/03/2020 foi

gerada uma publicação no Diário Oficial do Município do que dispõe sobre as medidas de prevenção e controle para enfrentamento da ³COVID-19 na cidade do Salvador no qual, no Art. 6, definia a suspensão de 15 dias corrido das atividades relacionadas à educação. Esse decreto seguiu determinação da Portaria nº 188 de 03 de fevereiro de 2020 publicado no Diário Oficial da União em 04 de fevereiro de 2020, reconhecendo emergência de Saúde Pública e de importância internacional a infecção humana pelo novo Coronavírus, exigindo dos órgãos responsáveis “medidas de prevenção, controle e contenção de riscos, danos e agravos à saúde pública” e a da Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020 que considerou no seu Art. 2 o isolamento social e a quarentena como medidas de enfrentamento desta infecção detalhada minuciosamente na 39 Portaria nº 356, de 11 de março de 2020. Vários outros decretos municipais foram publicados, priorizando as medidas preventivas e prorrogando a suspensão dessas atividades.

Diante do cenário pandêmico, foi necessário reconfigurar o contato com as pessoas para isto utilizou de meios ou dispositivos nos quais a participação efetiva desses sujeitos fosse mantida, assim como a prioridade da integridade física e manutenção da saúde. Com a impossibilidade dos encontros face a face buscamos a tecnologia como interface, a que ligou o pesquisador com os sujeitos da pesquisa de forma a possibilitar a comunicação da mesma.

Após o capítulo metodológico trago no **terceiro capítulo** uma singela homenagem a Paulo Freire. Conhecido como Patrono da educação, Freire, educador mais inclusivista que existiu. Este ano (2021), se estivesse vivo completaria 100 anos. Um dos intentos da pesquisadora é que esta dissertação contribuía para o reconhecimento e fortalecimento dos estudos relacionado à Educação de Jovens e Adultos que se ampara na perspectiva crítica e emancipatória propagada por Freire. Neste capítulo há uma descrição sobre o seu centenário, é provado como são atuais seus ensinamentos e demonstrado que a luta pelas causas que ele sempre defendeu e que também são as nossas causas, continuam. Nesta seção dialogo com o próprio Freire (1993, 1999, 2017) e Arroyo (2021).

No **quarto capítulo** abro uma discussão sobre a Educação de Jovens e Adultos: Educação especial na perspectiva inclusiva e a acessibilidade na EJA. Mostro os desafios que os jovens e adultos enfrentam para se manter numa instituição que tenta incluí-los, mas não se reestrutura e nem se moderniza para este fim. Para dialogar sobre o tema trouxe: Amorim

³ A COVID-19 é uma doença infecciosa causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2) e tem como principais sintomas febre, cansaço e tosse seca. - <https://www.paho.org/pt/covid19> - acesso em 15/06/2021

(2012), Barcelos (2012), Brasil (2015), Diniz (2010), Kalil (2005), Mantoan (2006-2015), Manzini (2008), Quadros (1997) Reis, Trinchão e Portela (2012) e Sasaki (1998-2004) e juntamente com eles as ações que cada especificidade de uma pessoa com deficiência precisa para acompanhar todo processo metodológico no seu espaço acadêmico.

Ainda nesta seção falo sobre a EJA na atualidade, quais são as ações estabelecidas pelo governo vigente. Para dialogar conosco a este respeito convido Amorim (2015-2017), Arroyo (2005), Casalli (1996), Costa (2013), Correia (2013), Dantas (2010-2012-2017), Demo (2001), Freire (2001), Santos (2006), Silva (2015) e Mantoan (2015).

No **quinto capítulo**, discuto sobre a acessibilidade e as ações afirmativas na graduação e na pós-graduação. Faço uma breve aproximação no campo de estudo onde apresentamos através da revisão literária da pesquisa outras fontes que discutem o tema. Faço o levantamento dos dados no banco de teses e dissertações na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Finalizo com a discussão da acessibilidade na UNEB e os impactos que a COVID -19 trouxe para as pessoas com deficiência e seu acesso às aulas. Para esse momento dialogamos com Bezerra e Gurgel (2011), Carvalho (2006), Cazella (2012), Magalhães (2006), Moreira (2005), Nunes e Sombrinho (2010), Rosseto (2008) e Venturine (2017).

No **sexto capítulo** realizo a análise dos achados da pesquisa respondemos as perguntas da questão problema e objetivos.

Finalizo a dissertação tecendo considerações, evidenciando algumas das questões mais significativas que surgiram ao longo dos capítulos anteriores, apontando limitações de pesquisa e propondo futuros encaminhamentos. A este capítulo, seguem as referências, os apêndices que incluem roteiros de entrevistas e quadro geral da pesquisa aplicada e os anexos com pedido de autorização/termo de consentimento utilizados durante o processo de geração dos dados.

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia, com o número de parecer 4.544.909 sendo aprovada pelo parecer consubstanciado do Comitê de Ética e Pesquisa - CEP com o número 39033420.7.0000.0057

Partindo dessas inquietações e na busca de uma condição acessível ao cidadão que possui limitações físicas é que surge a ideia de estudar especificamente o Prédio da Pós-Graduação buscando identificar possíveis falhas na acessibilidade. Considerando que a inclusão precisa estar presente em todas as áreas da Universidade, as pessoas com necessidades especiais encontram inúmeros obstáculos e barreiras e estas muitas vezes são as causas da desistência na sua caminhada acadêmica.

É importante lembrar que a UNEB deve ser acessível não apenas para docentes, discentes e servidores, mas para a comunidade, pois ela é intitulada como Universidade Pública Inclusiva e aberta à comunidade, uma vez que a comunidade ao redor a utiliza para lazer, prática de atividades físicas além dos diversos cursos e serviços prestados à comunidade.

Nesse campo de diálogo, o estudo da temática não se restringe meramente a aumentar o conhecimento sobre acessibilidade e inclusão, mas contribuir para o fortalecimento de uma cidadania mais humana, baseada na produção e ampla divulgação de informações e conhecimentos científicos sobre ações voltadas para a inclusão dentro da Universidade do Estado da Bahia, sobretudo voltadas para o prédio da pós-graduação ajudando a revelar a complexidade do terreno que ora me proponho a trilhar.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo apresentamos o percurso metodológico em busca de respostas sobre como as ações afirmativas contribuem para a garantia do acesso e permanência das pessoas público alvo da educação especial na perspectiva inclusiva no MPEJA, pergunta que impulsionou esta pesquisa. Como a construção do conhecimento passa por diversas formas e contextos, conhecer o lugar, os discentes com deficiência que acessaram o mesmo, as estratégias de gestão, o que pensam os professores e equipe técnica, foram questões fundamentais para compreendermos este processo dentro do Programa.

É importante reafirmar que esta investigação teve como objeto, as ações afirmativas e a sua relação com as PPGs, em específico o Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA. Selecionamos este Programa porque é por meio dele que se oferta o curso de mestrado em EJA e pelo fato da pesquisadora fazer parte do corpo técnico do mesmo, dentro do CAMPUS I da Universidade do Estado da Bahia.

A relação da pesquisadora com o Programa remete ao que Minayo (2013) afirma que a pesquisa se ocupa do nível subjetivo e relacional da realidade social e é tratado por meio da história. A participação da pesquisadora e dos discentes do MPEJA nesta pesquisa trouxe diferentes visões sobre a questão norteadora apresentada, bem como uma compreensão sobre os direitos que possuíam através das Ações Afirmativas da UNEB. A partir da problemática apresentada e dos objetivos propostos, entendemos que a pesquisa é de natureza aplicada e atende às necessidades desta investigação, pois é uma pesquisa prática que busca intervir em uma determinada realidade, com o intuito de diagnosticar e propor uma solução (produto) para uma situação-problema, neste caso, o ingresso e a permanência destes em seu processo de pós-graduação.

Sobre a pesquisa aplicada, SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 35, vai dizer que esta pesquisa [...] objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos, envolvendo verdades e interesses locais. Esse tipo de pesquisa busca produzir conhecimento para aplicação de seus resultados. Assim, podemos afirmar que por meio de uma investigação aplicada, produzimos conhecimento científico, traremos verdades e interesses mútuos.

Ainda sobre a escolha da pesquisa aplicada entendemos que o MPEJA, através do seu arsenal de pesquisas, desenvolve intervenções em variados locais, possibilitando mudanças, melhorias no processo da formação, do ensino e da aprendizagem na EJA.

Trazendo a tona ainda este assunto, podemos trazer outros critérios que nos possibilitará a pesquisa aplicada. Segundo Vilaça (2010), a pesquisa aplicada apresenta complexidades metodológicas e éticas muito mais complexas se comparada à pesquisa teórica. Esse tipo de pesquisa busca respostas, cria teorias, constrói conhecimentos dentre outros. Ela aproxima o pesquisador da realidade a ser pesquisada através de métodos que busque a colaboração entre os sujeitos da pesquisa.

2.1 ABORDAGEM QUALITATIVA

Estamos vivendo dias de grandes avanços quando o assunto é inclusão, mas apesar desses avanços, há desafios a serem superados que perpassam pelo acesso a dados para confrontar as políticas públicas em relação a questões como: acessibilidade, recursos para atender os sujeitos que precisam de atendimento especial, orientações aos professores e etc.

A pesquisadora visa se comprometer a buscar respostas e envolvimento com os desafios enfrentados pelos sujeitos relacionados. Dessa forma busca-se compreender todo o cotidiano desses participantes, e a partir daí escrevendo uma nova história com a finalidade de gerar um objeto de estudo. Por isso esse tipo de pesquisa é dinâmica e complexa, pois estabelece relação entre os sujeitos e o objeto. Esta abordagem valoriza a compreensão do objeto estudado visando explicar o porquê das coisas, não se preocupando com resultados numéricos (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009). O motivo desta escolha se deu frente a proximidade que a abordagem supracitada possibilita entre a pesquisadora e o contexto a ser estudado, Para André (2013), o rigor metodológico nas abordagens qualitativas não se reduz à atribuição de nomes que designam os tipos de pesquisa desenvolvidos, mas está relacionada à organização do caminho investigativo, feita a partir da descrição clara e concisa a respeito das escolhas metodológicas feitas pelo pesquisador.

Isso sim é importante, porque revela a preocupação com o rigor científico do trabalho, ou seja: se foram ou não tomadas as devidas cautelas na escolha dos sujeitos, dos procedimentos de coleta e análise de dados, na elaboração e validação dos instrumentos, no tratamento dos dados. Revela ainda a ética do pesquisador, que ao expor seus pontos de vista dá oportunidade ao leitor de julgar suas atitudes e valores. (ANDRÉ, 2013, p. 96)

Assim, essa abordagem é caracterizada por uma dinamicidade e uma complexidade, estabelecidas pela relação entre os sujeitos e o objeto, presentes na realidade educacional estudada. A abordagem qualitativa possibilita ao pesquisador observar os contextos, os participantes da pesquisa de modo subjetivo, ou seja, fazemos constatação do objeto de

pesquisa, estudando a realidade, o meio e o convívio. De acordo com Minayo (2010), a pesquisa qualitativa busca os dados, as informações para atender as motivações, percepções de um grupo, tentando compreender o comportamento, a opinião, os anseios dos indivíduos pertencentes ao universo da pesquisa. Em vista disso, todo o estudo circundou na subjetividade, isto é, o percurso da pesquisa foi traçado por meios de diálogos, opiniões, observações, atitudes, saberes, fazeres, dentre outros.

A pesquisa qualitativa concede ao pesquisador liberdade teórica e metodológica, neste caso ela observa, descarta e teoriza na medida em surjam problemas e os objetivos propostos. Para além dessas características supracitadas acerca da abordagem qualitativa, Toledo e Gonzaga (2011) relembram os estudos de Triviños (1987, p. 130) sobre essa abordagem apresentando as cinco características inerentes à pesquisa qualitativa:

- 1º) A pesquisa qualitativa tem ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave;
- 2º) A pesquisa qualitativa é descritiva;
- 3º). Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto;
- 4º) os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente;
- 5º) O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa

A partir dessas características compreendemos que esta dissertação possui muito dos estudos de Triviños. A saber: focamos essa pesquisa na descrição dos elementos observados, foi realizada no Programa citado, MPEJA, isto é, em um ambiente natural como fonte de coleta de dados, a pesquisadora se dedicou ao processo da pesquisa, buscando construir novos conhecimentos, buscando desenvolver colaborar reproduzir refutar, ampliar, detalhar, atualizar, algum conhecimento pré-existente. Houve uma preocupação em entender o significado dos fatos. A pesquisadora, ao optar pela pesquisa qualitativa, não apenas observou o espaço de pesquisa e os sujeitos. A ela, coube uma tarefa desafiadora, de agregar a observação com as teorias que falam sobre o objeto de estudo.

Outra forma de justificar o motivo pelo qual essa pesquisa é qualitativa, são seus integrantes que fazem parte ativa no processo. Nessa perspectiva, o estudo de caso que iremos descrever a seguir favorece essa abordagem. Porém, antes da explanação do procedimento adotado trazemos através da figura abaixo a trilha metodológica da pesquisa que exhibe de maneira resumida a tipologia da pesquisa adotada nesta dissertação

Figura 1 – Tipologia da pesquisa



Fonte: autoria própria

[**Audiodescrição:** Figura retangular com fundo branco contendo quatro retângulos coloridos. O primeiro retângulo é amarelo contendo a seguinte frase: “quanto a natureza: pesquisa aplicada” uma seta amarela indicando o próximo retângulo, na cor azul, com a frase: “quanto a abordagem: qualitativa” nesse retângulo, no canto direito, uma seta azul indicando direcionamento para baixo, para o próximo retângulo lilás, com a seguinte frase: “quanto aos objetivos: exploratória”, a seta lilás no canto direito indicando o próximo retângulo Rosa, com a seguinte frase: “quanto aos procedimentos estudo de caso”].

2.2 ESTUDO DE CASO COMO INSTRUMENTALIZAÇÃO DO PROCESSO

Para esse estudo buscamos a inspiração no Estudo de caso, em referência aos procedimentos adotados e a natureza das fontes utilizadas para a abordagem.

Fazendo a associação da pesquisa qualitativa com o estudo de caso, busca-se ter o contato direto com o objeto de estudo, no intuito de criar a oportunidade de observação direta, num ambiente rico de informações gerando a facilidade de se aproximar dos fatos tornando-se mais fácil a compreensão, a interpretação, a análise e a descrição do estudo. Ressaltamos ainda que o estudo de caso é adotado nessa pesquisa porque, segundo André (2013), quando queremos estudar algo singular, que tenha valor em si mesmo, deve-se escolher o estudo de caso, sempre considerando o que vamos apreender ao estudar o caso. No nosso estudo, este procedimento, foi vinculado à pesquisa descritiva dando ênfase às Políticas de Ações Afirmativas relacionando com o acesso e a permanência dos sujeitos investigados atuantes no Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos, descrevendo um sistema de significados políticos, sociais e culturais do programa no que diz respeito à acessibilidade e

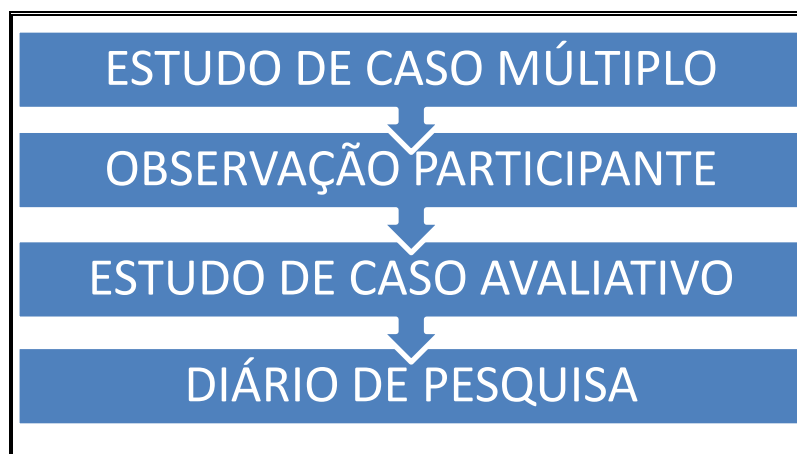
inclusão dos que estão e dos que virão.

Outra forma de conceituar este procedimento é à luz de Robert Yin (2010, p.10), para ele, estudo de caso é: “Uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes”. Ainda, segundo Yin (2010), o estudo de caso pode ser: etnográfico, quando um caso é estudado em profundidade pela observação participante; avaliativo, quando um caso ou um conjunto de casos é estudado de forma profunda com o objetivo de fornecer aos atores educacionais informações que os auxiliem a julgar méritos e valores de políticas, programas ou instituições; e o educacional quando o pesquisador está preocupado com a compreensão da ação educativa; e ação quando busca contribuir para o desenvolvimento do caso por meio de realimentação.

Nessa pesquisa particularmente utilizamos o estudo de caso avaliativo, pois pretendemos compreender como as ações afirmativas contidas no PDI da UNEB contribuem para a acessibilidade e inclusão de alunos com deficiência. Utilizamos a pesquisa da realidade de forma complexa e contextualizada, descrevendo a complexidade de determinada situação problema, buscando contribuir no entendimento dos comportamentos e atitudes dos sujeitos envolvidos nesse processo, no contexto da acessibilidade e permanência dentro do Programa.

Disponibilizamos abaixo uma ilustração que demonstra as etapas desenvolvidas em se tratando da metodologia proposta para esta pesquisa:

Figura 2 - Representação do Estudo Caso à luz de MEDEIROS 2019



Fonte: Autoria própria

[**Audiodescrição:** Quadrado com fundo branco representando estudo de caso conforme Medeiros 2019. Dentro do quadrado quatro retângulos: no primeiro a frase: estudo de caso múltiplo, no segundo observação participante, no terceiro estudo de caso avaliativo e o último retângulo a frase diário de pesquisa]

A caracterização do estudo de caso perpassa pela representatividade dos pontos de vistas, muitas vezes conflitantes presentes numa situação social, André enfatiza que:

O pesquisador vai trazer para a pesquisa a divergências de opiniões [...] deste modo é deixado aos usuários do estudo tirarem conclusões sobre aspectos contraditórios [...] a realidade pode ser vista sob diferentes perspectivas, não havendo uma única que seja a mais verdadeira. ANDRÉ, 2013, p. 20.

A visão do professor entrevistado, por exemplo, pode ser diferente do discente entrevistado. Neste caso os pontos de vistas, servirão para conclusão dos dados encontrados em detrimento do que a equipe da PROAF realiza dentro da universidade para trabalhar a inclusão.

O estudo de caso é trabalhado e organizado obedecendo algumas etapas. Sobre as etapas do estudo de caso, ANDRÉ (2005) argumenta que este dispositivo compõe-se de três fases: exploratória ou definição dos focos de estudo; fase de coleta dos dados ou de delimitação do estudo e fase das análises sistemática dos dados. Assim esta investigação seguiu as etapas propostas pela autora: formulação do problema, definição da unidade caso, determinação do número de casos, elaboração do protocolo, coleta de dados, avaliação e análise dos dados e preparação do relatório.

Na primeira etapa, fase exploratória da investigação, realizamos a análise dos documentos. A pesquisa bibliográfica e documental (operacionalizada em todo o desenvolvimento do projeto).

Na segunda etapa, realizamos a pesquisa de campo em que foram efetivadas as entrevistas e questionário com os discentes com deficiência, docentes e técnicos que fazem parte do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos. Foi quando de fato aconteceu o contato com os sujeitos da pesquisa, sendo assim os 06 estudantes público alvo da educação especial (cinco do sexo feminino e um do sexo masculino), 02 professoras e 02 técnicos (um do sexo masculino e uma do sexo feminino).

Nesta fase fizemos a apresentação do problema da pesquisa para os envolvidos, todo o contato realizado através de ligações telefônicas e whatsapp, sendo imediata a acolhida e a aprovação de participação dos sujeitos; Através destes contatos foi realizada a organização e agendamentos de horários para reunião virtual e individual com cada discente que aceitou participar da pesquisa e a proposta de realização através da PLATAFORMA TEAMS, com consentimento para realização da gravação no momento do encontro virtual. Para as professoras e técnicos foi alinhada a aplicação dos questionários via Google Docs

Por fim, na terceira etapa, realizamos a análise e interpretação das informações e

dados coletados entre os participantes com base na problemática e nos objetivos propostos, tendo o intuito de identificar e analisar como podemos viabilizar o acesso, a permanência e a aprendizagem efetiva dos sujeitos público alvo da educação especial na perspectiva inclusiva dentro da universidade.

Ao juntar essas informações com as observações elaboradas pela pesquisadora associadas às contribuições dos sujeitos no ato das entrevistas, fundamentamos a base para a elaboração do produto desta investigação.

2.3 CARACTERÍSTICAS DO LÓCUS PESQUISADO

A pesquisa foi realizada no município de Salvador-Ba, na única Universidade Estadual. A Universidade do Estado da Bahia – UNEB, fundada em 1983, estruturada no sistema multicampi e inserida em todas as regiões da Bahia, constitui-se, atualmente, a maior instituição pública de ensino superior do estado nordestino.

No Campus I podemos enumerar cinco Departamentos porém gostaríamos de focar no Departamento de Educação – DEDC I. Estão vinculados ao Departamento de Educação três programas de pós-graduação: em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (Gestec) e em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA). O cenário escolhido para o desenvolvimento desta pesquisa foi o último Programa de Pós-Graduação citado: O MPEJA. A escolha deste Programa, como lócus desta investigação justifica-se por ser o Programa onde atua a pesquisadora há 04 anos como técnica. A seguir, duas imagens, a fachada do prédio do Departamento de Educação-DEDC I e a fachada do prédio de pós-graduação, prédio onde fica alocado o MPEJA.

Figura 3 - Fachada do Prédio do Departamento de Educação



Fonte: Página do Google⁴

[**Audiodescrição:** Fotografia em formato retangular na horizontal. Apresenta a imagem do Departamento de Educação – DEDC1. Prédio quadrado nas cores marrom e branco. Na frente do prédio duas árvores apenas com folhas verdes e na lateral do prédio 3 aparelhos de ar-condicionado. Acima do prédio o Céu Azul com nuvens espaçadas]

Figura 4 – Fachada do Prédio da Pós-graduação



Fonte: Página do Google⁵

⁴ Disponível em: <http://www.dedc1.uneb.br/>

⁵ Disponível em: <https://www.google.com/maps/@-12.9513125,-38.458076,3a,15y,279.9h,88.44t/data=!3m6!1e1!3m4!1sch6U3ITJBAYDSpD-AzPKjw!2e0!7i16384!8i8192?hl=pt-BR>

[Audiodescrição: A figura acima é uma fotografia do prédio da pós-graduação. O prédio é todo na tonalidade azul com detalhes em tons mais claros em alguns pontos e em outros tons de azul mais escuro. Ao fundo do prédio visualizamos prédio. Na frente do prédio em destaque, coqueiros, estacionamento de carros, container e árvores].

O PPGMPEJA bem como todos os Programas de Pós-Graduação atrelados ao Departamento de Educação funcionam neste prédio de três andares contendo 1 auditório, 10 salas de aula, 2 banheiros em cada andar (um masculino e um feminino) e 1 banheiro PCD no andar térreo. Extensa vaga de estacionamento e 1 elevador.

Mostraremos através do quadro abaixo o quantitativo de inscritos para alunos de matrícula regular e a quantidade de inscritos de alunos público alvo da educação especial perspectiva inclusiva, a partir do ano de ingresso da pesquisadora com a finalidade de situar o leitor quanto a procura por esse mestrado :

Quadro 1 - Quantitativo de inscritos nos últimos quatro anos

ANO	QUANTITATIVO DE:	
	INSCRITOS	PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL
2017	121	06
2018	207	03
2019	71	1
2020	183	0

Fonte: Própria autora, 2021

[Audiodescrição: Quadro de fundo branco contendo três colunas e cinco linhas. No cabeçalho da primeira linha temos o ano. o quantitativo de inscritos e quantitativo de público-alvo da Educação Especial dos últimos quatro anos no MPEJA. Na segunda linha no ano de 2017 , o MPEJA teve 121 inscritos e 6 candidatos da Educação Especial. Na terceira linha

2018, 207 inscritos e 3 candidatos público-alvo da Educação Especial, na quarta linha ano de 2019, 71 inscritos e um candidato público-alvo da Educação Especial e em 2020 183 inscritos e 0 candidato público alvo Educação Especial]

Observa-se a partir da tabela acima que o ano de 2020, embora o quantitativo de inscritos tenha sido em um número ainda maior em relação aos anos anteriores, nenhum sujeito público alvo da educação especial na perspectiva inclusiva se candidatou para pleitear vaga. Acreditamos que tenha sido em função da pandemia do novo Corona vírus. As inscrições estavam abertas quando a pandemia começou e foram interrompidas diante das incertezas do momento novo, vivenciado pela humanidade.

No mês de outubro as inscrições foram retomadas e o edital 012/2020 veio atendendo à Resolução CONSU nº 1.339/2018 de 28/07/2018, em seu Anexo Único, Art. 2º, reservando vagas e sobrevagas de 5% para candidatos com deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades. Contudo apenas uma pessoa teve a intenção de se inscrever, preencheu a ficha, no entanto não efetuou pagamento, impossibilitado sua efetivação no processo seletivo.

Apesar de todo amparo jurídico e do esforço da Universidade do Estado da Bahia em alcançar essas pessoas em meio a todo o caos que a população enfrentava, infelizmente eles não se inscreveram.

2.4 ATORES PRINCIPAIS DA PESQUISA / PROCEDIMENTOS E COLETA DOS DADOS

Para compor o cenário desta investigação foram convidados seis alunos do MPEJA (matrícula especial e regular) que declararam, na suas fichas de inscrição, possuir alguma deficiência, dois funcionários do corpo técnico e dois docentes que fazem parte do Programa, sorteados de forma aleatória para poder contribuir com esta pesquisa. Atualmente o MPEJA possui 19 professores. Os professores convidados a participarem da entrevista semi-estruturada, configuram-se em 100% do sexo feminino. Estas são pioneiras no Programa e fazem parte do corpo docente desde a sua criação.

Todos os participantes desta pesquisa serão identificados ao longo dos capítulos com nomes fictícios, usamos deste artifício para preservar a identidade dos discentes e docentes que participaram deste processo investigativo.

Para caracterizar os sujeitos pesquisados lançamos perguntas sobre a idade, formação, profissão e deficiência. Para tanto, direcionamos as entrevistas e questionários de forma individual aos nove sujeitos desta pesquisa.

A seguir, o quadro sintetiza o perfil dos sujeitos da pesquisa. Para a elaboração destes perfis, foram utilizados dados gerados nas entrevistas

Quadro 2 - Dados de identificação dos sujeitos que participaram da pesquisa com base na entrevista

SUJEITO*	FUNÇÃO	FAIXA ETÁRIA	FORMAÇÃO	TIPO DE DEFICIÊNCIA
AO ALUNA 1	PROFESSORA	30 A 35 ANOS	LETRAS	FÍSICA
AR ALUNA 2	PROFESSORA	40 A 45 ANOS	PEDAGOGIA	AUDITIVA
CM ALUNO 3	PROFESSOR	40 A 45 ANOS	BIOLOGIA	VISUAL
CF ALUNA 4	PSICOLÓGA	50 A 55 ANOS	PSICOLOGIA	FÍSICA
MA ALUNA 5	COORDENADORA PEDAGÓGICA	50 A 55 ANOS	PEDAGOGIA	VISUAL
MA ALUNA 6	PROFESSORA	50 A 55 ANOS	PEDAGOGIA	AUDITIVA
P1	PROFESSORA MPEJA	45 A 50 ANOS	MATEMÁTICA	NENHUMA
P2	PROFESSORA MPEJA	40 A 45 ANOS	PEDAGOGIA	NENHUMA
T 1	SECRETÁRIA MPEJA	50 A 55 ANOS	SECRETARIADO	NENHUMA
T 2	TÉCNICO MPEJA	50 A 55 ANOS	QUIMICO	FÍSICA

* Para assegurar o anonimato das pessoas participantes, conforme expressamos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, Acordamos em identificá-las pelas Letras do Alfabeto.

Fonte: trabalho da pesquisadora, 2021.

[**Audiodescrição:** Quadro composto por cinco colunas e onze linhas. Na primeira linha há os cabeçalhos de cada coluna: sujeito - função - faixa etária - formação - tipo de deficiência. Na segunda linha informa que a sujeito- AO aluna 1 é professora possui faixa etária de 30 a 35 anos formada em letras e possui deficiência física. Na terceira linha AR aluna 2 é professora possui faixa etária de 40 a 45 anos é pedagoga e possui deficiência auditiva. Na linha 4 CM aluno 3 é professor faixa etária 40 a 45 anos é biólogo e sua deficiência é visual. Na linha 5 CF aluna 4 é psicóloga na faixa etária de 50 a 55 anos formada em psicologia e a deficiência dela é física. Na linha 6 MA aluna 5 é coordenadora pedagógica possui faixa etária entre 50 a 55 anos, formada em pedagogia deficiência visual. Na linha 7 MA aluna 6 é professora, faixa etária entre 50 a 55 anos é pedagoga e a deficiência é auditiva. Na linha 8 temos P1 professora do MPEJA a sua faixa etária é de 45 a 50 anos professora de matemática e não tem nenhuma deficiência física. Na próxima linha P2 professora do MPEJA possui entre 40 e 50 anos, formada em pedagogia não tem deficiência física. Na linha 9 técnica do MPEJA tem entre 50 e 55 anos formada em secretariado não tem nenhuma deficiência. P2 técnico de MPEJA possui idade entre 50 e 55 anos formado em química e tem deficiência física]

Os sujeitos da pesquisa possuem idade entre 30 a 55 anos, são relativamente jovens. A participação dos participantes com deficiência teve bastante relevância para entendermos como cada um foi recebido dentro do Programa de pós-graduação, como avaliam e avaliaram

o acesso e a continuidade de cada processo acadêmico. A participação dos professores também foi de grande importância, pois, além de analisar suas ações a partir da presença de um acadêmico com deficiência, foram de relevância para os resultados encontrados.

O contato inicial ocorreu via e-mail e encontros com os mesmos ocorreram de forma virtual. Diante do cenário pandêmico, toda configuração da pesquisa foi mudada principalmente o contato com as pessoas, as conversas e levantamento dos dados qualitativos. Com isso foi necessário repensar na articulação de meios ou dispositivos nos quais a participação efetiva desses sujeitos fosse mantida, assim tendo como premissa a integridade física e manutenção da saúde. Com a impossibilidade dos encontros face a face buscamos a tecnologia como interface, a que ligou a pesquisadora com os membros da pesquisa de forma a possibilitar a comunicação na pesquisa. Para Santos:

“Interface” é um termo que, na informática e na cibercultura, ganha o sentido de dispositivo para encontro de duas ou mais faces em atitude comunicacional, dialógica ou polifônica. A interface está para a cibercultura como espaço online de encontro e de comunicação entre duas ou mais faces. Forma-se assim um híbrido entre objetos técnicos e seres humanos em processos de comunicação e de construção de conhecimentos. Com isso, os praticantes se encontram não só para compartilhar suas autorias, como, também – e, sobretudo –, para criar vínculos sociais e afetivos pelas mais diferentes razões objetivas e subjetivas. (SANTOS, 2019, p. 118).

A tecnologia foi fundamental para a continuidade desta pesquisa. Os primeiros contatos com os sujeitos foram feitos através de carta-convite enviada por e-mail a 06 estudantes regulares, especiais e egressos do PPGMPEJA da UNEB (Campus I). Delimitei o número de seis estudantes pois no banco de dados do MPEJA foram os únicos que optaram pela cota para pessoas com deficiência. Devemos considerar o tempo de dez meses (de fevereiro a novembro de 2021 – com intervalos) previsto no cronograma da pesquisa para contato com os/as estudantes participantes.

2.5 INSTRUMENTALIZAÇÃO DA PESQUISA

Após o delineamento do problema da pesquisa e entendendo a grande importância que existe em um trabalho de pesquisa, após a escolha da abordagem e o tipo de pesquisa, é relevante descrevermos as técnicas e os instrumentos utilizados na coleta de dados. Para Oliveira (2007, p. 57) as técnicas “[...] são instrumentos para coleta de dados e informações para se chegar a um melhor conhecimento da realidade em estudo”.

As técnicas utilizadas na pesquisa são bastantes significativas para obtenção dos

dados, pois garante a amplitude de informações, através de um aporte teórico que sustente a pesquisa, uma vez que essa coleta possibilita a aquisição de dados necessários para um conhecimento real da situação estudada. Assim, como instrumentos de coleta de informações para este trabalho, utilizamos análise documental, entrevistas, questionário e diário de campo. Assim, as técnicas utilizadas atenderam à intencionalidade da proposta apresentada.

2.5.1 ANÁLISE DOCUMENTAL

Em uma pesquisa qualitativa pode-se utilizar uma infinidade de procedimentos e instrumentos para com estes fazer a análises dos dados. No nosso caso utilizamos a pesquisa documental. Dentro da pesquisa qualitativa, a análise documental é bastante relevante pois a capacidade de complementar as informações dentro do processo de pesquisa.

Ludke e André (2012, p.38) afirmam que análise documental pode ser entendida como uma série de operações, que visa estudar um ou vários documentos. No caso da nossa pesquisa a análise documental foi de grande importância, pois nos possibilitou contrapor o que consta nos documentos com a realidade observada. A análise documental foi voltada o “Plano de Desenvolvimento Institucional” (2017 -2022), Conforme Lüdke e André (2012, p. 39), “Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador”. Assim, esta é uma fonte contextualizada que fornece informações consistentes sobre o contexto investigado, evidenciando os posicionamentos institucionais acerca do tema pesquisado.

2.5.2 A ENTREVISTA

A entrevista como instrumento de pesquisa da abordagem qualitativa, acontece a partir da iniciativa do pesquisador, com clareza, com planejamento. Funciona a partir de uma conversa a dois ou entre mais sujeitos, e tem como base o respeito à cultura e valorização dos participantes envolvidos. Nela existe o diálogo entre pesquisador e entrevistado, devendo ser organizada de maneira a garantir um clima de confiança entre os sujeitos, a fim de que as informações sejam coletadas sem imposição ou indução do rumo das respostas que são necessárias à compreensão da realidade a ser pesquisada. Minayo (2014, p.262) afirma que a entrevista:

Como forma privilegiada de interação social, está sujeita à mesma dinâmica das relações existentes na própria sociedade. Quando se trata de uma sociedade ou de um grupo marcado por acirrados conflitos, cada entrevista expressa de forma diferenciada a luz e a sombra da realidade, tanto no ato de realizá-la como nos dados que aí são produzidos

É fundamental entender que as idéias, as críticas, as opiniões coletadas por meio da entrevista são percepções do sujeito entrevistado e diz muito sobre suas inquietações, sobre sua forma de ver o contexto e o cenário investigado. Por isso foi elaborado um questionário semi-estruturado (Apêndice A).

As entrevistas Semi-Estruturadas ocorreram durante os meses de fevereiro a novembro de 2021. Foi um momento de coleta de dados de muita importância para a pesquisadora, pois envolveu a observação (escuta), o relato, o resgate de memória, as opiniões e pontos de vista dos sujeitos participantes. Esta fase da pesquisa foi desafiante, foi tudo realizado à distância obedecendo decretos municipais por conta da COVID-19.

Para André (1986) a entrevista caminha lado a lado com a observação. É um dos principais instrumentos técnicos no estudo de caso. Com base no Roteiro Semiestruturado (Apêndice A) a entrevista foi dividida em três blocos: (1) Identificação; (2) Ingresso na Universidade / escolha do Programa e curso; (3) Acessibilidade Arquitetônica; Barreiras Atitudinais; Acessibilidade Comunicacional e Informacional; Acessibilidade Pedagógico-curricular; e Resgate de Memória de outros fatos marcantes na trajetória universitária.

No primeiro bloco da entrevista os/as estudantes foram indagados quanto a dados mais gerais da sua vida, como por exemplo, idade, cor, sexo, tipo de deficiência, curso, turno em que estuda ou estudou; ano em que ingressou na universidade, naturalidade, estado civil, ocupação, onde concluiu o ensino médio (escola pública, privada, filantrópica, instituição especial etc.), situação de renda e padrão de vida.

No segundo bloco, as perguntas referiram-se ao ingresso na UNEB, que envolvem a escolha pessoal pelo curso; a utilização (ou não) das Cotas; a acessibilidade no site de inscrição, nos locais de prova, no tipo de atendimento disponibilizado pela Comissão de seleção e as possíveis barreiras encontradas no acesso e na acessibilidade quanto ao ingresso na pós-graduação.

No terceiro bloco (bloco mais extenso) enfocou a participação dos/as estudantes nas atividades de pesquisa e extensão. Nesse momento os/as estudantes relataram as barreiras que eles/as sofrem ou sofreram desde a não disponibilização de informações acessíveis sobre os processos seletivos até a dependência dos/as colegas para serem informados sobre os projetos desenvolvidos em sala. Os/as estudantes puderam relatar se têm uma vida universitária ativa na elaboração de trabalhos para apresentação em eventos, participação em conferências e seminários científicos, se participam de algum grupo de pesquisa. Ainda neste bloco questionei se o/a estudante conhece, teve acesso ou já ouviu falar do Decreto-lei de Acessibilidade 5296/2004, se tinham ouvido falar em ações afirmativas, objetivando

identificar se os/as estudantes têm conhecimento dos seus direitos e, assim, passem a exigir a sua efetivação na universidade e fora dela.

Tratamos também das experiências de barreiras, acessibilidade atitudinal, acessibilidade Pedagógico-Curricular, com isso viabilizamos aos estudantes a oportunidade de informar se foram vítimas de preconceito por parte dos/as colegas, docentes ou funcionários/as. Conclui a entrevista deixando um espaço aberto para que os/as estudantes descrevessem situações que eles/as gostariam de destacar na sua trajetória universitária

Enfim, com a entrevista existiu a possibilidade e o aprofundamento de questões levantadas, ao permitir uma maior intimidade com o assunto e compreensão do significado das questões suscitadas na pesquisa sob a perspectiva dos entrevistados.

2.5.3 QUESTIONÁRIO

Nas pesquisas qualitativas observa-se um grande volume de dados, estes por sua vez exigem organização e compreensão. Assim, essa etapa da pesquisa, este instrumento da pesquisa, destaca-se por sua importância para o mapeamento no que concerne embasamento teórico capaz de servir como sustentação para a análise e compreensão dos dados coletados. Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se questionário com os discentes, docentes e técnicos do Programa. Essa ferramenta favorece a descrição dos fenômenos sociais, em apoio à visão da pesquisadora, assim como a compreensão tanto de questões específicas como de proporções maiores. Richardson (1999, p. 302) indica que os questionários

[...] cumprem duas funções, ou seja, descrevem características e medem determinadas variáveis de um grupo. Quanto ao tipo de pergunta, os questionários podem ser classificados em questionários de perguntas fechadas, de perguntas abertas e que combinam ambos os tipos de perguntas.

Para esta investigação, produzimos um questionário com 10 perguntas, aplicados através do Google Docs (**APÊNDICE D**), com perguntas fechadas e abertas onde os participantes puderam expor ou transcrever em alguns momentos situações vivenciadas por eles e a partir daí opinar ou sugerir mudanças em diversos procedimentos realizados na academia.

2.5.4 DIÁRIO DE CAMPO

A pesquisa teve, ainda, o auxílio do Diário de Campo, feito pela pesquisadora durante o processo de pesquisa e principalmente no período das entrevistas, com o fim de registrar os acontecimentos durante o processo. Porlán e Martín (1997, p. 52) esclarecem que “o diário deixa de ser exclusivamente um registro do processo reflexivo, para converter-se

progressivamente em organizador de uma autêntica investigação profissional”. Este procedimento vem colaborar para entender melhor as narrativas dos pesquisados, que se inicia com entrevista, relatos, questionário ou mesmo observação e o diário fornece o que é de mais pessoal e importante para a análise, muitas vezes o que se encontra implícito do decorrer dos discursos.

O diário de campo é o componente mais comum do banco de dados de um estudo de caso, este instrumento serviu de subsídio para entendermos algumas situações, sistematizar as experiências e depois analisar os resultados.

Durante a escrita a pesquisadora teve o cuidado de tomar notas de falas dos sujeitos que fizeram parte do seu cotidiano e que estabeleceram novos olhares sobre o objeto de estudo mesmo sem ter essa intenção.

O Diário de Campo acompanhou todo o processo de pesquisa. Com este recurso registra-se sentimentos acerca do que é visto e ouvido, das impressões e dos acontecimentos que surgiram no momento empírico da pesquisa, bem como fazer anotações referentes ao objeto e problemática de pesquisa.

2.5.5 PROCEDIMENTOS ÉTICOS DA COLETA DE DADOS

A presente pesquisa apresenta parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, sob parecer n°. 4.544.909. Após aprovação deste comitê, fez-se levantamento de alunos que apresentavam alguma deficiência e/ou necessidades especiais identificados no SIAR – Sistema de Seleção de Aluno Regular e SIAE- Sistema de Seleção de Aluno Especial, com ano de referência 2014 a 2020, aprovados e matriculados como alunos de matrícula especial ou regular no Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos.

Após a identificação desse público, entrou-se em contato por telefone com os coordenadores do Programa de Pós-Graduação, explicando os objetivos da pesquisa e solicitando acesso aos dados pessoais dos referidos alunos (nome, endereço eletrônico e telefone).

A seguir entrou-se em contato com os alunos para formalizar o convite para participarem da pesquisa. A adesão à pesquisa foi recebida favoravelmente por todos os participantes, demonstrando interesse na participação. Em prosseguimento, foram agendados dia, horário e local virtual para a realização da entrevista, conforme disponibilidade dos entrevistados e da entrevistadora. Antes do início da entrevista, que aconteceu de modo

individual, foram apresentados os objetivos do estudo, lido e assinado.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi encaminhado por e-mail com antecedência e antes da entrevista. Todos os participantes compareceram às entrevistas nos dias, horários e locais predeterminados. Em seguida, a pesquisadora iniciou a entrevista, de acordo com a seqüência de questões fixadas no roteiro norteador. Todo o relato foi gravado e cada entrevista durou cerca de 40 minutos.

Optou-se por realizar a coleta dos dados por intermédio de entrevista, porque se acredita que o participante discorra com mais liberdade sobre o assunto investigado, possibilitando ainda ao entrevistador intervir com novas perguntas, a partir das respostas dadas a cada situação. É importante enfatizar que as questões propostas são de caráter investigativo, no sentido de levar o entrevistado a expor a sua trajetória educacional, vivenciada no respectivo programa de Pós-Graduação freqüentado.

2.5.6 ANÁLISE DOS DADOS

Para a catalogação e análise dos dados, apresentados no capítulo seis, descrevo informações acerca do campo de pesquisa, construção da política institucional de acessibilidade e inclusão. Posteriormente, utilizo a voz e vivências dos seis alunos público alvo da educação inclusiva, 2 professores e os 2 técnicos do MPEJA sobre suas experiências universitárias, algumas das quais vivenciadas pela pesquisadora (junto com eles/as) com base nessas experiências universitárias foram identificadas as seguintes esferas de vida:

2.5.6.1 HISTÓRICO PESSOAL E ESTUDANTIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Esta dimensão tem como objetivo apresentar o/a estudante, apontando aspectos da convivência familiar; local onde nasceu e vive; situação de renda socioeconômica; tipo de escola em que concluiu a educação básica (pública, privada, filantrópica, especial); e experiências e acontecimentos que marcaram a vida do/a estudante e que ele/ela quiseram compartilhar durante o percurso da pesquisa.

2.5.6.2 EXPERIÊNCIA DE ACESSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

2.5.6.3 ACESSO

Diz respeito a todos os processos antes e durante a admissão na pós-graduação, como motivação e escolha do curso; acessibilidade no processo de seleção; conseguindo a

aprovação do processo os trâmites de matrícula, acesso ao campus universitário, localização da sala de aula etc.

2.5.6.4 PERMANÊNCIA

As experiências referentes à acessibilidade e barreiras vivenciadas dentro do Campus I e as vivências dos sujeitos com deficiência e os colegas de sala, com os professores, técnicos e funcionários do. É importante este dado na pesquisa pois verifica-se o comportamental dos entrevistados quanto a sua assiduidade, atividade e participação na sala de aula e em eventos científicos..

2.5.6.5 AQUISIÇÃO DE CONHECIMENTO

Refere-se aos componentes curriculares envolvendo as barreiras e a acessibilidade que os/as universitários/as com deficiência encontram para ter acesso ao currículo. Gostaríamos de saber sobre aspectos materiais como, por exemplo, a disponibilização (ou não) de tecnologias assistivas, materiais de estudo adaptados de modo a favorecer (ou não) a acessibilidade.

O momento das análises dos dados é um momento de indagação e questionamento, além de reflexões científicas com a finalidade de elucidar o objeto de estudo abrangendo o seu todo. Os dados e sua análise a seguir apresentados no próximo capítulo evidenciam que a metodologia adotada serviu efetivamente ao propósito da pesquisa de construir um conhecimento sobre a unidade do estudo A política de ações afirmativas e a inclusão das pessoas com deficiência no MPEJA.

3. A PEDAGOGIA INCLUSIVA DE PAULO FREIRE: 2021 COMEMORAÇÃO DO SEU CENTENÁRIO E O SEU LEGADO INCLUSIVO

O tempo que levamos dizendo que para haver alegria na escola é preciso primeiro mudar radicalmente o mundo é o tempo que perdemos para começar a inventar e a viver a alegria.
Paulo Freire (1993, p. 10)

Todo espaço acadêmico, deveria ter na sua meta primaz a educação inclusiva e a partir daí ser um referencial de educação na perspectiva inclusiva. Jamais ser apontada como ambiente discriminatório, preconceituoso e marginalizado. Freire (con) viveu nestes espaços, e encontramos os princípios da educação inclusiva através de uma educação onde ele contemplava a diversidade. A memória de Paulo Freire deveria ser lembrada e deveria deixar marcas na vida de todo estudante que ama a educação. Agora que Freire apenas vive em nossa memória, se faz necessário passarmos a história e o legado dele para as gerações de discentes envolvidos com a escola, bem como todas as experiências, vivências e andarilhagens dele para não serem esquecidas. É por isso que nos parágrafos a seguir falaremos um pouco da trajetória de Freire.

O ano de 2021 chegou trazendo marcas que jamais serão esquecidas na história de uma nação e do mundo. Muitas perdas por conta da pandemia do novo Corona vírus, colapso na saúde, muito desemprego, o cenário político no que se refere à educação tem trazido inúmeras manifestações de atentado à democracia, às idéias progressistas, incluindo Paulo Freire. Porém, um dos acontecimentos que trouxe positividade, saudade e um novo esperançar foram o fato de neste ano comemorar os 100 anos de Paulo Freire.

Universidades, revistas, empresas de marketing, atos políticos e culturais, todas se empenharam nesse ano, para reivindicar o legado do ⁶Patrono da Educação – Paulo Freire através de cursos EaD, palestras, calendários, artes grafitadas em muros de diversas cidades, rodas de conversas, congressos e muitos artigos acadêmicos voltados para este momento singular na história. Todos de forma on-line por conta da situação pandêmica.

O Programa de Mestrado em Educação de Jovens e Adultos realizou lives, através dos discentes e docentes, construíram artigos, organizaram livros a exemplo do livro: Paulo

⁶ Em 2012, por meio da Lei 12.612, de 13 de abril de 2012, de autoria da Deputada Federal Luíza Erundina, Paulo Freire foi declarado Patrono da Educação Brasileira. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12612-13-abril-2012-612708-publicacaooriginal-135760-pl.html> - Acesso em 16.06.21

Freire em Diálogo com a Educação de Jovens e Adultos organizado pelas professoras do Programa Érica Valéria e Tânia Dantas.

Nascido em 19 de setembro de 1921 Paulo Freire, segundo o Google Scholar, é o terceiro cientista brasileiro mais citado em trabalhos acadêmicos da área de humanas no mundo. Paulo Freire deu início à sua experiência com a educação popular em 1961 em Pernambuco, quando era diretor do Departamento de Extensões Culturais da Universidade do Recife e nesse período conseguiu alfabetizar 300 (trezentos) cortadores de cana em 45 dias.

Este educador colocou o oprimido na história. Ele deu visibilidade ao que estava historicamente esquecido pela cultura dominante. Antropologicamente Freire enunciava que cada cidadão é um ser curioso, cada cidadão é um ser inacabado, incompleto e inconcluso e nessa premissa concluímos que precisamos do outro, Freire defendia que somos conectivos com o mundo e por isso temos a capacidade de compartilhar com o outro o mundo. Um mundo que está em constante transformação. Portanto a antropologia de Freire está baseada na ideia em que o ser humano está em constante evolução, em constante transformação.

A teoria de conhecimento de Paulo Freire defende que, se o ser é curioso ele fará a leitura do mundo. Para tal é importante trabalhar com o educando com palavras e recursos já vivenciados por eles. Induzir no alfabetizando a busca de descobrir o que as palavras que ele conhece, significa. O momento culminante do método de Freire foi a problematização, para ele não bastava ser conhecido como alguém que inventou o método. Tudo precisaria estar intercalado: teoria do conhecimento e antropologia.

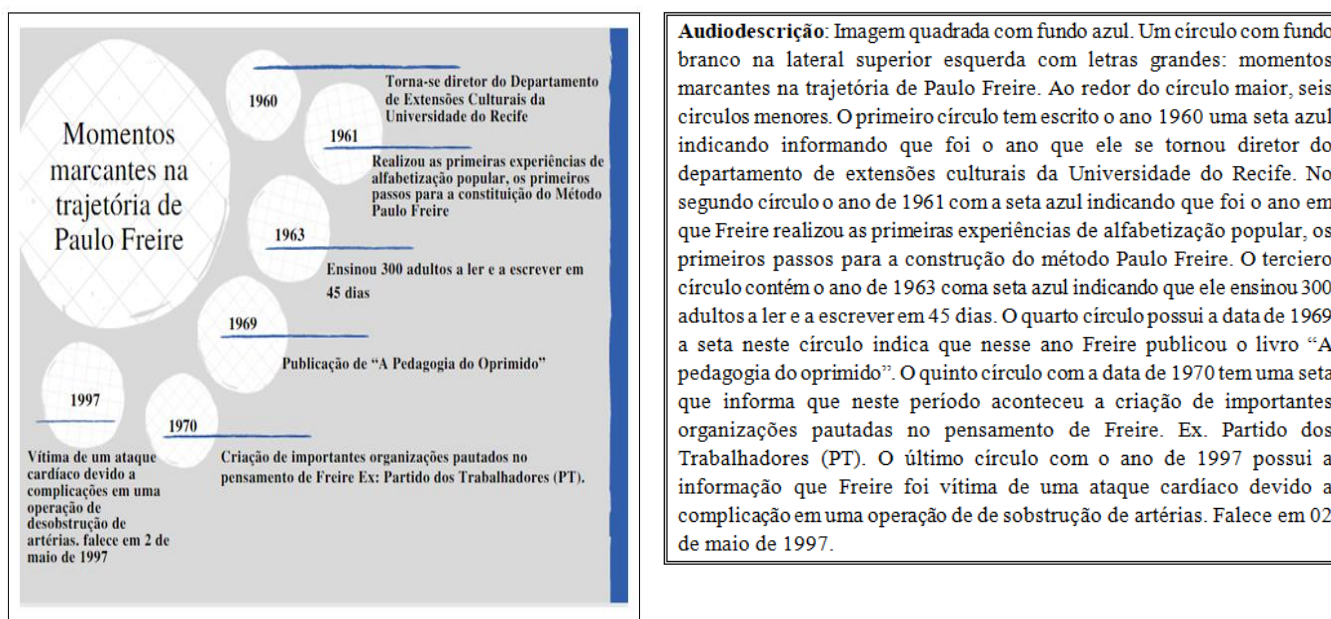
No campo pedagógico Freire continua atual. Temos como exemplo a UNESCO que colocou os quatro pilares da educação do futuro, defendido por Paulo Freire: aprender a aprender, aprender a conviver aprender a fazer e aprender a ser.

A grande revolução realizada na vida das pessoas através do método de Freire, era que o ato de alfabetizar gerava no indivíduo um processo de libertação, mais do que aprender a ler e a escrever, eles aprendiam um processo de leitura do mundo.

Toda esta inovação pedagógica fez com Freire se tornasse uma referência internacional, pois sua pedagogia, que não abarca somente um método, mas um Sistema de Alfabetização vai além da apropriação da leitura e da escrita, já que propõe que o ato de ensinar e de aprender seja uma ação política e cultural com vistas à mudança das condições de vida do povo, dos oprimidos. Para ser esta referência nacional Freire caminha numa trajetória bastante rica e intensa.

A figura abaixo descreve a trajetória de Freire em seus momentos mais relevantes:

Figura 5 - Principais momentos de Paulo Freire



Fonte: Autoria própria

A partir deste infográfico bastante resumido, percebemos que Paulo Freire teve a sua trajetória pautada no compromisso com a educação e para além disso, foi um educador internacionalmente reconhecido, sendo um dos mais proeminentes nomes da Pedagogia e das Ciências Humanas. Recebeu quarenta e um títulos de doutor honoris causa por universidades distribuídas por todo o mundo e intitulado professor emérito de cinco universidades, incluindo a Universidade de São Paulo (USP).

Também foi agraciado com títulos conferidos pela comunidade internacional, como o prêmio da UNESCO de Educação para a Paz, em 1986. Secretário municipal de Educação entre 1989 e 1991, é ainda hoje considerado o melhor gestor educacional da história paulistana, aclamado presidente de honra da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime).

As principais obras de Freire: "Pedagogia da Autonomia", "Pedagogia do Oprimido" e "À sombra desta Mangueira", além de um "livro falado" – "O Caminho se faz Caminhando: Conversas sobre Educação e Mudança Social" dentre outros, trazem valiosos pensamentos do mestre a respeito da educação. Na Pedagogia da autonomia ao falar sobre Educação, Paulo Freire partia de um pressuposto segundo o qual "não há docência sem discência", pois "quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender." (FREIRE, 2017). Para explicar essa noção de saberes indispensáveis, Freire utiliza de forma figurada o ato de cozinhar. O que ele quer dizer é, que é na prática que os saberes se

consolidam, se modificam e se ampliam. E a conclusão dos fatos é que: professores aprendem e ensinam com os alunos e os alunos aprendem e ensinam com os professores.

Freire (1999, p. 25) dizia que: “ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, homens e mulheres descobriram que era possível ensinar.”

Paulo condenava o que ele chamava de “ensino bancário” em que “o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber.” O ato de aprender e o ensinar são atividades que exigem um dinamismo proveniente do aprender e do ensinar com uma visão crítica e sempre reflexiva. Não há espaço para meros depositantes de conhecimentos e, conseqüentemente, de depositários de saberes.

Muita coisa ainda haveria para se dizer sobre a genialidade de Paulo Freire, porém para resumirmos este tópico que trata de suas obras, vamos através de um infográfico enumerar os livros escritos e trabalhados por este educador. Suas obras continuam atuais trazendo grandes contribuições para a educação.

Figura 6 - Principais obras de Paulo Freire



Fonte: Autoria própria

Audiodescrição: Imagem retangular de fundo preto. No centro do retângulo vários círculos azuis numerados de 1 a 23 elencando as obras de Paulo Freire. No círculo de **número 1** tem a seguinte informação: Educação e atualidade brasileira/1959. No círculo de **número 2** tem a seguinte informação: A Propósito de uma Administração/1961. No círculo de **número 3** tem a seguinte informação: Que fazer – Teoria e prática em educação popular/1961. No círculo de **número 4** tem a seguinte informação: Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo/1963. No círculo de **número 5** tem a seguinte informação: Educação Como Prática da Liberdade/1967. No círculo de **número 6** tem a seguinte informação: Pedagogia do Oprimido / 1968. No círculo de **número 7** tem a seguinte informação: Extensão ou Comunicação/1969. No círculo de **número 8** tem a seguinte informação: Cartas à Guiné-Bissau /1976. No círculo de **número 9** tem a seguinte informação: Os cristãos e a libertação dos oprimidos/1978. No círculo de **número 10** tem a seguinte informação: Conscientização – Teoria e Prática da Libertação/1979. No círculo de **número 11** tem a seguinte informação: Educação e Mudança /1979. No círculo de **número 12** tem a seguinte informação: Ler em Três Artigos que se Completam/1981. No círculo de **número 13** tem a seguinte informação: Por Uma Pedagogia da Pergunta/1985. No círculo de **número 14** tem a seguinte informação: Política e Educação /1985. No círculo de **número 15** tem a seguinte informação: Medo e Ousadia/1986. No círculo de **número 16** tem a seguinte informação: Educadores de Rua, uma Abordagem Crítica – Alternativas de Atendimento aos Meninos de Rua/1987. No círculo de **número 17** tem a seguinte informação: Pedagogia: Diálogo e Conflito/1989. No círculo de **número 18** tem a seguinte informação: Pedagogia da Esperança /1992. No círculo de **número 19** tem a seguinte informação: Professora Sim, Tia Não: Carta a Quem Ousa Ensinar/1993. No círculo de **número 20** tem a seguinte informação: À Sombra Desta Mangureira /1995. No círculo de **número 21** tem a seguinte informação: Pedagogia da Autonomia/1996. No círculo de **número 22** tem a seguinte informação: Pedagogia da Indignação/1997. No círculo de **número 23** tem a seguinte informação: Ação Cultural para a Liberdade e Outros Escritos/2014. Na lateral esquerda do retângulo possui a imagem de Paulo Freire, um senhor de cabelos e barba branca, sorrindo usando um óculos de armação quadrada.

A práxis por traz dessas obras diz muito a respeito da inclusão na Educação de Jovens e Adultos (EJA). As obras de Paulo Freire e seu legado não seriam os mesmos sem a sua contribuição neste campo que é tão relevante para a história da educação brasileira e mundial. Apesar das muitas contribuições de autores importantes dentro deste assunto, entendemos que as contribuições de Freire são atemporais. Paulo Freire defende os direitos para os jovens e os adultos na mesma medida que se busca os direitos daqueles que nada lhe foram negados. Seus escritos, por mais de 40 anos, realizados entre a segunda metade dos anos 1950 e seu falecimento em 1997, demonstram esta sua batalha incansável. Nas suas obras, Freire, traz a cerne do pensamento dele que é educação como ato político, educação como ato de conhecimento e educação com ato de transformação.

Dentro de cada obra escrita por Paulo Freire podemos elencar as seguintes palavras como palavras chave: Autonomia, Criatividade, Esperança, Exclusão Social, Liberdade, História, Opressor/ Oprimido, Realidade, Tema Gerador, Utopia, Conscientização, Leitura do mundo e da palavra, entre outras. No âmago de cada palavra desta podemos entender que Freire trazia uma teoria de educação a serviço da mulher, da libertação do homem uma educação colocada como possibilidade de humanização da pessoa e do mundo e uma referência de justiça social

Para citar sua empatia por Freire, Ana Luiza Basílio, do Centro de Referências em Educação Integral, cita o professor Miguel Arroyo ⁷“A radicalidade de Paulo Freire tem que ser entendida dentro de nossa história”. Daí a necessidade de se reivindicar o lugar de Paulo Freire. “Sobretudo por parte dos educadores populares que assumem, para além de suas ideias, as concepções de mundo que estão por trás delas. Esta educação popular está diretamente ligada a Freire e a Educação de Jovens e Adultos, pois desenvolveu um pensamento pedagógico com a finalidade de vencer o analfabetismo e a partir daí ver o oprimido se libertar.

Em tempos tão sombrios é mais do que necessário reavivar as ideias de Paulo Freire que nos chama para a luta, para a democracia, por justiça social e pelo direito a vida. Neste sentido é preciso esperar. Esperar como forma de luta firme e determinada, fazendo com que o luto que temos vivido, diante de tantas perdas, seja transformado em luta solidária.

Nesse tempo de comemoração do centenário de Paulo Freire se faz necessário beber nessa fonte de esperança, e que esta seja guia prático para um período bastante desafiador no qual o mundo está vivendo e, ainda que a desesperança se apresente que os nossos sonhos nos

⁷ <https://portal.aprendiz.uol.com.br/2015/04/14/a-Atualidade-de-paulo-freire/>

desafiem a viver a história com determinismo. Não existe mudança sem sonho e nem sonho sem esperança.

4. EJA, EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA E A ACESSIBILIDADE

A rua de acesso à inclusão não tem um fim porque ela é, em sua essência, mais um processo do que um destino. A inclusão representa, de fato, uma mudança na mente e nos valores para as escolas e para a sociedade como um todo ⁸(MITTLER,2003, p.11)

A tríade descrita no tema deste capítulo se estabelece como um grande desafio para gestores, professores e envolve todos que trabalham diretamente com alunos jovens e adultos no ensino regular e superior. Para o jovem e adulto sem deficiência, frequentar o ensino regular e ao mesmo tempo estar inserido no mercado de trabalho atuando num processo de subemprego, atuando em funções não qualificadas faz com que ele opte ou por desistir ou por continuar. Desistir é a opção mais recorrente, pois além do cansaço existem fatores sociais e de desigualdades atrelados às dificuldades de aprendizagem que fazem com que muitos alunos evadam. A EJA para o discente sem deficiência é bastante desafiadora.

Para o discente deficiente que busca na educação, garantias e direitos, este desafio também não é diferente. No geral esta modalidade enfrenta muitos problemas a nível político, social e etc. Mas, para além de todas essas dificuldades, lidar com estudantes da EJA deficientes, faz com que estes desafios se tornem ainda mais evidente. O discente com deficiência na EJA merece destaque, pois, se para o jovem e adulto, sem deficiência, que tem como maior desafio sua carga horária de trabalho, para o jovem e adulto deficiente os entraves e barreiras são ainda maiores.

Diante de tantos desafios a educação inclusiva vem sendo implementada gradativamente nas redes públicas e vem a cada dia se intensificando, pois a Lei 13.146/2015 em seu art. 28, inciso I, encarrega o poder público de assegurar “sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como aprendizado ao longo de toda a vida”. (BRASIL, 2015). Hoje, a EJA é uma modalidade de ensino que a cada dia recebe de forma atenuante, discentes público-alvo da educação especial. E com a democratização da escola e a chegada dos alunos alvo da educação especial neste ambiente, foi fundamental o estabelecimento de diálogos (MANTOAN, 2015, p. 29), e para além do diálogo, neste processo de mudança e transformação, os educadores da EJA buscaram se renovar, se desafiar criando nestes espaços o que AMORIM (2012) afirma:

⁸ MITTLER, Peter. Educação inclusiva. Porto Alegre: Artmed, 2003

[...] a escola é o lugar de renovação constante, no trato com a responsabilidade de assegurar a aprendizagem dos estudantes com sucesso e qualidade. E para alunos deficientes não é e nem pode ser diferente. (AMORIM,2012,p.53)

A escola buscou assegurar a aprendizagem desses estudantes com “sucesso e qualidade” os docentes da EJA trouxeram para aqueles que foram ausentados da sala de aula, ou mesmo invisibilizados, que submergiram em um currículo de exclusão, proteção e novas perspectivas de garantias de direitos que a cada dia vem se consolidando no espaço da EJA para a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva,

É importante trazer neste momento o conceito de educação inclusiva, conceito que foi criado a partir de 1994, com a declaração de Salamanca onde foi criado um documento nos seguintes termos:

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceiras com a comunidade (...) Dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer apoio extra que possam precisar, para que se lhes assegure uma educação efetiva (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.5).

A ideia é que as crianças com necessidades educativas especiais sejam incluídas em escolas de ensino regular. Cresça dentro deste ambiente inclusivo sem que seja separada das outras crianças. E futuramente seja um jovem e um adulto com experiência exitosa dentro do seu processo acadêmico. Ainda trazendo outro conceito de inclusão podemos citar Sasaki:

Educação inclusiva é o processo que ocorre em escolas de qualquer nível preparadas para propiciar um ensino de qualidade a todos os alunos independentemente de seus atributos pessoais, inteligências, estilos de aprendizagem e necessidades comuns ou especiais. A inclusão escolar é uma forma de inserção em que a escola comum tradicional é modificada para ser capaz de acolher qualquer aluno incondicionalmente e de propiciar-lhe uma educação de qualidade. Na inclusão, as pessoas com deficiência estudam na escola que frequentariam se não fossem deficientes. (SASSAKI, 1998, p. 8).

Quando o autor defende que a inclusão precisa ocorrer em qualquer nível, vem em defesa do que a declaração de Salamanca traz como orientações para ações voltadas à modalidade da Educação de Jovens e Adultos:

1) Legislação deveria reconhecer o princípio de igualdade de oportunidade para crianças, jovens e adultos com deficiências na educação primária, secundária e terciária, sempre que possível em ambientes integrados;

2) Provisões necessárias deveriam também ser feitas no sentido de assegurar inclusão de jovens e adultos com necessidade especiais em educação secundária e superior bem como em programa de treinamento. Atenção especial deveria ser dada à garantia da igualdade de acesso e oportunidade para meninas e mulheres portadoras de deficiências;

3) Nós, os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais em assembléia aqui em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e re-endossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados. (SALAMANCA, 1994, p.7

A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas, ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam em grande parte do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada (MANTOAN, 2006).

Levando em consideração tudo o que foi exposto, se faz necessário pensar em outro grande desafio que é o de lutar para construir um projeto de acessibilidade onde exista a possibilidade de oferecer equidade à comunidade escolar incluindo sem distinção, com qualidade de ensino, profissionais qualificados para trabalhar com alunos especiais sem ter que excluí-los, pois se sabe da importância da educação para essas pessoas.

Trazendo como referência MANZINI (2008) foi utilizada pela primeira vez a palavra acessibilidade no projeto de Lei 4767/98 e traz na sua definição a possibilidade de alcance para desfrutar com segurança e autonomia de espaços mobiliários, equipamentos, edificações, transportes e meios de comunicação pelas pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida.

Para Barcellos acessibilidade significa:

[...] a adoção de um conjunto de medidas capazes de eliminar todas as barreiras sociais - não apenas físicas, mas também de informação, serviços, transporte, entre outras - de modo a assegurar às pessoas com deficiência o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, às condições necessárias para a plena e independente fruição de suas potencialidades e do convívio social. (BARCELLOS, 2012, p.177)

Acessibilidade surge como algo indispensável e deve existir nas diversas áreas da sociedade fazendo com que todos tenham a mesmas oportunidades.

Para SASSAKI (2004) “o conceito de acessibilidade deve ser incorporado aos conteúdos programáticos ou curriculares de todos os cursos formais e não-formais existentes no Brasil”. Para ele, “a acessibilidade não mais se restringe ao espaço físico, à dimensão

arquitetônica”. Sasaki conceituou a acessibilidade em seis áreas: arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal, mostrando que todas essas dimensões são importantes. “Se faltar uma, compromete as outras” (SASSAKI, 2004).

Quando se trata de ingresso e permanência de pessoas com deficiência em espaços diversos, tais como os sociais e os educacionais, é necessário que se desenvolvam ações concretas, a fim de que haja relevância na qualidade de vida ideal para os sujeitos, pois se quisermos uma escola que de fato garanta a participação e aprendizagem dos alunos em geral, necessário se faz a sua reestruturação, implicando na busca pela remoção de barreiras visíveis (de acessibilidade física, pedagógicas) e invisíveis, que são as mais sérias de serem removidas, estamos falando de fatores que se referem a atitudes, preconceitos, estigmas e mecanismos de defesa ainda existentes frente a alunos deficientes. Entretanto, quando essas premissas não contemplam a acessibilidade e equidade, elas interferem no percurso dessas pessoas, há a negação de sua autonomia, de participação da vida social como um todo, seja em ambientes escolares, seja de trabalho de sorte a não permitir que façam parte de um universo produtivo.

A transversalidade da educação especial no ensino para os jovens, adultos e idosos se efetiva por meio de ações que promovem o acesso, a permanência e a participação desses alunos. Criando ações, voltamos a insistir, que planejam e organizam recursos, serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos que precisam ser expostos em períodos de seleção e no envolvimento de todas as atividades que promovam ensino, pesquisa e extensão para esses discentes.

Os profissionais precisam estar qualificados para orientar, planejar e acompanhar a realização dos serviços pedagógicos. Nessa perspectiva, visando a atender as especificidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial na perspectiva inclusiva, colocamos abaixo uma ⁹série de ações para a educação inclusiva chamando atenção para alguns aspectos relacionados às diferentes áreas da deficiência, a seguir:

DEFICIÊNCIA VISUAL

No livro “Dialogando com a inclusão - curso de formação de professores” coordenado e organizado pela professora Patrícia Carla da Hora Correia, possui o artigo: “O

⁹ <http://escolas.educacao.ba.gov.br/diretrizes-para-eduacao-inclusiva-na-bahia/> Acesso 24 jun 2021

ensino de geometria na educação inclusiva de alunos com deficiência visual” as autoras que discutem este tema ressaltam que faltam aos docentes:

As devidas informações sobre as peculiaridades do processo de aprendizagem do educando com deficiência visual, para possibilitar os ajustes necessários no planejamento e a participação destes nas aulas, uma vez que nossos métodos de ensino baseiam-se principalmente no aporte da visão, e a presença desses alunos nas salas de aula das escolas de ensino regular está se tornando algo comum mais recentemente. (REIS, TRINCHÃO, PORTELA, 2012, p.56).

Diante da citação acima e para auxiliar na soma das informações e melhor desempenho dos professores neste sentido, colocamos nos parágrafos seguintes dados que ajudam no processo pedagógico e institucional.

Figura 7 - Símbolo da acessibilidade deficiente visual



Audiodescrição: Imagem quadrada, em fundo azul claro. Na parte superior a frase em tom azul escuro: VOCÊ SABIA? São três cores diferentes de bengalas para pessoas com deficiência visual. No centro do quadro três retângulos em tons de azul diferentes. No primeiro retângulo uma pessoa com deficiência visual segurando uma bengala branca e abaixo a palavra “cego”, ao lado outro deficiente visual segurando uma bengala verde abaixo a palavra “baixa visão” e ao lado desta figura o deficiente visual com a bengala vermelho e branca abaixo a palavra “surdocego”.

Fonte: <https://faculdadeplus.edu.br/blog/pcdef-curiosidades-bengala-de-cego/> acesso em 12 jan 2021

- O mobiliário para ser usado pelo estudante deve atender às necessidades de disposição do material didático (livros em Braille, reglete, máquina de datilografia Braille ou notebook, soroban, plano inclinado de leitura, recursos ópticos e/ou não ópticos, dentre outros), exigindo, assim, o uso de mesa de apoio e cadeira.
- A boa iluminação deve ser fator preponderante, não devendo haver descuido mesmo quando se tratar de educando com cegueira. No caso de quem tem baixa visão, as adequações são feitas para atender a necessidade do estudante tendo em conta a sua patologia e situação visual, diagnosticada através da avaliação oftalmológica e da avaliação funcional, realizadas pelo oftalmologista e pelo professor especialista, respectivamente. O objetivo é proporcionar conforto visual, oferecendo iluminação intensa ou penumbra, conforme situação apresentada. Em alguns casos, pode-se exigir a colocação de cortinas na sala de aula.
- O uso de cores que proporcionam alto contraste facilita a visualização das pessoas com baixa visão, a exemplo das cores azul e amarelo, sendo recomendado para uso em portas e

painéis, que pode utilizar-se de uma cor como fundo e a outra para fonte das letras ou símbolos pictográficos.

A linha guia ou pista tátil deve demarcar áreas de circulação na escola, principalmente da entrada aos corredores de salas de aula, sanitários, cantina e para outros pontos de deslocamento e frequência do estudante.

O piso tátil apresenta placas em alto relevo em cor contrastante com o piso que está ao redor, servindo de referência para pessoas com baixa visão.

Figura 8 - Símbolo escrita e leitura tátil para cegos



Audiodescrição: Ilustração quadrada com fundo azul. Dentro do quadrado a palavra “Braille” em escrita convencional e em tipografia Braille.

Fonte: centroauditivoviver.com.br/blog/

As placas em relevo apresentam a função direcional e de alerta. As placas com função direcional indicam/guiam a direção do trajeto; já as placas de alerta, apresentam bolinhas em alto relevo que sinalizam obstáculos, paradas para travessia, mobiliário urbano, acesso às rampas, escadas ou entrada/saída de ambientes. A pista tátil é recomendada em espaços amplos, de modo que possibilite a pessoa cega explorar a linha guia, sendo encontradas placas em tamanhos diferenciados. A sinalização tátil do piso é descrita pela norma da ABNTNBR 9050:2004.

Figura 9 - Símbolo de presença de cães-guias para cegos



Audiodescrição: Imagem quadrada, em fundo azul, dentro do quadrado um deficiente visual com um cão guia em uma mão e na outra uma bengala

Fonte: centroauditivoviver.com.br/blog/

Ressaltamos ainda que os cães-guias devem ser permitidos em todos os locais, inclusive nos transportes e Instituições de ensino. O símbolo para informar que os locais estão prontos para receber cães-guias é o representado pela figura acima.

DEFICIÊNCIA FÍSICA

Cada ser humano é singular e isto o faz detentor de respeito e consideração por parte do Estado e da sociedade, envolvendo, neste sentido, uma infinidade de direitos e deveres essenciais que garantam à ele no mínimo condições existenciais mínimas para uma vida de qualidade fazendo com que esta participe de forma conjunta com os demais seres humanos.

Para muitos, a pessoa com deficiência é complicada, precisa ter habilidade para socializar com pessoas assim. Neste sentido Diniz, 2010. p. 32:

Há quem diga que a deficiência é um enigma que se experimenta, mas pouco se compreende. Esse caráter enigmático, é resultado do processo histórico de opressão e apartação social dos deficientes uma vez que a deficiência foi confinada à esfera doméstica e privada das pessoas. Nesse contexto de silêncio, o que o modelo social promoveu foi a compreensão da deficiência como uma expressão da diversidade humana, um argumento poderoso para desconstruir uma das formas mais brutais de opressão já instituídas - o desprezo pelo corpo deficiente.

Não obrigatoriamente devemos saber o estilo ou conhecer a diversidade do estilo de vida da pessoa com deficiência. Eles são plurais, contudo esta diversidade nos obriga buscar a entender um pouco do seu cotidiano para que dentro dos sistemas educacionais possamos incluí-lo satisfatoriamente.

A acessibilidade para a deficiência física é indicada através do símbolo internacional de acesso. A representação dele se dá através de um pictograma branco sobre fundo azul. Nenhuma modificação, estilização ou adição deve ser feita nesse símbolo.

Figura 10 - Símbolo internacional de acesso



Audiodescrição: Imagem quadrada, em fundo azul, dentro do quadrado uma pessoa na cadeira de rodas.

- A sala de aula deve ser localizada no pavimento térreo, facilitando a acessibilidade do estudante ou profissionais usuários de cadeira de rodas ou com mobilidade reduzida. Caso contrário, deverá ser instalada na unidade escolar uma plataforma elevatória para possibilitar o acesso ao pavimento superior.
- Salas de aula e de AEE, sanitários e locais com instalação de rampas, devem contar com barras paralelas ou corrimãos que permitam a movimentação do estudante.
- A lousa deve ter uma altura acessível aos usuários de cadeira de rodas.

SURDEZ

Quando tratamos da acessibilidade para o surdo devemos pensar em mecanismos que possibilitem numa educação plena para esses sujeitos. Sem adoção do oralismo mas sim utilizando a língua dos surdos (LIBRAS). Quadros, 1997 defende que o oralismo apresenta resultados negativos para o desenvolvimento da linguagem e da comunidade dos surdos.

A figura a seguir sempre estará exposta quando o local oferecer acessibilidade ao deficiente auditivo.

Figura 11 - Símbolo acessibilidade para pessoas com deficiência auditiva



Audiodescrição: Imagem inclusiva com fundo azul o destaque em branco de um ouvido e uma linha paralela a ele.

Fonte: centroauditivoviver.com.br/blog/

- O Alarme sonoro, comum nas unidades escolares, deve ser instalado conjugado ao visual: sinalização intermitente (tipo flash) para avisos de intervalo e de mudança de professor, na cor amarela, para dar condições de visualização, e sinalização intermitente na cor vermelha para situações de incêndio e perigo. Esses alarmes devem ser instalados em todas as classes, corredores, biblioteca, sanitários, refeitórios, cantinas e outros espaços onde ocorre a concentração de pessoas. A instalação deve ser sempre em local visível.

Figura 12 - Sinal de acessibilidade para deficientes auditivos língua de sinais



Audiodescrição: Figura com fundo azul e duas mãos em tom branco. Os dedos polegares encontram-se com o indicador de cada mão.

Fonte: centroauditivoviver.com.br/blog/

- Considerando que a Libras é uma língua gestuo-visual, recomenda-se o uso de mesa de apoio e cadeira na sala de aula para que as mãos dos alunos surdos estejam liberadas para a interação sinalizada.
- As salas de aulas devem ter boa iluminação. A disposição das lâmpadas deve oferecer boa visibilidade, principalmente no ponto da sala em que esteja posicionado o profissional tradutor/intérprete.
- Em determinados momentos que seja necessário apagar as luzes do ambiente em que o profissional tradutor/intérprete esteja atuando, deve-se manter um ponto de luz incidindo sobre ele, de modo que permita ao surdo acessar as informações transmitidas.

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E TRANSTORNO GLOBAL DO DESENVOLVIMENTO

As manifestações de comportamentos e interação atípicos, de crianças e jovens com Deficiência Intelectual ou Transtorno Global do Desenvolvimento, requerem que a organização dos espaços educacionais contemple as suas características peculiares, principalmente nos primeiros dias de aula e/ou no atendimento educacional especializado, permitindo aos mesmos uma apropriação progressiva da rotina pedagógica.

Figura 13 - Símbolo acessibilidade para pessoas com deficiência intelectual



Audiodescrição: Figura com fundo azul em destaque a cabeça de um homem de perfil. Em evidência seu cérebro na cor branca

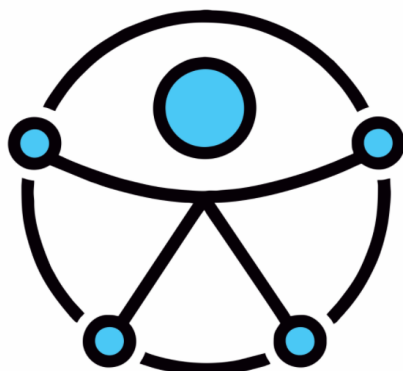
Fonte: centroauditivoviver.com.br/blog/

A oferta de uma comunicação funcional, seja com placas sinalizadoras, trocas de figuras e materiais diversos que evidencie para que serve e em que ocasiões utilizar é fundamental para que as propostas pedagógicas sejam, de fato, adaptadas para o estudante e não o contrário. Assim, é elementar: atuação pedagógica mediada, estimulação e motivação para a aprendizagem e intervenção contínua.

Outra forma de acessibilidade que é muito importante é a que diz respeito à alimentação escolar, quem discute inclusão dentro dos espaços educacionais precisa lembrar deste fator que é a elaboração de um “Manual de Patologias e Orientações Alimentares”, complementar ao “Manual de Alimentação Escolar”, documento que o Gestor da unidade de ensino deve disponibilizar para sua equipe de merendeiras, visando à socialização de conhecimentos a serem aplicados no preparo das refeições que serão servidas para crianças que possuem alguma restrição alimentar, em consequência de alguma doença ou deficiência.

Para finalizar esta seção gostaria que o leitor prestasse atenção neste símbolo:

Figura14 - Símbolo de acessibilidade universal proposto pela ONU em 2015



Audiodescrição: Imagem com fundo branco no centro um círculo preto com a imagem da figura humana com os braços e pernas abertos paralelo ao círculo. Os pés e as mãos são representados por pontos azuis que se conectam com o círculo.

Fonte: <https://slideplayer.com.br/slide/14341939>

Esta imagem representa uma forma humana com os braços e pernas abertos dentro de um círculo, os pés e as mãos são representados por pontos azuis que se conectam com o círculo. Esta imagem foi criada pela ONU e simboliza a inclusão de pessoas com todas as qualidades em todos os lugares, representando a harmonia entre o ser humano e a sociedade.

Apesar de o símbolo existir desde 2015, ele ainda é pouco utilizado. É muito mais comum encontrarmos espaços e materiais acessíveis sinalizados com o símbolo de acessibilidade antigo – o desenho de um cadeirante sobre um fundo azul colocada nesta dissertação anteriormente.

Este símbolo foi criado justamente porque o sinal antigo não abrange o conceito de acessibilidade em sua totalidade e nem representa todos os tipos de deficiência. Importante compreender que acessibilidade vai muito além de uma rampa e que não é somente a deficiência física que necessita de ambientes acessíveis. Existem pessoas que não possuem uma deficiência física visível mas possuem limitações. A nova logo passou a fazer parte da comunicação on-line e impressa da ONU, representando a acessibilidade em todos os níveis. Cabe a nós também divulgar e disseminar o novo símbolo de acessibilidade para que as pessoas se familiarizem com ele e conheçam seu significado.

Para KALIL, 2005 precisamos criar ações nas nossas cidades, comunidades e universidades em todos os níveis e âmbitos sociais são necessárias para permitir o avanço mais rápido da acessibilidade universal em nossas cidades

Falaremos um pouco mais a respeito do conceito de acessibilidade no capítulo três, sua origem e perspectivas que norteiam sua aplicabilidade no contexto da educação superior.

4.1 A EJA NA ATUALIDADE E AS SUAS IMPLICAÇÕES PARA A PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Os acontecimentos na história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil nunca tiveram prioridade na pauta de mudanças dos governos. Em cada fase da história e principalmente no governo atual observa-se uma verdadeira disputa política e ideológica de vários grupos ligados a diferentes movimentos sociais todos com o intuito de lutar por projetos educacionais reivindicando ações que estabeleçam metas mais concretas.

O governo do atual presidente trouxe várias incertezas para a Educação de Jovens e Adultos. A equipe do Ministério da Educação, instituída no governo atual, teve como seu primeiro ato a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). A SECADI, criada no início do governo anterior a partir das manifestações dos movimentos sociais, era responsável pelos programas, ações e políticas de Educação Especial na perspectiva inclusiva, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação para as relações Étnico-Raciais e Educação em Direitos Humanos. Entre as ações e programas desenvolvidos por ela, podemos citar o PBA – Programa Brasil Alfabetizado, o PNLD EJA – Programa Nacional do Livro Didático, a Educação em Prisões, a Medalha Paulo Freire e a Literatura para Todos.

A política para pessoas com deficiência está diretamente ligada aos assuntos pertinentes a Educação de Jovens e Adultos. Não tem como discutir educação do campo,

educação indígena, educação para as relações étnico-raciais sem discutir Educação de Jovens e Adultos. Porque uma parte significativa dos sujeitos da EJA é indígena, do campo, negros, mulheres, são pessoas com alguma limitação. Coadunamos com Arroyo quando pontua:

Temos que reconhecer que muitas experiências da EJA acumularam uma herança riquíssima na compreensão dessa pluralidade de processos [...] a EJA tem como sujeitos as camadas rurais, os camponeses excluídos da terra e as camadas urbanas marginalizadas, excluídas dos espaços, dos bens das cidades. (ARROYO, 2005, p.229).

Da mesma forma não tem como falar em Educação em Direitos Humanos e Cidadania sem discutir a questão da Educação de Jovens e Adultos, uma vez que a grande maioria dos jovens que estão hoje na EJA é jovem, e foram indivíduos que não tiveram acompanhamento de frequência escolar e isso, por exemplo, era fundamental para a educação de qualidade social que a EJA exige e que vinha do programa bolsa-família.

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) promovia adaptação de escolas e formação continuada para professores para ações voltada à educação especial perspectiva inclusiva. Além disto, a SECADI criou uma Rede de Formação de Professores para Educação Continuada na Perspectiva da Educação Inclusiva, a Secretaria também contava com um programa de metas para a realização arquitetônica para escolas que tinham dificuldades quando a questão era acessibilidade. Elas tinham a possibilidade de construir rampas, banheiros e a disponibilidade de transporte adaptado. Fazia também abrangência na implementação de salas com recursos multifuncionais e fomentava pesquisas apoiando projetos que trabalhavam com recursos e tecnologias para pessoas com deficiência auditiva. Ações que iam desde a construção de material ao desenvolvimento de softwares e equipamentos como computadores adaptados.

Fato curioso é que, mesmo antes da extinção da SECADI, ainda na gestão do Presidente que antecedeu ao atual, se percebia os desmontes, vinte e três pessoas foram exoneradas do órgão. Neste grupo estavam coordenadores e chefes de áreas técnicas e naquele mesmo ano Ministérios importantes foram fechados: Ministério das Mulheres, Igualdade Racial, Juventude e dos Direitos Humanos. Todas estas ações foram avaliadas por especialistas como um verdadeiro retrocesso para a superação de desigualdades historicamente estabelecidas no Brasil.

A SECADI teve um papel muito importante em articular o MEC com outros ministérios. Foi a grande porta para a intersetorialidade dentro do MEC, ela garantia o direito à educação de qualidade.

O Governo Federal do Brasil investiu apenas 2,8% do orçamento da Educação de Jovens e Adultos. ¹⁰O Presidente em exercício e o seu primeiro Ministro da Educação aplicaram apenas R\$ 1,5 milhão dos R\$ 54,4 milhões destinados ao Programa de Jovens e Adultos. A EJA já vinha sofrendo diminuição significativa do seu orçamento desde 2014, quanto foi liberado para esta modalidade R\$679 milhões. Um levantamento feito pelo Sistema Integrado de Operações (SIOP) mostra que este foi o menor investimento no programa da década. Desta forma citamos Freire:

[...]Daí que se possa observar facilmente quão violenta é a política da cidade, como Estado, que interdita ou limita ou minimiza o direito das gentes, restringindo-lhes a cidadania ao negar educação para todos. Daí também o equívoco em que tombam grupos populares, sobretudo no terceiro mundo quando, no uso do seu direito mas, indo além dele, criando suas escolas, possibilitam às vezes que o Estado deixe de cumprir seu dever de oferecer educação de qualidade e em quantidade ao povo. (FREIRE, 2001, p.13)

Freire de uma forma bastante explícita discute a omissão do Estado e é exatamente isto que presenciamos no atual governo. Enquanto o governo atual elimina uma das principais políticas públicas de Estado de inclusão educacional, mais da metade dos brasileiros com mais de 25 anos não tem Ensino Médio completo, número que corresponde a 52,6% da população. Esse dado é do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) 2018 mostra que a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, no Brasil, foi estimada em 6,8% (11,3 milhões de analfabetos). Erradicar o analfabetismo no Brasil não é tarefa fácil. São séculos de governos como o atual, que alijaram milhões de brasileiros da possibilidade de estudar.

O que se identifica dentro deste processo é que nem os governos neoliberais dos anos 1990, que investiram o básico que puderam na educação, ousaram jogar o Brasil em tamanho caos educacional. Ao contrário, criaram, mesmo timidamente, políticas de inclusão social e educacional. O que se percebe diante do atual governo, é o descaso principalmente as áreas da cultura e a educação. Não tem um compromisso com uma Educação de qualidade entendendo que é direito fundamental para o desenvolvimento da cidadania, para o aprofundamento da democracia e para o crescimento do País.

Em pouco mais de dois anos, o desinvestimento em educação retirou do Distrito

¹⁰ <https://www.sinprodf.org.br/governo-reduz-investimento-na-eja-e-deixa-modalidade-com-os-dias-contados/acesso> em 08 jan 2021

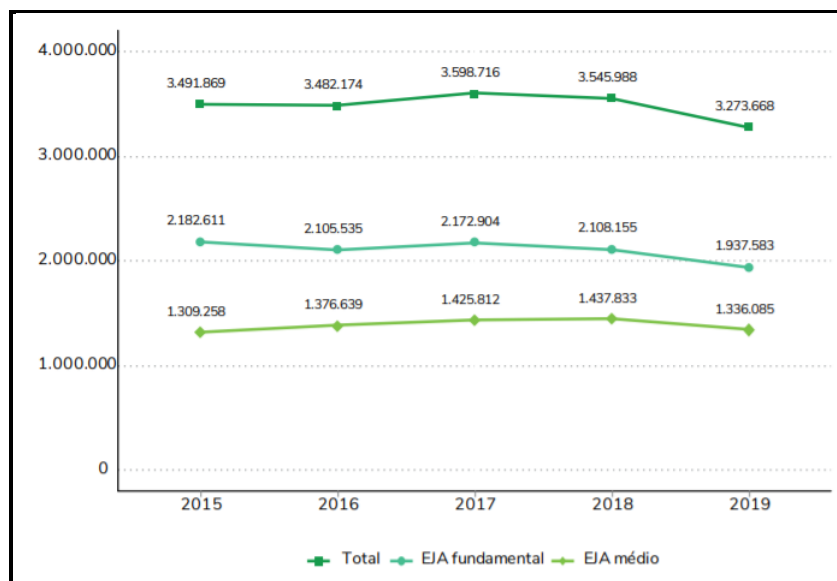
Federal o selo de unidade da Federação livre de analfabetismo, que ganhou em 2014. Em 2019, o governador do Distrito Federal, que segue a cartilha neoliberal do governo estabelecido no Brasil, fechou várias turmas de EJA e turnos noturnos oferecidos pela rede pública de ensino.

Em agosto de 2019 a Revista VEJA de 16 de agosto de 2019 trouxe um artigo intitulado: O estrago silencioso na educação. A revista fazia o alerta e denunciava a devastação que ia além do contingenciamento de verbas para as universidades federais e o corte de R\$ 348 milhões de reais do lote destinado à produção e distribuição de livros didáticos e da interrupção total da SECADI. “O impacto do sucateamento foi traduzido nos dados divulgados pelo Censo Escolar de 2018: o número de matrículas da EJA diminuiu 1,5%, totalizando apenas 3,5 milhões de estudantes matriculados no ano passado. O número é extremamente baixo para um país que, em 2017, tinha 11,5 milhões de pessoas analfabetas acima dos 15 anos de idade, segundo o IBGE”, dizia a revista.

Ainda segundo a revista VEJA, a taxa de alfabetização da população acima de quinze anos está abaixo do previsto. A meta a ser atingida em 2015 era de 93,5%; em 2019, quatro anos após o fim do prazo, essa porcentagem ainda estava em 91,5%. Isso significa que as metas estabelecidas pelo Plano Nacional da Educação (PNE), cujo objetivo era acabar com o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% o analfabetismo funcional, dificilmente serão atingidas até 2024, quando termina o prazo para alcançá-las.

De acordo com o ¹¹INEP as Matrículas na educação de jovens e adultos caíram; 3,3 milhões de estudantes na EJA em 2019. Ela apontou queda de 7,7% no número de alunos na educação de jovens e adultos (EJA). A redução de matrículas ocorreu de forma similar no nível fundamental (8,1%) e no ensino médio (7,1%). A tendência foi registrada pelo Censo Escolar da Educação Básica 2019, publicado em 31 de janeiro de 2020. A EJA tem 3.273.668 estudantes matriculados.

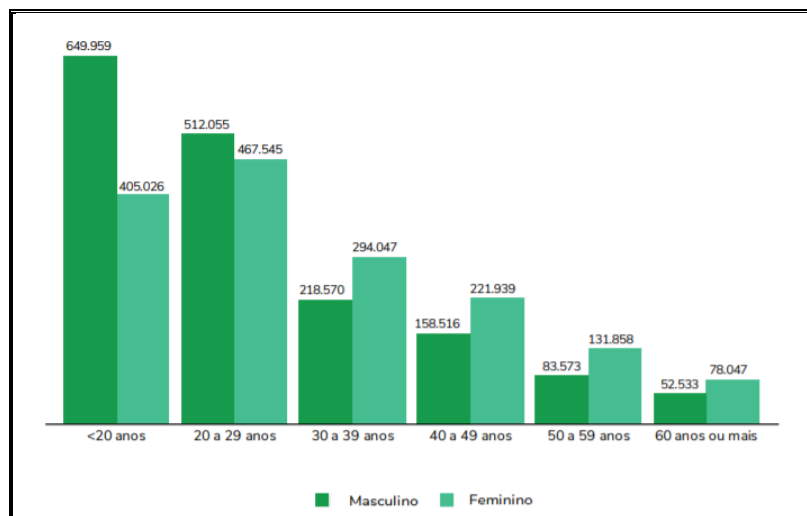
¹¹ Publicado em 10/02/2020 - <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/matrículas-na-educacao-de-jovens-e-adultos-caem-33-milhoes-de-estudantes-na-eja-em-2019>

Gráfico 1: Número de Matriculados na Educação de Jovens e Adultos – Brasil – 2015 a 2019

Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica

[**Audiodescrição:** gráfico em linha, representado por três cores: verde cana, verde escuro e verde claro. Cada linha corresponde ao Número de Matriculados na Educação de Jovens e Adultos – Brasil – 2015 a 2019.]

Quando se trata do perfil dos estudantes, o INEP aponta que os alunos com menos de 30 anos representam 62,2% das matrículas da Educação de Jovens e Adultos. Nesta faixa etária, 57,1% dos estudantes é do sexo masculino. Quando se observa os estudantes com mais de 30 anos, as mulheres correspondem a 58,6% das matrículas. Como se configura através do gráfico abaixo:

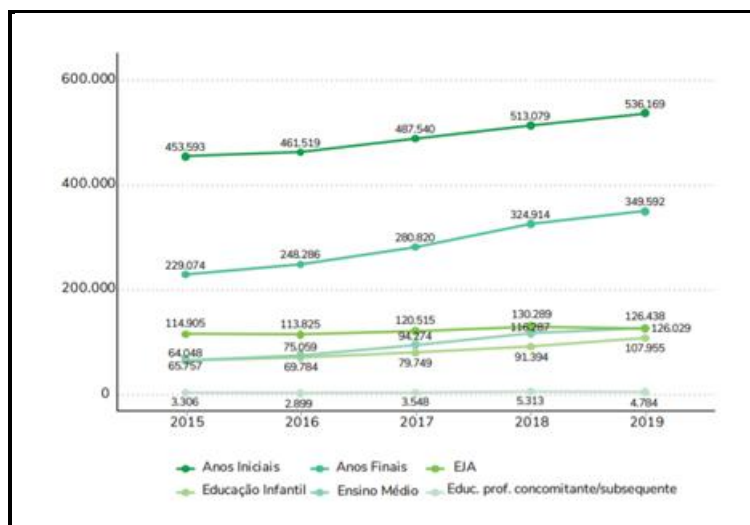
Gráfico 2: Número de matrículas na educação de jovens e adultos segundo faixa etária e sexo – Brasil – 2019

Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica

[**Audiodescrição:** gráfico composto por doze colunas representando Número de matrículas na educação de jovens e adultos segundo faixa etária e sexo no Brasil em 2019, cada coluna está subdividida nas cores verde claro e verde escuro. A primeira dupla de verde representa matriculados na EJA menores de 20 anos (649.959 homens matriculados e 405.026 mulheres matriculados), a segunda coluna de verdes representa matriculados entre 20 e 29 anos (512.055 homens matriculados e 467.545 mulheres matriculados), a terceira coluna de verdes representa matriculados entre 30 e 39 anos (218.570 homens matriculados e 294.047 mulheres matriculados), a quarta coluna de verdes representa matriculados entre 40 e 49 anos (158.516 homens matriculados e 221.939 mulheres matriculados), a quinta coluna de verdes representa matriculados entre 50 e 59 anos (83.573 homens matriculados e 131.858 mulheres matriculados), a sexta coluna de verdes representa matriculados maiores de 60 anos (52.533 homens matriculados e 78.047 mulheres matriculados)].

Quanto ao processo da educação especial na perspectiva inclusiva o Censo Escolar revelou que número de matrículas da educação especial chegou a 1,3 milhão em 2019, um aumento de 34,4% em relação a 2015. O maior número delas está no ensino fundamental, que concentra 70,8% das matrículas da educação especial. Quando avaliado o aumento no número de matrículas entre 2015 e 2019, percebeu-se que as de ensino médio são as que mais cresceram, um acréscimo de 91,7%, conforme dados abaixo:

Gráfico 3: Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas segundo etapa de ensino – Brasil – 2015 a 2019



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica

[**Audiodescrição:** gráfico em linha, representado por seis tons diferenciados de verde. Cada linha corresponde ao Número de Matriculados, com deficiência, no Brasil no período de 2015 a 2019. As linhas representam: anos iniciais, anos finais, EJA, educação infantil, ensino médio, educação profissional concomitante/subsequente]

Analisando o gráfico acima se percebe que o percentual de alunos com deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades matriculados em classes comuns tem aumentado gradualmente para todas as etapas de ensino. Com exceção da EJA, as demais etapas da educação básica apresentam mais de 89% de alunos incluídos em classes comuns em 2019. A maior proporção de alunos incluídos é observada no ensino médio e na educação profissional concomitante ou subsequente, com inclusão superior a 99%. O maior aumento na proporção de alunos incluídos, entre 2015 e 2019, foi observado na educação infantil, um acréscimo de 10,8.

O que se vê a partir do gráfico é o aumento gradual no número de matrículas na EJA, estando o número de matrículas na EJA, nível Ensino Médio, muito aquém quando comparado ao do Ensino Fundamental. Nesse sentido, a descontinuidade de políticas e programas educacionais voltados à modalidade de ensino em questão pode ser um dos fatores que impedem o acesso e a permanência no Ensino Médio dos estudantes com deficiência.

Grandes são desafios pela frente, nos anos 1970, em vez de EJA, a alfabetização e escolarização de adultos era conhecida como ensino supletivo. Mudou de nome para EJA porque se aperfeiçoou com novas e mais eficientes metodologias de ensino. Nos anos 1980, se fortaleceu. Hoje, a Educação de Jovens e Adultos está sendo ameaçada de extinção, o ensino

regular também, com o fechamento da educação noturna. É preciso investir nesse setor para melhorar os índices de analfabetismos. Para levar a população que não conseguiu concluir o ensino básico para a escola, é preciso investir também na permanência. Essa é uma das políticas ameaçadas pelos governos federais, sobretudo quando se trata das políticas focadas no segmento da população que já havia sido prejudicado pela falta de oportunidade e de políticas públicas de permanência. Não se pode negar os desafios que essa modalidade enfrenta. Como afirma Dantas (2012):

A educação de jovens e adultos, que ao longo da história brasileira sempre esteve relegada ao patamar de marginalização, concebida ora como ensino supletivo para suprir carências de escolarização, ora como educação compensatória, agora, mediante a legislação, sobretudo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN), passa a ser regida por normas e diretrizes governamentais, constituindo-se um processo regular de escolarização, devendo respeitar-se a sua natureza e especificidade, adquirindo relativa importância e direito social. (DANTAS, 2012, p.150)

Diante do exposto, cabe-nos a preocupação com o destino da educação e da escola pública brasileira. Precisamos encontrar caminhos inovadores que facilitem o desenvolvimento de uma instituição de ensino, que esteja preocupada com o futuro dos jovens e adultos.

Ao pensar a inovação educacional como propulsora de novos saberes para esses sujeitos na transformação da realidade escolar, Amorim reflete que:

É preciso fazer emergir no ambiente escolar o paradigma da esperança, da inovação educacional, para que as instituições de ensino sejam vistas e realizadas dentro de um ambiente de totalidade, de globalidade democrática, para que as partes que formam o todo do processo educativo possam interagir com a diversidade, colaborando para a efetivação de uma nova possibilidade gestora no ambiente escolar. (AMORIM, 2015, p.5).

Infere-se que, é na perspectiva de se discutir a inovação nos processos como possibilidade de mudança, que Amorim (2015) pondera sobre a importância da construção de novos saberes, saberes inovadores, de modo que estejam atentos aos desafios impostos à educação na contemporaneidade.

As inquietações se afloram quando analisamos a situação histórica, o presente e o futuro que aguarda milhares de jovens e adultos, em diferentes regiões do Brasil, que não tiveram o acesso constitucional garantido à escola pública, de qualidade e cidadã (DANTAS, 2017). Estas pessoas possuem uma história e vivem neste tempo as dificuldades que a sociedade capitalista lhes impõe, suprimindo direitos, aumentando deveres econômicos e

políticos, sem garantir o acesso, a permanência e o sucesso à educação transformadora.

Essas pessoas quando têm acesso à escola se deparam com muitas de dificuldades pedagógicas, de condições de acesso, de falta de uma cultura que entenda o drama pessoal e social que muitos trazem para as diferentes salas de aula, que, apesar de tudo, a EJA ainda proporciona para muitos.

Outro assunto bastante polemizador no atual governo foi o Decreto 10.502/2020 assinado no dia 30 de setembro, incentivava a separação das salas de aula e das escolas para crianças com deficiência.

Para os especialistas da área este decreto segrega e viola a constituição que prevê no artigo 206 a educação como princípio a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Já o artigo 208 estabelece que o atendimento educacional especializado seja realizado preferencialmente na escola regular. Trazemos a fala de MANTOAN que teceu críticas a respeito:

O decreto é absolutamente inconstitucional e contrário a todas as conquistas que estudantes da educação especial, seus familiares e escolas inclusivas conquistaram até hoje. Qualquer forma de exclusão fere o direito à educação. A escola não pode comparar alunos, a escola deve trabalhar e desenvolver os estudantes segundo a capacidade de cada um. O público alvo da especial é um público que tem que ter assistência em suas necessidades, e a escola deve buscar um ambiente para todas e todos. (MANTOAN, UOL, 2020).

Além de ferir a constituição como determina Mantoan, os Senadores que defendem esta causa informam que este Decreto fere a Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre os Direitos das Pessoas com deficiência. Também entendem que o decreto do Presidente atual contraria o Estatuto da Pessoa com Deficiência, conhecido também como Lei Brasileira de Inclusão. O Governo defende a mudança acreditando na hipótese das famílias escolherem “o melhor para seus filhos”, contudo entende-se que se o único sistema educativo for inclusivo, não haverá necessidade de escolhas.

A falta de responsabilidade do Estado na garantia da educação inclusiva como modalidade de ensino para pessoas com deficiência constitui prática discriminatória. Além de inferir que tais sujeitos são incapazes de participar do espaço escolar, denotam-se uma conduta de não reconhecimento e de não responsabilização pela supressão das barreiras que produzem as limitações de participação plena, efetiva e em igualdade de condições às demais pessoas. É tentando incluir que se exclui, CORREIA enfatiza que:

[...] a inclusão somente aparece quando se coloca no palco a exclusão. Esses dois processos tornam únicas a experiência de viver, podendo ocorrer no mesmo ser, entretanto, em momentos diferentes; por isso se fala em práticas de inclusão ou exclusão. Pois, em um dado momento existe a inclusão e, em outro momento, a exclusão, nunca somente um, mas sempre os dois acontecendo e dialogando. (CORREIA, 2013, p.26).

Para (Correia, 2013) a inclusão se faz com base naquilo que as pessoas partilham naquilo que elas podem fazer em comum a partir do vínculo que se firma com a rede que se cria na convivência. A ¹²Declaração de Salamanca é clara quando enfatiza que é necessário incluir, quanto ao dever do Estado, faz-se necessário atribuir a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais (Declaração de Salamanca, 1994, Art. 3).

Diante desta declaração acima citada percebemos que o Estado ignora vozes que são de suma importância como a de famílias e movimentos civis que deveriam, através de ações participativas, discutirem a importância da Inclusão como conceito orientador e prática possível. É válido pontuarmos que a política por este dispositivo instituída não passou por discussão ampla com a sociedade e, especificamente, com representantes dos movimentos de luta pelos direitos da pessoa com deficiência. A participação social foi negada e o texto aprovado não condiz com a atualização esperada para a política anterior, posto que não considera os marcos normativos aprovados e em vigor na última década – todos em defesa da educação inclusiva como modalidade de ensino.

Diante do exposto, percebemos que o caminho não é alterar a política de inclusão vigente no sentido de retrocedê-la, mas compreender tecnicamente como transformar os problemas em oportunidades, aprendizados e afirmação da inclusão. Esta nota pretende endossar as vozes de tantas outras entidades públicas, da sociedade civil e do movimento das pessoas com deficiência que imediatamente se levantaram contrárias a esta normativa que fere princípios constitucionais. Repudiamos qualquer retrocesso que tente impedir o avanço na direção de uma sociedade mais justa e plural. A saída não é retroceder, mas avançar, com financiamento, pesquisas e conhecimento e, principalmente, com a implementação de políticas públicas de inclusão social. Neste sentido, reiteramos também a urgente revogação da Emenda Constitucional Nº 95, de 15 de Dezembro de 2016, dispositivo que inviabiliza a

¹² 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. <https://www.educabrasil.com.br/declaracao-de-salamanca/>>. Acesso em 17 jun 2021

implementação de práticas inclusivas, transversais e integrais mediante o congelamento de gastos sociais pelo período de vinte anos.

4.2 A EJA RESISTE NA BAHIA: (ENTRE PERCURSOS DE INVISIBILIDADE, SILENCIAMENTOS E EXCEÇÕES) AINDA É TEMPO DE ESPERANÇAR

O sistema não teme o pobre que tem fome. Teme o pobre que sabe pensar. O que mais favorece o neoliberalismo não é a miséria material das massas, mas sua ignorância. Esta ignorância as conduz a esperarem a solução do próprio sistema, consolidando sua condição de massa de manobra. A função central da educação de teor reconstrutivo político é desfazer a condição de massa de manobra, como bem queria Paulo Freire.¹³ (DEMO, 2001, p. 320).

É com a crítica acima que iniciamos esta seção. O Estado da Bahia sempre conviveu com o desafio das altas taxas de analfabetismo e este desafio faz com que se estabeleçam parcerias entre governo e sociedade civil para o enfrentamento do mesmo. Para isso são utilizadas ações alfabetizadoras como uma das estratégias para articulação de políticas públicas que estabeleçam uma efetiva participação na sociedade na resolução deste problema. A Bahia, de acordo com a PNADC (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua), é um Estado que tem mais de um milhão de pessoas que não sabem ler e, ter a compreensão desses dados nos impõe alguns desafios.

Nesse cenário, o professor da EJA tem relevada importância, pois é o mediador entre o ensino e os aprendizes e precisa promover ações e reflexões tendo como premissa a formação acadêmica, a sua prática em sala de aula e a análise do seu contexto social.

Para este ator principal cabe enveredar-se nos ensinamentos do mestre da pedagogia: Paulo Freire. Autor da pedagogia do oprimido que defendia como regra basilar da escola: ensinar o aluno a “ler o mundo” para poder transformá-lo. Conhecido principalmente pelo método de alfabetização de adultos que leva seu nome, ele desenvolveu um pensamento pedagógico assumidamente político. Para Freire, o objetivo maior da educação é conscientizar o aluno. Isso significa, em relação às parcelas desfavorecidas da sociedade, levá-las a entender sua situação de oprimidas e agir em favor da própria libertação.

O propósito desta seção é trazer o que a EJA tem feito de bom na Bahia. Como ela tem resistido e quais as estratégias, programas e meios utilizados pelos educandos e pelos professores da educação de jovens e adultos onde muitos são coordenadores e gestores dessa

¹³ DEMO, Pedro. Conhecimento e aprendizagem: Conhecimento de Paulo Freire. Buenos Aires: Clacso, 2001.

modalidade, para lograr êxito nos processos. O que estes atores principais têm feito para transformar o mundo desses sujeitos e conscientizá-los da necessidade de libertação em meio à pandemia.

Eles têm se engajado na luta, se qualificando envolvidos nos movimentos sociais e fóruns no intuito de ver os direitos desses jovens e adultos serem garantidos de forma emancipatória, gerando uma educação que realmente valorize os saberes que eles trazem e procure ampliar esses saberes a partir das necessidades desses estudantes. Um direito, portanto, a ser garantido de forma universal e sem discriminação de nenhuma natureza.

Neste período pandêmico os professores da EJA na Bahia estabeleceram práticas educativas desafiadoras. O impacto sobre o aluno da EJA diante do primeiro processo relacionado à COVID foi o ¹⁴Decreto nº 19.529, de 16 de março de 2020. Decreto este que fizeram com que o vínculo entre aluno e a escola fosse rompido bruscamente.

Os docentes da EJA entenderam que eram peças chave nesse momento pandêmico e acataram o desafio de serem atores principais dentro dessa dinâmica educacional. Para este enfrentamento abriram mão das suas privacidades, abriram as portas das suas casas e forneceram seus números de telefones particulares como meio de ver o processo de ensino-aprendizagem dando continuidade. Utilizaram as redes sociais como Whatsapp, Instagram e facebook no intuito de criar aproximação e a partir daí desencadearam novas estratégias para envolvimento desses sujeitos num momento tão difícil. De modo claro e objetivo SANTOS vai dizer:

As tecnologias estão cada vez mais presentes dentro da sociedade, instaurando novas formas de interação dos sujeitos com o social e possibilitando a construção de diferentes aprendizagens (SANTOS, 2006, p.14).

Nesse cenário, muito se refletiu para (re) significar o ensino-aprendizagem ambos, professor e aluno tiveram que se adequar ao que se tinha para o momento: As tecnologias através das redes sociais.

Importante afirmar que as intervenções, as estratégias e mudanças não funcionam de maneira uniforme para todos os indivíduos, o que de fato deve ser ponto de motivação e

¹⁴ Governo do Estado publicou no Diário Oficial do Estado, desta terça-feira (17) o Decreto nº 19.529, de 16 de março de 2020, que regulamenta, no Estado da Bahia, as medidas temporárias para o enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Corona vírus. Entre as medidas adotadas está a suspensão das aulas, por 30 dias, nas escolas da rede estadual de ensino nos municípios de Salvador, Feira de Santana e Porto Seguro

desafio para o professor em busca de sua instrumentalização, pois encontrou nesse ¹⁵ “novo normal” diversas situações que eclodiram como desafios constantes. Nessa perspectiva, AMORIM (2017, p.60) ressalta:

Com isto, a escola precisa trabalhar os seus alunos e professores para que todos conheçam e controlem as suas próprias emoções, para criar uma autoconsciência emocional e saber interagir de maneira motivada para a construção de um projeto de instituição que seja democrático, participativo e bom para todos.

Corroboramos com Amorim, pois percebemos que a relação ensino-aprendizagem e sua relação com a inserção de todos discentes da EJA e a aprendizagem significativa em meio à pandemia foi e está sendo expresso pelos professores através do olhar sensível diante de certos procedimentos atitudinais marcados pela disposição em se envolver no cotidiano do alunado sem reservas.

Ainda sobre isto, SANTOS vai nos dizer:

Cada educador parte da investigação da sua própria prática e constrói suas próprias opções, cada comunidade formula sua teoria educativa que se inter-relaciona com as demais teorias existentes, em constante trabalho de produção, de acordo com o movimento da sociedade a que pertence. A dinâmica da prática educativa não admite receitas nem transplantes acríticos, mas levanta o desafio do trabalho científico para que este descubra novas situações e proponha formas diferentes de ação. (SANTOS, 2006, p.80)

O papel do professor é desafiador. Quando ele é um mediador no processo é fundamental. Diante da catástrofe que vivemos, essa mediação traz segurança e motiva o aluno a não desistir. Desta forma haverá a integração do alunado de forma aberta, equilibrada e inovadora....

As vivências de muitos desses professores, que inclusive passaram pelo MPEJA, são socializadas nas lives e encontros propostos pelos grupos de pesquisa, entidades e instituições que estes fazem parte e discute a EJA.

O Programa de Mestrado em Educação de Jovens e Adultos, único no Brasil, existente há nove anos, faz parte desta seção da pesquisadora pois este Programa faz parte da resistência da EJA na Bahia. Ele é uma das boas notícias que podemos dar para a continuidade dessa modalidade que resiste. Avaliada com nota quatro na quadrienal da CAPES em 2017. Vem desenvolvendo um excelente trabalho com o aumento da produção

¹⁵ É um estado ao qual uma economia, sociedade, etc. se instala após uma crise, quando esta difere da situação que prevalecia antes do início da crise. < https://pt.wikipedia.org/wiki/Novo_normal>

científica voltada para assuntos pertinentes a Educação de Jovens e Adultos.

O curso vem potencializando incrementar novas políticas públicas em distintos municípios baianos que privilegiam o planejamento e a atuação de professores nas escolas de EJA em nível local e regional. O aumento da produção científica no campo da educação e, especialmente da EJA em domínio local, regional e nacional tem sido uma grande contribuição deste Programa de pós-graduação.

Os docentes e discentes que atuam no Programa participam ativamente publicando em revistas científicas qualificadas, participam de eventos, lives e movimentos sociais com a finalidade de assumir o compromisso de resistência e luta ativa, crítica e reflexiva pela EJA.

No ano do centenário do Patrono da Educação, Paulo Freire, o Programa desenvolveu e organizou um livro intitulado: Paulo Freire em Diálogo com a Educação de Jovens e Adultos. Obra fruto de um trabalho organizada por três docentes, do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), e por uma professora da Universidade do Estado do Pará (UEPA), apresenta ao público as concepções de educação de Paulo Freire, suas principais ideias, suas implicações e influências na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

No intuito de reforçar a produção e a publicação de docentes e discentes foi criada, em 2017, a Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos- RIEJA em parceria com a Universidade de Coimbra e a Universidade do Minho, em Braga-Portugal.

A RIEJA oferece acesso livre ao seu conteúdo. Sua publicação é semestral temático e destina-se a divulgar a produção científica dos docentes, pesquisadores e estudantes das instituições envolvidas e das parcerias instituídas na área da EJA efetuando estudos e investigações no campo da EJA. Tem a intenção de divulgar a produção dos Grupos e Redes de Pesquisa dando visibilidade às investigações, ampliando a discussão e provocando o debate sobre temas articulados sobre esse campo de estudos e pesquisas que vem-se revelando profícuo e necessário na contemporaneidade.

Outra forma da EJA se manter viva, firme e atuante no nosso estado é a militância dos Fóruns EJA. Em agosto de 2001, um Pré-Fórum, com a missão de buscar coletivamente as condições para a implantação de um fórum de EJA que contemplasse a diversidade de atores sociais que configura a EJA na grande extensão do estado da Bahia. Este aconteceu através do IV ENEJA, em 2002. Marcaram presença naquele encontro professores, pesquisadores, professores universitários, gestores, educadores populares de vários municípios do estado, envolvidos direta ou indiretamente com a Educação de Jovens e Adultos de forma bastante expressiva garantido de forma democrática a garantia de um

diálogo social e político conforme citação de DANTAS:

A iniciativa dos fóruns, ao tensionar e pautar o poder público na garantia de sua participação em espaço formal de diálogo, demonstra que, ao exercitarem o princípio democrático, buscavam não só ampliar a participação do movimento na arena política, como também a representação na democracia formal, passando a integrar o conjunto de representantes da sociedade que praticam o direito de participação política e a co-gestão das políticas públicas, nos espaços formais. (DANTAS, 2010, p. 81).

A partir de então a atuação dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos da Bahia trazem grandes contribuições para a organização, coordenação e melhoria da formação em Educação de Jovens e Adultos. Além disso, contribuem e atendem às várias demandas da EJA no estado da Bahia. Neste período pandêmico os encontros têm se realizados tanto na capital como nas regiões, os debates giram em torno da efetivação das políticas públicas de educação, divulgam as ações dos fóruns, exposição de relatos de experiências das práticas docentes, nesta fase desafiadora as lives com temas voltados para EJA e seus desafios junto a esta crise sanitária tem sido de fundamental importância para união e discussão da modalidade.

Atrelado ao Fórum EJA Bahia apresenta e junta-se a este, outros regionais, a saber: Alagoinhas, Jequié, Território do Sisal e Recôncavo. E em dezembro de 2020, de forma online, foi iniciado o processo de criação do Fórum EJA da região de Iará. O contato foi feito com uma representante da coordenação colegiada do Fórum EJA Bahia, a professora Marlene da Silva (egressa do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA). Após várias reuniões com colegas de outros municípios (Pedrão, Ouriçangas, Coração de Maria, Água Fria e Santanópolis), envolvendo representantes de movimentos sociais e pessoas simpatizantes da EJA. Hoje, são realizadas reuniões regulares que acontecem de quinze em quinze dias, onde a pauta gira em torno de estudos dos documentos regulatórios da EJA, discussões sobre o cenário atual em que se encontra a EJA, lives com temas formativos e etc. Não podemos deixar de mencionar que, além dos fóruns, vários outros coletivos foram se mobilizando em defesa da EJA, tanto no estado como no Brasil, constituindo-se, também, como sujeitos nesse processo de mobilização.

Para finalizar esta seção, gostaríamos apenas de enfatizar que a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), através do Departamento de Educação (DEDC I) oferece em seu quadro curricular a disciplina Políticas e Práticas de Educação de Jovens e Adultos, que trata dos fundamentos, metodologia, políticas e práticas da EJA, promovendo o debate, no campo das legislações, sobre os variados processos operativos inerentes a essa modalidade da

Educação Básica. Tal iniciativa permite contribuir para a desmistificação de estereótipos quanto ao público da mesma, além de oferecer conhecimentos acerca de um campo relevante do trabalho na docência (SILVA, 2015). Segundo COSTA (2013, p. 65)

[...] diversas ações vêm sendo realizadas no sentido de cobrar do poder público a responsabilidade na oferta da Educação Básica de jovens e adultos, bem como para as universidades assumirem a formação inicial e continuada de professores e educadores, enfim, que toda a sociedade civil se comprometa com a educação como direito.

Nesse sentido, a UNEB, pode colaborar com a discussão da Educação de Jovens e Adultos como direito, uma vez que contribui para que seus acadêmicos conheçam a realidade dessa modalidade e possam vir a ser docentes comprometidos, também, com a educação desses estudantes Silva (2015). Podemos observar que o caminho trilhado pela universidade vem dando visibilidade a essa modalidade no âmbito da Educação Superior.

Não podemos parar. A EJA vai continuar na sua resistência. Assim, mesmo com perdas, faremos como FREIRE quando da perda da sua mãe:

Afundado numa pequena poltrona, Paulo estava com uma pilha de cartas e papéis sobre o colo. Chorava. ‘Desculpem-me. Minha mãe morreu no Brasil, faz poucos dias. Elza está na África, eu estou sozinho em Genebra. Fiquem, por favor’ (CASALLI, 1996, p.201).

Ficar é uma ordem de Paulo Freire. A EJA fica. Paulo Freire vive! Vive? Nos murais das escolas, nos cartões que são oferecidos nos dias dos estudantes, nas lembranças do dia dos professores, nas reuniões de pais, nos fóruns de EJA, no MPEJA...

5. ACESSIBILIDADE X AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Este ano atingimos o marco de dez anos de Políticas Afirmativas nas Universidades Brasileiras. No ensino superior estas políticas fizeram uma diferença imensa. Todo este processo começou em 2002, embora a legislação de cotas (Lei 12.711) tenha entrado em vigor em 2012, e a partir deste período muitas universidades passaram a estabelecer algum tipo de política afirmativa para o ingresso no ensino superior brasileiro. Foi a Lei de Cotas – a Lei 2.711, que estabeleceu que toda rede federal de ensino passasse a ter regras de cotas para ingresso do ensino superior:

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio Em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita. [...] (LEI Nº 12.711, DE 29 DE AGOSTO DE 2012

Naquele período existiam modalidades diferenciadas nas IES, algumas tinham cotas sociais ou raciais, alguns candidatos utilizavam a regra da renda familiar e outras universidades utilizavam o critério da antecedência no ensino público. Porém a partir da Legislação o número de estudantes pretos e pardos cresceu consideravelmente nas IES públicas brasileira. A presença desses sujeitos é observada principalmente em cursos que outrora jamais existiu afro descendentes, a exemplo da engenharia, medicina, direito e etc. cursos que essas presenças não eram notadas ou o acesso era muito pouco.

Para além dessa presença numérica, existem outros fatores que precisam ser considerados nas IES. Existem questões materiais que precisam ser consideradas, pois a legislação insere estudantes que fazem parte de família com até um salário mínimo e meio. Contudo, esses estudantes carecem de algum apoio financeiro para a sua manutenção na universidade com isso infere-se promoção de bolsas, presença de restaurantes universitários, auxílio alimentação, auxílio transporte e outras possibilidades de auxílio.

Com esta Legislação insere-se também, no contexto, a mudança curricular, mudança atitudinal e com ele o entendimento de que o racismo e o preconceito estiveram presentes na universidade brasileira e agora é necessário repensar o que é essa universidade diversa.

A partir da lei de cotas em 2012 passamos a ter uma discussão mais intensa diante das questões ‘permanência e pós permanência’. Pois não é interessante incluir e não criar meios para que se logre êxito na permanência desses sujeitos.

Outro fator importante para ser citado é buscar entender o que se falava no Brasil em relação às políticas afirmativas quando esta foi apresentada. Em 2002 quando se começava em falar em ações afirmativas, e nesse contexto o estado em destaque é a Bahia, representada pela UNEB, como a primeira universidade a implementar o sistema de cotas na graduação, logo depois a UNB em Brasília em seguida da UFBA. O que mais se questionava e se discutia no Brasil na época era: Por que cotas? Os dados já mostravam que o percentual de negros que ingressavam nas universidades brasileiras não chegava a 3%.

A chance de ter um diploma de graduação aumentou quase quatro vezes para a população negra nas últimas décadas no Brasil. Depois de mais de 15 anos desde as primeiras experiências de ações afirmativas no ensino superior, o percentual de pretos e pardos que concluíram a graduação cresceu de 2,2%, em 2000, para 9,3% em 2017. DADOS DA AGÊNCIA BRASIL

Diante dos dados em crescimento se cogitou a questão da perda de qualidade do ensino superior brasileiro como nos afirma Cazella (2012, p.16)

A aplicação do programa de cotas raciais para negros nas universidades públicas brasileiras gera conflitos, uma vez que os cotistas negros que aderem ao sistema de cotas são invariavelmente rotulados de incapazes de obter sucesso por si mesmo, retirando-se o mérito individual deles, visto que necessitaram de um auxílio que adveio de uma característica física, em que fora simplesmente analisada a cor do aluno e não o seu intelecto. Como consequência, o sistema de cotas causa polêmica, principalmente, pelo fato de que estudantes brancos que obtiveram melhor pontuação no vestibular têm suas vagas retiradas por estudantes negros com pontuação inferior.

Inicialmente existiram muitas resistências e sob críticas de que a política de ação afirmativa poderia diminuir a qualidade da universidade, porém o rendimento dos cotistas segundo Bezerra e Gurgel (2011, p.15) se daria com a boa aceitação das suas presenças em classe:

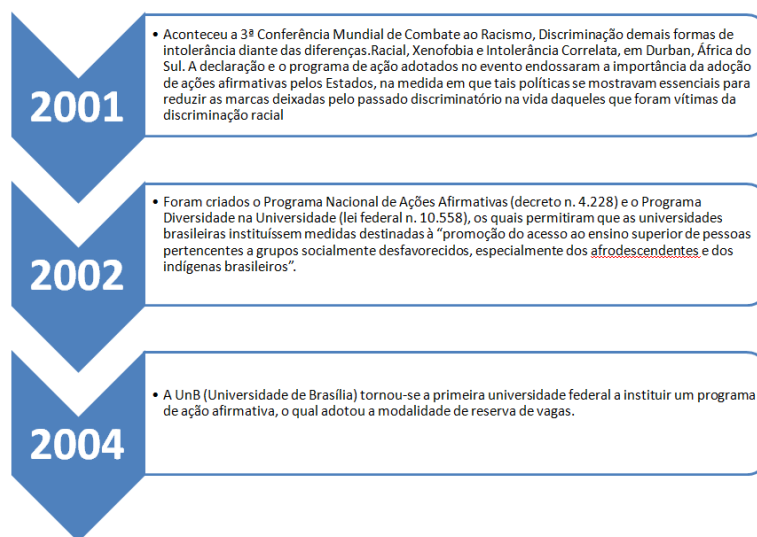
Os discentes que apresentam relacionamento interpessoal e desenvolvimento acadêmico positivo terão maior possibilidade de alcançar um excelente nível de aprendizado. Ser aceito no grupo pelos colegas é fundamental, pois aprimora suas habilidades sociais e fortalece a capacidade de reação diante de situações de tensão

O ser em sua essência necessita ser aceito ou ao menos habitar em ambientes que traga aceitação e ou tranquilidade. Em se tratando de ambiente acadêmico, segundo os autores acima, garantiria ao discente produtividade.

Contudo, dados das pesquisas constataam que, estudantes que ingressaram nas universidades através das cotas tiveram desempenho equivalente aos dos seus colegas não cotistas e por isso efetivamente não houve a queda da qualidade no ensino. A política de cotas abre caminhos para a área do conhecimento a pessoas antes impedidas, também pode servir como um caminho para a inclusão social. Inclusão, aqui entendida, como desempenho quantitativo dos cotistas, bem como a sua aceitação no novo grupo social a que passam a pertencer na Academia.

Abaixo uma linha do tempo a partir de 2001, onde tudo começa. Onde se estabelecem os debates referentes a judicialização das cotas onde culminou em um julgamento no Supremo Tribunal Federal que culminou com a criação da Lei e a partir dai uma mudança sem precedentes em relação a este assunto.

Figura 15 - Trajetória das Ações Afirmativas

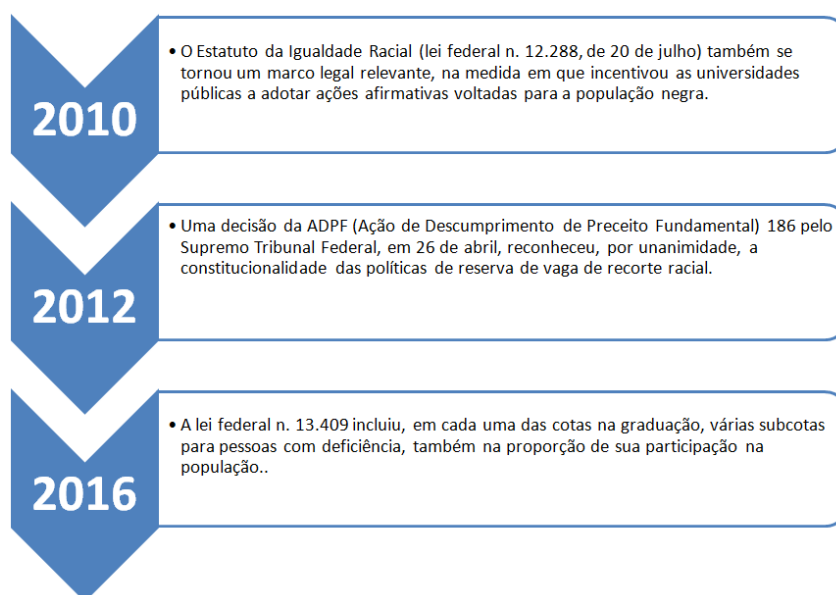


Fonte: <https://pp.nexojournal.com.br/linha-do-tempo/2020/As-pol%C3%ADticas-de-a%C3%A7%C3%A3o-afirmativa-em-cursos-de-gradua%C3%A7%C3%A3o>

Audiodescrição: [A figura indica a Trajetória das Ações Afirmativas no Brasil no período de 2001 a 2004. Cada ano é representado por setas direcionada para baixo na cor azul. Na primeira seta temos o ano de 2001 na cor branca informando que: Aconteceu a 3ª Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, em Durban, África do Sul. A declaração e o programa de ação adotados no evento endossaram a importância da adoção de ações afirmativas pelos Estados, na medida em que tais políticas se mostravam essenciais para reduzir as marcas deixadas pelo

passado discriminatório na vida daqueles que foram vítimas da discriminação racial e demais formas de intolerância diante das diferenças. Na segunda seta temos o ano de 2002 na cor branca informando que: Foram criados o Programa Nacional de Ações Afirmativas (decreto n. 4.228) e o Programa Diversidade na Universidade (lei federal n. 10.558), os quais permitiram que as universidades brasileiras instituíssem medidas destinadas à “promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente dos afrodescendentes e dos indígenas brasileiros. Na terceira seta temos o ano de 2004 na cor branca informando que: A UnB (Universidade de Brasília) tornou-se a primeira universidade federal a instituir um programa de ação afirmativa, o qual adotou a modalidade de reserva de vagas].

Figura 16 -Trajetória das Ações Afirmativas



Fonte: <https://pp.nexojornal.com.br/linha-do-tempo/2020/As-pol%C3%ADticas-de-a%C3%A7%C3%A3o-afirmativa-em-cursos-de-gradua%C3%A7%C3%A3o>

[**Audiodescrição:** A figura indica a Trajetória das Ações Afirmativas no Brasil no período de 2010 a 2016. Cada ano é representado por setas direcionada para baixo na cor azul. Na primeira seta temos o ano de 2010 na cor branca informando que: O Estatuto da Igualdade Racial (lei federal n. 12.288, de 20 de julho) também se tornou um marco legal relevante, na medida em que incentivou as universidades públicas a adotar ações afirmativas voltadas para a população negra. Na segunda seta temos o ano de 2012 na cor branca informando que: Uma decisão da ADPF (Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental) 186 pelo Supremo Tribunal Federal, em 26 de abril, reconheceu, por unanimidade, a constitucionalidade das políticas de reserva de vaga de recorte racial. Na segunda seta temos o ano de 2016 na cor branca informando que: A lei federal n. 13.409 incluiu, em cada uma das cotas na graduação, várias subcotas para pessoas com deficiência, também na proporção de sua participação na população].

De 2010 a 2016, a depender do contexto político, as ações afirmativas foram sofrendo mudanças. Em 2013 especificamente os editoriais e mídias veiculava em torno da Lei

12.711/2012, sancionada em agosto de 2012, onde garantia a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 Universidades Federais e 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público em cursos regulares ou da Educação de Jovens e Adultos. Os demais 50% das vagas permaneceram para ampla concorrência.

O que podemos inferir em relação às políticas de cotas no Brasil? Estas foram e são importantes para que os estudantes inseridos dentro das regras colocadas se sintam amparados. Muitas histórias de sucessos de alunos que são filhos de pais que muito mal possuem a educação básica. Trajetória marcada por muitas dificuldades de permanência material e simbólica. As cotas vieram para provar que é possível redistribuir políticas públicas de qualidade fazendo o acompanhamento deste discente ao longo da graduação até inseri-lo no mundo do trabalho.

O discurso que antecede este parágrafo fala de cotista de um modo geral. Pensemos agora no cotista que além de entrar na universidade precisa, nesse novo contexto, exigir da universidade mudança, precisa exigir que ela se reinvente. Os cotistas com necessidades educacionais especiais, de um modo geral possuem um significado que não é individual é um significado coletivo. O ingresso destes sujeitos no ensino superior significa o ingresso da sua comunidade ou da sua família. O ingresso na universidade não era algo dado, não era algo natural. E quando este sujeito adentra na universidade é a sua mãe, que se quer teve esta oportunidade, que entra também. Ele ou ela passa a ser uma referência no espaço acadêmico permitindo que outros jovens como ele ou como ela também pense na universidade como um futuro possível.

A inserção das ações afirmativas no ensino superior brasileiro é muito mais que um elemento material ela é um elemento simbólico para a comunidade público alvo da educação na perspectiva inclusiva. Este grupo foi um dos últimos a serem inseridos na Lei de Cotas.¹⁶ A Lei Nº 13.409/2016 passou a incluir esses estudantes na reserva de vagas nas instituições de ensino federais. O critério para reserva de vagas é decidido de acordo com a proporção dessa população na unidade da Federação onde a instituição está localizada.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no último Censo, no ano de 2010, existiam no Brasil 45,6 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência, correspondendo a 23,9% da população. Essas pessoas, no entanto, têm pouco

¹⁶ Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

acesso à educação inclusiva e de qualidade desde a base. Os números apontam que 61,1% das pessoas com 15 anos ou mais com alguma deficiência não possuem nenhum grau de instrução, ou têm apenas o nível fundamental incompleto. Outras 14,15% concluíram o fundamental ou possuem o médio incompleto. Já 17,67% têm ensino médio completo e apenas 6,6% concluíram algum curso superior. Vamos analisar os dados atualizados pelo MEC neste sentido:

Quadro 3 - Evolução do número de Matrículas em curso de Graduação de Alunos com Deficiência, Transtorno Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação 2009-2019

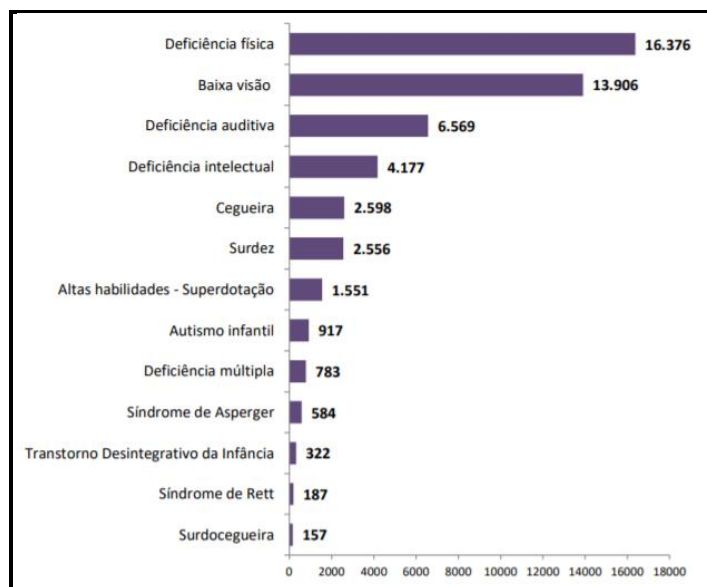
Ano	Número de Matrículas de Alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação	Percentual em Relação ao Total de Matrículas em Cursos de Graduação
2009	20.530	0,34%
2010	19.869	0,31%
2011	22.455	0,33%
2012	26.663	0,38%
2013	29.221	0,40%
2014	33.475	0,43%
2015	37.986	0,47%
2016	35.891	0,45%
2017	38.272	0,46%
2018	43.633	0,52%
2019	48.520	0,56%

Fonte: MEC/INEP: Censo da Educação Superior

[**Audiodescrição:** quadro nas cores: azul e branco, composto por duas linhas. Na primeira em branco, há os cabeçalhos: ano, Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento altas habilidades/superdotação e Percentual em relação ao total de matrículas em cursos de graduação. Na primeira coluna os anos de 2009 a 2019. Na segunda coluna a quantidade de 20.530 a 48.520 alunos com deficiência e na terceira coluna a porcentagem de 0,34% a 0,56%].

Entre 2009 a 2019 o número de alunos deficientes praticamente dobrou. Após 2012 com a chegada da Política de Ações Afirmativas os números vão tomando proporções maiores

Gráfico 4: Número de Matrícula em Cursos de Graduação de Alunos com Deficiência, Transtorno Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação 2019



Fonte: MEC/INEP: Censo da Educação Superior

[**Audiodescrição:** gráfico composto por treze linhas na cor lilás representando Número de Matrícula em Cursos de Graduação de Alunos com Deficiência, Transtorno Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação em 2019. Na base deste gráfico uma numeração que vai de 2.000 a 18.000. Cada coluna representa uma especificidade de deficiência. Na primeira linha tem-se a deficiência física com o total de 16.376 matriculados. Na segunda linha tem-se a baixa visão com o total de 13.906 matriculados. Na terceira linha tem-se a deficiência auditiva com o total de 6.569 matriculados. Na quarta linha tem-se a deficiência intelectual com o total de 4.177 matriculados. Na quinta linha tem-se a cegueira com o total de 2.598 matriculados. Na sexta linha tem-se a surdez com o total de 2.556 matriculados. Na sétima linha tem-se a altas habilidades/super dotação com o total de 1.551 matriculados. Na oitava linha tem-se o autismo infantil com o de total 917 matriculados. Na nona linha tem-se a deficiência múltipla com o total de 783 matriculados. Na décima linha tem-se a síndrome de Asperger com o total de 584 matriculados. Na décima primeira linha tem-se o transtorno desintegrativo da infância com o total de 322 matriculados. Na décima segunda linha tem-se a síndrome de Rett com o total de 187 matriculados e na décima terceira linha tem-se surdo cegueira com o total de 157 matriculados].

É muito importante ver o crescimento que esses número vêm alcançando ao longo do tempo porém um dos pontos que é indiscutível, quando se fala em acessibilidade, são as barreiras enfrentadas pelas pessoas com deficiência. Discutir os estigmas e barreiras presentes no contexto das IES, de forma a visualizar e compreender os processos de exclusão de grupos em situação de vulnerabilidade, com atenção especial para as pessoas com deficiência, vem-se constituindo foco de algumas pesquisas nesta área. (MAGALHÃES, 2006; ROSSETO, 2008).

Na mesma linha ganham espaço e se fortalecem as pesquisas sobre as efetividades dos marcos teóricos normativos e as políticas educacionais no âmbito nacional que tratam do acesso, a circulação e permanência de pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida na educação superior.

Com base nos dados da população residente, por tipo de deficiência, segundo as grandes regiões e as unidades da federação (Censo Demográfico, 2010), considerando a participação das pessoas com deficiência nas regiões brasileiras, no Nordeste são 14.133.713 de pessoas, representando 7,4% do total de pessoas que declararam ter pelo menos um tipo de deficiência.

Conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Censos 2009 – 2017, no Brasil, o número de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, em 2009 foi da ordem de 20.530 e em 2018 43.633. Apesar do crescimento de aproximadamente 112% (23.103) no período entre 2009 e 2018, o percentual em relação ao total de matrículas em cursos de graduação não alcança 1%, sendo 0,34% em 2009 passando 0,52% em 2018. Ou seja, em 2018, apenas 0,52% do total de 8.450.755 milhões de matrículas no ensino superior são de alunos com deficiência. Não identificamos na base do censo dados específicos inerentes à pós-graduação.

A partir da década de 1990, as mobilizações e manifestações pelo acesso e permanência dos estudantes com deficiência na educação superior são ampliadas. NUNES E SOBRINHO (2010) sinalizam que, dentre as políticas voltadas a assegurar o pleno exercício dos direitos individuais das pessoas com deficiência, tem destaque a Lei nº 7.853/1989, regulamentada pelo Decreto nº 3.298/1999 (BRASIL, 1999), que trata da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, caracterizada como a primeira normativa que dispõe e define um conjunto de orientações com a finalidade de garantir o integral exercício das pessoas com deficiência.

Em 2005 foi criado o Programa INCLUIR - Acessibilidade na Educação Superior através Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Superior SESU e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão SECADI, visando promover o desenvolvimento de políticas institucionais de acessibilidade nas Instituições Federais e Ensino Superior (IFES), com o objetivo de fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas universidades federais, que respondem pela organização de ações institucionais que garantam a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação,

promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade. Entre 2005 a 2011, o Programa foi viabilizado e executado através de chamadas públicas. A partir 2012, o Programa foi universalizado atendendo a todas as IFES, induzindo, assim, o desenvolvimento de uma Política de Acessibilidade ampla e articulada (BRASIL, 2013).

Em janeiro de 2019 a SECADI foi extinta, para que o Estado disponibilize políticas públicas educacionais com o objetivo de garantias, acesso e permanência dos alunos, é de suma importância o reconhecimento da diversidade e diferenças viabilizando assistência estudantil para o direito à educação. A SECADI foi criada com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento dos sistemas de ensino voltado à valorização da diferenças e da diversidade sociocultural à promoção da educação inclusiva. A extinção da SECADI por meio do Decreto nº 9.465, de 02 de janeiro de 2019 configura-se um retrocesso no campo dos direitos educacionais e vai na contramão do reconhecimento da diversidade e fortalecimento da inclusão no processo formativo. Não encontramos no Portal do MEC nenhum documento atual voltados para a política de inclusão, apenas dados anteriores ao Decreto acima citado.

De acordo com o contido no documento orientador Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior SECADI/SESU–2013, as Instituições de Educação Superior (IES), devem assegurar o pleno acesso, em todas as atividades acadêmicas, considerando, principalmente os marcos e referencias evidenciadas no Quadro 02:

Quadro 4 – Acessibilidade Principais Marcos Legais e Referências / Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior SECADI/SESU–2013. Instituições de Educação Superior (IES)

DOCUMENTO/REFERÊNCIA	OBJETIVO
Constituição Federal/88, art. 205	garante a educação como um direito de todos;
Lei nº 10.436/2002	reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras).
Decreto nº 3.956/2001	ratifica a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de deficiência.
Decreto nº 5.296/2004	regulamenta as Leis 10.048/2000 e 10.098/2000, estabelecendo normas gerais e critérios básicos para o atendimento prioritário a acessibilidade de pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.
Decreto 5.626/2005	regulamenta a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras e estabelece que os sistemas educacionais devem garantir, obrigatoriamente, o ensino de Libras.
Decreto nº 5.773/2006	dispõe sobre regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores no sistema federal de ensino.
Decreto nº 6.949/2009	ratifica, como Emenda Constitucional, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) que assegura o acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis.
Decreto nº 7.234/2010	dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)
Decreto nº 7.611/2011	dispõe sobre o atendimento educacional especializado, que prevê, no §2º do art. 5o: VII -estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.
Portaria nº 3.284/2003	dispõe sobre os requisitos de acessibilidade às pessoas com deficiência

	para instruir processo de autorização e reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições.
Lei nº 13.146/2015	institui a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência).

Fonte: documento orientador Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior da extinta SECADI/SESU-2013. Elaborado pelas autoras.

[Audiodescrição: O quadro indica os dados referentes a acessibilidade, trata-se dos principais marcos legais e referências do Programa Incluir. Ele é composto por duas colunas e doze linhas na cor branca. Na primeira linha há os cabeçalhos de cada coluna: documento/referência e objetivo. Na segunda linha o documento- Constituição Federal/88, art. 205 – objetivo: garante a educação como um direito de todos. Na terceira linha o documento Lei nº 10.436/2002 – objetivo reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Na quarta linha documento Decreto nº 3.956/2001- objetivo ratifica a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de deficiência. Na quinta linha documento Decreto 5.296/2005 - objetivo regulamenta as Leis 10.048/2000 e 10.098/2000, estabelecendo normas gerais e critérios básicos para o atendimento prioritário a acessibilidade de pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Na sexta linha o documento Decreto 5.626/2005-objetivo regulamenta a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras e estabelece que os sistemas educacionais devem garantir, obrigatoriamente, o ensino de Libras. Na sétima linha o documento Decreto nº 5.773/2006-objetivo dispõe sobre regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores no sistema federal de ensino. Na oitava linha o documento Decreto nº 6.949/2009- objetivo ratifica, como Emenda Constitucional, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) que assegura o acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis. Na nona linha o documento Decreto nº 7.234/2010- objetivo dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Na décima linha o Decreto nº 7.611/2011 - dispõe sobre o atendimento educacional especializado, que prevê, no §2º do art. 5º: VII -estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior. Na décima primeira linha o documento Portaria nº 3.284/2003 - objetivo dispõe sobre os requisitos de acessibilidade às pessoas com deficiência para instruir processo de autorização e reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições. Na décima segunda linha o documento Lei nº 13.146/2015 - objetivo institui a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência)].

No contexto dos marcos legais, destacamos a Portaria nº 3.284/2003, que dita as responsabilidades das IES em assegurar condições mínimas de acessibilidade e permanência ao estudante com deficiência. A orientação é que no decorrer de todas as etapas do processo avaliativo as instituições assegurem condições mínimas de acessibilidade física no que se refere: eliminação de barreiras arquitetônicas para a circulação do estudante; reservas de vagas em estacionamento nas proximidades da unidade de ensino; construção de rampa com corrimão ou colocação de elevadores para facilitar a circulação de cadeiras de rodas; adaptação de portas e banheiros com espaço suficiente para possibilitar o acesso de cadeira de rodas; colocação de barras de apoio nas paredes dos banheiros; e instalação de lavabos, bebedouros em altura acessível aos usuários de cadeira de rodas.

Indiscutivelmente, tem-se uma gama de diplomas e normativas que tratam da questão da acessibilidade o que representa relevantes avanços e conquistas, porém, geralmente,

promovem mudanças pontuais nos direitos. Estudos evidenciam certa dicotomia entre os documentos legais e a realidade que pessoas com necessidades especiais enfrentam em acessar as Instituições de Educação Superior. Atenta à essa situação a convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) orientou-se pelo modelo social da deficiência ao definir que:

[...] pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas. (ONU, 2006).

Para além dos diplomas legais, técnicos e normativos a acessibilidade deve ser entendida, percebida, promovida, vivida como um processo basilar essencial voltado ao atendimento aos direitos individuais, ultrapassando toda e qualquer limitação, restrição ou barreiras que inviabilize, impossibilite ou dificulte o direito de acesso, ingresso, permanência, sucesso e plena utilização de todos os bens, produtos e serviços por toda a população.

Com o advento da globalização e o desenvolvimento tecnológico e científico uma revolução precisa acontecer e novos fenômenos precisam aparecer a exemplo de uma nova forma de encarar o mundo, bem como a ressignificação daquilo que denominamos acessibilidade. A medida que esses sujeitos vão se apropriando dos seus direitos se culminará no aumento do número de estudantes deficientes matriculados nas Instituições de Ensino Superior (IES). Por isso a necessidade das IES, em especial as públicas, procurar se ajustar, desenvolvendo recursos e criando instrumentos necessários acessível a qualquer pessoa, seja a nível de graduação ou da pós-graduação.

5.1 ACESSIBILIDADE X AÇÕES AFIRMATIVAS NA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA - PRIMEIROS MOMENTOS

Dando continuidade aos passos da graduação, a pós-graduação também iniciou seu processo de adoção às ações afirmativas a partir de 2002, por meio de reservas de vagas para discentes negros/as ou pardos/as e indígena, vindos da escola pública e de baixa renda, pessoas com deficiência, pessoas trans e para estudantes com visto humanitário (VENTURINI, 2017). O debate na pós-graduação, em rede nacional, só veio acontecer a partir de 2016 após uma portaria do ministério em 2018/2019.

A Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em 2002 e a Universidade do Rio de Janeiro (UERJ) foram às primeiras instituições de ensino superior pública a estabelecer uma

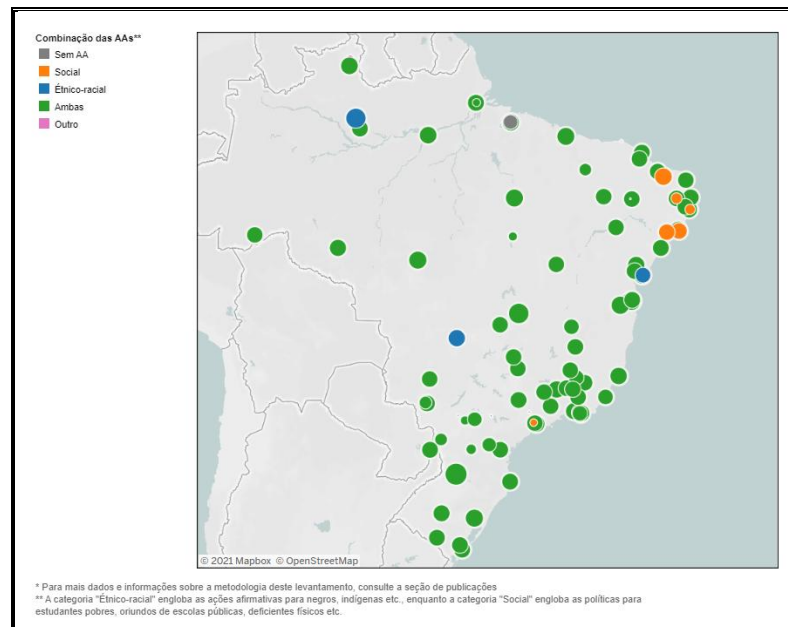
política de ação afirmativa voltada para inserção de negros/as e indígena em cursos de pós-graduação (CARVALHO, 2006).

Somente em 2012 começaram a surgir novas Universidades aderindo ao sistema de cotas através das ações afirmativas. O ano de 2016 chega como um marco em função da publicação, no Diário Oficial da União dia 12 de maio de 2016, da Portaria Normativa nº 13/2016 que institui as Ações Afirmativas na Pós-Graduação. Segue trecho importante do art 1º:

Art. 1o As Instituições Federais de Ensino Superior, no âmbito de sua autonomia e observados os princípios de mérito inerentes ao desenvolvimento científico, tecnológico e de inovação, terão o prazo de noventa dias para apresentar propostas sobre inclusão de negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência em seus programas de pós-graduação (Mestrado, Mestrado Profissional e Doutorado), como Políticas de Ações Afirmativas.

Uma grande vitória. O sistema de cotas passou e vem sendo adotado por 131 programas de pós-graduação, com predomínio da cota étnico-racial (pretos/as ou pardos/as e indígenas) e algumas para pessoas com deficiência. Conforme explicações dos mapas a seguir:

Figura 17- Mapa das ações afirmativas na IES do Brasil



Fonte: ¹⁷GEEMA – Grupo de Estudo Multidisciplinares de Ação Afirmativa

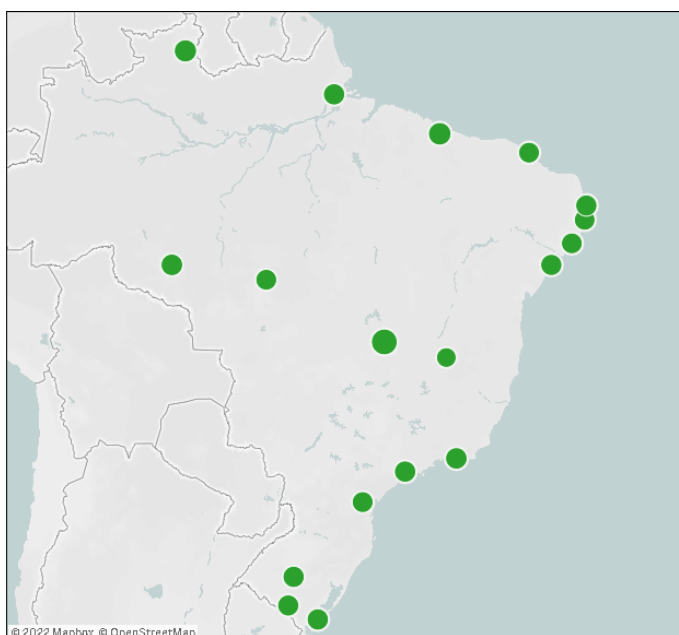
[**Audiodescrição:** sobre um quadrado branco na vertical, na cor azulado e contorno

¹⁷ Disponível em: [Mapa das Ações Afirmativas – GEMAA \(uerj.br\)](http://Mapa das Ações Afirmativas – GEMAA (uerj.br))

cinza, o mapa político do Brasil. Dentro do mapa vários círculos verdes que identificam todas as universidades do Brasil que aderiram às ações afirmativas com cotas para pretos, pardos, indígenas, refugiados, baixa renda, pessoas com deficiência, quilombolas, ciganos e oriundo de escolas públicas. No mapa três círculos azuis, um em Goiás, outro na Bahia e outro no Amazonas identificando a categoria étnico racial. No mapa contém seis círculos laranjas que mostram as universidades que aderem apenas as cotas sociais e apenas um círculo cinza que representa a Universidade Estadual do Pará (UEPA) sem ações afirmativas. Na lateral superior esquerda a legenda: combinação de AAS – em cinza “sem AA” - em laranja “social” – em azul “étnico-racial – em verde ambas e em lilás outro.].

A cota para pessoas com deficiência é a terceira mais adotada no território nacional. Nem todas as universidades buscaram adotar cotas para todas as especificidades que conhecemos. Vejamos a seguir as universidades que adotaram cotas para pessoas com deficiência e algumas outras modalidades:

Figura 18- Mapa das ações afirmativas na IES do Brasil



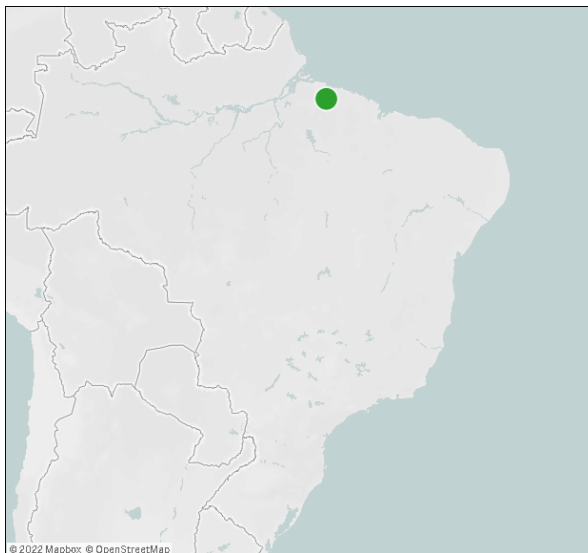
Fonte: ¹⁸GEEMA – Grupo de Estudo Multidisciplinares de Ação Afirmativa

Nos pontos verdes sinalizados neste mapa, observamos dezoito universidades brasileira que adotaram cotas para as seguintes modalidades: Escola pública, baixa renda, pretos e pardos, indígenas e pessoas com deficiência. São elas: UFRR-UNIFAR-UFMA-

¹⁸ Disponível em: [Mapa das Ações Afirmativas – GEMAA \(uerj.br\)](#)

UFC-UFPB-UFPE-UFAL-UFS-UNIR-UFMT-UnB-Unimontes-UFRJ-UFABC-FPR-UFSM-
Unipampa-UFURG

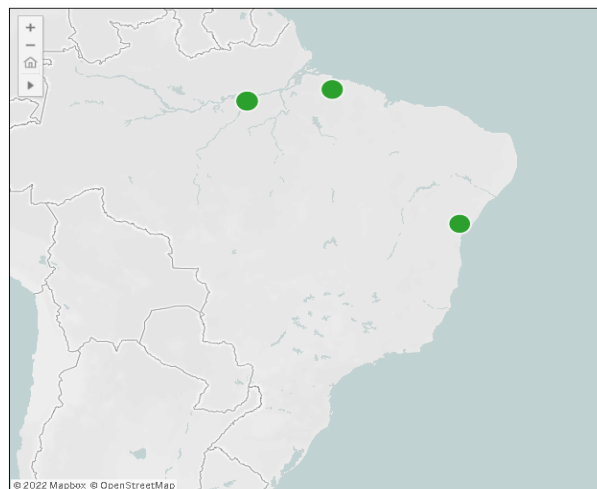
Figura 19- Mapa das ações afirmativas na IES do Brasil



Fonte: ¹⁹GEEMA – Grupo de Estudo Multidisciplinares de Ação Afirmativa

No ponto verde sinalizados neste mapa, observamos apenas uma universidade brasileira que adota cotas para as seguintes modalidades incluindo PcDs - Escola pública, baixa renda, pretos e pardos, indígenas, pessoas residentes no interior e pessoas com deficiência. UFRA.

Figura 20- Mapa das ações afirmativas na IES do Brasil

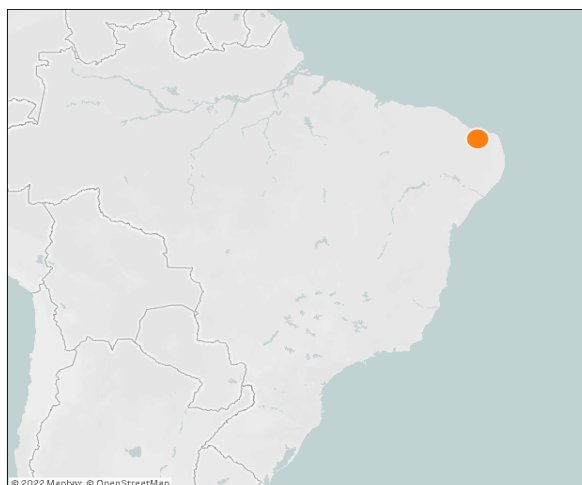


Fonte: ²⁰GEEMA – Grupo de Estudo Multidisciplinares de Ação Afirmativa

¹⁹ Disponível em: [Mapa das Ações Afirmativas – GEMAA \(uerj.br\)](#)

Nos pontos verdes sinalizados neste mapa, observamos três universidades brasileira que adotam cotas para as seguintes modalidades incluindo PcDs - Escola pública, baixa renda, pretos e pardos, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência. São elas: UFRR-UNIFAR-UFMA-UFC-UFPB-UFPE-UFAL-UFOPA-UFPA-UFRB.

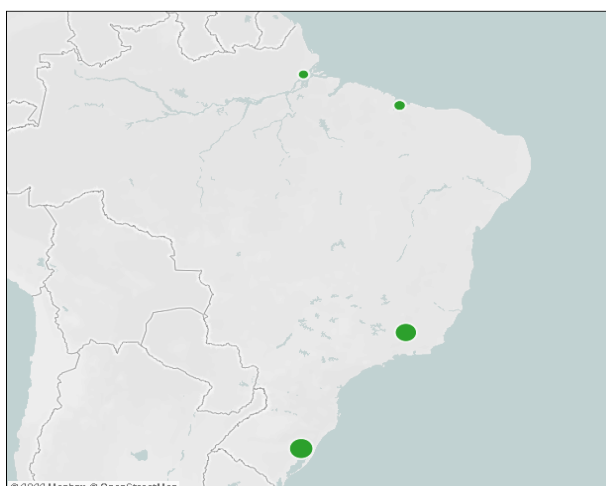
Figura 21- Mapa das ações afirmativas na IES do Brasil



Fonte: ²¹GEEMA – Grupo de Estudo Multidisciplinares de Ação Afirmativa

Neste ponto laranja do mapa temos a UERN que adota o sistema de cotas apenas para pessoas oriundas de escolas públicas e pessoas com deficiência.

Figura 22- Mapa das ações afirmativas na IES do Brasil



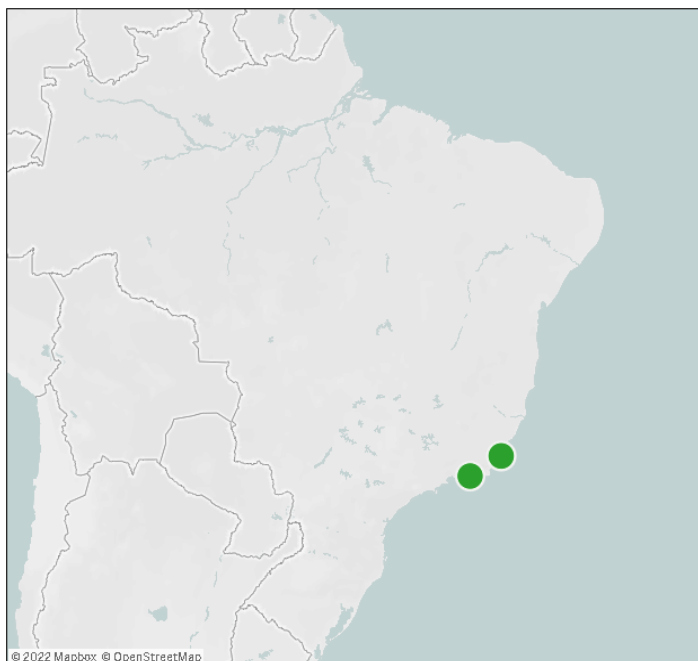
Fonte: ²²GEEMA – Grupo de Estudo Multidisciplinares de Ação Afirmativa

²⁰ Disponível em: [Mapa das Ações Afirmativas – GEMAA \(uerj.br\)](http://www.gemaa.uerj.br)

²¹ Disponível em: [Mapa das Ações Afirmativas – GEMAA \(uerj.br\)](http://www.gemaa.uerj.br)

Nestes quatro pontos verdes sinalizados no mapa ao lado, as quatro universidades brasileira: UEMG-UERGS-UEAP E UEMA adotam o sistema de cotas apenas para pessoas oriundas de escolas públicas, pretos e pardos, indígenas e pessoas com deficiência.

Figura 23- Mapa das ações afirmativas na IES do Brasil



Fonte: ²³GEEMA – Grupo de Estudo Multidisciplinares de Ação Afirmativa

Nas universidades UENF e UERJ utilizam as cotas para pessoas oriundas de escolas públicas, pretos e pardos, indígenas, pessoas com deficiência e outro.

Temos o exemplo de duas Universidades que adotam cotas apenas para pessoas com deficiência conforme figura a seguir:

²² Disponível em: [Mapa das Ações Afirmativas – GEMAA \(uerj.br\)](#)

²³ Disponível em: [Mapa das Ações Afirmativas – GEMAA \(uerj.br\)](#)

Figura 24- Mapa das ações afirmativas na IES do Brasil



Fonte: ²⁴GEEMA – Grupo de Estudo Multidisciplinares de Ação Afirmativa

A URPR e a UVA adotam o sistema do cotas apenas para pessoas com deficiência. O sistema foi adotado nas duas universidades através de uma resolução do Conselho Universitário a partir de 2012.

Figura 25- Mapa das ações afirmativas na IES do Brasil



Fonte: ²⁵GEEMA – Grupo de Estudo Multidisciplinares de Ação Afirmativa

A UEG adota o sistema de cotas para pretos e pardos, indígenas e pessoas com

²⁴ Disponível em: [Mapa das Ações Afirmativas – GEMAA \(uerj.br\)](#)

²⁵ Disponível em: [Mapa das Ações Afirmativas – GEMAA \(uerj.br\)](#)

deficiência. Conforme indicado no mapa.

Para as pessoas com deficiências entrarem no ensino superior enfrentaram grandes dificuldades, os mapas acima, se acessados pelo leitor, comprovará a data e o meio pelo qual o sistema de cotas foi adotado por cada IES. Para além disso, indicadores sociais demonstram essa desigualdade. Os desafios começam na graduação, e tornam-se ainda mais desafiadores na pós-graduação. Por isso quando as pessoas chegam nestes espaços e conseguem permanecer e concluir o seu processo, eles entendem que o espaço além de possuir um viés democrático passa a ser um espaço de (re)existência. Conforme descrito pelas Pro Reitoria de Ações Afirmativas da UNEB.

[...] espaço de (re)existência, de mudança na história educacional de inúmeras famílias baianas [...] que a cada diploma erguido ao final da pós-graduação orgulhosamente seja erguido pelo seu ancestral [...] que cada cotista formado ponha em cheque as subalternidades inventadas por meio das hierarquias de raça, sexo, gênero, cultura e localização espacial... (PROAF, 2018,p.1)

Precisamos pensar as ações afirmativas não somente para o acesso, mas para a permanência e conclusão. E esse controle precisa ser pensado de forma rígida na graduação para que possamos receber e oportunizar um quantitativo maior de cotistas com deficiência na pós-graduação e a partir daí dar descontinuidade a um processo de desigualdade social.

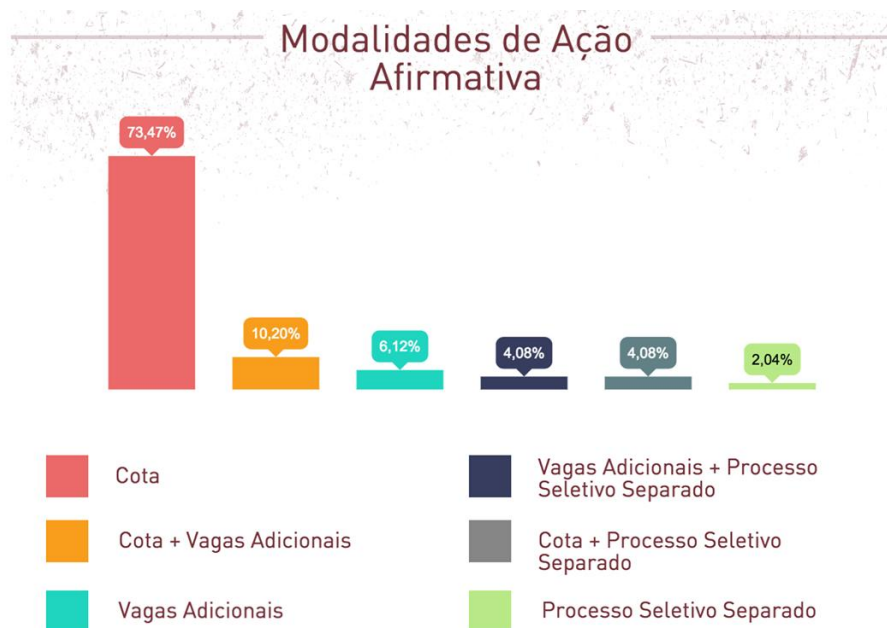
Quem muito tem contribuído no encorajamento desses sujeitos nas universidades são coletivos estudantis que têm apostado em preparar os discentes cotistas principalmente para a fase da entrevista, contando com docentes que estão implicados com a causa desses sujeitos que ao longo da vida sofreram com o processo de negação. Esse acompanhamento estudantil é comparado a um ensaio para que estes deem prosseguimento aos seus estudos.

MOREIRA (2005) menciona algumas condições que auxiliam a participação de estudantes com deficiência no processo seletivo, como a formação de banca especial, a qual permite definir previamente no vestibular um modo de atender às demandas educacionais específicas a fim de garantir acessibilidade, através do uso de ferramentas tecnológicas, apoios didático-pedagógicos diferenciados em função das necessidades apresentadas pelo candidato, por exemplo: prova em braile ou leitor de prova para cegos, intérprete de Libras para surdos e etc. Tem-se caracterizado também a criação de banca especial para os processos seletivos de pós-graduação, de forma a possibilitar condições de igualdade de participação.

O processo de modalidade de cota não é unificado no Brasil. Cada pós-graduação define qual modalidade deve adotar. O GEEMA (Grupo de Estudo Multidisciplinares de Ação Afirmativa) pesquisou o que se tem de modalidade de ação afirmativa nas pós-graduações do

Brasil.

Figura 26- Modalidades de Ações Afirmativas nas pós-graduações em 2019

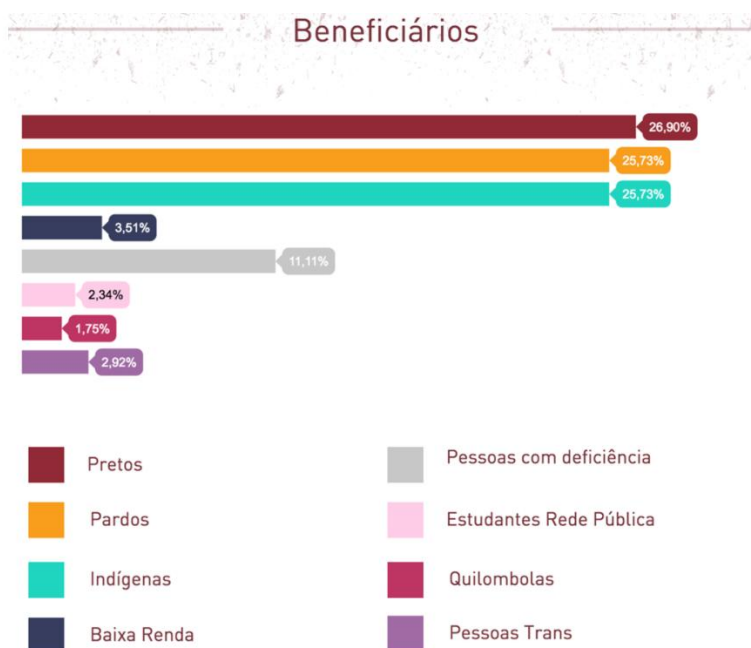


Fonte: ²⁶GEEMA – Grupo de Estudo Multidisciplinares de Ação Afirmativa

[**Audiodescrição:** figura em formato quadrado. Apresenta gráficos em coluna. Os gráficos representam as modalidades de ações afirmativas nas pós-graduações. Abaixo dos gráficos as legendas: a coluna rosa representa as cotas nas universidades com 73,47%. A coluna laranja representa 10,20% de cotas mais vagas adicionais. A cor azul claro com 6,12% representa vagas adicionais. Coluna azul marinho com 4,08% a legenda informa que são vagas adicionais mais processo seletivo separado. Coluna na cor cinza com 4,08% quer representa cota mais processo seletivo separado. A última coluna na cor verde com 2,04% representa cotas com processo seletivo separado].

É importante mencionar que ainda existem muitos Programas de Pós-graduação sem nenhuma política de ação afirmativa e a maior parte deles 73,47% trabalham com cotas. No próximo gráfico, com dados também coletados pelo GEEMA, vamos analisar o quantitativo de beneficiários:

²⁶ Disponível em: <http://gema.iesp.uerj.br/infografico/acoes-afirmativas-na-pos-graduacao/>

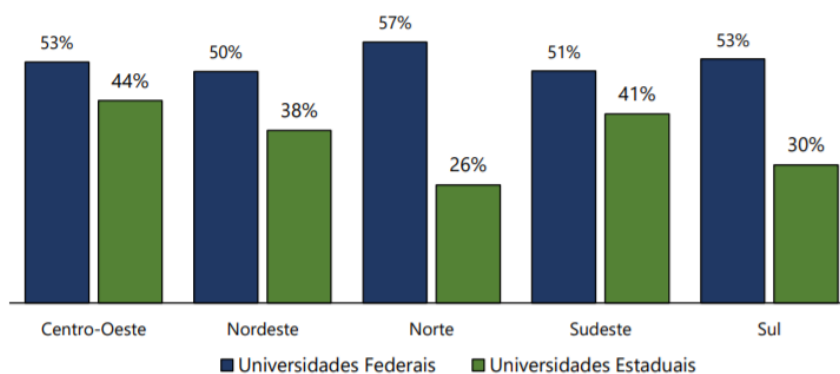
Figura 27 - Modalidades de Ações Afirmativas nas pós-graduações

Fonte: ²⁷GEEMA – Grupo de Estudo Multidisciplinares de Ação Afirmativa

[**Audiodescrição:** figura em formato quadrado com fundo branco. Apresenta colunas na horizontal. As colunas representam a quantidade de beneficiários das ações afirmativas nas pós-graduações. Abaixo das colunas as legendas: a coluna na cor vinho representa as cotas para pretos nas universidades com 28,90%. A coluna laranja representa 25,73% de cotas para pardos. A cor azul claro com 25,73% representa vagas para indígena. Coluna azul marinho com 3,51% a legenda informa que são vagas para pessoas de baixa renda. Coluna na cor cinza com 11,11% quer representa cota para pessoas com deficiência. A coluna na cor rosa representa vagas para estudantes oriundos da rede pública. A coluna na cor rosa mais forte com 1,75% representa vagas para quilombolas. A última coluna na cor lilás com 2,92% representa cotas para pessoas trans].

A maior parte dos Programas de Pós-Graduação no Brasil que implementaram a Política de Ações Afirmativas na Pós-Graduação ampliaram esse público e a partir da figura acima podemos inferir que o maior beneficiário são os/as estudantes negros/as e pardos /as e indígena vindo a seguir discentes de baixa renda e deficientes físicos, estudantes da escola pública e mais recentemente os Programas passam a incluir as pessoas ‘trans’. A maior parte de política afirmativa na pós-graduação se encontra no Sudeste seguido do Nordeste e depois Centro-Oeste, Norte e por fim Sul, conforme dados abaixo:

²⁷ Disponível em: <http://gema.iesp.uerj.br/infografico/acoes-afirmativas-na-pos-graduacao/>

Gráfico 5: Políticas de Ações Afirmativas nas pós-graduações por Região

Fonte: GEMAA

Fonte: ²⁸GEEMA: Grupo de Estudo Multidisciplinar de Ação Afirmativa

[Audiodescrição: Quadro retangular com fundo branco. Dentro do quadro um gráfico composto por 10 colunas cinco colunas azul marinho representando as Universidades Federais e cinco colunas na cor verde representando as Universidades Estaduais . O gráfico representa as políticas de ações afirmativas nas pós-graduações por região. Na região centro-oeste 53% das universidades federais aderem as ações afirmativas, na região Nordeste 50% das universidades federais aderem as ações afirmativas, na região norte 57%, na sudeste 51% e na região sul 53% . Nas universidades Estaduais na região centro-oeste 44% aderem as ações afirmativas, na região Nordeste 38% aderem a políticas de ações afirmativas 26% na região norte, 41% na região sudeste e 30% na região sul].

O que podemos observar de forma positiva neste gráfico é que todas as regiões do Brasil possuem algum tipo de política afirmativa para o ingresso na pós-graduação. Contudo as universidades federais reservam mais vagas com ênfase em recorte racial do que as universidades estaduais, sendo, neste caso, a diferença de 7% em favor das primeiras. As pessoas com deficiência também estão mais presentes nas universidades federais do que nas estaduais, desta vez em proporção mais considerável (10% a mais).

Seria muito importante se todas as IES do Brasil buscassem caminhos para a garantia da existência das políticas de ações afirmativas apoiadas em um pacto solidário e civilizatório longe da barbárie social produzida pelos sistemas capitalistas, patriarcal, racista e classista (PROAF 2021). A responsabilidade é muito grande. Quando uma IES assume ou decide criar resoluções, políticas, de um modo geral, que inclua o cotista que opta por vagas para pessoas

²⁸ <http://gemma.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2020/07/Levantamento-das-AAs-2018b.pdf>

com deficiência, desencadeia-se uma série de outras demandas. Por exemplo, a PROAF da UNEB (2020) estabeleceu o seguinte na sua Resolução:

Art. 5º. Compete à Pró-Reitoria de Ações Afirmativas (PROAF)

III. Garantir, supervisionar e avaliar os procedimentos de acesso, permanência de estudantes da graduação e da pós-graduação ingressos pelo Sistema de Cotas;

IV. Estabelecer diálogo permanente com as pró-reitorias acadêmicas, com intuito de transversalizar as ações afirmativas em políticas de ensino, pesquisa, extensão e pós-graduação;

IX. Propor inovações curriculares nos cursos de graduação e pós-graduação em conformidade com a Política Geral de Ação Afirmativa da UNEB; XIV. Propor, fomentar, acompanhar e avaliar, projetos estratégicos para o desenvolvimento e consolidação da Política Geral de Ação Afirmativa da UNEB, a serem executados pelos Centros Estratégicos de Estudos, Grupos de Pesquisa, Núcleos de Estudos e Programas de Pós-Graduação da universidade, autonomamente ou em parceria com outros órgãos de estudos e pesquisas públicos e/ou privados.

É necessário refletir que a criação de Resoluções por si só não resolvem os problemas, é necessário um acompanhamento de cada processo e atrelado a isso formação do corpo docente para atuação em banca de verificação e para uma discussão da descolonização do conhecimento da pós-graduação. Claro que já se caminhou muito até aqui, o cenário em que atuamos neste sentido, é outro. Aprender com quem está caminhando mais a frente de nós, também é muito importante. Perceber de forma crítica como a nossa instituição é formada, o que temos de avanço, o que temos de mudança substancial nos próximos momentos nos fará dar passos ainda maiores.

5.2 AS AÇÕES AFIRMATIVAS E A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: REVISÃO DE LITERATURA

Neste capítulo pesquisamos acerca das produções acadêmicas no Brasil, que visam discutir Ações Afirmativas e a inclusão de pessoas deficientes em Pós-Graduação. Foi realizado um levantamento de pesquisas sobre a temática nas universidades públicas do Brasil que tinham como princípio o avanço com as questões voltadas para as ações afirmativas e as pessoas com deficiência no intuito de fornecer uma qualidade de vida e ampliação das ações voltadas às minorias.

Realizar a pesquisa sobre o estado da arte é importante pois:

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

Para LÜDKE (1984, p. 80), o estado da arte é como “um marco histórico”, de uma área de conhecimento, possibilitando verificar sua evolução. O termo estado da arte resulta de uma tradução literal do inglês, e, conforme a autora, tem por objetivo realizar levantamentos do que se conhece sobre um determinado assunto a partir de pesquisas realizadas em uma determinada área. Há busca por pesquisas envolvendo diversos temas sobre educação, educação inclusiva, ações afirmativas, políticas públicas, entre outros, realizadas durante as formações inicial e continuada, além dos estudos publicados em revistas científicas da área, apresentados em congressos.

Optar por investigar as pesquisas do tipo estado da arte é importante pois temos a capacidade de avaliar não apenas a quantidade do que tem sido produzido em determinado período histórico, mas a qualidade das produções e os diferentes enfoques, sendo um instrumento importante para novos pesquisadores que tem iniciado seu processo de pesquisa.

Embora as ações afirmativas tenham sido adotadas no início da década passada escolhemos o período de 2011 a 2021, os últimos dez anos, desta forma busca-se avaliar, em se tratando do público alvo da educação especial na perspectiva inclusiva, como as pesquisas sobre essa realidade vêm apontando para o êxito da política, em praticamente todas as universidades em que ela tem sido adotada?

Com o objetivo de elucidar a questão acima partimos para o levantamento e identificação de teses e dissertações indexadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) encontrada no endereço <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Esta busca foi realizada através de uma associação em pares entre os seguintes descritores: “ações afirmativas e inclusão da pessoa com deficiência”; “ações afirmativas e o público alvo da educação especial”; “ações afirmativas e EJA”; “ações afirmativas”. Durante este levantamento foram selecionadas as pesquisas que apresentaram os descritores em seus títulos, resumos ou palavras-chave; que estavam circunscritas em seu campo principal ações afirmativas ou que tivessem como foco ações afirmativas e o aluno deficiente e que foram defendidas entre os anos de 2011 a 2021.

Quando foi colocado no descritor as palavras: ações afirmativas e inclusão da pessoa

com deficiência. apareceu apenas uma dissertação.

Quando foi colocado no descritor as palavras: ações afirmativas e o público alvo da educação especial não foi apresentado pelo Banco de Dados nenhuma pesquisa. Da mesma forma se sucedeu quando se colocou no descritor: ações afirmativas e EJA. Surpreendente foi colocar a palavra: ações afirmativas e o Banco de Teses e Dissertações apresentou-nos 475 trabalhos, 363 dissertações e 112 teses, todos contendo a palavra principal nos seus resumos, temas e palavra-chave.

Contudo, a maioria dos trabalhos não trazia em seu bojo o que a pesquisadora de fato estava buscando, nosso interesse seriam as dissertações que traziam as ações afirmativas e o ingresso das pessoas público alvo da educação especial no ensino superior. Por isso fizemos uma pesquisa ainda mais refinada onde colocamos: ações afirmativas X acessibilidade X ensino superior. Excluímos aqueles que não se enquadravam nos critérios exigidos pela pesquisadora. E após leitura dos resumos dos trabalhos selecionados foi realizada uma triagem, que resultou na escolha de 21 dissertações e 05 teses produzidas em diferentes regiões brasileiras.

Inicialmente, para se aproximar desse campo de conhecimento da pesquisa e para situar o leitor, foi localizado, no portal da BDTD, os Programas de Pós-Graduação com cursos de Educação localizados no Brasil e que traziam em suas dissertações os descritores ações afirmativas, acessibilidade e ensino superior. São eles:

Quadro 5 - Cursos de Mestrado e Doutorado recomendados pela CAPES/BAHIA

PROGRAMA	INSTITUIÇÃO	ESTADO
Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior	UFC	CE
Núcleo de Pós-Graduação em educação da Universidade Federal de Sergipe	UFS	SE
Programa de Pós-Graduação em Filosofia da UFRGS2	UFRGS	RS
Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Comunicação	UERJ	RJ
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília	UNB	DF
Programa de Pós-Graduação em Administração	UFRN	RN

Programa de Pós-Graduação em Educação	UNICAMP	SP
Programa de Pós-Graduação em Ciência Política	UERJ	RJ
Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior (Poleduc)	UFC	CE
Programa de Pós-Graduação em Educação	UFPB	PB
Programa de Pós-graduação em Comunicação (FIC)	UFG	GO
Pós-Graduação em Economia da Fundação Getúlio Vargas	FGV	SP
Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá	UEM	PR
Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da PUC-Rio	PUC-RIO	RJ
Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas	UFPB	PB

[**Audiodescrição:** Quadro composto por três colunas e quinze linhas na primeira linha os cabeçalhos de cada coluna: Programa – Instituição – Estado. Na segunda linha Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior – UFC – CE. Na terceira linha Núcleo de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Sergipe UFS-SE. Na quarta linha Programa de Pós-Graduação em Filosofia da UFRGS- RS. Na quinta linha Programa de Pós-Graduação em Educação Cultura e Comunicação UERJ - RJ. Na sexta linha Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília UnB DF. Na sétima linha Programa de Pós-Graduação em Administração UFRN RN. Na oitava linha Programa de Pós-Graduação em Educação UNICAMP- SP. Na nona linha Pós-Graduação Ciência Política UERJ RJ. Na décima linha Programa de Pós-Graduação em políticas públicas e Gestão da Educação Superior POLEDUC UFC – CE. Na décima primeira linha Programa de Pós-Graduação em Educação UFPB – PB. Na décima segunda linha Programa de Pós-Graduação em comunicação FIC – UFG- GO. Na décima terceira linha Pós-Graduação em Economia da Fundação Getúlio Vargas FGV – SP. Na décima quarta linha Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá – UEM – PR. Na décima quinta linha Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da PUC – Rio – RJ e na décima sexta linha Programa de Pós-

Graduação em Direitos Humanos Cidadania e Políticas Públicas UFPB - PB].

É importante dizer que nos últimos tempos temos uma produção muito importante no que diz respeito às cotas nas universidades brasileiras. Porém são produções onde 90% são voltadas para as questões raciais (cotas/ações afirmativas de negros e negras nas IES). Produções que tinham em seu cerne a pessoa público alvo da educação especial foram mais raras de ser serem encontradas. Encontramos apenas seis dissertações que tinham nos seus títulos e ou resumos a palavra “deficiente” fazendo menção à política de cotas dentro da universidade pública para a pessoa com deficiência.

Observamos através da pesquisa que são inúmeras experiências de ações afirmativas, colocadas nas inúmeras IES do Brasil e todas trabalhando com cotas diversas e essas produções nos fazem entender as experiências vivenciadas por elas nos dando uma compreensão das dimensões das implementações das políticas de ações afirmativas. Os impactos pedagógicos, políticos, administrativos virão, justamente porque temos perfis diferentes de discentes cotistas no ensino superior.

Centralizando a nossa pesquisa para discentes com deficiência, a entrada desse novo perfil de estudantes a partir de 2002, mas, sobretudo a partir de 2012 tem gerado, de forma ainda tímida, uma produção acadêmica das universidades brasileiras não só nas áreas da educação onde esse debate tem sido discutido, mas alcança outras nunca antes envolvida neste viés.

As pesquisas encontradas e que foram analisadas, trazem uma discussão acirrada sobre a acessibilidade no ensino superior e a inclusão dos estudantes com deficiência, visando proporcionar novas iniciativas de discussão e ações que possam efetivar o ingresso e permanência desses sujeitos nas IES, atrelado a isto, suas aprendizagens, independentemente de suas especificidades e necessidades pedagógicas

Trabalhando em seqüência cronológica acessamos em 2012 a dissertação de Santos da Universidade Federal do Sergipe onde seu objetivo foi identificar as dificuldades de acessibilidade encontradas pelas pessoas com deficiência física na Universidade Federal de Sergipe, especificamente na Cidade Universitária Professor José Aloísio de Campos (SANTOS, 2012).

Este pesquisador traz contribuições acerca das políticas de ações afirmativas e o crescente ingresso de pessoas público alvo da educação especial, apresentando ações instauradas na Universidade Federal do Sergipe. Ele afirma que “Com a instituição das cotas ocasionou o aumento do número de estudante com deficiência” (SANTOS, 2012, p. 46). No

terceiro capítulo da sua obra, encontramos uma discussão sobre as ações afirmativas, com contribuições de autores, pesquisadores que tratam deste assunto. E nos capítulos subsequentes, o autor foca no aluno com necessidades educacionais especiais, tratando do direito de ir e vir e do acesso e permanência desses sujeitos.

Em 2013 analisamos a pesquisa de Moura que tratou da Política de inclusão na educação profissional: o caso do Instituto Federal de Pernambuco/Campus Recife. A autora teve como principal objetivo analisar a política de inclusão no Instituto Federal de Pernambuco, Campus Recife, no período de 2005 a 2013, tinha como questionamento: “Existe uma política de inclusão na educação profissional?”.

Segundo MOURA (2013), seu estudo é relevante e debate politicamente e pedagogicamente sobre a política de inclusão na educação profissional. Esta pesquisa elenca informações importantes acerca da educação profissional.

A pesquisa tinha como método o estudo de caso, que como é de se esperar nesta metodologia, o estudo traz grandes contribuições a respeito de como se sucedeu, nesta IES, a inclusão de estudantes público alvo da educação especial na perspectiva inclusiva, a partir das falas dos sujeitos da pesquisa. E como produto desta investigação a autora enfatiza que o Instituto tem gerado mais acesso e dando a possibilidade de continuidade aos estudos dos alunos com necessidades especiais educacionais.

Ainda na pesquisa da revisão de literatura, encontramos a pesquisa de Ana Paula da Paz Tavares (2014), pela Universidade Estadual de Maringá, intitulada: “Educação especial no ensino superior: Acessibilidade no processo de inclusão escolar, a partir de relatos de acadêmicos com deficiência”, a autora tece sua dissertação baseado num projeto de pesquisa intitulado: EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO SUPERIOR, coordenado pela professora Dra. Maria Júlia Lemes, na Universidade Estadual de Maringá. E trazem como cerne da pesquisa analisar a proposta atual de inclusão escolar em nível superior de ensino, por meio das falas de acadêmicos com deficiência, egressos dos cursos universitários da Universidade Estadual de Maringá – UEM, na década de 2000 a 2010. Para a autora a latência da segregação se faz presente ainda nas Universidades e esta justifica um número ainda tão pequeno de pessoas cursando o ensino superior, contudo neste nível de ensino, embora poucos tenham chegado, alternativas educacionais têm sido encaminhadas, com o intuito de prover as mesmas oportunidades de aprendizagem para todas as pessoas, TAVARES (2014). O seu trabalho nos traz a seguinte conclusão:

As autoras concluíram que o atendimento oferecidos aos acadêmicos com necessidades educacionais especiais não trata-se de uma acessibilidade permanente, uma tomada de posição nem mesmo mudança de concepção com relação às possibilidades de desenvolvimento da pessoa com deficiência, mas, um atendimento apenas pontual. A necessidade de formação humana, desde a formação inicial. As grades curriculares dos cursos de graduação deveriam contemplar os conteúdos sobre as deficiências, transtornos globais do desenvolvimento – TGD, altas habilidades/superdotação e as políticas públicas referentes à inclusão. TAVARES, 2014, p.16

Assim como nas pesquisas já analisadas, esta autora traz no corpo do texto suas contribuições históricas a respeito da sua trajetória na Educação Especial, apresenta sua trajetória de pesquisadora. Posteriormente a autora apresenta um pouco da história do ensino superior, no âmbito mundial, seus desdobramentos em nível nacional e algumas reflexões sobre o ensino superior e o atendimento educacional especializado voltado para a pessoa com deficiência. Porém não para por ai, ela traz o teórico da Psicologia Histórico-Cultural e suas contribuições para a inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior. Traz explicação do uso dos termos: “que apresenta deficiência”, “com deficiência” e “pessoas com necessidades educacionais/educativas especiais”, resguardando em alguns momentos, a forma como historicamente foram denominadas estas pessoas.

No nosso acompanhamento cronológico de pesquisas no BDTD, encontramos em 2015, três dissertações: DILLENBURG (2015) dialoga sobre inclusão de alunos com deficiência nos cursos de graduação da EAD/UAB/UFSC; BRANCO (2015) faz uma análise das condições de acessibilidade no ensino superior e SILVA (2015) discute o planejamento do ingresso nos cursos de graduação. Este traz as ações afirmativas da UFSC como forma de ingresso dos cotistas na Universidade Federal de Santa Catarina e estas são relevantes para planejar e desenvolver ações referentes aos ingressantes dos cursos de graduação presencial na Universidade. Para SILVA (2015) Os incentivos para a expansão das vagas democratizaram o acesso ao Ensino Superior, para ele compete também à população brasileira exigir o seu cumprimento para desenvolver uma educação que permita que mais pessoas possam ter acesso ao processo de formação.

Para DILLENBURG defende a educação a distância como meio de acesso para pessoas com deficiências no ensino superior e que o sistema acadêmico deve oferecer ao aluno, geograficamente distante, o acesso aos mesmos serviços disponíveis para o aluno de ensino presencial. Ela discute na sua pesquisa todos os tipos de acessibilidade e complementa que para dos tipo de acesso:

somente implementar núcleos de acessibilidade não é a solução para a inclusão de estudantes com deficiência, mas é de suma importância que os acadêmicos, docentes e coordenação de cursos possuam um espaço de acompanhamento de suas demandas dentro da instituição. DILLENBURG, 2015, p.69.

Fato bastante evidenciado pela pesquisadora é que uma vez garantido o acesso, necessita-se pensar e consolidar as ações e discussões que lutem pela permanência e um aprendizado com qualidade para esses sujeitos.

A pesquisadora BRANCO (2015) enfatiza que as ações afirmativas no Ensino Superior, surgiu para facilitar a inclusão do estudante com deficiência, pois é uma ação voltada para a democratização do Ensino Superior, estando em consonância com princípios constitucionais na garantia dos direitos das pessoas com deficiência. Para ela o processo de inclusão é bidirecional, ela defende isto porque acredita que a partir do momento em que a inclusão é defendida, se faz necessário criar meios e ações para efetivá-la.

Seguindo a pesquisa no BDTD, fomos para o ano de 2016 e encontramos SANTANA defendendo o trabalho intitulado “Acesso e permanência na educação superior – estratégias e ações da divisão de acessibilidade e ações afirmativas/ DIAF na UFMS” a qual objetivou analisar a Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas (DIAF) enquanto uma estratégia para garantir o acesso e permanência de estudantes de graduação à Educação Superior na UFMS. O estudo foi desenvolvido com os alunos da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Esta pesquisa esclarece que a UFMS possui uma divisão e não um núcleo de acessibilidade e não existe política de acesso e permanência mas sim estratégias.

Em 2017 encontramos a tese de doutorado de PEREIRA que objetiva descrever a bioecologia de estudantes com deficiência e com transtornos funcionais específicos da UFPA, isto é, suas características bio sociodemográficas e acadêmicas, suas percepções sobre si e sobre o contexto acadêmico. PEREIRA organiza sua tese em quatro estudos. Inicialmente analisou de forma crítica a inclusão do estudante com deficiência no ensino superior, seus aspectos acadêmicos, psicológicos e sociais por meio da revisão de literatura. Este estudo ela concluiu que as IES precisam trabalhar e muito para oferecer aos estudantes com deficiência um ensino de qualidade.

A segunda parte da sua tese analisa as características sociodemográficas e acadêmicas de alunos com deficiência e com transtornos funcionais específicos matriculados na UFPA, ela analisa e identifica as dificuldades de acesso dentro do Campus do Guamá. 50 alunos que fizeram parte da pesquisa, responderam o questionário sociodemográfico e acadêmico. A pesquisadora concluiu que:

o suporte acadêmico disponibilizado no momento da realização da prova do Enem e a não evasão e repetência foram dados que revelaram as ações facilitadoras que contribuíram para permanência desses alunos no Campus do Guamá. Por outro lado, a UFPA necessita investir mais nas atividades de pesquisa, monitoria e extensão, informar os estudantes acerca dos programas de apoio financeiro voltadas para suprir as necessidades físicas e materiais desse público e melhorar as condições da acessibilidade arquitetônica. PEREIRA, 2017, P.21

O terceiro estudo visou descrever as características sociodemográficas e acadêmicas de 50 estudantes com deficiência e com transtornos funcionais específicos da UFPA. Ela concluiu que os alunos estavam com o nível de stress elvadásimo e baixa resiliência criando assim a possibilidade de se desenvolver um programa que mantenha estratégias eficazes no enfrentamento a situações como estas dentro da academia.

O quarto, e último estudo da tese de Pereira trazia a descrição da percepção sobre o stress dos estudantes com deficiência da UFPA. Os resultados não foram nada animadores, os alunos estressados foram menos positivos e determinados, apresentaram menos recursos e sofreram mais com o preconceito. Ela conclui seu trabalho incentivando a Universidade a criar políticas de ações afirmativas de suporte ao atendimento ao aluno com deficiência e/ou transtornos, no sentido de eliminar as barreiras arquitetônicas, pedagógicas, atitudinais e comunicacionais.

Ainda em 2017, acessamos a pesquisa de Morgado intitulada “Trajetórias acadêmicas de pessoas com deficiência no ensino superior brasileiro”. A pesquisa discutiu o acesso e a permanência de estudantes com deficiência em Instituições de Ensino Superior (IES), e objetivou analisar a trajetória escolar de pessoas com deficiência no Ensino Superior brasileiro. Para MORGADO (2017), um dos maiores desafios para os estudantes com deficiência é a acessibilidade atitudinal, para ela o ambiente acessível é aquele que propicia às pessoas a oportunidade de se relacionarem com ele e de usufruí-lo na sua plenitude.

Seguindo ainda em 2017 temos Pereira discutindo sobre “Os reflexos da emenda na Lei de Cotas Sociais para as PCD no acesso e na acessibilidade no Instituto Federal Sul-Riograndense Campus Pelotas”. O autor queria averiguar se o Instituto Federal Sul-Riograndense Campus Pelotas está preparado para receber as Pessoas com Deficiência. O pesquisador concluiu que o campus Pelotas está preparado, com rampas elevadores e banheiros adaptados, acessíveis para receber este público.

Em 2018 identificamos a dissertação de Silva intitulada: “Perspectivas de estudantes público-alvo da educação especial sobre facilitadores e barreiras nas universidades públicas de Mato Grosso do Sul” e tinha a finalidade de identificar e analisar, a partir da perspectiva

dos próprios universitários público-alvo da Educação Especial, quais são as barreiras e os facilitadores presentes no processo de inclusão no ensino superior. Ela concluiu que o processo de inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial na universidade enfrenta obstáculos significativos, mas é preciso reconhecer que avanços também podem ser observados e indicam que modificações estão acontecendo no sentido de garantir o direito de acesso, participação, aprendizado e permanência desses estudantes no ensino superior.

Por fim no ano de 2020, encontramos a pesquisa de Roza que traz em seu título o objeto de estudo: Atendimento educacional especializado no ensino superior: universidade federal do rio grande do sul em foco. Apesar da pesquisa ter como foco o atendimento aos estudantes com deficiência, visando enriquecer seu estudo a autora resgata o contexto histórico das políticas públicas para pessoas com deficiência no Ensino Superior no Brasil.

O estudo deu à pesquisadora a possibilidade de conhecer como se desenvolvia o atendimento aos estudantes com deficiência na UFRGS. Imprescindível para suas análises na verificação da estrutura e organização institucional, dos documentos institucionais, da estrutura arquitetônica e dos desdobramentos do programa REUNI e do Programa de Ações Afirmativas na UFRGS.

A pesquisadora percebe o investimento institucional no que diz respeito às ações que visam garantir o acesso e a permanência para esses estudantes, alavancadas, principalmente, a partir de iniciativas governamentais como o REUNI e o Programa de Acessibilidade no Ensino Superior – Programa INCLUIR, que a partir dele foi criado o Núcleo de Inclusão e Acessibilidade da UFRGS – INCLUIR.

Finalizando este estudo, em 2020, encontramos uma pesquisa de Gisele Mozzi, que traz em seu título a questão da(s) Universidade(s) e deficiência(s): interfaces, tensões e processos. Tese de doutorado. A autora discute a inclusão como reclusão, a inclusão como integração e a inclusão como um direito. E sobre isto a autora diz:

Os desafios e discussões relacionados à política de reserva de vagas para pessoas com deficiência no ensino superior implicam não apenas garantias de acessibilidade arquitetônica às universidades, mas também a necessidade de repensar políticas e práticas pedagógicas para promover inclusão, participação e permanência das pessoas com deficiência, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. MOZZI, 2020,p.20

Em uma análise realizada pela pesquisadora, sobre acessibilidade ela enfatiza que além de garantir o acesso a estudantes, os núcleos de acessibilidade também devem atender professoras e professores, servidoras e servidores com deficiência, em todos os espaços, ambientes, ações e processos desenvolvidos na universidade. Com isso MOZZI (2020)

conclui que é necessário fazer adequações arquitetônicas, aquisição de recursos de tecnologia assistiva, aquisição e desenvolvimento de material didático e pedagógico, aquisição e adequação de mobiliários para acessibilidade e formação da comunidade acadêmica acerca dessa temática.

A pesquisa delineou-se em encontros temporais e espaciais com 3 universidades distintas: a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em Porto Alegre; a Universidade Ryerson, em Toronto/Canadá; e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em Florianópolis.

MOZZI (2020) conclui que quando a deficiência passa a ocupar os espaços e temporalidades acadêmicos, não mais apenas como objeto de estudo, mas como categoria analítica e política, além de ser um componente identitário que singulariza as trajetórias de vida das estudantes, nos convoca a repensar os sistemas de ensino a partir de uma dimensão estrutural, uma vez que denuncia o capacitismo intrínseco à universidade.

5.3 O PDI DA UNEB E AS AÇÕES AFIRMATIVAS COMO FERRAMENTA DE (EX) INCLUSÃO

Ao longo das suas três décadas de história a UNEB produziu importantes registros da educação superior baiana. Sua institucionalização foi vanguardista e uniu instituições da capital e do interior do estado em prol de um projeto multicampi, multipolar, de Universidade pública, gratuita, de qualidade e popular (Portal UNEB, 2018). São mais de três décadas priorizando uma educação inclusiva, sobretudo com a adoção das políticas de ações afirmativas. Essas políticas, que se tornaram princípios institucionais, contribuíram decisivamente para o seu reconhecimento e legitimidade perante a sociedade baiana, que tem nesta Universidade uma referência de instituição comprometida com a formação cidadã e com o desenvolvimento humano e social.

Os debates e reflexões sobre acessibilidade e inclusão na UNEB surgem especificamente com a criação da PROAF. A Pró-Reitoria de Ações Afirmativas (PROAF) é órgão da Administração Superior da Universidade, responsável pela coordenação geral, supervisão e avaliação do processo permanente de institucionalização da política universitária de ações afirmativas, através da proposição e/ou desenvolvimento, fomento, acompanhamento e normatização das atividades, programas e projetos de inclusão, de promoção da igualdade, de garantia da equidade e de justiça social no âmbito da comunidade universitária.

Em julho de 2021 a UNEB completou 19 anos das Ações Afirmativas através da adoção do Sistema de Cotas. Inicialmente para negros e negras. Nesse cenário, muito se têm

refletido para (re)significar a Universidade. Tudo começou em 18 de julho de 2002 a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), fazendo uso da sua soberania enquanto instituição pública estadual, aprovou no seu Conselho Superior a implementação do Sistema de Cotas para o acesso aos seus cursos de graduação e pós-graduação. Dando um passo certo e importante, a UNEB se destacou como a primeira universidade pública do Nordeste, e a segunda do Brasil, a reconhecer o direito à inclusão de expressiva parcela de estudantes negros e negras, oriundos dos sistemas de educação básica pública, excluídos do acesso ao ensino superior.

No contexto da institucionalização das ações afirmativas na universidade, a criação da Pró-Reitoria de Ações Afirmativas – PROAF foi fundamental para a constituição de ações de acompanhamento do Sistema de Cotas e de permanência estudantil de cotistas através do fomento à extensão e à pesquisa. De certo que a institucionalização das ações afirmativas na UNEB está em curso e tem desafiado a Universidade a pensar o seu projeto de gestão acadêmica em todas as instâncias, tendo como princípio os marcadores sociais de raça, etnia, classe, identidade de gênero, deficiências, de território, entre outros.

Com esta ação a UNEB ampliou o diálogo sobre raça, racismo e ações afirmativas dentro da Universidade, fato que despertou o interesse de pesquisadores/as de diferentes áreas do conhecimento, fazendo crescer a produção de estudos com foco nas ações afirmativas e relações raciais na Bahia e no Brasil.

A UNEB possui uma linha progressista muito importante no enfrentamento as desigualdades raciais e das desigualdades educacionais. E por isso as ações afirmativas foram ampliadas e consolidadas. Em 2018 as cotas foram estendidas, o que era antes apenas para negros, negras, índios e índias, se ampliou para pessoas com deficiência, espectro autista e altas habilidades.

Semelhantemente, os movimentos sociais buscaram da Universidade o comprometimento com grupos, povos, comunidades e modos de vida acometidos pelas desigualdades educacionais oriundas do racismo, do capacitismo, do sexismo, da transfobia. Em 2018, a UNEB deu um passo importante no aprofundamento da democratização do acesso ao ensino superior aprovando, através da Resolução nº 1.339/2018, a ampliação das cotas para quilombolas, ciganos, pessoas com deficiências, transtorno do espectro autista e altas habilidades, travestis e transexuais.

Mesmo diante do momento difícil no qual temos passado com o distanciamento social, atividades remotas e precariedade do sistema e processos, a UNEB, no dia 25 de maio publicou a **RESOLUÇÃO Nº 1.463/2021** que Constituiu a comissão para analisar a proposta

de Política de Acessibilidade e Inclusão da UNEB. O PRESIDENTE DO CONSELHO UNIVERSITÁRIO (CONSU) da Universidade do Estado da Bahia, tendo em vista o que consta do Processo nº 074.7957.2021.0018171-96:

Art. 1º. Constituir Comissão com a finalidade de analisar a proposta de Política de Acessibilidade e Inclusão da UNEB para Pessoas com Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento, Transtorno do Espectro Autista, Altas Habilidades e outras necessidades específicas temporárias e permanentes de caráter acadêmico e laboral no âmbito da Universidade do Estado da Bahia.

Com isso a Instituição vem se constituindo como espaço de debates em torno de questões políticas e acadêmicas que envolvem a problemática do acesso ao ensino superior por segmentos sociais historicamente excluídos. Para o público alvo da educação especial esta foi mais uma conquista.

A grande necessidade deste momento é que essa política seja acrescida de ações que visem assegurar a permanência dos estudantes cotistas, como a oferta de bolsas e a melhoria de condições de acessibilidade no campus. Até porque acessibilidade é uma das premissas mais aclamadas pelas pessoas com deficiência. O que estes sujeitos entendem por acessibilidade é o que Lei nº 10.098, de dezembro de 2000 descreve:

Acessibilidade é a possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transporte, informação e comunicação, inclusive seus sistemas de tecnologia, bem como de outros serviços e instalações abertas ao público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural por pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida (BRASIL,2015).

A UNEB tem buscado através das suas ações criar meios que viabilizem o acesso e a permanência de pessoas com deficiência em seu CAMPI. Paralelo às Ações Afirmativas temos o PDI da UNEB. O conceito mais original a respeito do conceito de Plano de Desenvolvimento Institucional é o que encontramos no site do Governo Federal:

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) é um documento elaborado pelas Instituições de Ensino Superior por exigência da Lei 10.861, de 14 de abril de 2004. A partir da publicação desta Lei, o Ministério da Educação iniciou um processo de revisão das atribuições e competências da Secretaria de Educação Superior – SESu, da Secretaria de Educação Profissional e Tecnologia – SETEC, do Conselho Nacional de Educação – CNE e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, objetivando consolidar o trabalho realizado e conferir mais eficiência e eficácia aos dispositivos contidos na Lei nº 9.394, de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. No contexto dessa revisão, constatou-se a necessidade de introduzir, como parte integrante do processo avaliativo das IES, o seu planejamento estratégico, sintetizando no que se convencionou denominar de Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI.

Em seu cerne, o Plano de Desenvolvimento Institucional é um ²⁹ modelo de “planejamento estratégico” singularmente para a categoria educacional, um documento que descreve a identidade da Instituição de Ensino Superior no que diz respeito à sua filosofia de trabalho, à missão, às estratégias para atingir suas metas e objetivos, estrutura organizacional, diretrizes didático pedagógicas, administrativas, orçamentárias e de infra estrutura. Assim, requer pensar estrategicamente a Instituição na perspectiva do desenvolvimento institucional.

A cada cinco anos, as instituições de ensino superior devem elaborar um novo PDI. O último PDI da UNEB compreende o período de (2017-2022). O tema acessibilidade é abordado três vezes no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UNEB inserido no conjunto das Ações Afirmativas, enquanto políticas que visam promover práticas de equidade, indistintamente, a todas as diversidades: étnicas, raciais, culturais, de gênero, de geração/faixa etária, de inserção territorial-geográfica, de condições físicas e/ou históricas desvantajosas e outras, que compõem o quadro de estudantes, professores e servidores técnicos e administrativos nos diversos departamentos da Universidade.

Porém, no conjunto das atribuições da PROAF, identificamos ações voltadas para o acesso e permanência de deficientes físicos, associadas à responsabilidade social, por meio de editais, com a finalidade de contratar pessoa física para atender as atividades administrativas e/ou acadêmicas, com vistas ao desenvolvimento da atuação plena de discentes com deficiência nas turmas de graduação presencial da UNEB.

Com base nos dados contidos na página da referida Pró-Reitoria não identificamos documentos, referências ou ações específicas inerentes às condições de acessibilidade dos Programas de Pós-graduação da UNEB. Cabe registrar entretanto que a instituição tem importantes iniciativas na área de inclusão e acessibilidade a exemplo do: Núcleo de Educação Especial (NEDE); reservas de vagas para negros e sobre vagas para indígenas; quilombolas; ciganos; pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades; transexuais, travestis e transgênero (COTAS); Programa Especial de Graduação em Educação Inclusiva (Licenciatura); Curso de Especialização em Educação Especial: deficiência auditiva, deficiência intelectual/mental, deficiência visual, transtorno global de desenvolvimento; Curso de Especialização em Educação Inclusiva; Curso de Graduação em EDUCAÇÃO INCLUSIVA (Licenciatura), na modalidade EAD; Curso de Pós-Graduação Lato Sensu – Especialização em Atividade Física para Pessoas com Deficiência.

²⁹ fpe.edu.br/o-ifpe/desenvolvimento-institucional/documentos-norteadores/texto-o-pdi-como-ferramenta-de-gestao-orientacoes-para-elaboracao-1-1.pdf

A universidade é um espaço reservado para poucos, marcados pela inserção de uma classe econômica mais favorecida, onde reduzida parcela de estudantes deficientes têm a oportunidade de acessar a graduação e uma parcela ainda menor ingressa na pós-graduação, o que reforça a relevância da construção, implantação e fortalecimento de políticas e ações voltadas à inclusão e acessibilidade.

O maior desafio dos dois planos institucionais é garantir o direito a educação (desde o acesso, permanência e aproveitamento) às minorias, objetivando o pleno cumprimento dos requisitos legais, tanto aos discentes como aos servidores da Instituição que possuem alguma necessidade especial e, portanto, carecem de um olhar mais atento que lhes proporcione estudar e trabalhar em condição de igualdade com os demais colegas.

5.4 IMPACTOS DA PANDEMIA DA COVID-19 E O PAPEL DA PROAF

No momento em que a sociedade vivencia uma crise social e política sem precedentes, em função da pandemia decorrente da COVID-19, o compromisso social assumido pela UNEB, em 2002, quando implementou o seu sistema de cotas em todos os níveis da graduação e da pós-graduação são imensos, e envolve toda a comunidade acadêmica em sinergia. Isso implica o reconhecimento dos problemas sociais agravados nesse contexto de crise sanitária e o compromisso histórico da universidade na instituição de políticas inclusivas e de permanência.

Em 20 de agosto deste ano, a UNEB lançou uma pesquisa on-line, avaliativa, intitulada: Nós por Nós. A pesquisa, que foi construída com a participação de todos os segmentos da universidade, visava construir dados e subsidiar estudos com a finalidade de saber a condição de cada estudante, técnicos administrativos, professores e prestadores de serviço de todos os campi no tocante a um retorno seguro presencialmente, frente à pandemia do novo Corona vírus. A expectativa era que a consulta representasse a diversidade de experiências e atingisse todos os públicos, inclusive as pessoas com deficiência, espectro autista e altas habilidades, neste contexto de pandemia, garantindo que as políticas acadêmicas, de ações afirmativas fizessem o seu papel com eficiência.

No dia 06 de outubro de 2020, após a análise dos resultados da Pesquisa: Nós por Nós, o CONSU- Conselho Universitário da UNEB aprovou o retorno das atividades acadêmicas e manutenção das atividades administrativas de forma remota.

Foi aprovado um documento referencial - RESOLUÇÃO CONSU N° 1.423/2020- concernentes às AÇÕES ACADÊMICAS e GESTÃO DE PESSOAS E PROCEDIMENTOS

ADMINISTRATIVOS em função da pandemia. Para o CONSU este documento tinha como principal ³⁰objetivo:

Orientar a Instituição sobre o desenvolvimento das atividades acadêmicas, em regime excepcional, enquanto autoridades nacionais, estaduais e municipais, no contexto de orientações internacionais da Organização Mundial de Saúde (OMS), considerarem o estado e Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional, para fins de prevenção e enfrentamento à COVID-19. (RESOLUÇÃO CONSU N° 1.423/2020, 2020, p.2)

Portanto, este documento continha orientações preliminares que durante o período pandêmico, segundo a comissão que organizou, agregaria novas mudanças para a UNEB. Mesmo após a flexibilização do isolamento social, com o fim do Decreto Estadual nº. 19.529, de 16 de março de 2020, em que define a suspensão das atividades presenciais na Educação Básica e Ensino Superior no Estado da Bahia.

A UNEB discutia a premissa de que enquanto não houvesse vacina para conter o avanço da COVID-19 seria fundamental a adoção do isolamento social. Nesse cenário, as redes de educação formal, em seus diferentes níveis, suspenderam suas aulas presenciais e estabeleceram critérios de continuidade acadêmica de forma remota. Na UNEB, essa adaptação às contingências visava garantir as condições necessárias e possíveis ao bem-estar da comunidade unebiana, diante dos impactos econômicos, culturais, psicológicos e sanitários com o amplo contágio da COVID- 19, foi estabelecida várias medidas pela Comissão, com a finalidade de acompanhar e orientar os procedimentos na instituição relativas a todo processo pandêmico.

Os membros da comissão que trabalham com cotas (inclusão e acessibilidade) estavam engajados no enfrentamento às desigualdades e injustiças sociais, e buscavam trazer contribuições científica e política em benefícios aos sujeitos que tivessem dificuldade quanto ao retorno possível de forma remota.

Diante de toda reflexão e ação para que o retorno fosse seguro e bom para todos as autoridades universitárias e estatais, criaram então o Documento Referencial onde contemplasse a todo da UNEB para isso membros do CONSEPE, Conselhos Departamentais, Pró-Reitorias Acadêmicas, de Ações Afirmativas, de Assistência Estudantil e de instâncias de representação como ADUNEB, SINTEST e DCE, propuseram, ³¹Diretrizes preliminares que,

³⁰ <https://portal.uneb.br/conselhos/wp-content/uploads/sites/103/2020/08/Res.-CONSU-1423-Documentos-Referenciais-Acad.-e-Adm-@oficial.pdf>

³¹ <https://portal.uneb.br/conselhos/wp-content/uploads/sites/103/2020/08/Res.-CONSU-1423-Documentos->

dada à instabilidade do contexto atual, poderão ser revistas para sua implantação. Para as pessoas com deficiência, alunos que entraram através de cotas ou não, foram estabelecidos os seguintes critérios:

16. Promoção da acessibilidade digital, envolvendo a conectividade e tecnologia, como também as Tecnologias Assistivas (TA) e a diversidade linguística (tradução em braile, versão braile para material impresso, audiodescrição, e tradução em LIBRAS), bem como a contratação de apoiadores específicos, ações necessárias para garantir autonomia pessoal e vida independente de estudantes e servidores docentes e técnicoadministrativos com deficiência;

20. Identificação de discentes acima de 60 anos, assim como os enquadrados no grupo de risco, por possuírem doenças crônicas e comorbidades; estudantes gestantes e lactantes; estudantes com deficiência físicas, sensoriais e múltiplas, visando garantir a não exposição a condições insalubres de saúde, conforme preconizado pelos principais órgãos de saúde pública mundial e nacional;

Das medidas para realização de atividade presencial:

XXIV. Deverá ser priorizada a utilização de escadas, evitando a utilização de elevadores, os quais devem ser priorizados para idosos, pessoas com deficiência ou que estejam no grupo de risco;

XXVI. Somente será permitida a viagem de mais de uma pessoa no elevador caso esta esteja na condição de acompanhante de idoso ou de pessoa com deficiência;

Orientações (as orientações aqui apresentadas deverão ser apreciadas pelas áreas técnicas a fim de viabilizar sua implementação)

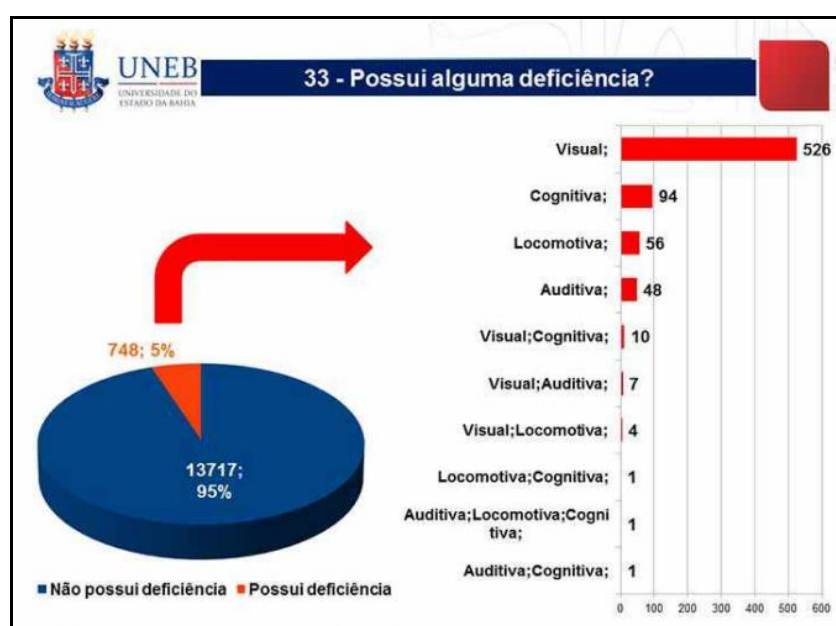
11. Orienta-se que, após o diagnóstico institucional, se desenvolva estudo da viabilidade de implantação para instalações de salas que priorizem a ventilação natural, munidas de equipamentos de segurança e aparatos tecnológicos e tecnologias assistivas, com protocolos de segurança específicos para o atendimento aos estudantes e pessoas com deficiência que não tenham acesso as redes técnicas, sejam elas e eles oriundos do campo ou da cidade, resguardando a segurança dos servidores que ali atuarão; (CONSU,2020,p1)

Todas essas regras foram aprovadas pelo CONSU/UNEB, em sessão extraordinária nos dias 04 e 05 de agosto de 2020. Para que todas as diretrizes fossem implementadas, que

foram num total de vinte e duas contendo dois anexos, foram realizadas pesquisas e um questionário, como foi dito anteriormente, “Nós por nós”, participaram da pesquisa 1.741 docentes (84,2%), 14.512 estudantes (77,1%), 945 técnicos administrativos (77,1%) e 606 profissionais terceirizados. Com esses números, a universidade ultrapassou a meta de 75% de adesão da comunidade acadêmica à consulta.

Diante desses números apenas 5% de alunos público alvo da educação especial perspectiva inclusiva responderam à pesquisa:

Figura 28 - Resultado da Pesquisa: Nós por Nós



Fonte: Secretaria Especial de Avaliação Institucional (SEAVI)

[Audiodescrição: Figura que representa o resultado da pesquisa nós por nós. Dentro do quadrado com fundo branco, gráfico em forma de pizza dividido em dois pedaços. O pedaço da cor azul representa alunos que não possuem deficiência totalizando 95%. A cor vermelha 748, 5% representa aluno com deficiência. Na parte superior esquerda o brasão da UNEB ao lado do brasão uma linha azul contendo a seguinte frase: “Possui alguma deficiência?”. Na parte direita do quadro, um gráfico de colunas na horizontal com as seguintes palavras: visual correspondendo 526 alunos, cognitiva 94 alunos. locomotiva 56 alunos, auditiva 48 alunos, visual cognitiva, 10 alunos, visual auditiva 7, visual locomotiva 4, locomotiva cognitiva 1, auditiva locomotiva cognitiva 1, auditiva cognitiva 1. Na base desse gráfico a numeração de 0 A 600].

A pesquisa apresentou questões sobre as condições físicas, mentais e sociais dos integrantes da comunidade, sobre conectividade, disponibilidade de aparelhos e propostas para o futuro próximo das atividades acadêmicas e administrativas na universidade.

A participação massiva da comunidade acadêmica na pesquisa reforçou a implicação de todos na construção coletiva das estratégias que alicerçaram as ações da Universidade garantindo que as políticas acadêmicas, de ações afirmativas fossem produzidas de forma contextualizada.

À UNEB cabe construir, junto à sociedade, aos movimentos sociais, ao Estado e as instituições democráticas, caminhos para a garantia da existência das políticas de ações afirmativas apoiada em um pacto solidário e civilizatório, longe da barbárie social produzida pelo sistema capitalista, patriarcal, racista e classista.

Faz 19 anos que a UNEB implantou o Sistema de Cotas e são os cotistas com suas histórias de produção de afetos, profissões e afetações que estão completando 19 anos. Marco legal importante, entretanto, o que reverbera são as lutas, as conquistas e a (re)existência que promovem mudanças persistentes e consistentes na história educacional das famílias baianas que puderam ver seus filhos e filhas frequentando o ensino superior em uma instituição pública.

Cada cotista formado põe em cheque as subalternidades inventadas por meio de hierarquias de raça, sexo, gênero, cultura e localização espacial. As sabenças das comunidades tradicionais, que atravessam cada cotista diuturnamente, questionam o eurocentrismo da academia baiana e reivindicam a assunção da existência de outras epistemologias, outras cosmologias produtoras de ciências.

Cada diploma erguido ao final da graduação ou da pós-graduação foi, é e será sempre orgulhosamente carregado por ancestrais mãos de comunidades inteiras. Pois a vitória de um cotista não é apenas a sua vitória.

6. RESULTADOS: CONTRIBUIÇÃO (ÕES) DAS AÇÕES AFIRMATIVAS PARA O ACESSO E PERMANÊNCIA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO MPEJA

Nesta pesquisa, almejamos contribuir para a melhoria da vida acadêmica não apenas da pessoa com deficiência, mas de todos envolvidos no processo. Evidenciamos a narrativa dos sujeitos desta pesquisa que traduzirão os constructos teóricos e que elucidará de forma concreta a real situação do acesso e permanência dos cotistas que ingressaram na universidade através da política das ações afirmativas e acessaram o Programa de pós-graduação. Retratemos o processo de análise e interpretação dos conteúdos oriundos das fontes envolvidas nesta dissertação.

Ainda nesta seção, apresentamos os resultados da investigação, a análise e a interpretação dos dados e das informações coletadas, que tem como problemática a inserção, permanência e conclusão dos estudos dos alunos público alvo da educação na perspectiva inclusiva, através das ações afirmativas no MPEJA.

O Programa de Mestrado em EJA oferta através dos seus editais 5% sobrevagas para candidatos com deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades por meio das ações afirmativas. Para concorrer às cotas, assim como nos demais grupos, os candidatos devem ter cursado todo o segundo ciclo do ensino fundamental e o ensino médio exclusivamente em escola pública, além de terem renda familiar mensal de até quatro salários mínimos. Dessa forma, surge o objetivo geral, que foi compreender como as ações afirmativas da UNEB contribuem para acessibilidade e inclusão de alunos com deficiência.

Nossos objetivos específicos buscaram identificar as possíveis barreiras enfrentadas pelas pessoas com deficiência para acessar e permanecer no Programa de Pós-graduação MPEJA; Analisar a percepção dos técnicos, docentes e discentes em relação à política de acessibilidade no Programa de Pós-Graduação e Elaborar um guia de orientação digital com a finalidade de contribuir para a acessibilidade e permanência de pessoas com deficiência no Programa de pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Sendo este o nosso produto de investigação.

Nas seções a seguir apresentaremos nossas análises e discussões sobre os objetivos informados, discutindo cada questão e evidência encontrada a partir da nossa pesquisa de campo realizada no MPEJA, além de apresentar o produto final e as etapas para a sua construção. Para isso, utilizamos os dados e as informações resultantes das entrevistas, questionário e o diário de bordo para expor as descobertas desta pesquisa e assim construir nosso produto final. Todo esse processo construído a partir das contribuições dos sujeitos desta pesquisa: técnicos, docentes e discentes pertencentes ao Programa MPEJA. A respeito deste momento tão importante na pesquisa Andre

(2018, p.14)

A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima.

Diante disto realizamos por cada sujeito entrevistado uma análise vertical do conteúdo das respostas, destacando as principais idéias comparando os resultados com fontes pesquisadas trazendo as questões levantadas acerca da acessibilidade das pessoas com deficiência na Universidade do Estado da Bahia especificamente no MPEJA. A nomeação dos participantes foi estabelecida da seguinte forma: Técnicos: T1 e T2; professores: P1, P2 e P3; alunos: A1, A2, A3, A4, A5 e A6. Diante dos olhares dos participantes foi possível perceber a unicidade de pensamentos e ideias e críticas pertinentes ao assunto em pauta. Por fim, exibimos e dialogamos com os achados da pesquisa. Apresentamos as visões e o posicionamento de cada sujeito participante. E a partir daí apresentamos nosso guia de orientação digital.

Para a realização da análise das informações foi seguida a ordem das questões investigadas pelo questionário, entrevista, documentos e diário de bordo.

Para o questionário 1- (aplicado para os sujeitos com deficiência): identificação, raça, idade, localidade, estado civil, profissão e grau de instrução.

O questionário 2 (aplicado para os técnicos e docentes): identificação, condições de acessibilidade atitudinal, condições de acessibilidade pedagógica e interesse em conhecer, estudar ou se especializar em algo voltado para a área inclusiva.

A entrevista foi aplicada apenas para os sujeitos com deficiência e foi separada em blocos. Bloco 1: conhecendo a etiologia de cada sujeito, sua trajetória de vida e como conheceu o MPEJA e sua experiência enquanto aluna do Programa (atendimento, didática e desafios). Bloco 2: investigamos a respeito do conhecimento do sujeito em relação as ações afirmativas, acessibilidade no prédio da pós-graduação, acessibilidade atitudinal e pedagógica.

No quadro a seguir descreveremos as características dos discentes com deficiência. Achamos relevante este tópico porque a metodologia utilizada na pesquisa determina o levantamento de dados para se estudar um caso único ou uma unidade social, conforme nos indica André (2013, p.95).

Estudos de caso podem ser usados em avaliação ou pesquisa educacional para descrever e analisar uma unidade social, considerando suas múltiplas dimensões e sua dinâmica natural. Na perspectiva das abordagens qualitativas e no contexto das situações escolares, os estudos de caso que utilizam técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas possibilitam

reconstruir os processos e relações que configuram a experiência escolar diária.

Quadro 06 - Alunos com deficiência matriculados no MPEJA

Nº	ALUNO	DEFICIÊNCIA	TIPO
1	AO ALUNA 1	Paraparesia não traumática secundária à mielomeningocele /inflamação na medula	Paraparesia
2	AR ALUNA 2	Deficiência auditiva	Perda auditiva unilateral
3	CM ALUNO 3	Sub visão subnormal	Baixa visão
4	CF ALUNA 4	Lesão medular	Tetra paralisia
5	MA ALUNA 5	Visão monocular	Deficiência visual
6	MA ALUNA 6	Deficiência auditiva	Perda auditiva unilateral

Fonte: trabalho da pesquisadora, 2021

[Audiodescrição: O quadro apresenta a quantidade de alunos com deficiência matriculados no MPEJA nas cores alternadas verde claro e verde escuro. Composto de quatro colunas e sete linhas. Na primeira linha os cabeçalhos de cada coluna: número - aluno - deficiência e tipo. Linha 2, AO aluna 1 paraparesia não traumática secundária à mielomeningocele inflamação na medula, tipo paraparesia. Na linha 3 AR aluna 2, deficiente auditiva, perda auditiva unilateral. Na linha 4, CM aluno3, sub visão subnormal, baixa visão. Na linha 5 CF aluna 4, lesão medular, tetra paralisia. Na linha 6 MA aluna 5, visão monocular, deficiência visual. Na linha 7 MA aluna 6 deficiência auditiva perda auditiva unilateral].

Salientamos que as deficiências de cada participante desta pesquisa são de ordem física, visual e motora não afetando em nada suas áreas cognitivas. Por isso é importante frisar que cada deficiência possui uma peculiaridade e estas precisam ser observadas em sala de aula, para que o discente não tenha prejuízo acadêmico gerando na dificuldade de aprendizado do mesmo.

A ação de democratizar a educação não é algo tão simples de se concretizar e ela tem sido pauta primaz no campo dos movimentos sociais. Dentro das Instituições de Ensino Superior elas estão nos tópicos e objetivos das ações afirmativas com isso os sujeitos acima citados e tantos outros esperam que a universidade contemple em suas ações afirmativas o princípio da equidade, a respeito disso temos a seguinte citação:

Ações afirmativas se definem como políticas voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralidade da discriminação. Na sua compreensão, a igualdade deixa de ser simplesmente um princípio jurídico a ser respeitado por todos e passa a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade. (Gomes; Silva, 2001, p. 90).

Para AO ALUNA 01 a questão da equidade de acesso foi um fator preponderante para

sua desistência na disciplina optada para estudar. Para ela:

[...] equidade não é simplesmente dar acesso a variados grupos de alunos ao Ensino Superior, mas também trabalhar para que nele permaneçam e o concluam com qualidade.

Outro objetivo, citado pelos sujeitos, que as ações afirmativas devem conter é a formação de professores. A formação de professores é uma questão importante no que tange à operacionalização das políticas das ações afirmativas. Sobre a questão, Oliveira (2011, p. 10) argumenta que “é muito fácil destinar dinheiro para um programa de tanta relevância social, mas qualificar os docentes é bastante árduo e, ademais, não dá tanta publicidade”.

Sobre isto CM ALUNO 3 pontuou:

A única coisa que eu tenho para reclamar é em relação ao Universo dos professores. Eu acredito que eles saibam que eu estou ali presente na sala ... eles precisam considerar a fonte das letras na preparação do seu material. Eu só me sinto prejudicado nesse ponto. A fonte que eles colocam lá no material deles é de 14/18 para mim era essencial no título 44 e na parte escrita nos tópicos 36 para eu conseguir acompanhar tranquilamente. Tinha muita dificuldade nas aulas do professor X porque ele pedia para fazer a leitura, eu nunca tive coragem de fazer a leitura dos slides porque eu sabia que não seria uma leitura plena. Eu precisaria de uma leitura mais lenta e parar para compreender o que estava lendo. Eu precisaria de um tempo maior para fazer a leitura porque as letras eram pequenas, e um tempo maior para fazer a interpretação.

Para CM Aluno 3 seria constrangedor ter que pedir o professor a mudança de tamanho da fonte. Na maioria das vezes, o docente não percebe o fato, e o aluno faz o possível para não demonstrar seu desconforto. Geralmente o aluno que possui alguma deficiência, evita ser notado, busca transparecer independência, mas numa situação como a descrita, seria muito importante chamar o professor para recorrer aos recursos das Tecnologias Assistivas ou simplesmente aumentar o tamanho da fonte dos seus slides.

O MPEJA através do Grupo de Pesquisa Programa de Educação Inclusiva – PROGEI, um grupo que não se limita ao Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos mas, foi pensado com a finalidade realizar ações de inclusão da pessoa com deficiência na Universidade do Estado da Bahia na unidade de Salvador e em toda a Bahia, uma vez que a universidade é multicampi e, por isso, é atuante em diferentes regiões do estado. Referente às tecnologias assistivas Correia (2018, p.4) enquanto presidente deste grupo vai dizer:

Ela deixa de ser responsabilidade do professor especialista, todos

devem se envolver porque a Tecnologia Assistiva engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas que viabilizam o fazer pedagógico, além de também englobar os demais trabalhadores da educação responsáveis pelos serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social

Cem por cento dos alunos entrevistados relataram dificuldades em determinados momentos em sala de aula. Para que a participação do discente seja plena, é necessária por parte do docente, a identificação das necessidades pedagógicas, para que academicamente sejam desenvolvidos os recursos e as estratégias favoráveis ao desenvolvimento acadêmico do aluno, ampliando e qualificando toda forma de relacionamento entre o grupo, para que se promova o acesso ao conhecimento proposto pela disciplina.

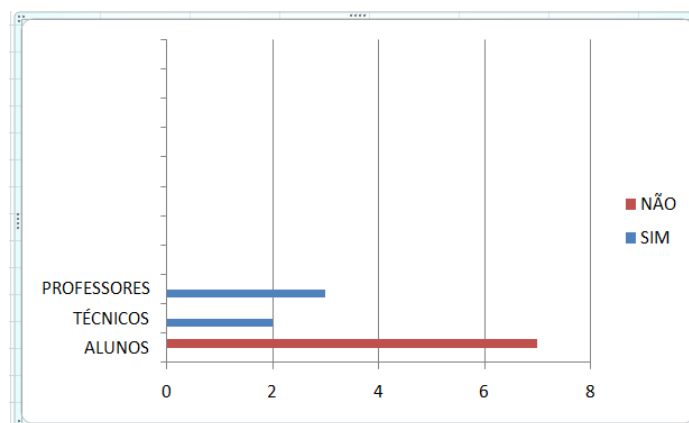
Nesse sentido Mantoan (2003, p.21) vai dizer:

Confirma-se, ainda, mais uma razão de ser da inclusão, um motivo a mais para que a educação se atualize, para que os professores aperfeiçoem as suas práticas e para que escolas se obriguem a um esforço de modernização e de reestruturação de suas condições atuais, a fim de responderem às necessidades de cada um de seus alunos, em suas especificidades, sem cair nas malhas da educação especial e de suas modalidades de exclusão.

Entendemos que muitos professores desconhecem a melhor forma de ajudar o aluno com deficiência, por isso, acreditamos que a instituição precisa apoiar e caminhar mais de perto com o professor que tem em sua sala pessoas com necessidades educacionais especiais, para isto a instituição deve disponibilizar centros de atendimento para o professor onde se possa ajudá-lo a trabalhar com cada especificidade de deficiência. Esses centros precisam ser divulgados e conhecidos amplamente dentro da Universidade. Onde forma de apoio seria a criação de meios estratégicos de fazer o docente se especializar em cursos que discutam não apenas a inclusão de pessoa com deficiência mas, como trabalhar com cada aluno de forma personalizada.

Outro objetivo das ações afirmativas, nas IES, de acordo com os entrevistados seria potencializar a produção científica sobre as ações afirmativas. Sobre este objetivo é importante citar que todos os entrevistados (alunos) desconheciam a existência das ações afirmativas e que a respeito disto existem poucas pesquisas que tratem do assunto.

O gráfico a seguir mostra o desconhecimento dos estudantes em relação ao conceito e como funcionam as ações afirmativas.

Gráfico 6 - Conhecimento de ações afirmativas pelos colaboradores

Fonte: elaborado pela pesquisadora, em 2021

[**Audiodescrição:** Gráfico em barras horizontais identificando o conhecimento das ações afirmativas na vida dos colaboradores (técnicos, professores e alunos do MPEJA). As barras do gráfico dividido em duas cores: a cor azul representando o “sim” (conhecimento com as ações afirmativas) e a cor vermelha representando o “não” o desconhecimento das ações afirmativas. Na base do gráfico a numeração de 0 a 8].

Percebemos que, enquanto técnicos e professores possuem ciência do que seja a política de ações afirmativas, os estudantes participantes desta pesquisa de modo geral desconhecem a existência da mesma, na universidade, bem como o que estas poderiam fazer para beneficiá-los. A compreensão do que sejam estas ações para os estudantes revela que estas políticas ainda são bem pouco exploradas por estes sujeitos e que ainda precisamos discutir muito sobre o assunto como relata a egressa do Programa A5, hoje doutoranda da Universidade Federal da Bahia (UFBA):

“Quando entrei no MPEJA não solicitei entrar pelas cotas, desconhecia totalmente tudo que dizia respeito a isso. Tenho pouco tempo de conhecimento a respeito disso. Quem me explicou a respeito das cotas foi uma colega de sala, no mestrado, inclusive entrei no doutorado da UFBA pelas cotas e também na seleção do concurso do estado, para coordenadora, graças às informações passadas por essa colega de sala”.

Assim é importante salientar que ainda muitos desconhecem os seus direitos, falando sobre isto, MANTOAN, 2015 p.10 vai dizer:

“Essa falta de clareza faz retroceder todas as iniciativas que visam à adoção de posições inovadoras para a educação de alunos com deficiência”

Se esses sujeitos e tantos outros que, como eles, se anulam por falta de conhecimento, e soubessem dos direitos que lhes assistem, já teriam buscado a utilizá-los. É por isso que é

muito importante lutar para que todos tenham acesso ao conhecimento dos seus direitos e, por conseguinte a reparação de uma dívida histórica que vem com a capacidade de corrigir distorções no acesso ao ensino superior público resultante de desigualdades estruturais e históricas na sociedade.

As ações afirmativas estão proporcionalmente ligadas ao Plano de Desenvolvimento institucional (PDI 2017-2022) da UNEB. A efetividade da missão social da universidade tem estabelecido dentre outros tópicos, a excelência acadêmica e a promoção da equidade. Por ser esse um documento norteador da missão e das metas da instituição, através dele dá-se conhecimento à sociedade e à comunidade interna dos objetivos alcançados ou por alcançar.

No ano de 2021, o sistema de cotas da UNEB completou 19 anos. Juntamente com este marco celebramos as vitórias diante de cada desafio enfrentado ao longo desta história de luta e movimento. Para nortear este sistema, foi gerado um Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), com a finalidade de conceder à Universidade subsídios, informações e orientações no que concerne a entrada dos sujeitos cotistas buscando dar transparência e democratização ao processo apoiando na tomada de decisões. Com isso o Plano de Desenvolvimento Institucional desafia a UNEB a promover metas que a definam como Instituição excelente uma vez que o PDI, dentro do viés da inclusão, a reestrutura, a ressignifica levando a qualidade de ensino e o seu papel social.

Analisando o PDI (2017-2022) percebe-se que a palavra acesso/acessibilidade aparece catorze vezes e apenas três vezes faz menção ao acesso de pessoas com alguma dificuldade (locomoção, intelectual e etc). Vejamos a seguir os achados desses tópicos no (PDI, 2017-2002, p.31,36,51,55,56)

No tópico 2.2 se tratando dos princípios filosóficos e acadêmicos ele promete: “Promoção de condições para o acesso e permanência de discentes dos diversos extratos sociais na Instituição”;

No tópico 4.2 quando se trata das ações afirmativas são destacadas as ações voltadas para o acesso e permanência de deficientes físicos tais como: leitor, tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS; atuar também nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino e nos concursos públicos da UNEB, bem como no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim da UNEB. Brailista; produzir recursos pedagógicos adaptados às necessidades específicas dos estudantes; e executar atividades correlatas;

Quando o PDI faz menção à infraestrutura ele nos traz a palavra acessibilidade prometendo: Adequar as instalações de acordo com as exigências da legislação sobre acessibilidade em prédios e espaços públicos, ampliando as instalações físicas de modo a

atender as especificidades da educação superior.

Curioso é que quando o PDI (2017-2022) trata da educação à distância informa quantidade de ofertas de cursos na graduação, extensão, especialização lato sensu faz menção até a palavra “cotas” e pontua apenas cotas para negros e indígenas, porém, em momento nenhum neste tópico é lembrando o estudante com necessidades educacionais especiais. Verifica-se que a UNEB evidencia esses preceitos em seu PDI, como proposta de melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência dentro do tópico ações afirmativas.

A leitura do PDI foi relevante pois oportunizou a reflexão principalmente quando se tratou da promoção de acessibilidade para os estudantes com deficiência, trouxe a concepção do princípio de igualdade, do desenho universal, da gradativa remoção das barreiras (participação e aprendizagem). Não podemos negar que a UNEB avançou tanto na construção do trabalho coletivo, na construção do PDI (2017-2022) como também em seu “sistema de cotas” e demonstra um comprometimento da instituição ao afirmar a garantia de políticas que visam o pleno desenho de estratégias que potencializam o acesso e a permanência de parcelas sociais historicamente segregadas no Ensino Superior.

Importante destacar que a UNEB tem no seu bojo, quando da perspectiva da responsabilidade social, princípios institucionais já consolidados: “Universidade popular, democrática e inclusiva”. Observemos o quanto a UNEB avançou dentro da questão “Sistema de Cotas” conforme figura abaixo:

Figura 29 - Ampliação do Sistema de Cotas na UNEB – Resoluções Inclusivas



Seis resoluções do Conselho Universitário que atualizaram o Sistema de Cotas da UNEB

Fonte: PROAF-UNEB - <https://portal.uneb.br/noticias/2020/11/24/18-anos-de-cotas-na-uneb-conquistas-e-reverencias-a-ancestralidade/>

[Audiodescrição: Figura representando a ampliação do sistema de cotas na UNEB. Figura com fundo branco circundada por pontos pontilhados. No centro um círculo escrito no seu interior “Sistemas de cotas da UNEB”. No canto superior esquerdo escrito 2002 resolução 196 /2002 entre parênteses reserva de 40% vagas para negros. No canto superior esquerdo 2009 resolução 710 /2009 entre parênteses dependência administrativa da escola e renda familiar. Entre essas duas resoluções, no centro, 2007 resolução 468 /2007 entre parênteses reserva de 5% de vagas para indígenas. No canto inferior esquerdo 2018 resolução 1339 /2018 ampliação das cotas. No centro da parte inferior 2014 resolução 1067 /2014. Entre parênteses adesão ao sistema de seleção unificada SISU no canto inferior direito 2011 resolução 847 2011 entre parênteses sobre vaga de 5% para indígenas].

Ainda sobre a questão dos avanços, no dia 28/12/2021 tivemos mais uma ação das ações afirmativas, foi implementada, através do Conselho Universitário UNEB (CONSU), mais uma Ação afirmativa, foi implementada a Política de Acessibilidade e Inclusão para comunidade unebiana, como foi dito anteriormente e vale a pena repetir, a UNEB foi uma das primeiras universidades públicas a ter uma Política exclusiva para Acessibilidade e Inclusão (resolução 1.499/2021).

As políticas públicas são estratégias da democracia para a garantia dos direitos fundamentais para todas e todos. A justiça social, portanto, concretiza-se por meio de normativas de equidade no acesso a bens e serviços e na ocupação dos espaços de saber e poder. A construção do documento teve a participação de professores e pesquisadores da área inclusiva a Política de Acessibilidade e Inclusão da UNEB. A política reafirma o compromisso da Universidade na garantia dos direitos da pessoa com deficiência.

Com esse documento virão grandes e novos desafios, ele trará uma grande contribuição, sobretudo diante dos desafios impostos pelas diferentes formas de preconceitos vividos e estigmatizados pelas pessoas com deficiência, além de ampliar a presença dessas pessoas que eram ausentes dentro da Universidade.

6.1 ACESSO E INCLUSÃO COMO POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA NO MPEJA PARA PESSOAS PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

As políticas de ações afirmativas no ensino superior público brasileiro, sobretudo na pós-graduação precisam antes de tudo exercer seu real objetivo que é o de incluir. Essas políticas possuem poderes transformadores e também revolucionadores. Pois apesar de serem recentes no Brasil, o número de deficientes e/ou cotistas em geral aumentou consideravelmente após a política de cotas.

Em 2002 a Universidade se preparava para estabelecer as ações afirmativas e com elas seus

desafios. Se organizar para enfrentar as questões que contemplavam as pessoas com deficiência era também premissas que gerariam discussões em um campo para a mobilização e garantia de direitos. A UNEB estabeleceu propostas públicas e ergueu a bandeira de defesa de direitos a educação para pessoas com deficiência.

Aprovado pela Resolução CONSU/UNEB e recomendado pela CAPES por meio do ofício nº 229-20/2012/CTC/CAAI/CGAA/DAV/CAPES em 2012 o MPEJA já nasceu dentro desta proposta inclusiva estabelecida pela universidade. O quadro sete revela o quantitativo de alunos com necessidades educacionais especiais desde a data de início do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos.

Quadro 7 - Seleção Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos (PPGMPEJA) / Participante que declaram com necessidades especiais. UNEB 2013-2020

Ano	Total Inscritos	Declaram com necessidades especiais	%
2013	856	3	0,4
2014	306	1	0,3
2015	365	4	1,1
2016	352	2	0,6
2017	218	3	1,4
2018	442	2	0,5
2019	190	4	2,1
2020	186	0	0
	2.915	19	0,7

Fonte: MPEJA.Uneb.2019. Elaborado pela autora

[Audiodescrição: O quadro apresenta a quantidade de participantes da seleção do MPEJA que declararam necessidades especiais no período de 2013 a 2020. Composto de quatro colunas e dez linhas. Na primeira linha os cabeçalhos de cada coluna: Ano, total de inscritos, declaram com necessidades especiais e o sinal de porcentagem. Na segunda linha ano 2013 856 – 3 - 0, 4% . Terceira linha: 2014 - 306 – 1 - 0, 3%. Quarta Linha: 2015 - 365 - 4 - 1, 1%. Quinta linha: 2016 – 352 - 2 - 0, 6%. Sexta linha: 2017 - 218 - 3 - 1, 4%. Sétima linha: 2018 - 442 - 2 - 0, 5%. Oitava linha: 2019 - 190 - 4 -2,1%. Nona linha: 2020 - 186 - 0 – 0%. Total de inscritos na última linha 2915, total que declararam com necessidades especiais 19 e 0, 7%].

Ainda que parciais e preliminares os dados evidenciam, no contexto do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos (PPGMPEJA), número pouco relevante de participantes, nos processos seletivos no período e 2013 a 2020, que declaram ter pelo menos um tipo de deficiência permanente.

Identificamos que entre 2013 a 2018 nenhum dos portadores de deficiência foi aprovado e que só em 2019 há registro do ingresso - aprovação, matrícula e em curso - de um mestrando. Para cada 390 inscritos média/ano 2013-2020, tem-se menos de 3 (2,7) que declaram portador de alguma deficiência.

Fato curioso é que em 2020, no período pandêmico, nenhuma pessoa com necessidade educacional especial participou do processo seletivo. Acreditamos que seja a insegurança de poder não ser atendido nas suas necessidades diante das deficiências do sistema.

No período analisado constatamos que dos 2.915 inscritos, no processo de seleção MPEJA, apenas 19 declaram ser portadores de necessidades especiais. Muitos dentro deste processo desconhecem seus direitos, os sujeitos com deficiência fazem parte de um grupo minoritário que precisam das ações afirmativas para que tenham seus direitos voltados para a educação, plenamente concretizados.

Em suma as regras para um cotista entrar no MPEJA são as mesmas utilizadas em todas as instituições públicas: 5%, para candidatos com deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades. O candidato, com deficiência ou não, que necessitar de atendimento especial durante a realização de alguma das etapas da Seleção, poderá solicitar tal atendimento no ato da inscrição, conforme previsto no Artigo 40, parágrafos 1º e 2º do Decreto Federal nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, indicando no formulário de inscrição e encaminhar laudo médico em formato de arquivo PDF. A não indicação, no formulário de inscrição, da necessidade de Atendimento Especial, bem como a não apresentação de Laudo Médico, isenta o MPEJA/UNEB de qualquer responsabilidade no atendimento especial para a realização das etapas do processo seletivo e das demais providências durante o curso. Todos os candidatos às cotas têm de comprovar carência financeira. Porém, não basta apenas estar dentro deste patamar de carência, é preciso, também, ter cursado integralmente todas as séries do segundo ciclo do Ensino Fundamental em escolas públicas de todo território nacional e, ainda, todas as séries do ensino médio ou técnico profissional em escolas públicas municipais, estaduais ou federais situadas no Estado da Bahia.

A implantação do sistema de cotas para alunos com necessidades educacionais especiais constitui-se em uma política pública de acesso e democratização do ensino superior e está em completa sintonia com as regras constitucionais, na garantia de direitos. Isso, entretanto, não tem sido o suficiente para a permanência desses alunos na universidade (PEREIRA, 2007). Por isso, as pesquisas voltadas a essa temática se fazem necessárias à medida que existam debates relativos às barreiras que são causas de evasões e produtividade acadêmica desses sujeitos.

6.2. BARREIRAS ENFRENTADAS PELAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E AS PERCEPÇÕES DOS ENVOLVIDOS COM O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MPEJA: ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA

Neste subcapítulo apresentamos os achados sobre os objetivos específicos desta pesquisa que foi identificar as possíveis barreiras enfrentadas pelas pessoas com deficiência para acessar e permanecer no Programa de Pós-graduação MPEJA.

Com isso, buscamos perceber a compreensão de todos os envolvidos neste contexto: professores, alunos e técnicos. Desta forma amplia-se o debate voltado para a questão problema da pesquisa, que com certeza, repercute institucionalmente. Buscamos utilizar perguntas que estavam ligadas ao conceito de acesso e permanência e seus desafios. Para isso utilizamos questionamentos que se referiam às condições de acessibilidade no prédio da pós-graduação, barreiras metodológicas/curriculares e atitudinais.

Neste contexto foi de fundamental importância saber se todos achavam que o prédio da pós-graduação era acessível, se o conceito de inclusão estava bem claro, se os professores estavam preparados para atenderem as demandas de alunos com deficiência em sala de aula, questões necessárias para ampliação do debate sobre a problemática proposta nesta investigação. A seguir uma nuvem de palavras com a colaboração de todos envolvidos na pesquisas no que concerne às palavras mais citadas quando o assunto foi inclusão e acessibilidade no âmbito curricular, atitudinal e arquitetônico:

Figura 30- Nuvem de palavras que representa a percepção dos participantes da pesquisa quanto ao processo inclusivo e acessibilidade no prédio da pós-graduação



Fonte: elaborado pela pesquisadora, em 2021

[**Audiodescrição:** Quadro retangular com fundo branco. Dentro do quadro uma figura composta por doze palavras coloridas – Elevador sempre quebrado, prédio sem acessibilidade, escada sem corrimão, ladeiras, falta de rampa, currículo segregador, salas sem acústica, vagas de estacionamento insuficientes, formação de pessoal, falta de piso tátil, cadeiras quebradas, letras com fontes pequenas. Em formato de nuvem].

Ao observarmos a Figura 31 sobre a percepção dos participantes da pesquisa quanto ao processo inclusivo e a acessibilidade no prédio da pós-graduação percebemos um leque de palavras duras relacionadas ao processo de inclusão para pessoas com limitações: currículo segregador, falta de rampas, elevador quebrado com frequência, letras de slides com fontes pequenas, falta de piso tátil, escadas sem corrimão, falta de formação para docentes e técnicos para atendimento especializado. Esses foram os termos utilizados para se referir ao programa e ao prédio nas respectivas realidades.

Neste sentido Mantoan (2015) declara que é necessário expulsar a exclusão dentro das academias para que se possa avançar, progredir e evoluir. Vejamos o grande desafio visto por AO ALUNA 1 ao chegar no primeiro momento para realização da sua matrícula:

Em relação à acessibilidade logo quando eu cheguei ai no campus, eu já fui um pouco assustada pelo fato do prédio no qual eu iria estudar ser bastante longe. Então como eu não fui de carro próprio da primeira vez, eu tive que descer aquela estrutura toda... que foi literalmente lá no último prédio... lá embaixo mesmo. No dia da matrícula e a primeira aula foi nesse prédio lá embaixo, depois que resolveram mudar e colocaram no prédio mais em cima. Eu particularmente acho a rampa mais complicada do que uma escada... A rampa é mais difícil para mim porque é muito íngreme, muito em pé e a escada acabou sendo um pouco ruim por não ter corrimão. Dentro do prédio tinha um elevador, tinha escada mas no dia que eu cheguei o elevador não estava funcionando.

Infelizmente esta aluna acabou desistindo de realizar as disciplinas, que ela havia proposto fazer. Diante das suas dificuldades de locomoção atrelada à distância da sua residência até o campus, o processo foi interrompido.

Foi perguntando aos participantes da pesquisa sobre o conceito de inclusão. P1 respondeu:

Vejo que a universidade, por meio de políticas afirmativas garante o acesso, mas deixa a desejar nas políticas de permanência.

Porém P2 foi mais específica:

A inclusão consiste em atitudes e /ou estratégias utilizadas para incluir/inserir todas as pessoas na vida em sociedade (instituições de ensino, mercado de trabalho, espaços de lazer e etc)

O desafio da inclusão desperta em nós o sentimento de grande responsabilidade. De possuir a capacidade de mudanças, pois não são os alunos com deficiência que precisam se adaptar. Somos nós que devemos mudar posturas, metodologias e ambiente com a finalidade de não segregar alunos ditos “normais” de alunos com deficiência.

Aos alunos que conseguem transpor as infinidades de barreiras são tidos como

verdadeiros heróis. Ainda sobre a aluna AO ALUNA1 ela era/é vista como vitoriosa pelos seus familiares e a professora que a auxiliou no TCC, Carvalho (1999, p. 23) revela que os/as poucos/as jovens com deficiência que chegam a este nível de ensino “se sentem vitoriosos”, pois enfrentaram a falta de acessibilidade e a falta de equidade em todas as oportunidades de toda sua trajetória: da educação básica ao exame vestibular, mas apesar disso conseguiram vencer a pirâmide educacional que privilegia grupos dominantes. Para AO ALUNA 1 muitos criam pseudos estereótipos a respeito da capacidade do aluno com necessidades educacionais especiais:

[...] Assim, eu via que eu tinha o certo potencial para estar ali. Quando os meus professores da graduação souberam ficaram felizes com a minha entrada na pós-graduação... AO ALUNA 1

Em se tratando do potencial da pessoa com deficiência Correia (2013, p.165) vai dizer:

Os espaços públicos levam à organização de vínculos políticos [...]. Geram-se assim o sentido de pertencimento, pois, a medida que se aceita o outro como ele é, reconhece-se as suas potencialidades e necessidades. Tornando-o parte do processo.

Estar na educação superior é uma grande vitória para esses sujeitos. É confiando nesta aceitação, citada por CORREIA, que o aluno com necessidades educacionais especiais, se insere no processo seletivo da pós-graduação.

Quando o assunto é acessibilidade pedagógico-curricular, esta foi uma das mais citadas pelos alunos entrevistados. É importante pontuar que a acessibilidade pedagógico-curricular não acontece automaticamente as barreiras atitudinais e informacionais estão inserida a ela. Com isso CM ALUNO 3 acredita que sua nota na qualificação tenha sido baixa por conta da falta de conhecimento dos professores diante das suas limitações. Perguntado se o seu orientador sabe da sua deficiência, ele responde negativamente. Insisti em saber o motivo pelo qual ele não expôs ao professor orientador sua condição e dificuldade nas leituras envolvendo a pesquisa... silêncio.

O aluno com deficiência na sua trajetória de vida, adquire uma identidade que está historicamente ligada a um comportamental de silenciamento da sua voz, desejo, intenções e direitos. Não foi dado a CM ALUNO 3 a capacidade de se impor, para se expressar livremente, dialogar para mostrar o que lhe é melhor (ou não é) na sua (com)vivência acadêmica e assim exigir o que lhe é de direito, aqui especificamente na pós-graduação.

Trazendo esta discussão para a postura docente-universitária, a escolha da metodologia é crucial para a garantia (ou não) de acessibilidade durante a aula. Por exemplo, o professor de uma disciplina optativa fez uma aula fora da UNEB. Uma das entrevistadas

informou-nos que com esforço e com a ajuda de uma colega ela conseguiu participar da atividade, mas percebeu que não houve nenhuma preocupação por parte do professor em relação a sua condição em se deslocar e realizar a atividade de campo naquela aula.

A atenção do professor ao tipo de metodologia, se ela é acessível ou não, torna-se imprescindível para o planejamento de aulas. A linguagem e os recursos didáticos devem ser planejados em aulas, palestras ou apresentações prevendo a presença de pessoas cegas ou surdas de modo que elas possam participar dos momentos de interação com os/as docentes e com os/as demais estudantes.

Quando perguntado aos docentes entrevistados se eles conhecem os alunos cotistas, eles responderam que não. E que esta deve ser uma ação da secretaria. Ela precisa informar ao professor da presença desses sujeitos em sala de aula. Quando perguntado se estão preparados para atender os alunos com necessidades educacionais especiais, a negativa permaneceu.

Saindo do assunto sobre acessibilidade pedagógico curricular e adentrando para as barreiras atitudinais e arquitetônicas. Durante o meu período de pesquisa tivemos que trabalhar todo processo prático à distância. Meu maior intento era acompanhar um aluno com deficiência em sua trajetória casa /universidade porém não foi possível. AO ALUNA 1 foi bastante enfática na sua fala a respeito deste processo:

Meu desafio já começa ao sair de casa para intentar ir a UNEB. Enfrentar ônibus cheio até a rodoviária de Salvador e de lá conseguir chegar à universidade.

Esta aluna nos falou da sua dificuldade em ter que viajar 3 h 16 min (224,6 km) para freqüentar as aulas, esta também foi uma barreira de grande escala neste processo e ela acabou desistindo. Para além da distância o processo de descida da ladeira, escadas sem corrimão foram fatores que influenciaram na sua desistência.

As barreiras arquitetônicas associadas às atitudinais afetam diretamente aos alunos alvo da educação especial na perspectiva inclusiva, na forma como lhes são prestados os serviços e na forma de como se organiza o ambiente. Para AR ALUNA 2, se todos os professores ordenassem as cadeiras da sala em círculo facilitaria bastante seu processo de audição nas aulas. E se parmos para pensar mais além, essas barreiras começam na vida do aluno não apenas quando adentra o CAMPUS, mas a partir do momento em que sai de casa para chegar até a academia.

Estas barreiras estão nos transportes públicos, na falta de sinalização nas vias públicas, nos equipamentos urbanos, nas calçadas irregulares, na ausência de rampas, barras de apoio, piso tátil e banheiro adaptado.

No prédio da pós-graduação segundo a discente AO ALUNA 1

Não tinha acessibilidade naquele prédio o elevador até tinha porém vivia muito quebrado a escada sim tinha o corrimão que era o mais acessível e era o que me auxiliava pra descer e subir, no geral posso dizer que não tinha.

Para AR ALUNA 2, por ter dificuldade de audição reivindicou melhoria na acústica das salas, segundo ela, não são boas, muito barulho. Para CM ALUNO 3 muita coisa precisaria melhorar, por exemplo:

Eu não tenho uma visão tão ruim, então a minha trajetória do portão principal até a pós-graduação não está tão ruim. A descida da ladeira para mim é normal, descer escada é normal. Mas, para um cadeirante é inviável. Ou com muletas ou pessoas com cegueira é difícil. Eu não tenho dificuldade porque a minha deficiência não está tão desenvolvida assim, mas observando o lado dessas outras pessoas eu não considero que a UNEB seja acessível

E continuou:

Eu acho que as pessoas que possuem uma deficiência, mais aguda como cegueira, como cadeirantes, eu acho que deveria ter algum funcionário alguém que pudesse estar fazendo essa logística dessas pessoas da entrada até o local onde elas quisessem chegar. Essas pessoas precisam de um acompanhamento aquelas ladeiras são em pé demais muitas pessoas correm risco de cair

Para CF ALUNA 4 que teve a oportunidade de fazer disciplinas tanto no pavilhão superior como inferior, acentua a falta de corrimão em alguns locais no CAMPUS I, o banheiro distante das salas de aula, uma vez que ela sofre de um problema chamado: bexiga neurogênica, falta de vagas de estacionamento para pessoas com dificuldade de locomoção.

Outro fator que foi pontuado por todos os estudantes e conseqüentemente por todos que trabalham fixamente no prédio da pós-graduação de um transporte que circule dentro do campus universitário. Isto facilitaria a mobilidade e o acesso a ambientes como, por exemplo, Reitoria, Biblioteca Central, Refeitórios e atualmente o Restaurante Universitário, porque há uma distância significativa da entrada principal da UNEB a esses ambientes.

Analisando as falas dos alunos que precisam de um apoio atitudinal e educacional mais apurado, percebe-se que muito ainda precisa ser feito, para que a universidade e educação seja de fato inclusiva. Alunos com deficiência aprovados tanto como alunos especiais ou regulares, precisam de apoio dos Departamentos, secretaria, professores e até mesmo dos seus pares.

Para as professoras, que fizeram parte desta pesquisa, não há acessibilidade arquitetônica no prédio e para elas esta é uma das barreiras que inicialmente desestimula o

aluno com deficiência. P1 enfatiza:

Nem sempre o elevador está disponível, os espaços em sala de aula também não são adequados

Os técnicos entrevistados também perceberam a ausência de acessibilidade arquitetônica no prédio e ambos coincidentemente pontuaram a ausência de rampa de acesso na entrada. E os banheiros que são apertados para cadeirantes. Para MANTOAN, 2003,p.24

é indispensável que os estabelecimentos de ensino eliminem barreiras arquitetônicas [...] oferecendo alternativas que contemplem a diversidade

A UNEB/MPEJA estabelece as cotas, através de uma política de ação afirmativa, como visto no capítulo anterior, que viabiliza a entrada de pessoas com deficiência em seus espaços, e porque não respeitar as condições dessas pessoas permitindo que elas possam além de entrar, utilizar esses espaços, porque não é válido entrar na instituição e não ter a possibilidade de fazer uso dos seus ambientes.

Quando perguntamos às professoras se estão preparadas para atender as demandas de alunos com deficiência em sala de aula ambas responderam negativamente.

A mesma pergunta foi direcionada para os técnicos, perguntamos se os técnicos do MPEJA estão preparados para atender pessoas com deficiência. T1 respondeu que algumas deficiências ela sente-se capaz de atender. T2 respondeu que não. T2 acredita que teria que ter investimento de cursos preparatórios para esse tipo de atendimento. Muito importante entender a forma de pensar dos técnicos que atendem o público em geral, no MPEJA, saber o que pensam a respeito da inclusão e o que eles podem fazer para minimizar as questões atitudinais buscando a melhor forma de minimizar ou solucionar os problemas enfrentados pelos alunos com deficiência, em contra partida os Alunos com deficiência foram unânime em responder que sempre foram bem atendidos pelos técnicos dos MPEJA.

Quando perguntamos às professoras se no seu percurso de docência ela já havia tido na sala alunos com deficiência, P2 disse que não – então ela desconhece que no MPEJA na turma onde ela ensinou o componente MPEJA009 – 2020.2 existiam um aluno com baixa visão e outra com surdez unilateral. P1 respondeu que sim. deficiência física, intelectual, auditiva. Indagada sobre como realizou adaptações para atender esses alunos ela respondeu:

Após uma conversa prévia com o estudante e também com os familiares, busquei atender, dentro do possível, as necessidades educacionais específicas do discente. P1

Muito importante a ação da P1. Ela inovou dentro do óbvio. Para

MANTOAN,2003,P.30

As grandes inovações são, muitas vezes, a concretização do óbvio, do simples, do que é possível fazer, mas que precisa ser desvelado, para que possa ser compreendido por todos e aceito sem muitas resistências.

P1 nos dá exemplo de um profissional que exerce suas funções, atendendo às peculiaridades de todos os alunos inclusive os que possuem necessidades educacionais especiais. As professoras entrevistadas não possuem formação na área da educação especial e ou inclusiva ou AEE. Os técnicos entrevistados nunca tiveram contato com nenhum curso ou formação voltado para a área da inclusão. T2 participou de um mini curso sobre LIBRAS e isso tem muito tempo, segundo ele.

As professoras e os funcionários técnicos aprovam e apóiam as cotas, os que nos dá condição de perceber que isto é um fator importante para que eles possam entender o que isso provoca na UNEB a partir das suas percepções e tudo que seja necessário para que se estabeleça uma modificação na cultura desenvolvida na Universidade.

A partir dessas análises, verificamos que o convívio com a pessoa com deficiência, é crucial para transformação do indivíduo e da instituição, uns se assustam e paralisam outros vão caminhando e trabalhando de acordo com suas percepções, essas pessoas deixam-se levar pela solidariedade e fazem a diferença para que se estabeleça a inclusão social e acadêmica, como fator essencial para o desenvolvimento acadêmico.

Mas ainda existem muitos entraves, barreiras e a Universidade, como Instituição que trabalha na formação de cada indivíduo que compõe a sociedade em seu entorno, deve enfrentar o desafio de se modificar para garantir toda transformação na cultura educacional inclusiva.

6.3 PROPOSTA DE PRODUTO FINAL - GUIA DE ORIENTAÇÃO DIGITAL: PLANO DE ACESSIBILIDADE PARA O MESTRADO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. UNEB/DEDCI/MPEJA

O guia digital educativo, apresenta-se neste espaço como produto da pesquisa e objeto de informação a fim de destacar a importância da inclusão e auxiliar no atendimento dos alunos, professores ou público que tenha alguma deficiência. Este guia digital, de modo geral, se configura como espaço reservados a informações utilizando de imagens e textos curtos. E por fim e não menos importante traz como objetivo divulgar os resultados da pesquisa realizada com pessoas público alvo da educação especial que acessam ou acessaram o Mestrado

Profissional de Jovens e adultos do município de Salvador – Bahia.

Para construção deste guia, partimos das construções dialógicas com os sujeitos participantes da pesquisa. O propósito real foi utilização do diálogo produzido na investigação para a construção da parte escrita.

O objetivo é trazer contribuições para orientação do pleno atendimento da comunidade que busque nossos serviços e possua alguma deficiência, auxiliando assim, a pesquisa, o estudo e toda vida acadêmica desse público alvo. Com este guia pretende-se colaborar com acesso a informação de forma equânime. Defende-se que atender, ensinar ou dar acesso, permanência e conclusão de um curso ou atendimento de forma inclusiva deve ser compromisso de todos.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo traz as considerações finais acerca da pesquisa desenvolvida e busca responder e entender os objetivos traçados. Neste trabalho buscou-se responder à pergunta: Como a política de ações afirmativas da UNEB, contribuem para a acessibilidade e inclusão do público alvo da educação especial na perspectiva inclusiva no MPEJA?

A metodologia utilizada, unida aos teóricos demarcados levou à validação dos pressupostos da pesquisa, assim como atendeu aos objetivos gerais e específicos, e contribuíram para os estudos de ergonomia na área de acessibilidade e inclusão no Programa de Mestrado em Educação de Jovens e Adultos.

A metodologia proposta se mostrou eficaz para o alcance dos objetivos levantados para esta pesquisa, dessa forma foi possível desenvolver este trabalho, contribuindo assim para uma melhor prática profissional e para o bem-estar de todos os usuários com deficiência da UNEB. Por ser um tema que está em pauta na administração da universidade e pelo fato de a autora ser parte do corpo técnico desta instituição. A pesquisa foi conduzida de forma fluida, visto que foi possível ter acesso a vários documentos, além de contar com o apoio, paciência e disponibilidade dos entrevistados. Os objetivos específicos foram cumpridos, guiando as fases do desenvolvimento desta pesquisa.

A partir dos dados coletados e das recomendações geradas, foi possível gerar um guia de orientação digital contribuindo para um ambiente acadêmico inclusivo e democrático. Nosso afã é que o preconceito que incide em relação às pessoas com deficiência, que é estrutural/estruturante da nossa sociedade. Que nos remete aos fatos históricos onde escola era apenas para homens de classe média alta, depois vieram as meninas (separadas dos meninos), depois os negros, as populações vulneráveis e de duas décadas para cá, as pessoas que fazem parte da educação especial na perspectiva inclusiva. Isso diz da nossa dificuldade hoje. Pois, é um direito muito recente conquistado a muito pouco tempo, de modo que a gente tem muito mais experiência em segregar, excluir, discriminar e reforçar estereótipos, do que em incluir e pensar na universidade da convivência, na universidade que se organiza a partir da diferença e não apesar dela. Isso nos leva para uma reflexão que é pensar que embora muitos lutem contra o preconceito, segregação, exclusão, tantos outros lucram defendendo tudo isso, defendendo política partidária, defendendo discriminação e segregação através inclusive, de verbas públicas.

Os direitos que foram conquistados nos últimos 20 anos principalmente no campo da Educação inclusiva são muito decisivos para que a gente possa ‘largar de mão’ dessa

discussão. Temos apenas menos de 1% de pessoas com deficiência que acessam a educação superior isso é muito pouco. Porém, nosso “eu otimista” sabe que virão muito mais, muitos têm chegado à educação básica. Eles se formarão, entrarão numa universidade e vão, não apenas produzir conhecimento, mas questionar o que está posto. Temos muito esperança que as próximas gerações consigam colher um pouco mais de benefício de um horizonte ético que seja capaz de ser assumido de forma razoável do que o que se tem hoje.

Desejamos que o produto desta investigação seja ampliado e possua aplicação prática. A realização desse estudo considera que a questão da implementação da acessibilidade arquitetônica, atitudinal, pedagógica e etc. deve ser vista como um processo, que ainda está em fase inicial, não pode ser alcançado apenas através de normas ou manuais. A universidade é um espaço de todos e para todos, que contribui de forma exclusiva na educação formal do cidadão. Desta forma conduzimos o debate sobre os rumos da educação especial, tornando-se fundamental para a construção de políticas de formação docente, financiamento e gestão, necessárias para a transformação da estrutura educacional a fim de assegurar as condições de acesso, participação e aprendizagem de todos os estudantes, concebendo a universidade como um espaço que reconhece e valoriza as diferenças.

REFERÊNCIAS

AMORIM, A. MUTIM, A. B (Orgs). Democratização, gestão escolar e trabalho docente na educação básica. Salvador: EDUNEB, 2012.

ANDRÉ, M E D. A. Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional. Brasília: Liber Livro editora, 2008.

ARROYO, M. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: BRASIL, Ministério da Educação. Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. 2. ed. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

BARCELLOS, A P.; CAMPANTE, R R. A acessibilidade como instrumento de promoção de direitos fundamentais. In: FERRAZ, Carolina Valença; LEITE, George Salomão; LEITE, Glauber Salomão; LEITE, Glaco Salomão (Coord.). Manual dos direitos da pessoa com deficiência. São Paulo: Ed. Saraiva, 2012

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB nº 11/ 2000. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, julho 2020

BRASIL. Decreto n. 89.271, de 4 de janeiro de 1984. Dispõe sobre documentos e procedimentos para despacho de aeronave em serviço internacional. **Lex**: coletânea de legislação e jurisprudência, São Paulo, v. 48, p. 3-4, jan./mar, 1984. Legislação Federal e marginalia.

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão. 2015. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br> Acesso em 20 de Junho de 2021.

CARVALHO, J. J. DE. Inclusão Étnica e Racial: A Questão das Cotas no Ensino Superior. 2. ed. Brasília: Attar, 2006.

CAZELLA, B. B. B. O sistema de cotas raciais para negros nas universidades públicas brasileiras. Espaço Jurídico, Joaçaba, SC, v. 13, n. 2, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/espacojuridico/article/view/1390/1120> . Acesso em: 03 jul. 2021.

CORREIA, P. C. H. MODOS DE CONVIVER DO ÍNDIO COM DEFICIÊNCIA Um estudo de caso na etnia indígena Pankararé, Dissertação (Doutorado em Educação Especial). UFBA-Bahia, 2013.

DANTAS, T. R. A Educação de Jovens e Adultos: singularidades e perspectivas. Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos, v. 1, p. 72-88, 2018.

DANTAS, A. C. L. Fóruns de Educação de Jovens e Adultos: movimentos em defesa de direitos e políticas públicas para a educação de jovens e adultos. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação. Niterói, RJ, 2010.

DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de 121

educação de jovens e adultos no Brasil. Educ. Soc., Campinas, v. 26, n. 92, p. 115-139, out. 2005. Disponível em Acesso em 09 out 2020.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O. V.; RIBEIRO, M. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001, p. 58-77. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541>> Acesso em 08 set 2020.

DINIZ, D. O QUE É DEFICIÊNCIA. São Paulo: Brasiliense, 2010. p.96.

FREIRE, Paulo. A propósito de uma administração. Recife (Pe): Imprensa Universitária, 1961. p.62.

FREIRE, P. Que fazer:: teoria e prática em educação popular. Petrópolis: Vozes, 1961. p.42.

FREIRE, P. Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo. Recife (Pe): Comissão Natrula de Cultura Popular, 1963. p17.

FREIRE, P. Educação Como Prática da Liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra Ltda, 1967.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra Ltda, 1968.

FREIRE, P. Extensão ou Comunicação. Rio de Janeiro: Paz e Terra Ltda, 1969.

FREIRE, P. Cartas à Guiné-Bissau. Rio de Janeiro: Paz e Terra Ltda, 1976.

FREIRE, P. Os cristãos e a libertação dos oprimidos. São Paulo: Edições Base, 1978.

FREIRE, P. Conscientização – Teoria e Prática da Libertação. São Paulo: Cortez Editora Ltda, 1979.

FREIRE, P. Educação e Mudança. São Paulo: Paz e Terra Ltda, 1979.

FREIRE, P. Ler em Três Artigos que se Completam. São Paulo: Cortez Editora, 1981.

FREIRE, P. Por Uma Pedagogia da Pergunta. Rio de Janeiro: Paz e Terra Ltda, 1985.

FREIRE, P. Política e Educação. São Paulo: Cortez Editora, 1985.

FREIRE, P. Medo e Ousadia. Rio de Janeiro: Paz e Terra Ltda, 1986.

FREIRE, P. Educadores de Rua, uma Abordagem Crítica – Alternativas de Atendimento aos Meninos de Rua. Bogota: Editora Gente Nueva, 1987.

FREIRE, P. Pedagogia: Diálogo e Conflito. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

FREIRE, P. Pedagogia da Esperança. São Paulo: Paz e Terra Ltda, 1992.

FREIRE, P. Professora Sim, Tia Não: Carta a Quem Ousa Ensinar. São Paulo: Olho D'água, 1993.

FREIRE, P. *À Sombra Desta Mangueira*. Rio de Janeiro: Paz e Terra Ltda, 1995.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra Ltda, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia da Indignação*. São Paulo: Unesp, 1997.

FREIRE, P. *Ação Cultural para a Liberdade e Outros Escritos*. São Paulo: Paz e Terra Ltda, 2014.

FREIRE, P. *Política e Educação*. In: *POLITICA e Educação*. 8ª edição (23 fevereiro 2012). ed. rev. Brasil: Editora : Paz e Terra;, 2012. v. 1, cap. 2, p. 11 16. ISBN 8599911074.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 12ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. *Educação e Atualidade Brasileira*. 1959. Tese de Concurso para a Cadeira de História e Educação - Escola de Belas Artes de Pernambuco, Recife.

GONZAGA, M. T. C. e TOLEDO, C. A. *Metodologia e técnicas de pesquisa nas áreas de ciências humana*. Maringá: Eduem, 2011.

GOMES, J. B. B.; SILVA, F. D. L. L. *As ações afirmativas e os processos de promoção da igualdade efetiva*. In: *SEMINÁRIO Internacional As Minorias e o Direito*. Brasília: CJP, 2001. (Série Cadernos do CEJ, v. 24). p. 86-123.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. *Escolarização de jovens e adultos*. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, ago. 2000. Disponível em Acesso em 05 out 2020.

HOBBSAWN, E. *Sobre História* [trad.: Cid Knipel Moreira]. São Paulo: Companhia das Letras. Coleção Companhia de Bolso, 2013

<https://proaf-uneb-pro-reitoria-de-aco-es-afirmativas.negocio.site/> Acesso: 08 out 2020.

<https://www.deolhonosplanos.org.br/dissolucao-secadi/#:~:text=O%20C3%B3rg%C3%A3o%20era%20respons%C3%A1vel%20pelos,e%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20em%20Direitos%20Humanos.> Acesso: 05 jan 2021.

<http://sintesaojosedemipibu.blogspot.com/2017/12/paulo-freire-segue-como-patrono-da.html>. Acesso: 28 abr 2021.

<https://www.sinprodf.org.br/governo-reduz-investimento-na-eja-e-deixa-modalidade-com-os-dias-contados/> Acesso em 08 jan 2021

<https://veja.abril.com.br/educacao/um-estrago-silencioso-na-educacao/> Acesso em 11 jan 2021

<https://www12.senado.leg.br/orcamento/resultadopesquisa/> Acesso em 11 jan 2021.

<https://www.uol.com.br/ecoa/ultimas-noticias/2020/10/23/por-que-nova-politica-de-educacao-especial-e-vista-como-retrocesso.htm/> Acesso em 18 jan 2021.

<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/10/06/senadores-querem-revogar-politica-de-educacao-especial-do-governo/> Acesso em 18 jan 2021.

<https://www.youtube.com/watch?v=8KupomiwEA4/> Acesso em 13 mai 2021.

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2019.pdf / Acesso em 16 jun 2021.

[http://escolas.educacao.ba.gov.br/diretrizes-para-educacao-inclusiva-na-bahia /](http://escolas.educacao.ba.gov.br/diretrizes-para-educacao-inclusiva-na-bahia/) Acesso 24 jun 2021.

<https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2018/05/cotas-foram-revolucao-silenciosa-no-brasil-afirma-especialista/>Acesso em 29jun2021.

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 23 jun. 2021.

LIBÂNEO, J. C. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: _____. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1992.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2012.

MANTOAN, M. T. E. Igualdade e diferenças na escola como andar no fio da navalha. Educação (PUC/RS), Porto Alegre / RS, v. XXIX, n. 1, p. 55-64, 2006

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015

MARTINS, L. B.; BAPTISTA, A. H. N. A Ergonomia do Ambiente.

MEDEIROS, J. B. Redação Científica: prática de fichamento, resumos, resenhas. 13 ed. São Paulo, Atlas 2019.

MENEZES, E. T. Verbete Declaração de Salamanca. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/declaracao-de-salamanca/>>. Acesso em 23 jun 2021.

MINAYO, M. C. de S. (org.). Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2010 e 2012.

MINAYO, M. C. de Souza. O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. – São Paulo: Hucitec, 2014.

OLIVEIRA, M. M. Como fazer pesquisa qualitativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. 57p

PAIVA, V. P. Educação Popular e Educação de Adultos. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PESSOA, E. A. A constituição federal e os direitos sociais básicos ao cidadão brasileiro. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=9623&revista_caderno=9>. Acesso em 08 fev. 2020.

QUADROS, R. M. Educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

REIS, R. R. TRINCHÃO, PORTELA, C. P. J. DIALOGANDO COM A INCLUSÃO II: curso de formação de professores. 2. ed. Recife (Pe): Gráfica e Editora Liceu Ltda, 2012. p.56 a 69.

RICHARDSON, R. J. Pesquisa social: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

SAMPAIO, M. N.; ALMEIDA, R. S. Uma apresentação para recuperar as histórias/experiências. In: _____ (Org.). Práticas de Educação de Jovens e Adultos: complexidades, desafios e propostas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 13-19.

SANTOS, E. Pesquisa-formação na cibercultura. Teresina: EDUFPI, 2019. E-book.

SASSAKI, R. K. Inclusão, o paradigma da próxima década. Mensagem, Brasília, v. 34, n. 83, p. 8, 1998

SASSAKI, R. K. (2004). Acessibilidade: Uma chave para a inclusão social". Disponível em: https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319. Acesso em: 10 de outubro de 2021.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E. SILVEIRA, Denise T. (Org). Métodos de Pesquisa. Porto Alegre: Editora de UFRGS, 2009.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, Atlas, 2012. VEIGA, Ilma Passos. A escola em debate - Gestão, projeto político-pedagógico e avaliação. Periódico Retratos da Escola, v. 7. nº 2, p. 159-166, 2013.

VENTURINI, A. C. Ações afirmativas para pós-graduação: desenho e desafios da política pública. Anais o 41º Encontro da ANPOCS. ANPOCS: Caxambu/Minas Gerais, 2017. Disponível em: <https://anpocs.com/index.php/papers-40-encontro2/spg-4/spg27-1>. Acesso em: 11 de julho de 2021.

VILAÇA, M.L.C. Pesquisa e Ensino: considerações e Reflexões. Revista Escrita. Vol.1. n. 2, p.59-74, Mai-Ago 2010. Disponível em: <http://revista.uniabeu.edu.br/index.php/RE/article/view/26/pdf_23>. Acesso em 24 de nov de 2021.

YIN, R. K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YIN, R. K. Estudo de caso: planejamento e métodos. Tradução Cristhian Matheus Herrera.5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015

**ANEXOS**

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS, MESTRADO PROFISSIONAL - MPEJA**

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM
SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO
NACIONAL DE SAÚDE.**

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante:

Documento de Identidade n^o:

Sexo: F ()

M () Data de Nascimento:

Endereço:

Cidade:

CEP:

II- EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: **ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO NO PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL DE JOVENS E ADULTOS – MPEJA NO MUNICÍPIO DE SALVADOR - BA: UM ESTUDO DE CASO**, de responsabilidade da pesquisadora NILDETE FERREIRA LOPES BARBOSA, discente da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo: **compreender como as ações afirmativas da UNEB contribuem para a acessibilidade e inclusão de alunos com deficiência**. A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios:

Identificar as possíveis barreiras enfrentadas pelas pessoas com deficiência para acessar e

permanecer no Programa de Pós-graduação MPEJA.

Analisar a percepção dos envolvidos em relação a política de acessibilidade no locus investigado e a possibilidade de 3-Elaborar um Guia de Orientação Digital com um plano de acessibilidade e de permanência para o Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos.

Caso aceite o (a) Senhor (a) será realizado entrevistas e ou questionário, que será gravada em vídeo e áudio, pela aluna Nildete Ferreira Lopes Barbosa do curso de Mestrado em Educação de Jovens e Adultos. Devido à coleta de informações o (a) Senhor (a) poderá se sentir constrangido (a) ou desconfortável. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto o (a) Senhor (a) não será identificado (a). Caso queira o (a) senhor (a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisador ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) Senhor (a) apresentar serão esclarecidas pelo pesquisador e o (a) Senhor (a) caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileira o (a) Senhor (a) tem direito a indenização caso seja prejudicado (a) por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

III. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS.

PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL: Prof^o Patrícia Carla da Hora Correia
Endereço: Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-Ba. CEP: 41.150-000. Tel.:
Telefone: 71 3117-2200, **E-mail:** patricia@inclusaodahora.com.br

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 2º andar, sala 23, Água de Meninos, Salvador- BA. CEP: 40460-120. Tel.: (71) 3312-3420, (71) 3312-5057, (71) 3312-3393 ramal 250, e-mail: cepuneb@uneb.br


Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP- End: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF.

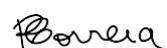
IV . CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa **ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO NO PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL DE JOVENS E ADULTOS – MPEJA NO MUNICÍPIO DE SALVADOR - BA: UM ESTUDO DE CASO**, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via que a mim.

Salvador, 04 de setembro de 2020

Assinatura do participante da pesquisa


Assinatura do pesquisador discente
(orientando)


Assinatura do professor responsável
(orientador)

ANEXO B - -PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A EDUCAÇÃO DE ADULTOS E A ACESSIBILIDADE NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO

Pesquisador: NILDETE FERREIRA LOPES BARBOSA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 39033420.7.0000.0057

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.544.909

Apresentação do Projeto:

"Esta dissertação, sob a forma de pesquisa aplicada, apresenta os resultados de uma investigação sobre as condições de acessibilidade para pessoas portadoras de necessidades especiais no Prédio da PósGraduação no CAMPUS I da Universidade do Estado da Bahia. A pergunta que orientou a pesquisa foi formulada nos seguintes termos: como a política de ações afirmativas contribuem para a garantia do acesso e da permanência do público alvo da educação especial no MPEJA? O objetivo geral foi o seguinte: Compreender como as ações afirmativas da UNEB contribuem para a acessibilidade e inclusão de alunos com deficiência objetivos específicos: Investigar e discutir acessibilidade seus pressupostos legais e epistemológicos enfatizando o uso da acessibilidade para a pessoa jovem e adulta; analisar como estudantes com deficiência, foram assistido nos programas de pós-graduação no período em que cursaram o mestrado; Elaborar um manual técnico com um plano de acessibilidade para os programas de pós-graduação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) vinculados ao Departamento de Educação. Trata-se de uma pesquisa aplicada e para tecer a investigação, foi escolhida a abordagem qualitativa. Como procedimento estratégico foi selecionado o estudo de caso e como instrumentos de coleta de dados e informações: a observação participante, a entrevista e a análise documental. Para isso buscamos conhecer o CAMPUS I, mapeando seu processo de acessibilidade e registrando suas deficiências. Para fundamentação teórica

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 4.544.909

dialogamos com Dantas (2018), Freire (2011), Arroyo (2016), Haddad e Di Pierro (2000), Brandão (2006, 1999, 1984), Correia (2013), Galvão (2009), Diniz (2010) Alencar (2013)."(transcrito do documento "PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1625669.pdf", submetido em 07/10/2020 às 11h00min20s").

Objetivo da Pesquisa:

"Objetivo Primário:

COMPREENDER COMO AS AÇÕES AFIRMATIVAS DA UNEB CONTRIBUEM PARA A ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA.

Objetivo Secundário:

Analisar a percepção dos envolvidos em relação a política de acessibilidade no lócus investigado."

(transcrito do documento "PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1625669.pdf", submetido em 07/10/2020 às 11h00min20s").

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os riscos desta pesquisa estariam relacionados a quebra de confidencialidade. Uma vez divulgados de forma irresponsável poderia ocasionar traumas emocionais e talvez físico dos participantes da pesquisa. Porém os cuidados serão tomados para que nem a identidade e nem a imagem do participante seja identificado

Benefícios:

Com o propósito de atender ao caráter educativo deste Comitê de Ética em Pesquisa, elaboramos esta orientação a respeito do fator "benefícios" nas pesquisas realizadas com seres humanos. Conforme a Resolução CNS 510/2016, os benefícios em pesquisa podem ser definidos da seguinte forma:

[...] contribuições atuais ou potenciais da pesquisa para o ser humano, para a comunidade na qual está inserido e para a sociedade, possibilitando a promoção de qualidade digna de vida, a partir do respeito aos direitos civis, sociais, culturais e a um meio ambiente ecologicamente equilibrado;

É relevante a pesquisa pois garantirá que pessoas com mobilidade reduzida ou com necessidades

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 4.544.909

especiais tenham o direito de ir e vir sem prejudicar a sua segurança e integridade física".

(transcrito do documento "PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1625669.pdf", resubmetido em 23/12/2020 às 09h53min01s).

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

"Metodologia de Análise de Dados:

As bases metodológicas que sustentam essa proposta de pesquisa e intervenção aplicada, estão ancoradas no pressuposto da abordagem Qualitativa, do método do Estudo de caso. Lócus de Atuação: Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Participantes do Projeto: Estudante, Jovens e Adultos com necessidades especiais

Instrumento/Dispositivo de Coleta: observação participante; entrevista semiestruturada; Questionário; registros (diários de bordo). Produto: Apresentação de um Plano de Acessibilidade à Instituição, construído a partir das informações diagnosticadas Desfecho Primário: Analisar se a Política de Ações Afirmativas descritas no Plano de Desenvolvimento Institucional-PDI da UNEB, estão de fato viabilizando a acessibilidade e a permanência no Programa do MPEJA.

Metodologia Proposta:

Essa investigação seguirá os referenciais da pesquisa qualitativa em educação do tipo estudo de caso, já que iremos vivenciar experiência reais vivenciadas por discentes, visitantes ou funcionários deficientes que acessam ou acessaram o prédio da pós-graduação. O interessante desta abordagem é que esta impulsiona a pesquisa definindo uma postura em que não apenas observa o objeto, mas se investiga tudo o que foi observado, buscando ser fiel a todos os dados observados, ao longo de todo o processo".

"Desfecho Primário:

Analisar se a Política de Ações Afirmativas descritas no Plano de Desenvolvimento Institucional-PDI da

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 4.544.909

UNEB, estão de fato viabilizando a acessibilidade e a permanência no Programa do MPEJA."

"Tamanho da Amostra no Brasil: 20"

(informações transcritas do documento PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1625669.pdf", submetido em 07/10/2020 às 11h00min20s").

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

"PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1625669.pdf", resubmetido 23/12/2020 às 09h53min01s.

NÃO EXECUÇÃO, submetido em 23/12/2020 às 09h52min15s.

"COMPROMISSOPESQUISADOR.pdf, submetido em 07/10/2020 às 10h58min49s".

"CONCORDANCIA.pdf, submetido em 06/10/2020 às 21h52min46s".

"CONFIDENCIALIDADE.pdf, submetido em 06/10/2020 às 21h51min29s".

"AUTORIZACAO.pdf, submetido em 06/10/2020 às 21h50min04s".

"TERMODECONSENTIMENTOLIVREEESCLARECIDO.pdf, submetido em 06/10/2020 às 00h12min09s".

"PROJETO.pdf, submetido em 06/10/2020 às 00h16min50s".

"Folha_de_Rosto.pdf, submetido em 06/10/2020 às 00h09min26s

Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise consideramos que o projeto encontra se aprovado para a execução uma vez que atende ao disposto nas resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos não havendo pendências ou inadequações a serem revistas.

Sendo que "A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais." (Resolução CNS 466/12, item XI – DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL).

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 4.544.909

com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1625669.pdf	23/12/2020 09:53:01		Aceito
Outros	NAOEXECUCAO.pdf	23/12/2020 09:52:15	NILDETE FERREIRA LOPES BARBOSA	Aceito
Outros	COMPROMISSOPESQUISADOR.pdf	07/10/2020 10:58:49	NILDETE FERREIRA LOPES BARBOSA	Aceito
Outros	CONCORDANCIA.pdf	06/10/2020 21:52:46	NILDETE FERREIRA LOPES BARBOSA	Aceito
Outros	CONFIDENCIALIDADE.pdf	06/10/2020 21:51:29	NILDETE FERREIRA LOPES BARBOSA	Aceito
Outros	AUTORIZACAO.pdf	06/10/2020 21:50:04	NILDETE FERREIRA LOPES BARBOSA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	06/10/2020 00:16:50	NILDETE FERREIRA LOPES BARBOSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODECONSENTIMENTOLIVREESCLARECIDO.pdf	06/10/2020 00:12:09	NILDETE FERREIRA LOPES BARBOSA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	06/10/2020 00:09:26	NILDETE FERREIRA LOPES BARBOSA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 4.544.909

SALVADOR, 18 de Fevereiro de 2021

Assinado por:
Aderval Nascimento Brito
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
Bairro: Cabula **CEP:** 41.195-001
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399 **Fax:** (71)3117-2399 **E-mail:** cepuneb@uneb.br

APÊNDICE A
ENTREVISTA COM OS ESTUDANTES

ROTEIRO DA ENTREVISTA

I – IDENTIFICAÇÃO

NOME:

Idade atual: _____

Sexo: _____

Orientação sexual: _____

Condição social e econômica: (como ele se avalia) () muito baixa () baixa () média baixa ()
média () média alta () alta () muito alta

Composição familiar: _____

Forma de contato: _____

Curso: _____

Local: _____

Ano de ingresso: _____

Período: _____

Projeto de pesquisa que desenvolve: _____

Tipo de deficiência? Natureza e etiologia: _____

II – QUESTÕES BLOCO 1

ESCOLHA DO CURSO

1. Como você conheceu o MPEJA?

2. Por que você escolheu fazer essa Pós-Graduação? (por que esse curso? Por que esse

campus? Como chegou a essa decisão?)

3. Fale rapidamente sobre seu projeto de pesquisa, por que quer fazer essa pesquisa?

3. O que representa para você estar cursando Pós-Graduação? (sentimentos por estar na Pós-Graduação, expectativas futuras profissionais com o título de mestrado ou doutorado etc.)

BLOCO 2

CONDIÇÕES DE ACESSIBILIDADE PARA CURSAR A PÓS-GRADUAÇÃO

4. Quando você se inscreveu na seleção da Pós-Graduação, você se declarou “com deficiência”? Havia esse quesito? Se não, o que você fez? (reclamou, foi atrás ou não fez nada?)

5. Quando você prestou a seleção da Pós-Graduação, você foi favorecido com adaptações? (No local da prova, tipo de carteira, recursos como prova online, específico para DV, ou com outro tipo de favorecimento, qual etc.)?

6. Se teve, você solicitou? O que achou do suporte recebido? Se não teve, por que acredita que não tenha tido? E o que achou disso?

7. Você recebe algum tipo de apoio(s) pessoal(is) em relação ao desenvolvimento de suas atividades acadêmicas? (aulas, participação em grupos de pesquisa, frequentar eventos científicos etc.) Se sim, qual(is)? Se não, o que você precisaria como apoio?

8. Como você analisa as condições de acessibilidade em relação às suas realizações no curso de Pós-Graduação?

9. Com quais pessoas se relaciona, no curso de Pós-Graduação, e como é a relação com essas pessoas?

10. Como é sua relação com seu orientador?

11. Você sente dificuldades em realizar sua pesquisa? Se sim, quais? (acesso aos participantes, à instituição etc.)

12. Como você se sente na sala de aula e no curso? O professor organiza suas atividades de maneira diferenciada quanto às suas necessidades?

13. Como é o seu processo de avaliação? Igual aos demais colegas? O que você pensa sobre isso?

BLOCO 3

DIFICULDADES E FACILIDADES PARA ESTUDAR NA INSTITUIÇÃO

14. No que se refere às suas Necessidades Específicas, existe algum tipo de barreira no campus em que você cursa a Pós-Graduação? Se sim, quais são elas? Se não, o que precisaria ser feito? 15. Depois que você foi aprovado no curso, você percebeu que o houve mudanças

no campus para atender às suas necessidades? Quais? Você solicitou? Foram mudanças espontâneas?

16. Como você avalia hoje a acessibilidade no campus em que estuda? Existem dificuldades de acesso e/ou para a remoção de barreiras? Por que você acha que acontece assim?

17. Em geral, você solicitou mudanças à Universidade que contemplassem a acessibilidade de todas as pessoas com deficiência, no campus? O que seria mais necessário? Urgente?

18. Gostaria de comentar algo sobre o assunto que não foi perguntado? O quê?

APÊNDICE B
ENTREVISTA COM OS DOCENTES

- 1 – Você sabia que a UNEB trabalha com a política de cotas e possui ações afirmativas?
- 2- você conhece todos os alunos cotistas?
- 3- você conhece os alunos que entraram através das cotas de pessoas com deficiência no MPEJA?
- 4- Você considera o Prédio da Pós-Graduação acessível a todos no sentido arquitetônico?
- 5 – A partir da sua percepção, o Programa MPEJA é acessível a todos no sentido curricular?
- 6- Você considera o corpo docente acessível e adaptável a todos no sentido atitudinal?
- 7- você saberia responder: Em quais setores da universidade há maior dificuldade ou ausência da possibilidade de inclusão das pessoas com deficiência no meio acadêmico?
- 8- Os professores estão preparados para atender as demandas de alunos com deficiência em sala de aula?
- 9- Qual a sua percepção sobre inclusão?
- 10- Ao longo da sua carreira docente você já trabalhou com aluno com algum tipo de deficiência? Quais?
- 11- Você realizou algum tipo de adaptação? Na estrutura da sala? Na convivência com os colegas de sala? Na sua metodologia de ensino?
- 12- Você tem formação na área da educação especial e ou inclusiva ou AEE? Já pesquisou algo sobre o tema?

APÊNDICE C
ENTREVISTA COM OS TÉCNICOS

- 1 – Você sabia que a UNEB trabalha com a política de cotas e possui ações afirmativas?
- 2- você conhece os alunos que entraram através das cotas de pessoas com deficiência no MPEJA?
- 4- Você considera o Prédio da Pós-Graduação acessível a todos no sentido arquitetônico?
- 5 – A partir da sua percepção, o Programa MPEJA é acessível a todos?
- 6- Você considera o corpo técnico acessível e adaptável a todos no sentido atitudinal?
- 7- você saberia responder: Em quais setores da universidade há maior dificuldade ou ausência da possibilidade de inclusão das pessoas com deficiência no meio acadêmico?
- 8- Os técnicos do MPEJA estão preparados para atender pessoas com deficiência?
- 9- Qual a sua percepção sobre inclusão no campo educacional?
- 10- Você já se interessou em tomar algum curso nesta área? Se sim qual?