

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA EM ENERGIA E SUSTENTABILIDADE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E
DIVERSIDADE – PPGECID
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E
DIVERSIDADE – PPGECID**

**PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: PERCEPÇÕES DE
ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA DA UFRB**

MAYNE COSTA CERQUEIRA

FEIRA DE SANTANA – BAHIA

2022

PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA DA UFRB

MAYNE COSTA CERQUEIRA

Bacharel em Fisioterapia
Faculdade Adventista da Bahia, 2011.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Científica, Inclusão e Diversidade.

Orientadora: Profa. Dra. Susana Couto Pimentel

FEIRA DE SANTANA – BAHIA

2022

C416 Cerqueira, Mayne Costa

Permanência na educação superior: percepções de estudantes com deficiência da UFRB. / Mayne Costa Cerqueira. -- Feira de Santana, 2022. 152 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade. Programa de Pós-graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade - Mestrado profissional, 2022.

Orientadora: Susana Couto Pimentel

Inclui Produto Educacional: “UNIACCESS”

1. Pessoas com deficiência. 2. Educação inclusiva. 3. Ensino superior. 4. Direito à educação. 5. Políticas públicas. I. Pimentel, Susana Couto. II. Título.

CDU 376

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA EM ENERGIA E SUSTENTABILIDADE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E
DIVERSIDADE - PPGECID
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E
DIVERSIDADE - PPGECID**

**PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: PERCEPÇÕES DE
ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA DA UFRB**

Comissão Examinadora da Defesa de Dissertação de Mestrado
Mayne Costa Cerqueira

Aprovada em: 30 de setembro de 2022

Prof.^a Dr.^a Susana Couto Pimentel
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Orientadora

Prof.^a Dr.^a Nelma de Cássia Silva Sandes Galvão
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Examinadora Interna

Prof.^a Dr.^a Lucimêre Rodrigues de Souza
Universidade Estadual de Feira de Santana
Examinadora Externa

Dedico este trabalho aos meus avós Aristides e Celina (in memoriam). Cresci ouvindo-os pedir a Deus saúde, para que pudessem acompanhar de perto todas as minhas conquistas e assim o fizeram, com todo orgulho que sempre dedicaram a mim até a formatura da graduação.

Eles sempre serão o maior exemplo de amor da minha vida!

AGRADECIMENTOS

Começo agradecendo a Deus pela vida, saúde e bênçãos, além do Seu amor incondicional. Em todos os momentos difíceis, Ele sempre me fortaleceu e me mostrou respostas de como proceder com as adversidades. Graças à Ele, cheguei até aqui!

Nunca pensei em cursar mestrado, me parecia um caminho inalcançável depois de uma experiência de graduação tão complicada e decepcionante. Porém, Deus me fortaleceu com uma estrutura, em todos os contextos, maravilhosa, a qual foi primordial ao longo desta trajetória. Foi fácil? Não! Precisei muitas vezes voltar atrás antes de conseguir dar um passinho à frente.

Aos meus pais, Glória e Ramos, por toda estrutura, suporte, cuidado e principalmente amor dedicados a mim em todos esses anos. Aos olhos deles, sei que sou capaz de qualquer coisa e isto é o fator primordial para me impulsionar em tudo que me proponho a realizar. Estudar sempre foi uma prioridade para minha família e eles não mediram esforços para que eu pudesse ter uma jornada acadêmica completa e realizar todos os meus sonhos. Cada vitória, sei que não é só minha e me sinto realizada em poder orgulhá-los a cada passinho novo na minha estrada de sucesso! Eu amo vocês!

A minha irmã Janine, pela torcida e admiração de sempre! Obrigada por sempre estar disponível!

Ao meu tio Jorge Alberto, pelo incentivo, pelos conselhos, pelas horas dedicadas à leitura meus escritos e tirando todas as minhas dúvidas, além de me acalmar nos momentos de desespero!

Aos meus amigos, que tornam a minha vida mais leve, com amor, compreensão e apoio em todos os meus momentos de falta durante este período. Marcus: obrigada pela sua existência em minha vida, ela é essencial. Com você eu divido todas as angústias de mestrado e desta vida! Obrigada pelo cuidado, carinho, orgulho, companheirismo diários e de sempre! Eron: obrigada pela torcida, pelo amor e por tornar esta caminhada mais leve! Maurício e Vanessa, presentes desde a época da escola, viveram comigo muitas das situações que refletiram na escrita deste trabalho, muito obrigada pelos incentivos constantes, pelo apoio e por sempre me lembrar de respirar paz nos momentos de desespero! Lélia, com seu carinho e amor de mãe, sempre me confortando e comemorando meus passos vitoriosos!

As amigas e colegas de trabalho Aline (que me convidou para participar do GEEDI, o que foi o início desta caminhada acadêmica), Lorena e Kelly, pela parceria e apoio, sempre disponíveis a me ajudar em tudo que precisei! Viviane e Juliana, minhas chefes, agradeço a compreensão e apoio.

A minha orientadora, Professora Dra. Susana Couto Pimentel, pela honra de construir este trabalho ao seu lado. Pró Susana foi a minha primeira chefe no trabalho e, desde o primeiro dia que a vi, passei a admirá-la. És a principal responsável por esta conquista minha, jamais teria conseguido sem o seu apoio, compreensão e carinho de sempre! Obrigada pela confiança, por acreditar em mim quando nem eu acredito, compreender os meus limites e me ensinar em qual mundo eu quero viver!

A Professora Nelma de Cássia Silva Sandes Galvão, que tenho um enorme carinho e admiração, por ser esta pessoa disponível e bondosa que és, e pelas contribuições deste trabalho!

A Professora Lucimêre Rodrigues de Souza, por aceitar e participar desta banca num momento tão atribulado, o que fortaleceu ainda mais a construção deste texto. Muito feliz em conhecê-la!

Aos Professores do PPGECID, pelas trocas realizadas ao longo do curso, em especial, os docentes Aldinete Lima, Jacira Castro, Idalina Borghi e Tatiana Lima!

Aos participantes desta pesquisa, pela confiança e disposição em compartilhar suas histórias comigo! Com certeza esta troca contribuiu de forma muito positiva para a minha vida, para além dos conhecimentos acadêmicos!

Agradeço ainda a minha psicóloga Mariana Cohim, pela parceria, auxílio na condução dos caminhos de superação dos obstáculos que surgiram no processo de construção desta dissertação e resignificação dos valores e traumas da vida, que impactaram diretamente na escrita (e finalização principalmente) deste trabalho!

E, finalmente, agradeço a mim mesma, por permanecer e me dedicar aos estudos deste curso, num contexto tão diferente como foi esta turma de mestrado, com uma pandemia mundial acontecendo, para que a minha trajetória seja mais um caminho de contribuição ao fortalecimento das políticas de empoderamento de todas as pessoas com deficiência!

PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA DA UFRB

RESUMO: O acesso de pessoas com deficiência à Educação Superior é garantido por várias políticas públicas em vigência no Brasil, porém, para além do acesso, é necessário incentivar a adoção de ações e medidas com vistas a proporcionar a permanência destes estudantes em tal nível de ensino. Nesse sentido, o presente estudo teve como objetivo analisar a percepção dos estudantes com deficiência, matriculados nos cursos de graduação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, sobre a construção de mecanismos institucionais para sua permanência na Educação Superior. Para desenvolvimento deste estudo foi utilizado o método da pesquisa qualitativa, mediante um Estudo de Caso, com a abordagem da Fenomenologia, que se baseia no estudo dos fenômenos, daquilo que é dado, buscando explorá-lo. No que se refere à discussão teórica, os autores Coulon; Goffman; Pimentel; Oliveira; Silva; Diniz; constituíram-se importantes referenciais para discussão do objeto de pesquisa aqui apresentado. Os marcos legais sobre inclusão utilizados baseiam-se na Constituição Federal do Brasil (1988), Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) ; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996; Declaração de Salamanca (1994); Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146/2015; e na Lei de Cotas nº 13.409/2016, além dos normativos e instrumentos legais que discutem a política de inclusão da instituição pesquisada. Os instrumentos para o levantamento de dados foram a análise documental e a entrevista semiestruturada com os discentes com deficiência matriculados nos cursos de graduação da UFRB. Para análise dos dados levantados foi utilizado o método de Análise de Conteúdo, sendo definidas três categorias para este procedimento. Os resultados desta investigação revelam que a necessidade de expansão das atividades do Núcleo de Políticas de Inclusão para os outros Centros de Ensino, além de desconhecimento dos estudantes acerca das políticas institucionais de inclusão. Destaca-se ainda que, apesar de passarem por desafios semelhantes aos demais estudantes, em termos de estranhamento e aprendizagem dos complexos códigos do universo acadêmico, os estudantes com deficiência precisam também superar resistências, barreiras e estigmas que perpassam suas trajetórias, tendo em vista a manutenção de seus projetos de vida e perspectivas de futuro. O produto final desta pesquisa, desenvolvido a partir dos resultados encontrados, foi a proposição de elaboração de um aplicativo para dispositivos móveis com vistas a intensificar a construção de caminhos que agregam a permanência dos estudantes com deficiência nela matriculados.

PALAVRAS-CHAVE: Pessoas com Deficiência; Políticas Públicas de Inclusão; Permanência na Educação Superior.

PERMANENCE IN HIGHER EDUCATION: PERCEPTIONS OF STUDENTS WITH DISABILITIES AT UFRB

ABSTRACT: The access of people with disabilities to Higher Education is guaranteed by several public policies in force in Brazil, however, beyond the access, it is necessary to encourage the adoption of actions and measures to provide the permanence of these students in such level of education. In that regard, this study aimed to analyze the perception of students with disabilities, enrolled in undergraduate courses at the Federal University of Recôncavo da Bahia, about the construction of institutional mechanisms for their permanence in Higher Education. To develop this study, the qualitative research method was used, through a Case Study, with the Phenomenology approach, which is based on the study of phenomena, of what is given, seeking to explore it. Regarding the theoretical discussion, the authors Coulon; Goffman; Pimentel; Oliveira; Silva; and Diniz were important references for the discussion of the research object presented here. The legal frameworks on inclusion used are based on the Federal Constitution of Brazil (1988), World Declaration of Education for All (1990) ; Law of Guidelines and Bases for National Education No. 9,394/1996; Salamanca Declaration (1994); Brazilian Law for the Inclusion of Persons with Disabilities No. 13,146/2015; and in the Quota Law nº 13.409/2016, besides the regulations and legal instruments that discuss the inclusion policy of the researched institution. The instruments for data acquisition were document analysis and semi-structured interviews with students with disabilities enrolled in undergraduate courses at UFRB. To analyze the data collected, the Content Analysis method was used, through a procedure with three defined categories. The results of this investigation reveal the need for expansion of the activities of the Center for Inclusion Policies to other Teaching Centers, in addition to the students' lack of knowledge about institutional inclusion policies. It is also highlighted that, despite going through similar challenges as the other students, whether because of difficulties and learning of the complex codes of academic experience, students with disabilities must also need to overcome resistance, barriers and stigmas that permeate their trajectories, in order to maintenance of their life projects and future perspectives. The final product of this research, developed from the results, was the proposition to develop an application for mobile devices in order to intensify the construction of paths that add the permanence of students with disabilities enrolled in that place.

KEYWORDS: People with disabilities; Public Inclusion Policies; Permanence in Higher Education

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AMPID	Associação Nacional do Ministério Público de Defesa dos Direitos dos Idosos e Pessoas com Deficiência
AutSP	Associação Paulista de Autismo
APABB	Associação de Pais, Amigos e Pessoas com Deficiência, de Funcionários do Banco do Brasil e da Comunidade
CAHL	Centro de Artes, Humanidades e Letras
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPED	Comissão de Aferição de Pessoas com Deficiência
CCAAB	Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Tecnológicas
CCS	Centro de Ciências da Saúde
CECULT	Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CETEC	Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas
CETENS	Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade
CFP	Centro de Formação de Professores
CID	Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde
CIDID	Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens
CIF	Classificação Internacional da Funcionalidade
CONAC	Conselho Acadêmico
CONDIP	Conselho dos Direitos da Pessoa com Deficiência
CONSUNI	Conselho Universitário
CORDE	Coordenadoria Nacional Para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
CRPD	Comitê Brasileiro de Organizações Representativas das Pessoas com Deficiências
DS	Disability Studies
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
FIES	Programa de Financiamento Estudantil
FBASD	Federação Brasileira de Associações de Síndrome de Down
GAETS	Grupo de Atuação Estratégica das Defensorias Públicas Estaduais e Distrital nos Tribunais Superiores
GEEDI	Grupo de Estudos sobre Educação, Diversidade e Inclusão
GTI	Gabinete de Trabalho Interministerial
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPA	Instituto Porto Alegre da Igreja Metodista
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NA	Núcleos de Acessibilidade
NETAA	Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Tecnologia Assistiva e Acessibilidade
NUGTEAC	Núcleo de Gestão Técnico Acadêmico
NUPEDES	Núcleo de Pesquisas sobre Formação para Docência no Ensino Superior
NUPI	Núcleo de Políticas de Inclusão
OMS	Organização Mundial de Saúde
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPGECID	Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
RNPI	Rede Nacional Primeira Infância
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SURAC	Superintendência de Registros das Atividades Acadêmicas
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFP	Universidade Federal do Pará
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas Para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas
UNIVILLE	Universidade da Região de Joinville
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Logo do aplicativo	115
Figura 2. Tela inicial do aplicativo na 1ª vez de uso	116
Figura 3. Tela de cadastro de usuário	117
Figura 4. Interface do aplicativo	118
Figura 5. Categorias de solicitação no aplicativo	119
Figura 6. Categorias de solicitação no aplicativo	121
Figura 7. Tela de cadastro de solicitação	122

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
1.1 IMPLICAÇÃO PESSOAL: TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA ENQUANTO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA DE UMA IES PRIVADA	18
1.2. O FOCO E OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DESTA INVESTIGAÇÃO	23
2. REVISITANDO O CONCEITO DE DEFICIÊNCIA E A LITERATURA SOBRE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	28
2.1 CONCEPÇÕES SOBRE O CONCEITO DE DEFICIÊNCIA	28
2.2. A EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO DIREITO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA..	32
2.3 INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA REVISÃO DE LITERATURA	35
3. DA EXCLUSÃO ÀS POLÍTICAS AFIRMATIVAS PARA A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	47
3.1 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO: REVISITANDO CONCEITOS.....	50
3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	52
3.3 POLÍTICAS AFIRMATIVAS PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO DA UFRB.....	62
4. O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	67
4.1 A DEFINIÇÃO PELO ESTUDO DE CASO	69
4.2 O LÓCUS DA PESQUISA	73
4.2.1 Contextualização do momento pandêmico de realização da pesquisa	74
4.3 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	75
5. PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA	78
5.1 APRESENTAÇÃO DOS ESTUDANTES QUANTO ÀS SUAS HISTÓRIAS DE VIDA .	79
5.1.1 Motivação para Escolha do Curso de Graduação	82
5.2. DESAFIOS ENFRENTADOS NA TRAJETÓRIA UNIVERSITÁRIA	85
5.2.1 Desafios relativos à acessibilidade arquitetônica	85
5.2.2 Dificuldades com relação à acessibilidade metodológica	88
5.2.3 Dificuldades em lidar com o sentimento de desistência do Curso	92
5.3 FATORES DE PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	95
5.3.1 Estratégias de Permanência na Educação Superior	95
5.3.2 Mecanismos Institucionais para a Permanência	102
5.4 CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DA INCLUSÃO	112
5.5 PRODUTO EDUCACIONAL	114
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	124

REFERÊNCIAS	127
APÊNDICES	141
APÊNDICE I	141
TEXTO CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA (ENTREVISTA).....	141
APÊNDICE II	143
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)	143
APÊNDICE III.....	147
ROTEIRO DE ENTREVISTA A SER APLICADA AOS ACADÊMICOS COM DEFICIÊNCIA MATRICULADOS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UFRB.....	147
APÊNDICE IV	149
TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL	149
ANEXO I	151
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	151

1. INTRODUÇÃO

“Existiu sim, alguns professores, alguns contado de dedo, alguns professores sensíveis que tentavam assim entender as minhas dificuldades. Agora, assim, existiu eu ter que me adaptar a cada um deles. Foi diferente entendeu? Em vez deles se adaptar a mim, eu que tive que me adaptar a eles”. (Estudante 1).

Para iniciar o presente estudo, assim como as demais seções e subseções, optou-se por utilizar as falas dos sujeitos pesquisados, os estudantes com deficiência dos cursos de graduação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), por entender que eles são os principais atores do processo educacional inclusivo estudado, como justificado a seguir e, como corroborado no decorrer deste trabalho. Essa escolha se deu por compreender que a partir da percepção desse público é que deve brotar os desdobramentos da temática investigada neste estudo de mestrado: condições de permanência de estudantes com deficiência em uma Instituição de Educação Superior (IES).

A presença de estudantes com deficiência na Educação Superior tem intensificado o debate em torno do papel e compromisso da Universidade na implantação de políticas e ações que assegurem o direito a inclusão de tais alunos na vida acadêmica. Este debate é amparado na concepção de educação inclusiva que estabelece como meta o pleno acesso de todas as pessoas à educação nos diferentes níveis, bem como a eliminação de barreiras que excluem uma camada da sociedade sob a alegação da sua deficiência.

Essas reflexões sobre educação inclusiva assumidas neste trabalho, ancoradas no chamado modelo social da deficiência, advém da abordagem conhecida internacionalmente como *Disability Studies* (DS) que identifica na estrutura social, que oprime e obstrui a participação plena e efetiva das pessoas com deficiência, a causa primeira das desigualdades existentes na sociedade. Compreende-se, assim, que não é a lesão ou a limitação física responsável pela obstrução da participação e sim as barreiras constituídas por uma sociedade limitante.

O modelo social de deficiência, proveniente dos estudos produzidos, preliminarmente, por intelectuais marcados pela experiência da deficiência em seus próprios corpos, estruturou-se em oposição ao modelo médico, que pressupõe a existência de uma relação de causalidade entre a lesão e as desigualdades

vivenciadas socialmente. Para o modelo social, a lógica é inversa, a sociedade capitalista, que somente valoriza corpos produtivos e funcionais, é que produz a opressão e a marginalização da pessoa com deficiência, impedindo-a de se desenvolver em todas as suas potencialidades. (DINIZ, 2007).

Diferentemente do que a cultura dominante estabelece, o grupo social constituído pelas pessoas com deficiências não é homogêneo quanto às características sociais, econômicas, religiosas, étnicas ou educacionais. Cada indivíduo tem características próprias, construídas em interação com seu contexto social, educacional e cultural. (MENEZES, 2015).

Embasadas nessa concepção, que compreende a importância de um contexto em que sejam eliminadas as barreiras que obstruem a plena participação de pessoas com deficiência, as políticas inclusivas ganharam força no Brasil nas últimas décadas. No campo educacional, por exemplo, o número de pessoas com deficiências matriculadas em curso superior vem crescendo significativamente nos últimos anos. Segundo dados do Censo da Educação Superior de 2020, existem no Brasil 59.901 alunos com deficiência, transtorno global de desenvolvimento, e altas habilidades/superdotação matriculados nos cursos de graduação, correspondendo a 0,69% do total de matrículas de tais cursos¹. (INEP, 2022). Embora ainda tão inexpressivo em relação a totalidade das matrículas, esse número revela um crescimento destes estudantes neste nível de ensino, pois, analisando os dados de 10 anos antes, no Censo da Educação Superior de 2010 foram registradas 20.287 matrículas e este número representava 0,37% do total das matrículas daquele ano. (INEP, 2012).

Uma das explicações para esse dado está no crescimento da matrícula dessas pessoas no ensino fundamental e médio, a partir das políticas de universalização da educação básica, o que faz com que um maior número desses estudantes passe a buscar a formação universitária. Ao analisarmos o Censo da Educação Básica, pode-se observar que houve um crescimento das matrículas no mesmo período analisado anteriormente. Em 2009, por exemplo, o número de matrículas de alunos do chamado público-alvo da educação especial² na educação

¹ O INEP considera que o mesmo discente pode ter mais de uma deficiência, portanto ele será computado em todos os casos.

² O Censo da Educação Básica, realizado através do INEP, considera alunos público-alvo da educação especial os estudantes com algum tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.

básica, era 639.718 (INEP, 2019), já em 2019 este número saltou para 1.250.967 (INEP, 2020).

Porém, ao ingressar na Educação Superior o estudante com deficiência se depara com uma nova realidade e passa por diversas mudanças em sua rotina de estudos e de interação com o saber no ambiente acadêmico.

A entrada na vida universitária convoca o estudante a uma mudança rigorosa e profunda em sua rotina e em sua relação com o conhecimento. Para não fracassar no percurso acadêmico, ele terá que superar as adversidades próprias da Educação Superior e afiliar-se a um novo espaço, apreendendo suas peculiaridades e suas regras. O mundo acadêmico vai exigir do estudante um certo grau de autonomia e confiança, além de outras características compatíveis ao perfil universitário. (OLIVEIRA, 2017, p. 72).

Esse processo, composto por novos códigos e desafios, pode ser um acontecimento de alto impacto, pois exigirá do estudante a ruptura com o mundo escolar. Segundo Coulon (2008), não se trata de um processo natural ou espontâneo, mas delicado e complexo, cujas implicações se assemelham a aprendizagem de um ofício – o ofício de estudante.

Desse modo, é preciso que na elaboração de políticas institucionais, voltadas para a promoção da afiliação e permanência dos estudantes na universidade, estejam claramente descritos os dispositivos de suporte que visam fortalecer suas trajetórias acadêmicas. Oliveira (2017) afirma que essas estratégias são fundamentais para a inserção qualificada dos estudantes na Educação Superior, pois aumentam as possibilidades de apropriação do saber científico e de manejo das regras institucionais.

Destaca-se que essa nova realidade é desafiadora para todos os estudantes que ingressam nesse nível de ensino. Porém, para os estudantes com deficiência o desafio pode ser potencializado se não estiverem asseguradas condições específicas e necessárias de acessibilidade.

Pode-se afirmar que existem inúmeras políticas, documentos e diretrizes³, no âmbito da Educação Superior brasileira, que tratam da presença de pessoas com deficiência neste nível de ensino. No entanto, sob o ponto de vista da materialização dos referidos documentos e diretrizes, a inclusão ainda encontra inumeráveis desafios. O que se observa, no geral, é que a trajetória acadêmica desse público em muitas Instituições de Ensino Superior (IES) continua marcada pelo preconceito,

³ Os documentos, políticas e diretrizes aqui mencionados serão tratados na seção “3.2 Políticas Públicas para Inclusão de Estudantes com Deficiência na Educação Superior”.

invisibilidade institucional e/ou lentidão na implementação de ações que promovam efetivamente a inclusão educacional no contexto universitário. (NASCIMENTO, 2011).

Nesse sentido, a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior deve englobar medidas de garantia de direito nas condições de acesso e participação em igualdade com as demais pessoas. Ressalte-se que a igualdade referida não significa mesmidade, mas sim equidade no reconhecimento de que pessoas com diferentes necessidades necessitam de diferentes condições para terem assegurada sua participação. Para a efetivação deste direito, as IES, devem oferecer recursos de acessibilidade que promovam a participação, efetiva e com autonomia, do estudante no desempenho das suas atividades. (BRASIL, 2015).

Estudos (BREDA, 2013; CHOLANT, 2017; LIMEIRA, 2014, MENDONÇA, 2018) demonstram que a presença de estudantes com deficiência nas universidades, ainda é cercada por muitas barreiras e preconceitos, e que poucas são as pesquisas que salientam a percepção destes discentes, anunciando, por si só a necessidade de novas investigações⁴.

Nesse sentido, este trabalho tem como temática o estudo da realidade da Educação Superior, tendo como foco os fatores de permanência dos estudantes com deficiência nesse nível de ensino. Entendendo a amplitude da temática, esta pesquisa fez um recorte para os estudantes com deficiência em uma Instituição de Ensino Superior e a sua percepção sobre a construção de mecanismos para sua permanência neste nível de ensino.

Para alcançar os propósitos desta investigação foi construído um espaço de diálogo com estes estudantes, entendidos como atores principais do contexto, com vistas a captar a percepção desses estudantes sobre o fenômeno estudado. Para a psicologia, a percepção é o processo ou resultado de se tornar consciente de objetos, relacionamentos e eventos por meio dos sentidos, e inclui atividades como reconhecer, observar e discriminar. Essas atividades permitem que as pessoas se organizem e interpretem os estímulos. (APA, 2010, p. 696). Nesse sentido, define-se como percepção a função cerebral que atribui significado a estímulos sensoriais, a partir do histórico de suas experiências. Chauí (1999) resume percepção como

⁴ Na seção intitulada “Estudantes com Deficiência na Educação Superior: Panorama Histórico”, serão apresentados com mais detalhe alguns estudos produzidos, nacionalmente, cuja temática perpassa o campo da inclusão educacional na Educação Superior.

conhecimento sensorial de configurações ou de totalidades organizadas e dotadas de sentido e não uma soma de sensações elementares; é o conhecimento de um sujeito corporal, isto é, uma vivência corporal, de modo que a situação do corpo e suas condições são tão importantes quanto a situação e as condições dos objetos percebidos. (CHAUI, 1999, p. 153).

Com base nessa compreensão, tem-se como problema nesta investigação: Como, a partir do ponto de vista dos estudantes com deficiência matriculados nos cursos de graduação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), tem sido construídos mecanismos para sua permanência na instituição? Assim, esta pesquisa buscou compreender a percepção dos estudantes com deficiência sobre as suas experiências na Educação Superior e como são construídos mecanismos para a permanência neste nível de ensino.

A implicação da pesquisadora com a temática deve-se à sua experiência pessoal como estudante com deficiência em uma IES de ensino privado. Tal vivência contribuiu para o surgimento de algumas inquietações relacionadas à inclusão neste nível de ensino que foram construindo o enredo desta pesquisa e inspirando a problemática a ser estudada.

1.1 IMPLICAÇÃO PESSOAL: TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA ENQUANTO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA DE UMA IES PRIVADA

Aqui são apresentadas as memórias da pesquisadora enquanto estudante com deficiência de uma instituição de educação superior privado. Para um melhor desenvolvimento do pensamento e descrição dos acontecimentos, essa parte do texto é escrita em primeira pessoa do singular.

Para iniciar este percurso é importante registrar que sou uma mulher com deficiência física, proveniente de sequelas de uma paralisia cerebral ocorrida durante o meu nascimento, em decorrência de falta de oxigenação no cérebro. Mascarenhas (2011) define a paralisia cerebral como um déficit neuromuscular causado por um defeito no cérebro de caráter não progressivo. Apesar do caráter não progressivo, alguns autores observam a presença do aspecto de mutabilidade na paralisia cerebral, na qual o sistema motor sofre alterações devido ao processo de maturação em relação ao aprendizado e à influência do meio.

A paralisia cerebral descreve um grupo de desordens permanentes do desenvolvimento do movimento e postura atribuídos a um distúrbio não progressivo que ocorre durante o desenvolvimento do cérebro fetal ou infantil,

podendo contribuir para limitações no perfil de funcionalidade da pessoa. A desordem motora na paralisia cerebral pode ser acompanhada por distúrbios sensoriais, perceptivos, cognitivos, de comunicação e comportamental, por epilepsia e por problemas musculoesqueléticos secundários. (ROSENBAUM et al., 2007, p. 8).

É importante ressaltar que estes distúrbios nem sempre estão presentes, assim como não há correlação direta entre o sistema neuromotor e o sistema cognitivo, podendo as consequências da desordem motora serem minimizadas, por exemplo, com a utilização de tecnologia assistiva adequada à pessoa com paralisia cerebral.

Esta condição engloba um grupo heterogêneo quanto às causas, aos sinais clínicos e à severidade de comprometimentos. No que tange às causas, incluem-se os fatores pré-natais (infecções congênitas, falta de oxigenação etc.); fatores perinatais (anoxia neonatal, eclampsia etc.); e fatores pós-natais (infecções, traumas etc.) (PIOVESANA et al., 2002). Os sinais clínicos da paralisia cerebral envolvem as alterações de tônus e presença de movimentos atípicos e a distribuição topográfica do comprometimento (CANS et al., 2007). A severidade de comprometimentos da paralisia cerebral está associada às limitações das atividades e à presença de comorbidades (BAX et al., 2005).

Como dito anteriormente, no meu caso, a paralisia cerebral ocasionou sequelas motoras e de fala. Comecei a fisioterapia desde muito cedo, o que me permitiu alcançar um grande nível de independência na realização das atividades de vida diária.

Durante toda a minha vida escolar, o acolhimento dos colegas e professores era uma realidade cotidiana, apesar de não ter tido outros colegas com deficiência, o que poderia justificar a disponibilidade ou dificuldade destes sujeitos frente à minha deficiência. Desde as relações interpessoais, como nos momentos de ensino-aprendizagem, não percebia uma resistência ou diferenciação dos outros estudantes, o que, de algum modo, não me fez ter problemas com os estudos e com o ambiente escolar de forma geral. Essas eram as minhas percepções, mas, meus pais relatam situações de preconceito ocorridas, como a escola de educação básica na qual a minha matrícula na primeira série do ensino fundamental (daquela época) foi condicionada à assinatura de um termo de responsabilidade e ciência de que foram informados pela escola que eu seria reprovada aquele ano, caso não fosse matriculada novamente na alfabetização, como lhes foi proposto. A instituição definiu

que, por ser pessoa com deficiência, eu não tinha condições de acompanhar o ritmo escolar da primeira série. Ao final da primeira unidade, meus pais foram convocados à escola para um pedido de desculpas, pois àquela altura eu já tinha me tornado a melhor estudante da instituição.

Ao finalizar o ensino médio veio a escolha pelo curso de fisioterapia. A escolha partiu de uma necessidade pessoal de entender melhor uma profissão que fez parte da minha formação como pessoa, visto que o acompanhamento fisioterapêutico sempre foi uma rotina desde que me entendo como gente, e minha relação com ela nem sempre foi fácil. Em muitos momentos de minha vida eu questioneei a necessidade e efetividade de me submeter às sessões semanais do acompanhamento com fisioterapeutas, então me graduar neste curso era um desafio principalmente de autodescoberta.

Mas, ao contrário do ambiente acolhedor e afetivo que a vida escolar me apresentou, no ensino superior ocorreu uma quebra muito grande nas minhas expectativas, pois na faculdade eu me senti diferenciada dos demais. Pela primeira vez me faziam sentir na pele que eu era diferente e que isso não era algo positivo. Isso partiu sobretudo dos professores, mas algumas vezes eu também era invisibilizada por parte de alguns dos meus colegas que me viam mais como um estudo de caso, um modelo vivo onde eles poderiam aplicar seus conhecimentos, do que como uma futura profissional que dividiria os mesmos espaços que eles.

Como dizia, com os professores as coisas eram ainda piores, pois mesmo num curso onde teoricamente se ensina a “reabilitar corpos”, a maioria não sabia como lidar com uma pessoa com deficiência sem ser como um paciente. Alguns docentes chegavam a me aprovar sem me avaliar como o restante da turma. Outros, no entanto, exigiam mais para saber se eu seria capaz de ser aprovada naquela disciplina, ou mesmo se eu desistiria.

Um acontecimento específico atravessou toda a minha vivência de uma forma mais violenta. Um professor de anatomia, no primeiro seminário do primeiro semestre, após a apresentação, me constrangeu na frente de toda a turma, perguntando o motivo de eu ter sido escolhida como a líder do grupo, cujo único papel seria responder às perguntas que ele nem fez, e questionou se eles – os meus colegas – não viam que eu não tinha capacidade para isto. A sua fala foi especificamente *“logo não vê que ela, por ser deficiente, não tem capacidade de desempenhar este papel”*. De todas as violências simbólicas que eu sofri, esta foi a mais marcante.

Graças ao apoio familiar, especialmente do meu pai que é médico e me defendeu, eu não desisti. Não recebi suporte algum da faculdade, mesmo após o ocorrido. Lembro da sensação de estar paralisada, enquanto meu pai questionava a este professor “qual seria a sua definição de não ter capacidade?” na sala de Coordenação de curso, diante da coordenadora e de uma psicóloga. Naquela situação, os colegas preferiram se omitir e disseram que não ouviram a fala do docente. Nós cogitamos processar a faculdade, mas avaliando melhor, eu decidi continuar na instituição a despeito do medo e do sentimento de impotência que o docente me causava. Ainda hoje não sei expressar exatamente a razão de ter continuado nessa instituição, nesse curso e concluído o componente curricular com esse mesmo docente, mas, de algum modo, eu consegui.

Ao longo do curso este acontecimento sempre esteve presente em todas as minhas ações e pensamentos, o que me fez adquirir uma postura de autopreservação e reflexão, com o intuito de provar a todo momento que eu poderia estar ali com todos os meus outros colegas. Acredito que isso influenciou de forma negativa, no sentido de não me permitir aproveitar a experiência acadêmica em todos os sentidos, focando apenas em superar as dificuldades existentes e as que me eram impostas pelas barreiras atitudinais, comunicacionais e arquitetônicas do ambiente educacional⁵. Todo mundo sabia que eu estava ali, mas era um assunto que ninguém queria lidar.

Na solenidade de formatura, recebi um prêmio denominado “**Destaque Superação Acadêmica**”, o que me causou vários momentos de questionamento sobre as razões para aquela homenagem. Questionei-me muito se aquela era uma forma de reparação diante da inabilidade da instituição de lidar comigo ou se de fato era um reconhecimento de que eu realmente era igual aos meus outros 39 colegas formados naquele momento. Poderia, inclusive, ter recebido outros prêmios das diversas categorias as quais concorri, porém, para aquela categoria não existiram outros indicados. Hoje, mais de 10 anos depois, reconheço que mereci aquela placa. Ainda assim, saí de lá com o diploma na mão e a certeza de que não atuaria na profissão que escolhi, tanto pelo que ouvi de meus professores, como pelo sentimento

⁵ Para Romeu Sasaki (2009), as seis dimensões de acessibilidade são: arquitetônica (sem barreiras físicas), comunicacional (sem barreiras na comunicação entre pessoas), metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação etc.), instrumental (sem barreiras instrumentos, ferramentas, utensílios etc.), programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.) e atitudinal (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência).

de que não teria aceitação por parte dos pacientes. A instituição me fez desistir de uma profissão que formei e cumpri, com excelência, todos os créditos do curso de graduação. A necessidade de me superar e ter de me adequar aos diversos espaços sociais (como se o problema fosse eu), provocaram em mim o sentimento de não pertencimento em lugar algum. Afinal, onde eu deveria estar?

Durante os anos após estes acontecimentos, optei por não pensar sobre este período, cortar contato com todos os meus colegas de curso e ignorar as experiências passadas nos quatro anos de graduação, como se pudesse apagar todo aquele período ruim da minha história. Escolhi mudar completamente de área de estudos e atuação, cursei uma especialização em Psicopedagogia e fui aprovada no concurso público da UFRB, que é onde eu atuo, com orgulho e reconhecimento que tomei a melhor decisão que pude, para aquele momento.

É importante destacar que foi nesse contexto que comecei os meus estudos voltados para área de inclusão, pois o curso de Fisioterapia é voltado apenas para o viés médico e curativo, de reabilitar o paciente. A atuação num Centro de Ensino que oferta o curso de Bacharelado em Engenharia de Tecnologia Assistiva e Acessibilidade e prioriza os processos inclusivos foi importante nesta valorização. Destaco também a participação nos grupos de pesquisa Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Tecnologia Assistiva e Acessibilidade (NETAA), Grupo de Estudos sobre Educação, Diversidade e Inclusão (GEEDI) e Núcleo de Pesquisa Sobre Formação para Docência no Ensino Superior (NUPEDES) foi imprescindível para aquisição de conhecimento e formação de um pensamento crítico e posicionamento político de lugar de mundo, pois as discussões provocam questionamentos internos e fortalecem a perspectiva inclusiva no lugar de pertencimento devido.

O processo de entrada no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade (PPGECID), atrelada à escolha desta temática de estudo em discussão com a minha orientadora, iniciaram uma revolução nos meus pensamentos pois precisei debruçar meus esforços sobre um assunto que me fazia mal. A inclusão não é um problema, mas sim a falta dela.

Durante o período de levantamento dos dados na pesquisa de campo deste estudo, através da escuta dos participantes da pesquisa, iniciei um processo de reflexão sobre a minha trajetória acadêmica, no sentido de ressignificar as experiências universitárias, pois para além das adversidades, concluí o curso com o devido sucesso e mérito acadêmico e tenho uma profissão belíssima, a qual escolhi

não atuar. Muitas das falas dos estudantes entrevistados me fizeram revisitar situações as quais passei na graduação, entendendo que a falta de inclusão, preconceito e discriminação estão presentes em todos os ambientes da sociedade, com as mais diversas pessoas. É a decisão de ser protagonista da própria história e assumir este papel sem dar espaço para que haja outros autores responsáveis por esta construção que nos faz avançar em todos os espaços sociais.

Esta pesquisa é um reflexo de minhas experiências. É sobre permanência, em seus diversos aspectos, que deve garantir, de fato, que as pessoas tenham direito não somente a livros, sala de aula e professores preparados, mas também a um ambiente de acolhimento que atenda a necessidade de todos os indivíduos.

Portanto, este estudo, de algum modo, traz a reflexão de permanência, políticas públicas e empoderamento necessários para que outros estudantes que virão encontrem instituições de Educação Superior mais inclusivas do que a que cumpri minha trajetória acadêmica.

1.2. O FOCO E OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DESTA INVESTIGAÇÃO

Com base nas experiências relatadas foi possível, então, definir o recorte deste estudo como sendo a inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior, especificamente sobre a construção de mecanismos para a sua permanência. Por outro lado, a vinculação profissional da pesquisadora com a instituição que se constituiu como campo de investigação desta pesquisa, permitiu contemplar as múltiplas questões que perpassam o fenômeno da inclusão na Educação Superior.

Diante disso, conforme anteriormente citado, a questão norteadora deste estudo foi assim delineada: Como, a partir do ponto de vista dos estudantes com deficiência matriculados nos cursos de graduação da UFRB, tem sido construídos mecanismos para sua permanência na instituição?

A partir deste problema de pesquisa foi definido como objetivo geral: analisar a percepção dos estudantes com deficiência, matriculados nos cursos de graduação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, sobre a construção de mecanismos institucionais para sua permanência na Educação Superior. Para alcance desta finalidade, foram traçados os seguintes objetivos específicos: 1. Identificar os fatores

que contribuem para a permanência dos estudantes da UFRB nos cursos de graduação desta universidade. 2. Discutir sobre as estratégias utilizadas pelos estudantes com deficiência da UFRB para a sua permanência nos cursos de graduação da instituição. 3. Descrever o ponto de vista dos estudantes com deficiência sobre os caminhos construídos pela UFRB para a sua permanência nos cursos de graduação.

Para o alcance da proposta levantada, definiu-se como universo de análise os estudantes com deficiência matriculados nos cursos de graduação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia⁶. Essa instituição, criada em 3 de julho de 2006 pela Lei nº 11.151, tem sua administração central na cidade de Cruz das Almas, no interior da Bahia, além de mais outros seis *campi* nas cidades de Feira de Santana, Cachoeira, Santo Antônio de Jesus, Amargosa, Santo Amaro.

A definição por desenvolver a pesquisa nesta universidade se ampara em duas razões fundamentais: a primeira, por se tratar de uma universidade ainda em expansão e, a segunda, que se entrelaça com a anterior, está associada ao vínculo profissional da pesquisadora como servidora pública da instituição, lotada no Núcleo de Gestão Técnico Acadêmico (NUGTEAC) e como membro do Conselho dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONDIP) e da Comissão de Aferição da Pessoa com Deficiência (CAPED) da instituição.

Investigar a construção de mecanismos sobre os fatores de permanência dos estudantes com deficiência na Educação Superior não consiste numa tarefa simples, trata-se na verdade, de um empreendimento complexo, que envolve o processo de evidenciar estes sujeitos no contexto educacional no qual estão inseridos.

Como se tratou de uma pesquisa desenvolvida no âmbito de um Mestrado Profissional, foi elaborado um produto, ao final da investigação, que consistiu na elaboração de um aplicativo para dispositivos móveis com vistas a intensificar a construção de caminhos que agregam a permanência dos estudantes com deficiência nela matriculados. A construção do referido produto foi regida pela compreensão do lema “**Nada Sobre Nós Sem Nós**”, que é amplamente utilizado pelas pessoas com deficiência para a defesa dos seus direitos. Este lema comunica a ideia de que nenhuma política deveria ser decidida por nenhum representante sem a plena e direta

⁶ Os critérios para definição da amostra de participantes estão definidos no capítulo metodológico.

participação dos membros do grupo atingido por essa política. Assim, na sua essência, está presente o conceito de participação plena das pessoas com deficiência.

Por se tratar de uma abordagem sobre a percepção dos estudantes com deficiência acerca da construção de mecanismos de permanência na Educação Superior, a fenomenologia foi o suporte teórico metodológico desta investigação. A fenomenologia trata do objeto do conhecimento e como ele se apresenta à consciência pelos sentidos, não se restringindo meramente ao conhecimento intelectual, mas como geradora de intencionalidade tanto cognitiva, quanto afetiva e prática. (BRUM, BERTINETI e SOUZA, 2013).

A fenomenologia contribui com a pesquisa em educação por proporcionar métodos que permitem diferentes olhares num movimento de ir e vir sobre o fenômeno educacional, para evitar um único entendimento do contexto. Por ser a educação um fenômeno, é possível analisar suas características essenciais e suas invariantes.

Os autores Brum, Bertineti e Souza (2013) afirmam que, para que o pesquisador possa fazer uma interpretação capaz de abrir caminhos para intervir na prática educacional e nas políticas sociais, é preciso ter a compreensão do fenômeno educativo na sua totalidade, pois para a fenomenologia o problema educacional tem as dimensões do mundo.

A pesquisa educacional nos moldes da fenomenologia se propõe a uma descrição da experiência vivida, interpretando o mundo pela consciência do sujeito, tendo por base as experiências vividas, que poderão ser concretas, sensações ou recordação, não importando se é realidade ou aparência. “Trata-se de uma pesquisa que busca descrever e interpretar os fenômenos que se apresentam à percepção.” (GIL, 2010, p. 39).

“Na pesquisa fenomenológica, a atenção do sujeito volta-se, portanto, para a relação sujeito-objeto, o que implica a extinção da separação entre sujeito e objeto [...]. Por esta razão é que a fenomenologia constitui muito mais uma postura, um modo de compreender o mundo, do que como uma teoria, um modo de explicá-lo”. (GIL, 2010, p. 39-40).

Assumiu-se neste trabalho a concepção social de deficiência explicitada anteriormente, entendendo que tal condição, ainda que vinculada a uma causa orgânica específica, relacionada a disfunções ou limitações de ordem física, auditiva, visual, intelectual ou múltipla, pode ser potencializada pelo contexto no qual o sujeito está inserido.

Isso significa que a "limitação" orgânica pode ser extremamente reforçada por determinados discursos e práticas sociais. Mantoan (2000) utiliza os termos *déficit real* para se referir às questões orgânicas e *déficit circunstancial* para abordar as limitações estabelecidas pelo contexto social. Desse modo, entende-se que os déficits circunstanciais são potencialmente mais limitadores que os déficits reais, pois são frutos de estigmas que marcam socialmente as pessoas.

Para Goffman (1988), o estigma é uma identidade social produzida a partir de referências depreciativas que não correspondem às exigências sociais do que o indivíduo deveria ser. Esse estigma constitui-se num estereótipo, criado socialmente, que reduz a pessoa a sua "desvantagem".

Quando um estigma de um indivíduo é muito visível, o simples fato de que ele entre em contato com outros levará o seu estigma a ser conhecido. (...) Quando um estigma é imediatamente perceptível, permanece a questão de se saber até que ponto ele interfere com o fluxo da interação. (GOFFMAN, 1988, p. 59).

Embora essas referências depreciativas sejam intrinsecamente vinculadas às barreiras atitudinais, nos últimos anos, o debate a respeito da deficiência tem assumido novos contornos. Sob a égide do modelo social, os estudos sobre a deficiência formam uma área de conhecimento cujo esforço argumentativo se concentra na interpretação da diferença humana a partir dos aspectos históricos, culturais e sociais. No Brasil, relevantes estudos merecem destaque pela discussão crítica e consistente que apresentam, como o desenvolvido por Débora Diniz (2007). Essa autora lança um novo olhar sobre o fenômeno da deficiência para além da perspectiva curativa e de reabilitação que, durante muito tempo, dominaram os estudos desenvolvidos acerca desta temática.

Diferentemente do que a cultura dominante estabelece, o grupo social constituído pelas pessoas com deficiências não é homogêneo quanto às características sociais, econômicas, religiosas, étnicas ou educacionais. Cada indivíduo tem características próprias. (MENEZES, 2015).

O presente texto dissertativo, fruto desta pesquisa, foi organizado em cinco seções, sendo que a primeira contém elementos introdutórios sobre a temática pesquisada. A segunda seção aborda o conceito de deficiência e o modelo social estudado pela autora Débora Diniz, além de apresentar e discutir os achados de uma revisão sistemática da literatura sobre a temática que tomou como banco de dados o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal

de Nível Superior (CAPES). O objetivo desta seção é enfatizar a relevância deste estudo, contextualizando o panorama de pesquisas existentes sobre o tema.

A terceira seção enfoca o conceito de políticas públicas para traçar um contexto histórico das políticas afirmativas que foram implantadas ao longo dos anos, com o objetivo de promover a inclusão dos estudantes com deficiência, especificamente na Educação Superior. O objetivo desta seção é contextualizar as políticas públicas, referentes à Educação Superior, existentes no Brasil, além de discutir as políticas afirmativas relacionadas à inclusão de estudantes com deficiência na instituição pesquisada e apresentar uma discussão sobre permanência destes estudantes.

A quarta seção detalha o percurso metodológico da investigação. No contexto das abordagens metodológicas da pesquisa em educação, optou-se pela abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, conforme a perspectiva definida por Yin (2015). Esta seção objetivou traçar os caminhos que foram percorridos durante a realização deste trabalho investigativo no lócus pesquisado.

A quinta seção aborda a interpretação dos dados coletados através das entrevistas realizadas com os sujeitos desta pesquisa. Para este procedimento foi escolhido o método de Análise de Conteúdo, desenvolvido pela autora Laurence Bardin (2016). Segundo Bardin (2016), “a análise do conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”. Sendo assim, para a autora, a análise de conteúdo, configura-se como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que faz uso de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Este processo é realizado em etapas definidas como organização, caracterização e categorização. Assim, foram selecionadas categorias de análise de acordo com os objetivos propostos para este estudo e estabelecido um diálogo com teóricos do tema.

Por fim, na sexta seção, estão apresentadas as considerações finais em que são os saberes construídos ao longo da trajetória de mestrado, articulando-os aos resultados obtidos na pesquisa e descrição do projeto educacional fruto deste mestrado profissional.

2. REVISITANDO O CONCEITO DE DEFICIÊNCIA E A LITERATURA SOBRE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

“[...] Por hoje ser uma mulher com deficiência e ver como tudo é mais difícil na questão de direitos, né. Assim hoje eu entendo mais e vou poder orientar as pessoas”.
(Estudante 1 - DF).

Considerando o descaso, exclusão, segregação e integração que a pessoa com deficiência, foco dessa pesquisa, vivenciou ao longo da evolução humana, percebe-se que está se delineando um momento histórico de possibilidades, embora com desafios, para que esse público tenha direito a uma educação que atenda a sua especificidade, tornando-se autônomo em sua trajetória de participação na sociedade.

Nesse sentido, entende-se como necessário refletir sobre a compreensão de inclusão que a sociedade vem construindo ao longo da história, na qual se presume o convívio de todos, dentro da diversidade humana.

Assim, neste capítulo são abordados aspectos do conceito de deficiência com base no Modelo Social, tomando como referência os estudos de Débora Diniz (2007). Ademais busca-se realizar um panorama sobre a inclusão em instituições de Educação Superior, por meio de uma revisão de literatura, com base nos trabalhos desenvolvidos em cursos de pós-graduação do Brasil.

2.1 CONCEPÇÕES SOBRE O CONCEITO DE DEFICIÊNCIA

A discussão sobre o conceito de deficiência neste trabalho se dará através da perspectiva do chamado Modelo Social da Deficiência, que compreende a deficiência como resultado da interação com o ambiente no qual o indivíduo está inserido. Essa ótica promove o reconhecimento da necessidade de eliminação de barreiras para a promoção da inclusão.

Ressalte-se que, por muito tempo, o Modelo Médico, que compreende a deficiência como um fenômeno biológico resultante de um problema orgânico, regeu a compreensão da sociedade. Segundo tal concepção, a deficiência seria a consequência lógica e natural do corpo com lesão, adquirida inicialmente por meio de uma doença, sendo uma consequência desta. A deficiência seria em si uma

incapacidade orgânica, e tal condição levaria os indivíduos a uma série de desvantagens sociais. Uma vez sendo identificada como orgânica, para se minimizar a deficiência, dever-se-ia fazer intervenções sobre o corpo para promover seu melhor funcionamento, quando possível, e reduzir, assim, as desvantagens sociais.

O principal documento que cristaliza a conceituação e a dinâmica envolvida entre os conceitos do Modelo Médico é intitulado Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens: um manual de classificação das consequências das doenças (CIDID). Elaborado como parte complementar da Classificação Internacional de Doenças (CID) pela Organização Mundial da Saúde (OMS) com o propósito de classificar as condições crônicas de saúde decorrentes de doenças, a CIDID, datada originalmente em 1976, oferece suas próprias concepções de deficiência, incapacidade e desvantagem (*disability, impairment e handicap*, nos termos originais), que são definidos como:

Deficiência (*Impairment*): qualquer perda ou anormalidade, temporária ou permanente de uma estrutura física ou função fisiológica, psicológica ou anatômica. Representa a exteriorização de um estado patológico, refletindo um distúrbio orgânico, uma perturbação no órgão.

Incapacidade (*Disability*): restrição ou total incapacidade de desempenhar uma atividade de maneira considerada normal ou dentro de um limite assim também considerado para um ser humano. A incapacidade é consequência de uma deficiência.

Desvantagem (*Handicap*): limitação ou impedimento do desempenho dos papéis sociais tidos como normais para o indivíduo. É o resultado de uma deficiência ou incapacidade, e depende diretamente das atribuições culturais e sociais esperadas para um determinado indivíduo de acordo com seu perfil social. (apud AMIRALIAN et al., 2000, p. 98).

A CIDID foi substituída pelo documento intitulado Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) que tem por objetivo classificar as condições de saúde dos indivíduos (OMS, 2002) e constitui uma tentativa de incorporar os preceitos do Modelo Social, proclamando-se como o Modelo Biopsicossocial da Deficiência (FARIAS; BUCHALLA, 2005).

Algumas críticas estruturais, como situar as deficiências necessariamente como decorrência de uma doença e atribuir a incapacidade e a deficiência à existência de desvantagens sociais, levaram ao seu abandono como referência para a classificação médica. (DINIZ, 2007).

Advém do sociólogo Paul Hunt (1966) a primeira publicação, elaborada por pessoas com deficiência, que teve por objetivo debater as limitações sociais vividas por elas para além das questões autobiográficas e principalmente médicas.

Para definição de deficiência como um estilo de vida imposto às pessoas com determinadas lesões no corpo, marcado principalmente pela exclusão e opressão vivenciadas no contexto social onde estão inseridas, foi dado o nome de Modelo Social da Deficiência. Nesse sentido, esta concepção opõe-se ao Modelo Médico que legitima a opressão das pessoas com deficiência quando esta é compreendida como uma tragédia pessoal.

Além disso, por desconsiderar a relação entre saúde e deficiência, o Modelo Social define a lesão como independente da deficiência, criando um aparente contrassenso, mesmo sendo essa condição necessária para a manifestação da deficiência. Em defesa do Modelo Social, Oliver (1996) responde tais críticas reforçando a definição ortodoxa do modelo ao destacar o âmbito sobre o qual a elaboração original diz respeito:

De fato, o Modelo Social da Deficiência evita menção sobre tais assuntos [relativos à saúde], não por ter sido escrito por tetraplégicos saudáveis, mas porque dor, medicação e problemas de saúde pertencem ao modelo individual de deficiência assim como ao modelo social da lesão. (OLIVER, 1996: 12).

Nesse sentido, o conhecimento médico estabelece as fronteiras entre o normal e o patológico. A matriz biológica que classifica os impedimentos corporais como patológicos e indesejáveis se configura como um paradigma capaz de modelar, controlar e dirigir a vida e as interações sociais, tornando-se um mecanismo de poder a serviço da normalização de condutas e comportamentos (OLIVEIRA, 2017).

Goffman (1988) e Foucault (2001) afirmam em seus estudos que os indivíduos que, porventura, não se encontram dentro dos padrões estabelecidos pela sociedade são sempre aqueles que acabam categorizados no estereótipo da anormalidade. Os discursos produzidos no campo da normalização, com a intenção de modelar, controlar e sujeitar o outro que se distancia dos padrões estabelecidos dentro de uma suposta normalidade, geram um terreno fértil para a formulação de preconceitos e estigmas.

A palavra preconceito é definida no dicionário (HOUAISS, 2001, p. 2282) como: “[...] ideia, opinião ou sentimento desfavorável formado a priori, sem maior conhecimento, ponderação ou razão”. Na sequência, aparece outra definição de cunho mais sociológico: “[...] atitude, sentimento ou parecer insensato, especialmente de natureza hostil, assumido em consequência da generalização apressada de uma experiência imposta pelo meio; intolerância”.

Partindo deste conceito, Santos e Sampaio (2013) afirmam que, de modo geral, o preconceito tem como principal característica o agir de forma automatizada, sem reflexão, por estar relacionado a autoconservação. Ou seja, o indivíduo, para se sentir seguro, busca criar mecanismos psíquicos ilusórios frente a sua real impotência diante de qualquer ameaça de sofrimento, de medo, de perigo ou de estranhamento diante do que considera diferente.

Os estigmas e os estereótipos concretizam os preconceitos. A autora Ligia Amaral (1992), discute no capítulo de sua tese de doutorado intitulado “Atitudes, Preconceitos, Estereótipos e Estigmas” que as atitudes estão para os comportamentos assim como os preconceitos estão para os estereótipos.

Senão vejamos: O que é o preconceito senão uma atitude favorável ou desfavorável, positiva ou negativa, anterior a qualquer conhecimento? O que é o estereótipo senão um julgamento qualitativo baseado no preconceito e, portanto, anterior a uma experiência pessoal?. (AMARAL, 1992, p. 69).

Mais adiante em outros escritos, a mesma autora ainda afirma que, grosseiramente, pode-se dizer que o estereótipo, quando “negativo”, alia-se (ou constrói?) o estigma.

O preconceito é uma construção conceitual estabelecida anteriormente à nossa experiência. Constituindo duas dimensões principais: uma é a atitude, definida a partir de nossas predisposições psíquicas favoráveis ou desfavoráveis (para o nosso discurso, desfavorável) em relação a algo ou alguém, sendo seus conteúdos emocionais a admiração, medo, raiva, repulsa, amor, ódio etc.; agindo com filtro para nossas interpretações e percepções. E a segunda dimensão trata do desconhecimento, o qual deriva da desinformação dos fatos ou sentimentos/emoções não elaborados. (AMARAL, 1998, p. 28).

No mesmo sentido, entende-se que indivíduo predisposto ao preconceito independe dos objetos sobre os quais aquele recai, pode-se dizer também que o objeto não é totalmente independente do estereótipo apropriado pelo preconceito que lhe diz respeito. Em outras palavras, o estereótipo em relação ao negro não é o mesmo daquele que se volta contra o judeu que, por sua vez, é diferente do estereótipo sobre a pessoa com deficiência.

Assim, o preconceito se caracteriza, por um conteúdo específico dirigido ao seu objeto e por um determinado tipo de reação frente a ele, em geral, de estranhamento ou de hostilidade. Ao conteúdo podemos chamar de estereótipo, cujo significado inicial pode ser remetido à máquina de reproduzir tipos utilizada pela imprensa, que deve, portanto, reproduzir fielmente as letras, mas que passou a ganhar o sentido também daquilo que é fixo, imutável. No caso do preconceito, é neste último sentido que ele deve ser entendido. (CROCHIK, 1996, p. 49).

A abordagem social da deficiência explora a relação entre as condições pessoais e impedimentos ambientais. Desse modo, a desigualdade social e as desvantagens vivenciadas pelas pessoas com deficiência sejam elas, sensoriais, físicas e intelectuais, se relacionam com as barreiras e restrições impostas pela sociedade.

Diante dessa mudança de perspectiva na compreensão da deficiência, a sociedade passa também por mudanças na forma de lidar com essas pessoas, travando lutas sociais com vistas a formulação de políticas que deem conta de proporcionar uma maior participação das mesmas em todos os espaços sociais. Tais lutas geraram conquistas em todos os campos, inclusive no campo educacional, sendo o acesso e a permanência nas instituições comuns de ensino reconhecidos como direito das pessoas com deficiência.

2.2. A EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO DIREITO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Conforme Artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1948, toda pessoa tem direito à educação e esta deve ser:

[...] gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos [...] (ONU, 1948, s/p).

Enfatiza-se, então, a educação como direito humano fundamental, obrigatório, gratuito e responsável pelo pleno desenvolvimento da pessoa. É importante destacar ainda que nesse documento, defende-se que o acesso aos estudos superiores precisa ser aberto a todos em plena igualdade. Nesse sentido, concorda-se com Freire (1996), quando afirma que:

Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber. (FREIRE, 1996, p. 67).

No Brasil, a educação é reconhecida como um direito fundamental da pessoa humana, assegurado pela Constituição Federal. A Carta Magna preconiza, no Art. 205 que 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. O Art. 208, V, afirma que se constitui dever do Estado a garantia de “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”. (BRASIL, 1988).

Dentre os níveis de ensino, o Art. 21 da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, estabelece: a Educação Básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, e a Educação Superior (BRASIL, 1996).

O direito de acesso ao ensino superior é regulado pela legislação brasileira e sua finalidade está especificada no art. 43 da LDB.

- I – Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II – Formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV – Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V – Suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI – Estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. (BRASIL, 1996).

Diante das finalidades da Educação Superior, Silva (2011) considera ser de suma importância que o acesso a esse nível de ensino se dê com igualdade de oportunidades, pois representa para todos os seus postulantes a ampliação de acesso ao conhecimento científico e de chances no mercado de trabalho. No entanto, Zago (2006) identifica que ainda há dificuldades no acesso ao ensino superior por uma parte significativa da população brasileira. Nessa perspectiva, Souza (2009) deixa claro que,

a questão do acesso à Educação Superior é uma questão que deve ser tratada como de suma importância, porque tal nível de ensino é caracterizado historicamente pela seletividade e por uma persistente desigualdade no acesso.

Ante o exposto, embora o direito de todos à educação seja reconhecido e preconizado pela legislação brasileira, na prática, no contexto educacional, especificamente da Educação Superior, muito há que se fazer para efetivamente equiparar as oportunidades e conscientizar a sociedade que pessoas com deficiência, são cidadãos e devem ter participação plena na sociedade.

Nesse sentido, Santos (2013) demonstra que, apesar de serem produzidos discursos de defesa à inclusão educacional, a formação universitária parece incapaz de fomentar práticas de acolhimento à diversidade humana, sobretudo a manifestada pela condição de deficiência, possível de se contrapor ao preconceito.

É importante destacar que o ingresso na Educação Superior já traz consigo seus próprios desafios aos estudantes e tais desafios podem ser potencializados por essas práticas excludentes. Conforme citado anteriormente, a entrada na vida universitária proporciona mudanças rigorosas e profundas na rotina dos estudantes, pois exigem um grau maior de responsabilidade, autonomia e confiança. Coulon (2008) define que este movimento de entrada na vida universitária pode ser analisado como uma passagem, no sentido etimológico do termo, e propõe considerar em três tempos:

o tempo do estranhamento, ao longo do qual o estudante entra em um universo desconhecido, cujas instituições rompem com o mundo familiar que ele acaba de deixar;
O tempo da aprendizagem quando ele se adapta progressivamente e onde uma acomodação se produz;
E, por fim, o tempo da afiliação que é o do manejo relativo das regras identificado especialmente pela capacidade de interpretá-las ou transgredi-las". (COULON, 2008, p. 32).

O autor afirma ainda que o sucesso na universidade passa pela aprendizagem do ofício de estudante e que a entrada na universidade de nada serve se não for acompanhada por um processo de afiliação, ao mesmo tempo, institucional e intelectual.

Assim, para além do acesso, um sistema educacional inclusivo pressupõe a adoção de medidas de permanência relacionadas ao apoio específico com vistas a garantir as condições de acessibilidade necessárias à plena participação dos

estudantes com deficiência, em ambientes que maximizem seu desenvolvimento acadêmico e social.

Nessa perspectiva, a inclusão das pessoas com deficiência na Educação Superior deve assegurar-lhes oportunidades de desenvolvimento pessoal, social e profissional, bem como não restringir sua participação em determinados ambientes e atividades sob a justificativa de impossibilidade em virtude de sua deficiência.

Igualmente, não se pode conceber que a condição de deficiência de uma pessoa defina a área de seu interesse profissional. Por isso, para a efetivação do livre direito de escolha de sua área de formação, as IES devem disponibilizar serviços e recursos de acessibilidade que promovam a plena participação dos estudantes.

De acordo com Rocha e Miranda (2009), considerando o papel social da universidade é fundamental que ela não seja indiferente à diferença. Assim, o Estado precisa investir em políticas públicas relacionadas à qualificação de professores, recursos tecnológicos, físicos, humanos e assistência estudantil nas universidades, a fim de garantir permanência aos estudantes.

2.3 INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Com vistas a compreender os processos de inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior, foi realizado uma revisão de literatura sobre essa temática, tomando como base o levantamento de produções de programas de pós-graduação no Brasil.

A metodologia utilizada para o levantamento do material analisado foi a revisão sistemática de produções acadêmicas publicadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Tal banco de dados possui ferramenta de busca por autor, título e palavras-chave (BRASIL, 2010), disponibilizando resumos e, em alguns casos, textos de teses e dissertações defendidas desde 1987. Com a criação da Plataforma Sucupira em 2012, os programas de pós-graduação alimentam o Catálogo da Capes com tais arquivos. Sendo assim, tal base constitui-se numa rica fonte de pesquisa da produção

acadêmica já produzida no território brasileiro, tornando-se imprescindível para a fundamentação e instrumentalização do pesquisador.

A revisão da literatura, de cunho exploratório, segundo Ludwig (2009), consiste no ato de procurar, recolher, analisar, interpretar e avaliar as contribuições teóricas já existentes sobre certo assunto. Tal metodologia de pesquisa não consiste na mera reprodução de dados já sistematizados, mas na ressignificação e produção de novos resultados a partir de investigações já realizadas.

Os trabalhos analisados foram selecionados com base no descritor “Inclusão no Ensino Superior”. Pesquisando com o descritor entre aspas, para dar ênfase aos termos pesquisados, foram encontrados 66 trabalhos. O período pesquisado abrange os anos de 2013 a 2019, pois a produção disponibilizada no referido banco de dados diz respeito ao período posterior a criação da Plataforma Sucupira.

Após esse levantamento foi realizado um refinamento da busca por áreas de concentração dos programas, sendo definidas as seguintes áreas: Desenvolvimento humano e Educação; Direitos Sociais e Políticas Públicas; Diversidade e Inclusão; Educação; Fronteiras, Identidades e Políticas Públicas; Planejamento e Políticas Públicas; Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior; Reabilitação e Inclusão. Com esse foco foram encontradas 25 produções para análise.

A partir de então foi feita a leitura criteriosa dos títulos e resumos, buscando selecionar os trabalhos mais afeitos a temática em estudo e que tivessem explícito o descritor “Inclusão no Ensino Superior”. Finalizando essa etapa foram selecionados sete trabalhos, conforme quadro a seguir.

QUADRO 1. TRABALHOS ACADÊMICOS SOBRE INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR POR ÁREA DO PROGRAMA NO PERÍODO DE 2013 A 2019

AUTOR(A)	TÍTULO	PROGRAMA/ CURSO	LOCAL	ANO	OBJETIVO
BREDA, D. C.	A inclusão no ensino superior: um estudante surdo no programa de pós-graduação em Educação	Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado Acadêmico	Vitória – ES	2013	Analisar e discutir as políticas de inclusão da Universidade Federal do Espírito Santo que viabilizam o acesso e a

					busca de permanência de um estudante surdo.
CHOLANT, K. I..	A sala de recursos de uma instituição de ensino superior como apoio à inclusão de pessoas com deficiência	Programa de Pós-Graduação em Reabilitação e Inclusão – Mestrado Profissional	Porto Alegre – RS	2017	Identificar como se dá o apoio à inclusão de pessoas com deficiência através da Sala de Recursos do Centro Universitário Metodista IPA, garantindo assim seu sucesso acadêmico.
LIMEIRA, C. S.	Acessibilidade Física e Inclusão no ensino superior: um estudo de caso na Universidade Federal do Pará	Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado Acadêmico	Belém – PA	2014	Analisar as condições de acessibilidade física no <i>campus</i> da UFPA em Belém, segundo a avaliação de estudantes com deficiência
MENDONÇA, L. M. M. A. de.	Pensando as barreiras à inclusão na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense: a construção de um minidocumentário	Programa de Pós-graduação em Diversidade e Inclusão - Mestrado Profissional	Niterói – RJ	2018	Produzir um documentário que retrate cenas do cotidiano de alunos e pessoas com deficiência na UFF e aborde as suas reflexões a respeito da inclusão na universidade.
SOUZA, F. M. de	Inclusão ao ensino superior de alunos com deficiência em uma universidade do Rio Grande do Sul	Programa de Pós-graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social – Mestrado Acadêmico	Nova Hamburgo – RS	2019	Analisar e interpretar o processo de inclusão no ensino superior de alunos com deficiência,

					como o seu acesso, a sua permanência e as suas oportunidades em uma universidade do Rio Grande do Sul.
SILVA, M. M. da	Processo de inclusão no ensino superior: o caso de estudantes com deficiência na Universidade Federal de Ouro Preto	Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado Acadêmico	Mariana – MG	2016	Investigar o processo de inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior, identificando, segundo percepção dos próprios alunos, efeitos da formação acadêmica recebida.
SOARES, L.	Inclusão no ensino superior: sentidos atribuídos por acadêmicos com deficiência	Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado acadêmico	Joinville – SC	2014	Analisar os sentidos de inclusão atribuídos pelos acadêmicos com deficiência da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE).

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Observa-se no quadro acima que a produção acadêmica acerca dessa temática está fortemente concentrada nas regiões Sul e Sudeste, com a produção de três trabalhos. Essa grande concentração nessas regiões permite a inferência de que tal fato seja devido à maioria dos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil estar concentrada naquelas regiões. A região Norte apresenta a produção de um trabalho.

É possível observar também que a produção encontrada está concentrada em universidades públicas, quatro trabalhos, e somente três trabalhos foram produzidos em instituições privadas situadas no Sul do Brasil.

O ano de maior concentração das produções é 2014, com duas produções sobre a temática, sendo as outras distribuídas entre os anos de 2013, 2016, 2017, 2018 e 2019 com uma produção cada, respectivamente. Nas produções selecionadas, nenhuma delas foi elaborada no ano de 2015.

A maior parte das produções encontradas foi realizada em programas de pós-graduação da área de Educação (quatro), um trabalho é da área de Reabilitação e Inclusão e os outros dois trabalhos são provenientes das áreas de Diversidade Cultural e Inclusão Social e Diversidade e Inclusão, revelando o forte interesse dos estudiosos da educação por pesquisas que desvelem o processo de inclusão no ensino superior.

Destaca-se ainda que, dentre as produções encontradas, cinco são provenientes de programa de mestrado acadêmico e dois provenientes de programa de mestrado profissional.

Os resultados das pesquisas trazem apontamentos que possibilitam uma compreensão dos avanços e desafios da inclusão no ensino superior. As pesquisas apontam que a inclusão de acadêmicos com deficiência no ensino superior tem se configurado como um desafio para todos os envolvidos com a educação nesse nível de ensino. Assim, entende-se que para que esse processo se efetive com eficácia faz-se necessário que, na operacionalização das políticas que norteiam tal perspectiva educacional, os sujeitos sejam valorizados em suas potencialidades e possibilidades.

Na realização da sua pesquisa com estudantes com deficiência no ensino superior, Rossetto (2009, p. 220) menciona que o acesso nesse nível de ensino foi conquistado através de luta. Esses estudantes, a partir das suas reivindicações e lutas, chegaram a um nível de desenvolvimento que lhes permite ocupar lugares sociais que até pouco tempo atrás só eram ocupados pelos sujeitos considerados sem deficiência. Desse modo, contribuíram para desmistificar a ideia historicamente construída da deficiência como fator incapacitante e vista como uma categoria fechada em si mesma, reafirmando o caráter da deficiência como uma invenção social que justifica a seletividade, a segregação e o preconceito de uma sociedade.

Na pesquisa de Soares (2014), realizada com sete estudantes com deficiência (cinco com deficiência física, uma com surdez e outra com baixa visão) matriculados nos cursos de graduação da Universidade de Joinville (UNIVILLE), os participantes foram reunidos em um grupo de discussão com o objetivo de analisar os sentidos de inclusão atribuídos por eles. De modo geral, a pesquisa mostra que analisar como

vem ocorrendo o movimento de inclusão na UNIVILLE, na voz dos acadêmicos com deficiência, representou a possibilidade de discutir questões de inclusão com ações inclusivas. Percebeu-se também que nesta universidade a pessoa com deficiência ocupa um lugar que é visível pela comunidade acadêmica e significativo para a própria pessoa, no sentido de estar deslocando-se de uma imagem historicamente construída na qual ela foi identificada como incapaz para a imagem de um novo sujeito da educação que chegou a esse nível de ensino e sente satisfação por isso.

Os discentes apontaram também que se percebem como pessoas vitoriosas, de superação, sucesso, realização e luta, porém apontaram os espaços da universidade como excludentes, pois determinam quem pode fazer parte deles. Da mesma forma, quanto à prática docente, os discentes sinalizaram que as condutas de inclusão necessárias para o acesso ao conhecimento dependem das interpretações que os professores construíram ao longo de sua trajetória profissional, uma vez que ainda existem problemas em relação às metodologias e práticas inclusivas por determinados docentes. A autora considera, então, que pensar em educação na perspectiva inclusiva significa ressignificar conceitos e visão de mundo.

A pesquisa de Breda (2013) teve como temática a inclusão no ensino superior em nível de pós-graduação, com ênfase no ingresso de um estudante surdo no curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). O sujeito em questão foi o primeiro estudante surdo a ingressar no curso de pós-graduação desta universidade. Foram realizadas entrevistas e questionários com o estudante surdo, seus colegas da turma de mestrado, professores, funcionários técnicos- administrativos e gestores.

O autor aponta que os discentes, colegas do estudante surdo em questão, solicitaram à coordenação da instituição, um curso de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), a fim de melhorar a comunicação com ele, porém o curso não foi realizado. De modo geral, os estudantes afirmaram perceber a presença de pessoas com deficiência na universidade como uma experiência positiva para todos e reconheceram que ainda existe muito a se fazer para a garantia do acesso e permanência desses sujeitos.

Breda (2013) acrescenta as discussões de Mazzotta (1993) sobre adaptação de currículos e recursos materiais, insistindo na qualificação profissional do professor, entendendo a importância de um conhecimento amplo sobre as necessidades do aluno.

Como conclusões da pesquisa, Breda (2013) salienta que a universidade vem tomando algumas iniciativas a fim de tornar todos os *campi* mais acessíveis construindo calçadas acessíveis, reformulando a arquitetura de prédios antigos com a construção de rampas de acesso a andares superiores, projeto de construção de ciclovias e acessibilidade nos banheiros. O autor cita que uma das dificuldades é que os recursos do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) se destinam somente para os alunos da graduação. Outro problema apontado é a falta de identificação dos sujeitos como pessoas com deficiência. Breda (2013) constatou que a universidade pesquisada vem tentando promover ações inclusivas, adaptando as provas dos vestibulares, modificando sua estrutura física e contratando profissionais para atender pessoas com deficiência. Entretanto, ainda existem muitas ações a serem realizadas, como por exemplo, a criação de um núcleo de acompanhamento desses alunos.

O trabalho desenvolvido por Limeira (2014), um estudo de caso da acessibilidade física na Universidade Federal do Pará (UFP), analisa que a acessibilidade física é sinalizada nas pesquisas como parte do desenvolvimento das condições materiais necessárias à inclusão, inclusive na relação com o currículo, compreendendo que as estruturas físicas devem viabilizar a livre circulação de todas as pessoas no ambiente acadêmico.

Para obtenção dos dados da pesquisa, a autora realizou entrevistas semiestruturadas com cinco discentes com deficiência, sendo três identificados com deficiência física e dois com deficiência auditiva, matriculados em diferentes cursos de graduação da UFP. Além disso, foram realizadas também entrevistas não-diretivas com o arquiteto do departamento de estrutura física da universidade em questão.

Com o estudo, Limeira (2014) verificou que o acesso aos espaços do *campus* é essencial para a socialização do conhecimento entre os estudantes e que, diante das barreiras encontradas na estrutura física da universidade, os discentes sugerem a expansão das obras de acessibilidade arquitetônica, bem como o fomento a pesquisas que abordem o tema.

Isto também pode ser observado na pesquisa de Silva (2016), que teve como objetivo investigar o processo de inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior, identificando, segundo percepção dos próprios alunos, efeitos da formação acadêmica recebida. Para tanto, analisou-se a influência dos aspectos atitudinais, comunicacionais e físicos na formação desses estudantes na Universidade Federal

de Ouro Preto (UFOP), verificando em que medida as ações institucionais podem ser consideradas promotoras de inclusão.

Silva (2016) utilizou como procedimentos metodológicos: observação, entrevistas com cinco discentes com deficiência e o registro no diário de campo. Os estudantes com deficiência entrevistados são: três discentes matriculados nos cursos de graduação da UFOP, sendo um com baixa visão, um com deficiência intelectual e um com autismo; e dois egressos cegos que já haviam concluído suas graduações na mesma universidade.

Os apontamentos construídos neste estudo de Silva (2016) indicaram que o processo de inclusão dos estudantes com deficiência na universidade requer o estabelecimento de estratégias políticas e pedagógicas capazes de eliminar barreiras atitudinais, comunicacionais e físicas, para possibilitar a todos o direito à educação, atentando-se para a observância do atendimento aos princípios da autonomia, independência e empoderamento.

As pesquisas de Limeira (2014) e Silva (2016) levam em consideração a percepção dos estudantes com deficiência quanto à sua inclusão no ensino superior. Os trabalhos reforçam o olhar dos estudantes sobre o tema e como isso tem influenciado em sua vida acadêmica.

Souza (2019) teve como objetivo analisar o processo de inclusão no ensino superior de 13 alunos com deficiência egressos de uma universidade no Rio Grande do Sul. Para isso, utilizou-se de entrevistas semiestruturadas. Os participantes afirmaram não ter optado por se identificar como pessoa com deficiência no momento do vestibular, pois argumentaram não haver necessidades de adaptações das provas. Quanto à permanência, os estudantes apontaram que não houve dificuldades em permanecer no curso, porém, algumas questões foram apontadas como dificultadoras deste processo: problemas de saúde e dores relacionadas às suas deficiências, questões atitudinais de professores e colegas como comentários preconceituosos e resistência em adaptações metodológicas de ensino.

Esta pesquisa também demonstrou que 12 dos alunos entrevistados estavam atuando no mercado de trabalho, porém nenhum deles em função compatível com as suas áreas de formação, tanto por motivos de acessibilidade do espaço físico, quanto por terem sido contratados para vagas que eram exclusivamente para pessoas com deficiência. Esse dado demonstra que também ainda há uma dificuldade de inclusão

após o ensino superior, necessitando de adequações do mercado de trabalho para receber tais profissionais.

Na pesquisa de Cholant (2017) destaca-se a existência da Sala de Recursos Multifuncionais também no ensino superior, o que demonstra que este pode ser um recurso diferencial na inclusão de alunos com deficiência nessas instituições. A sala de recursos do Centro Universitário Metodista – Instituto Porto Alegre da Igreja Metodista (IPA), instituição pesquisada pela autora, atende a todos os discentes, docentes e colaboradores que apresentam comprometimentos de ordem motora, sensorial ou psíquica, realizando com os discentes, além da questão de acessibilidade, o acompanhamento pedagógico que acontece por meio de encontros regulares e da comunicação com os docentes.

A autora utilizou, para sua pesquisa, uma abordagem metodológica qualitativa, os dados apresentados foram obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas com um conjunto de sujeitos constituído por 12 discentes, distribuídos por: dois alunos com deficiência visual, um aluno com baixa visão, cinco alunos com deficiência auditiva, um aluno com deficiência física, dois alunos com necessidades educativas especiais (dislexia, déficit de atenção, entre outras) e um aluno com deficiência psicossocial.

Como citado nas pesquisas anteriores, os discentes relataram insatisfações em relação às condições de acessibilidade que interferem diretamente em sua mobilidade e locomoção na instituição de ensino. Percebeu-se também, que os discentes não se sentiam acolhidos pois suas necessidades especiais não eram contempladas, por exemplo, por não conseguir fazer uso de um determinado setor institucional por indisponibilidade do material acessível. Contudo, constatou-se que o trabalho oferecido pela Sala de Recursos auxilia em seu acesso e permanência na instituição de ensino.

A pesquisa de Mendonça (2018), com o objetivo de discutir os processos de construção de um espaço inclusivo para pessoas com deficiência no ensino superior, foi realizada na Universidade Federal Fluminense (UFF), com a participação de 15 sujeitos, sendo: cinco docentes de diferentes disciplinas, cinco estudantes com deficiências, tais como paralisia cerebral, cegueira, surdez e nanismo e cinco servidores técnico-administrativos da universidade. A autora utilizou entrevista semiestruturada para a obtenção de dados.

Nesse trabalho, percebeu-se a importância da acessibilidade física, elaborando estratégias a fim de proporcionar uma maior inclusão desses sujeitos, despertando o sentimento de pertencimento à instituição.

Observou-se que, em todas as pesquisas, foi utilizado o instrumento metodológico análise documental, o qual favorece que o autor, considerando o seu contexto histórico e social, obtenha uma contextualização acerca do assunto a ser estudado.

Percebe-se também que a deficiência mais encontrada nas diferentes pesquisas na Educação Superior é a física, seguida da deficiência auditiva. Outros tipos de deficiências são abordadas pelos pesquisadores, confirmando que essas pessoas estão saindo da invisibilização e acessando o ensino superior com uma incidência maior.

Convém lembrar que ter acesso ao ensino superior não significa que os estudantes com deficiências estejam ali incluídos. Martins (2009) adverte que, além dos dispositivos legais que determinam as políticas educacionais, as condições arquitetônicas e curriculares devem existir para possibilitar a permanência e o sucesso acadêmico do universitário com deficiência.

O aumento do número de estudantes com deficiências nos cursos de graduação demonstra a importância do fortalecimento e consolidação da política de inclusão no país que vá além da questão de acessibilidade física ou arquitetônica. Seria necessário, portanto, construir uma visão mais ampla do processo de inclusão, considerando, além dos aspectos políticos e pedagógicos, as construções subjetivas implicadas (SILVA, 2016).

Como avanços da inclusão no ensino superior foram constatados nas pesquisas a promoção de ações inclusivas, a exemplo de: adaptação das provas dos vestibulares (BREDA, 2013); contratação de profissionais para atender pessoas com deficiência (BREDA, 2013); modificações arquitetônicas (BREDA, 2013; LIMEIRA 2014).

Entretanto, ainda existem muitas ações a serem realizadas, como por exemplo, a criação de um núcleo de acompanhamento desses alunos (BREDA, 2013). Como desafios a esse processo, percebe-se a necessidade de uma articulação entre todo corpo de funcionários da instituição (LIMEIRA 2014) de modo que a universidade esteja preparada para receber o estudante com deficiência, com formação continuada e disponibilização de materiais acessíveis para uso dos alunos. Outro fator apontado

por Limeira (2014) é que não há manutenção constante para o pleno funcionamento dos elevadores e plataformas existentes.

Para transpor esses desafios, a universidade precisará encontrar canais de diálogo com a imensa diversidade que a compõe, principalmente os grupos historicamente excluídos da educação e da sociedade que estão conquistando cada vez mais seu espaço nesse nível de ensino. (PASSOS, 2016).

As principais sugestões de intervenções relacionadas à acessibilidade apresentadas pelos participantes nas pesquisas foram: a) Formação de todos os atores educacionais sobre a diversidade humana e acessibilidade; b) Acessibilidade metodológica com adequações nos currículos; c) Acessibilidade comunicacional nos *sites*, videoconferências e seminários, bem como audiodescrição dos conteúdos; d) Acessibilidade arquitetônica nos *campi*, sobretudo nas áreas externas e acessos as salas de aula, nos prédios administrativos relacionadas a instalação e manutenção de elevadores; e) Desenvolvimento de projetos que incentivem os estudantes (com e sem deficiência) a superarem desafios.

Após o levantamento das produções, foi possível compreender a relevância dessa temática, considerando que ainda são poucos os trabalhos nos quais se percebe que há efetividade da inclusão neste nível de escolaridade.

Outro aspecto relevante refere-se ao fato de que as pesquisas demonstram que o movimento de inclusão ainda causa estranhamento nos contextos sociais, entre eles, as universidades, que atualmente recebem um número cada vez mais significativo de acadêmicos com deficiência.

Entretanto, o acesso ao ensino superior por parte dos estudantes com deficiência, como evidenciado nas pesquisas, se vê afetado por uma grande quantidade de barreiras, sobretudo físicas, que proporcionam uma experiência de enormes desafios, pois a maioria das universidades ainda desconsideram as características e necessidades desses estudantes. Outras barreiras como as atitudes de professores e colegas, a escassez de recursos adaptados e, até mesmo, a baixa autoestima dificultam a permanência no ensino superior. (MENEZES, 2015).

As pesquisas apontam aspectos que contribuem para este trabalho no sentido de apresentarem que já é possível perceber um reconhecimento da educação como um direito básico do indivíduo, que requer reconhecimento de que todos os sujeitos são igualmente titulares desse direito, inclusive as pessoas com deficiência. Porém, nota-se que as ações desempenhadas na operacionalização dessa premissa ainda

não foram suficientes para todas as pessoas, visto que os estudantes apontam ainda inúmeras barreiras de acessibilidade, em todas as dimensões. O sistema de educação carrega em seu âmago uma perspectiva elitista, conservadora e que classifica de maneira excludente, independentemente do nível de ensino, àqueles que fogem do padrão normativo instituído socialmente.

Incluir significa, portanto, pensar em igualdade, garantia de direitos, liberdade de escolha, democracia; favorecendo cotidianamente o exercício da prática desses conceitos, no intuito de eliminar ou neutralizar o preconceito sob o peso da exclusão manifestada, muitas vezes, pelo demérito social, o escárnio, a negação, resultantes da raça, cor, condição física ou situação socioeconômica.

É preciso considerar que os avanços significativos relacionados às políticas de inclusão no Brasil demonstram que esse é o momento de transformações de grande envergadura para a abertura de caminhos, com vistas a propiciar a igualdade de oportunidades às pessoas com deficiência. Os espaços sociais, pouco a pouco, estão sendo ampliados, através da luta empreendida pelas pessoas com deficiência, e essas conquistas vêm contribuindo para ultrapassar as barreiras do preconceito, da intolerância, da discriminação entre outras. A análise dos trabalhos no Catálogo da Capes permitiu perceber que é necessário ampliar o número dos estudos em que é mostrada a visão dos estudantes com deficiência, no sentido de protagonizar o seu percurso de inclusão.

Pelo exposto, justifica-se a realização de estudos sobre a inclusão acadêmica de estudantes com deficiência, salientando pesquisas que analisem a percepção desses estudantes nas instituições que estudam, de modo a fomentar a formulação de políticas que favoreçam a superação dos desafios apresentados. A carência de promoção de acessibilidade não é apenas dos estudantes com deficiência, mas de todos os atores envolvidos no processo.

3. DA EXCLUSÃO ÀS POLÍTICAS AFIRMATIVAS PARA A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

“Da minha turma só tem eu de aluno com necessidades especiais, talvez eles precisem ampliar isso também”.
(Estudante 2).

Nesta seção são abordadas as questões que envolvem as principais políticas afirmativas relativas ao favorecimento da inclusão e à desconstrução das barreiras para a permanência de estudantes com deficiência nos cursos de graduação. Para a discussão deste tema, aborda-se o conceito de Política Pública, e, em seguida, apresenta-se um levantamento das políticas afirmativas no Brasil, focando na inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior. Por fim, são apresentadas as políticas afirmativas de acesso e permanência para pessoas com deficiência no contexto da UFRB, local de realização da pesquisa

A permanência é compreendida neste trabalho como uma inserção plena no ambiente acadêmico, propiciando não apenas condições para participação, com autonomia, das oportunidades da vida universitária, como também para o êxito no curso de sua opção. Assim, condições para permanência devem envolver o ensino, a pesquisa e a extensão, propiciando ao estudante condições de vivência em projetos de iniciação científica, em eventos dentro e fora de sua universidade, em atividades de cultura e lazer, dentre outros.

Assim, entende-se que a gestão universitária precisa garantir a permanência dos estudantes que conquistaram o acesso à universidade. Portanto, é preciso levar em consideração as contingências que marcam o cotidiano acadêmico de estudantes com deficiência na Educação Superior, cabendo a universidade refletir a respeito dos outros elementos constitutivos da trajetória universitária, para além das questões materiais que envolvem a disponibilização de bolsas e auxílios.

Diante disso, o Estado brasileiro ao assegurar “o acesso a camadas sociais com condições socioeconômicas desfavoráveis, torna-se fundamental o estabelecimento de políticas eficientes de assistência que tornem possível a permanência desses alunos nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).” (ASSIS et al, 2014, p.5).

Para Santos (2009), a permanência deve ser vista sob dois parâmetros: “material e a simbólica”. Ao fazer analogia com a obra “A crítica da razão pura” do

filósofo Emanuel Kant, a autora afirma que a permanência está relacionada com três categorias de tempo, estando este associado à duração, denominando-os de: permanência, sucessão e simultaneidade. Para a autora, a permanência enquanto “duração”, associada ao tempo, está relacionada ao período em que o estudante permanece no curso, podendo haver nesse processo temporal, fatores que venham a interferir de forma positiva, quando lhe é possibilitado tempo para adquirir maiores conhecimentos oferecidos por desfrutar de uma vivência ampla da universidade, ou negativa, quando os fatores pessoais ou institucionais, o impedem de usufruir de forma mais abrangente e enriquecedora a sua trajetória acadêmica.

Nesta perspectiva Santos (2009, p.3) vai adiante e diz que a permanência pode ser classificada em duas categorias:

o nosso conceito de permanência possui uma relação direta com a existência dos indivíduos em primeiro lugar e sua coexistência em segundo. Vamos aqui então, chamar a primeira de permanência material e a segunda de permanência simbólica. A permanência material é caracterizada pelas condições objetivas de existência do estudante na universidade (comer, vestir, comprar material etc.) e a permanência simbólica diz respeito às possibilidades que os estudantes têm de vivenciar a universidade, identificar-se com o grupo dos demais estudantes, ser reconhecido por estes e, portanto, pertencer ao grupo. (SANTOS, 2009, p.3).

Portanto, para a autora, a permanência na universidade acontece de duas formas: a material, que está relacionada ao suprimento das necessidades mínimas para a sobrevivência, e a simbólica que está associado as possibilidades, condições que são postas para que o indivíduo possa se sentir pertencente a um grupo, ser reconhecido e identificar-se com ele, ou seja, as relações sociais estabelecidas no âmbito acadêmico.

Historicamente a Educação Superior esteve voltada para a formação de uma elite intelectual. Portanto, a concepção de acesso aos cursos de graduação, através do temido vestibular, estava voltada para seleção dos considerados mais aptos. Consequentemente, o foco formativo dos cursos superiores era formar os mais produtivos. Nesse sentido, a concepção meritocrática deixou de fora dos assentos das universidades uma série de sujeitos por sua condição social, educacional, étnica e por sua condição de deficiência.

Para as pessoas com deficiência há uma complexidade de exclusão que pode ser ainda maior, pois, por muito tempo lhes foi negado ou restringido o seu direito à Educação Superior, em diversos aspectos no que diz respeito à acessibilidade, seja

em termos arquitetônicos, urbanísticos, metodológicos, nos transportes e comunicação, seja quanto ao acesso à informação e a acessibilidade atitudinal.

A ampliação do número de vagas na Educação Superior ocorreu não apenas com a criação de novos cursos em universidades públicas, mas também com o aumento das Universidades privadas, mais precisamente na década de 1970. No entanto, o acesso à Educação Superior pela via do ensino privado ficava restrito a uma minoria que possuía condições de pagar, o que agravava mais a exclusão de quem apresenta deficiência, visto que o maior contingente de pessoas com deficiência está nas camadas mais pobres da população (ROSSETTO, 2008).

Ainda segundo Rossetto (2008), até o início da década de 1980 poucas pessoas com deficiência adentravam a Universidade por motivos hoje superados em grande medida, como por exemplo: não-acesso à educação básica; não-acesso a serviços de reabilitação; não-acesso a equipamentos e aparelhos especiais; não-acesso a transporte coletivo; dificuldades financeiras; desconhecimento dos direitos pertinentes às pessoas com deficiência; e atitudes superprotetoras da família, entre outros.

A partir da década de 1990, percebeu-se mudanças significativas no movimento das pessoas com deficiência. Em busca de participação, como cidadãos, nos vários segmentos sociais, essas pessoas passaram a se organizar e se mobilizar com vistas a ampliar a sua participação na sociedade. (ROSSETTO, 2008). Assim, cresceram os movimentos sociais em favor dos direitos humanos e contra práticas segregacionistas.

Nessa direção, fóruns internacionais foram realizados para discussão de temáticas como educação para todos, envolvendo a educação especial para as chamadas necessidades educacionais especiais⁷. Em 1994, a Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em Salamanca - Espanha, votou a chamada Declaração de Salamanca (1994), reafirmando o compromisso com a educação para crianças, jovens e adultos com deficiência na rede regular de ensino, independentemente de suas diferenças. (MIRANDA, 2014).

Esse movimento em prol da inclusão educacional de pessoas com deficiência alcançou inicialmente as escolas de educação básica e mais recentemente as

⁷ Segundo a Declaração de Salamanca, o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem.

instituições de Educação Superior. Isso se deu, pois, a universidade, como uma instituição social, “exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo”, acompanhando em suas mudanças “as transformações sociais, econômicas e políticas” (CHAUI, 2003, p. 6), razão por que deve desempenhar suas funções de forma aberta e flexível.

Assim, como forma de reparar tanto tempo de exclusão, as políticas de ação afirmativa, resultado de lutas sociais, têm exigido que as instituições de ensino superior sejam abertas para os diversos públicos existentes na sociedade.

3.1 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO: REVISITANDO CONCEITOS

O campo de estudo das políticas públicas tem sido ampliado nos últimos anos. Buscando fazer uma reflexão sobre as definições de política pública desenvolvidas por diferentes autores, Souza (2006) registrou:

Não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública. Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas e Lynn (1980), como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”. (SOUZA, 2006, p. 24).

Observa-se, nos diferentes autores trazidos por Souza (2006), a ênfase do entendimento de política pública como ação de governos. Porém, considera-se prudente ressaltar que essas ações são também geradas pelas demandas da sociedade organizada. No mesmo sentido, Teixeira (2002) assinala a definição de políticas públicas como “diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado”. Teixeira (2002) ainda explica que, por meio de documentos como leis, financiamentos e programas, essas políticas são explicitadas, direcionando ações em que há aplicação de recursos públicos.

Por outro lado, há que se destacar o conceito de política pública trazido por Dye (1984, apud SOUZA, 2006), como algo que o governo escolhe ou não fazer. Isso significa que o silenciamento dos governos ou a negação das demandas sociais são também políticas públicas governamentais. Essa compreensão permite refletir que no

campo das políticas públicas nem sempre há somente avanços e conquistas sociais. Esse é um campo de grande tensão, podendo haver também recuos, retrocessos.

Para Souza (2006), as políticas públicas se constituem em um campo de conhecimento que, ao mesmo tempo que coloca em ação o governo, é capaz de analisar e propor mudanças sobre essa ação. Nesse sentido, para que as políticas públicas sejam legitimadas e tenham eficácia é preciso um mínimo de consenso entre os diferentes setores sociais e institucionais, durante seu processo de elaboração e implantação, pois elas repercutem no meio social.

Conforme já referido, no campo das políticas públicas têm sido implementadas as chamadas políticas de ação afirmativa que buscam promover a reparação de negação de direitos e exclusão. As ações afirmativas são conceituadas por Oliven (2007) como “um conjunto de políticas públicas para proteger minorias e grupos que, em determinada sociedade, têm sido discriminadas no passado”. Chamadas de discriminações positivas, as ações afirmativas foram definidas por Gomes (2003) como:

Conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego. (GOMES, 2003, p. 27).

Assim, as políticas afirmativas voltadas a atender o direito à educação são destinadas à parcela da sociedade com histórico de exclusão e vulnerabilidade. Miranda (2014) afirma que essas políticas foram criadas a partir de interpretações do poder público, mas também largamente influenciadas por movimentos da sociedade civil que buscaram uma proteção especial a esses grupos, o que fez surgir, ao lado do direito à igualdade, o direito à diferença.

O entendimento de política pública normalmente está vinculado à ação do Estado. Envolve suas iniciativas, seus investimentos, suas prioridades e os grupos atingidos em uma determinada área ou setor. No entanto, essas ações não nascem de necessidades do próprio Estado, mas são decorrentes de demandas da sociedade, dos chamados “problemas públicos”.

Assim, é possível definir um problema público como algum excesso ou carência que existe na sociedade. Nesse sentido, a política pública é uma tentativa de intervenção para resolução de um problema público. Leonardo Secchi (2016) traduz

que o problema público está para a doença, assim como a política está para o tratamento. O problema público surge da identificação de uma demanda da sociedade e a política pública é a diretriz de intervenção nesta demanda.

Nesse sentido, torna-se importante refletir sobre as políticas públicas existentes no Brasil, relacionadas à inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior.

3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

O processo de democratização da Educação Superior cumpre uma função fundamental no âmbito da justiça social voltada para reverter o quadro no qual ir à Universidade é uma opção reservada às elites. Diante de tamanha importância, a Educação Superior não pode ser concebida como um privilégio de um grupo, mas, ao contrário, precisa caminhar em direção à equalização das oportunidades de acesso e permanência.

Tornar a Educação Superior uma experiência ao alcance de todos, exige o estabelecimento de políticas públicas específicas que garantam o acesso e a permanência com equidade. Oliveira (2007) afirma que as políticas públicas de acesso e permanência à Educação Superior, com o foco na inclusão de alunos com deficiência, estão baseadas no princípio da equidade e no reconhecimento da dignidade humana e precisam ser projetadas e implementadas considerando, sobretudo, os desequilíbrios profundamente enraizados no contexto universitário.

Uma efetiva democratização da educação requer, certamente, políticas para a ampliação do acesso e fortalecimento do ensino público, em todos os níveis, mas requer também políticas voltadas para a permanência dos estudantes no sistema educacional. (TENÓRIO; REIS, 2009, p.7).

Conforme citado anteriormente, no Censo da Educação Superior de 2020, foi registrada a presença de 59.001 alunos com deficiência matriculados nos cursos de graduação do ensino superior no Brasil. (INEP, 2022). Esse dado é resultado do avanço das políticas de afirmativas para acesso de pessoas com deficiência à Educação Superior no Brasil.

Dentre essas políticas voltadas ao acesso no âmbito da Educação Superior é possível mencionar a publicação do Aviso Circular nº 277, elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 1996). Esse documento contém, entre outras coisas, um conjunto de recomendações a respeito da adequação dos processos seletivos das IES às pessoas com deficiência. Desde sua publicação, os estudantes com demandas especiais de atendimento têm assegurado, legalmente, o direito de participação nos exames de acesso à universidade em condições de igualdade em relação aos demais candidatos.

Esse Aviso Circular se configura como o primeiro documento organizado pelo MEC, diretamente relacionado à inclusão educacional das pessoas com deficiência na Educação Superior. Trata-se de um significativo avanço que, por um lado, põe termo a várias décadas de declarada invisibilidade das pessoas com deficiência nesta etapa de ensino e, por outro, rompe com a crença de que os espaços de escolarização das pessoas com deficiência se restringiriam à Educação Básica.

Para além do acesso, as políticas começaram a abordar aspectos relacionados à permanência dos estudantes com deficiência nas Instituições de Ensino Superior. Assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96, alterada pela Lei 12.9796 de 2013, atribui como dever do Estado a garantia de atendimento educacional especializado (AEE) gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1996). Importante reafirmar que a transversalidade a todos os níveis prevê também o Atendimento Educacional Especializado na Educação Superior como forma de garantir o acompanhamento dos estudantes considerados público-alvo da educação especial⁸.

Ainda no tocante a permanência, outros documentos legais preveem ações que contribuem para esse fim. No ano 2000 houve a aprovação da Lei 10.098, conhecida como Lei de Acessibilidade, que garantiu as normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade para as pessoas com deficiência. (BRASIL, 2000). É importante destacar que este instrumento legal prevê a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na

⁸ De acordo com o artigo 58 da LDB de 1996 entende-se como público-alvo da educação especial os discentes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 1996).

construção e reforma dos meios de transporte e de comunicação. No mesmo ano, foi aprovada a Lei 10.048, que garantiu o atendimento prioritário de pessoas com deficiência, idosos com idade igual ou superior a 60 anos, gestantes, lactantes, pessoas com crianças de colo e obesos. E isso se estende às Universidades, pois estes ambientes necessitam estar preparados para receber estudantes com deficiência, com a instalação de rampas e elevadores acessíveis.

De igual modo, a Lei nº 10.436, aprovada em 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, sendo posteriormente regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005, é importante no contexto da educação de pessoas com deficiência, pois reconhece a libras como meio legal de comunicação e expressão das pessoas surdas. A lei garante ainda que os sistemas educacionais de todas as esferas do governo devem garantir a inclusão nos cursos de formação em Educação Especial, Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, o ensino da Libras, como parte integrante dos Parâmetros Nacionais Curriculares (BRASIL, 2005).

Como forma de preparar os ambientes das instituições de Ensino Superior para esse acesso, a Portaria nº 3.284 de 7 novembro de 2003, dispõe sobre os requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiência em processos de autorização e reconhecimento de novos cursos e de credenciamento de instituições, com o intuito de assegurar que os estudantes com deficiência, que ingressarem no ensino superior, tenham condições básicas de acesso, mobilidade e utilização das instalações. Dentre as condições de acessibilidade é possível citar: eliminação de barreiras arquitetônicas; reservas de vagas no estacionamento; adaptação de portas e banheiros; instalação de telefones, bebedouros e lavabos acessíveis a quem usa cadeira de rodas; sala de apoio equipada com Braille, impressora Braille, lupas, régua de leitura; intérprete de Libras, flexibilização na correção de provas, dentre outros. (BRASIL, 2003).

Dentre as políticas públicas de ampliação das vagas nas instituições de ensino superior, em 2003 houve um investimento na criação de universidades federais e, conseqüentemente, expansão do número de vagas, que teve início oficialmente com a instituição do Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) em 20 de outubro de 2003 (BRASIL, 2003).

Com foco na ampliação do acesso, programas de ação afirmativa também foram criados, a exemplo do Programa Universidade para Todos (ProUni) que, segundo Oliveira (2012), surgiu como uma política de justiça social que por fim se estabeleceu como programa de transferência de recursos das instituições públicas

para as privadas, utilizando a estrutura das instituições privadas para criar vagas públicas. O programa, que consiste na distribuição de bolsas integrais e parciais para que alunos de baixa renda possam estudar em instituições privadas de ensino superior, foi criado em 2004, e instituído pela Lei nº 11.096/2005. (BRASIL, 2005).

Com o ProUni o governo fortaleceu o projeto de ações afirmativas em prol da população menos favorecida economicamente e solidificou o sistema das cotas. O programa assegurava cotas para pessoas com deficiência, autodeclarados negros e indígenas e para professores do ensino básico da rede pública. Assim, estabeleceu mais um importante canal de acessibilidade ao ensino superior para uma parte de excluídos da população brasileira.

O investimento destinado para a expansão das universidades foi efetivado a partir do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e expansão das Universidades Federais – REUNI, que teve como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na Educação Superior. (BRASIL, 2007). Com o Reuni, o governo federal adotou uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovam a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior. As ações do programa contemplam o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas que têm o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país. O Programa foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que define a Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis e etapas de ensino, tem como função disponibilizar recursos e serviços de acessibilidade e o atendimento educacional especializado, complementar a formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Ao analisar a esta política, verifica-se que as ações que visam promover acesso, a permanência e a participação dos estudantes com deficiência na Educação Superior se efetivam por meio do planejamento e da organização de recursos e serviços que têm a função de garantir a acessibilidade, envolvendo suas questões arquitetônicas, comunicacionais, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no

desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão. (BRASIL, 2008).

Dentre as ações destinadas a garantir a permanência de estudantes com deficiência na Educação Superior, é preciso destacar o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), implantado pelo decreto 7.234, de 7 de julho de 2010. O programa visa a democratização das condições de permanência dos jovens na Educação Superior pública federal, minimizando os efeitos das desigualdades sociais e regionais que afetam essa permanência, redução das taxas de evasão e retenção, contribuindo para a promoção da inclusão social pela educação. O PNAES prevê ações de assistência estudantil desenvolvidas nas seguintes áreas: moradia estudantil; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico; e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. (BRASIL, 2010).

O reconhecimento de uma ação voltada para o atendimento desses universitários foi expressada no Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, aprovado pelo Decreto 7.612, e através do Programa de Acessibilidade na Educação Superior – INCLUIR, sendo estimulada a criação ou reestruturação de Núcleos de Acessibilidade (NA) nas IFES, os quais tem a responsabilidade de executar estratégias para a eliminação de barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação (BRASIL, 2011).

Na perspectiva do acesso, foi promulgada em 2012 a Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas (BRASIL, 2012), regulamentada pelo Decreto nº 7.824/2012, que garantiu a reserva de 50% das matrículas por curso e turno, em todas as instituições federais de Educação Superior, a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Os demais 50% das vagas permaneceram destinadas à ampla concorrência. Em 2016, através da Lei 13.409, as pessoas com deficiência foram incluídas no programa de cotas alterando o texto da supracitada Lei 12.711/2012. Assim, o artigo terceiro da referida Lei ganha nova redação, sendo que os 50% das vagas destinadas a alunos que cursaram o ensino médio em escolas públicas serão preenchidas por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência em proporção ao total de vagas, no mínimo igual, a proporção desses segmentos da

população na unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo.

Ainda nessa direção, o Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024, aprovado pela Lei nº 13.005/2014, prevê em sua Meta 12

Elevar a taxa bruta de matrícula na Educação Superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público. (BRASIL, 2014).

Ressalte-se que o referido plano deve nortear as ações e políticas no campo da educação por um período de dez anos, sendo, portanto, um relevante instrumento para mobilizações da sociedade. Quanto às políticas de inclusão na Educação Superior, o referido plano decenal prevê nas estratégias da Meta 12:

12.5: ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos (às) estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de Educação Superior e beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil - FIES, de que trata a Lei no 10.260, de 12 de julho de 2001, na Educação Superior, de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na Educação Superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico;
12.9) ampliar a participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos na Educação Superior, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei;
12.10) assegurar condições de acessibilidade nas instituições de Educação Superior, na forma da legislação. (BRASIL, 2014).

Ainda a respeito do tema, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, sancionada em julho de 2015 (BRASIL, 2015), traz uma inovadora e relevante contribuição para o debate e para a busca da efetivação dos direitos dos estudantes com deficiência na Educação Superior. A lei destaca a organização de um sistema inclusivo de forma a possibilitar o alcance do máximo desenvolvimento possível dos talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais das pessoas com deficiência, segundo suas necessidades e interesses de aprendizagem.

Certamente a legislação citada se aplicada no âmbito da Educação Superior, resulta em maior condição de permanência dos estudantes com deficiência nesse espaço. Esses avanços situam-se num contexto global de políticas que visam minimizar o processo histórico de desigualdade e exclusão vivido por segmentos populacionais, entre os quais incluem-se as pessoas com deficiência, o que

representa, na maioria das vezes, conquistas dos movimentos de luta pela universalização dos direitos humanos.

No entanto, em setembro de 2020, o governo Bolsonaro propôs uma Nova Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida por meio do Decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020. Este instrumento legal, que ficou conhecido como “decreto da exclusão”, tem como um dos seus pressupostos norteadores a “valorização das singularidades e o inalienável e preponderante direito do estudante e das famílias no processo de decisão sobre a alternativa mais adequada para o atendimento educacional especializado”. (BRASIL, 2020).

A normativa foi considerada um retrocesso a todos os direitos adquiridos ao longo da história de luta das pessoas com deficiência, pois retira a obrigatoriedade das escolas comuns em realizar matrículas desses discentes, além de permitir o retorno do ensino regular em escolas especializadas. Esta política teria um impacto grande nas matrículas de estudantes com deficiência na Educação Superior, pois poderia proporcionar uma diminuição de discentes a alcançar este nível de ensino, assim, ela não teve aprovação do Senado Federal e não entrou em vigor.

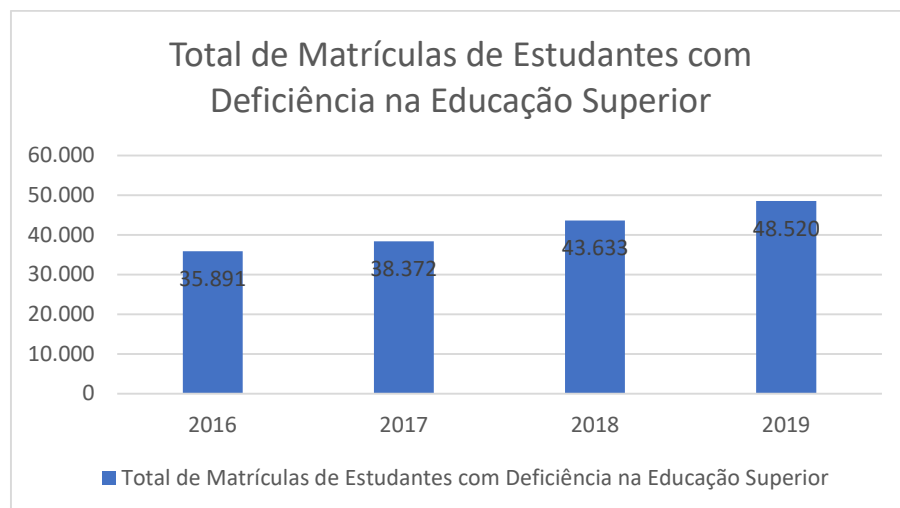
Nessa perspectiva, existiu uma imediata convulsão por parte de pesquisadores, professores, profissionais da educação, do direito e entidades de representação das pessoas com deficiência (e suas respectivas famílias), que se pronunciaram de forma veemente contra o decreto, por acreditarem que há pontos que se apresentam de forma incoerente, inconstitucional e uma representação da banalização e eliminação de todos os direitos conquistados após os anos de luta de todo público envolvido com a inclusão.

Devido à solicitação do PSB ao Supremo Tribunal Federal - STF por meio de requerimento da Ação Direta de Inconstitucionalidade – ADI nº 6.590, com medida cautelar à PNEE-2020, o relator designado para tal, o Ministro Dias Toffoli, em 01 de dezembro de 2020 publicou decisão monocrática, concedendo a “[...] cautelar pleiteada, ad referendum do Plenário, *para suspender a eficácia do Decreto nº 10.502/2020*” (BRASIL, 2020). Este voto do relator foi ratificado em plenário em dezembro de 2020. Embora não tenha entrado em vigor, é importante ressaltar que não consta revogação expressa do referido Decreto, devendo a sociedade continuar vigilante para que não haja retrocessos no paradigma inclusivo.

Participaram da audiência pública de julgamento da ADI as seguintes representações contra a constitucionalidade do decreto proposto: tais como o Ministério Público do Estado de São Paulo, Comitê Brasileiro de Organizações Representativas das Pessoas com Deficiências – CRPD, Federação Brasileira de Associações de Síndrome de Down – FBASD, Associação de Pais, Amigos e Pessoas com Deficiência, de Funcionários do Banco do Brasil e da Comunidade – APABB, Associação Paulista de Autismo – AutSP, Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – Feneis, Instituto Alana e RNPI – Rede Nacional Primeira Infância, Grupo de Atuação Estratégica das Defensorias Públicas Estaduais e Distrital nos Tribunais Superiores – GAETS e Associação Nacional do Ministério Público de Defesa dos Direitos dos Idosos e Pessoas com Deficiência – AMPID.

É importante destacar que as políticas atualmente vigentes têm impactado nas matrículas e aumentado a presença dos estudantes com deficiência nas instituições de ensino superior. Nesse sentido, os dados do Censo da Educação Superior, fornecidos através das Sinopses Estatísticas disponíveis no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, demonstram esse avanço (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Evolução de matrículas na Educação Superior



Fonte: INEP, 2021.

O gráfico 1 mostra a evolução das matrículas de estudantes com deficiência na Educação Superior no Brasil entre os anos 2016 e 2019. Justifica-se a escolha deste período para análise com o argumento de que se pretende verificar o

comportamento destes dados após a aprovação da Lei 13.409 de 2016, que altera a Lei de cotas, incluindo as pessoas com deficiências nas reservas de vagas em cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Observa-se no gráfico que o quantitativo de discentes matriculados nas instituições de Educação Superior aumentou a cada ano, revelando que a reserva de vagas possibilitou a esses estudantes conquistarem mais um direito com vistas a promoção da inclusão e superação das barreiras de acesso anteriormente impostas.

A análise da legislação apresentada demonstra avanços notórios com relação ao acesso, mas ainda poucas iniciativas quanto à permanência dos estudantes com deficiência na Educação Superior. Importa sublinhar que ainda há um jogo desigual a ser superado, pois estes estudantes são colocados diante de um espaço e de um processo formativo que não foi pensado para eles.

Oliveira (2017) destaca em seu trabalho três categorias de problemas que precisam ser enfrentados no contexto das políticas de inclusão no país: 1) a necessidade de equacionar a relação igualdade e diferença, do ponto de vista do acesso e da permanência; 2) a necessidade de ampliação do acesso de estudantes com deficiência na Educação Superior, em vistas à crescente procura deste nível de ensino pelos estudantes; e 3) a importância da análise cuidadosa das formas de exclusão que se produzem no interior das universidades, estritamente dimensionadas a partir da compreensão da deficiência como limite individual e fenômeno biológico isolado.

De todo modo, percebe-se que as políticas têm como objetivo dirimir as dificuldades e barreiras vivenciadas por esses estudantes. Porém, é necessário que a cultura da inclusão seja cada vez mais incentivada dentro da comunidade acadêmica.

Como lembra Rodrigues (2004), a presença desses estudantes implica a reflexão dos profissionais da universidade sobre metodologias, recursos e estratégias didáticas com vistas ao êxito no processo de ensino e aprendizagem. O estereótipo de incapacidade que, muitas vezes, é atribuído à deficiência e com frequência influencia, de forma negativa, a percepção e as relações do cotidiano das pessoas com deficiência nas instituições de ensino, gera baixas expectativas sobre seu desempenho acadêmico e isso gera, sem dúvida, empecilhos para permanência e conclusão da graduação.

Por conseguinte, o entendimento acerca dos conceitos fundamentais relativos à inclusão, bem como a desmistificação acerca da capacidade das pessoas com deficiência, são fundamentais para a promoção de novas práticas sociais e pedagógicas que considerem as reais potencialidades e necessidades desses estudantes com vistas a aprendizagem e participação com autonomia (BERGO, 2001).

Miranda (2014) afirma que é necessário que as universidades brasileiras se adequem e se instrumentalizem para, além de acolherem os alunos com deficiência, promoverem a sua permanência dentro de um processo mais justo e democrático, ofertando não só a eles, mas ao conjunto de seus alunos, um ensino de qualidade.

Para Omote (2008, p. 25), a educação inclusiva não impõe nenhuma nova ideia, mas exige, além da revisão de dogmas e crenças a respeito da educação, ensino e aprendizagem de qualidade, uma “reorganização das práticas educativas, desde a sua gestão até as relações interpessoais que ocorrem no interior de cada sala de aula”.

O mesmo autor esclarece que é preciso, que se concretizem nas políticas públicas, antigos conceitos sobre a educação que permeiam não só os discursos políticos, mas também os acadêmicos, especialmente no plano da construção das políticas públicas, da gestão de recursos, das atividades didático-pedagógicas e relações interpessoal.

O processo de inclusão é um trabalho gradativo que demanda mudanças estruturais e administrativas da instituição e, também, na cultura institucional. Por isso, nos diz Moreira (2005) que a Universidade deve ampliar o significado de sua função social, a fim de que as pessoas com deficiência deixem de ser categorizadas pela via da ineficiência, do desvio, do atípico e do improdutivo e a elas sejam assegurados o direito à equiparação de oportunidades e à educação.

Ressalta-se que a proposta de democratização das oportunidades de acesso presente nas atuais políticas públicas pauta-se também no princípio inclusivo. A inclusão é conceituada por Sasaki (2006) como o processo pelo qual a sociedade é adaptada para incluir todas as pessoas em seus sistemas sociais. E, conforme Matos (2015) salienta em sua pesquisa, o princípio da inclusão educacional visa o respeito às diferenças dos indivíduos através da garantia do direito a uma educação de qualidade, mediante o atendimento de suas necessidades, favorecendo, assim, o acesso e permanência de todos os estudantes nas instituições de ensino regular.

Desse modo, as políticas públicas de inclusão devem subsidiar as instituições de Educação Superior a produzir e sistematizar suas próprias políticas institucionais com vistas a garantir não apenas o acesso, mas a permanência e sucesso acadêmico de tais discentes.

Diante dessas reflexões, é pertinente abordar, de forma mais detalhada no próximo item, as políticas afirmativas para pessoas com deficiência no contexto da UFRB, local onde será realizado o estudo.

3.3 POLÍTICAS AFIRMATIVAS PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO DA UFRB

Nesta seção serão abordadas as políticas afirmativas e ações referentes à inclusão de estudantes com deficiência na UFRB, mediante análise de documentos oficiais da instituição, que tratam questões acerca da inclusão de tais estudantes, em relação ao acesso e permanência.

A Resolução do Conselho Acadêmico – CONAC nº 14 de 2009 aprova a inserção da Língua Brasileira de Sinais como componente curricular obrigatório, nos cursos de licenciatura, e optativo, nos cursos de bacharelado e tecnólogos da Universidade. Por ter sido assumido como componente optativo em todos os cursos de bacharelado e tecnólogo, ampliando o escopo do Decreto 5.626/2005 que regulamenta a Lei 10.436/2002, considera-se que o referido documento pode favorecer a ampliação da possibilidade de comunicação com discentes surdos, objetivando favorecer a sua inclusão na comunidade acadêmica e permanência na instituição.

Outra importante ação em direção à permanência na UFRB foi a criação do Núcleo de Políticas de Inclusão, vinculado a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) por meio da portaria nº 462 de 12 de setembro de 2011, com o objetivo central de assegurar condições de acessibilidade e atendimento diferenciado às pessoas com necessidades especiais ou mobilidade reduzida, comprometendo-se com a implementação de políticas e com a busca de adequações infraestruturais da instituição. O NUPI tem como metas:

Elaborar projetos para captação de recursos na área de acessibilidade e Tecnologia Assistiva; Fomentar a formação de docentes e de servidores

técnico-administrativos; Estabelecer parcerias com instituições de apoio ao trabalho com pessoas com necessidades especiais; Criar estratégias, junto aos colegiados de cursos, que assegurem acessibilidade pedagógica e atitudinal entre docentes e servidores técnico-administrativos; Viabilizar os suportes pedagógicos necessários no âmbito de Tecnologia Assistiva, de modo a favorecer a permanência dos estudantes com necessidades especiais nos cursos de graduação da UFRB. (RELATÓRIO DE GESTÃO SETORIAL PROGRAD/UFRB 2011/ 2013).

O NUPI apresenta um contexto importante para a permanência dos estudantes com deficiência na UFRB, pois possibilita que o estudante tenha atendimento durante todo o curso, para auxiliar no seu processo de inclusão, com ações como aquisição e disponibilização de equipamentos de Tecnologia Assistiva aos estudantes; aquisição de mobiliários acessíveis; disponibilização de bolsista para auxílio aos estudantes; elaboração e disponibilização de orientações para professores de estudantes com deficiência (Surdez; Deficiência Auditiva; Deficiência Visual; Cegueira). É importante destacar que o NUPI faz parte da PROGRAD, em Cruz das Almas, mas oferece suporte aos discentes matriculados em todos os *campi* da instituição.

O processo de acompanhamento dos estudantes com deficiência matriculados nos cursos de graduação da instituição, a atuação do NUPI inicia-se com a notificação, pela Superintendência de Registros das Atividades Acadêmicas (SURAC), da matrícula efetuada. A partir disso, o NUPI notifica a direção do Centro de Ensino e o Colegiado do curso que também recebe orientações específicas para divulgação entre os professores. Segundo Matos e Pimentel (2022), tais ações objetivam construir condições para organização de um ambiente acolhedor e também proporcionar aos docentes, que atuam no primeiro semestre dos cursos, possibilidades de planejar aulas que contemplem esses discentes. Quando necessário, o NUPI participa de reuniões, envolvendo colegiado, docentes, bolsistas e, em alguns casos, o próprio estudante com deficiência, para orientação acerca de práticas inclusivas.

Destaca-se a elaboração, sob a coordenação do GEEDI e em parceria com o NUPI, o livreto intitulado “*Estudantes com deficiência no Ensino Superior: construção de caminhos para desconstrução de barreiras na UFRB*”, objetivando disseminar conhecimentos acerca das deficiências, de modo a contribuir para a redução de barreiras atitudinais, curriculares e arquitetônicas na UFRB. O material referido foi divulgado em meio impresso e também em formato digital, por meio do sítio eletrônico do NUPI. (MATOS, PIMENTEL, 2022).

Ainda na direção de favorecer as políticas de permanência, em 2012 a UFRB criou o Conselho dos Direitos das Pessoas com Deficiência (CONDIP), por meio da Portaria nº 161 de 09 de março de 2012. O CONDIP é um órgão de participação direta da comunidade acadêmica, com caráter deliberativo, consultivo e fiscalizador da política de atendimento dos direitos das pessoas com deficiência. O referido Conselho tem participação de servidores docentes, servidores técnico-administrativos e discentes, possuindo, inclusive, dentre os nomeados, pessoas com deficiência, ratificando assim o lema "*Nada sobre nós sem nós*", já citado anteriormente. A criação do CONDIP pode ser considerada uma ação favorecedora do acesso e permanência desses estudantes na UFRB, pois o conselho é responsável por tratar as questões ligadas a inclusão de tais estudantes.

Também objetivando favorecer a permanência, a Resolução CONAC nº 40/2013, aprovada em 21 de outubro de 2013, dispõe sobre a aprovação das normas de atendimento aos estudantes com deficiência nos cursos de graduação da instituição. O documento determina que a administração superior e os colegiados de cursos de graduação, na modalidade presencial ou à distância, efetivem ações para favorecer a inclusão de estudantes com deficiência. Dentre as ações elencadas na resolução estão: recurso didático pedagógico adaptado; recursos de Tecnologia Assistiva; acesso às dependências acadêmicas; pessoal docente e técnico capacitado; serviço de apoio específico (adaptação de materiais; tradutores/intérpretes de LIBRAS; leitor e escriba; guias-intérpretes ou pessoas capacitadas neste tipo de atendimento), adoção de uma modalidade de bolsa discente, para apoio específico aos estudantes com deficiência. (MATOS, 2015).

Esta resolução se constitui como uma política favorecedora da permanência dos estudantes com deficiência na UFRB, pois as suas ações estabelecem a obrigatoriedade da instituição em atender as necessidades de tais estudantes, com o objetivo de tornar possível a sua continuidade e formação no curso de graduação escolhido.

Ainda visando o acesso e a inclusão dos estudantes com deficiência, foi aprovada pelo CONAC a Resolução 017/2014, que dispõe sobre a reserva de vagas no Curso de Licenciatura Letras/Libras/Língua Estrangeira para estudantes surdos na UFRB. Esta resolução está de acordo com o Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que determina no § 2º do Art. 4º a prioridade das pessoas surdas nos cursos de formação em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em

Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua. (BRASIL, 2005). Nesse sentido, a instituição previu a reserva de vagas para pessoas surdas dentre as oferecidas anualmente no Curso de Licenciatura Letras/Libras/Língua Estrangeira de forma escalonada, considerando a necessidade de adequação da instituição para atendimento à demanda, sendo ofertada 10% (dez por cento) a cada ano, iniciando em 2015, chegando a 50% (cinquenta por cento) em 2019. (MATOS, 2015).

Em 2018, a instituição publicou a sua Política Linguística, através da Resolução 001/2018 do Conselho Universitário (CONSUNI), que foi importante no sentido de contribuir para a expansão dos conhecimentos teóricos e as práticas de letramentos que orientem o ensino-aprendizagem de diversos idiomas, incluindo Libras, para uma educação cidadã e integrada à sociedade globalizada. (UFRB, 2018).

Ainda em relação à inclusão de estudantes com deficiência, a UFRB, em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) de 2019-2030, se comprometeu a desenvolver ações que garantam:

eliminação de barreiras arquitetônicas para circulação do estudante, permitindo acesso aos espaços de uso coletivo; reserva de vagas em estacionamentos nas proximidades das unidades de serviço; construção de rampas com corrimãos ou colocação de elevadores, facilitando a circulação de cadeira de rodas; adaptação de portas e banheiros com espaço suficiente para permitir o acesso de cadeira de rodas; colocação de barras de apoio nas paredes dos banheiros; instalação de lavabos, bebedouros e telefones públicos em altura acessível aos usuários de cadeira de rodas. (PDI/UFRB, 2019-2030).

Este mesmo documento ressalta ainda que a UFRB foi pioneira na Bahia em oferecer o curso de Letras com habilitação em Libras e conta com docentes surdos no seu quadro efetivo. Além de ter, desde que o curso foi iniciado, a tradição de conseguir o ingresso de estudantes surdos nesse curso. Para além desse curso, estudantes surdos têm adentrado a universidade buscando outras formações. (PDI/UFRB, 2019-2030). Este documento ressalta ações para serem desenvolvidas com estudantes com diferentes tipos deficiências, com o objetivo de promover a inclusão de tais discentes.

Nesse sentido considera-se que a UFRB tem se comprometido efetivamente com políticas que favorecem não apenas o acesso, mas a permanência dos seus estudantes, em especial dos cursos de graduação. Assim, corrobora com a afirmação de Moreira (2014, p.144) de que “a universidade precisa lidar com as diferenças de

toda ordem – sejam elas acadêmicas, econômicas, sociais, étnicas, culturais – e estabelecer caminhos menos excludentes de acesso, ingresso e permanência”.

Diante disso, a instituição tem o desafio de desenvolver ações concretas para que a permanência seja de fato efetivada em todos os seus espaços, favorecendo a acessibilidade em todas as suas dimensões, promovendo assim a eliminação de todas as barreiras ainda existentes na instituição para o processo de inclusão.

4. O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

“Porque né, ali também é o nosso lugar. As pessoas andantes não são melhor, nem pior que a gente. Não tem nenhuma diferença, a diferença em algumas pessoas é a condição física, né. Mas não deixa a gente, não faz a gente ser menor”. (Estudante 1).

No campo metodológico, este estudo foi desenvolvido a partir de uma abordagem qualitativa, utilizando-se dados levantados através de um estudo de caso realizado na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Ressalta-se que esta instituição se constitui num caso a ser estudado por ser uma universidade em consolidação, criada em 2005 no interior do estado da Bahia, que desde sua origem assume o compromisso com políticas inclusivas.

Os autores Bogdan e Bilken (1994) utilizam a expressão investigação qualitativa para agrupar diversas estratégias de investigação que partilham determinados fenômenos descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico.

O enfoque qualitativo apresenta as seguintes características: o pesquisador é o instrumento-chave, o ambiente natural é a fonte direta dos dados; não se fundamenta em uso de técnicas e métodos estatísticos; têm caráter descritivo; o foco da abordagem é o processo e seu significado, objetivando a interpretação do fenômeno em estudo (GODOY, 1995, SILVA; MENEZES, 2005).

Assim, numa pesquisa qualitativa, os dados podem ser coletados através de entrevistas transcritas, notas de campo, fotografias, produções pessoais, depoimentos ou outra forma de documento, construindo-se um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes (BOGDAN e BILKEN, 1994, p.50).

Por tratar-se “de uma pesquisa que busca descrever e interpretar os fenômenos que se apresentam à percepção” (GIL, 2010.p.39), esta pesquisa teve uma abordagem fenomenológica, entendendo que este tipo de estudo se propõe a uma descrição da experiência vivida a partir da interpretação elaborada pela consciência do sujeito. Tais experiências poderão ser concretas, sensações ou recordação, não importando se é realidade ou aparência.

A fenomenologia afirma que no processo de conhecer não há separação entre o objeto e o pesquisador. Para Macedo (2004, p. 15) a fenomenologia entende a

realidade como compreendida, interpretada e comunicada. Assim, não haveria uma única realidade, “mas tantas quantas forem suas interpretações e comunicações, a realidade é *perspectiva*. Ao colocar-se como tal, a fenomenologia invoca o caráter de provisoriedade e relatividade da verdade”.

Nessa perspectiva, a fenomenologia trata de “descrever, não de explicar nem de analisar” esse mundo vida (MERLEAU-PONTY, 2011). A descrição é ponto chave na pesquisa qualitativa fenomenológica. Ela deve ser entendida como descrição dos fenômenos conforme compreendidos pelo pesquisador. Não traz julgamentos interpretativos, mas um relato da vivência da experiência e suas nuances. O pesquisador não diz: foi assim! Todavia, ele descreve “conforme percebeu” (BICUDO, 2011, p. 38).

Como forma de levantamento de dados foi utilizada a análise de documentos⁹ com o objetivo de ampliar as informações acerca do cenário político-institucional obtidas através das demais técnicas utilizadas, possibilitando o desvelamento de aspectos novos acerca do objeto (LUDKE e ANDRÉ, 1986). Diante disso, foram analisadas as políticas acadêmicas da UFRB que abordam ou orientam a inclusão de pessoas com deficiência.

A pesquisa de campo, do tipo estudo de caso, teve como finalidade aprofundar o conhecimento sobre a temática da inclusão, envolvendo, através da visão deles próprios, os fatores de permanência de estudantes com deficiência na universidade estudada.

Como instrumento para levantamento de dados foi utilizada a entrevista semiestruturada, sendo esta entendida como uma conversação efetuada face a face, de maneira metódica; proporcionando ao entrevistador, verbalmente, a informação. (MARCONI e LAKATOS, 2003). Optou-se pela entrevista semiestruturada, pois possibilita a inserção de novas questões, a partir das respostas dadas pelos participantes, sem perder o foco das questões estruturantes que proporcionam a resposta ao problema da investigação.

Em virtude do contexto de pandemia de Coronavírus (COVID-19) vivenciado desde o mês de março de 2020, as entrevistas ocorreram de forma remota, através da plataforma *Google Meet*, possibilitando o distanciamento social recomendado

⁹ Os documentos analisados foram apresentados na seção 3.2. POLÍTICAS AFIRMATIVAS PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO DA UFRB”.

pelas autoridades de saúde e a participação dos sujeitos da pesquisa nos seus próprios ambientes em segurança.

Por fim, após a realização, transcrição e análise das entrevistas realizadas com os estudantes com deficiência para investigação de como eles percebem os seus fatores de permanência no ensino superior foi elaborado, como produto final desta pesquisa, a proposição da elaboração de aplicativo para dispositivos móveis, objetivando potencializar e favorecer a permanência dos estudantes com deficiência em seus cursos de graduação.

4.1 A DEFINIÇÃO PELO ESTUDO DE CASO

O propósito de um estudo de caso é reunir informações detalhadas e sistemáticas sobre um fenômeno (PATTON, 2002). Nesse sentido, constitui-se num procedimento metodológico que enfatiza entendimentos contextuais, sem esquecer-se da representatividade, centrando-se na compreensão da dinâmica do contexto real e envolvendo-se num estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que se permita o seu amplo e detalhado conhecimento (GIL, 2007).

Desse modo, o pesquisador tem a oportunidade de verticalizar o estudo de um caso ou de casos múltiplos, seja ele pessoas ou instituição, investigando uma situação singular e particular (LÜDKE; ANDRÉ 1986). As autoras afirmam que o estudo de caso é:

[...] sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.17).

Nessa perspectiva, Martins (2008, p. 11) ressalta que “mediante um mergulho profundo e exaustivo em um objeto delimitado, o estudo de caso possibilita a penetração em uma realidade social, não conseguida plenamente por um levantamento amostral e avaliação exclusivamente quantitativa”.

Para o desenvolvimento de um estudo de caso, o pesquisador geralmente utiliza uma variedade de dados coletados em diferentes momentos, por meio de informações de diferentes fontes. Yin (2015, p.32) sublinha que “o estudo de caso é

uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real” (YIN, 2015, p. 32).

Nesse tipo de investigação, de abordagem qualitativa, o ambiente natural é a fonte direta dos dados e o pesquisador é o instrumento chave para a pesquisa (BOGDAN; BILKEN, 1994). Assim, “a pesquisa é um processo no qual se está construindo um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes” (BOGDAN e BILKEN, 1994, p.50).

Ante o exposto, justifica-se a escolha da realização desta pesquisa através de um estudo de caso, pois esta estratégia permitiu conhecer em profundidade as nuances do fenômeno a ser estudado, tratando-se da percepção dos estudantes com deficiência, matriculados nos cursos de graduação da UFRB, sobre a construção de mecanismos para sua permanência na instituição.

Gil (2007) afirma que, na maioria dos estudos de caso bem conduzidos, o levantamento de dados é feito mediante entrevistas, observação e análise de documentos. Para o desenvolvimento desta pesquisa foi utilizado como instrumentos para produção de dados a análise documental e entrevista.

A análise documental buscou elucidar o conteúdo expresso nos documentos escolhidos para o *corpus* da pesquisa para contextualizar os assuntos abordados. May (2004) observa também os tipos das fontes documentais que o pesquisador social tem ao seu dispor, podendo ser: leis, relatos de pessoas sobre incidentes ou períodos, registro governamentais, fotografias, iconografias, imagens, em busca de se inscrever em um *status* científico.

Nesta pesquisa foram utilizados para a análise os seguintes documentos: políticas públicas para a inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior no Brasil, legislações brasileiras, regimentos e documentos institucionais da UFRB. Os dados foram levantados através da análise dos sites oficiais da Universidade e do Governo Federal, buscando a legislação relacionada ao tema em estudo.

A entrevista é também muito utilizada nas pesquisas sociais de abordagem qualitativa para o levantamento de dados subjetivos (BONI e QUARESMA, 2005), pois, ao privilegiar a fala dos atores sociais, permite atingir um nível de compreensão da realidade humana que se torna acessível por meio de discursos, sendo apropriada para investigações cujo objetivo é conhecer como as pessoas percebem o mundo (FRASER e GONDIM, 2004).

Utilizou-se a entrevista semiestruturada, pois esta possibilita adaptações necessárias e inserção de novas questões a partir das respostas dadas pelos participantes, sem perder o foco das questões estruturantes que favorecem a resposta ao problema da investigação.

Para Triviños (1987, p. 146), a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos permitem surgir novas hipóteses a partir das respostas dos informantes. O foco principal é colocado pelo investigador-entrevistador através das questões estruturantes. Desse modo, a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Manzini (2003) salienta que é possível um planejamento das informações a serem levantadas por meio da elaboração de um roteiro com perguntas que atinjam os objetivos pretendidos. O roteiro serve, então, além de coletar as informações básicas, como um meio para o pesquisador se organizar para o processo de interação com o informante

Numa linha teórica fenomenológica, adotada nesta pesquisa, o objetivo foi atingir o máximo de clareza nas descrições dos fenômenos sociais. Assim, as perguntas descritivas tiveram grande importância para a descoberta dos significados dos comportamentos das pessoas e de suas percepções.

[...] a entrevista pode ser ferramenta bastante útil para lidar com problemas complexos ao permitir uma construção baseada em relatos da interpretação e experiências, assumindo-se que não será obtida uma visão objetiva do tema de pesquisa. (DUARTE, 2006, p. 63).

O convite para a participação na pesquisa foi enviado por e-mail (APÊNDICE I), sendo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE II) assinado através do Google *Forms*¹⁰.

Para discussão dos dados foi utilizada a análise de conteúdo, tomando como referência a obra de Laurence Bardin, a qual salienta que a condensação e as

¹⁰ Google Forms é um aplicativo de gerenciamento de pesquisas lançado pelo Google. Os usuários podem usar esta ferramenta para pesquisar, coletar informações sobre outras pessoas através de questionários e formulários de registro.

informações para análise culminam nas interpretações inferenciais feitas a partir de categorias analíticas; sendo esse o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica.

Bardin (2014) define a análise de conteúdo como:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2014, p. 47).

Assim, a análise descritivo-interpretativa foi feita mediante análise de conteúdo das categorias formuladas *a priori* e das categorias emergentes a partir das entrevistas. A análise de conteúdo é compreendida como “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos extremamente diversificados” (BARDIN, 2014, p. 11).

Na perspectiva de Richardson (2011), a análise de conteúdo permite utilizar como material de estudo qualquer forma de comunicação, podendo ser documentos escritos, mas também programas de radiodifusão, música e pintura. Ressalta-se que,

O lugar ocupado pela análise do conteúdo na investigação social é cada vez maior, nomeadamente porque oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade. (QUIVY; CAMPENHOUDT, 2008, p. 227).

Nesse sentido, através da utilização dos instrumentos de pesquisa e reconhecendo a importância de se considerar a relação existente entre o objeto de estudo e o contexto social e histórico envolvido, buscou-se refletir, com esta pesquisa, sobre a inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior, com o objetivo de favorecer a escuta a partir da ótica desses sujeitos na instituição em que foi realizado o estudo.

A análise de conteúdo é considerada uma técnica refinada de condução da análise de dados. Sua aplicação efetua-se por meio do respeito a uma sequência de passos e etapas que caracterizam o método, conferindo-lhe o rigor necessário. As etapas da técnica proposta por Bardin são organizadas em três fases: 1) pré-análise; 2) exploração do material e, 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

4.2 O LÓCUS DA PESQUISA

A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia é uma Instituição de Ensino Superior, criada pela lei nº 11.151, de 29 de julho de 2005, a partir do desmembramento da Escola de Agronomia da Universidade Federal da Bahia, devido às políticas de interiorização e expansão do Ensino Superior do Governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Considerando-se que a criação da UFRB promove condições de acesso a um público historicamente excluído da Educação Superior, torna-se necessário que a instituição invista em políticas de acesso, permanência e acessibilidade para garantir a inclusão de pessoas com deficiência.

Esta instituição conta com a estrutura de multicampia, sendo organizada por Centros de Ensino em diferentes municípios da Bahia. O município de Cruz das Almas é a sede da Universidade e de dois Centros de Ensino, o Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas (CCAAB) e o Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CETEC). Em Santo Antônio de Jesus encontra-se o Centro de Ciências da Saúde (CCS). Na cidade de Cachoeira está o Centro de Artes, Humanidades e Letras (CAHL). No município de Amargosa o Centro de Formação de Professores (CFP). Em Santo Amaro está situado o Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas (CECULT). Na cidade de Feira de Santana encontra-se o Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade (CETENS).

A UFRB atualmente oferta 64 cursos de graduação sendo 33 bacharelados, 23 licenciaturas e 8 cursos tecnólogos; 13 cursos de pós-graduação *lato sensu* sendo 10 especializações e 3 residências e 21 cursos de pós-graduação *stricto sensu* sendo 2 doutorados, 10 mestrados acadêmicos e 9 mestrados profissionais distribuídos em sete centros de ensino e em seis *campi* no Estado da Bahia.

Conforme discutido nas seções anteriores, destaca-se nessa Universidade a criação do CONDIP, com caráter deliberativo, consultivo e fiscalizador da política de atendimento dos direitos das pessoas com deficiência. A Pró-Reitoria de Graduação conta com o Núcleo de Políticas de Inclusão, destinado a atender as necessidades dos alunos com deficiência matriculados na instituição.

No semestre 2022.1, a universidade registrou 98 estudantes com deficiência ou necessidades educacionais específicas matriculados em seus cursos de graduação, sendo 86 estudantes com deficiência e 12 com necessidades

educacionais específicas. Dentre os tipos de deficiência, encontram-se: visual, auditiva, surdez¹¹, física e autismo. (NUPI/PROGRAD, 2022). Ademais, a instituição conta com vários servidores docentes e técnico administrativos com deficiência em exercício nos seus *campi*.

4.2.1 Contextualização do momento pandêmico de realização da pesquisa

A pandemia do COVID-19, também conhecida como pandemia do coronavírus, é uma síndrome respiratória aguda grave causada pelo coronavírus (SARS-CoV-2). A doença foi identificada pela primeira vez em Wuhan, na província de Hubei, República Popular da China, em 1 de dezembro de 2019, mas o primeiro caso foi reportado em 31 de dezembro do mesmo ano. Acredita-se que o vírus tenha uma origem zoonótica, porque os primeiros casos confirmados tinham principalmente ligações ao Mercado Atacadista de Frutos do Mar de Huanan, que também vendia animais vivos. Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde declarou o surto como uma pandemia.

No Brasil, a pandemia do COVID-19 teve início em 26 de fevereiro de 2020, após a confirmação de que um homem de 61 anos, residente em São Paulo, que retornou da Itália, testou positivo para o SARS-CoV-2, causador da COVID-19. Desde então, a transmissão comunitária foi confirmada para todo o território nacional. Segundo dados do Ministério da Saúde, em 15 de fevereiro de 2021 já haviam sido confirmados 9.809.754 casos, a maior parte deles no estado de São Paulo, causando 238.532 mortes, a maior parte delas, no Rio de Janeiro.

Nesse contexto, políticas de isolamento e distanciamento social foram adotadas pelos governos estaduais e municipais, priorizando-se o funcionamento de diversos setores da sociedade por atendimento remoto.

A UFRB, lócus da pesquisa, através de nota publicada em seu site, suspendeu suas atividades acadêmicas e administrativas presencialmente no dia 17 de março de

¹¹ De acordo com a pesquisa de Ribeiro (2017), “Do ponto de vista clínico comumente se caracteriza a surdez pela diminuição da acuidade e percepção auditiva que dificulta a aquisição da língua oral de forma natural” (QUADROS, 2004, p. 10). Porém, na perspectiva cultural da surdez, surdo é o sujeito que apreende o mundo por meio de experiências visuais e tem o direito e a possibilidade de apropriar-se da língua brasileira de sinais e da língua portuguesa, de modo a propiciar seu pleno desenvolvimento e garantir o trânsito em diferentes contextos sociais e culturais. Bisol e Valentini (2011), consideram deficiente auditivo como o sujeito que não se identifica com a cultura e a comunidade surda, optando pela oralização. Assim, o surdo que se identifica com a língua de sinais e com a comunidade surda não se considera deficiente auditivo.

2020. (UFRB, 2020). Em dezembro de 2021, a universidade aprovou o retorno gradual das suas atividades administrativas e acadêmicas, assim as aulas presenciais retornaram em 11 de abril de 2022. As aulas presenciais retornaram completamente apenas no semestre iniciado em agosto de 2022.

Nesse sentido, considerando a condição social do Brasil em tempos de pandemia, as etapas deste estudo foram realizadas através de ambiente virtual, conforme critérios observados pelo Ofício Circular CEP nº 02/2021, que trata das Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual (BRASIL, 2021), a fim de preservar a saúde dos participantes e da pesquisadora.

As entrevistas ocorreram de forma virtual, utilizando a plataforma Google Meet, que é um serviço de comunicação por vídeo disponibilizado pelo Google. A plataforma permite que qualquer pessoa com uma Conta do Google possa criar uma reunião *on-line* com até 100 participantes e duração de até 24 horas.

4.3 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Por se tratar de uma pesquisa com seres humanos, o trabalho foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, e respeitados os princípios éticos da pesquisa descritos nas Resoluções do Conselho Nacional em Saúde nº 466/2012 e nº 510/2016, que incluem reconhecimento da liberdade e autonomia de todos os envolvidos no processo de pesquisa, defesa dos direitos humanos, respeito aos valores morais, culturais, sociais e religiosos, agindo com empenho na ampliação e consolidação da democracia, recusa a toda forma de preconceito e incentivo ao respeito à diversidade. O trabalho teve sua aprovação para realização através do Parecer Consubstanciado nº 4.726.466 e anuência da reitoria com a assinatura de Termo de Anuência Institucional (APÊNDICE IV) pelo reitor da instituição.

Os participantes da pesquisa concordaram com a participação através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual contém informações aos entrevistados acerca da justificativa da pesquisa, dos objetivos e procedimentos adotados (APÊNDICE I), atendendo assim ao que define a Resolução nº 196 do Conselho Nacional de Saúde

o respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa. (BRASIL, 1996, p.4).

Ressalta-se que a participação só iniciou após assinatura do TCLE, consentindo interesse e disposição para agendamento da entrevista. Nesta pesquisa, a participação na entrevista ocorreu individualmente, de forma semiestruturada (APÊNDICE III), com base em um roteiro de questões abertas, que deram cobertura aos objetivos da pesquisa. A vantagem da escolha deste instrumento é permitir ao entrevistado discorrer com liberdade sobre o assunto da forma que achar mais confortável, e proporcionar ao entrevistador explorar informações “que possam dar visões e relatos diversificados sobre os mesmos fatos” (DUARTE, 2006, p. 69).

Como esta foi uma pesquisa qualitativa, seu caráter não é extensivo, e sim intensivo e descritivo, explorando ao máximo o universo escolhido para a amostragem. A amostragem foi definida de modo intencional, não probabilístico, sendo estabelecidos os seguintes critérios para o recorte da amostra: 1. Ser estudante, matriculado em cursos de graduação da UFRB, autodeclarado com deficiência; 2. Estar cursando a segunda metade do curso. 3. Possuir acima de 18 anos; 4. Demonstrar interesse em participar da pesquisa.

Para seleção dos participantes, foi disponibilizado pelos setores responsáveis por cadastro e acompanhamento de discentes da universidade, uma lista contendo dez estudantes que atendiam aos critérios selecionados para inclusão na amostra. Dessa lista, encontrou-se estudantes com deficiência física, deficiência auditiva, surdez, deficiência visual e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

O TDAH, descrito na literatura médica pelo pediatra inglês George Frederic Still em 1902, é um transtorno do neurodesenvolvimento de início na infância, podendo persistir na idade adulta. Pessoas com TDAH apresentam déficits cognitivos em vários domínios, incluindo memória de trabalho verbal e visoespacial, controle inibitório, atenção espontânea e sustentada (vigilância), funções executivas (organização e planejamento), processamento de informações, controle de tempo, velocidade de processamento, agitação e impulsividade. (LOUZÃ NETO, 2010). Assim, pelo fato de o TDAH não se tratar de uma deficiência, o estudante com esse diagnóstico foi excluído da amostra da pesquisa.

Os estudantes foram convidados através de e-mail enviado a um único destinatário, no qual continha esclarecimentos acerca das perguntas da entrevista

além de apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE II) para seu preenchimento e assinatura, possibilitando assim, ao participante, uma tomada de decisão informada, conforme orientações do Ofício Circular CEP nº 02/2021, que orienta acerca da realização de pesquisas com etapas de modo virtual. Cabe ressaltar que o TCLE possibilitou obter o consentimento formal dos participantes, bem como alertar para a natureza da investigação, possíveis riscos e liberdade de participação na pesquisa.

Obteve-se resposta positiva de três estudantes com deficiência física, com idades entre 25 e 45 anos, solteiros e residentes em cidades próximas aos seus *campi* de estudo na UFRB. Reitera-se que a pandemia e as atividades acadêmicas realizadas de modo remoto certamente influenciaram no tempo para obtenção das respostas assim como no processo para agendamento e realização da entrevista. Para preservar a identidade e sigilo dos participantes, eles foram definidos na pesquisa como Estudante 1 = E1, Estudante 2 = E2 e Estudante 3 = E3.

Os caminhos percorridos durante a pesquisa empírica serão registrados na próxima seção, além da análise das entrevistas realizadas, a partir das categorias definidas, visando atender ao objetivo deste estudo, que trata de analisar a percepção de estudantes com deficiência matriculados nos cursos de graduação da UFRB sobre a construção de mecanismos que favorecem a sua permanência na instituição.

5. PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA

“O fato de ter essa Pró-reitoria influencia muito na permanência de estudantes, mesmo sem deficiência. Por exemplo, eu tive uma colega que precisou de ajuda pra comprar óculos e a universidade disponibilizou uma bolsa pra isso. Então eu acho que tudo isso ajuda o aluno a continuar na universidade. Eu acho que ainda precisam melhorar mais, claro. Mas o fato de a universidade já ter esse olhar ajuda muito”. (Estudante 2).

Esta seção foi construída a partir dos dados levantados na pesquisa de campo realizada na UFRB, após o processo de qualificação do projeto de investigação. A rigor, as pesquisas de cunho qualitativo que optam pelo estudo de caso como método de investigação, costumam fazer uso de várias técnicas de coleta de dados. É importante salientar que a escolha pela entrevista semiestruturada e pela pesquisa documental encontra-se apoiada nas questões norteadoras e objetivos da pesquisa. Enquanto a entrevista semiestruturada priorizou os aspectos subjetivos e a fala dos estudantes, a pesquisa documental permitiu o conhecimento objetivo da realidade social pesquisada.

Além disso, investigar o próprio campo de atuação¹² exigiu um cuidado ético permanente, pois, além de manter o distanciamento e estranhar o que me era familiar, foi necessário, evitar o viés e as preocupações preconcebidas. Apesar disso, foi possível perceber uma identificação dos participantes com a minha própria história, pois muitas vezes nos momentos de entrevistas foram ditas frases como “*você sabe como é isso*”, “*você passou por isso*”. Esse processo de identificação me possibilitou analisar a percepção desses estudantes com uma maior propriedade, pois, embora vivenciada em outra instituição, tenho a minha trajetória enquanto estudante com deficiência na Educação Superior.

Nessa perspectiva, foi utilizada a análise de conteúdo que, de acordo com Bardin (2014), se propõe a descrição e interpretação de textos por meio de métodos organizados com a finalidade de favorecer a compreensão do conteúdo desses textos. Nesta pesquisa os textos analisados dizem respeito às respostas dadas às entrevistas as quais contém as percepções dos estudantes participantes do estudo. A análise considerará também o contexto mais amplo no qual as entrevistas foram realizadas.

¹² Novamente, ao me referir à minha trajetória, utilizo a primeira pessoa do singular.

Na Análise de Conteúdo, as fases se organizam em torno de três polos cronológicos definidos: a) a pré-análise; b) a exploração do material e c) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Após transcrição e leitura em profundidade das falas, foram definidas as seguintes categorias de análise: 1. Motivação para Escolha do Curso de Graduação; 2. Desafios Enfrentados na Trajetória Universitária, subdividida em três subcategorias, a saber: Desafios relativos à acessibilidade arquitetônica; Dificuldades com relação à acessibilidade metodológica; Dificuldades em lidar com o sentimento de desistência do Curso, 3. Fatores de Permanência de Estudantes com Deficiência na Educação Superior, subdivididas em: Estratégias de Permanência na Educação Superior e Mecanismos Institucionais para a Permanência 4. Caminhos para construção da inclusão.

Ao final desta seção, é apresentado ainda o produto educacional da dissertação, que consiste em uma proposta de inovação tecnológica, definida como a criação de aplicativo para dispositivos móveis voltado para os estudantes com deficiência matriculados nos cursos de graduação da instituição.

5.1 APRESENTAÇÃO DOS ESTUDANTES QUANTO ÀS SUAS HISTÓRIAS DE VIDA

Conforme sinalizado anteriormente, os participantes desta pesquisa foram estudantes com deficiência matriculados nos cursos de graduação da UFRB, selecionados a partir de critérios de inclusão previamente definidos, além do interesse em participar do estudo.

Define-se a deficiência física como "diferentes condições motoras que acometem as pessoas comprometendo a mobilidade, a coordenação motora geral e da fala, em consequência de lesões neurológicas, neuromusculares, ortopédicas, ou más formações congênitas ou adquiridas". (BRASIL, 2006).

De acordo com o Decreto n° 5.296 de 2 de dezembro de 2004, deficiência física é :

alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros

com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções. (BRASIL, 2004).

A deficiência física congênita é aquela que existe no indivíduo ao nascer e, mais comumente, origina-se antes do nascimento, isto é, durante a fase intrauterina. Já a deficiência física adquirida é aquela que ocorre após o nascimento, em virtude de infecções, traumatismos ou intoxicações.

O último censo realizado no ano de 2010 aponta que no Brasil residem 23,9% de pessoas que apresentam algum tipo de deficiência, seja ela visual, auditiva, física ou mental, o que corresponde a 45,6 milhões de brasileiros. Um comparativo com o Censo de 2000, onde a população com deficiência representava 14,5%, revela um aumento absoluto de mais de 18 milhões de pessoas em apenas uma década. (CARTILHA DO CENSO, 2010).

A primeira parte da entrevista tratou do perfil do estudante, a fim de conhecer aspectos relacionados à suas histórias de vida e relação com a deficiência. Conforme informado na seção anterior, participaram da pesquisa três estudantes com deficiência física adquirida, que estão cursando a segunda metade dos cursos em que estão matriculados, com idades entre 25 e 45 anos.

O estudante 1 (E1) tornou-se pessoa com deficiência no início da idade adulta. Relata ainda que a vida mudou completamente após o acidente, pois ocasionou uma mudança nos objetivos de vida, inclusive em termos profissionais.

[...] eu sofri um acidente doméstico em casa, caí da escada.... Com isso quebrei o pescoço perdi todo o movimento do corpo, inclusive a fala, né. Fiquei sem movimento nenhum do pescoço pra baixo, né, [CITA A DEFICIÊNCIA]. E aí, fiquei muito tempo internado, na UTI e aos poucos fui melhorando e consegui sair do ventilador mecânico e hoje uso uma placa e dois parafusos no momento. Ganhei alguns movimentos, não assim pra me ajudar no dia a dia. Eu me sento, respiro sem aparelho. Consigo mexer o braço, mas não consigo coisas assim de mexer a mão e os dedos. Estou para fazer outra cirurgia para ver se eu consigo ter alguns ganhos. (E1 - DF).

Já o estudante 2 (E2), embora tenha adquirido a deficiência física bem novo, relatou que conseguiu concluir o Ensino Médio sem grandes dificuldades, porém isso acarretou uma demora para o início da vida acadêmica no ensino superior.

[...] foi aos 13 anos que comecei a ter dificuldades de andar e um ano depois eu já estava com as deformidades nas mãos e nos pés. [...] foi uma doença que começou aos 13 anos, a [cita a deficiência], e aos poucos foi causando deformidades de mãos e pés. [...] Quando eu fiquei doente, eu ainda tava completando o ensino médio e logo depois eu fiquei algum tempo sem poder ingressar na educação superior e aí depois que eu fui me adaptando aos poucos e aí fiz o Enem pra UFRB. (E2 - DF).

Por fim, o estudante 3 (E3), está cursando a sua segunda graduação, também se tornou pessoa com deficiência na juventude, o que o fez não estudar o curso que desejava logo quando entrou no ensino superior.

[...] Adquirida aos 19 anos de idade. [...] Eu tenho sequelas de uma paralisia, de uma inflamação na cervical. E aí na época provocou paralisia do pescoço aos pés. Hoje eu já recuperei uma parte, já consigo caminhar, mas fiquei com sequelas principalmente nos membros superiores. É uma tetraparesia, mas na verdade é uma dificuldade maior os membros superiores. (E3 - DF).

Cientificamente, as causas da deficiência física dividem-se em: pré-natais, que envolvem intercorrências durante a gestação, como a ingestão de medicamentos pela mãe, tentativas de aborto malsucedidas, hemorragias, hipertensão materna, problemas genéticos e outras; perinatais, como hipóxia fetal¹³, prematuridade, sofrimento fetal em decorrência de nascimento pós-termo, complicações com o cordão umbilical; e causas pós-natais que abrangem parada cardiorrespiratória, infecção hospitalar, aquisição de doença infectocontagiosa, eritroblastose fetal, traumatismo cranioencefálico devido a quedas, acidentes de vários tipos, violência urbana.

Percebe-se que, quando se trata de deficiência adquirida, a pessoa passa por um momento de rejeição e adaptação à sua nova condição. Podem ocorrer perdas significativas como na autonomia e temores relacionados à discriminação e ao abandono. Identifica-se ainda o desafio de ressignificar diferentes aspectos do ser e do viver, favorecendo a vivência das perdas sofridas e adaptação à nova condição de vida. Podem ocorrer mudanças de hábitos de vida, papéis sociais, responsabilidades, perspectivas de futuro, dentre outros aspectos que serão vivenciados por cada indivíduo de maneira muito particular, de acordo com suas características pessoais e estilo de vida. (DAL BERTO & BARRETO, 2011; VENTURINI, DECÉSARO, & MARCON, 2007).

Nesse sentido, ao observar a história do E1, que após perder a mãe muito cedo, relata que a sua vida mudou completamente, pois mudou de cidade e parou os

¹³ Segundo Moreira Filho e Oliveira (2013), Sofrimento fetal (ou hipóxia neonatal) é a diminuição ou ausência do oxigênio que deve ser recebido pelo feto através da placenta. Pode ocorrer antes ou durante o parto e indica que o feto não está bem. No primeiro caso é um sofrimento crônico; no segundo, agudo. Quando o sofrimento fetal é logo identificado e solucionado a recuperação do feto costuma ser rápida e não deixar sequelas, mas se é prolongado pode levar a lesões irreversíveis, principalmente no sistema nervoso, como lesões cerebrais de baixa severidade ou lesões encefálicas extensas.

estudos para trabalhar em casas de família. E1 exemplifica esse sentimento e necessidade de mudança de hábitos após adquirir a deficiência quando diz que

[...] com essa deficiência, quando eu adquiri, eu ficava muito tempo em casa deitado e não fazia nada nada nada nada. Aí eu “oh meu Deus” eu comecei a ficar preocupado com isso. Em um determinado dia chegou uma pessoa aqui, uma amiga minha, e eu comentei com ela que eu não tava mais aguentando ficar sem fazer nada. Que eu precisava dar um rumo na minha vida. E aí foi quando eu resolvi... é... fazer o ENEM, fui selecionado, no curso... é... que eu tanto queria. (E1 - DF).

Tornar-se uma pessoa com deficiência física a partir de um trauma é um acontecimento inesperado que traz consigo a necessidade de se adaptar a uma nova condição que implica em ter de enfrentar diversas mudanças no modo de viver. (ALVAREZ, TEIXEIRA, BRANCO, & MACHADO, 2013).

Ao adquirir sequelas físicas, o indivíduo passa a encarar a vida de uma nova perspectiva, agora sob a ótica de uma pessoa com deficiência, situação essa que traz consigo a necessidade de se reorganizar, repensar conceitos, papéis e funções, implicando em um processo de compreensão e aceitação de uma nova condição até então desconhecida. (CHAGAS, 2010).

Após a análise das perguntas iniciais foi possível destacar que, mesmo com a mudança nas suas realidades, com a nova condição de pessoa com deficiência, os estudantes continuaram com o sonho de ingressar na educação superior para a sua qualificação profissional.

O dado de que todos os estudantes têm uma deficiência física adquirida ao longo da vida é revelador, pois se por um lado demonstra o protagonismo dos mesmos em dar continuidade a projetos e propósitos, por outro sinaliza que tiveram possibilidades anteriores de experienciar inserções sociais sem as barreiras vivenciadas pelas pessoas sem deficiência, dando-lhes, possivelmente, condições de elaborarem sonhos e projetos de chegarem mais longe.

5.1.1 Motivação para Escolha do Curso de Graduação

Entrar na educação superior é um sonho de muitos jovens, pois ainda se sabe que a educação e formação profissional pode oferecer condições melhores de vida aos estudantes, principalmente na entrada no mercado de trabalho.

Atualmente o acesso à Educação Superior tem se dado na maior parte das universidades públicas brasileiras por meio da prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O Exame foi instituído em 1998, com o objetivo de avaliar o desempenho escolar dos estudantes ao término da educação básica. Em 2009, o exame aperfeiçoou sua metodologia e passou a ser utilizado como mecanismo de acesso à educação superior. As notas do Enem podem ser usadas para acesso ao Sistema de Seleção Unificada (Sisu) e ao Programa Universidade para Todos (ProUni). Elas também são aceitas em mais de 50 instituições de educação superior portuguesas. Além disso, os participantes do Enem podem pleitear financiamento estudantil em programas do governo, como o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies). Os resultados do Enem possibilitam, ainda, o desenvolvimento de estudos e indicadores educacionais. Ressalte-se que a totalidade dos participantes da pesquisa ingressaram na UFRB por meio do ENEM.

Quanto aos motivos pelos quais foram levados a escolher os cursos que estão matriculados na UFRB, o estudante E1 afirmou que sua escolha do curso se deu por causa da situação de deficiência, reafirmando a necessidade de mudança de planos após tornar-se pessoa com deficiência. Além disso, o estudante afirma que a UFRB é vista como uma universidade inclusiva, sendo essa informação também decisiva na opção por esta instituição.

[...] eu fiz a inscrição no PROUNI e no Sisu. Aí o que acontece, eu fui selecionado nos dois. O Sisu seria pra UFRB... é na modalidade presencial e o PROUNI seria na [nome da IES privada], na modalidade a distância. Aí eu optei né, pela modalidade presencial, que era o que eu queria, sair de casa, pela UFRB, até por saber né, por ouvir falar muito né, da instituição que era igualitária e tal não sei o que, que era o sonho de muita gente estar na UFRB. E aí foi por isso que eu optei né, por estar no ensino superior. Por ser muito ativo antes da deficiência, eu não quis ficar no lugar de deficiente e resolvi voltar a estudar. [...] Por hoje ser uma pessoa com deficiência ver como tudo é mais difícil na questão de direitos, né. Assim hoje eu entendo mais e vou poder orientar as pessoas. (E1 – DF).

A fala de E1 também demonstra um caráter de busca de autonomia e emancipação: “não quis ficar no lugar de deficiente e resolvi voltar a estudar.” Essa decisão revela o protagonismo do estudante, que o leva a conhecer mais seus direitos para “poder orientar as pessoas”.

E2 destaca que a sua opção se deveu a seus interesses na área a qual estuda e por vislumbrar a possibilidade de uma dupla graduação em um bacharelado interdisciplinar.

[...] por ter afinidade com a área [cita o curso] e o desejo de cursar [cita o curso de graduação]!. [...] eu vi a possibilidade de entrar num curso que me daria dois diplomas e ainda poderia seguir a minha vocação. [...] Quando eu entrei na UFRB, depois que fiz o ENEM, depois que fui selecionado vim fazer a matrícula pra cursar. Foi o primeiro Enem que eu fiz e já passei. (E2 - DF).

Ainda sobre a motivação de escolha do curso, destaca-se a fala de E3, que mesmo já sendo formado e com pós-graduação, não desistiu do seu sonho de cursar a área desejada e viu na UFRB a possibilidade de realizá-lo.

Salienta-se que esta instituição admite as seguintes formas de ingresso de estudantes nos seus cursos de graduação: através da Sistema de Seleção Unificada (SISU) pelo ENEM, cadastro seletivo para preenchimento de vagas remanescentes, transferência interna e externa, matrícula para portadores de diploma de nível superior, rematrícula, transferência *ex officio*¹⁴, aluno especial e edital para indígenas aldeados e quilombolas, por meio de um processo seletivo especial.

[...] eu sempre tive vontade de fazer um curso voltado pra [cita o curso de graduação] e aqui na minha cidade eu não tive oportunidade quando cursei a minha primeira graduação, que foi pedagogia. Na sequência eu fiz uma pós [cita área de graduação] e alguns cursos técnicos também e cursos livres na área. Mas sempre tive vontade de fazer algo mais profundo] cita área de graduação]. [...] sempre tive vontade de estudar [cita o curso de graduação] e vi nessa faculdade [cita curso de graduação] a chance de estudar, fazendo os meus horários, me organizando da melhor forma possível. Então eu achei que foi uma oportunidade que eu não quis deixar escapar. [...] Eles tinham feito, na verdade, o edital que foi aberto era pra metade de pessoas que já estão na área [cita curso de graduação] como professores e a metade como novos. Eu entrei como novos ou nova. Mas, por um Enem que eu tinha feito anos atrás. (E3 - DF).

No geral, as entrevistas revelaram que, em relação à escolha do curso universitário, apesar das inúmeras dificuldades de acesso à educação superior, os estudantes encontram-se num curso que realmente queriam fazer, isto é, tinham afinidade. Isso é significativo, pois em nenhum caso a deficiência foi relatada como fator impeditivo da opção pelo curso pretendido.

Destaca-se ainda a importância das políticas de acesso da UFRB, que possibilitam a entrada de discentes pelos mais diferentes métodos, o que promove a inclusão de um público diverso e amplo.

¹⁴ É a matrícula obrigatória de aluno decorrente de transferência de servidores públicos ou seus dependentes, em razão de mudança do local de trabalho, no interesse da administração pública, dar-se-á na forma da legislação em vigor.

5.2. DESAFIOS ENFRENTADOS NA TRAJETÓRIA UNIVERSITÁRIA

O acesso à Educação Superior introduz uma nova e surpreendente fase na vida dos estudantes. Trata-se de um verdadeiro ritual de passagem, caracterizado por uma série de rupturas simultâneas, sejam elas cognitivas, afetivas e até mesmo, em muitos casos, familiares e geográficas. Os hábitos da vida cotidiana mudam radicalmente e para a maioria dos estudantes a passagem do ensino médio para o superior configura-se como uma transição difícil (TEIXEIRA, COULON, 2015).

Ao se depararem com esse novo contexto e com as situações próprias do universo acadêmico, é natural que os estudantes evidenciem comportamentos típicos de um processo de estranhamento. Desenvolver ações cotidianas como usar a biblioteca, entender os códigos e horários das disciplinas, distinguir entre turmas teóricas e práticas, aprender a situar-se no tempo e espaço da universidade são desafios comuns ao início do percurso universitário de qualquer estudante.

Conforme dito anteriormente, a esses desafios comuns a todos os universitários, outros se apresentam para os estudantes com deficiência, podendo ser categorizados, principalmente, no âmbito da acessibilidade em seus diversos aspectos: arquitetônico, metodológico, comunicacional, atitudinal, programático e instrumental.

5.2.1 Desafios relativos à acessibilidade arquitetônica

Embora cada trajetória acadêmica seja distinta e peculiar, em todas as entrevistas analisadas foi possível perceber que as experiências universitárias dos estudantes pesquisados são marcadas por desafios comuns, isto é, questões relativas à acessibilidade arquitetônica, além dos desafios relacionados à aprendizagem do ofício de estudante.

[...] quando eu cheguei na cidade, não vou mentir pra você que eu me assustei. Eu não sei se você já teve lá, então eu fiquei meio assustada, meia decepcionada, aí eu conversei com eles lá e eles me disseram que não era pra eu me preocupar que seria tudo adaptado, então, até hoje, até o momento, nada foi adaptado. Então, pra mim, a maior dificuldade, desde hoje vamos dizer assim, não mudou nada. Eu não sei como tá agora nesse tempo de pandemia, não posso falar porque eu não vi, mas pra mim não mudou nada. Eu soube que tem um banheiro que foi feito agora durante a pandemia, mas eu não posso falar pra você que ele realmente é porque eu não vi. (E1 - DF).

A fala acima de E1 traz, notoriamente, outros desafios enfrentados em função da inacessibilidade do espaço universitário de modo a assegurar sua autonomia.

Por exemplo, é... quando eu tenho atendimento com o psicólogo né, acontecia numa sala que tirava totalmente a minha atenção, que era ali mesmo no auditório, cê sabe onde né? [...] E toda hora passava gente e eu não me sentia bem né? é, em tá conversando ali, entendeu... não tinha, não tem, não tem estrutura nenhuma pra um profissional tá trabalhando daquela forma.

[...] Tem a questão também da assistente social, hoje eu tô vendo que a, qual a necessidade né, de ter um assistente social num campus desse e o nosso não fica no campus, ele fica num prédio e ele marca os dias pra poder fazer o atendimento. E é lá na sala da PROPAAE, que é uma sala que tem várias pessoas vendo que você tá indo ali resolver um problema, tem várias pessoas vendo o que você tá fazendo, o que você tá indo ali resolver um problema. (E1-DF).

Nos excertos acima, E1 sinaliza a necessidade de readequação dos espaços institucionais de modo a propiciar atendimento apropriado e o sigilo necessário. Nos casos citados, um auditório e uma sala com outros profissionais e discentes não se constituem locais apropriados para atendimento de profissionais da Psicologia e do Serviço Social.

Ser um estudante com deficiência em uma instituição com problemas em acessibilidade torna essa jornada acadêmica muito mais difícil, pois este precisa ser adaptar a um ambiente que não está preparado para atendê-lo. Isso soma-se ao fato de que muitas das inquietações envolvem barreiras para além da universidade, como no caso das questões relativas ao transporte e da acessibilidade de outros ambientes, e isso pode ser tornar um fator dificultador na jornada acadêmica dos mesmos.

Quando eu entrei, eu tinha muito mais dificuldade de locomoção e tal, agora eu já tô mais adaptado, foi uma época que eu sentia muitas dores. Quando eu fiz a prova do ENEM, fiz numa sala especial, eu era o único candidato com necessidade especial na escola e foi muito difícil porque a escola não era adaptada. Na UFRB, no começo eu tinha muita dificuldade porque o prédio de aulas é um pouco distante de minha casa, minha casa é mais lá no final da cidade e eu não tinha carro. Então, era muito difícil chegar nos horários nas aulas, os elevadores nunca funcionavam.

[...] são essas dificuldades, a questão da locomoção né, [...] de acesso mesmo aos lugares, o pavilhão de aulas tem muitas escadas. O deslocamento da minha casa até a UFRB era muito trabalhoso porque eu precisava que alguém me levasse. (E2 - DF).

[...] E como você sabe é uma cidade histórica [...] Então, tem ladeira, paralelepípedo, aí eu ficava me perguntando oh meu Deus, como é que vai ser? (E1 - DF).

Acerca dos desafios e dificuldades na UFRB, pode-se observar na fala dos entrevistados que a instituição ainda tem vários problemas de acessibilidade nos seus diversos campus, apesar do incentivo à inclusão que frequentemente ocorre na universidade. Isso associado às barreiras existentes nas cidades nas quais os campi estão localizados podem se constituir fatores impeditivos da permanência e, conseqüentemente, da conclusão do curso.

[...] estrutura básica para acessibilidade, como por exemplo: rampas, salas adaptadas, elevador, banheiros com adaptação, local para os profissionais capacitados para darem a devida assistência, no caso do Psicólogo, Assistente Social, Propaee sem acessibilidade e, falta professores capacitados e sensíveis a entender as demandas e especificidades para todos Pcds. [...] Rampas, banheiros e salas adaptadas, tudo bem que eu sou a primeira, mas eu acho que pela história da instituição, da UFRB, não era pra tá existindo esse tipo de dificuldade que tem mesmo. Era pra ser, pelo menos, na minha opinião assim, nem o básico nem tem. Eles tratam o elevador como acessibilidade, mas não sei se você sabe, elevador não é, porque se faltar luz, como é que eu vou subir?

Eu por exemplo as minhas aulas estavam sendo no primeiro andar e eu lutei muito, muito, muito por isso porque eu não tava conseguindo de jeito nenhum. Quando eu consegui já nem tinha mais graça, aí as aulas mudaram para o térreo. Já teve caso de o elevador faltar luz e eu ter que descer na cadeira com os colegas em tempo de cair. [agora as aulas são no térreo] Sim. Mas as salas também não são adaptadas. [...] Não tem uma mesa, as salas são de mofo, e pela minha deficiência eu adquiri também o problema da respiração então isso me prejudica muito. (E1 - DF).

[...] tem muitas escadas e sem elevadores. (E2 - DF).

Ambos os relatos sinalizam para uma questão básica com relação à inclusão: acessibilidade, nesse caso a arquitetônica. Ressalta-se nas falas ainda a denúncia de que o elevador não assegura por si só acessibilidade física, tendo em vista que é necessário se prevê manutenção e ainda questões relativas à energia. Em se tratando de uma universidade relativamente nova tais questões deveriam ter sido vistas em suas edificações.

Apesar da ampliação do debate em torno da democratização do acesso e da permanência de pessoas com deficiência na Educação Superior, é possível observar, conforme Pimentel e Oliveira (2020), que a inclusão educacional, no contexto universitário, tem sido marcada por enfrentamentos e recuos, face a uma cultura institucional que se acostumou a excluir de seus espaços de formação a diversidade humana, representada, neste caso, pela condição de deficiência.

As autoras afirmam ainda que, apesar dos avanços em termos de políticas públicas voltadas para a inclusão, refletidas especialmente na implementação dos núcleos de acessibilidade e na determinação de requisitos de avaliação para fins de

autorização, reconhecimento e credenciamento de instituições de Ensino Superior, ainda persiste a falta de equidade de condições entre estudantes com e sem deficiência. Nesse sentido, destaca-se a Portaria nº 1.679, de 02 de dezembro de 1999, que dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. (BRASIL, 1999). No parágrafo único do artigo 2º, são definidos os requisitos para alunos com deficiência física, tais como eliminação de barreiras arquitetônicas para circulação do estudante permitindo o acesso aos espaços de uso coletivo; reserva de vagas em estacionamentos nas proximidades das unidades de serviços; construção de rampas com corrimãos ou colocação de elevadores, facilitando a circulação de cadeira de rodas; adaptação de portas e banheiros com espaço suficiente para permitir o acesso de cadeira de rodas; colocação de barras de apoio nas paredes dos banheiros; instalação de lavabos, bebedouros, e telefones públicos em altura acessível aos usuários de cadeira de rodas.

5.2.2 Dificuldades com relação à acessibilidade metodológica

Aqui serão tratadas as questões relacionadas as dificuldades vivenciadas no - eliminação de barreiras arquitetônicas para circulação do estudante permitindo o acesso aos espaços de uso coletivo; - reserva de vagas em estacionamentos nas proximidades das unidades de serviços; - construção de rampas com corrimãos ou colocação de elevadores, facilitando a circulação de cadeira de rodas; - adaptação de portas e banheiros com espaço suficiente para permitir o acesso de cadeira de rodas; - colocação de barras de apoio nas paredes dos banheiros; 1- instalação de lavabos, bebedouros, e telefones públicos em altura acessível aos usuários de cadeira de rodas; processo de ensino e aprendizagem, no sentido de entender como os entrevistados se sentem em relação às práticas pedagógicas implementadas na universidade pesquisada. Os discentes foram questionados acerca de estratégias didáticas que favorecem a sua permanência na instituição.

não existe nenhuma estratégia. Existiu sim, alguns professores, alguns contado de dedo, alguns professores sensíveis que tentavam assim entender as minhas dificuldades. Agora, assim, existiu eu ter que me adaptar a cada um deles. Foi diferente entendeu? Em vez deles se adaptar a mim, eu que tive que me adaptar a eles. (E1 - DF).

Esta fala de E1 demonstra que, de modo geral, os docentes ainda não sabem como lidar com estudantes com deficiência em suas aulas. Ao desenvolver uma investigação a respeito da educação inclusiva no ensino superior Ferrari e Sekkel (2007) identificaram três níveis de desafios a serem enfrentados. O primeiro se refere à tomada de posição das instituições sobre os objetivos e a elegibilidade dos alunos para seus cursos. O segundo se reporta à necessidade de formação pedagógica dos professores do ensino superior para a educação inclusiva. O terceiro se refere à necessidade de uma prática educativa que propicie a participação de alunos e professores no reconhecimento das diferenças e na criação de estratégias para a superação das dificuldades que surgirem.

[...] eu não sou muito participativo, porque eu tenho trauma, tô bloqueada, eu não consigo assim me desenvolver em sala de aula, falar, é com pouquíssimos professores que eu falo.

[...] Eu acho que foi o constrangimento eu vivi com uma das professoras. É... uma professora e a coordenadora né. E aí quando eu peguei a disciplina com ela, quando eu tava indo pra sala, ela virou pra mim e perguntou “você é dessa sala aqui?” tipo como se quisesse, como é que eu vou explicar, como se tivesse me diminuindo sabe? [...] e aí foi na frente de todo mundo, e depois disso eu fui ficando com vergonha. (E1 - DF).

Neste discurso pode-se analisar a invisibilização e descrédito da capacidade do discente ao ambiente acadêmico, que se constitui um preconceito, isto é, concepções capacitistas de caráter amplo na sociedade brasileira. O estudante com deficiência é obrigado a se provar capaz de estar e permanecer na universidade em todos os momentos, tornando a sua trajetória educacional marcada por mais barreiras que os estudantes deste nível de ensino costumam lidar.

Isso não significa desconhecer a existência de dificuldades inerente à especificidade de cada um, porém defende-se que quando tais dificuldades se apresentam é necessário adaptações metodológicas de modo que o estudante não sinta excluído no interior do curso que escolheu. Isso pode ser observado na fala de E3, que tem dificuldades no seu próprio ambiente de estudo.

A minha maior dificuldade, mas que eu já sabia que teria, é em relação às disciplinas práticas, aquelas que exigem habilidades manuais né, movimentos finos, mobilidade. Eu já entrei sabendo que eu ia ter essa dificuldade. De tocar, bater palma, coisas que são utilizadas na [cita área]]. E tem essas dificuldades pra isso mesmo no [cita curso de graduação] [...]. (E3 - DF).

O discurso de E2 a seguir traz uma reflexão importante acerca dessa realidade complexa que perpassa a vida acadêmica. Sua fala chama atenção para

pontos como aculturação universitária, dificuldades financeiras, hierarquização de saberes:

A questão da adaptação também ao ensino superior, porque eu vim de escola pública então era um outro tipo de ensino, novo contexto, novos professores, eles entenderem as minhas dificuldades né, facilitar as atividades, utilizar muitas xerox, uma quantidade enorme de apostilas, que agora na pandemia, tudo foi colocado no drive. Mas tem também a dificuldade financeira de arcar com os custos de todas as xerox que eram necessárias para a realização das atividades. Então, né, a dificuldade de locomoção, a dificuldade de se adaptar ao, ao, ao contexto do ensino superior, né e a dificuldade de arcar né com esses gastos porque mesmo em universidade pública, tem muitos gastos pra continuar na universidade. (E2 - DF).

De acordo com Paivandi (2015) o caráter transicional que ocorre com a passagem do estudante para o Ensino Superior tem um peso importante sobre a experiência universitária, pois implica numa forte aculturação que impõe o desenvolvimento de um conjunto de competências necessárias para construir a afiliação e o acesso ao saber universitário.

Para o estudante com deficiência, é possível dizer que o processo de estranhamento e afiliação institucional acontece de forma ainda mais difícil, se forem consideradas a falta de condições adequadas à inclusão educacional nas IES. As barreiras atitudinais e pedagógicas encontradas pelos estudantes com deficiência, além é claro das barreiras físicas, tornam-se desafios a mais a serem enfrentados por eles no processo de transição da Educação Básica para a Superior. Um fato comum é que nem sempre a presença de estudantes em condição de deficiência na Educação Superior, é uma presença perceptível à instituição e ao professor. Além disso, existe o sentimento de desconfiança da capacidade do discente em dar conta das atividades de um curso de graduação.

[...] a universidade parece que não se importa com a minha deficiência, pelo fato de eu ser a [CITA A DEFICIÊNCIA] da UFRB, então eu achei que quando eu chegasse lá no campus ia ser tudo diferente. Os mecanismos pra mim, eu não vejo isso. (E1 - DF).

A situação descrita por E1 evidencia o quanto a universidade ainda tem dificuldade de lidar com a presença de estudantes com deficiência, de modo a assegurar-lhes as condições equânimes de participação e aprendizagem.

O que se observa, muitas vezes, é que face aos desafios inerentes à inclusão educacional, a opção acaba sendo de permanecer indiferente à presença desses estudantes ou até mesmo letárgico em relação à resolução das demandas.

Porém, com a ampliação do número de estudantes com deficiência na Educação Superior torna-se necessário um aprofundamento nas reflexões sobre como as estratégias pedagógicas, dirigidas a esses estudantes, influenciam no seu processo de ensino e de aprendizagem. A proposição dessa discussão reforça a necessidade da instituição se modificar para o efetivo trabalho com seus discentes. Uma das possibilidades dessa modificação é através do uso de diferentes estratégias pedagógicas que possibilitem a construção do conhecimento.

Bzuneck (2010) e Coll (1997) também apresentam conceitos de estratégias pedagógicas como sendo uma série de recursos e atividades propostas que asseguram um grau motivador para a aprendizagem do educando. Segundo os autores, o docente, ao aplicar estratégias pedagógicas, precisa valorizar tarefas de aprendizagem, fornecer pistas cognitivas para a resolução das atividades propostas, reconhecer esforço e dedicação do estudante, além de comprometimento na preparação das aulas, avaliações e entusiasmo nos conteúdos ministrados em aula. Tais posturas podem executar estratégias pedagógicas significativas, como sendo um caminho construído ou escolhido pelo docente para direcionar o acadêmico (BZUNECK, 2010; COLL, 1997).

Com vistas a assegurar o direito de todos aprenderem na educação superior, considera-se que em um paradigma inclusivo o currículo é um elemento decisivo para a reorganização da prática pedagógica, pois a partir dele se promove adequações nos objetivos, metodologias, recursos, avaliações e no tempo de realização das atividades, enfim, se garantem flexibilizações curriculares necessárias para o atendimento às necessidades e especificidades de todos os estudantes. Nesse sentido, para atuar de forma inclusiva a universidade precisa favorecer a acessibilidade curricular, entendida como

a construção de possibilidades pedagógicas para que o conhecimento seja acessado, pelo estudante, com autonomia. Isso implica na desconstrução de barreiras no processo de ensinar e de aprender, na remoção das barreiras pedagógicas que, porventura, obstruam o acesso ao saber. (PIMENTEL, 2019, p. 36).

Pereira (2021) evidencia que a concepção do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) é forte aliada para o desenvolvimento de práticas curriculares acessíveis e inclusivas, pois se assenta em princípios que visam assegurar o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes, com e sem deficiência, possibilitando a apropriação dos saberes escolares.

As estratégias pedagógicas devem ser pensadas de forma individualizada, pois cada discente é único e tem suas próprias questões e necessidades, independente de deficiência. O estudante quer ser e necessita ser escutado, para que assim seja possível perceber a melhor forma de incluir este aluno e incentivar a sua permanência no curso escolhido.

5.2.3 Dificuldades em lidar com o sentimento de desistência do Curso

Conforme discutido anteriormente, a década de 1990 foi marcada pelo impulso à ampliação do ensino superior, a partir de ações governamentais e das instituições educacionais. Na esfera das IES públicas, a década de 2000 evidenciou maior crescimento, a partir do programa REUNI, que foi instituído pelo Decreto nº 6.096/2007 (BRASIL, 2007) e teve como objetivo, entre outros, criar novos cursos de graduação, aumentar o número de vagas e reduzir os índices de evasão.

No entanto, no que diz respeito à evasão, evidencia-se um acréscimo desordenado na taxa de desistência do curso de ingresso, quando avaliada a trajetória dos alunos entre 2010 e 2015. Em 2009, 16,6 % dos alunos abandonaram o curso para o qual foram admitidos; já em 2015, esse número chegou a 39,2%. (INEP, 2015).

Nesse sentido, os discentes da pesquisa foram questionados sobre a existência de sentimento de desistência dos seus cursos ao longo da trajetória acadêmica, diante de todas as dificuldades apontadas por eles anteriormente na entrevista.

Olha, eu não sei se cheguei a pensar propriamente em desistir, mas tiveram alguns momentos já que eu cheguei a duvidar se eu era capaz mesmo. No primeiro momento, no começo da graduação, porque foi um impacto muito grande a entrada nesse curso, um ritmo diferente de estudos, com muito mais conteúdo, muito mais complicado e eu tava acostumado a outro tipo de conteúdo no ensino fundamental e ensino médio, então eu tive muita dificuldade de me adaptar a isso. E quando eu fui pra prova final, eu tive um choque muito grande, porque eu não sabia como funcionava. Eu achava que se eu perdesse a prova final podia perder a chance de continuar no curso. Mas só que, foi aquele momento no primeiro semestre, que foi o momento de mais questionamentos, incertezas, por causa do que eu ouvi. Foi esse processo de adaptação no primeiro semestre, no sentido do ritmo de estudo. Ai aos poucos eu fui ficando mais seguro. (E2 - DF).

Para Silva Filho et al. (2007) a evasão universitária é um problema que interfere nos resultados dos sistemas educacionais. Estudantes que começam, porém não finalizam seus cursos constituem-se custos nas dimensões social, acadêmica e

econômica. Para o setor público, são recursos investidos que não terão o retorno esperado.

Alencar (2014) considera que a evasão acadêmica representa o não cumprimento do papel social que o ensino superior deve realizar sendo a instituição também responsável pelo percurso do seu aluno no que se refere ao seu sucesso ou fracasso acadêmico. Para o autor, entender as possíveis causas que levam à evasão e pensar em medidas para a mudança desta situação é relevante.

Sim [senti vontade de abandonar], pelas dificuldades né que eu tive e tenho desde o início. E até mesmo pelo curso, pelas dificuldades com alguns professores, até mesmo com o coordenador do curso. [...] E hoje né por exemplo é eu logo na minha chegada lá eu pedi muito as atividades, principalmente os textos, em pdf porque eu pedia muito, tudo meu tem que ser através do notebook porque eu nem consigo segurar papel. E eu não tinha nem como ler e eles tinham muita dificuldade, falavam que não tinha como né e tal. E hoje, com a pandemia, eu fico observando né, como as coisas mudaram. É, eles poderiam ter adaptado né, as coisas pra mim, e eles simplesmente não quiseram né. Eles não foram sensíveis. E hoje tudo tem que ser em pdf, a gente tá estudando em pdf. (E1 - DF).

É importante perceber que a mudança de perspectiva nas estratégias de ensino favorece a permanência dos estudantes com deficiência na instituição, conforme aponta E1. Os discentes sentem-se estimulados a continuar quando percebem que ocorrem mudanças para incluí-los no contexto acadêmico.

Oh, quando eu me deparei com essas disciplinas que exigem mais habilidades manuais, eu fiquei meio assim, com receio, mas tem uma motivação pessoal para continuar e tem também, como eu falei, uma parceria da turma, dos tutores também, então isso tem me ajudado, é, a pensar em desistir por enquanto, não sei. Mas isso de perceber que eu não consigo fazer muita coisa, coisas que eu gostaria de fazer, claro que desanima, mas eu tenho ficado motivada a continuar até o momento. (E3 – DF).

Sobre como superar o sentimento de desistência destaca-se a fala de E1 acerca da vontade de seguir seu sonho profissional e ser um exemplo para as outras pessoas com deficiência quando diz que

um mecanismo que eu uso, até hoje, foi a possibilidade de sair da minha cidade e buscar a liberdade como [cita a deficiência], me transformando em uma grande profissional e ajudando outras pessoas que precisam ter seus direitos e deveres reconhecidos. [...] Vou tentando seguir, mesmo com tantos obstáculos até aqui e sempre cobrando respeito, empatia pelas questões vivenciadas por mim. [...] É, eu sempre tô ali cobrando, nunca deixei de cobrar. (E1 - DF).

O aluno com deficiência que ingressa no ensino superior é um sujeito que certamente já precisou lidar diversas barreiras, tendo construído recursos ao longo de

sua escolarização para o avanço neste contexto. Nesta perspectiva, é importante salientar a importância de considerar a trajetória escolar pregressa desse aluno que ingressa na universidade e em qual realidade institucional este aluno busca se inserir. A universidade é um contexto novo que se constitui por normas, princípios e características diferentes do que eles estão acostumados, se tornando um ambiente desafiador.

Nesse sentido, enfatiza-se a necessidade de criar mecanismos institucionais que, associados aos recursos criados pelo discente ao longo da vida escolar, favoreçam a permanência dele na Universidade.

[...] Lá tem, é, tem... é tipo como se fosse o NUPI, que é né, pela pessoa com deficiência. Mas eu vou dizer pra você, eu nunca vi, não sei, nunca vi falar. E outra coisa, eu nunca vi uma pessoa com deficiência lá no Centro. [...], mas tem, tem mais. Tem alguns funcionários. Mas é que eu não via. E isso tudo também tava me incomodando né, porque eu acho que foi um desrespeito. Um desrespeito. Porque né, ali também é o nosso lugar. As pessoas andantes não são melhor, nem pior que a gente. Não tem nenhuma diferença, a diferença em algumas pessoas é a condição física, né. Mas não deixa a gente, não faz a gente ser menor. E isso tudo me deixava muito triste. Mesmo com o apoio dos colegas, eu me sentia muito perdida, até hoje eu me sinto, sem oportunidade.

[...] E nem é dizer assim que eu sou tímida, eu nunca fui tímida na minha vida. Mas hoje eu não consigo. E aí eu costumo dizer que a UFRB tirou a minha identidade. Eu não vou mentir pra você, a UFRB me trouxe muita alegria, muita coisa boa, me trouxe conhecimento. Mas ela também tá me adoecendo. E a cada dia que passa eu percebo que é, em vez de melhorar, tá piorando. E eu sei que eu tenho que fazer alguma coisa. Não só por mim, mas ainda tem muitas pessoas que virão depois de mim. (E1 - DF).

Embora a UFRB seja conhecida como uma instituição inclusiva, conforme relato anterior de E1, nesse excerto essa participante afirma ser ainda rara a presença de outros estudantes com deficiência na instituição. Essa ausência é percebida como um fator que fragiliza a luta e o movimento dos estudantes que demandam por questões de acessibilidade e também traz o sentimento de solidão. *“Mesmo com o apoio dos colegas, eu me sentia muito perdido, até hoje eu me sinto, sem oportunidade.”*

Eu quando entrei na UFRB tive dificuldade sim...é... é... encontrei várias. Algumas eu conseguia né driblar e outras não, mas mesmo assim né, eu segui. [...] Eu tive... é... desde a pré-matrícula foi difícil. Porque eu tinha estudado em escola pública e, pra concluir, eu tinha parado no segundo, e aí tinha que fazer um supletivo porque, na época, ou bem eu estudava, ou trabalhava. E quando eu fui fazer a pré-matrícula não podia, só que eles não leem, eu acredito, e lá tava falando né que eu tinha estudado em escola pública, então eu tava apto a estar na instituição e depois eles observaram direitinho e eu mandei vários e-mails e viram que eu podia. (E1 - DF).

As falas dos participantes permitem considerar que, de modo geral, verifica-se que a inclusão de estudantes com deficiência na UFRB tem sido construída gradativamente, ainda que num processo lento.

A busca pela inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior vem sendo cada vez mais presente nas agendas institucionais das universidades públicas e trouxe consigo um conjunto de desafios que vão evidenciar os limites das políticas de inclusão face ao cenário da vida universitária.

É preciso considerar que as diferentes barreiras impostas às pessoas com deficiência nos ambientes sociais são reescritas em suas trajetórias acadêmicas, assumindo um papel muito importante na formação dos vínculos institucionais e na construção da identidade estudantil.

5.3 FATORES DE PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Esta seção trata da reflexão dos dados produzidos durante a pesquisa de campo. Os fatores de permanência dos estudantes com deficiência da UFRB, sobre os quais foram elaborados a análise, são apresentados a partir dos objetivos da pesquisa, diretamente relacionados às categorias de estudo, previamente definidas. Assim, para a análise dos dados foi escolhido estabelecer uma relação entre os elementos empíricos recolhidos nas entrevistas e os objetivos traçados para esta investigação. A permanência permeia todo o estudo, configurando-se como um conceito central e balizador das inquietações da pesquisadora.

Embora as categorias de análise sigam uma sequência e uma ordem preestabelecida de perguntas, será possível ao leitor perceber que elas se entrelaçam ao longo de toda análise e discussão dos resultados.

5.3.1 Estratégias de Permanência na Educação Superior

Conforme discutido anteriormente, a permanência universitária pode ser entendida como “aquela que garante a efetivação dos estudos com apoio estudantil, qualidade no ensino e todos os elementos que constituem um ambiente apropriado

para o êxito no percurso acadêmico até a integralização do curso”. (NUNES; VELOSO, 2015).

Nesse sentido, pode-se inferir que instituição precisa criar meios para garantir que o estudante tenha condições de permanência e atinja o seu objetivo de formação profissional. Assim, para vias de análise, esses meios serão chamados de estratégias.

De acordo com o dicionário Michaelis, define-se por estratégia, “arte de utilizar planejadamente os recursos de que se dispõe ou de explorar de maneira vantajosa a situação ou as condições favoráveis de que porventura se desfrute, de modo a atingir determinados objetivos”. (MICHAELIS, 2015).

Portanto, estratégias para permanência na Educação Superior podem ser definidas como o conjunto de ações ou recursos planejados e/ou utilizados pelo discente para atingir o objetivo de concluir o curso de graduação no qual está matriculado.

Na entrevista os participantes foram questionados acerca das estratégias que desenvolveram ou desenvolvem para superar as dificuldades vivenciadas e para continuar os seus estudos. Nos relatos a família, a tutoria acadêmica, o suporte de bolsas de estudo, o apoio de docentes e dos pares, como também as próprias estratégias de aprendizagem aparecem como recursos buscados/utilizados pelos discentes para permanecer no contexto universitário.

É... eu contei muito com o apoio da minha família, principalmente da minha mãe. No ensino médio, eu fui muito aceito pelos meus professores, eles acompanharam todo o processo. Quando eu fiquei doente, foi na 7ª série, eles sempre foram atenciosos né, com a minha caminhada. Quando eu entrei na faculdade, tive outras dificuldades, mas teve uma professora que inclusive me ajudava a pagar o taxi de casa pra faculdade, ela me deu suporte pra me inscrever na bolsa, porque eu nem sabia. Eu achava que bolsa era só pra faculdade particular, não sabia que tinha pra faculdade pública. E essa professora conhecia muito das bolsas e me ajudou com o que eu precisava. Então tive esse suporte dela. E as dificuldades no estudo eu procuro na internet, anoto tudo no caderno pra chegar em casa e pesquisar e me adaptar ao que eu não entendi na aula. Eu não tinha computador no primeiro semestre, não fiz curso de computação, então eu ia na lan house pra aprender. No segundo semestre, meus pais compraram um computador de mesa e eu fui me adaptando, com o dinheiro da bolsa. Foi uma outra estratégia minha essa também, tirei um mês das minhas férias pra aprender tudo de computador que eu ia precisar na faculdade. Aí quando voltaram as aulas eu já sabia tudo, já tinha ideia de como pesquisar na internet, já tinha e-mail, então foi uma estratégia minha pra me ajudar”. (E2 - DF).

[...] eu tento me adaptar, vou conversando muito com os tutores, eles sugerem atividades adaptadas da melhor forma possível. (E3 - DF).

Observa-se que enquanto E2 relata estratégias intra e interpessoais, E3 foca em estratégias interpessoais. Ressalte-se que se entende como estratégias interpessoais a busca da parceria de outras pessoas como familiares, docentes, tutores, uso de redes sociais para a comunicação e socialização de informações e conteúdo. Por sua vez as estratégias intrapessoais envolvem as próprias estratégias de aprendizagem desenvolvidas e/ou reconstruídas internamente pelos discentes: anotações, pesquisas de assuntos na internet.

É importante destacar que dentre as estratégias interpessoais os colegas de turma têm um papel importante na trajetória dos estudantes com deficiência, no sentido de apoiá-los nas atividades ou na resolução dos desafios relacionados a acessibilidade e incentivá-los a atingir seus objetivos, conforme apontado nos trechos abaixo.

Desde que eu entrei lá na instituição né, esses colegas têm me ajudado lá né com as minhas demandas, assim por exemplo fazer anotações, quando tinha seminário fazer com que eu participasse, é, das atividades, que as vezes num dava, pela falta de acessibilidade naquele espaço, porque a maioria das atividades que tinha e tem na UFRB são todas em locais que não favorecem a pessoa com deficiência. (E1 - DF).

[...] na graduação a gente tem uma turma que a maioria dos alunos eram de Feira né, alguns de Cruz das Almas e é uma turma muito unida né, todos os meus colegas acabavam se ajudando em tudo. As aulas no começo eram no pav. 2 e esse prédio tem alguns degraus muito altos e eu tinha algumas dificuldades pra subir, eles me ajudam. Até as informações sobre tudo são informadas no WhatsApp, todo mundo conversa, um informa o outro, o que acontece, que tipo de material vai usar em cada aula. (E2 - DF).

Olha, a minha turma é muito unida, eles têm me ajudado muito e, vou te dizer, eu tenho ajudado muito eles também, é uma troca. Eu ajudo muito naquilo que eu sei de teoria e também algum outro me ajuda em algo que sabe também. A gente tem sido bastante parceiro. (E3 - DF).

Os excertos acima apontam que as estratégias interpessoais têm caráter tanto objetivo, isto é, fornecimento de condições concretas para o estudo (anotações das aulas, ajuda para subir os degraus, informações veiculadas pelas redes sociais) quanto um caráter de trocas por meio de um processo de aprendizagem colaborativa “[...] eles têm me ajudado muito e, vou te dizer, eu tenho ajudado muito eles também, é uma troca.”

As estratégias interpessoais são consideradas imprescindíveis para a permanência, conforme sinaliza E1.

[...] só que nem sempre as atividades eram lá. As vezes eram na câmara de vereadores, entendeu? Aí pra mim era complicado, tinha que subir escada,

as vezes o elevador tava quebrado, aí tinha que subir de escada, algumas dificuldades assim tipo a minha cadeira ser atual e o elevador do local ser antigo, por ser histórico né? Essas coisas. Mas assim, os colegas desde que eu cheguei tem me dado muita força. Inclusive é por causa deles que eu continuo. (E1 - DF).

Importante sublinhar que as questões relativas à acessibilidade pedagógica ou curricular são compreendidas pelos participantes da pesquisa como estratégias interpessoais.

[...] essa possibilidade de adaptação das atividades que não são possíveis de eu fazer. Eles me possibilitam fazer com dois dedos o que eu deveria fazer com 10, é nessa questão. Isso que tem me ajudado muito. (E3 - DF).

Eu tive a sorte porque eu tive professores muito compreensivos até agora, alguns professores estão abertos a conversar, a se adaptar e escolher a melhor estratégia pra mim. Só um exemplo, no começo do curso eu tive aula com uma professora, que era teórica e todos os alunos foram pra final, tiveram que estudar muito e ela tinha uma estratégia de dar aulas pra gente no 1º e no 2º semestre. Aí no segundo semestre, a disciplina que ela pegou, foi completamente diferente, ela foi completamente diferente a abordagem, já utilizou as estratégias de outra forma pra que a gente tivesse um aprendizado legal. Isso é importante pra mim. Procurou sempre aproximar o conteúdo a realidade da gente. (E2 - DF).

Percebe-se que as estratégias interpessoais estão relacionadas à empatia, isto é, à capacidade de se colocar no lugar do outro, assumindo uma postura ativa e de compromisso com a autonomia e emancipação do estudante. Assim, não é fazer pelo outro, mas construir juntos alternativas para que as atividades sejam desenvolvidas e que, de fato, haja a internalização do conhecimento.

Ensinar e aprender no nível superior requer um processo (auto)formativo de discentes e docentes. No caso dos docentes tal processo precisa refletir o domínio científico da área profissional sem prescindir das teorias pedagógicas que dão sustentação à prática exercida. Porém, lamentavelmente a lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (Lei nº 9.694/96), em seu artigo 66, estabelece uma perspectiva de formação para a docência universitária restrita ao âmbito da pós-graduação *stricto sensu*. Com isto, "a formação do professor universitário tem sido entendida, por força da tradição e ratificada pela legislação, como atinente quase que exclusivamente aos saberes do conteúdo de ensino." (CUNHA, 2006, p. 258).

No entanto quando se pensa que o docente compõe a rede de estratégias de permanência do estudante com deficiência na educação superior, entende-se que a apropriação de conteúdos pedagógicos para o efetivo exercício da docência é

condição fundamental ao processo de formação da carreira docente na Educação Superior. Oliveira (2021) afirma que a formação do docente do ensino de graduação também precisa contemplar os conteúdos científicos pertinentes aos saberes didáticos específicos de seu campo de atuação.

Segundo esta autora, do ponto de vista da aprendizagem de estudantes com deficiência, as teorias pedagógicas podem ser o caminho mais consistente para apoiar os docentes da Educação Superior na tarefa de ensinar estudantes que apresentam particularidades e modos distintos de aprender e de participar da vida acadêmica.

Do ponto de vista da aprendizagem de estudantes com deficiência, as teorias pedagógicas podem ser o caminho mais consistente para apoiar os docentes da Educação Superior na tarefa de se constituir parte das estratégias interpessoais de estudantes que apresentam particularidades e modos distintos de aprender e de participar da vida acadêmica.

Eu converso muito com os professores e tutores porque como a cada semestre temos professores novos, é chato, mas toda vez eu tenho que estar falando pra eles a minha condição e mais é uma estratégia também, porque se eles não souberem eles não vão adaptar, vão fazer as atividades achando que todo mundo tem condições iguais. Então eu uso muito da estratégia do diálogo e da adaptação, do que eu posso ou não posso, vou fazendo conforme as minhas possibilidades. (E3 - DF).

O relato de E3 no excerto acima demonstra que ele busca/constrói as estratégias interpessoais que sabe serem importantes para sua permanência no curso. Portanto numa universidade inclusiva ensinar pressupõe uma lógica distinta daquela desenvolvida no contexto de uma universidade homogeneizante, pressupõe constantes ajustes e reinterpretações da prática docente. Por essa perspectiva, as situações que envolvem a atuação cotidiana do docente universitário devem ser refletidas em espaços coletivos de formação, ou mesmo fazer parte dos estudos e pesquisas desenvolvidos sobre o próprio campo de atuação. Ao articular as dimensões do ensino, pesquisa e extensão aos espaços de formação e de reflexão sistematizada, é possível ampliar o olhar sobre o campo da docência universitária e seus desafios mais emergentes.

É preciso pensar a formação para a docência universitária, tanto no âmbito das políticas públicas, como no contexto das políticas institucionais de cada IES, a partir de novas categorias epistemológicas que consigam articular, na complexidade de elementos que constituem a formação do docente da Educação Superior, os

saberes e conhecimentos necessários à promoção da identidade e profissionalidade do professor universitário.

Por sua vez, observa-se nas falas transcritas a seguir que como estratégias interpessoais de permanência encontra-se o empoderamento, a volição e o empenho pessoal.

Um mecanismo que eu uso, até hoje, foi a possibilidade de sair da minha cidade e buscar a liberdade como [cita a deficiência], me transformando em uma grande profissional e ajudando outras pessoas que precisam ter seus direitos e deveres reconhecidos. [...] Vou tentando seguir, mesmo com tantos obstáculos até aqui e sempre cobrando respeito, empatia pelas questões vivenciadas por mim. [...] É, eu sempre tô ali cobrando, nunca deixei de cobrar. (E1 - DF).

[...] eu vou levando do meu jeito, me esforçando. (E1 - DF).

[...] eu continuo muito pela minha vontade de ser uma grande profissional. (E1 - DF).

Nesta perspectiva, é importante não confundir tais estratégias como um ajustamento ao sistema excludente por meio de atitudes voltadas a corresponder a vieses meritocráticos, ao contrário, a estratégia interpessoal é uma atitude política em direção à emancipação.

As falas dos participantes revelaram que nem sempre essas estratégias intra e interpessoais são facilmente construídas em direção ao empoderamento, pois trava-se uma luta interna pelo estudante com deficiência com ideias equivocadas de que o espaço da academia ainda não lhe pertence.

Quando eu fiz a entrevista, eles me perguntaram e eu falei que precisava de compreensão. Mas tiveram coisas que eles mesmos sugeriram, tipo “e se você tiver mais tempo pra digitar?!”, aí como falaram eu achei que seria passado pro curso, mas pelo que eu vi não. Posso ter me enganado, mas até o momento não. Talvez porque eu disse só compreensão. (E3 - DF).

Ante o exposto, considera-se que questões contemporâneas como acesso, permanência, pertencimento, inclusão, acessibilidade e flexibilização curricular são temas emergentes que passam a configurar o contexto universitário, devendo, portanto, ocupar um espaço de relevância nas políticas de inclusão na educação superior.

A atividade docente apresenta interfaces de saberes e conhecimentos que a aproximam do mundo social, cultural e político, de modo que o domínio de um campo específico de conhecimento e a preparação para a pesquisa científica não bastam

para lidar com a imprevisibilidade e desafios complexos da Educação Superior. Se antes a profissão de professor calcava-se no conhecimento objetivo, no conhecimento das disciplinas, em muito semelhantes às outras profissões, hoje, apenas dominar esse saber é insuficiente, uma vez que o contexto das aprendizagens não é mais o mesmo (CUNHA; BRITO; CICILLINI, 2006), assim como não são mais os mesmos seus públicos e cenários de formação.

A docência no novo contexto da Educação Superior passa a assumir responsabilidades além das que tradicionalmente lhe eram atribuídas. O docente passa a ser responsável por desenvolver um processo de ensino-aprendizagem que assegure aos estudantes (independente das suas camadas sociais, origens étnicas e condições biológicas, sensoriais, cognitivas e físicas) o acesso ao conhecimento científico, sem renunciar a qualidade correlativa aos cursos superiores. Não há como exercer uma docência dissociada das transformações sociais, econômicas e culturais que envolvem a universidade contemporânea.

Neste sentido, a formação do professor universitário, quando não compreendida no âmbito dos elementos complexos que compõem tal profissão, corre o risco de ser desenvolvida de forma desarticulada das funções e objetivos mais nobres da Educação Superior.

Cunha (2009) chama a atenção para a responsabilidade das políticas públicas e das instituições na proposição mais sistemática de investimentos na formação profissional do professor universitário, reconhecendo que os saberes da docência exigem uma preparação acadêmica numa perspectiva teórica e prática. Exigem, também, um investimento constante que acompanhe os avanços investigativos e as mudanças paradigmáticas que envolvem os conhecimentos e redefinições do mundo do trabalho.

De tal modo, a formação para a docência universitária não pode permanecer fundamentada em antigos modelos científicos, cuja atenção é direcionada à pesquisa e elementos que conferem prestígio e reconhecimento acadêmico e científico ao professor universitário. Isso provoca uma reflexão sobre a docência universitária como uma atividade de ensino, que, portanto, não deveria ser desenvolvida à parte dos saberes pedagógicos que conferem ao docente o conhecimento científico da prática educativa. Entende-se que é necessário assinalar a legitimidade dos saberes didáticos, responsáveis pela articulação entre as teorias da educação e as teorias

próprias de cada área específica de conhecimento (CUNHA; BRITO; CICILLINI, 2006).

Aliada a essa necessidade de formação continuada e incentivo a mudanças na prática docente, a instituição precisa, cada vez mais implementar e ampliar suas políticas que promovam a permanência dos estudantes com deficiência na universidade. Para Cury (2005), políticas inclusivas supõem uma adequação efetiva ao conceito avançado de cidadania, coberto pelo ordenamento jurídico do país. É ainda dentro dos espaços nacionais, espectro privilegiado da cidadania, que se constroem políticas duradouras, em vista de uma democratização de bens sociais, aí compreendida a educação escolar.

A concepção da educação inclusiva requer uma mudança nas práticas, de modo a atender a todos os alunos, sem qualquer tipo de discriminação, respeitando suas diferenças. Isso pressupõe a adequação ao conceito de escola inclusiva, de acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial. (BRASIL, 2001). Implica, também, em uma nova postura da escola regular, que deve propor ações que favoreçam a inclusão e práticas educacionais diferenciadas que atendam a todos os alunos.

É fato que novos caminhos e novas formas para implementar projetos e ações práticas que garantam o atendimento à educação inclusiva já começam a ser discutidos e construídos por várias instituições e professores. À universidade cabe desempenhar o papel social, e aos órgãos competentes assumir totalmente as ações para garantir o acesso e a permanência de todas as pessoas à educação superior.

5.3.2 Mecanismos Institucionais para a Permanência

Aqui serão analisados os mecanismos institucionais desenvolvidos pela UFRB e abordados pelos estudantes durante as entrevistas, e se na percepção destes participantes tais mecanismos favorecem a sua permanência na instituição.

Definido pelo dicionário Michaelis, mecanismo significa “o conjunto de ações ou operações necessárias a fim de se obter determinado objetivo”. (MICHAELIS, 2015). Assim, nesse trabalho, mecanismos institucionais serão definidos como conjunto de ações institucionais, apontadas pelos estudantes participantes da pesquisa, que favorecem a sua permanência na UFRB.

Coulon (2008) afirma que, ser estudante, além de frequentar aulas e realizar tarefas intelectuais propriamente ditas, implica se vincular, dialogar, realizar atividades que permitem a eles reconhecer que enfrentam os mesmos problemas, utilizam as mesmas expressões e partilham o mesmo mundo. Para o estudante com deficiência, somam-se a estes sentimentos citados por Coulon, a necessidade de se sentir acolhido na instituição, não apenas pela sua deficiência. Ele deseja pertencer e visto como os demais estudantes, inclusive com as suas diferenças.

A UFRB dispõe de normativos e portarias com o intuito de promover a inclusão dos estudantes com deficiência e com necessidades especiais educacionais nos seus cursos de graduação e pós-graduação.

A Resolução CONAC/UFRB nº 40/2013, que dispõe sobre as normas de atendimento aos estudantes com deficiência matriculados nos cursos de graduação, explicita que a normativa se dirige aos estudantes

que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual ou sensorial, e os que possuem Transtornos do Espectro Autista, os quais, em interação com diversas barreiras, podem ter obstruída a sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas. (UFRB, 2013, p. 02).

Além disso, este documento define responsabilidades institucionais no atendimento a esses estudantes como: recurso didático adaptado, recursos de Tecnologia Assistiva¹⁵, condições de acesso às dependências acadêmicas, pessoal docente e técnico capacitado e serviço de apoio especializado. Porém, conforme narrado pelos discentes na seção seguinte sobre as dificuldades enfrentadas, esse normativo ainda não é aplicado integralmente, principalmente no que diz respeito a acessibilidade arquitetônica.

A Resolução ainda prevê uma modalidade de bolsa discente para apoio específico ao estudante com deficiência. Esse programa é assegurado por meio de processo seletivo anual para Estudante Apoiador do Núcleo de Políticas de Inclusão.

Em relação à permanência material, relativa às bolsas e auxílios, os participantes da pesquisa confirmaram o recebimento de bolsa Permanência, que faz parte do Programa de Permanência Qualificada – PPQ, instituído pela Portaria nº 389 de 9 de maio de 2013, e é destinado à concessão de bolsas de permanência a

¹⁵ Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (CAT, 2007).

estudantes de graduação de instituições federais de ensino superior. O programa tem por objetivos

- I - Viabilizar a permanência, no curso de graduação, de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em especial os indígenas e quilombolas;
- II - Reduzir custos de manutenção de vagas ociosas em decorrência de evasão estudantil; e
- III - promover a democratização do acesso ao ensino superior, por meio da adoção de ações complementares de promoção do desempenho acadêmico. (BRASIL, 2013).

A Bolsa permanência é um auxílio financeiro que tem por finalidade minimizar as desigualdades sociais, étnico-raciais e contribuir para permanência e diplomação dos estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade econômica.

Sim [recebo bolsa] [...] acho que é a PPQ. (E1 - DF).

Logo quando eu cheguei, no final, na metade do primeiro semestre, eu recebia bolsa de negros, não sei nem se existe ainda e qual é o nome, porque mudou. Logo depois eu recebi bolsa do PPQ. (E2 - DF).

[...] o único benefício que eu recebi foi o edital de auxílio pra tecnologias assistivas. Aí eu participei desse edital e consegui o auxílio [...] foi voltado a tecnologias relacionadas a deficiência, que ajudassem, que diminuíssem no caso. Eu poderia até comprar computador, mas eu não comprei. Comprei instrumentos que me auxiliariam realmente. [...] Comprei aquela luva igual a daquele maestro, esqueci o nome dele, aquele maestro que perdeu o movimento das mãos... Enfim, eu comprei. Mas ainda estou me adaptando a ela. [...] porque foi recente, com o objetivo de me auxiliar no teclado, mas até então não ajudou muito não. Fora isso eu comprei também uma almofada lombar né, porque a maioria das atividades eu faço sentado, aí pra me ajudar né? E aí o teclado. O teclado porque como a maioria das minhas dificuldades é nas mãos, eu faço os acordes com uma tecla só. Aí é o kit do teclado né, que vem ele, a cadeira, o pé. [...] Já tem me ajudado muito. Ainda tô na expectativa que a luva dê certo. (E3 - DF).

Nas falas é possível constatar que a instituição tem assegurado para os três estudantes participantes desta pesquisa mecanismos de permanência material. Enquanto E1 e E2 recebem bolsa de permanência qualificada, E3 faz menção a um edital de apoio para aquisição de recurso de tecnologia assistiva que também representa uma condição necessária para permanência de estudantes com deficiência no processo formativo.

A citada Resolução CONAC/UFRB nº 40/2013 ainda define em seu artigo 6º que o estudante com deficiência deverá indicar o tipo de deficiência no ato da matrícula e a Superintendência de Registro das Atividades Acadêmicas (SURAC) informará ao Núcleo de Políticas de Inclusão, ao qual caberá:

- I - Notificar a direção de Centro de Ensino e ao Colegiado do Curso acerca da matrícula do estudante;
- II - Encaminhar ao Colegiado do Curso de Graduação orientações sobre os procedimentos necessários para o acompanhamento acadêmico do discente;
- III - Acompanhar o processo de aquisição de recursos de tecnologia assistiva que favoreçam o desenvolvimento acadêmico do estudante no curso de graduação;
- IV - Solicitar contratação de intérpretes e tradutores de LIBRAS quando necessário;
- V - Avaliar, quando demandado, as necessidades de serviços e recursos apresentadas pelos estudantes com deficiência;
- VI - Selecionar e acompanhar os bolsistas que desenvolverão serviços de apoio específico ao estudante com deficiência no curso de graduação;
- VII - Assessorar os Colegiados de curso no desenvolvimento de ações inclusivas;
- IX- Realizar campanhas informativas e educativas sobre acessibilidade. (UFRB, 2013, p. 03 e 04).

Outras providências institucionais são garantidas pela referida resolução como: adaptações das atividades avaliativas e do material pedagógico, tempo adicional para realização dessas atividades, além do apoio específico incluindo bolsista e intérprete de libras. O normativo delimita também o papel dos colegiados dos cursos de graduação quando notificado da matrícula do estudante com deficiência no curso, os critérios para seleção dos bolsistas e a disponibilização de recursos como tradutores/intérpretes de LIBRAS, audiodescrição, material em Braille em eventos da graduação que possuam inscritos com deficiência e necessitem dos referidos recursos, bem como admite a entrada e permanência de cão-guia durante o acompanhamento a pessoa com deficiência visual nos espaços da instituição.

Conforme a análise a seguir do participante E3, a instituição tem buscado implementar ainda outros mecanismos com vistas a garantir condições de acessibilidade e permanência, a exemplo da tutoria para o estudante com deficiência.

Sim, sim, como por exemplo esse edital de tecnologia assistiva e também o fato de os tutores terem né, essa compreensão, eles estão ali representando a universidade então é sim uma forma de mecanismo. Não é um tutor específico, um tutor especial, é o mesmo tutor de todos, mas que está ali disposto a fazer essa adaptação. (E3 - DF).

Conforme o exposto, os estudantes reconhecem as ações institucionais voltadas a assegurar condições de permanência, ainda que admitam que ainda há processos previstos nas normas que precisam ser garantidos.

5.3.2.1 Políticas de Inclusão da Universidade

Ao analisar as políticas institucionais voltadas para a inclusão na UFRB, seja no âmbito organizacional pautado no tripé do ensino, pesquisa e extensão, seja na esfera dos serviços ofertados, é possível identificar que, para cada ação inerente ao ingresso, permanência e sucesso acadêmico do estudante com deficiência, existem desafios que foram, são e/ou deverão ser enfrentados no cotidiano acadêmico, vislumbrando-se sempre perspectivas futuras para atuações concretas.

Vale considerar que, além de garantir o acesso, para realmente incluir faz-se necessário oferecer condições para que o estudante permaneça na IES. Nesse sentido, torna-se essencial analisar a percepção dos discentes com deficiência sobre as políticas que vêm sendo desenvolvidas para garantir a sua permanência na instituição em estudo.

A seguir, são apresentadas as reflexões acerca dos caminhos construídos pela instituição para a permanência dos estudantes com deficiência nos cursos de graduação, relacionando-os às políticas de inclusão existentes e a percepção dos sujeitos sobre as mesmas.

A inclusão social, em todo o mundo, delinea-se por efeito de políticas públicas que buscam garantir um universo em que habitem todos, sem exclusões. A implementação desse princípio inclusivo requer o reconhecimento que pessoa com deficiência tem capacidades. É perceptível que a ideia de inclusão social e respeito à diversidade avança e as pessoas com deficiência estão encontrando uma fresta, revelando as suas potencialidades. Todas as pessoas anseiam ter uma formação e uma profissão para trabalhar dignamente.

Em todos os países, sabe-se que a Educação é o vetor primordial para o desenvolvimento de uma qualidade de vida desejada. É possível observar que a Educação Inclusiva está cada vez mais sendo evidenciada nas políticas governamentais brasileiras. Pesquisas e políticas públicas estão sendo produzidas com mais eficiência e eficácia, pois as pessoas com deficiência estão sendo protagonistas da sua própria história. Nesta oportunidade, destaca-se que, para haver uma Educação Inclusiva no Ensino Superior para os universitários com deficiência é preciso uma ação conjunta do Estado, da Instituição de Ensino Superior e da sociedade.

No que se refere às políticas institucionais de inclusão, conforme discutido amplamente ao longo deste trabalho, a UFRB possui políticas que buscam assegurar a inclusão de estudantes com deficiência. Porém, as entrevistas revelaram que,

mesmo estando publicadas nos sites oficiais da instituição, elas não são de conhecimento dos estudantes para os quais se destina.

Eu não, conheço não. Deve ter, mas eu num conheço não. (E1 - DF).

Eu não tenho noção de todas que existem não, mas sei que tem. (E2 - DF).

Na verdade, não. Eu posso até ter lido alguma coisa, mas se eu disser que eu conheço, eu tô mentindo não tenho noção de todas que existem não, mas sei que tem. (E3 - DF).

O desconhecimento das normativas e das políticas institucionais de inclusão certamente faz com que cada discente com deficiência sinta-se iniciando o processo, lutando contra as dificuldades que se apresentam, sem, portanto, empoderar-se para reivindicar a efetivação do que está disposto nos documentos institucionais.

Nesse sentido, a questão “você considera a UFRB uma universidade inclusiva?” apresenta respostas diversas no sentido de entender as possibilidades da instituição, mas também de sinalizar o que ainda é necessário fazer para ser uma universidade inclusiva.

Eu acho que a UFRB, é, dentro daquilo que ela se propõe. Eu acho que na época que eu comecei a graduação a UFRB era uma das poucas universidades que tinham uma Pró-reitoria de assuntos estudantis, relacionados a bolsa e tudo mais, focada nos alunos. Eu acho que ela pensa na permanência dos estudantes, disponibiliza as bolsas. O fato de ter essa Pró-reitoria influencia muito na permanência de estudantes, mesmo sem deficiência. Por exemplo, eu tive uma colega que precisou de ajuda pra comprar óculos e a universidade disponibilizou uma bolsa pra isso. Então eu acho que tudo isso ajuda o aluno a continuar na universidade. Eu acho que ainda precisam melhorar mais, claro. Mas o fato de a universidade já ter esse olhar ajuda muito. (E2 - DF).

Em contrapartida, ainda sobre considerar a UFRB uma universidade inclusiva, E1 assume um discurso mais crítico. Em sua fala afirma que a instituição tem a perspectiva da inclusão apenas nas suas normativas:

Sinceramente? Não. Ela só é inclusiva no papel, mas quando você passa a fazer parte, principalmente as pessoas com deficiência, na prática, vê que não é. (E1 - DF).

Este trecho demonstra que a franqueza e sinceridade em assumir que, apesar das possibilidades existentes, a universidade não atende, de forma completa, às suas necessidades e nem a dos seus colegas com deficiência.

Sim, eu considero que ela é uma instituição inclusiva. Claro que ela precisa sempre melhorar, mas desde que criou uma Pró-reitoria que pensa em incluir os alunos de comunidades, indígenas, a importância deles se importarem com todos os tipos de estudante. Então dá pra perceber que a universidade

se importa com isso. (E2 - DF).

Sim, considero sim. Porque estão proporcionando esses recursos, os profissionais são acolhedores e que promovem essa adaptação e, para além da pandemia, pandemia não, deficiência, para além da deficiência eles estão pensando também no acesso. No curso de [cita curso de graduação], eles dão acesso a todos, não só aqueles que tem aptidão. E isso também é uma forma de inclusão. Porque se tivesse eu talvez não passaria, talvez pelo canto, não sei, mas é uma forma de possibilitar a entrada de todo mundo. (E3 - DF).

A análise das falas dos estudantes demonstra o reconhecimento por dois dos três discentes de que a universidade é considerada inclusiva pelo que faz, embora sejam abordadas as melhorias necessárias para o alcance do objetivo de ser acessível a todos os estudantes.

Sabe-se que a inclusão ainda é um longo caminho a ser percorrido, que vem se modificando muito lentamente. No entanto, para que a inclusão e a acessibilidade se efetivem realmente nas universidades, é fundamental que diretrizes e ações institucionais sejam efetivadas. Para isso, as ações não devem ser pensadas de forma isolada, e sim buscando o planejamento criterioso de uma ampla política de inclusão de ingresso e permanência das pessoas com deficiência (SIQUEIRA; SANTANA, 2010).

Para além de direito, a inclusão e a diversidade devem ser entendidas como um valor para a sociedade contemporânea, principalmente para as instituições de ensino superior que deveriam priorizar o ensino de qualidade para todos os alunos, provendo o acesso à formação, informação e conhecimento, aprimorando os sistemas educacionais, visando garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizado (DALLA DÉA; ROCHA, 2016).

Felicetti e Morosini (2009) destacam que, independentemente de gênero, raça, condições socioeconômicas, idade ou deficiências desses discentes, as instituições de ensino superior devem minimizar e extinguir os obstáculos para acesso, participação e resultados dos discentes.

A universidade deve manter-se propondo ações e intervenções que busquem eliminar as barreiras e permitir não apenas o acesso, mas também a permanência, provendo condições que visem à aprendizagem e o sucesso acadêmico desses discentes.

5.3.2.2. Apoio do Núcleo de Políticas de Inclusão (NUPI) da UFRB

Conforme discutido anteriormente, o Ministério da Educação – MEC, por meio da Secretaria de Educação Superior/SESU e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SECADI, criou em 2005 o Programa Incluir, como uma das ações afirmativas no âmbito das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), com o objetivo de fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade, sendo este entendido como

...a constituição de espaço físico, com profissional responsável pela organização das ações, articulação entre os diferentes órgãos e departamentos da universidade para a implementação da política de acessibilidade e efetivação das relações de ensino, pesquisa e extensão na área. Os Núcleos deverão atuar na implementação da acessibilidade às pessoas com deficiência em todos os espaços, ambientes, materiais, ações e processos desenvolvidos na instituição. (BRASIL, 2008, p.39).

Ressalta-se também o Programa de Apoio a Planos e Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI pelo Decreto nº 6.096/2007, cujo advento demarca a ampliação do ingresso de estudantes oriundos de camadas sociais desfavorecidas, dentre as quais se destacam as pessoas com deficiência. A adoção de políticas afirmativas, no âmbito da democratização do ensino superior pretendida pelo REUNI, teve como desdobramento a necessidade de políticas que oferecessem sustentação a essa proposta e proporcionasse condições de permanência do estudante em condições de vulnerabilidade no ensino superior.

Essa nova realidade demanda o repensar da política institucional com vistas a implementar mudanças efetivas que garantam a esses estudantes os recursos e os meios necessários para participarem das atividades de ensino, pesquisa e extensão, com o máximo de autonomia e sucesso ao longo de sua trajetória acadêmica. Tal realidade fomentou a criação do Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, através do decreto 7.234 de 2010.

Diante deste cenário, o Núcleo de Políticas de Inclusão da UFRB foi criado em 2011, no âmbito da PROGRAD, com o principal objetivo de assegurar condições de acessibilidade e atendimento adequado aos estudantes com deficiência ou com necessidades educacionais específicas, comprometendo-se com a implementação de políticas e com a busca permanente da eliminação de barreiras.

Atualmente, a equipe deste Núcleo é composta por um gestor, uma assistente em administração e uma técnica em assuntos educacionais, que atuam na sede da PROGRAD, em Cruz das Almas. Além disto, o NUPI conta ainda com doze intérpretes de libras, sendo quatro servidores efetivos e oito contratos temporários, e 32

estudantes apoiadores, que acompanham os estudantes com deficiência nos campi da Universidade.

Dentre as ações desenvolvidas pelo Núcleo, pode-se destacar a entrevista realizada com os calouros, com o objetivo de identificar as necessidades do estudante com deficiência ao ingressar na instituição. Além disso, no âmbito da permanência, o NUPI atua com a disponibilização de equipamentos de Tecnologia Assistiva e organização do edital para aquisição de tais instrumentos, programa de tutoria ao estudante com deficiência, orientação aos docentes e colegiados dos cursos e cursos de capacitação, atendimento individualizado e indicação de obras para a eliminação de barreiras arquitetônicas.

Sobre contato com o Núcleo de Políticas de Inclusão da UFRB, foi possível perceber que este tem atuação, em sua maioria, centralizada, desconsiderando a característica da multicampia da Universidade.

[...] o monitor, a assistência não são do Centro, é na verdade do NUPI, mas o NUPI não é em [cita cidade], é em Cruz. Lá [no campus] tem a PROPAAE, e ela tava pra sair de lá". (E1 - DF).

Assim, o coordenador eu também tive que falar, foi super acolhedor e compreensivo. Mas apoio do [cita centro de ensino] não. Também eu nunca solicitei, não sei nem em que eles poderiam me auxiliar, não sei as políticas. (E3 - DF).

Além da localização do NUPI ser na sede da Universidade no campus de Cruz das Almas, é importante também sinalizar que o Núcleo não conta com equipe especializada e completa presente nos Centros de Ensino, o que pode influenciar diretamente na implementação dos atendimentos necessários aos estudantes com deficiência. A falta de profissionais para atendimento direto das demandas necessárias provoca um sentimento de isolamento e falta de comunicação das necessidades desses estudantes.

Tive, tive [apoio do NUPI], tanto na época da entrevista, quanto agora nesse edital né, a gente conversou bastante, o pessoal que teve dúvidas. E contribuiu porque disponibilizou equipamentos que facilitarão a realização das atividades. (E3 - DF).

Sim. Só quando eu entrei na UFRB. Agora tenho mais contato com a PROPAAE. (E2 - DF).

Embora as dificuldades sejam notadas, as falas destacam a atuação efetiva do NUPI no acolhimento ao discente no momento do ingresso na instituição, com entrevistas aos ingressantes e processo seletivo para disponibilização dos

equipamentos de tecnologia assistiva. Nesse sentido, considera-se que nesse momento de acolhimento seria importante fazer conhecidas as políticas institucionais de inclusão.

[o NUPI] é, é um quebra-galho, pra dizer que tem alguma coisa. [...] Contribuíram com os auxílios de monitoria, bolsas e ferramentas de estudo, me ajudando em algumas coisas durante as aulas. [...] alguns momentos eu tive sim [apoio institucional], quando precisei de um monitor pra tá me acompanhando, a bolsa, a ferramenta como notebook. (E1 - DF).

Por outro lado, registra-se também que os estudantes apoiadores, selecionados pelo NUPI, denominados por E1 como monitores, precisam ser pontes que encurtam a distância entre o Núcleo e os estudantes atendidos, pois a inexistência desse setor nos campi gera o sentimento de distanciamento e, conseqüentemente, de isolamento. Nesse sentido, em virtude da presença nos campi, os estudantes acabam tendo mais contato e atendimentos da PROPAAE, que atua na assistência estudantil e apoio à permanência aos alunos de maneira geral, não específica aos estudantes com deficiência.

É importante salientar que, de acordo com dados do NUPI, desde a criação do núcleo catorze estudantes com deficiência concluíram seus cursos de graduação na UFRB.

O Programa Incluir (BRASIL, 2015) visou estimular a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas universidades federais. Esses núcleos por sua vez são responsáveis pela organização de ações institucionais que garantam a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, contribuindo para eliminação de barreiras arquitetônicas, pedagógicas e na comunicação e informação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade.

A participação ativa de tais núcleos é um dos caminhos para reafirmar e priorizar as ações de acesso e permanência do aluno com deficiência na educação superior e com isso viabilizar a efetivação da política nacional de inclusão nas esferas locais. Esses núcleos podem direcionar e organizar essas ações, mas não devem ser os únicos a atuar nesse objetivo, toda instituição deve se envolver na concretização de uma política institucional mais consolidada para a inclusão da pessoa com deficiência.

5.4 CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DA INCLUSÃO

Neste trabalho, acredita-se que a inclusão se faz de forma efetiva com a participação dos sujeitos para os quais se destina na criação e composição das ações, evidenciando o protagonismo dos mesmos no processo inclusivo.

Vale sublinhar, porém, que ao contrário do que se imagina, a partir da interpretação das experiências e percepções dos estudantes entrevistados, os seus processos de afiliação tendem a acontecer mais facilmente quando respeitadas as suas especificidades e quando asseguradas as condições reais e simbólicas da autonomia e identidade.

Neste sentido, os participantes da pesquisa foram questionados acerca do que é necessário para que a UFRB se torne mais inclusiva. Porém na análise das respostas a essa questão observou-se que as ações propostas já constam nos normativos da instituição discutidos anteriormente.

[...] banheiros e salas de aula adaptadas, disponibilização de textos em PDF para PCDS e capacitação de professores e profissionais da instituição. (E1 - DF).

Eu vou falar mais relacionado as minhas dificuldades. Uma das grandes dificuldades que eu tenho é na locomoção, então eu penso que eles precisam melhorar a estrutura dos prédios de aula porque não tem muita acessibilidade e nem sinalização. Os elevadores ficam sempre em manutenção, mas nunca consertam. Da minha turma só tem eu de aluno com necessidades especiais, talvez eles precisem ampliar isso também. (E2 - DF).

A experiência universitária pode ser interpretada com uma importante oportunidade de fortalecimento da afirmação pessoal e social do estudante com deficiência. Mas, é relevante considerar que, a depender das condições a eles posta e dos posicionamentos políticos assumidos pela universidade, essa experiência pode trabalhar na contramão do processo de inclusão.

Os processos de estigmatização e preconceito, bem como a existência de barreiras no ambiente universitário, conforme citadas pelos estudantes E1 e E2 nos excertos acima interferem de forma negativa no processo de afiliação estudantil, tornando a trajetória deles mais complexa e sinuosa. Assim, o reconhecimento da universidade como instrumento de promoção da mobilidade social, aponta para a necessidade de ampliação de políticas e ações que assegurem não só o acesso à Educação Superior, mas as condições de permanência e diplomação.

Por exemplo, essa questão da tutora mesmo, que tem me auxiliado, não só ela porque agora tem outro. Mas ela especificamente que tem me ajudado mais nessas adaptações. Ela tem feito um trabalho muito pessoal, de busca de adaptação inclusiva enfim, talvez porque ela também tem uma filha com deficiência então tem esse olhar diferenciado. Então ela tem feito essa busca muito pessoal, não sei se a universidade tem dado essa qualificação a ela, se tá dando essa capacitação enfim, isso seria uma melhoria, capacitação inclusiva. E, tem outra coisa que eu pensei, ah, essa coisa assim, não sei como você pode colocar aí, mas isso de tá tendo sempre que falar né, da condição, parece que eu to sempre me colocando nesse lugar, como se eu fosse só isso, então é chato. Então se tivesse uma forma de já deixar os tutores né cientes da minha condição, talvez fosse uma forma de inclusão. (E3 – DF).

A fala de E3 acima citada mostra que há sutilezas no ambiente acadêmico que facilmente podem se transformar em instrumentos de exclusão, porque impõem barreiras de diversas ordens que impedem os estudantes de transitarem por um universo mais amplo e múltiplo. Salieta-se a percepção de que aos profissionais da instituição deve ser proporcionado formação específica para atendimento das demandas dos alunos. A ausência dessas condições pode gerar um sentimento de não pertencimento àquele espaço que deveria ser para todos, tendo impacto direto no processo de afiliação, definido por Coulon (2008).

Os depoimentos dos estudantes entrevistados permitem compreender que suas trajetórias de afiliação são constituídas por enfrentamentos e tensões que interferem no processo de permanência e inclusão na universidade, mas, por outro lado, a oportunidade de continuidade dos estudos e o ingresso na vida universitária revelam-se como um caminho para a afirmação pessoal e social.

Retomando mais uma vez E3, pode-se perceber na fala abaixo o sentimento de invisibilização provocado por atitudes da instituição, contraposto ao pertencimento ao qual todos os estudantes precisam construir na instituição, quando diz que

[...] Porque eu sinto que eu não falar, ninguém vai pensar em mim. Daí, você olhando pela câmera, acha que eu não tenho nada. Aí eu não conto da minha condição, se eu não comunico, eu ia sair perdendo na disciplina. É lógico que eu não faria isso comigo mesmo, mas eu sinto que ficar repetindo, té mesmo com o coordenador do curso, eu que tive que procurar e informar, perguntar se teria tutor e tal. (E3 - DF).

As falas dos entrevistados apontam a necessidade de intensificar a comunicação entre os setores da instituição e planejamento pedagógico que atenda às necessidades dos alunos para que não seja preciso lembrar que aquele estudante é da universidade, mas sim, que seja plenamente incluído desde os primeiros semestres dos seus cursos.

O novo paradigma educacional cujo princípio é a inclusão de todos no sistema de ensino com base no respeito às diferenças, exige, além de materiais, currículos adaptados, estratégias de ensino inclusivas e acessibilidade em todas as dimensões (arquitetônica, instrumental, pedagógica, comunicacional, programática e atitudinal), profundas mudanças nas concepções de ensino e aprendizagem, valorização da diversidade, discussões e exercício educativo concernente à quebras de barreiras atitudinais, para que as transformações necessárias realmente aconteçam (FERRARI & SEKKEL, 2007).

Os inúmeros desafios que acompanham as trajetórias desses estudantes, como o enfrentamento da discriminação, do estigma, das barreiras de diversas ordens, não os impediram de levar adiante seus cursos, nem de construir perspectivas quanto ao futuro profissional. No entanto, é de suma importância reconhecer que este caminho de dificuldades certamente pode ser minimizado com a superação das barreiras existentes através da atualização e implantação de cada vez mais políticas públicas como favorecimento aos mecanismos de inclusão construídos pela universidade.

5.5 PRODUTO EDUCACIONAL

Esta proposta de produto educacional foi desenvolvida durante a pesquisa intitulada “PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA DA UFRB”, do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade – PPGECD, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Consiste na proposição de inovação tecnológica como um aplicativo para dispositivos móveis denominado “UNIACCESS” cujas informações têm como base a análise das entrevistas realizadas com estudantes com deficiência da instituição.

O UNIACCESS é uma aglutinação das palavras Universidade (e junto com ela, a união, a possibilidade de tecer conexões mais fortes) e Acessibilidade. Para o nome do aplicativo, utilizou-se a fonte *OCR A Std*, uma tipografia sem serifa, mais indicada para facilitar a leitura para das pessoas com baixa visão.

Figura 1. Logo do aplicativo



Fonte: elaboração própria

Objetivou-se proporcionar, através da utilização da paleta de cores já definida no manual de aplicação da marca desenvolvido pela UFRB, um contraste suficiente para que as pessoas consigam enxergar elementos importantes e que garanta uma boa leitura.

No livro *Sintaxe da Linguagem Visual*, a autora Donis A. Dondis (1997) argumenta que a principal estratégia para induzir e reforçar a mensagem visual é o contraste. Portanto, os elementos de uma composição devem garantir que existe uma diferença marcante e perceptível entre eles. Através da utilização destas estratégias, chegou-se numa logo simples, e que abarca elementos importantes para a construção de uma identidade visual de nosso aplicativo.

Os resultados desta pesquisa apontaram a necessidade de expansão do NUPI para funcionamento descentralizado nos centros de ensino, devido a sua localização física apenas na sede da Universidade em Cruz das Almas. O funcionamento centralizado dificulta o registro das necessidades de atendimentos que podem auxiliar na trajetória acadêmica dos estudantes com deficiência. Destaca-se também como dado da pesquisa o desconhecimento dos estudantes em relação às políticas de inclusão da Universidade.

Ante a esses dados, a proposta de criação do aplicativo objetivou facilitar a comunicação do estudante com deficiência com o núcleo de políticas de inclusão da

UFRB, no intuito de informar as suas demandas relativas as condições de acessibilidade com vistas a favorecer a sua permanência na instituição. Além disso, o aplicativo pode promover a escuta e a autonomia do estudante ao permitir que ele sinalize a sua necessidade a partir do acesso pelo seu próprio dispositivo móvel. Ademais o aplicativo pode favorecer uma comunicação mais eficiente das políticas institucionais de inclusão.

Nesta dimensão, almeja-se que esse espaço de comunicação estabeleça uma relação de reciprocidade entre a instituição e o estudante, além de possibilitar a resolução, com mais agilidade, das demandas por condições de acessibilidade.

A seguir serão apresentadas figuras em formato *mockup* das telas do aplicativo como demonstração do ambiente sugerido para o mesmo e as suas possibilidades como mecanismo de interação. Em manufatura e design, um *mockup* ou *mock-up* é um modelo em escala ou de tamanho real de um projeto ou dispositivo, usado para ensino, demonstração, avaliação de design, promoção e outros propósitos.

Destaca-se também que ainda será desenvolvido e as informações poderão ser atualizadas e alteradas conforme a utilização dos usuários para sua validação.

Para utilização do aplicativo pela primeira vez, é necessário que o estudante realize um cadastro, de modo a facilitar o acompanhamento das suas solicitações.

Figura 2. Tela inicial do aplicativo na 1ª vez de uso



Entrar

MATRÍCULA

Aluno(a) da Ufrb

SENHA

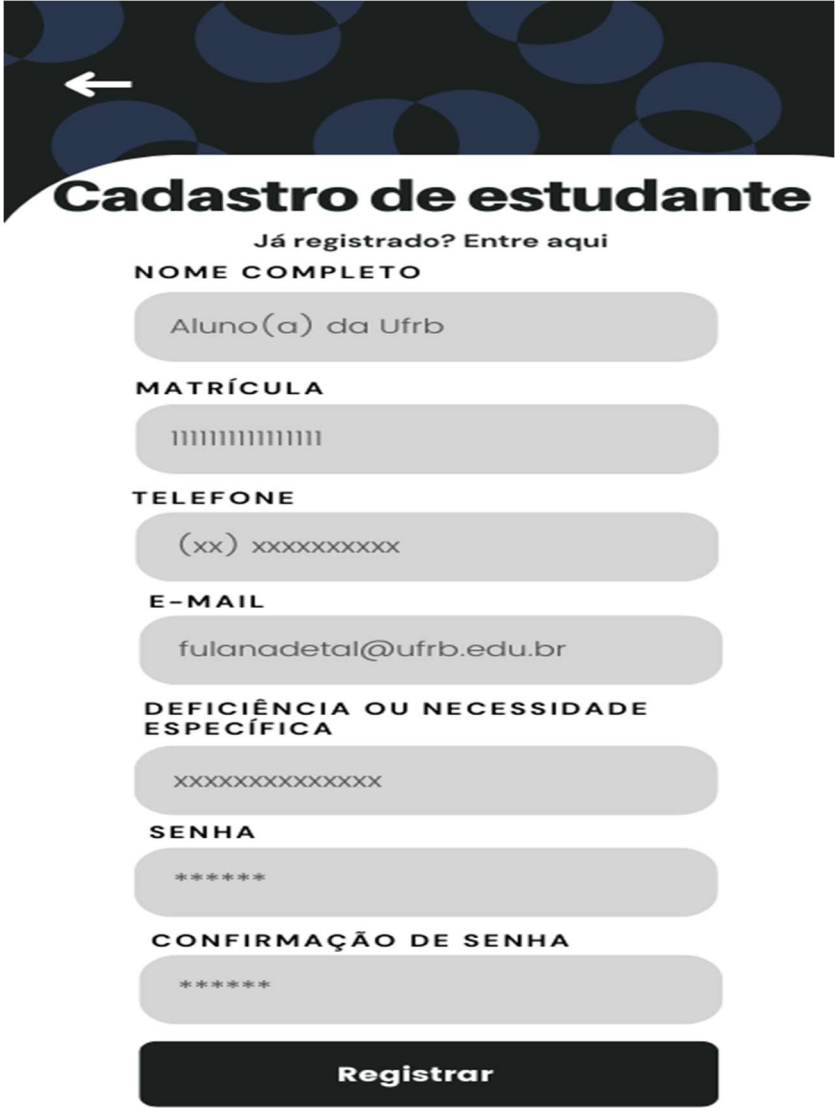
Fazer login

Esqueci minha senha
Cadastre-se

Fonte: elaboração própria.

No cadastro, serão solicitadas as informações de nome completo, número de matrícula, telefone, e-mail, curso, Centro de Ensino ao qual está vinculado e tipo de deficiência ou necessidade específica. Além disso, é necessária a criação de uma senha para acesso ao aplicativo.

Figura 3. Tela de cadastro de usuário



Cadastro de estudante

Já registrado? Entre aqui

NOME COMPLETO

Aluno(a) da Ufrb

MATRÍCULA

XXXXXXXXXXXX

TELEFONE

(xx) XXXXXXXXXXX

E-MAIL

fulanadetal@ufrb.edu.br

DEFICIÊNCIA OU NECESSIDADE ESPECÍFICA

XXXXXXXXXXXXXXXX

SENHA

CONFIRMAÇÃO DE SENHA

Registrar

Fonte: elaboração própria

Após o cadastro e validação da conta, que é feito através da verificação de código de validação enviado para e-mail e celular, o estudante tem acesso ao menu de acompanhamento, requerimento de solicitação e as políticas de inclusão existentes na instituição.

Figura 4. Interface do aplicativo



Fonte: elaboração própria.

As categorias de solicitações foram definidas a partir das barreiras de acessibilidade, do autor Romeu Sassaki, sendo elas: Acessibilidade Arquitetônica (sem barreiras físicas), comunicacional (sem barreiras na comunicação entre pessoas), metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação etc.), instrumental (sem barreiras instrumentos, ferramentas, utensílios etc.), programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.) e atitudinal (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência).

Figura 5. Categorias de solicitação no aplicativo

ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA:

**REFERENTE ÀS
ESTRUTURAS
FÍSICAS DA
UNIVERSIDADE**

ACESSIBILIDADE COMUNICACIONAL:

**REFERENTE A
COMUNICAÇÃO
ENTRE PESSOAS**

ACESSIBILIDADE METODOLÓGICA:

**REFERENTE ÀS
AULAS E
ATIVIDADES
DOS
DOCENTES EM
SALA DE AULA**

Figura 6. Categorias de solicitação no aplicativo



Fonte: elaboração própria

Após a escolha da categoria desejada, o discente poderá realizar a solicitação preenchendo um formulário para registro, centro de ensino e com a possibilidade de inclusão de imagens ou vídeos.

Figura 7. Tela de cadastro de solicitação



← **Cadastro de Solicitação**

 **ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA:**

CENTRO DE ENSINO:

DESCRIÇÃO DA SOLICITAÇÃO (MIN. 20 – MÁX 900):

IMAGENS (MÁX. 3)

Anônima (Sem identificação)

Fonte: elaboração própria

O aplicativo permitirá ainda que o estudante envie uma solicitação de forma anônima, caso não deseje ser identificado.

Propõe-se que o gerenciamento das solicitações recebidas no aplicativo seja compiladas pelo NUPI e encaminhadas aos setores responsáveis para análise e providências necessárias.

Após o desenvolvimento do aplicativo registra-se como necessária a validação do meio pelos usuários potenciais com diferentes tipos de deficiência, matriculados na instituição, objetivando testar a usabilidade. Após validação e modificações necessárias, deve haver o registro da propriedade intelectual com apoio da Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-graduação, Criação e Inovação.

Espera-se que este instrumento contribua para o fortalecimento das políticas de permanência da instituição pesquisada.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Eu acho que a UFRB, é, [INCLUSIVA] dentro daquilo que ela se propõe. [...] Eu acho que ela pensa na permanência dos estudantes, disponibiliza as bolsas”. (Estudante 2)

Esta seção encerra a caminhada investigativa no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Científica, Inclusão e Diversidade da UFRB. Ao longo de toda a jornada dialogou-se com diversos autores, com a leitura de diferentes trabalhos (em busca de inspiração e lacunas no conhecimento da área), foram levantados dados e analisados os achados da pesquisa. O percurso investigativo foi marcado por expectativas, descobertas, percalços e aprendizagens. Ao final desse trajeto, é possível afirmar que fazer pesquisa qualitativa é de uma riqueza incalculável.

É preciso o entendimento de que a inclusão social é um paradigma que exige de toda a sociedade mudanças de atitudes e de conceitos em relação às pessoas com deficiência, e a universidade enquanto espaço de produção e socialização de conhecimentos pode e deve ser indutora dessa transformação, a começar pela derrubada de mitos e preconceitos, acerca dessas pessoas, construídos ao longo da história. Sendo assim, levar informações científicas, corretas e coerentes sobre as pessoas com deficiência é fundamental para uma nova postura e desenvolvimento de uma cultura de respeito à diversidade.

As trajetórias de afiliação e de utilização de estratégias de permanência pelos estudantes entrevistados trazem à tona a importância de se fazer da universidade um espaço significativo de aprendizagem, de troca e de formação de vínculos afetivos e de construção do saber. Os itinerários formativos dos estudantes com deficiência precisam ser construídos com respaldo de mecanismos institucionais que permitam a esses estudantes experimentarem novas formas de autonomia, só assim a experiência universitária poderá promover a permanência, o sucesso acadêmico e ainda representar a oportunidade de fortalecimento da afirmação pessoal e social.

Explorar o tema da permanência estudantil no campo da educação com o intuito de apontar novas perspectivas para a inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior, exigiu uma postura reflexiva e analítica permanente, apoiada pelos pressupostos ontológicos e epistemológicos da Fenomenologia, na tentativa de compreender, a partir das percepções dos sujeitos pesquisados, os significados que eles atribuem as suas trajetórias acadêmicas e as condições de permanência.

Ao final desta pesquisa é importante reafirmar que o princípio da inclusão educacional deve prever não apenas a garantia do acesso de todos os alunos às instituições de Educação Superior, mas as condições necessárias para a permanência, participação e conclusão dos cursos de graduação escolhidos.

Desde os seus primeiros anos de atuação, a UFRB, assumiu a responsabilidade de ser uma instituição marcadamente inclusiva. Tal compromisso pode ser notado pelo pioneirismo da instituição, no âmbito do estado da Bahia, na construção de uma Resolução voltada para normatizar internamente a inclusão de estudantes com deficiência em seus cursos de graduação.

Embora os estudantes tenham reconhecido todos os esforços da instituição em criar políticas inclusivas, percebeu-se que ainda há um longo caminho a ser traçado para que sejam colocadas em prática as definições das suas normativas institucionais.

Os resultados desta investigação revelam que apesar de passarem por desafios semelhantes aos demais estudantes, em termos de estranhamento e aprendizagem dos complexos códigos do universo acadêmico, os estudantes com deficiência precisam também superar resistências, barreiras e estigmas que perpassam suas trajetórias, tendo em vista a manutenção de seus projetos de vida e perspectivas de futuro. Nesse processo são criados mecanismos de permanência de caráter interpessoal que diz respeito aos apoios buscados externamente (na família, nos colegas, nos tutores, no estudante apoiador etc.) e mecanismos intrapessoais que diz respeito às estratégias utilizadas para aprendizagem.

Tais estratégias, apoiadas por mecanismos institucionais voltados à permanência, possibilitam a afiliação estudantil, caracterizada pelo desenvolvimento de uma nova identidade social, que demonstra ser, em termos pessoais, um elemento crucial para o sucesso acadêmico, sobretudo para a construção de um novo percurso biográfico que conduza a realização de formas de autonomia intelectual e afetiva inovadoras.

Dessa maneira, retomando os questionamentos que delineiam esta pesquisa, com todas as limitações implicadas no estudo de um tema recente e denso, é possível afirmar que a pertinência dessa investigação reside justamente no fato de apresentar novas vias de reflexão sobre a inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior. Do ponto de vista político, poderá contribuir para o aprimoramento das ações desenvolvidas e implementadas com a finalidade de assegurar o acesso e a

permanência de estudantes com deficiência nas universidades. No que diz respeito as IES, em face do compromisso e responsabilidade no cumprimento das políticas públicas destinadas à população com deficiência, a investigação aponta para a necessidade de desenvolvimento e/ou ampliação das estruturas de suporte que propiciem aos estudantes com deficiência equidade de condições de acesso, permanência e sucesso acadêmico.

É fato que a problemática em estudo não se esgota nessa investigação, há um campo de possibilidades ainda vasto a ser explorado e que merece atenção daqueles que pretendem contribuir, por meio da pesquisa científica, com o delineamento de caminhos alternativos, que não ignorem o peso da inclusão educacional no Ensino Superior.

Deste estudo fica a reflexão sobre um tema relativamente novo no campo teórico e metodológico das atuais políticas voltadas para a inclusão na Educação Superior. Os desafios acadêmicos enfrentados por estudantes com deficiência em seus percursos formativos precisam ampliar o escopo das políticas de inclusão. A ênfase nas barreiras físicas, atitudinais e pedagógicas não podem ignorar a dimensão simbólica inerente à natureza das interações sociais que ocorrerem no interior das universidades. Assim, as narrativas dos estudantes pesquisados, muito embora revelem a importância de mecanismos institucionais que buscam assegurar a acessibilidade, evidenciam, também, que a experiência acadêmica e a apropriação progressiva da cultura universitária são aspectos que ampliam ou diminuem suas perspectivas de vida e oportunidades sociais.

Percebe-se que, mesmo com os esforços institucionais para a equiparação de oportunidades que a instituição tem se proposto a realizar, ainda há muito a ser realizado para garantir a permanência e o ensino com qualidade desses estudantes na Educação Superior.

Ante o exposto, a partir dos resultados encontrados a pesquisadora propõe o desenvolvimento de um aplicativo para dispositivos móveis, integrado ao Núcleo de Políticas de Inclusão da UFRB, com vistas a fomentar o fortalecimento das ações e intensificar a permanência e sucesso acadêmico dos estudantes com deficiência da instituição.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, L. de M. B. **A evasão discente no contexto da reestruturação universitária: o caso dos cursos de administração e ciências contábeis da Universidade Federal do Espírito Santo**. 2014. 205 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) – Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/1203/1/A%20evasao%20discente%20no%20contexto%20da%20reestruturacao%20universitaria%20%3A%20o%20caso%20dos%20cursos%20de%20Administracao%20e%20Ciencias%20Contabeis%20da%20Univ%20Federal%20do%20Espirito%20Santo.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2022

Alvarez, A. B., Teixeira, M. L. O., Branco, E. M. S. C., & Machado, W. C. A. (2013). **Sentimentos de clientes paraplégicos com lesão medular e cuidadores: implicações para o cuidado de enfermagem**. *Ciência, Cuidado e Saúde*, 12(4), 654-661. Disponível em: http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/CiencCuidSaude/article/view/18107/pdf_64. Acesso em 22 mar 2022

AMARAL, L. A. **Espelho convexo: o corpo desviante no imaginário coletivo pela voz da literatura infanto-juvenil**. 1992. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992. Disponível em: <<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-18122013-094209/pt-br.php>>. Acesso em: 21 jul. 2022.

AMARAL, L. A. **Do Olimpo ao Mundo dos Mortais**. São Paulo, Edmetec, 1998.

AMIRALIAN, M. *et al.* Conceituando deficiência. **Rev. de Saúde Pública**, São Paulo, v. 34, n. 1. 2000. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rsp/v34n1/1388.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2021.

APA. **Dicionário de Psicologia**. Porto Alegre, Brasil: Artmed, 2010.

ASSIS, A. C. L. de; SANABIO, M. T.; MAGALDI, C. A.; MACHADO, C. S. As políticas de assistencial estudantil: experiências comparadas em universidade públicas brasileiras. **Rev. GUAL**. v. 6. n. 4. Ed Especial. Juiz de Fora, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2013v6n4p125/26220>>. Acesso em: 03 mar. 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2014.

BAX, M. *et al.* **Proposed definition and classification of cerebral palsy**. **Developmental Medicine and Child Neurology**, [S.l.], v. 47, n. 8, p. 571-576, Aug. 2005.

BERGO, M. S. A. A. Desmistificando o papel da educação especial na sociedade brasileira atual. **Revista Educação Especial**, n. 17, 2001, p. 47-53. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5219>>. Acesso em: 28 jul. 2020.

BICUDO, M. A. Aspectos da pesquisa qualitativa efetuada em uma abordagem fenomenológica. In: BICUDO, M. A. (Org.). **Pesquisa qualitativa segundo uma visão fenomenológica**. São Paulo: Editora Cortez, 2011, p. 29-40. Disponível em: <<http://www.mariabicudo.com.br/resources/DOC041114-011.pdf>>. Acesso em: 26 jan. 2021.

BISOL, C.A; VALENTINI, B. C. **Surdez e Deficiência Auditiva - qual a diferença?** Objeto de Aprendizagem Incluir – UCS/FAPERGS, 2011. Disponível em:<http://www.grupoelri.com.br/Incluir/downloads/OA_SURDEZ_Surdez_X_Def_Audit_T_exto.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2021.

BOGDAN, R. BILKEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BONI, V., QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Rev. Eletrônica dos Pós-graduandos em Sociologia Política da UFSC**. v. 2, n. 1, jan./jul., p. 68-80, 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>>. Acesso em: 01 dez. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 03 mar. 2021.

BRASIL, Lei nº 9.394. Institui a **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 24 jul. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 196**. Conselho Nacional de Saúde. Brasília: DF. 1996. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1996/res0196_10_10_1996.html> Acesso em 20 mar 2021.

BRASIL. **Portaria nº 1679**. 1999. Brasília: DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_1679.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2022.

BRASIL. Lei nº 10.098 – **Lei de Acessibilidade**. Brasília: DF. 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm>. Acesso em: 03 mar. 2021.

BRASIL. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**; Ministério da Educação: Brasília, 2001. disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso: 12 ago 2022

BRASIL. **Portaria nº 3.284**. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/port3284.pdf>>. Acesso em: 01 dez 2020.

BRASIL. Decreto de 20 de outubro de 2003. **Institui Grupo de Trabalho Interministerial encarregado de analisar a situação atual e apresentar plano de**

ação visando a reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior - IFES. Brasília, DF: 2003. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/DNN/2003/Dnn9998.htm>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. Decreto 5.626. **Regulamenta a Lei 10.436/2002.** Brasília: DF. 2004. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 24 jan. 2021.

BRASIL. Decreto nº 5.626. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).** Brasília, DF: 2005. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-publicacaooriginal-39399-pe.html>>. Acesso em: 20 mar 2021.

BRASIL. Lei 11.096. **Institui o Programa Universidade Para Todos.** Brasília: DF, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm>. Acesso em 01 dez 2020.

BRASIL. **Programa Incluir: acessibilidade na educação superior.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 84, seção 3, p.39-40 2005. Disponível: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=816-incluir-propostaspdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais- DEFICIÊNCIA FÍSICA.** Brasília – DF:2006.

BRASIL. Decreto n. 6.096. **Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI.** Brasília, DF: 2007. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. **Política Nacional A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Ministério da Educação. Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 24 jul. 2020.

BRASIL. Decreto Federal Nº 7.234. **Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES.** Brasília: 2010. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm> Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Catálogo de Teses e Dissertações – SID CAPES – Brasília: 2010.** Disponível em: < https://capes.gov.br/sdibanco-de-teses/02_bt_sobre.html>. Acesso em: 14 jul. 2020.

BRASIL. Decreto 7.612. **Institui o plano nacional dos direitos da pessoa com deficiência - plano viver sem limite.** Brasília: DF, 2011. Disponível em:<

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm.>
Acesso em: 26 jul. 2020.

BRASIL, Lei 12.711. Institui a **Lei de Cotas para o Ensino Superior**. Brasília, DF: 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em 24 jan. 2021

BRASIL. **Portaria nº 389, cria o Programa de Bolsa Permanência**. Brasília, 2013. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30550825 Acesso em 23 dez 2021

BRASIL. Lei nº 13.005. Aprova o **Plano Nacional de Educação – PNE**. Brasília: DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 08 ago. 2020.

BRASIL. Lei 13.146. Institui a **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa Com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, DF: 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL. Decreto 10.502. Institui a **Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Brasília: DF. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>>. Acesso em: 03 mar. 2021.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade: 0106743- 47.2020.1.00.0000**. Brasília, DF: Superior Tribunal de Justiça, 2020. Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=6036507>. Acesso em: 14 fev. 2021.

BRASIL. **Orientações para Procedimentos em Pesquisas com Qualquer Etapa em Ambiente Virtual**. Ministério da Saúde. Brasília: DF, 2021. Disponível em: <https://www2.ufrb.edu.br/cep/arquivo-de-noticias/60-orientacoes-para-procedimentos-em-pesquisas-com-qualquer-etapa-em-ambiente-virtual>>. Acesso em: 20 mar. 2021.

BREDA, D. C. **A inclusão no ensino superior: um estudante surdo no programa de pós-graduação em educação**. 182f. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2013.

BRUM, M. L. T. BERTINETI, E. P. SOUZA, L. P. de. As Contribuições da Fenomenologia na Pesquisa em Pedagogia Social. **Rev. Interfaces Acadêmicas**. [S.l]. v. 8. n. 1. p. 75-85. 2013. Disponível em: <http://revistas.facc.com.br/index.php/interfaces/article/view/5>>. Acesso em: 03 mar. 2021.

BZUNECK, J. A. Aprendizagem por processamento da informação: Uma visão construtivista. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Orgs.). Aprendizagem:

Processos psicológicos e o contexto social na escola. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 1754.

CANS, C. et al. Recommendations from the SCPE collaborative group for defining and classifying cerebral palsy. **Developmental Medicine and Child Neurology**, [S.l.], v. 49, p. 35-38, Feb. 2007.

CARTILHA DO CENSO 2010 – **Pessoas com Deficiência** / Luiza Maria Borges Oliveira / Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) / Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD) / Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência; Brasília : SDH-PR/SNPD, 2012. Disponível em: <efaidnbmnribpcajpcgclcfindmkaj/https://inclusao.enap.gov.br/wp-content/uploads/2018/05/cartilha-censo-2010-pessoas-com-deficiencia-reduzido-original-eleitoral.pdf>. Acesso em 23 mar. 2022

CAT. **Ata da Reunião VII, de dezembro de 2007**, Comitê de Ajudas Técnicas, Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (CORDE/SEDH/PR). Disponível em: <http://www.galvaofilho.net/CAT_Reuniao_VII.pdf> Acesso em: 15 fev. 2022

CHAGAS, M. I. O. O estresse na reabilitação: a Síndrome da Adaptação Geral e a adaptação do indivíduo à realidade da deficiência. **Acta Fisiátrica**, 17(4), 193-199. 2010. Disponível em: <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=602515&indexSearch=ID>. Acesso em: 20 mar. 2022

CHAUI, M. **Convite à filosofia**, São Paulo Ática, 1999.

CHAUI, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 3-15, set./dez. 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2021.

CHOLANT, K. I. **A sala de recursos de uma instituição de ensino superior como apoio à inclusão de pessoas com deficiência**. 76f. Mestrado em Reabilitação e Inclusão. Centro Universitário Metodista, Porto Alegre, 2017.

COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

COULON, A. **A condição de estudante**: a entrada na vida universitária. Tradução de: Georgina Gonçalves dos Santos, Sônia Maria Rocha Sampaio. Salvador: EDUFBA, 2008.

CROCHIK, J. L. Preconceito, indivíduo e sociedade. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 4, n. 3, p. 47-70, dez. 1996. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1996000300004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 02 jun. 2022

CUNHA, M. I. da. Verbetes: formação inicial e formação continuada. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Brasília: MEC/INEP, 2006. v. 2. p. 353-354.

CUNHA, A. M. de O.; BRITO, T. T. R.; CECILLINI, G. A. Dormi aluno (a)... Acordei professor (a): interfaces da formação para o exercício do ensino superior. In: **Anais da 29ª Reunião Anual da ANPEd**, Caxambu, MG, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT11-2544--Int.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2022.

CUNHA, M. I. da. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em Educação em questão. **Revista Diálogo Educacional**, v. 9, n. 26, p. 81- 90, 2009.

CURY, C. R. J. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. **Cadernos de Pesquisa** [online]. 2005, v. 35, n. 124 , pp. 11-32. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000100002>>. Acesso em 2 maio 2022.

DAL BERTO, C. & BARRETO, D. B. M. (2011). **Pessoas com lesão medular traumática: as alterações biopsicossociais e as expectativas vividas**. Unoesc & Ciência, 2(2), 174-183. Disponível em: https://editora.unoesc.edu.br/index.php/achs/article/view/718/pdf_219. Acesso em: 9 mar. 2022

DALLA DEA, VHS; ROCHA, C. **Política de Acessibilidade na Universidade Federal de Goiás**: Construção do Documento. Revista Polyphonia, 2016.

DONDIS A. DONIS. **Sintaxe da linguagem visual**. [tradução. Jefferson Luiz Camargo]. 2 ed. - São Paulo: Martins Fontes. 1997.

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

DUARTE, J. Entrevista em profundidade. In: DUARTE, J; BARROS, A. **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2006.

DYE, T. D. **Understanding Public Policy**. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall. 1984.

FARIAS, N. BUCHALLA, C. A classificação Internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde da Organização Mundial da Saúde: conceitos, usos e perspectivas. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, v. 5, n. 2. 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbepid/v8n2/11.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2021.

FELICETTI, V. L.; MOROSINI, M. C. **Equidade e iniquidade no ensino superior**: uma reflexão. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 924, jan./mar. 2009

FERRARI, M. A. L. D.; SEKKEL, M. C. Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, v. 27, n. 4, p. 636-647, dez. 2007. Disponível em:< <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v27n4/v27n4a06.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2020.

FOUCAULT, M. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes; 2001.

FRASER, M. T. D. GODIM, S. M. G. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**. vol.14, no.28, maio-ago. 2004. Disponível em: < https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2004000200004>. Acesso em: 28 nov 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GODOY, A. S. Introdução a pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, Mar./abr. 1995.

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

GOMES, J. B. O debate constitucional sobre ações afirmativas. In: SANTOS, R. E.; LOBATO, F. (Org.). **Ação afirmativa**: políticas públicas contra as desigualdades raciais. Rio de Janeiro: DP&A, p. 15-57, 2003.

HOUAISS, A. **Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 2001

HUNT, P. **Stigma: the experience of disability**. London: Geoffrey Chapman. 1966.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2010**. Brasília: Inep, 2012. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>>. Acesso em: 25 ago. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior 2015**. 2015. Disponível em: http://sistemascensosuperior.inep.gov.br/censosuperior_2017/. Acesso em: 30 abril 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2009**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatitiscas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 20 mar. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2019**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em 19 mar. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2020**. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>>. Acesso em: 25 ago. 2022.

LAKATOS, E. M. MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIMEIRA, C. **Acessibilidade física e inclusão no ensino superior**: Um estudo de caso na Universidade Federal do Pará. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Pará. Belém, 2014.

LOUZÃ NETO, M. R. **TDH ao longo da vida**. 1 ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LUDKE, M. e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária, 1986.

LUDWIG, A. C. W. **Fundamentos e práticas de Metodologia Científica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LYNN, L. E. **Designing Public Policy: A Casebook on the Role of Policy Analysis**. Santa Monica, Calif.: Goodyear. 1980.

MACEDO, R. S. **A Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e a educação**. Salvador, Ba: EDUFBA, 2004.

MANTOAN, M. T. É. Educação para Todos: Desafios, Ações, Perspectivas da Inclusão nas Escolas Brasileiras. **Rev. on-line Bibl.v.1.**, n.2, p.68-76, fev. 2000. Disponível em: [https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/10633/ssoar-etc-2000-3-mantoan-educacao para todos desafios.pdf?sequence=1](https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/10633/ssoar-etc-2000-3-mantoan-educacao%20para%20todos%20desafios.pdf?sequence=1). Acesso em: 24 jan. 2021.

MANZINI, E.J. **Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada**. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.) Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial. Londrina: Eduel, p.11-25. 2003.

MARTINS, G. A. Estudo de caso: uma reflexão sobre a aplicabilidade em pesquisas no Brasil. **Revista de Contabilidade e Organizações**, v. 2, n. 2, p. 9-18, jan./abr., 2008.

MARTINS, C.B. **O ensino superior brasileiro nos anos 90**. São Paulo. Revista Perspectiva. São Paulo, vol. 14, n. 1, 2009.

MASCARENHAS, T. **Análise das escalas que avaliam a função motora de pacientes com paralisia cerebral**. São Paulo, 2011.

MATOS, A.P. da S. **Práticas pedagógicas inclusivas para inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior: um estudo na UFRB**. 192 f. 2015.

Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

MATOS, A. P. DA S. PIMENTEL, S. C. **Políticas e Práticas de Inclusão para graduação da UFRB**. In: Da janela lateral: 15 Anos da Pró-Reitoria de Graduação da UFRB.Org: Janete dos Santos, Deise da Silva dos Santos e Caroline de Jesus Fonseca Silva. _ Cruz das Almas,202p BA: EDUFRB, 2022.

MAY, T. Pesquisa documental: escavações e evidências. In: _____ **Pesquisa Social: questões, métodos e processos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MAZZOTTA, M. J. S. **Trabalho docente e formação de professores de educação especial**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1993.

MEAD, L. M. Public Policy: Vision, Potential, Limits. **Policy Currents**, v. 1. fev. p.1-4. 1995.

MENDONCA, L. M. M. A. **Pensando as barreiras à inclusão na faculdade de educação da universidade federal fluminense: a construção de um minidocumentário**. 100 f. Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão. Universidade Federal Fluminense, Niterói. 2018.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

MENEZES, S. A. B. DE. **O direito à educação e a igualdade de oportunidades na universidade: percursos de estudantes com deficiências no ensino superior à distância no Brasil e na Espanha**. 403 f. Doutorado em Educação: Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

MICHAELIS, **Dicionário Online de Português**. Editora Melhoramentos Ltda, 2015. Disponível em: [<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/estrat%C3%A9gia/>]. Acesso em: 02/09/2022.

MIRANDA, W. T. **inclusão no ensino superior: das políticas públicas aos programas de atendimento e apoio às pessoas com necessidades educacionais especiais**. 2014. Tese de Doutorado. 183f. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita. Marília, 2014.

MOREIRA, L. C. In(ex)clusão na universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 25, p. 37-47, 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4902>>. Acesso em: 29 jan. 2021.

MOREIRA, L.C. O acesso do aluno com deficiência à universidade: em discussão as bancas especiais e o sistema de reserva de vagas. In: MARQUEZINE, M.C; BUSTO, R.M; FUJISAWA, D.S. **Reflexões, experiências e práticas: sobre inclusão**. São Carlos: ABPEE, Marquezine & Manzini,2014.

MOREIRA FILHO, A.A. OLIVEIRA, V.K. **Sufrimento fetal ou hipóxia neonatal: como é?** 2013. Disponível em: <<https://www.abc.med.br/p/saude-da-crianca/513044/sofrimento-fetal-ou-hipoxia-neonatal-como-e.htm>>. Acesso em: 2 set. 2022.

NASCIMENTO, V. C. de G. do. **Quando as “exceções” desafiam as regras: vozes de pessoas com deficiência sobre o processo de inclusão no ensino superior.** 120 f. Mestrado em Educação. Universidade Federal da Paraíba, Ceará, 2011.

NUNES, R. S. dos R; VELOSO, T. C. M. A. Elementos que interferem na permanência do estudante na educação superior pública. In: **SEMINÁRIO NACIONAL DA REDE UNIVERSITAS**, 23, 2015, Belém. Anais: Belém: Universidade Federal do Pará, 2015.

OLIVEN, A. C. Origem, características e desenvolvimento do sistema de ensino superior no Brasil. In: MOROSONI M.; LEITE, D. **Universidade e integração no Cone Sul.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

OLIVER, M. Defining impairment and disability: issues at stake. In: BARNES, C; MENCER, G. **Exploring the divide: illness and disability.** Leeds: Disability Press. 1996.

OLIVEIRA, M. P. **Políticas Públicas: Inclusão dos Excluídos no Ensino Superior.** 9f. Pós-graduação Lato Sensu em Gestão Pública. Faculdade do Noroeste de Minas, Minas Gerais, 2012.

OLIVEIRA, G. K. A. P. **A Trajetória de Afiliação de Estudantes com Deficiência na Educação Superior.** Dissertação de Mestrado. Salvador, 2017.

OLIVEIRA, G. K. A. P; PIMENTEL, S. C. **Afiliação De Estudantes Com Deficiência Na Educação Superior: uma leitura em Alain Coulon.** Momento: diálogos em educação, E-ISSN 2316-3110, v. 29, n. 2, p. 33-53, maio/ago., 2020.

OLIVEIRA, G. K. A. P. **Inclusão na educação superior: novas tessituras para o campo da docência universitária.** Tese de Doutorado. 215f. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2021.

OMOTE, S. Diversidade, Educação e sociedade inclusiva. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. **Inclusão escolar: as contribuições da educação especial.** São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 15-32, 2008.

OMS: Organização Mundial da Saúde. **Toward a common language for function, disability, and health: international classification of functioning, disability, and health (ICF).** Genébra: Organização Mundial da Saúde. 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbepid/v8n2/11.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2021.

ONU: ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: 12 dez. 2020.

PAIVANDI, S. Que significa o desempenho acadêmico dos estudantes? IN: **Observatório da Vida Estudantil: avaliação e qualidade no ensino superior: Formar como e para que mundo?** – Salvador: EDUFBA, 2015.

PASSOS, S.F.C. **Eu e tu, nós os diferentes: a percepção dos estudantes com deficiência sobre a inclusão no ensino superior.** 201f. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Mato Grosso. Rondonópolis, 2016.

PETERS, B. G. **American Public Policy.** Chatham, N.J.: Chatham House. 1986.

PEREIRA, D. dos S. S. **O Desenho Universal para a Aprendizagem como estratégia na construção de práticas pedagógicas inclusivas.** 219 fls. Mestrado Profissional. Programa de Pós-graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade. Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB). Feira de Santana, 2021

PIMENTEL, S. C. **Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos.** In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Orgs.). O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

PIMENTEL, S. C. **Acessibilidade curricular na UFRB: contribuições para o ensino de Ciências** In: Inclusão escolar e ensino de ciências na Bahia: perspectivas em diferentes contextos e abordagens. Curitiba: Editora CRV, 2019, p. 31-50.

PIOVESANA, A. M. S. G. Encefalopatia crônica, paralisia cerebral. In: FONSECA, L. F.; PIANETTI, G.; XAVIER, C. C. **Compêndio de neurologia infantil.** São Paulo: Medsi, 2002

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. V. **Manual de investigação em ciências sociais.** Lisboa: Gradiva, 2008.

QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. B. **Língua Brasileira de Sinais: estudos linguísticos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

RIBEIRO, S. S. **Estratégias Pedagógicas Para A Permanência De Estudantes Surdos Na Educação Superior.** 147f. Programa de Pós-Graduação em Educação. Dissertação de Mestrado. UFBA. 2017.

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 2011.

ROCHA, T.B; MIRANDA, T. G. Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior. **Revista Educação Especial.** v. 22, n. 34, mai, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/273/132>. Acesso em: 24 jul. 2020.

RODRIGUES, D. A inclusão na universidade: limites e possibilidades da construção de uma universidade inclusiva. **Revista Educação Especial,** Santa Maria, n. 23, 2004. Disponível em: <

<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4951>>. Acesso em: 27 jul. 2020.

ROSENBAUM, P. et al. **A report: The definition and classification of cerebral palsy** abril 2006. *Developmental Medicine and Child Neurology*, [S.l.], v. 49, n. 2, p. 8-14, 2007

ROSSETTO, E. **Sujeitos com deficiência no ensino superior: vozes e significados**. 238 f. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SANTOS, D. B. R. **Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior**. 214f. Programa de Pós-Graduação em Educação. Tese de Doutorado. UFBA. Salvador, 2009.

SANTOS, G. G.; SAMPAIO, S. M. R. (Org.). **Observatório da Vida Estudantil: universidade, responsabilidade social e juventude**. / Organização e apresentação de Georgina Gonçalves dos Santos, Sônia Maria Rocha Sampaio; Prefácio de André Lazaro. – Salvador: EDUFBA, 2013.

SANTOS, J. B. **Preconceito e Inclusão: Trajetórias de estudantes com Deficiência na Universidade**. 399f. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Tese de Doutorado. UNEB. Salvador, 2013.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 7ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação**. *Revista Nacional de Reabilitação (Reação)*, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319. Acesso em 20 ago. 2022.

SECCHI, L. **Análise de Políticas Públicas: Diagnóstico de Problemas, Recomendação de Soluções**. São Paulo: Cengage Learning, 2016. **Rev. Bras. Ciênc. Polít.** n. 26. Disponível em: < https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-33522018000200313>. Acesso em: 03 mar. 2021.

SILVA, E. LUCIA; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4 ed. Florianópolis: UFSC, 2005.

SOUZA, C. **Políticas públicas: uma revisão da literatura**. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>>. Acesso em: 24 jan. 2021.

SILVA, T. T. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SILVA, M. M. da. **Processo de inclusão no ensino superior: O caso de estudantes com deficiência na UFOP**. 251 f. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Ouro Preto. Mariana, 2016.

SILVA FILHO, R. L. L. et al. A evasão no ensino superior brasileiro. **Cad. Pesqui., São Paulo**, v. 37, n. 132, p. 641-659, dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n132/a0737132>. Acesso em: 25 abr. 2022.

SIQUEIRA, I. M; SANTANA, C. da S. Propostas de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiências no ensino superior. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.16, n.1, p.127-136, jan.-abr., 2010.

SOARES, L. **Inclusão no ensino superior: sentidos atribuídos por acadêmicos com deficiência**. 154f. Mestrado em Educação. Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2014.

SOUZA, M. do S. N. M. de. **Do seringal à universidade: o acesso das camadas populares ao ensino superior público no Acre**. 195f. Doutorado em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

SOUZA, F. M. de. **Inclusão ao ensino superior de alunos com deficiência em uma universidade do Rio Grande do Sul**. 105f. Mestrado em Diversidade Cultural e Inclusão Social, Universidade Fevale, Novo Hamburgo, 2019.

TEIXEIRA, E. C. **O Papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade**: AATR-BA, 2002. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a_pdf/03_aatr_pp_papel.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2020.

TEIXEIRA, A; COULON, A. Interiorização do ensino superior público e afiliação: e se eu conseguir uma vaga, como é que vai ser? IN: SANTOS, G. G.; SAMPAIO, S. M. R.; CARVALHO, A. (Org.). **Observatório da Vida Estudantil: avaliação e qualidade no ensino superior: Formar como e para que mundo?** Salvador: EDUFBA, 2015.

TENÓRIO, R. M; REIS, D. B. Ações Afirmativas e Estratégias de Permanência no Ensino Superior IN: **26ª Reunião Brasileira de Antropologia**, 01-04 de jun., 2009, Porto Seguro, BA. Anais. Disponível em: <www.abant.org.br/conteudo/ANAIS/CD_Virtual.../dyane%20brito%20reis.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UFRB. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019 – 2030**. Dezembro, 2019. Disponível em < <https://www.ufrb.edu.br/pdi/images/documentos/pdi-ufrb-2019-2030.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2021.

UFRB. **Relatório de gestão setorial PROGRAD 2013**. Disponível em < <http://www.ufrb.edu.br/prograd/relatorios-de-gestao>> Acesso em: 20 jan. 2021.

UFRB. Resolução CONAC nº 040/2013. **Dispõe sobre a aprovação das normas de atendimento aos estudantes com deficiência matriculados nos cursos de graduação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia**. Disponível em <

<http://www.ufrb.edu.br/nupi/images/documentos/resolucao-040-13-conac.pdf>
Acesso em: 01 jan. 2021.

UFRB. Resolução CONAC nº 001/2018. **Dispõe sobre a Política Linguística da Universidade.** Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/supai/images/Resolu%C3%A7%C3%A3o_01_2018_pol%C3%ADtica_lingu%C3%ADstica.pdf. Acesso em 15 jan. 2021

UFRB. **Nota da Reitoria sobre Suspensão das Atividades Acadêmicas.** 2020. Disponível em: <https://ufrb.edu.br/portal/noticias/5766-nota-da-reitoria-da-ufrb-sobre-a-suspensao-das-atividades-academicas>. Acesso em: 21 dez. 2020.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais:** conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. Salamanca; UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2020.

VENTURINI, D. A., DECÉSARO, M. N., & Marcon, S. S. Alterações e expectativas vivenciadas pelos indivíduos com lesão raquimedular e suas famílias. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, 41, 589- 596. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342007000400008&lng=pt&nrm=isso. Acesso em 15 mar. 2022

VYGOTSKY, L. **A Construção do Pensamento e da Linguagem.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

YIN, R. K. **Estudo de caso** – planejamento e métodos. Tradução Cristhian Matheus Herrera. 5 ed. Porto Alegre: Bookman. 2015.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas pobres. **Revista Brasileira de Educação.** v. 11. n. 32. mai. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a03v11n32.pdf>. Acesso em 14 jan. 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE I

TEXTO CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA (ENTREVISTA)

Prezado(a) Discente,

Convidamos a participar da pesquisa intitulada “Permanência de Universitários Com Deficiência na Educação Superior: Um Estudo Sobre a Percepção de Estudantes na UFRB”, realizada no Mestrado Profissional em Educação Científica, Inclusão e Diversidade, na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Esta pesquisa tem como objetivo investigar a percepção dos estudantes com deficiência, matriculados nos cursos de graduação da UFRB, sobre a construção de mecanismos para sua permanência.

A sua participação neste estudo se dará sob a forma de respostas a entrevista acerca das suas percepções com relação aos fatores de permanência no curso de graduação desta instituição. Destacamos que a presente pesquisa obteve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UFRB), sob número 4.726.466, mediante análise das questões éticas que envolvem a dignidade dos sujeitos envolvidos.

Afirmamos que a sua participação nesta pesquisa é de grande relevância e contribuirá para a ampliação do conhecimento sobre a inclusão na Educação Superior, assim como para o planejamento de ações e políticas que favoreçam a permanência dos acadêmicos com deficiência.

Caso concorde com a sua participação, você responderá a uma entrevista, sendo garantido acesso ao conteúdo das perguntas antes de respondê-las. A entrevista será realizada de forma virtual, através da Plataforma Google Meet, no dia e horário de sua preferência. O link para participação será enviado para o seu email dois dias antes a realização da entrevista.

Salientamos que, a qualquer momento e sem nenhum prejuízo, você poderá retirar o consentimento para utilização dos seus dados na pesquisa. Para isso, basta

enviar um email solicitando a retirada do seu consentimento para o endereço eletrônico: cerqueiramayne@gmail.com

Ante o exposto, para que sua participação se efetive é necessário a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido, disponível no link: <https://forms.gle/XGcDxWBKf4YcnWKn6>.

Certos de contarmos com a sua colaboração, desde já agradecemos.

Cordialmente,
Mayne Costa Cerqueira

APÊNDICE II

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) para participar da Pesquisa intitulada “**Permanência de Universitários com Deficiência na Educação Superior: Um Estudo Sobre a Percepção de Estudantes na UFRB**”, desenvolvida pela Pós-graduanda Mayne Costa Cerqueira, discente do Mestrado Profissional em Educação Científica, Inclusão e Diversidade da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

Esta pesquisa tem como objetivo investigar a percepção dos estudantes com deficiência, matriculados nos cursos de graduação da UFRB, sobre a construção de mecanismos para sua permanência. O interesse por esta temática justifica-se pelo crescimento das matrículas de estudantes com deficiência na Educação Superior, sendo necessário construir caminhos institucionais que viabilizem possibilidades para sua permanência, participação e sucesso acadêmico.

Para definição dos participantes desta pesquisa foram definidos os seguintes critérios: 1. Ser estudante, matriculado em cursos de graduação da UFRB, que se autodeclaram com deficiência; 2. Estar cursando a segunda metade do curso com ingresso nos semestres 2017.2 e 2018.1. 3. Possuir acima de 18 anos; 4. Demonstrar interesse em participar da pesquisa.

Caso concorde em participar da pesquisa, a sua participação será voluntária e se dará por meio de respostas a entrevista semiestruturada, que ocorrerá de forma virtual, através da Plataforma Google Meet. As questões da entrevista considerarão as singularidades de cada participante da pesquisa, como destaca a Resolução CNS 510/2016, art. 3º, III. Para uma tomada de decisão informada, você poderá ter acesso ao conteúdo da entrevista através do link: https://docs.google.com/document/d/1UjKp3-UTcm_g9YbriqjL_1t1XgNlcl9hqYPH9xe2FY/edit?usp=sharing

Com o seu consentimento a entrevista poderá ser gravada, em formato de áudio e vídeo ou somente áudio, utilizando a própria plataforma da entrevista, que dispõe do recurso de gravação. Caso você não se sinta confortável com a gravação, a entrevista poderá acontecer por meio de chat escrito, na própria plataforma. Após a transcrição das falas você terá acesso ao teor da entrevista com vistas a validá-la.

Somente serão utilizadas na análise dos dados as falas previamente autorizadas. Os resultados serão transcritos, analisados e apresentados sem qualquer menção do seu nome, sendo garantido o anonimato.

Os riscos decorrentes de sua participação nesta pesquisa são: o desconforto por responder questões relacionadas ao seu ambiente de estudo, a possibilidade de atrapalhar a realização de suas atividades estudantis e a necessidade de disponibilização do seu tempo. Vale destacar que, nos riscos referentes ao desconforto, será oferecido apoio através de uma conversa atenta e sensível ao desconforto sinalizado, sendo aguardado o tempo que for necessário até que tais questões sejam sanadas. Ao identificar possíveis desconfortos seja emocional, físico, bem como constrangimentos por compartilhar informações pessoais ou confidenciais, você poderá optar por não responder à pergunta geradora de tal sentimento. Essas ações/atitudes práticas serão tomadas a fim de minimizar esses possíveis riscos (desconforto, constrangimento - se houver). Ademais, outras providências serão tomadas, a exemplo, da possibilidade de escolha de um ambiente privativo para resposta as entrevistas em meio remoto, definição de um tempo que não altere significativamente a sua rotina de estudo e de um horário que lhe seja mais conveniente para agendamento da entrevista, a qual terá duração de cerca de 30 a 40 minutos.

Caso você seja surdo e necessite de intérprete de Libras, será solicitado apoio do NUPI com a disponibilização de intérpretes ou, caso você sinta-se mais confortável, pode ser convidado alguém da sua confiança. Em ambos os casos, a participação de intérpretes está condicionada a assinatura do Termo de Sigilo e Confidencialidade Para Intérpretes Convidados (APÊNDICE VI).

Ressaltamos ainda que você não terá nenhuma despesa na participação desta pesquisa, e não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira pela sua participação. Se depois de consentir com a sua participação você desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo.

Em caso de danos decorrentes de sua participação na pesquisa, será assegurado pelo pesquisador o pleiteio de indenização considerando, assim, o respeito pela dignidade humana, à proteção da sua imagem, a não estigmatização, conforme estabelece a Resolução CNS Nº 510/2016.

Os dados levantados nesta pesquisa serão mantidos, por meio digital, sob a minha responsabilidade como Pesquisadora por um período de 05 anos, conforme apresenta o artigo 28 da Resolução 510/2016.

Você poderá ter acesso aos resultados deste estudo por meio do produto final da pesquisa através da cópia da dissertação a ser entregue na biblioteca do Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade, em Feira de Santana, bem como será convidado (a) para a defesa pública da dissertação. Me comprometo também a enviar para o e-mail informado uma cópia digital da dissertação para que você acompanhe os resultados da pesquisa. O acesso ao trabalho também poderá se dar por outros meios de divulgação, como publicações em revistas acadêmicas, apresentação em eventos em comunicações, mesas redondas, pôsteres, painéis e outras formas de eventos e participação acadêmica.

A presente pesquisa trará como benefício a visibilidade da percepção de estudantes com deficiência da UFRB acerca dos fatores que favorecem a sua permanência nesta instituição de ensino e a possibilidade de colaborar com a construção de uma política de permanência na instituição.

Comprometo-me, como pesquisadora, com o mínimo de danos e riscos, por ponderar que os participantes da pesquisa, segundo a Resolução 510/2016, I.25, também integram aos grupos de estudo considerados vulneráveis.

Ao concordar com a participação nesta pesquisa, uma cópia deste termo será enviada diretamente para o seu e-mail, pois em virtude desta etapa ser realizada de forma virtual, é importante que o participante da pesquisa guarde em seus arquivos uma cópia deste documento eletrônico, conforme preconiza o Ofício Circular n.02/2021/CONEP/SEC/MS, Item 2.2.

Ressalta-se que este termo, bem como o Projeto de Pesquisa foram avaliados e aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFRB. Em caso de dúvidas ou denúncias referente aos aspectos éticos da pesquisa deve ser consultado através do telefone (75) 99969-0502 ou através do e-mail: eticaempesquisa@comissao.ufrb.edu.br.

Estamos à disposição para maiores esclarecimentos e caso haja qualquer dúvida ou preocupação, você poderá entrar em contato com o pesquisador responsável por esta pesquisa por meio do seguinte endereço eletrônico: cerqueiramayne@gmail.com, Telefone: (75) 98122-7235.

Ao clicar para finalizar o questionário e assinalar a opção “aceito participar”, a seguir, você atesta sua anuência com esta pesquisa, declarando que compreendeu seus objetivos, a forma como ela será realizada e os benefícios envolvidos, conforme descrição aqui efetuada.

- Finalizar questionário
- Aceito participar

APÊNDICE III

ROTEIRO DE ENTREVISTA A SER APLICADA AOS ACADÊMICOS COM DEFICIÊNCIA MATRICULADOS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UFRB

1. Perfil do (a) entrevistado (a)

Idade

Curso de Graduação

Por que a escolha deste curso?

Gênero

Estado Civil

Deficiência

A deficiência é congênita ou adquirida? Se adquirida, como e quando adquiriu?

2. Acesso à Educação Superior

Qual foi a motivação para ingressar na Educação Superior?

Como foi a sua entrada na UFRB? Encontra (ou) alguma dificuldade nesse ingresso?

Você passou pelo Comitê de Heteroidentificação no momento da entrada na UFRB?

Você recebe alguma bolsa? Qual?

3. Permanência na Educação Superior

Quais as dificuldades encontradas durante o seu período de estudo na UFRB?

Quais as estratégias utilizadas pelos professores que favorecem a sua permanência na UFRB?

Os seus colegas oferecem algum apoio para sua permanência no curso? Que tipo de apoio?

Em algum momento da sua caminhada acadêmica pensou em desistir do curso? Em caso positivo, Porquê? Que mecanismos você utilizou para superar esse sentimento de desistência?

Que estratégias você tem construído para viabilizar sua permanência no curso?

Você considera que a instituição tem construídos mecanismos que contribuem para sua permanência no curso? Quais?

Já teve contato com o Núcleo de Políticas de Inclusão da UFRB? Em que momentos? Recebeu algum apoio? Qual? Como esse apoio contribuiu para sua permanência e participação na instituição?

4. Políticas de Inclusão da UFRB

Você considera que a UFRB é uma instituição inclusiva? Porquê?

Você conhece as políticas de inclusão existentes na UFRB? Se sim, qual (is)?

Quais as melhorias que você considera necessárias ainda serem implantadas na UFRB?

Que tipo de apoio você recebe no Centro de Ensino que estuda?

Você conhece outras realidades de estudantes com deficiência na Educação Superior?

Em caso positivo, como são os serviços desses outros lugares?

APÊNDICE IV

TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
GABINETE DO REITOR**

TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

Declaro para os devidos fins, que aceito a pesquisadora Mayne Costa Cerqueira, a desenvolver o seu projeto de pesquisa **“Permanência de Universitários com Deficiência na Educação Superior: Um Estudo Sobre a Percepção de Estudantes na UFRB”** que está sob a coordenação/orientação da Professora Dr^a. Susana Couto Pimentel, cujo objetivo é investigar a percepção dos estudantes com deficiência, matriculados nos cursos de graduação da UFRB, sobre a construção de mecanismos para sua permanência.

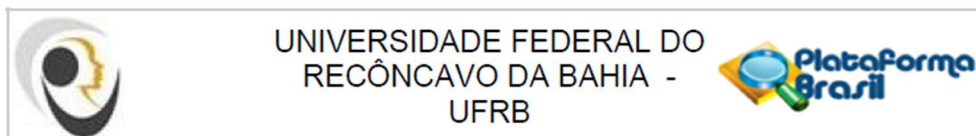
A pesquisa será nesta instituição, sendo prevista a participação de discentes com deficiência matriculados nos cursos de graduação. A participação dos estudantes acontecerá mediante entrevista semiestruturada. A pesquisadora terá acesso a informações de contato dos discentes, fornecidos pela Superintendência de Regulação e Registros Acadêmicos (SURRAC) e Núcleo de Políticas de Inclusão (NUPI).

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do pesquisador aos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins Científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados o pesquisador deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - CEP/UFRB através do Sistema da Plataforma Brasil, onde seguirá todos os tramites legais baseados no Conselho Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) e em conformidade com a Resolução CNS nº 466/12 e a Resolução CNS nº 510/16.

Cruz das Almas, XX de XX de 2021.

Reitor UFRB

ANEXO I**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: PERMANÊNCIA DE UNIVERSITÁRIOS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO NA UFRB

Pesquisador: Mayne Costa Cerqueira

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 45395221.0.0000.0056

Instituição Proponente: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.726.466