



UnB

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE QUÍMICA**

Laís Juliana de Borba Oliveira

**ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO DE DISCENTES NO
INSTITUTO DE QUÍMICA DA UNIVERSIDADE DE
BRASÍLIA**

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Brasília – DF

2º/2022



UnB
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE QUÍMICA

Laís Juliana de Borba Oliveira

**ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO DE DISCENTES NO
INSTITUTO DE QUÍMICA DA UNIVERSIDADE DE
BRASÍLIA**

Trabalho de Conclusão de Curso em Ensino de Química apresentado ao Instituto de Química da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Química.

Orientador: Gerson de Souza Mól

Brasília – DF
2º/2022

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha mãe, Yara, por todo o apoio durante esta minha jornada acadêmica.

Agradeço aos meus amigos por estarem do meu lado durante este caminho e por me ajudarem a passar pelos momentos difíceis.

Agradeço ao meu orientador por me apresentar esta área de inclusão e por me fornecer essa oportunidade de fazer parte desta pesquisa de extrema importância para a melhoria da Universidade de Brasília.

SUMÁRIO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES	v
Introdução.....	8
Capítulo 1 – A inclusão ao longo dos tempos e a legislação no contexto do ensino superior .	12
1.1. As pessoas com deficiência na história.....	14
1.1.1. As pessoas com deficiência na história brasileira.....	16
1.2. As pessoas com deficiência na legislação.....	18
1.2.1. As pessoas com deficiência na legislação brasileira.....	20
1.3. A inclusão na Universidade de Brasília.....	23
Capítulo 2 – Metodologia da Pesquisa	27
2.1. Etapa 1 – Conhecendo o quadro de estudantes.....	28
2.2. Etapa 2 – Formulário para estudantes do Instituto de Química sobre acessibilidade.....	28
2.3. Etapa 3 – Entrevista com estudantes e ex-estudantes do Instituto de Química da UnB.....	28
Capítulo 3 – Resultados e Discussões	30
Etapa 1 – Conhecendo o quadro de estudantes.....	30
Categoria 1: Informações referentes aos estudantes que são atendidos atualmente pela DACES.....	31
Categoria 2: Informações referentes aos estudantes que foram atendidos pela DACES e concluíram o processo de atendimento.....	38
Etapa 2 - Formulário para estudantes do Instituto de Química sobre acessibilidade.....	43
Etapa 3 - Entrevista com estudantes e ex-estudantes do Instituto de Química da UnB..	56
Considerações finais.....	70
Referências	72

RESUMO

O trabalho desenvolvido seguiu uma abordagem qualitativa, devido ao caráter humanitário da pesquisa desenvolvida garantindo o respeito a individualidade dos entrevistados ao trata-los de maneira mais humana, e não trazendo apenas dados quantitativos. O objetivo central deste trabalho foi estudar como o Instituto de Química da Universidade de Brasília trata de questões de inclusão e acessibilidade dos seus discentes da graduação. Analisamos dados fornecidos pela Diretoria de Acessibilidade referentes aos estudantes que são atendidos pela DACES e os que concluíram o seu processo de atendimento. Além disto, disponibilizamos um questionário online ao corpo discente do Instituto de Química para observarmos o nível de conhecimento deles em relação à Diretoria de Acessibilidade e as suas opiniões relacionadas à acessibilidade na Universidade de Brasília e no Instituto de Química. A última etapa dessa pesquisa tinha o propósito de compreender os desafios vivenciados pelos estudantes do Instituto de Química que são atendidos pela DACES, além de entender um pouco mais sobre as suas vivências dentro da universidade e suas sugestões de melhoria. Após a análise da pesquisa, identificamos alguns problemas dentro da universidade, sejam eles relacionados à estrutura física que acabam dificultando e até mesmo impossibilitando a mobilidade, ou até mesmo problemas relacionados à falta de comunicação e a divulgação da DACES com o restante da universidade, sejam eles servidores, corpo discente e até mesmo corpo docente. Por fim, concluímos que a universidade está se esforçando em criar um ambiente inclusivo e acessível a todos, porém são necessárias melhorias, como, ajustes na estrutura física da universidade, além de mudanças na relação entre o corpo docente e tais estudantes.

Palavras-chaves: Inclusão Escolar, Ensino Superior, Pessoas com Deficiência.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1	Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas, segundo a etapa de ensino – Brasil – 2017-2021	p. 14
Gráfico 2	Relação dos períodos de ingresso à Universidade de Brasília, dos estudantes que são pessoas com deficiência e que são atendidos pela DACES atualmente.	p. 33
Gráfico 3	Indicação da relação percentual dos diagnósticos dos estudantes que são pessoas com deficiência e que são atendidos pela DACES atualmente.	p. 34
Gráfico 4	Relação dos períodos de ingresso à Universidade de Brasília, dos estudantes com Transtornos Funcionais Específicos e que são atendidos pela DACES atualmente	p. 36
Gráfico 5	Indicação da relação percentual dos diagnósticos dos estudantes com Transtornos Funcionais Específicos e que são atendidos pela DACES atualmente	p. 37
Gráfico 6	Relação dos períodos de ingresso à Universidade de Brasília dos estudantes que foram atendidos pela DACES e concluíram o processo de atendimento	p. 40
Gráfico 7	Relação dos períodos de saída dos estudantes que foram atendidos pela DACES e concluíram o processo de atendimento	p. 41
Gráfico 8	Indicação da relação percentual dos diagnósticos dos estudantes que foram atendidos pela DACES e concluíram o processo de atendimento	p. 42
Gráfico 9	Porcentagem da distribuição dos cursos dos estudantes que responderam ao questionário online	p. 45
Gráfico 10	Distribuição dos anos de ingresso dos estudantes que responderam ao questionário online	p. 45
Gráfico 11	Opinião dos estudantes sobre o nível de inclusão da Universidade de Brasília	p. 49
Quadro 1	Informações retiradas da tabela fornecida pela DACES, especificamente dos estudantes do Instituto de Química que são pessoas com deficiência e que são atendidos pela DACES atualmente.	p. 35
Quadro 2	Informações retiradas da tabela fornecida pela DACES, especificamente dos estudantes do Instituto de Química que são	p. 38

pessoas com Transtornos Funcionais Específicos e que são atendidos pela DACES atualmente.

- | | | |
|----------|---|-------|
| Quadro 3 | Informações retiradas da tabela fornecida pela DACES, especificamente dos estudantes do Instituto de Química que concluíram o atendimento da DACES. | p. 43 |
| Quadro 4 | Respostas do questionário para os estudantes do IQ-UnB que são atendidos pela DACES | p. 56 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DACES	Diretoria de Acessibilidade
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IQ	Instituto de Química
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PcD	Pessoa com Deficiência
PTE	Programa de Tutoria Especial
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TDA	Transtorno de Déficit de Atenção
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UnB	Universidade de Brasília

INTRODUÇÃO

Na época da pré-história, o principal objetivo da humanidade era a sobrevivência, isso fez com que muitos povos da época adotassem a prática nômade, ou seja, era comum que as pessoas da época se locomovessem quando fosse necessário, como por exemplo, em busca de alimentos. Por isso não é incomum pensar que, por uma questão de sobrevivência, povos da pré-história poderiam adotar uma cultura de segregação e exclusão de pessoas com deficiência, para que assim, se necessário se locomover, o grupo inteiro não seria prejudicado. Com o passar dos anos, as populações da pré-história começaram a fazer novas descobertas como o fogo, e começaram a desenvolver ferramentas para caça e por isso a prática do nomadismo acabou sendo cada vez menos praticada, até chegar ao ponto de ser extinta. Então, em torno de 4000 a.C., começaram a se desenvolver sociedades organizadas, que dividiram sua população de acordo com suas classes sociais, trazendo assim transformações sociais que mudavam a maneira que as pessoas eram tratadas em sociedade, incluindo pessoas com deficiência. (FERNANDES, MOL; 2019)

Na antiguidade, o contexto cultural também influenciava no tratamento dessas pessoas pela sociedade que estavam inseridas, por exemplo, no Egito Antigo, não era incomum em que pessoas com deficiência estivessem presentes em todas as classes sociais, e a maneira na qual eles eram tratados, não era influenciada pelas suas deficiências, e sim pela classe social em que estivessem inseridos. Pessoas que estivessem no topo da camada social (sacerdotes, membros da nobreza, etc.), eram mais respeitados e recebiam tratamentos melhores, incluindo tratamentos médicos, enquanto que as pessoas da base das camadas menos favorecidas não eram tão respeitadas quanto as do topo, e não tinham privilégio, recebendo tratamentos inferiores. Ou seja, a maneira na qual as pessoas eram tratadas no Egito Antigo dependia da sua posição social, e não das suas deficiências, e de acordo com SILVA (2012), “Segundo Gurgel (2010), no Egito Antigo, evidências arqueológicas mostram que as pessoas com deficiência ocupavam o seu lugar na sociedade e desenvolviam suas atividades juntamente com outros.” Mas isso não é necessariamente uma regra, afinal na Grécia Antiga, a maneira que as pessoas com deficiência eram tratadas também eram distintas dentro do próprio país, por exemplo, na

Macedônia as pessoas com deficiência eram muito valorizadas, caso suas deficiências tivessem sido adquiridas através de ferimentos de guerra, em que nesse caso existiam leis para auxílio de obtenção de alimentos para tais ex-soldados e suas respectivas famílias e, enquanto que em Atenas, se uma criança nascesse com deficiência física era direito do pai exterminar o respectivo filho. (FERNANDES, MOL; 2019)

Mais posteriormente, teve a chegada da idade média que trouxe consigo muitas guerras, doenças e uma grande religiosidade. Nesta época, era comum que as pessoas com deficiência fossem excluídas e marginalizadas do resto da sociedade, pois se acreditava que suas deficiências eram originadas de castigo divinos, portanto, não era incomum que essas pessoas fossem maltratadas e ridicularizadas. Alguns anos depois veio a chegada da idade Moderna, que trouxe mudanças na sociedade de maneira geral, e se tornou comum a população daquela época começa-se a desenvolver uma mentalidade mais racionalista, portanto começou-se a desmistificar a crença de que pessoas com deficiência eram daquele jeito devido a castigos divinos, logo se parou de excluir tais pessoas da sociedade e começaram a inseri-las, inclusive muitas delas se tornaram pessoas marcantes na história, como é o caso do poeta Luís de Camões. (FERNANDES, MOL; 2019)

A partir desse ponto na história, teve diversos avanços sociais, científicos e médicos, portanto cada vez mais se debatia a necessidade de incluir as pessoas com deficiência na sociedade e, no século XX, com a chegada de duas grandes guerras mundiais, teve muitos mortos e um crescente número de pessoas com deficiência, que estavam em tais condições devido a ferimentos de guerra. Com esse aumento da população nessas condições, conseqüentemente, teve um aumento maior da visibilidade social em relação à inclusão de pessoas com deficiência então, a partir dessa época, teve um aumento de convenções, declarações e legislações que buscavam a inserção e inclusão dessas pessoas em todos os aspectos da sociedade, como por exemplo, a Primeira Conferência sobre Crianças Inválidas (1904), a Declaração de Direitos do Deficiente Mental (ONU, 1971), a Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência (ONU, 1975), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (ONU, 1990) e a Declaração de Salamanca (1994). Muitas dessas conferências e declarações tinham um foco nos direitos das pessoas com deficiência, enquanto outras focavam justamente no aprendizado e no direito à educação de tais pessoas. (FERNANDES, MOL; 2019)

Para assegurar que as pessoas com deficiência consigam ter acesso a uma educação de qualidade, com o passar dos anos, foi se desenvolvido no Brasil diversas legislações em que

certos artigos expressavam justamente sobre a necessidade de um aprendizado de qualidade para tais pessoas, como por exemplo, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – (Lei nº 4,024/61), a segunda LDB (Lei nº 5.692/71), a lei nº 7.853/89, a terceira LDB, inclusive a Constituição Federal de 1988 afirma que a educação é um direito de todos. (ULIANA, MOL; 2019)

Atualmente, muitos desses estudantes, público alvo da Inclusão, chegam à universidade. Por isso, respeitando a legislação vigente, as universidades, entre as quais a Universidade de Brasília, têm diversos programas de acolhimento e acompanhamento com vistas a garantir a permanência e o sucesso desses estudantes.

Nesse contexto, o Objetivo Geral deste trabalho foi conhecer como a inclusão e acessibilidade acontece no Instituto de Química da Universidade de Brasília, por meio da visão de seus estudantes. Para atingir esse objetivo geral, definimos os seguintes Objetivos Específicos:

- conhecer, por meio dos dados da DACES, o público da inclusão na Universidade de Brasília;
- elaborar um questionário e aplicar aos estudantes do Instituto de Química para entender como percebem a inclusão neste ambiente;
- elaborar um roteiro e entrevistar estudantes e ex-estudantes do Instituto de Química, atendidos pela DACES.

O foco deste trabalho foi a inclusão dos estudantes com deficiência da Universidade de Brasília, e para que tenhamos uma melhor análise, também realizamos ou fizemos uma pesquisa sobre a legislação interna da universidade no que se refere a inserção de tais estudantes. Além de seguirem a legislação brasileira, a Universidade de Brasília segue sua própria política de Acessibilidade, que foi instituída em outubro de 2017, por meio do Ato da Reitoria nº 1678/2017, e em 16 de outubro de 2019, tal política de acessibilidade foi aprovada de maneira unânime no Conselho de Administração (CAD), e foi incluída na Resolução do Conselho de Administração nº 0050/ 2019.

No primeiro capítulo deste trabalho, apresentamos a fundamentação teórica (ou revisão bibliográfica), em que se foram consultados como base principal três autores: Mol (2019), Silva (2012) e Bohnert (2017). O primeiro capítulo foi dividido em três partes: as pessoas com deficiência na história, as pessoas com deficiência na legislação e a inclusão na Universidade de Brasília, para que tenhamos um contexto da história da inclusão de pessoas com deficiência

na sociedade, isso considerando o aspecto histórico, o legislativo e no contexto da Universidade de Brasília, que será o objeto de estudo deste trabalho.

No segundo capítulo apresentamos o procedimento metodológico utilizado na realização desse trabalho, que foi a pesquisa qualitativa para analisar e compreender os dados obtidos por meio da Diretoria de Acessibilidade – DACES da universidade e dos estudantes do Instituto de Química da UnB. A metodologia foi separada em 3 partes:

1. Conhecendo o quadro de estudantes.
2. Formulário para estudantes do Instituto de Química sobre Acessibilidade.
3. Entrevista com estudantes e ex-estudantes do Instituto de Química da UnB.

A primeira parte foi a coleta de dados que serão fornecidos pela Diretoria de Acessibilidade – DACES da Universidade de Brasília, que indicará o quadro de estudantes da inclusão do Instituto de Química - IQ e da Universidade de Brasília - UnB, para que assim conseguiremos saber a proporção destes estudantes.

A segunda parte consistiu na distribuição de um formulário desenvolvido no Google Forms^(R) para todos os estudantes do Instituto de Química. Neste questionário será perguntado se os estudantes compreendem conceitos de inclusão e acessibilidade, se consideram que a Universidade de Brasília e o Instituto de Química favorecem a inclusão os estudantes com deficiência, se eles conhecem a Diretoria de Acessibilidade - DACES e se já conheceram os programas que tem como foco a inclusão destes estudantes na universidade.

Na terceira parte, realizamos entrevistas com estudantes e ex-estudantes com deficiência do Instituto de Química da UnB, com o objetivo de entender mais sobre como foram suas experiências com a universidade, questionando sobre a opinião deles no que se trata sobre a inclusão e acessibilidade no IQ e na UnB, e perguntando quais pontos precisam de melhoras. O terceiro e último capítulo deste trabalho irá apresentar os resultados observados, trazendo os dados obtidos e as suas respectivas análises.

CAPÍTULO 1 – A INCLUSÃO AO LONGO DOS TEMPOS E A LEGISLAÇÃO NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR

Ao longo deste capítulo, vamos falar sobre a inclusão ao longo dos tempos, legislações que visam proteger PcD e garantir que seus direitos são assegurados por lei. E também será abordado a relação entre a inclusão destas pessoas e o seu direito à educação, focando na inclusão destas pessoas no Ensino Superior.

Segundo Mol (2018) :

O processo de inclusão dos estudantes com deficiência no ensino superior, a nosso ver, está condicionado às limitações do sistema educacional, uma vez que nossa informação inicial e continuada é precarizada. Precarizada porque, em muitos cursos de licenciaturas, não há disciplinas que contemplem a educação especial em uma perspectiva inclusiva” (p. 64)

De acordo com o Censo Demográfico 2010 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE quase 46 milhões de brasileiros (aproximadamente 24% da população) apresenta algum grau de dificuldade nas habilidades (motora, intelectual, visual e auditiva) investigadas e, segundo orientações internacionais, classificam-se as pessoas com deficiência (PcD) sendo aqueles indivíduos que afirmam ter, pelo menos, muita dificuldade em uma ou mais habilidades. Segundo o IBGE Educa,

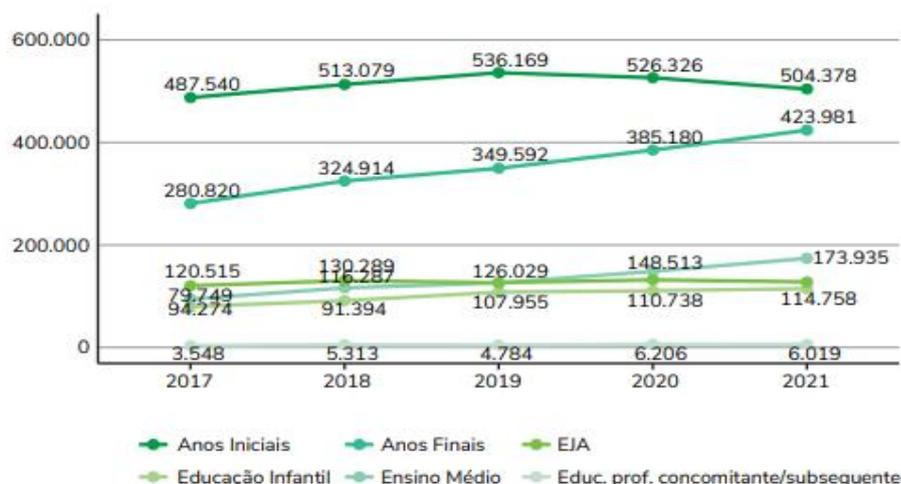
[...] somente os que possuem grande ou total dificuldade para enxergar, ouvir, caminhar ou subir degraus (ou seja, pessoas com deficiência nessas habilidades), além dos que declararam ter deficiência mental ou intelectual, temos mais de 12,5 milhões de brasileiros com deficiência, o que corresponde a 6,7% da população. (p. 1)

Portanto é possível afirmar que as Pessoas com Deficiência – PcD fazem parte de uma porção significativa da sociedade, além do que, elas também possuem os mesmos direitos que o resto da população, sendo um deles o direito a educação. De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica 2021 realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP,

O número de matrículas da educação especial chegou a 1,3 milhão em 2021, um aumento de 26,7% em relação a 2017. O maior número está no ensino fundamental, que concentra 68,7% dessas matrículas. Quando avaliado o aumento no número de matrículas entre 2017 e 2021, percebe-se que as de ensino médio são as que mais cresceram, um acréscimo de 84,5%. [...] O percentual de alunos com deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades matriculados em classes comuns tem aumentado gradualmente para a maioria das etapas de ensino. Com exceção da EJA, as demais etapas da educação básica apresentam mais de 90% de alunos incluídos em classes comuns em 2021. A maior proporção de alunos incluídos é observada na educação profissional subsequente/concomitante, com inclusão de 99,5%. O maior aumento na proporção de alunos incluídos, entre 2017 e 2021, ocorreu na educação infantil, um acréscimo de 6,3 p.p. [...] o percentual de matrículas de alunos incluídos em classes comuns aumentou gradativamente ao longo dos anos. Em 2017, o percentual de alunos incluídos era de 90,8% e, em 2021, passou para 93,5%. Esse crescimento foi influenciado especialmente pelo aumento no percentual de alunos incluídos em classes comuns sem acesso às turmas de atendimento educacional especializado (AEE), que passou de 51% em 2017 para 53,8% em 2021. (INEP, 2021)

Abaixo é apresentado um gráfico retirado do Censo Escolar de 2021 realizado pelo INEP, que mostra o número de matrículas de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas de acordo com a etapa de ensino.

Gráfico 1: Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas, segundo a etapa de ensino – Brasil – 2017-2021



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

O Censo da Educação Superior 2017 registrou 14.050 estudantes de graduação ingressantes declarados com deficiência, com transtorno global do desenvolvimento ou altas

habilidades/superdotação, representando ao todo 0,4% das matrículas da Educação Superior. Nota-se que teve um aumento significativo da entrada de Pessoas com Deficiência – PcD para o sistema de educação básica, seja ele da educação regular ou da educação especial, porém ao se fazer uma análise, é notável que não são todos que avançam para o Ensino Superior, que abre o seguinte pensamento para reflexão: os estudantes com deficiência estão de fato sendo acolhidos pelas instituições de Ensino Superior?

1.1. As pessoas com deficiência na história

De acordo com Fernandes e Mol (2019):

O processo de inclusão das pessoas com deficiência, assim como em outros processos sociais, não foi simples e natural. Temos que entender que, como é um processo social e cultural, está sujeito a compreensão e valores coletivos que não mudam rapidamente a partir da necessidade de poucos. O processo de sensibilização e aceitação de novos valores é lento e normalmente resultado de muita tensão e luta. Por isso, para chegar no quadro social que temos atualmente, a caminhada foi longa, passando por diferentes etapas. Hoje, vivemos um processo de inclusão, mas isso não é igual em todos os grupos sociais e espaços. Ainda existem os que eliminam, excluem e segregam (p. 36).

Não se tem registros das populações humanas da pré-história, mas se sabe que era um período em que as condições de vida eram mais difíceis, afinal os povos viviam de maneira nômade, tendo que se locomover para sobreviver as adversidades como mudanças climáticas e escassez de alimentos. Por isso a maioria dos povos desta época acabavam por abandonar Pessoas com Deficiência – PcD, apesar de que, uma minoria dos povos acolhia tais pessoas e as incluía na comunidade. (FERNANDES, MOL; 2019).

Ao longo dos anos, os povos pré-históricos fizeram diversas descobertas que possibilitaram mudanças nas suas práticas cotidianas, como o domínio do fogo e desenvolvimento de ferramentas, que possibilitaram a adaptação dessas pessoas no seu ambiente, tendo em vista que não se fazia mais necessário a prática do nomadismo. Mais posteriormente ainda, em torno de 4000 a.C. teve um grande crescimento de grupos bem organizados, que dividiam suas populações baseado nas suas funções para com o grupo e, como desenvolvimento da escrita, ficou mais fácil documentar os conhecimentos da época, e passar para futuras gerações. Com o desenvolvimento dessa organização populacional, vieram transformações socioculturais e econômicas, afinal diferentemente da época da pré-história, a antiguidade desenvolveu uma nova maneira organizacional da sociedade, em que as pessoas

eram divididas em diferentes classes sociais, e isso modificou a maneira na qual as PcD eram tratadas e inseridas na sociedade antiga (FERNANDES, MOL; 2019).

Na cultura do Egito Antigo, existiam diferentes posições sociais em que, conseqüentemente, as pessoas de diferentes classes sociais recebiam diferentes tratamentos, por exemplo, membros da nobreza e sacerdotes eram mais respeitadas e tinham acesso a mais oportunidades, além de receber também diferentes tratamentos médicos, recebendo atendimentos dos sacerdotes que eram especializados nos “Livros Sagrados” de doenças e curas, enquanto que membros menos prestigiados recebiam atendimento gratuito de sacerdotes aprendizes. Com as Pessoas com Deficiência – PcD não era diferente, elas não eram excluídas, podendo ser possível observá-las em diferentes posições sociais, e a forma que eles eram tratados eram um reflexo da sua classe social, e não da sua condição como Pessoa com deficiência (FERNANDES, MOL; 2019).

Na Grécia Antiga, o tratamento e inclusão de Pessoas com Deficiência – PcD eram distintos dentro da sua própria região. Em Atenas e Esparta existiam muitos conflitos e guerras, o que acabou fazendo com que muitas pessoas que não tinham deficiência acabassem se ferindo nas batalhas e, conseqüentemente, se tornando uma PcD. E o rei da Macedônia, Alexandre III, o Grande, valorizava muito os sacrifícios feitos pelos soldados gregos, além do que, existiam leis para auxiliar a obtenção de alimentos para os soldados feridos e suas famílias. Porém, em Atenas, essa cortesia não se estendia a pessoas que já nasciam com tais deficiências, e nestes casos o pai exterminava os filhos que apresentassem alguma deficiência física. No antigo Peloponeso, crianças com deficiência ou alguma doença, eram abandonadas (geralmente em lugares sagrados) podendo ou não sobreviver, e essa prática era bastante comum na Grécia, com exceção da sociedade de Tebas em que tal prática era repudiada (FERNANDES, MOL; 2019).

Posteriormente, a Idade Média foi marcada por disputas e doenças, e tudo isso misturado com suas crenças, por isso as deficiências físicas, problemas mentais, doenças graves ou má formação eram considerados como ‘castigos de Deus’, sendo assim as pessoas com deficiência (PcD) eram excluídas e marginalizadas do resto da sociedade, e as pessoas de baixa classe social não conseguiam trabalho, tendo que pedir esmola para poderem sobreviver, enquanto que as crianças com deficiência cresciam separadas das demais e eram ridicularizadas. Também era comum que anões e corcundas fossem atração de grandes moradas e castelos através da ridicularização e, inclusive essa prática foi retratada no filme infantil O Corcunda de Notre Dame – que foi baseado no livro Notre-Dame (1831) de Paris, escrito por Victor Hugo – história que se passava na França durante a Idade Média, em que o protagonista é uma pessoa corcunda

que foi abandonado quando criança e cresceu excluído da sociedade, e quando ele resolve sair nas ruas de Paris, é constantemente humilhado pela população. Subsequentemente, veio a Idade Moderna que foi marcada por mudanças políticas, econômicas e culturais, especialmente das artes, músicas e Ciências. Foi um período marcado pelo individualismo, racionalismo, experimentalismo e antropocentrismo, e em que as PcD começaram a ser notadas, ao invés de excluídas e marginalizadas como anteriormente. Tiveram também diversos progressos, como por exemplo, nesta época começaram-se a definir as especialidades médicas, como a ortopedia, que contribuiu muito para o atendimento de PcD, além de outros avanços, como o desenvolvimento de um código no século XIX, criado pelo astrólogo, médico e matemático Gerolamo Cardano, que seria usado para o ensino de leitura e escrita para pessoas surdas. No século XVII, John Bulwer escreveu obras que defendiam o uso de leitura labial e linguagem de sinais para o ensino (FERNANDES, MOL; 2019).

No século XX, o mundo passou por muitas mudanças, sendo elas positivas, como o avanço da Ciência, tecnologia e medicina, ou negativas, como o desenvolvimento de guerras, incluindo as duas guerras mundiais. Além de muitas mortes, as guerras também trouxeram um grande número de feridos e, em muitos casos, faziam com que os soldados se tornassem PcD, e como suas deficiências foram ocasionadas devido a ferimentos de guerra, estes soldados eram muito responsáveis e vistos como heróis de guerra. Então, devido a esse aumento significativo de PcD devido a tais guerras e, conseqüentemente, teve também um aumento da visibilidade social em relação a inclusão dessas pessoas na sociedade. Essa visibilidade foi aumentando com o passar dos anos, fazendo inclusive que se desenvolvessem leis e decretos capazes de garantir o direito das pessoas com deficiência (PcD) que serão abordados mais posteriormente (FERNANDES, MOL; 2019).

1.1.1. As pessoas com deficiência na história brasileira

Depois de analisar o contexto histórico, em uma visão mais ampla e abrangente, da relação entre a sociedade e as PcD, observamos que em todo o mundo, o processo de inserção e inclusão dessas pessoas na sociedade foi lento e cheio de obstáculos, como por exemplo a mitificação das causas das deficiências ou até mesmo a falta de conhecimentos médicos para um melhor atendimento a essas pessoas (FERNANDES, MOL; 2019).

No Brasil, o processo de inclusão de PcD não foi muito diferente, tendo em vista que, com a chegada dos portugueses, não veio apenas membros da realeza, mas também escravos eram trazidos ao país como mercadoria e em péssimas condições, afinal tais navegações não

tinham boas condições de higiene, além de virem superlotadas, o que acabou fazendo com que muitos desses escravos morressem durante o percurso, ou fazendo com que eles desenvolvessem deficiências físicas ou sensoriais. Sem contar que, ao chegarem no Brasil, os escravos eram maltratados além de não terem boas condições de vida, portanto não era incomum que muitos deles se tornassem PcD devido a fatores externos, como acidentes por exemplo, e nestes casos eles eram substituídos e encaixados em outros trabalhos que eles ainda poderiam realizar. Além dos escravos, as PcD também nasciam entre a população mais “nobre”, mas nestes casos, essas pessoas passavam suas vidas escondidos em suas mansões ou nas fazendas familiares sendo considerados como pesos para suas famílias (FERNANDES, MOL; 2019).

Não se sabe ao certo quando foi criado o primeiro hospital no Brasil, mas as primeiras “Casas de Misericórdia” foram criadas no século XVI criadas para atender a população brasileira da época. Assim como em outros locais da época, no Brasil as pessoas com mais recursos, ou seja, a nobreza ou a elite, tinham acesso a médicos vindo de países Europeus, enquanto que a população que não fazia parte dessa elite era atendida por práticos, ou seja, pessoas que aprenderam na prática, que aprenderam sem um estudo formal (FERNANDES, MOL; 2019).

Mesmo sabendo que PcD estavam presentes no Brasil desde o início, assim como em todos os outros lugares do mundo, a primeira tentativa de lei criada para auxiliar cegos e surdos só foi criada em 29 de agosto de 1835, ou seja, 335 anos após a chegada dos portugueses ao Brasil. (FERNANDES, MOL; 2019).

No século XIX, a Coroa Portuguesa veio morar no Brasil, e isso aumentou o fluxo de pessoas e literatura europeia vindo para cá, o que acabou trazendo avanços que estavam sendo feitos no exterior. E uma dessas mudanças foram feitas por Dom Pedro II, que criou 3 instituições organizacionais que tinham o foco no atendimento de PcD: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atualmente denominado Instituto Benjamin Constant – IBC) inaugurado em 17 de setembro de 1854, o Instituto dos Surdos-mudos (atualmente denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES) inaugurado em 1º de janeiro de 1856 e o Asilo dos Inválidos da Pátria que foi inaugurado em 29 de julho de 1868, e tinha o objetivo de abrigar soldados que sofreram lesões permanentes em serviço militar, como mutilações (FERNANDES, MOL; 2019).

Como afirmam Fernandes e Mol (2019)

Essas ações, entre outras, demonstram cuidados institucionais insipientes para com algumas pessoas com deficiência, embora o estado ainda não assuma a preocupação e o cuidado com todos eles. Isso só começa a se efetivar no século XX. (p. 27)

1.2. As pessoas com deficiência na legislação

Como discutimos na sessão anterior, a busca pelos direitos das PcD na sociedade foi longa e precisou-se de muitas discussões acerca desta temática, para que assim se comesçassem a desenvolver legislações que buscassem assegurar que os direitos destas pessoas fossem respeitados.

Como afirmam Uliana e Mol (2019)

Apesar de já haver experiências excipientes de educação de pessoas com deficiência antes do século XX, foi a partir desse século que ela se torna campo de estudos científicos e objeto de inúmeros debates, conferências e ganha respaldos em diversos documentos e leis (p. 40)

Um das primeiras grandes conferências que abordavam a temática de inclusão e integração das PcD na sociedade aconteceu em Londres, em 1904, chamada de a Primeira Conferência sobre Crianças Inválidas que tinha como objetivo discutir mecanismos de integração social dessas crianças (ULIANA, MOL; 2019).

Mais à frente ainda, no dia 10 de dezembro de 1948, foi feito o primeiro - e principal - documento de alcance mundial que proclama e defende os direitos humanos, incluindo o direito à educação: a Declaração Universal dos Direitos Humanos. “Representantes de diferentes países do mundo que assinaram esse documento se comprometeram em promover políticas particulares em suas nações a fim de promover entre os homens o espírito de igualdade, respeito e fraternidade (ULIANA, MOL; 2019)

O artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos foca especificamente no direito à educação, afirmando o seguinte:

- I) Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito.
- II) A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

III) Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos. (p. 6)

A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi bastante marcante para a história justamente devido à sua abrangência internacional. Esse documento procura defender os direitos básicos (como liberdade, educação etc.) para todas as pessoas. (ULIANA, MOL; 2019).

Como afirmam Uliana e Mol (2019)

Contudo, faz-se necessário enaltecer que a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 se comporta até os dias atuais como premissa maior numa conjuntura lógica no que se refere aos direitos humanos, todos os outros documentos que foram elaborados posteriormente se prestam a traçar diretrizes e esfacelam o que já está posto nesta primeira Declaração em termos mais abrangentes (p. 41-42).

Dentre estes documentos que foram elaborados posteriormente, resolvi destacar os seguintes documentos, levando em consideração que estou focando naqueles que abordam o direito à educação. A Declaração dos Direitos da Criança (ONU, 1959) e a Declaração de Direitos do Deficiente Mental (ONU, 1971) são dois documentos que seguem a mesma premissa de proclamar e defender os direitos humanos, mas focando em grupos específicos de pessoas. E, em 1975, a ONU organizou outro evento que acabou culminando na criação da Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência e, este documento afirmava que se fazia necessário proteger os direitos das pessoas com deficiência (PcD) além de assegurar o seu bem-estar e garantir a reabilitação em casos de pessoas que estejam em desvantagem física ou mental (ULIANA, MOL; 2019)

De acordo com SILVA (2012),

Principalmente a partir da década de 1990, o movimento de inclusão escolar passou a ser amplamente disseminado não apenas com base na questão sobre como realizar intervenções diretamente voltadas para as pessoas com necessidades educacionais especiais, mas, principalmente, sobre como a sociedade pode ser reestruturada de modo a permitir a participação plena dessas pessoas (p. 96).

Posteriormente, em 1990, a ONU realizou uma assembleia que deu origem à Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. (ULIANA, MOL; 2019)

Tal declaração afirmou que

Necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade

de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (ONU, 1990, p. 6)

Cabe destacar que, em todo o texto da Declaração, se faz referência a sistemas de ensino que tenham êxito em educar todos os participantes [...] Apesar de não estar explícito, essa Declaração já vislumbrava o princípio da Educação Inclusiva (ULIANA, MOL; 2019).

Outro acontecimento marcante na história da luta pela educação de pessoas com deficiência (PcD) aconteceu em outubro de 1994, na cidade de Salamanca, na Espanha, e neste evento internacional acabou sendo criada a Declaração de Salamanca. Essa declaração é um dos marcos mais importantes quando falamos de educação para pessoas com deficiência (PcD), pois esse documento criou diretrizes para a inserção de PcD em classes comuns de escolas regulares, ou seja, defendendo assim o processo de aprendizagem realizado em escolas inclusivas (ULIANA, MOL; 2019)

Sabemos que o Brasil é um dos membros da Organização das Nações Unidas (ONU) desde a sua criação (1945) por isso tais declarações internacionais são de suma importância para compreendermos sobre os direitos dos brasileiros com deficiência. Porém com o passar dos anos, o Brasil também desenvolveu suas próprias legislações educacionais e, no tópico seguinte, iremos abordar as legislações brasileiras sobre a educação das pessoas com deficiência (ULIANA, MOL; 2019)

1.2.1. As pessoas com deficiência na legislação brasileira

Atualmente, o debate sobre a educação de pessoas com deficiência (PcD) está crescendo, porém, essa temática não começou a ser abordada recentemente. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi aprovada em 1961 (Lei nº 4.024/61) e dois artigos (artigo 88 e artigo 89) dessa lei foram os primeiros a citarem a educação de PcD no Brasil (ULIANA, MOL; 2019)

Os artigos 88 e 89 dessa lei afirmam que,

Art. 88 - a educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89 - toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo empréstimos e subvenções. (p. 11)

O artigo 88 afirma que a educação de PcD deve ser realizada no sistema geral de educação, sempre que possível, para integrar tais indivíduos na comunidade. Enquanto o artigo 89 afirma que as PcD poderiam estudar em salas de aula da educação privadas, e que o governo iria ajudar de maneira financeira à educação desses estudantes no Ensino Especial. Depois de 10 anos, foi aprovada a segunda LDB (Lei nº 5.692/71), que diferentemente da primeira, especificou o grupo de estudantes que necessitam de atenção especial durante o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, os estudantes com deficiência (ULIANA, MOL; 2019)

O artigo 9 desta LDB afirma que,

Art. 9 - Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação. (p. 3)

Apesar de ser um avanço a especificação das PcD, esta lei retrocede quando comparada com a anterior, no sentido de “não prescrever as normas para esse atendimento especial e que este deveria acontecer nas escolas regulares de ensino” (ULIANA, MOL; 2019).

Em 1988, foi promulgada a sétima Constituição Federal, que é a lei fundamental e suprema do Brasil até os dias atuais. Este documento oficial cita os deveres do estado para com a população Brasileira, como por exemplo a criação de programas de prevenção e atendimento especializado para pessoas com deficiência, integração social e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos (ULIANA, MOL; 2019).

Mas no artigo 205 da Constituição Brasileira se cita o direito à educação:

Art. 205 - A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 115).

É notável que tal artigo não especifica que a educação é um direito para pessoas com deficiência, porém está subentendido, afinal nele é dito que é a educação é um direito de todos. No ano posterior à promulgação da sétima Constituição do Brasil, foi aprovada a lei nº 7.853/89, que além de reafirmar o compromisso do Estado sobre o direito das pessoas com deficiência, também afirmou sobre a obrigatoriedade da oferta de Educação Especial na Rede Pública de Ensino, especificando que os discentes com deficiência apresentam os mesmos direitos que os demais educandos no que se refere a material didático, merenda e bolsas de estudo. Outro marco desta lei é que afirmaram que qualquer ação preconceituosa para com os

estudantes com deficiência era um crime punível e com pena de até 4 anos de reclusão (ULIANA, MOL; 2019).

Em 1996, foi aprovada a terceira LDB que, diferentemente das duas anteriores, apresentava um capítulo que abordava especificamente a Educação Especial. Tiveram algumas mudanças nesta nova LDB, como por exemplo a afirmação de que a Educação Especial é uma modalidade de ensino além da alteração na terminologia, fazendo-se uso do termo “portadores de necessidades especiais”. No dia 11/09/2001 foi publicada a Resolução CNE/CEB nº2, instituindo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, e nela eram abordados diversos tópicos relacionados com a educação de pessoas com deficiência, como por exemplo “a flexibilização e adaptação curricular, a formação dos professores, o serviço educacional especializado, a necessidade de adequação de espaços físicos das escolas, demandas específicas de materiais e a possibilidade, em casos excepcionais, de escolas terem classes especiais” (ULIANA, MOL; 2019).

Conforme avaliado no início desse capítulo, existe um aumento gradual do percentual de estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades matriculados em classes comuns para a maioria das etapas de ensino. De acordo com Mol (2019),

Esse aumento expressivo se deve, em grande parte, não pelo aumento do número de pessoas com deficiência na sociedade, mas sim à migração de estudantes que estavam em escolas especializadas para o ensino regular e pela entrada no sistema de pessoas com deficiência que estavam reclusas em seus lares por considerarem a escola inacessível. Todavia, resultados de pesquisas como a de Pansini e Matos (2014), Faciola (2012) e Uliana (2015) apontam que grande parte desse contingente de estudantes está presente fisicamente em salas espalhadas pelo Brasil, mas não estão inclusos no processo de didático. Ou seja, estão inseridos, mas não incluídos (p. 55).

Mesmo notando que, com o passar dos anos, a legislação Brasileira procura avançar no quesito referente a educação de PcD, porém é observável que apenas a criação de leis não se faz suficiente para conseguirmos de fato chegar em um ponto de equidade social. A luta pela inclusão de PcD foi longa e ainda está acontecendo, atualmente temos leis que protegem o direito das PcD, além de projetos que procuram integralizar tais pessoas na sociedade, mas se sabe que ainda não estamos no ponto de perfeição em que não se tem discriminação e que elas têm chances igualitárias quando comparado com pessoas que não tem deficiência (ULIANA, MOL; 2019).

1.3. A inclusão na Universidade de Brasília

Neste capítulo, fizemos uma revisão sobre o contexto histórico das pessoas com deficiência na sociedade como um todo e, especificamente no Brasil, além de realizarmos uma revisão sobre as legislações brasileiras além dos documentos internacionais com foco no ensino das pessoas com deficiência. A Universidade de Brasília foi inaugurada em 21 de abril de 1962, quando Brasília tinha apenas dois anos, e é uma universidade multicampi, tendo no total, quatro campus: o Campus Universitário Darcy Ribeiro (Asa Norte), o Campus Universitário Ceilândia, o Campus Universitário Gama e o Campus Universitário Planaltina. Essa universidade é estruturada em 12 institutos, 14 faculdades, 53 departamentos e 16 centros. O Campus Universitário Ceilândia oferta 6 cursos na área da saúde, o Campus Universitário Gama oferta 5 cursos na área da engenharia, o Campus Universitário Planaltina oferta 4 cursos na área ambiental e ciências e o Campus Universitário Darcy Ribeiro oferta 61 cursos.

Os primeiros registros de estudantes com necessidades educacionais específicas da Universidade de Brasília – UnB – datam dos anos 90. Atualmente, os dados desses alunos são organizados pelo Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais – PPNE – UnB (BOHNERT, 2017). De acordo com a atual Diretoria de Acessibilidade, vulgo antigo Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (PPNE),

O Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (PPNE) foi criado em 1999, vinculado à Vice-Reitoria, após diversas discussões sobre o ingresso e as condições de permanência e diplomação dos estudantes com deficiência e necessidades educacionais específicas na Universidade de Brasília (UnB). Em 2017, o PPNE tornou-se a Coordenação de Apoio às Pessoas com Deficiência, vinculada ao Decanato de Assuntos Comunitários, sendo mantida a mesma sigla. E em julho de 2020, por meio do Ato da Reitoria nº 0845/2020, a estrutura organizacional do Decanato de Assuntos Comunitários é atualizada e a Diretoria de Acessibilidade (DACES) é criada (DACES, 2022, p. 1).

A Diretoria de Acessibilidade (DACES) está localizada no Instituto Central de Ciências Norte (ICC Norte), funcionando de segunda-feira a sexta-feira, das 7:00 às 19:00 horas. Também é possível entrar em contato através do telefone e e-mail, e a DACES também faz presença online, através do Instagram e do seu site. No Instagram, a DACES realiza postagens referentes às informações de resultados de editais de bolsas e projetos, além de outras informações importantes como oficinas de inclusão, grupos de apoio ou outras novidades que sejam relevantes. Mas além do Instagram, o site oficial da Diretoria de Acessibilidade também é bastante informativo, sendo encontrado nele diversas informações sobre a DACES, sobre a

abertura de editais para bolsas de projetos, sendo que estes editais são disponibilizados através de áudios, também é falado um pouco sobre a legislação brasileira e da própria universidade no que se diz respeito às PcD, e também é apresentado uma aba para o Programa de Tutoria Especial (que será abordado posteriormente neste capítulo) com links para a sua inscrição. Uma mudança mais recente no site da DACES foi a inclusão de um “Guia de Orientações para a Promoção da Acessibilidade no Ensino Remoto”, que foi criado de maneira conjunta entre a Diretoria de Acessibilidade do Decanato de Assuntos Comunitários – DACES/DAC e o Centro de Educação a Distância – CEAD, que foi criado em 2021 com o objetivo de orientar toda a comunidade universitária sobre os recursos de acessibilidade que estão disponíveis de maneira virtual e as práticas de acessibilidade que podem favorecer a participação e aprendizagem de todos os estudantes no ensino remoto.

A DACES apresenta diversas parcerias (apresentadas no site da Diretoria de Acessibilidade) que fornecem espaços físicos para o melhor aprendizado dos estudantes que são PcD, como por exemplo o Laboratório de Apoio ao Deficiente Visual (LDV) da Faculdade de Educação, o Laboratório de Tradução e Interpretação em Libras localizado no Instituto de Letras, o Laboratório de Educação de Surdos e Libras – LABES-LIBRAS da Faculdade de Educação e o Núcleo de Tecnologia Assistiva, Acessibilidade e Inovação – NTAAl localizado no Campus Ceilândia.

Além de seguir as legislações nacionais naquilo que se refere a PcD, em outubro de 2017 foi instituída uma comissão que elaborou a política de acessibilidade da Universidade de Brasília, por meio do Ato da Reitoria nº 1678/2017, e em 16 de outubro de 2019, tal política de acessibilidade foi aprovada de maneira unânime no Conselho de Administração – CAD.

A Política de Acessibilidade da Universidade de Brasília está incluída na Resolução do Conselho de Administração nº 0050/2019, e já no primeiro artigo deste documento é especificado quais os objetivos do próprio:

Art. 1º Instituir a Política de Acessibilidade da Universidade de Brasília, com os objetivos de zelar pela aplicação da legislação sobre direitos das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades, superdotação e transtornos funcionais, bem como das normas técnicas e recomendações vigentes, nas ações, atividades e projetos promovidos e implementados pela Universidade de Brasília (p. 2).

Neste documento é conceitualizado as definições de pessoas com deficiência, pessoas com transtornos globais do desenvolvimento, pessoas com altas habilidades e superdotação, pessoas com transtornos funcionais específicos e, acessibilidade, especificando suas diferentes

classificações, sendo elas: acessibilidade arquitetônica e urbanística, acessibilidade nos transportes, acessibilidade na comunicação e na informação, acessibilidade atitudinal e acessibilidade pedagógica.

E eu destaco os seguintes artigos da Resolução do Conselho de Administração nº 0050/2019, que são de maior interesse para este trabalho:

Art. 5º A Universidade de Brasília deverá atender a legislação e demais normas de acessibilidade vigentes em todos os projetos de obras, reformas e manutenção de infraestrutura. [...]

Art. 7º Será garantida a adaptação e reserva de, no mínimo, 3% (três por cento) das unidades habitacionais disponibilizadas pela Universidade de Brasília para pessoas com deficiência nas diferentes categorias de estudantes, servidores técnico-administrativos e docentes.

Art. 8º Serão reservados espaços livres e assentos para a pessoa com deficiência, de acordo com a capacidade de lotação da edificação, de teatros, auditórios, ginásios de esporte, locais de espetáculos e de conferências e similares.

Art. 9º Nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, será priorizada alocação de espaço físico de fácil acesso para estudantes com deficiência. [...]

Art. 15º Caberá à administração superior prover as unidades acadêmicas e administrativas de condições adequadas à permanência dos estudantes, servidores técnico-administrativos e docentes público-alvo desta política. [...]

Art. 23º Será assegurado apoio acadêmico aos estudantes público-alvo desta política por meio do Programa de Tutoria Especial, regulamentado por Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.

Art. 24º Será promovida orientação aos coordenadores de curso e docentes sobre estratégias de ensino e aprendizagem que contemplem as especificidades do público-alvo desta política, bem como formas de avaliação, adaptação de materiais e recursos de acessibilidade. (p. 3-5)

A Política de Acessibilidade da Universidade de Brasília é instituída de diversos artigos, as em destaque temos os artigos 5º, 7º, 8º e 9º que tem como foco a aplicação do direito de Acessibilidade arquitetônica e urbanística no que se refere as pessoas com deficiência (PcD). O artigo 15º que afirma que a universidade irá fornecer condições adequadas à permanência das pessoas com deficiência (PcD), sendo eles estudantes, servidores técnico-administrativos ou docentes, e eu enfatizo que esse artigo se refere à permanência de tais pessoas na universidade, e não apenas a sua entrada na própria. O artigo 24º afirma que será fornecida uma orientação aos coordenadores de curso e docentes no que se trata as estratégias de ensino e aprendizagem para seus estudantes com deficiência.

O artigo 23º faz citação ao Programa de Tutoria Especial (PTE), que foi criado em 2007, através da Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão nº 10/2007 e, de acordo com o Art. 1º deste documento,

Art. 1 [...] O PTE consiste no apoio acadêmico a estudantes da UnB com necessidade educacional especial, realizado por estudante da Universidade, sob a supervisão do professor da respectiva disciplina e da sua Unidade Acadêmica, com o acompanhamento do Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (PPNE) da Diretoria de Acompanhamento e Integração Acadêmica do Decanato de Ensino de Graduação (DAIA/DEG) e do Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação (DPP). (p. 1)

De acordo com o Art. 2 deste documento, este programa foi criado com o objetivo de,

- I. oferecer apoio acadêmico a estudantes regularmente matriculados nos cursos da UnB, que apresentem necessidades educacionais especiais e que estejam inscritos no Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais/PPNE;
- II. subsidiar a Universidade na promoção da inclusão, em atividades acadêmicas, dos estudantes com necessidades educacionais especiais;
- III. possibilitar ao estudante universitário formação acadêmica sintonizada com a perspectiva da sociedade inclusiva. (p. 1)

É notável que este programa foi criado não apenas para o apoio acadêmico de estudantes da universidade que são PcD, mas também com o objetivo de fornecer para os outros estudantes uma formação acadêmica em que eles tenham contato com tais indivíduos. É compreendido o papel social que a universidade tem, por isso eles destacam neste programa a interação entre os estudantes, afinal se espera que eles se tornem cidadãos ativos e com senso crítico, capazes de melhorar nossa sociedade, tornando-a mais inclusiva.

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DA PESQUISA

Este trabalho tem como foco as questões de acessibilidade e inclusão dos estudantes do Instituto de Química da Universidade de Brasília. No capítulo anterior, para uma melhor compreensão do processo de inclusão destas pessoas na nossa sociedade atual, apresentamos a fundamentação teórica deste trabalho, com foco no contexto histórico dos diferentes momentos das pessoas com deficiência - PcD - na sociedade, além de abordar também a evolução da legislação no que se tratava da defesa dos direitos desses indivíduos, tanto internacional como nacionalmente. Como o centro deste trabalho é o Instituto de Química da Universidade de Brasília, julgamos necessário trazer uma análise da universidade, com um foco na sua legislação interna, no que se trata sobre a inclusão das PcD, incluindo temáticas que abordam a acessibilidade destes indivíduos.

Para o desenvolvimento da fundamentação teórica, usamos como base os livros dos autores Mol (2019) e Silva (2012) que abordaram o contexto histórico da inserção das PcD nas sociedades, considerando tanto fatores históricos quanto culturais, além de também as informações sobre a legislação - tanto nacional quanto internacional – que se referia aos direitos das PcD. E no que se tratava da legislação interna da Universidade de Brasília, usamos como base a dissertação de Bohnert (2017), que debatia sobre a inclusão no Ensino Superior, trazendo informações sobre a Universidade de Brasília, e informações importantes sobre a legislação interna da Universidade de Brasília disponibilizadas no site oficial da Diretoria de Acessibilidade - DACES.

Para alcançarmos o objetivo central deste trabalho, que é compreender como que o Instituto de Química da UnB tem tratado das questões da inclusão e acessibilidade de seus estudantes, adotamos como procedimento metodológico a pesquisa qualitativa para analisar e compreender os dados obtidos por meio da DACES e dos estudantes do Instituto de Química da UnB. Somado a isso, para dados específicos, também utilizamos a pesquisa quantitativa, que resultou nos gráficos apresentados no Capítulo 3.

Desenvolvemos este trabalho em algumas etapas:

2.1. Etapa 1 – Conhecendo o quadro de estudantes

Nesta fase inicial do trabalho, coletamos dados fornecidos pelo DACES, que indicaram o quadro de estudantes da inclusão tanto do Instituto de Química quando da Universidade de Brasília como um todo.

A partir desta coleta dos dados, agrupamos, em gráficos e quadros, as informações mais relevantes para o desenvolvimento deste trabalho, como as condições mais comuns entre os estudantes na UnB, de modo a estudarmos quais deveriam ser os pontos de foco na melhoria da acessibilidade na universidade.

2.2. Etapa 2 – Formulário para estudantes do Instituto de Química sobre acessibilidade

Após conhecermos o quadro de estudantes tanto do Instituto de Química quando da Universidade de Brasília de maneira geral, foi feita uma análise da opinião dos estudantes do Instituto de Química sobre o tema de inclusão e acessibilidade na universidade.

Para a coleta destes dados foi desenvolvido um formulário do Google Forms^(R), disponibilizado em plataformas on-line para que todos os estudantes do Instituto de Química tivessem acesso e pudessem responder as questões inseridas.

Neste formulário, questionamos se tais estudantes compreendem conceitos de inclusão e acessibilidade, se consideram a Universidade de Brasília um ambiente que favorece a inclusão de estudantes com deficiência, se conhecem a Diretoria de Acessibilidade - DACES e se já conheceram os programas que tem como foco a inclusão destes estudantes na universidade – como por exemplo o Programa de Tutoria Especial.

A partir das respostas, pudemos debater questões pertinentes ao tema, referentes à vivência dos estudantes, sobretudo no referente às suas experiências com a universidade e suas possíveis sugestões de melhoria para o Instituto de Química especificamente.

2.3. Etapa 3 – Entrevista com estudantes e ex-estudantes do Instituto de Química da UnB

Posteriormente realizamos algumas entrevistas com estudantes do Instituto de Química da UnB que são PcD, para sabermos mais sobre suas experiências com a universidade e questionar sobre a opinião deles no que se trata sobre a inclusão e acessibilidade na universidade e no instituto.

Depois das etapas descritas acima, realizamos a análise dos dados obtidos, levando em consideração os dados fornecidos tanto pela DACES quanto pelos próprios estudantes do Instituto de Química da Universidade de Brasília.

Na fundamentação teórica mostramos que a UnB, além de seguir a legislação nacional no que se trata das questões de inclusão das PcD, apresenta também sua própria legislação interna que tenta assegurar o cumprimento dos direitos das PcD dentro da universidade, independentemente do cargo que lhe foram assegurados. Ou seja, tais direitos devem ser concedidos para todos os indivíduos da universidade que se encaixam dentro deste grupo específico, independentemente de serem docentes, servidores e até mesmo estudantes. É esperado que neste trabalho consigamos observar a relação entre a legislação interna da universidade, naquilo que se trata sobre a inclusão e acessibilidade das PcD, e os resultados observados da vivência dos próprios estudantes.

CAPÍTULO 3 – RESULTADOS E DISCUSSÕES

Aplicadas as etapas descritas no capítulo anterior, apresentamos os resultados obtidos e suas respectivas análises, seguindo a ordem estabelecida na metodologia e separados os tópicos de cada etapa.

Etapa 1 – Conhecendo o quadro de estudantes

Como dito previamente, a primeira etapa foi a coleta de dados fornecidos pela DACES, para que fosse realizada uma análise do quadro de estudantes – do IQ e da UnB – que são atendidos pela Diretoria de Acessibilidade. Para obtermos tais informações, foi necessário a realização de um pedido oficial de maneira on-line, através do Sistema Eletrônico de Informações ao Cidadão (e-SIC).

O documento de pedido oficial foi dividido em duas categorias:

1. Informações referentes aos estudantes que são atendidos atualmente pela DACES, ou seja, aqueles que ainda possuem algum vínculo com a Universidade de Brasília;
2. Informações referentes aos estudantes que já foram atendidos pela DACES, e que concluíram sua formação acadêmica.

Para manter a confidencialidade, não foi pedido nenhum tipo de informação pessoal dos estudantes, principalmente informações que poderiam ser usadas para a identificação dos mesmos. Pedimos informações relevantes para o desenvolvimento deste trabalho, cujo foco principal era fazer um comparativo dos dados da Diretoria de Acessibilidade. Dentro de ambas categorias citadas anteriormente, pedimos as seguintes informações:

1. Quantidade de estudantes;
2. Ano de ingresso à universidade;
3. Semestre de formação - caso seja formado;
4. Informações referentes às especificações das necessidades especiais dos estudantes - Condição de Pessoa com Deficiência ou Transtorno Funcional Específico.

Foi informado que o prazo para o recebimento de resposta seria de até 20 dias com a possibilidade de prorrogação por mais 10 dias, porém, no nosso caso, o recebimento de resposta foi mais rápido que o esperado, uma vez que o pedido oficial foi realizado no dia 08/11/2022, e o recebimento da resposta veio no dia 14/11/2022, ou seja, em menos de uma semana – 5 dias – as informações foram recebidas.

Categoria 1: Informações referentes aos estudantes que são atendidos atualmente pela DACES

A Diretoria de Acessibilidade (DACES) da UnB informou que os dados disponibilizados representam o quantitativo de estudantes em atendimento pela DACES/DAC até o mês de setembro de 2022.

Recebemos uma tabela com as informações dos estudantes, relacionando-os com seus cursos, semestre de ingresso, e as suas condições, dividindo em duas tabelas: uma para as Pessoas com Deficiência e outra para as pessoas que possuem algum tipo de Transtorno Funcional Específico.

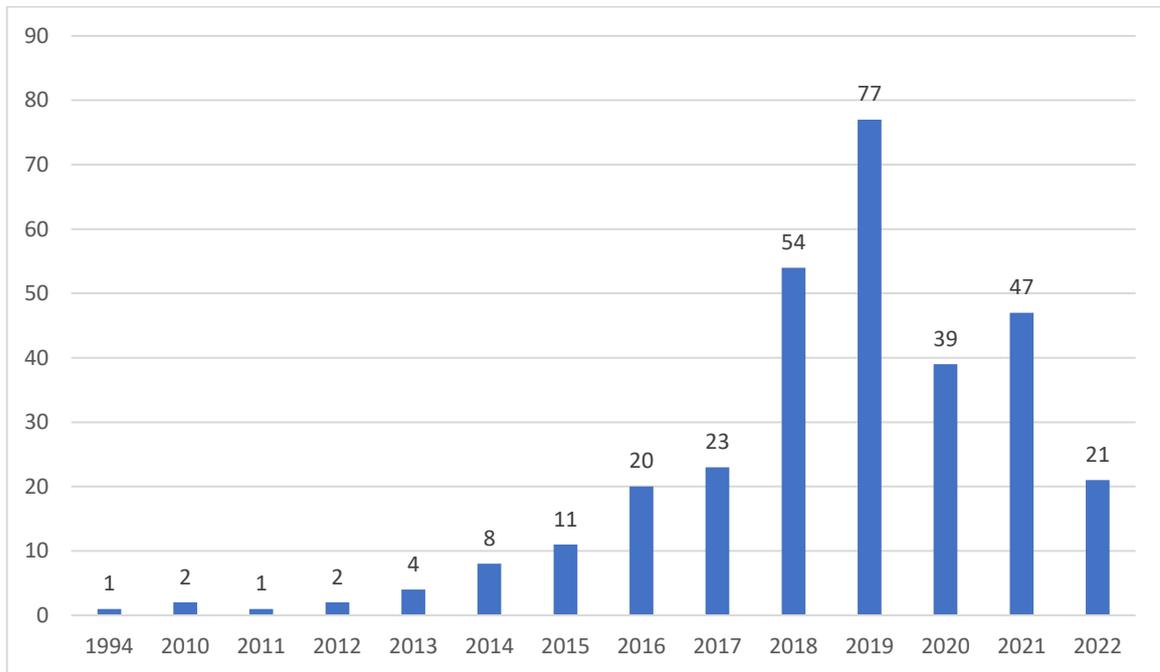
Até a data referente, tem-se o quantitativo de 310 estudantes na condição de Pessoa com Deficiência e 175 com Transtornos Funcionais Específicos que são atendidos pela DACES atualmente.

1.1. Subcategoria: Estudantes que são pessoas com deficiência e que são atendidos pela DACES atualmente

A Diretoria de Acessibilidade – DACES disponibilizou os dados referentes ao quantitativo de estudantes que são pessoas com deficiência e que são atendidos até o referente período de setembro de 2022.

Utilizando os dados disponibilizados, desenvolvemos um gráfico para facilitar a visualização de distribuição dos estudantes em relação ao período de ingresso à universidade.

Gráfico 2: Relação dos períodos de ingresso à Universidade de Brasília, dos estudantes que são pessoas com deficiência e que são atendidos pela DACES atualmente.



Fonte: a autora

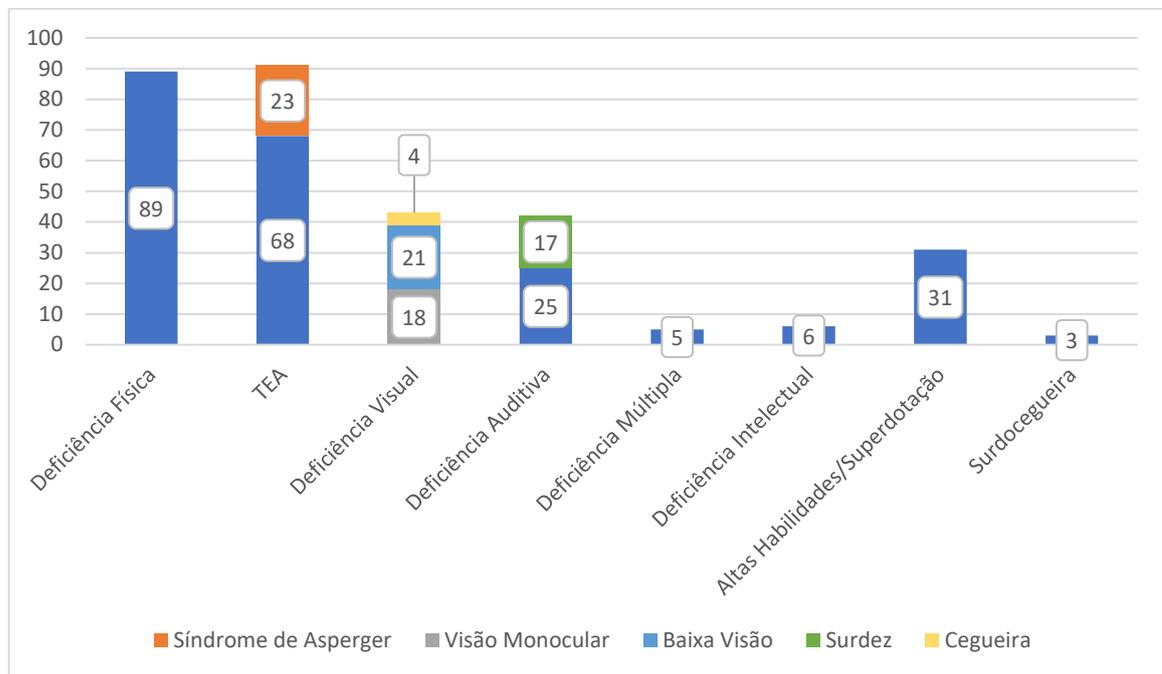
Ao observar as informações disponibilizadas no gráfico acima, é notável que os períodos de 2019, 2018 e 2021 foram os anos com maior entrada de estudantes que iniciaram o atendimento com a DACES, sendo suas quantidades respectivamente, 77, 54 e 47 estudantes.

É notável o aumento crescente conforme o passar dos anos, indicando um aspecto positivo no que se trata a inserção destes estudantes no ambiente acadêmico. Esse aumento na quantidade de estudantes também pode ser relacionado ao melhor desenvolvimento da DACES, podendo indicar uma melhoria na divulgação da diretoria com o passar do tempo.

Além disto, ao analisarmos o gráfico, notamos uma grande diminuição no ingresso desses estudantes quando comparamos o período de 2019 com os seus períodos sequenciais – 2020, 2021 e 2022. Essa diminuição pode ter relação com o cenário pandêmico que o mundo passou durante este período, o que pode ter afetado na quantia de estudantes que são PcDs que ingressaram na UnB.

Utilizando os dados que foram disponibilizados através de uma tabela, montamos também um gráfico para indicação da relação da porcentagem dos diagnósticos que são mais presentes nos atendidos pela DACES que está disponibilizado logo abaixo:

Gráfico 3: Indicação da relação percentual dos diagnósticos dos estudantes que são pessoas com deficiência e que são atendidos pela DACES atualmente.



Fonte: a autora

Evidenciamos, que algumas condições foram divididas em outras categorias, como por exemplo TEA – 68 estudantes, e Síndrome de Asperger – 23 estudantes, que ao total, indicam a existência de 91 estudantes com Transtorno do Espectro Autista.

O grupo de pessoas com Deficiência Visual foi subdividido em pessoas com Visão Monocular – 18 estudantes, Baixa Visão – 21 estudantes e Cegueira – 4 estudantes. E também temos 25 pessoas com Deficiência Auditiva e 17 pessoas com Surdez, totalizando 42 estudantes.

É notável através do gráfico acima que na UnB, atualmente, estão inseridos alunos com uma grande diversidade de condições, sendo delas a mais comum Pessoas com Deficiência Física, sendo seguidos por pessoas com TEA, Deficiência Visual e Deficiência Auditiva. Tendo em vista que a universidade atende um público com condições bem diversificadas, é esperado que a UnB tenha feito esforços em quesitos relacionados à acessibilidade, tanto em questões de mobilidade dos estudantes e as estruturas dos ambientes físicos, quanto em questões de adaptação em sala de aula e implementação de recursos que auxiliam no aprendizado destes estudantes.

A DACES também disponibilizou os dados referentes à relação das pessoas com deficiência que são atendidas atualmente e seus respectivos cursos. Como este trabalho tem um

foco nos estudantes do Instituto de Química, fizemos um quadro geral com as relações dos estudantes que são PcD e que são atendidos pela DACES atualmente. Vale afirmar que os dados fornecidos pela DACES também indicavam a modalidade dos cursos, porém essa informação não foi colocada no quadro abaixo porque todos os cursos ofertados pelo IQ são realizados de forma presencial.

Quadro 1: Informações retiradas da tabela fornecida pela DACES, especificamente dos estudantes do Instituto de Química que são pessoas com deficiência e que são atendidos pela DACES atualmente.

Curso	Deficiência	Semestre de Ingresso
Engenharia Química Bacharel – Diurno	TEA	1º/2022
Engenharia Química Bacharel – Diurno	TEA	1º/2017
Química Tecnológica Bacharel – Diurno	Deficiência Física	1º/2017
Química Bacharel – Diurno	TEA	1º/2022

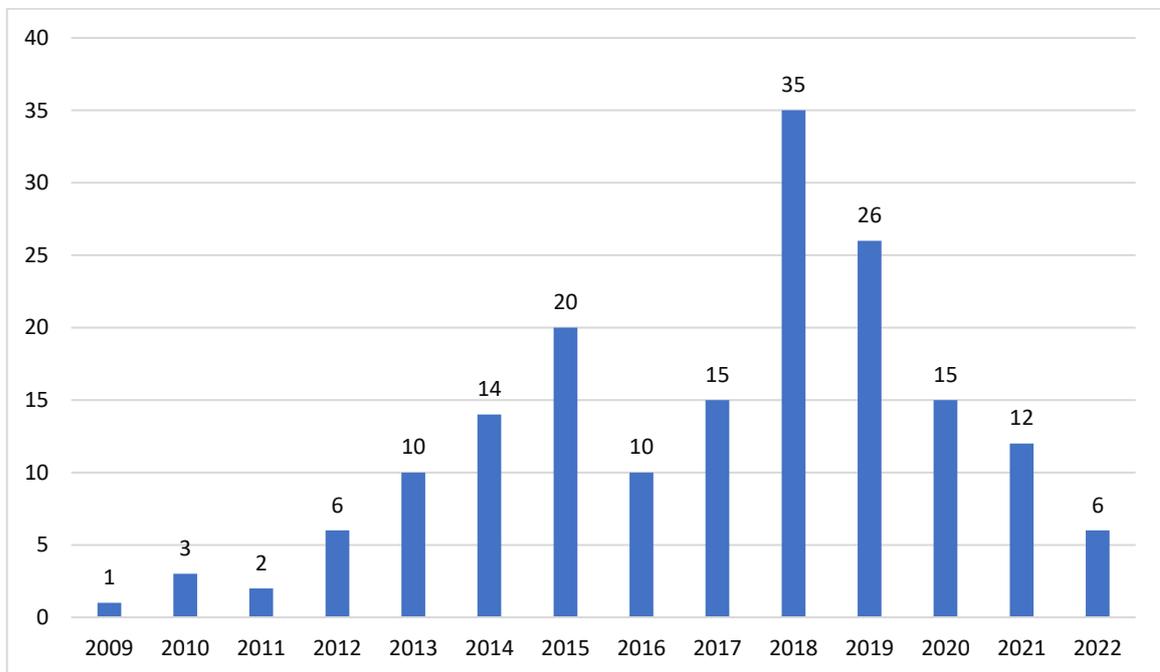
Dos 310 estudantes, na condição de pessoa com deficiência, que são atendidos pela DACES atualmente, tem-se o quantitativo de quatro estudantes que são estudantes do Instituto de Química, sendo que dois estudantes cursam Engenharia Química, um cursa Química Tecnológica e outro cursa Química - Bacharel. Destes quatro estudantes, dois deles entraram na universidade no período de 1º/2017, e dois deles no período de 1º/2022. E no que se trata das condições específicas destes estudantes, dois deles tem o Transtorno do Espectro Autista (TEA), um tem Síndrome de Asperger e o outro tem Deficiência Física.

Atualmente temos estudantes com condições bem diversas no Instituto de Química, pessoas com Deficiência Física e Transtorno do Espectro Autista (TEA). Tendo isto em mente, é esperado que a universidade desenvolva iniciativas que garantam a permanência destes estudantes, mas que também o próprio Instituto de Química seja capaz de garantir um ambiente acadêmico acessível e propenso para o desenvolvimento pleno dos estudantes.

1.2. Subcategoria: Estudantes com Transtornos Funcionais Específicos e que são atendidos pela DACES atualmente

A Diretoria de Acessibilidade – DACES disponibilizou os dados referentes ao quantitativo de estudantes com Transtornos Funcionais Específicos e que são atendidos até o referente período de setembro de 2022. Utilizando os dados disponibilizados, desenvolvemos um gráfico para facilitar a visualização de distribuição dos estudantes em relação ao período de ingresso à universidade.

Gráfico 4: Relação dos períodos de ingresso à Universidade de Brasília, dos estudantes com Transtornos Funcionais Específicos e que são atendidos pela DACES atualmente



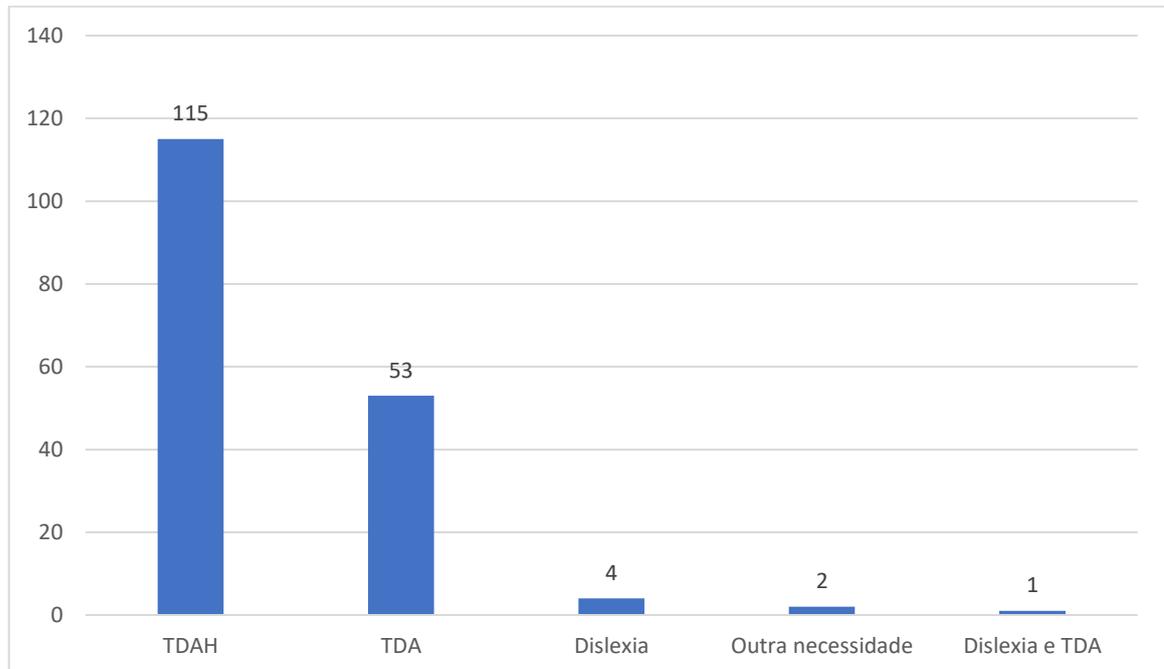
Fonte: a autora

Observando as informações disponibilizadas no gráfico acima, é notável que os períodos de 2018, 2019 e 2015 foram os períodos com maior entrada de estudantes que iniciaram o atendimento com a DACES, sendo suas quantidades respectivamente, 35, 26 e 20 estudantes.

Quando consideramos o período de 2009 até 2015 notamos uma evolução crescente no número de estudantes com TFE que iniciaram o atendimento pela DACES, porém ao considerarmos os valores a partir de 2018 até 2022, é notável a diminuição na quantidade de alunos, podendo indicar algum problema relacionado à divulgação da DACES, ou outros fatores, como a propagação da COVID-19 que se iniciou de maneira mais acelerada no período de 2020.

Utilizando os dados que foram disponibilizados através de uma tabela, montamos também um gráfico focado na indicação da relação da porcentagem dos diagnósticos que são mais presentes nos atendidos pela DACES que está disponibilizado logo abaixo:

Gráfico 5: Indicação da relação percentual dos diagnósticos dos estudantes com Transtornos Funcionais Específicos e que são atendidos pela DACES atualmente



Fonte: a autora

Atualmente a DACES atende 175 estudantes com Transtornos Funcionais Específicos e, ao observar o gráfico, é notável que a maioria desses estudantes apresentam TDAH, sendo ao todo 115. Logo em seguida, temos 53 estudantes diagnosticados com TDA, e em quantias menores temos 4 estudantes que tem dislexia, dois estudantes que foram classificados com Outra necessidade e um estudante que tem dislexia e TDA.

Sabendo da quantidade de estudantes que apresentam TDAH, TDA e outras condições, é esperado que, através dessa análise, a Universidade de Brasília tenha buscado esforços no que se trata da adaptação destes estudantes no ambiente acadêmico, mantendo uma linha de comunicação aberta entre eles, para que assim eles possam ter seus direitos preservados e um apoio da comunidade acadêmica.

A DACES também disponibilizou os dados referentes à relação das pessoas com Transtornos Funcionais Específicos que são atendidas atualmente e seus respectivos cursos. Como este trabalho tem um foco nos estudantes do Instituto de Química, fizemos um quadro com as relações gerais dos estudantes que apresentam TFE e que são atendidos pela DACES atualmente.

Quadro 2: Informações retiradas da tabela fornecida pela DACES, especificamente dos estudantes do Instituto de Química que são pessoas com Transtornos Funcionais Específicos e que são atendidos pela DACES atualmente.

Curso	Transtorno	Semestre de Ingresso
Engenharia Química Bacharel – Diurno	TDAH	1º/2018
Engenharia Química Bacharel – Diurno	TDA	2º/2018
Engenharia Química Bacharel – Diurno	TDAH	2º/2017
Química Tecnológica Bacharel – Diurno	Outra necessidade	1º/2018
Química Tecnológica Bacharel – Diurno	TDA	2º/2015
Química Bacharel – Diurno	TDAH	2º/2019
Química Bacharel – Diurno	TDA	1º/2021
Química Licenciado – Noturno	TDA	1º/2018
Química Licenciado – Noturno	TDAH	2º/2019
Química Licenciado – Noturno	TDAH	2º/2014
Química Licenciado – Noturno	TDA	1º/2019
Química Licenciado – Noturno	TDAH	2º/2019

Dos 175 estudantes que apresentam Transtornos Funcionais Específicos e que são atendidos pela DACES atualmente, observamos o quantitativo de doze estudantes que são

estudantes do Instituto de Química, sendo que cinco estudantes cursam Química - Licenciatura, três estudantes cursam Engenharia Química, dois estudantes cursam Química Tecnológica e outros dois cursam Química - Bacharel. Os semestres de ingressos foram bem variados 2º/2014, 2º/2015, 2º/2017, 1º/2018, 2º/2018, 1º/2019, 2º/2019 e 1º/2021. E no caso das condições específicas destes estudantes, seis estudantes tem Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH , cinco estudantes tem Transtorno de Déficit de Atenção – TDA e um foi classificado com Outra necessidade.

Em comparação com os estudantes que são PcD (Quadro 1), observamos que temos um número ainda maior de estudantes que apresentam algum Transtorno Funcional Específico e, sendo que, a sua grande maioria apresenta TDAH.

Sabemos que cada aluno apresenta suas demandas específicas, e que nem todo caso é igual. Portanto, é esperado que a universidade e, especificamente, o Instituto de Química desenvolvam uma linha aberta para a comunicação entre os estudantes e o restante da universidade.

É necessário que a universidade trabalhe também na sua acessibilidade pedagógica, na comunicação e informação, para que os estudantes se sintam confortáveis para falar das suas demandas e necessidades específicas, e, conseqüentemente, consigam concluir seu processo acadêmico com plenitude.

Categoria 2: Informações referentes aos estudantes que foram atendidos pela DACES e concluíram o processo de atendimento

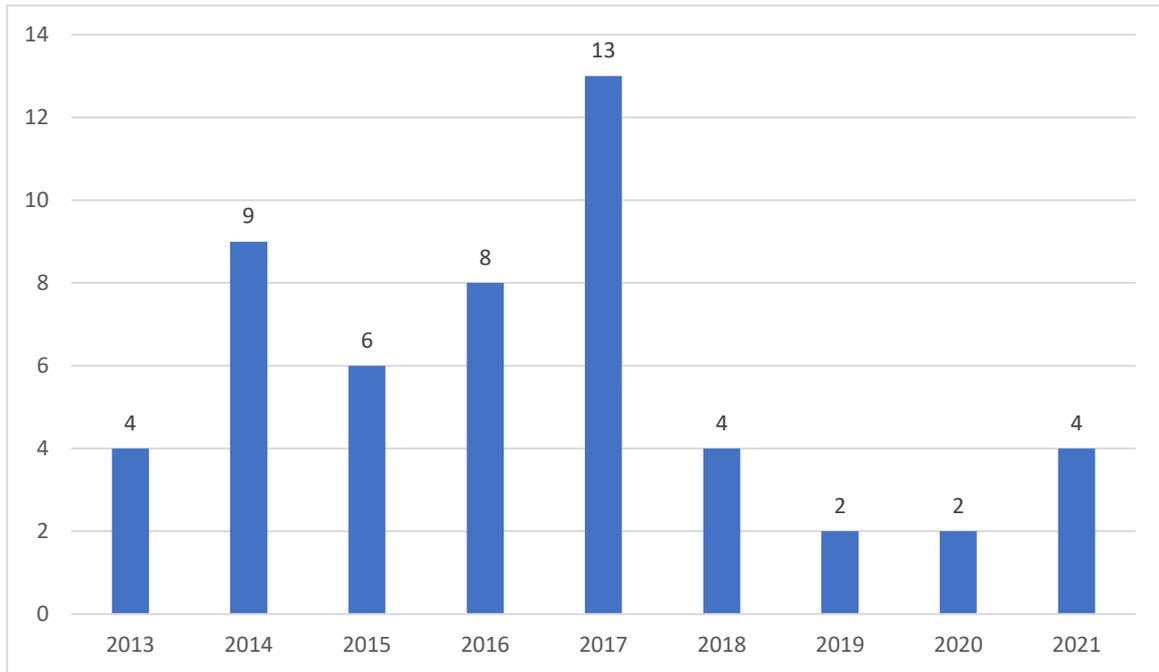
A Diretoria de Acessibilidade (DACES) da UnB destacou que os dados referentes aos estudantes que já concluíram o processo de atendimento representam o quantitativo de estudantes a partir do ano de 2020, porque os dados anteriores a este período não foram sistematizados.

Foi enviado uma tabela com as informações dos estudantes, relacionando-os com seus cursos, semestre de ingresso, semestre de saída, e as condições da pessoa, podendo ser tanto Pessoas com Deficiência ou pessoas que possuem algum tipo de Transtorno Funcional Específico.

Até a data referente, notamos o quantitativo de 52 estudantes, tanto Pessoas com Deficiência ou pessoas que possuem algum tipo de Transtorno Funcional Específico que concluíram o processo de atendimento com a DACES.

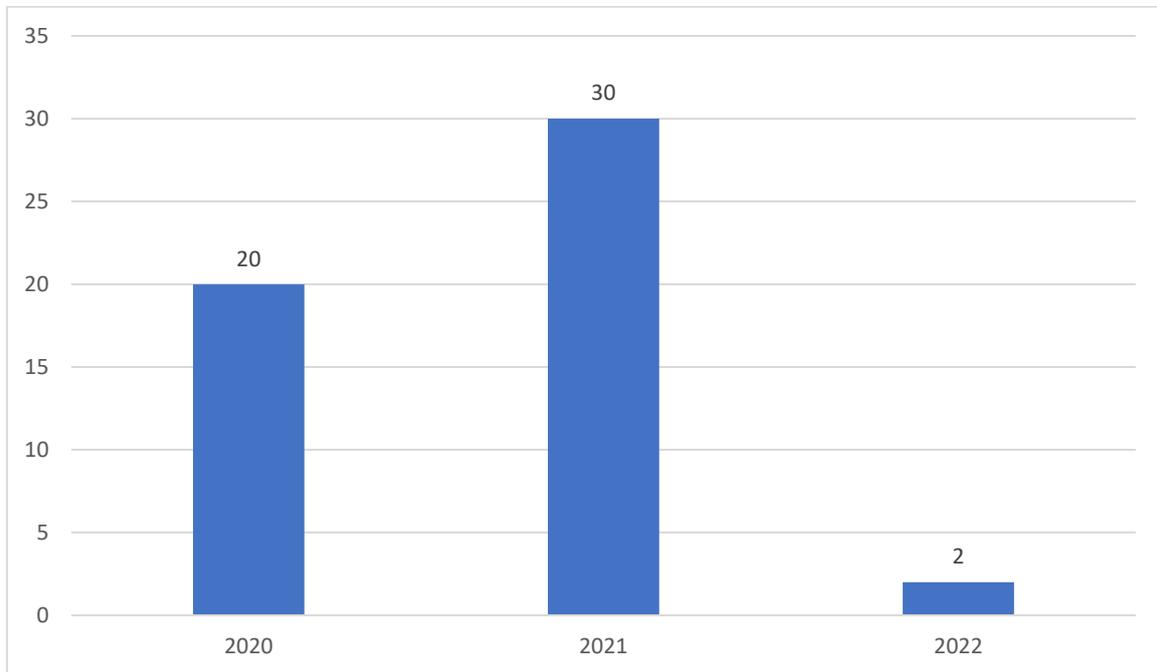
Utilizando os dados disponíveis, montamos dois gráficos de modo a facilitar a visualização de distribuição de estudantes em relação aos períodos de ingresso à universidade e aos períodos de saída.

Gráfico 6: Relação dos períodos de ingresso à Universidade de Brasília dos estudantes que foram atendidos pela DACES e concluíram o processo de atendimento



Fonte: a autora

Gráfico 7: Relação dos períodos de saída dos estudantes que foram atendidos pela DACES e concluíram o processo de atendimento



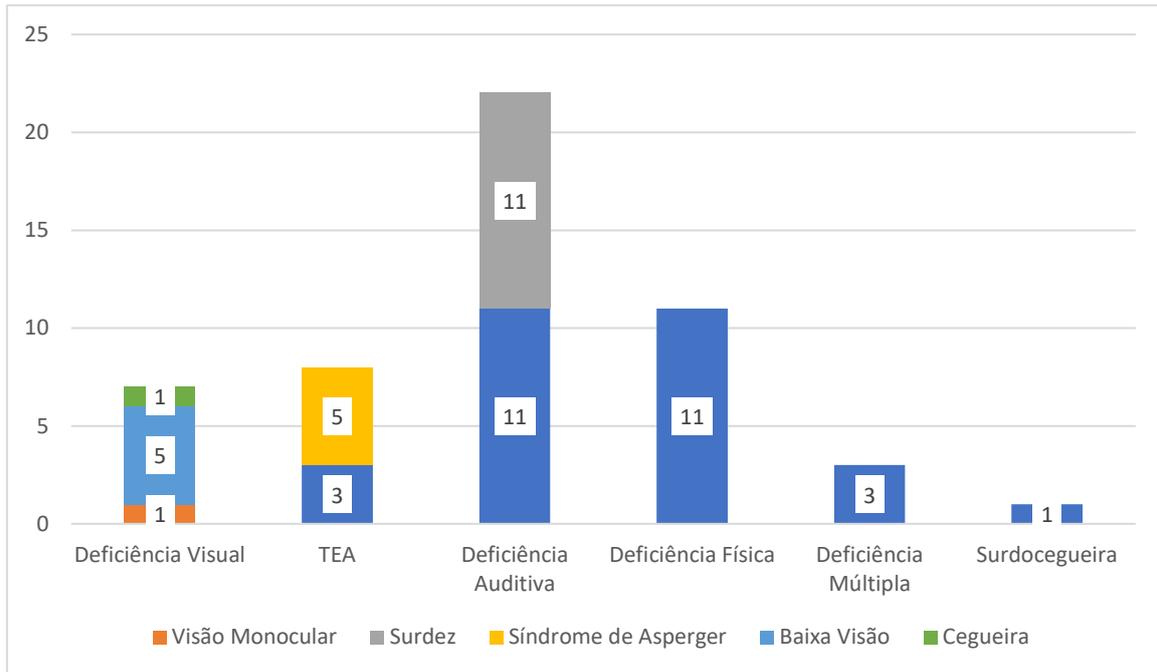
Fonte: a autora

Observando as informações disponibilizadas os gráficos acima, é notável que o período de 2021 foi o ao com maior quantidade de saída de estudantes que concluíram seus atendimentos com a DACES – 30, sendo seguido de 2020 – 20, e 2022 com apenas 2 estudantes.

Fazendo uma análise geral, é notável que o ano de 2022 se destacou por uma quantia muito pequena de estudantes quando comparado com os dois anos anteriores, mas vale a ressalva de que os dados referentes aos anos de conclusão de 2020 e 2021 inclui ambos semestres letivos, enquanto que os dados referentes ao ano de conclusão de 2022 são apenas do primeiro semestre deste ano letivo.

A DACES também disponibilizou dados que relacionam a porcentagem dos estudantes e suas respectivas condições. Lembrando que neste caso, as informações vieram unificadas, tanto das Pessoas com Deficiência e das pessoas com Transtornos Funcionais Específicos. Esses dados foram compilados, e foram as porcentagens foram disponibilizadas através do gráfico abaixo.

Gráfico 8: Indicação da relação percentual dos diagnósticos dos estudantes que foram atendidos pela DACES e concluíram o processo de atendimento



Fonte: a autora

Fazendo uma análise inicial do gráfico acima, é notável que, dentre os estudantes eram atendidos pela DACES e concluíram o processo de atendimento, a maioria está diagnosticada com alguma Deficiência Auditiva – 11 estudantes nesta categoria e 11 estudantes diagnosticados com Surdez, indicando ao total 22 pessoas dentro deste grupo. Sendo seguidos pelas pessoas diagnosticadas com Deficiência Física – 11 estudantes, TEA – 8 estudantes, sendo 5 deles diagnosticados com Síndrome de Asperger, Deficiência Visual – 7 estudantes ao todo, 1 diagnosticado com Visão Monocular, 5 com Baixa Visão e 1 com Cegueira, Deficiência Múltipla – 3 estudantes e Surdocegueira – 1 estudante.

Por meio do gráfico acima, é notável que uma grande variedade de estudantes com as mais diversas condições concluiu o processo de atendimento com a Diretoria de Acessibilidade e suas respectivas graduações, desde condições que afetam na mobilidade, como deficiências físicas, até condições que afetam em outras áreas, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Logo, é esperado que a saída destes estudantes indique que a universidade apresenta uma estrutura que fornece diversos tipos de acessibilidade, desde a arquitetônica e urbanística, até a de comunicação e informação.

A DACES também disponibilizou em sua tabela, os dados com as informações dos cursos dos estudantes que foram atendidos pela DACES e concluíram os seus atendimentos. Como este trabalho tem um foco nos estudantes do Instituto de Química, fizemos uma tabela geral com as relações dos estudantes do IQ que finalizaram o atendimento da DACES.

Quadro 3: Informações retiradas da tabela fornecida pela DACES, especificamente dos estudantes do Instituto de Química que concluíram o atendimento da DACES.

Curso	Deficiência/	Semestre de Ingresso – UnB	Semestre de Saída
Engenharia Química	Deficiência Visual – Baixa Visão	1º/2013	2020/1
Química	Deficiência Auditiva	1º/2014	2021/2

A DACES forneceu os dados de 52 estudantes que eram atendidos pela DACES e finalizaram o atendimento, isso no período explicitado anteriormente, que se iniciou no ano de 2020. Do Instituto de Química, dois estudantes que eram atendidos, concluíram os cursos de Engenharia Química e Química, e eles ingressaram e saíram da universidade em períodos distintos, porém ambos ficaram a mesma quantia de semestres na UnB. Sendo que eles ingressaram no período de 1º/2013 e 1º/2014, e concluíram em 2020/1 e 2021/1, respectivamente. E, referente as suas condições específicas, o discente que cursou Química tinha Deficiência Auditiva, e o que cursou Engenharia Química tinha Deficiência Visual – Baixa Visão.

Ao falar especificamente dos estudantes do Instituto de Química, somente 2 estudantes concluíram o seu atendimento com a DACES e finalizaram suas respectivas graduações. Apesar de terem ingressado e saído da universidade em períodos diferentes, ambos demoraram 14 semestres para que concluíssem seus cursos. Esse valor é um pouco acima do que é sugerido pelo fluxo da UnB, podendo indicar que esses estudantes encontraram dificuldades durante seus períodos acadêmicos, que os fizeram demorar um pouco a mais para se formarem. Claramente que não temos como afirmar isso como uma certeza absoluta, afinal seria necessário questionar sobre essa vivência diretamente com estes ex-estudantes, porém não foi possível.

Ao se tratar das condições específicas destes estudantes, também foi notado uma certa diferença nas suas condições, afinal uma pessoa era diagnosticada com Deficiência Auditiva, enquanto que a outra era diagnosticada com Deficiência Visual - Baixa Visão. A conclusão das graduações destes estudantes indica que, de alguma forma, a universidade e o Instituto de Química conseguiram propiciar um ambiente acadêmico que os garantissem seus sucessos educacionais.

Etapa 2 - Formulário para estudantes do Instituto de Química sobre acessibilidade

Na segunda etapa foi feita uma análise da opinião dos estudantes do Instituto de Química referente às temáticas de inclusão e acessibilidade na Universidade de Brasília, e a coleta destes dados foi realizada através do desenvolvimento de um formulário on-line disponível pelo Google Forms^(R).

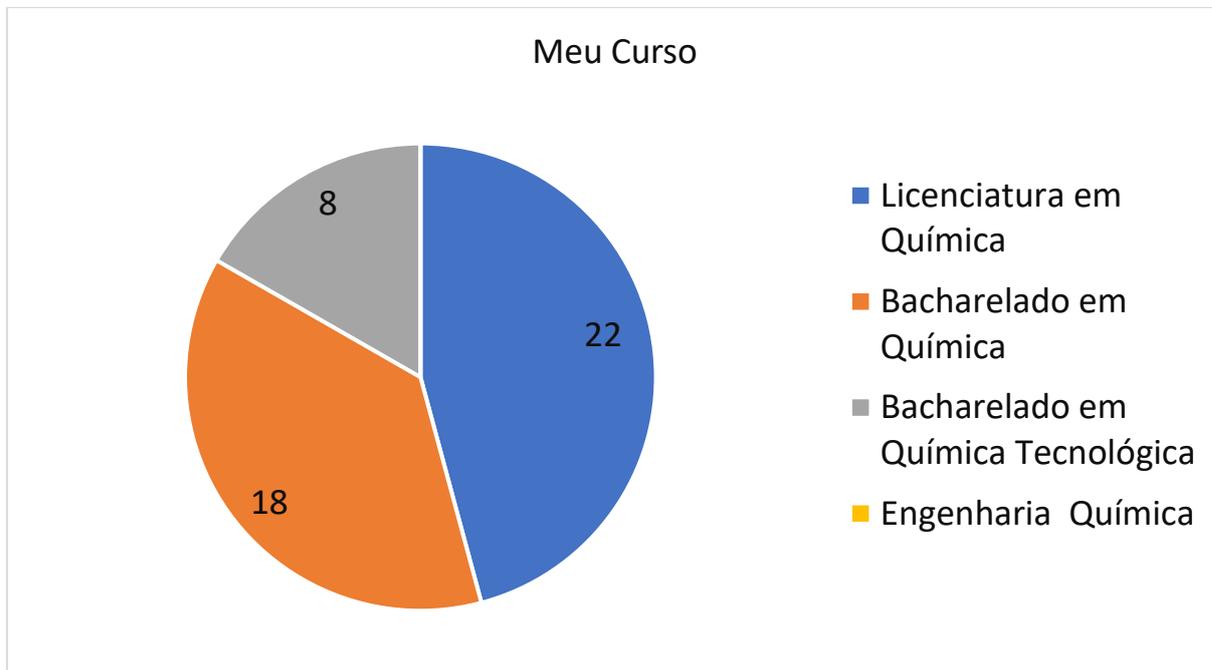
No início do questionário foi informado que, caso a pessoa queira participar da pesquisa, suas identidades serão mantidas em sigilo e caso a pessoa desista, ela poderia entrar em contato pelo e-mail disponível no final do formulário, que as suas respostas seriam excluídas da pesquisa – apesar do que, nenhum discente entrou em contato para excluir sua participação da pesquisa – e, ao final da pesquisa, tivemos um total de 48 respostas.

As perguntas deste questionário variavam entre respostas objetivas e respostas discursivas. Neste documento será apresentado as devidas respostas que nos foram fornecidas durante o desenvolvimento deste trabalho, podendo ser apresentadas em forma de gráficos, ou transcritas durante este capítulo, onde cada discente será referenciado através de número, para que assim pudéssemos manter a confidencialidade das respostas.

Informações gerais e perguntas para todos os estudantes do Instituto de Química da Universidade de Brasília

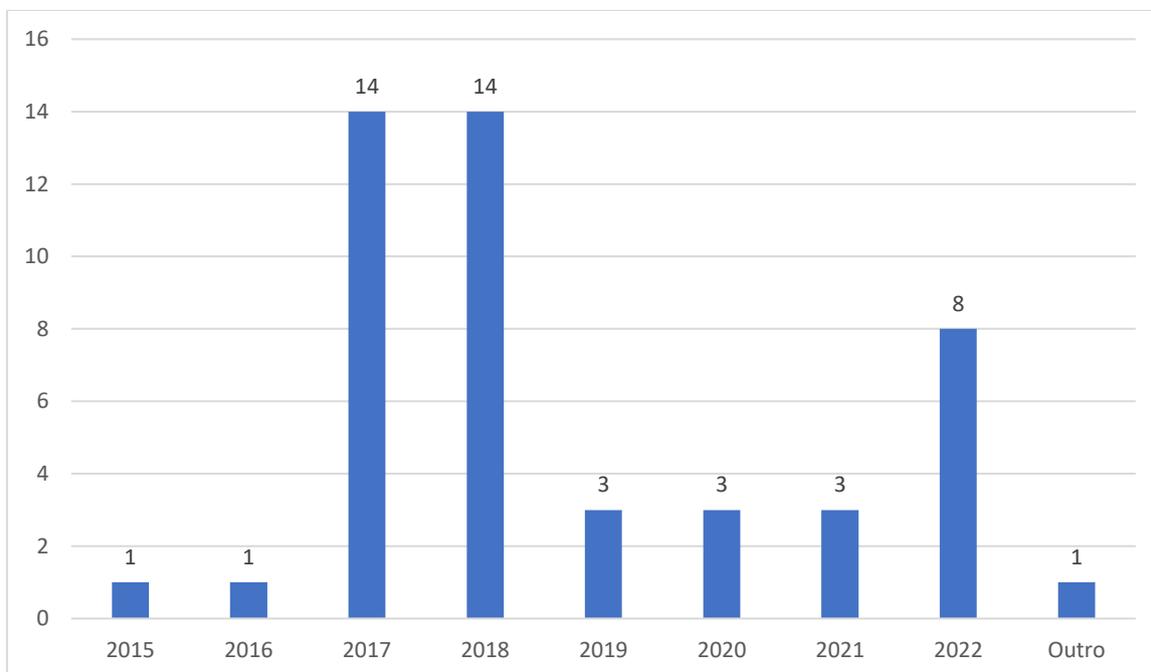
A primeira seção foi referente às informações pessoais, em que pedimos uma forma de identificação que poderia ser o nome verídico da pessoa – e caso fosse, esse nome seria mantido em sigilo durante o desenvolvimento deste trabalho – ou um pseudônimo de acordo com a preferência do discente. Também pedimos informações referentes ao curso e semestre de ingresso na Universidade de Brasília, para que pudéssemos ter uma noção geral do nicho que estávamos trabalhando. Segue abaixo os gráficos que foram desenvolvidos a partir da obtenção destes dados, e vale ressaltar que, durante a aplicação do questionário, foi pedido para que especificassem o semestre de ingresso, porém para termos uma visão mais geral do período como um todo, resolvemos desenvolver o gráfico usando como referência apenas o ano de ingresso, sem especificar se o estudante entrou no primeiro ou no segundo semestre.

Gráfico 9: Porcentagem da distribuição dos cursos dos estudantes que responderam ao questionário online



Fonte: a autora

Gráfico 10: Distribuição dos anos de ingresso dos estudantes que responderam ao questionário online



Fonte: a autora

De maneira geral, foi notável que, dentre os estudantes que responderam ao questionário, a maioria está cursando Licenciatura em Química e Bacharelado em Química, com respectivamente 22 e 18 estudantes. Apenas 8 estudantes do curso de Bacharelado em Química Tecnológica responderam, e nenhum estudante de Engenharia química fez parte deste questionário. O motivo pelo qual a maioria das pessoas que responderam o questionário cursam Licenciatura em Química pode ser relacionado ao meio de divulgação deste questionário, uma vez que ele foi disponibilizado no grupo do WhatsApp^(R) dos estudantes do IQ-UnB e, adicionalmente, ele também foi disponibilizado no grupo do WhatsApp^(R) dos estudantes de Licenciatura em Química. E em relação ao período de ingresso na universidade, notamos que a maioria entrou em 2017 e 2018, com 14 estudantes em cada ano, sendo seguido por 2022, que tivemos a resposta de 8 estudantes que entraram neste período.

Inclusão social

Questionamos como os estudantes descreveriam o que é inclusão. Essa pergunta foi de cunho obrigatório, portanto teve ao total 48 respostas. Observamos que muitas respostas foram semelhantes, logo optamos por selecionar as respostas mais relevantes para o desenvolvimento deste trabalho.

No primeiro capítulo deste trabalho, foi-se mostrado que o direito à inclusão de PcD na sociedade foi um processo lento durante o passar dos anos. E durante a aplicação deste questionário, foi-se observado que muitos dos estudantes do IQ apresentam essa visão realista de como foi difícil este processo de inclusão na sociedade, em diversos âmbitos sociais, como por exemplo, no contexto educacional, no mercado de trabalho, dentre outros. Ao questionar como os entrevistados conceituariam o termo Inclusão, o entrevistado 13 afirmou: *“Tornar algo que foi marginalizado socialmente uma parte atuante e integrante da sociedade”* (Entrevistado 13).

Neste mesmo sentido, ao definir o que é inclusão, o entrevistado 48 afirmou:

Fazer com que pessoas que não faziam parte de certo grupo passa a fazer parte, mas não só para preenchimento de cota, e sim fazer com que sintam-se parte e seja ativo de tratado de forma igual perante a todos do grupo que fazem parte (Entrevistado 48).

Apesar de não falarem diretamente sobre o contexto histórico da inclusão das PcD, as falas de ambos mostram uma consciência de que o processo de inclusão destas pessoas na

sociedade não foi algo repentino, e sim um desafio que durou muitos anos, conforme foi afirmado por MOL (2019), em que foi-se apresentado que, para que houvesse a inserção e inclusão das PcD na sociedade se foi necessário muitas lutas, desenvolvimento de políticas públicas e legislações que assegurassem os direitos destas pessoas.

Observamos que vários estudantes ao responderem o questionário, compreenderam o sentido da palavra inclusão, e relacionaram com importância da preservação dos direitos destas pessoas. O entrevistado 1 disse:

Difícil definir, para mim inclusão é uma palavra que remete a acessibilidade e direitos. Inserir a pessoa que tenha algum tipo de deficiência ou outra característica que a defina como diferente do "normal" e assegurar que essa pessoa tenha os mesmos direitos das outras (Entrevistado 01).

Nesse mesmo sentido o entrevistado 31 afirmou: “Educação, sociedade, acessibilidade, cultura, esporte, lazer, conhecimento, crescimento entre várias outras possibilidades (Entrevistado 31)”.

Em outro posicionamento temos: “Tornar o ambiente, linguagem ou qualquer coisa acessível para todos, sem excluir ou deixar a parte qualquer um” (Entrevistado 10). Essas 3 respostas associam o conceito e interligam o conceito de inclusão com as definições de acessibilidade, adaptação e direitos.

Foi notável também que, muitos dos estudantes fizeram citações diretas sobre adaptações de espaços físicos e a necessidade de garantia do direito de locomoção de todas as pessoas. Portanto, para eles o conceito de inclusão também está relacionado às adaptações dos ambientes. Evidenciamos isso através da fala do entrevistado 35, que afirmou: “Aceitar e fazer acessível todos os ambientes para todas as pessoas” (Entrevistado 35). Nesse mesmo sentido, o entrevistado 25 respondeu: “dar condições para que todos possam usufruir de determinado espaço independente das dificuldades individuais que tenham” (Entrevistado 25). Esse tipo de acessibilidade arquitetônica e urbanística é abordada na Política de Acessibilidade da Universidade de Brasília que está incluída na Resolução do Conselho de Administração nº 0050/2019.

Além das questões de mobilidade e acessibilidade arquitetônica, muitos estudantes também escreveram sobre a importância de assegurar o acesso à educação para todos, além de garantir a entrada e permanência destas pessoas em instituições de ensino. Isso foi notável na da fala do entrevistado 3:

Inclusão é proporcionar um meio a qual todos tenham condições de exercer sua autonomia de forma plena, na educação por exemplo, seria proporcionar

a educação de qualidade para todos, atendendo as necessidades individuais de cada um (Entrevistado 03).

Nesse mesmo sentido o entrevistado 15 disse: *“Dar condições (acesso e permanência) para todos principalmente para grupos minoritários” (Entrevistado 15).* Em outro posicionamento temos a fala do entrevistado 20, que afirma: *“Manter a pessoa no ambiente, suprir as suas necessidades de maneira que ela possa participar das atividades propostas” (Entrevistado 20).* Essas 3 respostas concordam com o que está previsto na Constituição Federal (BRASIL, 1988), no sentido que todas as pessoas têm direito a uma educação de qualidade, no qual as suas diferenças não podem ser motivo de exclusão ou discriminação.

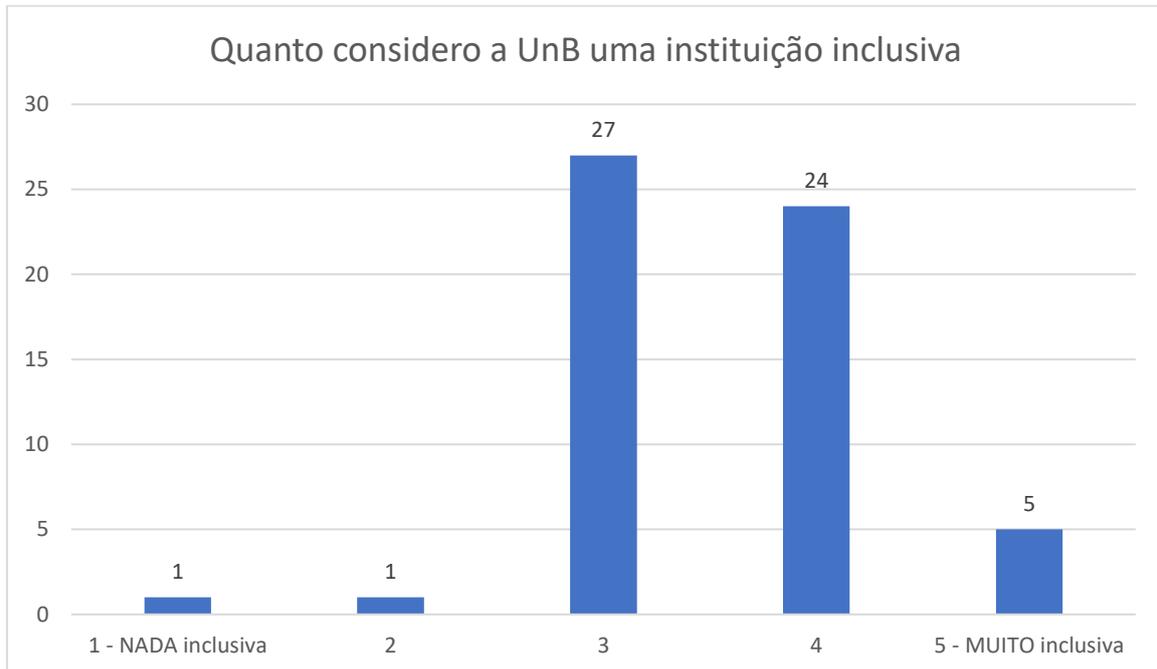
Então, entendemos que as PcD têm garantido por lei o direito de terem as suas individualidades respeitadas e atendidas e, evidenciamos na fala do entrevistado 40 a necessidade que isso de fato ocorra dentro da universidade e em outros espaços, quando diz: *“Possibilitar que qualquer pessoa, independente de características físicas ou psicológicas, tenham acesso às aulas e consigam participar ativamente das atividades” (Entrevistado 40).*

Inclusão na Universidade

Anualmente a Universidade de Brasília recebe estudantes com as mais diversas condições e, além do direito à entrada em uma instituição de ensino, essas pessoas também tem direito à permanência nos ambientes acadêmicos, uma vez que a universidade tem que ter uma infraestrutura e suporte para auxiliar no desenvolvimento educacional destes estudantes.

Tendo isto em mente, questionamos se os estudantes do IQ-UnB consideram a universidade uma instituição inclusiva dentro de uma escala de 1 a 5, sendo 1 considerando nada inclusivo e 5 sendo muito inclusivo. Esta pergunta foi obrigatória e por meio dos resultados obtidos, desenvolvemos o seguinte gráfico:

Gráfico 11: Opinião dos estudantes sobre o nível de inclusão da Universidade de Brasília



Fonte: a autora

A maioria dos estudantes – 27, marcaram a opção 3, que era o valor intermediário, indicando que a maior parte dos entrevistados acredita que a UnB está na média nas questões relacionadas com acessibilidade e inclusão. O segundo maior valor – 24 estudantes, foi referente a opção 4 que é referente a uma classificação de bem inclusiva, sendo seguido pela opção 5 (muito inclusiva) – 5 estudantes, e apenas 1 estudante votou na opção 1 (nada inclusivo) e na opção 2 (pouco inclusivo).

Posteriormente, pedimos para que os estudantes justificassem sua nota anterior. Diferentemente da pergunta acima, este questionamento foi proposto de forma opcional. Portanto, obtivemos apenas 38 respostas para este item.

A grande maioria das respostas apresentadas classificaram a UnB num nível intermediário, isso pode ser devido a diversos fatores, como falta de interesse, falta de conhecimento ou simplesmente porque eles acham que a universidade está na média. Isso foi notado na fala do entrevistado 21:

Nunca me preocupei muito com essa questão, mas sei que a UnB tem iniciativas para promover a inclusão como o programa de tutoria especial, do qual eu participei como tutor, então não sei julgar bem, por isso a nota na média (Entrevistado 21).

A fala acima mostra que o estudante apresenta algum conhecimento sobre a existência de programas focados na inclusão, como o PTE. Neste mesmo sentido o entrevistado 32 disse:

Com relação aos prédios, em sua maioria, eles têm as estruturas necessárias para a acessibilidade de pessoas com dificuldade de locomoção. A UnB também tem políticas de acolhimento de pessoas em condição de rua, baixa renda, interprete de libras, tutoria, dentre outras (Entrevistado 32).

Em outro posicionamento temos a fala do entrevistado 10, que afirma: “*Comparado a outras instituições de ensino de Brasília, acho que ela é bem inclusiva (se não a mais inclusiva) mas tem alguns fatores que podem melhorar*” (Entrevistado 10).

Mesmo a maioria dos estudantes afirmando que a universidade é um ambiente inclusivo, foram destacados diversos problemas que os estudantes observaram durante a sua vivência na universidade. Questões relacionadas aos problemas de acessibilidade arquitetônica e urbanística na universidade foram citadas por diversos alunos, como o entrevistado 6 disse:

Msm alguns lugares possuem acessibilidade, outros deixam a desejar. Os prédios possuem até uma acessibilidade, mas como vai chegar lá se o trajeto não tem essa acessibilidade? Com buracos no chão, partes quebradas e até msm sem o guia das pessoas com deficiência visual. (Entrevistado 6)

Neste mesmo sentido, foi-se falado também da dificuldade de acesso aos prédios da universidade e podemos observar isso por meio da fala do entrevistado 18: “*Os prédios são muito distantes e dificulta pra quem tem dificuldade de locomoção*” (Entrevistado 18). Em outro posicionamento temos a fala do entrevistado 9, que afirma: “*Caminhos difíceis, cadeiras que não comportam todos, pouco acessível.*” (Entrevistado 9).

Quando consideramos o artigo 8 da Resolução do Conselho de Administração nº 0050/2019 da Universidade de Brasília, foi especificado a necessidade de adaptação e acessibilidade arquitetônica e urbanística, para que assim as PcD tenham o seu direito a mobilidade dentro da universidade, e através dos relatos dos estudantes do Instituto de Química da Unb, ainda existem diversas problemáticas em relação à acessibilidade arquitetônica e urbanística, que podem ser prejudiciais para a locomoção dos estudantes.

Além das problemáticas referentes à mobilidade dentro da universidade, também tiveram críticas relacionadas a falta de acessibilidade pedagógica, uma vez que alguns estudantes afirmaram existir um certo desinteresse por parte dos docentes em ajudar os estudantes que necessitam de apoio no tocante ao seu desenvolvimento acadêmico, como o entrevistado 31 afirma: “*Por mais que tenhamos professores profissionais nessa área, nunca vi sendo posto em prática com algum aluno.*” (Entrevistado 31), e nesta mesma linha o

entrevistado 15 disse: “*Por que ainda é perceptível professores não se interessarem em ajudar estudantes que necessitem de apoio*” (Entrevistado 15). Em outro posicionamento, temos a fala do entrevistado 30 que afirma:

A UnB tem muitas propostas/iniciativas de inclusão, muitas são mais complexas e envolvem reformas físicas, mas outras dependem majoritariamente dos funcionários, essas são as que menos vejo funcionar, talvez por demandar certa empatia/consideração, coisas que não são tão exercitadas a menos que se entre em uma situação que seja preciso/de interesse (Entrevistado 30).

Os artigos 15 e 24 da Resolução do Conselho de Administração nº 0050/2019 da Universidade de Brasília asseguram que será promovido condições adequadas para a permanência destas pessoas no ambiente acadêmico e que será promovida orientação aos coordenadores de curso e docentes sobre estratégias de ensino e aprendizagem, formas de avaliação, adaptação de materiais e recursos de acessibilidade, para que pudessem facilitar na inclusão das pessoas com necessidades específicas. Porém é notável que, de acordo com o corpo discente, esses objetivos não estão sendo cumpridos, principalmente em referência aos membros do corpo docente. Como o entrevistado 22 afirma:

Sei que a faculdade tem muitos projetos e iniciativas de inclusão, mas que são pouquíssimos divulgadas. As poucas que conheço fiquei sabendo por conhecidos, e não por divulgação direta da UnB. (Entrevistado 22)

Como o estudante declarou, ele só descobriu da existência desses projetos a partir da comunicação direta com outro discente, indicando uma falha por parte da universidade no que se diz respeito à divulgação de informações relacionadas com esta temática.

Inclusão no Instituto de Química

A Universidade de Brasília é localizada em um espaço bem extenso, e os estudantes do Instituto de Química acabam tendo que transitar em outras áreas além do próprio instituto. Não é incomum que estes alunos tenham aulas no Bloco de Salas de Aulas Sul – BSA Sul, que estudem na Biblioteca Central – BCE ou que façam suas refeições no Restaurante Universitário – RU.

Tendo isto em mente, foi-se questionado como eles avaliariam a acessibilidade nesses espaços: ao falar sobre a acessibilidade no BSA Sul, a maioria classificou a acessibilidade neste ambiente como “Bom” – 21, sendo seguido por “Médio” – 15, “Excelente” – 7, apenas 2

estudantes marcaram “Ruim”, 1 estudante marcou “Péssimo”, e 2 estudantes classificaram como “Não sei avaliar”.

Sobre a BCE, a maioria classificou a acessibilidade neste ambiente como “Bom” – 21, sendo seguido por “Médio” – 11, “Excelente” – 5, apenas 1 estudante marcou “Ruim”, nenhum estudante marcou “Péssimo”, e 9 estudantes classificaram como “Não sei avaliar”.

Sobre o RU, a maioria classificou a acessibilidade neste ambiente como “Bom” – 19, sendo seguido por “Médio” – 18, “Ruim” – 5, “Excelente” – 2, nenhum estudante marcou “Péssimo”, e 4 estudantes classificaram “Não sei avaliar”.

A maioria das ficaram na classificação de “Boa” ou “Média” indicando que, mesmo que estas áreas da universidade tendo um certo nível de acessibilidade, ainda há espaço para melhorias.

Como este trabalho é voltado para a inclusão dos discentes do Instituto de Química, questionamos também sobre a acessibilidade no próprio instituto. E assim como nas outras áreas da universidade que foram citadas acima, ao falar sobre a acessibilidade no Instituto de Química, a maioria classificou como sendo “Bom” – 26 estudantes, sendo seguido por “Excelente” – 9 estudantes, “Médio” – 8 estudantes. Quatro estudantes marcaram que “Não sei avaliar” e apenas um estudante classificou como “Ruim”.

Tendo isto em mente, questionamos posteriormente se eles tinham algum tipo de sugestão para tornar o IQ mais acessível. Foi notável que, das respostas observadas, a maioria especificava problemas relacionados à acessibilidade arquitetônica e urbanista no instituto.

Dentre as áreas do instituto, foi-se ressaltado a falta de acessibilidade nos laboratórios químicos, como o entrevistado 4 afirma: *“Acredito que cadeirantes talvez tenham dificuldades em se mobilizarem dentro dos laboratórios devido a altura das bancadas. (Entrevistado 4)”*. Nesta mesma vertente, o entrevistado 33 disse: *“Acredito que bancadas baixas para cadeirantes, por exemplo. (Entrevistado 33)”*. E, o entrevistado 6 mostrou uma preocupação na realização dos experimentos feitos por estudantes que são PcD ao afirmar: *“As bancadas dos laboratórios são altas, acredito que cadeirantes teriam dificuldade de acesso e manipulação dos equipamentos. (Entrevistado 6)”*.

Mesmo sabendo que, dentro de um laboratório químico existam algumas limitações de capacidade de alunos e até mesmo acessibilidade, é espero que o IQ em conjunto com a universidade procure formas de melhorar as aulas que são realizadas neste ambiente. Porém, além da necessidade de uma adaptação dos espaços físicos, diversos alunos também mostraram

uma problemática em relação a adaptação dos experimentos realizados nos laboratórios do instituto, como foi notável através da fala do entrevistado 7:

Se tratando especificamente de laboratórios de ensino, seria interessante ter formas de tornar os experimentos mais inclusivos para alunos com algum grau de daltonismo, por exemplo. Como alguns experimentos envolvem cores e variações, seria válido a utilização de aplicativos identificadores de cor, por exemplo (Entrevistado 7.)

Este estudante, além de apresentar um problema na inclusão dos alunos daltônicos nas práticas laboratoriais, também trouxe uma solução para o problema apresentado. Por isso é necessário ressaltar a importância da comunicação entre a universidade, o corpo docente e os estudantes, para que em conjunto possamos identificar as problemáticas na universidade e procurar soluções e adaptações para tais questões.

Outros problemas foram identificados pelos estudantes que responderam o questionário em relação à acessibilidade para as pessoas com deficiência visual. O entrevistado 34 disse: *“Talvez melhorar as sinalizações com pisos táteis para atender melhor as pessoas deficiência visual. (Entrevistado 34)”*, e nesta mesma linha o entrevistado 18 afirmou: *“Garantir a presença de piso tátil em todos os corredores e adaptar todos os auditórios para PcD. (Entrevistado 18)”*.

Mas além dos laboratórios, até mesmo espaços que já são adaptados não estão em condições ideais de uso. O IQ tem uma rampa de acesso ao segundo andar, porém acredita-se que ela é muito íngreme, podendo dificultar o seu uso. Referente a isto, o entrevistado 10 afirmou: *“Tentar implantar rampas retas, tenho conhecidos cadeirantes e do jeito que a rampa é, eles teriam dificuldades em subir. Além de não ter degrau no começo dos laboratórios e banheiros (Entrevistado 10)”*

Porém, mesmo o IQ apresentando uma certa acessibilidade arquitetônica e urbanística, os estudantes apontam que ainda existem alguns espaços que necessitam de melhoria, como o entrevistado 12 disse: *“COLOQUEM UMA BENDITA RAMPA PARA CADEIRANTES NO AUDITÓRIO AZUL. (Entrevistado 12)”*. Em outro posicionamento, o estudante 42 disse: *“Piso menos escorregadio em dias chuvosos, mais espaço para cadeira de rodas nos anfiteatros. (Entrevistado 42)”*. Seguindo esta linha, o estudante 32 afirmou: *“Trocar as portas do laboratório, colocar as indicações dos nomes dos laboratórios em braile, contratar pessoas que falam em LIBRAS. (Entrevistado 32)”*.

Além das problemáticas do instituto que envolviam a necessidade de melhorias para acessibilidade arquitetônica e urbanística, também falamos sobre as questões que abordam acessibilidade pedagógica, em que se fala sobre capacitação docente, e isto foi evidenciado pela fala do entrevistado 43: *“Orientação aos professores e salas mais acessíveis para pessoas com deficiência. (Entrevistado 43)”*.

E outro tópico que também foi abordado a necessidade de se fazer divulgação sobre os direitos das PcD dentro do ambiente acadêmico. A fala do entrevistado 27 demonstra a preocupação dos estudantes em relação a necessidade de uma melhor comunicação entre o corpo discente e o instituto: *“Aumentar a divulgação de projetos/inciativas voltadas para pessoas com deficiência, e facilitar o diálogo com elas para que possa ouvir das mesmas quais são suas necessidades. (Estudante 27)”*.

Sobre a Diretoria de Acessibilidade - DACES

A Universidade de Brasília criou a DACES – que inicialmente era chamado de Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (PPNE) – com o intuito de assegurar a inserção e permanência de estudantes com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas. Esta diretoria existe desde 1999, e já auxiliou muitos alunos durante o seu processo acadêmico e desenvolvimento universitário.

Tendo conhecimento da importância da existência desta diretoria, é esperado que a universidade foque no desenvolvimento de projetos que tenham como objetivo principal a inclusão destes estudantes, além de focar bastante na divulgação tanto dos projetos, programas e espaços físicos, quanto na existência da própria diretoria.

Tendo isto em mente, questionamos para os estudantes do IQ-UnB se eles tinham conhecido a DACES, e dos 48 estudantes que responderam esta pergunta, a maioria – 33 estudantes, respondeu que não conhecia a diretoria. Essa informação mostra que existe um certo déficit na divulgação da Diretoria de Acessibilidade, considerando também que o formulário foi aplicado apenas para estudantes do Instituto de Química da UnB.

Além da DACES, a UnB apresenta outros espaços físicos especializados para a inclusão das pessoas com deficiência como, por exemplo, o Laboratório de Apoio ao Deficiente Visual – LDV. Ao questionar se os estudantes conheciam algum espaço físico da universidade, apenas 3 estudantes de um grupo de 48 pessoas responderam que conheciam. E além das áreas físicas, a universidade também oferece aos discentes a oportunidade de participarem do Programa de

Tutoria Especial - PTE, em que as pessoas que são atendidas pela DACES podem pedir o auxílio de um tutor – que no caso seria outro estudante, para auxiliá-los durante o seu semestre acadêmico. Tendo em mente o quanto esse programa pode ser útil para estudantes que estão enfrentando dificuldades na universidade, questionamos os alunos se eles sabiam da existência do PTE e, das 48 pessoas, apenas 13 conheciam o PTE. E ao questionar quantos deles já participaram do PTE, apenas 2 estudantes responderam que já participaram do programa.

Informações de divulgação de espaços físicos especializados, como o LDV, e de projetos de inclusão, como o PTE são divulgados pela Diretoria de Acessibilidade. Considerando que a maioria dos estudantes que responderam o questionário não tinham conhecimento da existência da DACES, não é algo atípico que a maioria não conheça espaços físicos especializados ou programas de assistência, afinal quem faz a divulgação destas informações é a própria Diretoria de Acessibilidade.

Quando analisamos as informações, fica evidente que a universidade e a Diretoria de Acessibilidade tem uma carência muito grande no que se trata da divulgação dos projetos e espaços voltados para esses estudantes com necessidades específicas. Esta questão é muito problemática porque pode acarretar em outros transtornos, como por exemplo, se um discente que é diagnosticado com alguma condição específica estiver sentindo dificuldades durante o seu processo educacional e, caso ele não conheça a existência da DACES ou do Programa de Tutoria Especial, ele deixa de ter acesso a uma ferramenta que poderia auxiliá-lo durante sua formação acadêmica.

Também questionamos quantos alunos que responderam ao questionário são atendidos pela DACES, e dos 48 estudantes apenas um é atendido pela DACES. Uma vez que temos interesse de entender melhor sobre a DACES e os estudantes atendidos por ela, montamos, dentro do questionário, uma seção a parte, com perguntas específicas aos estudantes que marcassem a opção SIM na pergunta “Você é/foi atendido pela DACES?”. É importante ressaltar, porém, que apenas uma pessoa marcou tal opção. Portanto, todas as respostas dessa seção são referentes às vivências de uma única pessoa.

- Perguntas para os estudantes do Instituto de Química da Universidade de Brasília que são atendidos pela Diretoria de Acessibilidade - DACES

Esta seção separada apresenta 7 perguntas ao todo. Como só teve uma pessoa que marcou que era atendido pela DACES, não é necessário o desenvolvimento de gráficos para

comparar as respostas e observar quais foram mais marcadas, isto porque não tem outros estudantes para compararmos as respostas. Tendo isto em mente, foi-se desenvolvido o seguinte quadro, em que mostra as perguntas que foram feitas e as respostas que foram entregues:

Quadro 4: Respostas do questionário para os estudantes do IQ-UnB que são atendidos pela DACES

Pergunta	Resposta Obtida
Como você avaliaria o atendimento e acompanhamento realizado pela DACES? OPÇÕES: Escala de 1 a 5 (1 - péssimo, 5 – excelente)	4 (muito bom)
Você já acessou a página online da DACES? OPÇÕES: Sim ou Não	Sim
Você considera que a universidade está realizando uma boa divulgação das informações da DACES? Justifique. Resposta discursiva	Depende, na maioria das vezes acabo indo a DACES pedindo orientações.
Que sugestões você daria para melhorar a divulgação de informações da DACES?	Por exemplo o insta oficial da unb poderia fazer mais divulgações voltadas para a DACES.
Você já participou do Programa de Tutoria Especial? OPÇÕES: Não conheço/ Conheço o programa e já participei/ Conheço o programa, mas nunca participei.	Conheço o programa, mas nunca participei.
Você se sente acolhido na UnB? Justifique.	Sim, consegui o atendimento que necessitava e é isso.
Você se sente acolhido no Instituto de Química? Justifique.	Sim, até o momento todos foram muito bons e compreensivos comigo.

De maneira geral, é observável que o estudante se sente acolhido tanto na universidade quanto dentro do próprio Instituto de Química, já acessou o site da DACES e tem conhecimento do Programa de Tutoria Especial, apesar de nunca ter participado. Ao pedir sugestões no que se diz a respeito da divulgação de informações realizada pela DACES, o discente afirmou que seria uma boa ideia se o Instagram oficial da UnB fizesse mais postagens relacionadas à DACES, para que assim haja uma melhor divulgação sobre a existência e atendimento fornecido pela Diretoria de Acessibilidade da UnB.

No final deste questionário, colocamos uma seção de agradecimento aos estudantes que se propuseram a auxiliar no desenvolvimento desse trabalho. Além disso, colocamos uma seção para as pessoas que estivessem disponíveis para conversar mais um pouco sobre esta temática.

Essa seção foi colocada visando as pessoas que marcassem que são/foram atendidas pela DACES, para que pudéssemos prosseguir para a próxima etapa deste trabalho.

Etapa 3 - Entrevista com estudantes e ex-estudantes do Instituto de Química da UnB

Esta etapa foi a mais demorada, porque para marcar as entrevistas dependeria da agenda dos entrevistados. Inicialmente, eu tentei entrar em contato com algumas pessoas indicadas pelo meu orientador que eram atendidas pela DACES. Porém, duas pessoas não retornaram o contato, outra não quis participar da entrevista, informando que estava passando por mudanças pessoais em sua casa, e por isso não teria tempo.

Duas pessoas, cujo contato foi fornecido pelo meu orientador, retornaram o meu contato e concordaram em realizar às entrevistas. Porém, a primeira pessoa que aceitou a entrevista teve muito choque de agenda. Quando eu tinha disponibilidade, ela não podia, e vice-versa. Não conseguimos datas em que ambas estivessem disponíveis e, posteriormente ela viajou, ficando completamente indisponível para a entrevista. A outra pessoa foi um pouco mais fácil de marcar a entrevista, já que ela ainda está estudando na UnB e passa grande parte do seu tempo na universidade.

Além disso, na etapa anterior, que foi a realização do questionário online para todos os estudantes do Instituto de Química, foi separado uma seção em que afirmava que, caso o discente tivesse interesse e disponibilidade de conversar mais conosco o assunto, eles poderiam informar uma forma de contato, que nós entraríamos em contato.

O formulário online teve 48 participantes, sendo que apenas um deles era uma pessoa atendida pela DACES, e ela deixou o telefone para contato. Conversei com ela pelo WhatsApp^(R) e por ligação de voz, tentamos marcar um horário e inicialmente tivemos a ideia de realizar a entrevista por meio de mensagens de texto. Porém, não deu muito certo, então marquei uma reunião online pelo Google Meet, e conseguimos desenvolver melhor a nossa entrevista.

Para manter a privacidade, utilizaremos nomes fictícios para nos referirmos aos entrevistados, sendo eles baseados nos nomes de personagens da Marvel. E qualquer outra pessoa citada durante a entrevista também terá seu nome alterado, por motivos de privacidade. Se caso outros estudantes sejam citados, iremos continuar usando nomes de personagens da Marvel, e no caso de docentes serem citados, iremos utilizar apenas uma letra, para assim diferenciar melhor.

Nesta etapa, ao todo, foram realizadas duas entrevistas. Cada entrevista teve uma duração de um pouco mais de uma hora, portanto obtivemos bastante material, e neste capítulo

será apontado alguns pontos mais relevantes para este trabalho sobre o que foi dito durante as entrevistas sobre as vivências destas estudantes na Universidade.

Mesmo as duas entrevistadas tendo entrado na universidade em períodos distintos e, conseqüentemente, tendo experiências e vivências diferentes, elas observaram certas problemáticas em comum e, por conta disso, serão apresentados estes desafios que elas viveram, trazendo suas falas para entendermos melhor como está sendo o processo de inclusão na universidade.

➤ Contexto da entrevista com Carol Danvers (Capitã Marvel)

A primeira entrevista foi realizada presencialmente, na Biblioteca Central da UnB, por escolha da própria entrevistada, com gravação de áudio pelo celular. Ela será referida durante a entrevista por meio de um nome fictício: Carol Danvers. Durante o desenvolvimento da entrevista, foi citado outras pessoas cujas identidades serão mantidas em sigilo, sejam elas docentes ou estudantes.

A Carol está terminando o curso de Licenciatura em Química, mas inicialmente entrou para a Universidade de Brasília para cursar Bacharelado em Química. Quando perguntado sobre o motivo da troca de curso, ela afirmou:

Um dos motivos pelo qual troquei de curso foi os horários, por conta do trabalho, outra questão foi as disciplinas. Assim que eu entrei, eu me envolvi em um projeto de monitoria dos estudantes indígenas, e aí eu conheci pessoas da área de letras e outros cursos, e aí eu me envolvi bastante com a área da licenciatura, por conta desse projeto que eu participei. E aí eu fiz algumas matérias de pesquisa e matérias mais voltadas pra licenciatura, e aí eu estava com mais aproveitamento na licenciatura do que no bacharel, aí eu falei “ah vou tentar”. Aí eu estava com a corda no pescoço por conta da disciplina A, e uni o útil ao agradável. No final das contas eu passei na disciplina A, mas eu fiz de qualquer forma o vestibular e troquei pra licenciatura. (Carol)

➤ Contexto da entrevista com Jennifer Walters (She-Hulk)

A segunda entrevista foi feita com uma discente que forneceu o seu contato por meio do Google Forms^(R) que foi desenvolvido na Etapa 2 deste trabalho. Inicialmente, por conta de conflitos de agenda, tentamos realizar a entrevista de maneira remota e escrita, porém não ficou bem desenvolvido. Por conta disso, conseguimos marcar um horário para termos a entrevista de maneira síncrona e oral, pelo Google Meet. Ela será referida durante a entrevista por meio

de um nome fictício: Jennifer Walters. Durante o desenvolvimento da entrevista, foi citado outras pessoas cujas identidades serão mantidas em sigilo, sejam elas docentes ou estudantes.

A Jennifer está iniciando o curso de Bacharel em Química, ela entrou no semestre passado, 1º/2022. Ela realizou o Ensino Médio de maneira remota, por conta da pandemia mundial. Ela disse que tá se sentindo bem perdida dentro da universidade, e que está tendo dificuldades em se adaptar, principalmente com algumas matérias específicas, como disciplina A e algumas disciplinas introdutórias do Instituto de Química.

Relação da DACES com os estudantes

Durante as entrevistas, foram abordados diversos tópicos, problemáticas e sugestões para melhorias em relação a Diretoria de Acessibilidade da universidade. Como as entrevistas foram extensas, não disponibilizaremos os diálogos na íntegra mas iremos trazer falas das estudantes relacionadas aos tópicos abordados por elas. Durante o desenvolvimento deste trabalho, observou-se muitos pontos em comum na opinião de ambas estudantes, mesmo elas sendo inseridas em contextos completamente diferentes, portanto selecionamos os temas mais abordados por elas e separamos em tópicos.

➤ Como conheceram a DACES

Mesmo ambas estudantes sendo atendidas pela DACES, elas conheceram a diretoria de formas completamente diferentes, porém nenhuma das duas conheceu a DACES graças à divulgação da própria diretoria, e sim por influência e comunicação de terceiros.

A Carol antes mesmo de conhecer a DACES, participou do PTE sendo tutora da sua colega Wanda. Mesmo a Carol afirmando que já tinha dificuldades relacionando o seu aprendizado, principalmente em matérias específicas, ela disse que só foi atrás do auxílio da DACES e do próprio diagnóstico, graças à Wanda que a instruiu a buscar auxílio. Sobre como ela conheceu a DACES, Carol disse:

Primeiro, como que eu encontrei a DACES [...] eu já conhecia a Wanda, porque a gente tinha feito a disciplina A juntas, né, na mesma turma. Só que eu não sabia que ela tinha TDAH... é, daí depois a gente conversando, viramos amigas, ela me falou, e aí, a DACES abre um edital específico de tutoria para todos os estudantes que são atendidos pela DACES, então o estudante fala “olha, eu preciso de um tutor, em tal e tal disciplina” [...] Aí o que aconteceu, eu conheci todo esse contexto, mas aí comecei a ter algumas dificuldades de organização mais acentuadas. Isso eu sempre tive, mas no

âmbito da pandemia isso intensificou de uma forma assustadora. [...] Aí eu fui no psiquiatra, que é especialista em TDAH, mas eu não sabia que ele era especialista. Depois disso aí, eu estava ainda dando tutoria para Wanda, e eu fui comentei com ela, e falou “caramba, que legal”, e a gente começou a conversar mais, [...] e aí ela foi e falou de novo “cara... DACES, vê com eles, de repente te ajuda em alguma coisa, por mais que esteja agora na reta final, mas de qualquer forma ajuda”, aí foi nesse momento que eu procurei a DACES. (Carol)

Mesmo a DACES tendo a divulgação das suas informações de maneira online, a Carol só descobriu a existência da diretoria através de outra colega, que já era atendida pela DACES. Desta mesma forma, Jennifer também foi descobrir sobre a diretoria através de terceiros, mas no seu caso, foi graças a um professor. Diferentemente da Carol, a Jennifer já era diagnosticada com Distúrbio do Processamento Auditivo Central – DPAC e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH, antes do seu ingresso na universidade. Ela estava tendo dificuldades no seu aprendizado na universidade desde o primeiro semestre, e neste período ela ouviu um colega de classe conversar com o professor, afirmando que o próprio tinha TEA e que necessitava de ajuda, porque estava enfrentando dificuldades com o seu aprendizado na universidade. Ao ouvir a conversa, Jennifer descobriu era localizado a DACES e assim foi buscar o seu atendimento. Sobre como ela conheceu a DACES, Jennifer afirmou:

[...] ele estava dando semestre passado a matéria de Introdução ao Curso, e tipo assim, eu percebi que eu não estava...foi logo no início do curso. E tinha um menino também, que era calouro junto comigo, que eu descobri nesse dia inclusive, que ele era autista. E aí, ele pegou e falou “ah, eu preciso de atendimento”, e aí eu lembrei “eu também preciso de atendimento”, e ele estava falando com o professor, que estava dando orientação para ele, aí falou “ah, você tem que ir na DACES, que fica no ICC Norte”, e eu falei “show”. Aí um tempo depois a gente foi lá dar entrada na DACES. (Jennifer)

Cada estudante tem a sua vivência, e ambas entrevistadas conheceram a DACES em períodos acadêmicos diferentes. Carol só foi buscar o seu atendimento na diretoria ao final de sua graduação, enquanto que Jennifer já descobriu da existência da DACES no seu primeiro semestre acadêmico. Enquanto que Carol conheceu a diretoria através de uma colega que já era atendida – inclusive, Wanda tinha pedido anteriormente que Carol a auxiliasse sendo sua tutora através do PTE. Jennifer conheceu ao ouvir a conversa de um professor com outro estudante, em que ele o instruiu a buscar o atendimento com a DACES.

Após o diálogo realizado com as estudantes, é notável que existe um problema relacionado com a divulgação da existência da DACES. Ambas estudantes só conheceram a diretoria através de terceiros, e não com o auxílio da universidade ou da própria diretoria. No caso de Carol está problemática fica ainda pior porque, ela só conseguiu buscar auxílio da DACES no final do curso. Com isto em mente, ficam as seguintes reflexões: se a DACES tivesse uma melhor divulgação das suas informações, a Carol poderia ter obtido esse atendimento com antecedência e assim teria tido um desenvolvimento acadêmico diferente e talvez até melhor? E quantos estudantes podem estar sendo prejudicados por não saber da existência desta diretoria?

➤ Dificuldades enfrentadas durante o processo de atendimento com a DACES

Após serem orientadas a buscar pela DACES, as estudantes começaram o processo de atendimento com a diretoria. A Jennifer buscou realizar este procedimento de maneira presencial, onde foi para a diretoria e pediu instruções a um servidor para descobrir como ela poderia realizar o processo de atendimento. Sobre seu atendimento com a DACES, Jennifer disse:

Eu cheguei lá na DACES, eles dão uma senha, e aí a primeira coisa que a moça pergunta é “ah, você está cadastrada?”, aí eu falei “não, não sei nem por onde começa”, aí ela falou “então tá”, pegou uma folha e ela deu a folha que tem a orientação, e aí ela falou “você vai no SIGAA, vai mandar o seu laudo, vai falar o que você precisa e vai falar a dificuldade que você está tendo, e aí eles pegam e vão avaliar, vai ser uma assistente social, e aí vai marcar um dia com você, para você conversar com ela” [...] Pode ser tanto na UnB, quanto virtual, só que eu optei por ser presencial, porque é mais fácil geralmente, eu já estava lá direto. (Jennifer)

Diferentemente da Jennifer, a Carol realizou o atendimento com a DACES de maneira online, porém ela encontrou certas dificuldades durante o processo. Como dito anteriormente, ela começou a perceber que precisava de auxílio depois de conversar com sua colega, e então ela entrou em contato com um psiquiatra e assim obteve seu diagnóstico. Porém, ao entregá-lo, a diretoria não queria aceitar inicialmente. Conforme foi o depoimento de Carol:

[...] eu tive só um probleminha com eles porque, na época, eu só tinha tido uma consulta com psiquiatra. [...] Como eu só tinha tido uma consulta quando eu procurei a DACES, e a gente fez todo esse contato técnico. E lógico, quando a gente fala de transtornos psiquiátricos, a gente tá falando de coisas

em que o diagnóstico não é tão fechado quanto outras patologias. Então, tipo assim, se psiquiatra me dá um laudo e fala que eu tenho TDAH, por mais que ele tenha certeza e me acompanha a mais de anos, ele sempre vai colocar Hipótese Diagnóstica. [...] Daí quando eles leram isso no meu relatório, eles começaram a encrencar, tipo dizer que poderia acontecer de reverter, entendeu? (Carol)

Porém, ao receber esta resposta, Carol foi atrás dos seus direitos e entrou em contato com a diretoria, informando sua situação e assim conseguiu fazer parte do grupo de estudantes que são atendidos pela DACES. Segue abaixo um trecho do depoimento de Carol sobre essa questão:

[...] vieram com essa história, aí eu fui bem incisiva e mandei um e-mail bem grosseira mesmo, falando que toda pessoa que é atendido por um psiquiatra, ela faz um acompanhamento periódico, e esse acompanhamento não necessariamente é todo mês, até porque... dinheiro. O meu especificamente só é de 6 em 6 meses, [...] então não teria possibilidade de eu reverter aquele laudo naquele momento. Esse foi o único problema que eu tive com a DACES.[...] Eu mandei um e-mail, porque eles me mandaram falando dessa questão por e-mail, eu respondi o e-mail bem incisiva mesmo, [...] eles meio que abaixaram a crista e nunca mais falaram sobre isso. (Carol)

➤ A experiência com o Programa de Tutoria Especial – PTE

Ambas estudantes conhecem o PTE e já tiveram contato com o programa. A Carol inicialmente participou do PTE como tutora da sua colega Wanda e posteriormente que buscou o atendimento da DACES. Atualmente ela participa do PTE, mas recebendo a tutoria ao invés de ser tutora como anteriormente.

Ao falar sobre sua experiência inicial com o programa, Carol disse que estava receosa, porque achou que era um programa mais rígido. Porém, acabou notando que existia uma certa liberdade dentro do programa. Segue abaixo um trecho sobre a visão da Carol em relação ao PTE:

E aí, a organização é feita entre o tutor e o estudante, e aí é mais livre sabe? A DACES só manda alguns formulários durante o semestre para a pessoa dizer como que tá sendo a organização dos dois, se está dando tudo certo e no final faz uma avaliação de ambos. Ambos fazem uma avaliação por meio de Formulários Docs mesmo, tudo isso é feito, tanto a inscrição, quanto o acompanhamento, quanto finalização da tutoria. (Carol)

Ao começar a receber atendimento da DACES, Carol optou por buscar um tutor também para que a auxiliasse nas questões que ela tinha em relação a universidade, então ela buscou por um tutor geral, ao invés de um tutor específico de alguma disciplina. Porém, ela encontrou uma dificuldade: a tutora de Carol estava em um período mais inicial da graduação, e a Carol precisava de auxílio em questões relacionadas com a sua formação, como por exemplo, problemas que envolviam o desenvolvimento do seu TCC. Em relação a essa dificuldade, Carol disse:

[...] quando a pessoa não tem ninguém para indicar, deixa livre. Aí eles se esforçam e acham alguém que esteja entre os cursos da pessoa. [...] Porque, essa menina que é a minha tutora, ela é do IQ e ela também tem TDAH. Mas eu falei com ela pouquíssimas vezes. [...] Aí ela me procurou, me mandou um e-mail, a gente começou a conversar pelo WhatsApp^(R), a gente tentou se encontrar várias vezes e nunca dava certo, aí a gente conversou uma vez pelo WhatsApp^(R) numa ligação, porque eu estava com muita dificuldade na questão do TCC, de terminar tempo, e como a questão dos prazos é meio relativizada pra quem tem TDAH, eu perguntei para ela se eu tinha alguma coisa que podia ser feita, aí ela foi lá procurou pra ver se encontra se tinha alguma forma de relativizar essa questão dos prazos. [...]E eu já estou no final, então em questões de TCC ela não consegue me ajudar muito. (Carol)

Já no caso da Jennifer, ela tentou participar do PTE para conseguir um tutor para ajudá-la a parar de se sentir tão perdida em relação ao curso, porém não conseguiu um tutor porque, de acordo com a DACES, eles estavam com falta de tutor. Sobre essa situação, Jennifer afirmou:

No semestre passado eu dei entrada, e fui falar com a moça do acolhimento e aí eles vão, fazem a entrevista. E uma das coisas que ela falou que eu também teria direito é esse tutor. Eu perguntei para ela como que funcionaria esse tutor, e disse “então, você pode ter direito à um tutor de matérias específicas ou um tutor que vai te orientar no geral, que vai te ajudar tanto nas matérias, quanto na questão do curso”, eu falei “caramba, é um desses que eu preciso, porque eu estou totalmente perdida, e não sei para que rumo que eu vou”, e ela falou “beleza, isso no semestre que vem, você chega na gente, e nós iremos dar entrada nessa tutoria”. [...] cheguei no início desse semestre, cheguei na DACES, conversei, e uma das assistentes sociais, que ela é voltada justamente e somente para o Programa de Tutoria, ela virou para mim e ela falou assim “olha, você quer dar entrada num tutor geral, né?”, e eu falei “isso”, aí ela falou “mas é o seguinte, a gente não tem tutor suficiente.”, aí eu “caramba,

e aí?”, aí ela falou “é, não vai ter como você dar entrada no Programa de Tutoria. Inclusive a gente vai abrir o edital de novo, para ver se tem mais pessoas interessadas, inclusive se você achar algum veterano seu, ou alguém que esteja disposto, você pede e você traz para ser o seu tutor.” [...] aí eu fui atrás de pessoas que estivessem interessadas e eu não consegui achar ninguém. E aí eu voltei nela, disse “olha, eu não achei ninguém”, e ela “beleza, mas infelizmente não tem pessoa suficiente, posso até puxar o seu nome e deixar solicitado, só que não tem tutor suficiente” (Jennifer)

Infelizmente, o problema da falta de tutor no PTE foi reconhecido por ambas estudantes. O caso da Jennifer foi um ótimo exemplo disto, porque como ela é nova na graduação, não tem tantos contatos e amizades com outras pessoas do instituto, quando comparado com a Carol por exemplo, que já está no final do curso. E por conta disso, ela não conseguiu achar um estudante que pudesse atuar como seu tutor.

Esse problema é conhecido pela diretoria, conforme observado por meio das falas da Jennifer que foram citadas acima. E, ao questionar para Carol se a diretoria deixava estudantes que são atendidos pela DACES atuarem como tutores, ela afirmou o seguinte: *“inclusive na entrevista técnica com assistente e a psicóloga, elas falaram e foram bem enfática. Me perguntaram como que eu conheci a DACES, e aí elas falaram “muito legal, não deixe de ser tutora (Carol)”*.

O PTE é um programa com ótimas intenções, e que com certeza já deve ter auxiliado na adaptação de vários alunos, porém é evidente que existe uma falta de tutores para este programa, e isso pode prejudicar diversos alunos que necessitam deste auxílio, como é o caso da entrevistada Jennifer.

➤ A divulgação das informações online da DACES

A DACES também tem sua presença online, seja no Instagram da diretoria ou da própria página na internet. No caso das nossas entrevistadas, elas conheceram a diretoria através de outras pessoas da universidade que as informaram. Porém ao perguntar se elas conheciam o site da DACES, ambas informaram que sim.

Em relação a presença online da diretoria, ambas afirmaram que existe espaço para melhora. Quando questionamos se a Carol acreditava que o site da DACES era de fácil acesso e se as pessoas conseguiriam encontrar e acessar o site com facilidade, ela afirmou:

Não. Primeiro, porque eles não teriam a autonomia de entrar no Google e pesquisar DACES-UnB, eles não saberiam da existência. Quando você coloca

UnB, acho que não é fácil achar não. No site tem uma aba de diretoria, e mostra todas assim, e deve ter lá acessibilidade. Mas aí quando a pessoa entra lá, ela tem que ler tudo lá, abrir as coisas, saber... não sei se é fácil não. Até porque o site da UnB é bem difícil, não vou falar horrível, mas é bem ruim. Muito difíceis de encontrar as informações, eu particularmente quando eu quero achar alguma coisa específica aqui da UnB, eu coloco no Google. Tipo, quero abrir o site da DDS, eu pesquiso DDS-UnB. Quero achar o calendário acadêmico, pesquiso Calendário Acadêmico-UnB. Porque o site da UnB é um bicho de sete cabeças. (Carol)

E quando perguntamos para Jennifer como ela considerava a divulgação online da DACES, e se ela tinha alguma sugestão de melhoria nesta área, ela afirmou:

Eu acho que poderia. Com certeza poderia. Porque, pelo Instagram oficial da UnB, pelo Twitter oficial da UnB, eles poderiam tipo “ah, olha, gente, olha aqui, ó.” Uma vez ou nunca eu os vejo falando, tipo, “ah, vai lá na DACES. Tá precisando de não sei o que? Vai na DACES.” Só que eles não fazem posts virados, tipo, “ah, você tem TDAH? Você tem autismo? Você tem TEA? Você tem... O que seja.” Nunca vi, nunca! Nunca vi isso. (Jennifer)

➤ Comunicação da DACES com o corpo docente e com os servidores

Além da comunicação com os estudantes, é necessário que a DACES tenha um diálogo direto com a universidade como um todo, e isso inclui o corpo docente e os servidores. Ao questionar sobre a divulgação da existência da diretoria, a Jennifer apontou que muitas vezes pessoas que estão inseridas na universidade não conhecem a diretoria, como por exemplo professores e servidores. Ela ressalta a importância de uma linha de comunicação direta através da seguinte afirmação:

[...] Precisa sim de uma divulgação, porque [...] por mais que a gente chegue [...] em qualquer departamento lá do ICC, não é todos que vão saber te informar. Não é todo mundo que vai saber ali. Então, [...] você tem que saber uma pessoa que realmente saiba, tipo igual foi o professor do curso de Bacharel que ele sabia. [...] porque tem muita gente lá que não sabe nem o que é a DACES. [...] Tem muita gente que não sabe o que é. E aí, geralmente fala “ah, nossa!” E aí eu viro e falo “ah não, é porque eu sou atendida pela DACES.” E o pessoal fica tipo “cara, o que que é isso? Tipo, você recebe auxílio da Universidade?” [...] Os próprios professores, os próprios funcionários não sabem muitas vezes. E, inclusive, é o que eu percebo, que foi

uma das orientações da moça lá quando ela me acolheu. Foi justamente conversar com os meus professores, porque não são todos os professores que vão pegar e acessar, olhar e não sei o que... E ver se o professor vai acatar, que eu acho isso o cúmulo. (Jennifer)

Relação da universidade e do IQ com os estudantes

➤ A acessibilidade na universidade e no Instituto de Química

Ao questionarmos as estudantes sobre as maiores dificuldades que elas enfrentaram tanto na universidade, quanto especificamente no Instituto de Química, elas abordaram muito sobre a problemática da falta de tentativa do corpo docente em auxiliar as pessoas atendidas pela DACES.

A Carol falou sobre a necessidade específica dela de ter acesso a todos os materiais possíveis para auxiliar no seu aprendizado. Ela informou que muitas vezes os professores não disponibilizam os materiais utilizados, e que muitos deles não olham o parecer dos alunos, para ver as necessidades específicas deles. Nessa linha, Carol afirmou:

[...] E aí isso é uma coisa que eu particularmente, eu acho que a maioria dos estudantes que tem TDAH, nós precisamos de tudo que foi dado lá. Precisa dos slides, anotações, se tiver gravações de áudio. Depois que a gente recebe o parecer técnico de atendimento da DACES, a gente tem essa liberdade de, mesmo em aula presencial, eu posso gravar o professor, eu posso gravar o áudio, e aí se ele vier chiar falando com a gente que pode processar, eu simplesmente falo pra ele procurar a DACES. (Carol)

A Carol também explicou que, durante a pandemia, veio um lado positivo que era a questão de que muitas aulas eram gravadas e disponibilizadas, e por conta disto ela poderia assistir novamente quantas vezes fossem necessárias e fazer anotações. E por conta disso, sentiu que seu desempenho acadêmico foi melhor durante este período.

A Carol também explicou que a questão do auxílio dos docentes tem uma relação direta com o problema de divulgação e comunicação, dando o exemplo do que ela presenciou enquanto era tutora da sua colega Wanda:

[...] no semestre que eu estava ajudando a Wanda em IQM, quem estava dando era Professora X, que não gosta de gravar aula, não gosto de compartilhar muito os materiais. Os materiais ela é mais tranquila, mas a aula ela não gosta de gravar. Como é que estava sendo tutora da Wanda, o que eu fiz, eu fui e mandei um e-mail para Professora X, falei “sou tutora da

Wanda, essa aula é assistida pela DACES, ela tem algumas necessidades específicas, entre elas a de gravação de áudio, mas ela foi supertranquila e falou “nossa, me desculpa, eu não sabia, eu gravo sim”, aí ela passou a gravar todas as aulas e passou disponibilizar os materiais, e se colocou à disposição para ajudar. Agora, tem professor que não ajuda. (Carol)

Essa questão de os professores não terem acesso as informações relacionadas as necessidades específicas dos estudantes foi muito levantada por ambas entrevistadas. A Jennifer explicou que, ao entrar em contato com a DACES para explicar quais seriam suas necessidades específicas, ela informou que precisava de algumas coisas, conforme foi ressaltado em sua fala:

[...] aí eu falei do que eu precisava, que era hora extra, se eu pudesse ter uma prova adaptada seria melhor ainda, tipo uma prova mais objetiva, sem muitos textos porque senão eu me perco, ou então se pudesse, eu não digo nem objetiva, mas sim destacada, que destacasse os pontos principais, ou algo assim, sabe? (Jennifer)

Porém, durante esta conversa, o servidor da DACES instruiu a estudante a buscar os docentes das suas disciplinas, para informar quais são as suas necessidades específicas e, além disso, também a informou que não são todos os docentes que atendem a tais pedidos. Ao falar sobre isso, a estudante mostrou uma profunda indignação, conforme é mostrado no trecho abaixo:

[...] Aí ela virou para mim e falou “olha, é o seguinte, eu deixei tudo isso aqui no seu cadastro, a partir do momento em que você der entrada na disciplina, já fica lá exposto para o professor, mas eu te oriento a você chegar e conversar com o professor da melhor forma, porque não é todo professor que vai ter o cuidado de olhar, de ler e de se importar. Você chega, você conversa com o professor, você solicita, você vira e fala – olha preciso de horas extras nas provas, preciso de uma prova adaptada”. Aí ela virou assim para mim e falou “não é todo professor que vai acatar”, eu falei “tá bom, mas pelo menos a questão da minha hora extra, questões de prova né? Porque é meu direito por lei, isso está na lei.”, aí ela virou e falou “eu sei, mas não é todo professor que vai acatar e que entende isso, então por mais que a gente tenha deixado exposto aqui, por mais que seja um direito seu, não vai ser todo professor que vai acatar”. [...] (Jennifer)

E essa temática também foi abordada por Carol. Quando você realiza o seu cadastro na DACES, sua situação é colocada em um sistema, junto com as suas demandas específicas, em

que o corpo docente da universidade teria acesso quando o estudante se matriculasse em uma disciplina. Sobre este tópico, Carol afirmou o seguinte:

[...] eu sei que existe o seguinte, lá no SIGAA quando a gente se matricula numa disciplina, quando o professor abre lá disciplina, ele vê todos os estudantes que estão matriculados na disciplina pelo SIGAA e, nos estudantes que são atendidos pela DACES tem um asterisco, tem uma coisa lá que mostra que este estudante é diferente, mas isso aparece em todas as disciplinas, pra universidade toda. Os professores [...] não procuram nem falar com o estudante e tudo mais [...] o outro problema é esse né, o problema de divulgação e de comunicação, aí ele gera o problema de que os professores não sabem o que fazer. [...] (Carol)

Além do fato de que, alguns professores não sabem como acessar as informações sobre as necessidades dos estudantes através do sistema, muitos destes professores optam por ignorar tais pedidos, podendo dificultar no desenvolvimento acadêmico destes estudantes. A Jennifer fala sobre a sua vivência com essa questão:

[...] o professor tem essa liberdade, tanto é que até hoje eu não tive prova adaptada. E o meu amigo que também é autista, até onde eu saiba ele também não teve prova adaptada, ele também teve o direito de hora extra, mas até hoje, tanto eu, quanto ele, a gente não teve direito a prova adaptada. No máximo hora extra. E depende da matéria tá? Por exemplo, na disciplina A, [...] no dia da prova, teve uma prova de reposição, eu falei com o professor e ele falou “ah, não vai ter como te dar hora extra, porque no próximo horário, eu vou dar aula, não tem como eu te dar essa hora extra”. [...] O meu professor da disciplina B, ele é um fofo, ele super entende [...] Eu cheguei atrasada no dia da prova, e aí eu fui fazer, e ele virou e falou assim “olha, galera que não terminou a prova, eu vou dar aula no próximo horário, se vocês quiserem continuar a prova, vocês podem ir junto comigo e vocês ficam lá no fundo da sala fazendo a prova”. Pronto. (Jennifer)

Não bastando a falha na comunicação entre o corpo docente e a DACES, a Jennifer ainda falou da problemática envolvendo a falta de comunicação entre os professores e os estudantes, trazendo um exemplo do que vivenciou:

[...] por exemplo, o meu professor da disciplina A decidiu não acatar à questão da hora extra. Aí quando eu fui conversar com ele, ele virou pra mim e falou assim “ah, mas tem uma sala específica para pessoas que precisam de atendimento especial na disciplina A. Você não recebeu o e-mail? Por que

você não foi pra lá? Por que você fez junto com as pessoas?” e eu fiquei tipo “Cara, eu nem sabia, eu nunca nem recebi esse e-mail”, e tipo assim, eu nunca soube sobre essa sala separada para os alunos que precisam de atendimento especial. [...] E aí, tipo assim, como essa segunda prova, a gente estava fazendo a prova, e aí acabou a luz e eles decidiram refazer a prova, aí tipo assim. Eu fiz a prova toda bonitinha, refiz a prova né, eu estava sabendo de boa, mas o meu raciocínio é muito lento, então eu preciso de horas a mais nas provas. [...] (Jennifer)

Vale ressaltar que a Constituição Federal garante que ninguém seja discriminado pela sua condição. A falta de adaptação é uma negligência dos professores, que pode acabar prejudicando no aprendizado dos estudantes, o que vai contra a LDB que afirma que todos têm direito à educação de qualidade

➤ Sugestões de melhorias para a universidade e no Instituto de Química

Quando perguntamos a Carol como ela via a Universidade e o Instituto de Química no quesito acessibilidade ela respondeu que na questão de acessibilidade arquitetônica, a universidade está na média, porque ela já conheceu lugares piores, porém ainda tem muitos espaços que precisam de melhorias.

E na questão de acessibilidade e inclusão no geral, ela pontuou algumas sugestões de melhorias:

Primeiro na capacitação dos docentes, com certeza. [...] a maioria das pessoas quando se fala sobre necessidades específicas, já pensa em, por exemplo, cadeirantes, pessoas que precisam de muletas pra se mover, uma pessoa com baixa visão, uma pessoa cega, uma pessoa surda, enfim as pessoas já associam a características físicas. E aí não sabem que tem outras questões também, por exemplo, eu acho que a questão física também é um problema, acesso aos espaços, as barreiras físicas de acesso aos espaços, mas além disso eu acho que além dessa reformulação dos espaços físicos, eu acho que a coisa mais preocupante essa questão da capacitação docente. A pessoa não sabe como receber o estudante, não sabe. [...] Pensa, se você capacita um professor pra atender qualquer estudante independente de ele ter uma necessidade específica ou não, você rompe uma barreira que existe entre estudante e docente, e aí mesmo que o estudante não tenha um tutor, ele se sente à vontade para chegar no professor e falar, e aí você começa a construir um espaço mais democrático e acessível para todo mundo. [...] (Carol)

Quando conversamos com a Jennifer sobre a acessibilidade na universidade, ela abordou duas temáticas principais: a acessibilidade arquitetônica e a relação dos professores com a inclusão. Segue um trecho em que ela comenta sobre ambos aspectos:

Olha, questão física, que eu já vi, por exemplo, lá no ICC, eu percebo que ele é bem acessível. Em questão física, que eu vejo. Principalmente depois que eles pavimentaram mais ao redor. Eu percebi isso. Desde o início do semestre passado eles estão pavimentando tudo, [...] Agora assim, questão, professor, depende muito do professor. E do departamento também. Eu acho que varia muito. Claro, tem muitos que são super compreensíveis. Que, nossa, caramba, é algo assim incrível. Agora tem outros que... Cara, viram pra mim e fala “e aí? Você quer que eu faça o que?” [...] (Jennifer)

E quando abordamos sobre a acessibilidade no Instituto de Química, ela levantou alguns pontos e preocupações referentes, principalmente relacionados aos laboratórios. Podemos observar tais pautas no seguinte trecho:

Ah, o laboratório em si. Caramba, como é que uma pessoa cadeirante vai entrar dentro do laboratório? Em todos os laboratórios tem um pezinho, um altarzinho. E as bancadas são altas, e é tudo muito alto. E tipo, caramba... E você não pode nem sentar no laboratório. (Jennifer)

Além disto, Jennifer também deu sugestões de melhorias para a universidade, segue abaixo um trecho:

A questão da divulgação, orientação pros professores, não só do IQ, mas de toda a UnB, né? Porque, tipo assim, não é só questão de “aí, o pessoal da DACES que tem TDAH, que tem autismo, que tem tal.” Existem outras questões também, outros transtornos também. De ansiedade, depressão, etc. Várias outras coisas, né? Que eu também acredito que precisaram de um atendimento né? Um acolhimento, né, como a própria DACES chama. E é isso, sabe. (Jennifer)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o desenvolvimento deste trabalho, podemos concluir que a Universidade de Brasília se esforça em diversos pontos para tornar-se um ambiente acessível. Para isso, a estrutura da universidade conta com uma série de adaptações, como a implementação de piso tátil, elevadores e rampas. E além das questões de acessibilidade arquitetônica e urbanística, a universidade buscou melhorar a inclusão dos estudantes por meio do desenvolvimento da sua Política de Acessibilidade que foi incluída na Resolução do Conselho de Administração nº 0050/2019, através da implementação do Programa de Tutoria Especial, do desenvolvimento da Diretoria de Acessibilidade, dentre outros.

Mesmo com estes esforços da universidade, ainda existe espaço para melhorias. Na segunda etapa deste trabalho, onde aplicamos um questionário para os estudantes do IQ, questionamos sobre questões de acessibilidade e inclusão. Eles levantaram diversos tópicos que visibilizaram diversas áreas dentro do Instituto de Química não são acessíveis para todos, como por exemplo os auditórios, laboratórios e até mesmo os banheiros.

Além das questões arquitetônicas, em diversos momentos foi ressaltado a necessidade de melhoria na comunicação geral da Diretoria de Acessibilidade. A divulgação da existência desta diretoria e dos projetos que ela fornece está um pouco falha, tendo em vista que, baseado na experiência dos estudantes que responderam ao questionário online e dos estudantes que participaram da entrevista, muitos estudantes não tem conhecimento sobre a DACES e os seus projetos. Porém, esta falta de conhecimento sobre a DACES não está restrita apenas ao corpo discente, uma vez que foi relatado sobre diversos professores e servidores que desconheciam a diretoria, e não sabiam como lidar com as pessoas que são atendidas pela DACES. Essas informações indicam uma falta de divulgação da diretoria e uma falha na disseminação das informações distribuídas pela própria.

Ao se entrevistar as duas estudantes que são atendidas pela DACES observamos que, mesmo elas estando em períodos acadêmicos diferentes e tendo vivências universitárias distintas, ambas compartilham similaridades em relação aos problemas que enfrentaram e, conseqüentemente, obtiveram sugestões de melhorias semelhantes também.

Ambas conheceram a DACES através de outras pessoas – professor e colega, evidenciando que de fato existe uma escassez na DACES relacionada à divulgação de informações. No caso da entrevistada Carol, ela só teve acesso a esta diretoria no final do seu curso, enquanto que a entrevistada Jennifer teve acesso a DACES no início do curso. Porém, ao falarmos sobre o PTE, Jennifer evidenciou que o programa está com falta de tutores, e que eles pedem para que os estudantes busquem colegas que eles possam pedir apoio, para que assim eles participem do PTE, porém como Jennifer estava no início do curso, ela não conhecia muitos colegas e por conta disso acabou não conseguindo participar do programa.

Ambas ressaltaram que existe uma falha na comunicação da DACES com o corpo docente e com os servidores e que, muitas das vezes, eles não tinham nenhum conhecimento sobre a existência da diretoria. Por conta deste desconhecimento, muitos professores não conseguem ajudar estes estudantes, justamente porque não sabem como acessar o laudo diagnóstico dos estudantes e a lista de necessidades específicas. Porém, em vários momentos das entrevistas, ambas estudantes afirmaram que muitas das vezes os professores só não querem ajudar os estudantes, negando recursos como mais tempo de prova e questões adaptadas.

Durante a entrevista com a Jennifer, ela disse a seguinte frase:

Eu acho que na sociedade em si, eu percebo que, é literalmente, a gente que tem que se adaptar, não são eles que vão se adaptar para a gente. [...] A gente tem que criar meios e formas para se adaptar e lidar com toda essa questão, porque não vão se adaptar à gente. A realidade é essa. (Jennifer)

Essa frase é bastante marcante e ao mesmo tempo extremamente triste, porque mostra como as pessoas com necessidades específicas se sentem com a sociedade, e infelizmente na universidade não é diferente. Durante o desenvolvimento desta pesquisa, diversos estudantes conseguiram apontar vários pontos positivos em relação à melhoria de acessibilidade e inclusão na universidade e no Instituto de Química, porém, ainda a espaço para melhorias.

Por fim, concluímos que o objetivo central do trabalho foi alcançado porque conseguimos fazer uma análise sobre questões de acessibilidade e inclusão no IQ, isso através das opiniões e vivências dos próprios alunos. Esperamos que este trabalho desperte nos setores responsáveis a necessidade de melhorias, que abram mais espaço para o diálogo e que, conseqüentemente, consigamos tornar a universidade um ambiente acessível e capaz de proporcionar uma educação de qualidade para estes estudantes, visando não apenas o ingresso dessas pessoas na universidade, mas oferecendo condições para a sua permanência e sucesso acadêmico.

REFERÊNCIAS

BOHNERT, G. de O. M. **Inclusão no ensino superior: uma proposta de ação**. 2017. 103 f., il. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Ensino de Ciências) — Universidade de Brasília. Brasília, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/24924>. Acesso em: 09/03/2022

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Presidência da República, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27/01/2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Brasília, DF: Inep, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/resumo-tecnico-do-censo-da-educacao-basica-2021>. Acesso em: 27/01/2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2017** [recurso eletrônico]. Brasília, DF: Inep, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/resumo-tecnico-2013-censo-da-educacao-superior-2017>. Acesso em: 27/01/2023.

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Senado Federal, 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024compilado.htm. Acesso em: 27/01/2023.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau e dá outras providências. Senado Federal, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em: 27/01/2023.

BRASIL. **Lei nº 7.853**, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Senado Federal, 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso em: 27/01/2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 27/01/2023.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto N° 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo facultativo, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007. Organização das Nações

Unidas – ONU. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm. Acesso em: 27/01/2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 5 de agosto de 2021 - Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/publicacoes-secretarias/semesp/diretrizes-nacionais-para-a-educacao-especial-na-educacao-basica>. Acesso em: 27/01/2023.

FERNANDES, R. F.; MÓL, G. Da exclusão à inclusão: uma longa jornada. In: MÓL, G (org.). **O Ensino de Ciências na Escola Inclusiva**. Campo dos Goytacazes, Rj: Brasil Multicultural, 2019. Cap. 1. p. 14-39.

IBGE - Educa | Jovens. **Conheça o Brasil - População: Pessoa com deficiência**. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/20551-pessoas-com-deficiencia.html>. Acesso em: 27/01/2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Censo da Educação Superior: resultados**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 27/01/2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Censo escolar: resultados**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 27/01/2023.

MOL, G. **O Ensino de Ciências na Escola Inclusiva**. Brasília: Editora Brasil Multicultural, 2019.

MOL, G. **Pessoas com deficiência no ensino superior: desafios e possibilidades**. Brasília: Editora Brasil Multicultural, 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração de Direitos do Deficiente Mental** – 1971. Aprovada pela resolução n. A/8429 da Assembleia Geral da ONU de 22 de dezembro de 1971. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/deficiente/lex62.htm>. Acesso em: 27/01/2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração dos direitos das crianças**. Nova Iorque, 1959. Disponível em: <https://crianca.mppr.mp.br/pagina-1069.html>. Acesso em: 27/01/2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 27/01/2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 27/01/2023.

SILVA, A. da M. **Educação Especial e Inclusão Escolar**: história e fundamentos. 1ª ed. Curitiba: Editora InterSaberes, 2012.

UNESCO & MEC-Espanha (1994). **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades**. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 27/01/2023.

ULIANA, M. R.; MÓL, G. A legislação e o processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência. In: MÓL, G (org.). **O Ensino de Ciências na Escola Inclusiva**. Campo dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2019. Cap. 2. p. 40-58.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). **Ato da Reitoria nº 1678**, 26 de outubro de 2017. Cria comissão que elaborará a proposta de política de acessibilidade para a Universidade de Brasília. Disponível em: https://atosoficiais.unb.br/images/botetins/2017/Boletim_30-10-2017_1824.pdf. Acesso: em 29/01/2023.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). **Diretoria de Acessibilidade (DACES)**. Disponível em: <http://www.acessibilidade.unb.br/>. Acesso em: 09/03/2022.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). **Resolução CAD nº 0050**, de 21 de outubro de 2019. Institui a Política de Acessibilidade da Universidade de Brasília. Disponível em: http://www.acessibilidade.unb.br/images/PDF/Resoluo_CAD_50_2019_Poltica_de_Acessibilidade.pdf. Acesso em: 09/03/2022.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). **Resolução CEPE nº 10**, de 15 de março de 2017. Cria o Programa de Tutoria Especial (PTE), normaliza o apoio acadêmico a estudantes com necessidades especiais e dá outras providências. Disponível em: http://www.acessibilidade.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=37&Itemid=704. Acesso em: 09/03/2022.