

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CAMPUS DO PANTANAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**

ANA PAULA ESCOSSIA BARBOSA DE SOUZA PEREIRA

**INCLUSÃO DE ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA
EDUCAÇÃO SUPERIOR: ANÁLISE DOS INDICADORES EDUCACIONAIS E AÇÕES
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL/*CAMPUS* DO
PANTANAL**

CORUMBÁ - MS

2020

ANA PAULA ESCOSSIA BARBOSA DE SOUZA PEREIRA

**INCLUSÃO DE ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA
EDUCAÇÃO SUPERIOR: ANÁLISE DOS INDICADORES EDUCACIONAIS E AÇÕES
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL/*CAMPUS* DO
PANTANAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação - Curso de Mestrado na Área de
Concentração em Educação Social da Universidade
Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus* do Pantanal.

Orientadora: Profa. Dra. Andressa Santos Rebelo.

CORUMBÁ - MS

2020

ANA PAULA ESCOSSIA BARBOSA DE SOUZA PEREIRA

Dissertação intitulada **INCLUSÃO DE ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ANÁLISE DOS INDICADORES EDUCACIONAIS E AÇÕES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL/CAMPUS DO PANTANAL** apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Curso de Mestrado na Área de Concentração em Educação Social da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus* do Pantanal, à banca examinadora abaixo especificada, como requisito para obtenção do grau de Mestre.

Aprovada em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Dra. Andressa Santos Rebelo (Orientadora)
(Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS/CPAN)

Dra. Mônica de Carvalho Magalhães Kassar (Membro Titular)
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS/CPAN)

Dra. Márcia Denise Pletsch (Membro Titular)
(Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ)

Dra. Carina Elisabeth Maciel (Membro Suplente Externo)
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS/Campo Grande)

Dr. Fabiano Quadros Rückert (Membro Suplente Interno)
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS/CPAN)

AGRADECIMENTOS

Consagra ao Senhor tudo o que você
faz, e os seus planos serão bem-
sucedidos.
Provérbios 16:3

Registro aqui a minha gratidão as pessoas que de alguma forma contribuíram para essa conquista e no topo dos agradecimentos está Deus. Sinto-me abençoada por tudo que tenho e conquistei até aqui. Quando me senti fraca, Ele me fez ser forte.

Sou grata aos meus pais, João Tolentino Barbosa e Marcia Escossia Barbosa, pelos incentivos e orações. Aos meus irmãos Michel e Isaque. Meus sobrinhos Davi, João Arthur e a Liz. Minhas cunhadas, Jaqueline e Joquebede e toda a minha família.

Agradeço ao meu amado esposo, Norbelio de Souza Pereira, pelo estímulo e companheirismo, tornando essa caminhada mais leve e sempre me mostrar que tudo é possível para aquele que acredita.

Aos meus filhos, Pedro Natan e Isaías, por terem que amadurecer tão cedo para que eu estudasse. Vimos que valeu todo o esforço.

A minha estimada orientadora, Professora Doutora Andressa Santos Rebelo, que sempre me apoiou e me orientou de uma maneira admirável com sua competência e paciência compartilhando suas experiências e contribuindo significativamente para o meu aprendizado.

As professoras, Dra. Mônica de Carvalho Magalhães Kassar, Dra. Márcia Denise Pletsch, Dra. Carina Elisabeth Maciel e o professor Dr. Fabiano Quadros Rückert que aceitaram o convite e contribuíram imensamente para o meu trabalho. Meus sinceros agradecimentos.

A turma de mestrado 2018, uma turma só de mulheres guerreiras, que pude aprender com cada uma de vocês. Obrigada pelo apoio, por ótimas risadas, pelo café nas horas vagas e experiências compartilhadas. Agradeço em especial a Débora, Ailine, Mayara e Sandra por estarem comigo em todos os momentos.

Aos professores do curso do Programa de Pós-Graduação em Educação, *Campus* do Pantanal - PPGE/CPAN que auxiliaram no caminho percorrido por este estudo e pelas reflexões em sala de aula.

Aos estudantes e a docente que participaram da pesquisa contribuindo com as entrevistas e que acreditaram na importância da mesma.

A todos os meus amigos que fiz em Corumbá. Carrego todos no coração.

Agradeço à CAPES pelo apoio financeiro concedido durante o desenvolvimento desta pesquisa.

“Mais importante do que interpretar o mundo, é contribuir para transformá-lo” (Karl Marx).

RESUMO

O presente trabalho faz parte da linha de pesquisa Políticas, Práticas Institucionais e Exclusão/Inclusão Social e está vinculado ao projeto de pesquisa Indicadores Educacionais Brasileiros a partir da Reforma Administrativa do Aparelho do Estado. O objetivo da pesquisa foi investigar a política de inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) no *Campus* do Pantanal (CPAN), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Como objetivos específicos, pretendeu-se analisar os indicadores educacionais do Censo da Educação Superior sobre o PAEE no Brasil entre 2008 e 2018 e conhecer as concepções dos estudantes PAEE, de uma bolsista de apoio pedagógico e de uma professora sobre a política de inclusão desse público no *Campus* do Pantanal da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul no ano de 2019. Como procedimento metodológico, adotou-se o levantamento da produção bibliográfica referente ao processo de inclusão de estudantes PAEE na Educação Superior. Foram empregadas técnicas qualitativas, por meio de análise documental e de entrevistas e técnicas quantitativas, por meio da análise de indicadores educacionais. Foram analisados dados de matrículas de estudantes PAEE no Censo da Educação Superior, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP) entre 2008 e 2018. Utilizaram-se os resultados dos Resumos Técnicos e os microdados fornecidos pelo INEP, com leitura a partir do *software IBM Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) Statistics®*. Os microdados mostraram que, em 2009, o Brasil apresentava 1.122 matrículas de estudantes PAEE na graduação; em 2018, o número de matrículas era 62.724. A universidade pesquisada tem buscado adequar-se à política de inclusão, com matrículas de estudantes PAEE. Em 2010, o *Campus* computava um estudante PAEE; em 2017, eram seis estudantes PAEE matriculados; em 2018, o número aumentou para 12 estudantes PAEE, totalizando, de 2010 a 2019, 31 estudantes PAEE matriculados. Em relação ao acesso e permanência desse público, é notória a tentativa de organização da universidade, desde a reserva de vagas até o atendimento psicológico e assistencial. O *Campus* em questão tem enfrentado o desafio de tornar-se acessível ao PAEE. Em 2019, foi criada uma Comissão de Acessibilidade Pedagógica (CAP) e o Serviço de Psicologia e Acessibilidade Pedagógica (SEPAP). São ofertadas atividades para a comunidade interna do *CPAN*, como estudantes da graduação e da Pós-Graduação e servidores docentes e técnicos-administrativos. No entanto, as concepções veiculadas pelos participantes da pesquisa revelaram que o processo de inclusão nesse lócus tem encontrado vários obstáculos, como algumas barreiras atitudinais. Há também a necessidade de formação para os professores e de contratação de profissionais para atuarem na implementação de ações mais sistemáticas. Embora a inclusão de estudantes PAEE na Educação Superior no Brasil venha, nos últimos anos, aumentando gradativamente, os números de matrículas do PAEE ainda se encontram bem abaixo da quantidade de matrículas de estudantes sem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação nesse nível de ensino.

Palavras-chave: Inclusão na Educação Superior; Educação Especial na Educação Superior; Indicadores Educacionais.

ABSTRACT

The present study is part of the research line Policies, Institutional Practices and Social Exclusion/Inclusion; it is linked to the research project Brazilian Education Indicators after the Administrative Reform of the State Apparatus. The aim of the research was to investigate the policy adopted for the inclusion of Special Education (PAEE) students at *Campus Pantanal* (CPAN), Federal University of Mato Grosso do Sul (UFMS). The specific objectives were to analyze the education indicators of the Census of Higher Education on PAEE in Brazil between 2008 and 2018 and to examine the conceptions of PAEE students, a scholarship holder student who gives pedagogical support and a professor about the inclusion policy at *Campus Pantanal*, Federal University of Mato Grosso do Sul in 2019. The methodological procedure applied was a survey of the bibliographic production related to the inclusion process of PAEE students in Higher Education. The qualitative techniques employed were documental analysis and interviews; the quantitative techniques included the analysis of education indicators. The data on the enrollment of PAEE students in the Census of Higher Education came from the National Institute for Educational Studies and Research “Anísio Teixeira” (INEP) between 2008 and 2018. The results of the Technical Summaries and microdata from INEP were analyzed by means of IBM *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) Statistics®. The microdata showed that, in 2009, Brazil counted 1,122 enrollments of PAEE students in undergraduate courses; in 2018, that number rose to 62,724. The university has been working to comply with the inclusion policy, in terms of the enrollment of PAEE students. In 2010, the *Campus* had only one PAEE student; in 2017, there were six PAEE students enrolled; in 2018, the number increased to 12 PAEE students. In total, from 2010 to 2019, there were 31 PAEE students enrolled. Regarding the access and permanence of that public, the university’s attempt to organize the actions has been notorious – both by reserving places and by providing psychological and assistance care to PAEE students. CPAN has been facing the challenge of becoming accessible to PAEE. In 2019, a Pedagogical Accessibility Commission (CAP) and the Psychological Assistance and Pedagogical Accessibility sector (SEPAP) were deployed. These organs offer activities to CPAN’s internal community, namely undergraduate and graduate students and faculty and technical-administrative staff. However, the conceptions conveyed by the interviewees revealed that the inclusion process has confronted several obstacles, such as some attitudinal barriers. It is also necessary to train staff and hire professionals to act in the implementation of more systematic actions. Although the inclusion of PAEE students in Higher Education in Brazil has gradually increased over recent years, the amount of PAEE enrollments is still far below the numbers of enrollments of students with no disabilities, global developmental disorders and/or high skills/giftedness at this level of education.

Keywords: Inclusion in Higher Education; Special Education in Higher Education; Education Indicators.

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH/SD	Altas Habilidades/Superdotação
CAP	Comissão de Acessibilidade Pedagógica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CID	Classificação Internacional de Doença
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPAN	<i>Campus</i> do Pantanal
CPF	Cadastro de Pessoas Físicas
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INCLUIR	Programa de Acessibilidade na Educação Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
OCR	Reconhecimento Óptico de Caracteres
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Público-alvo da Educação Especial
PASSE	Programa de Avaliação Seriada Seletiva da UFMS
PDF	<i>Portable Document Format</i>
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PET	Programa Educação Tutorial
PIBIC-AF	Programa Institucional de Iniciação Científica nas Ações Afirmativas
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBIT	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Tecnológica
PIVIC	Programa Institucional de Iniciação Científica Voluntária
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNAEST	Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Ensino

	Superior Públicas Estaduais
PPP	Pessoas Preta e Parda
PROEXT	Programa de Apoio à Extensão Universitária
PROIES	Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REDALYC	Rede de Revistas Científicas de América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SciELO	<i>Scientific Eletronic Library Online</i>
SECAE	Assistente Social da Secretaria de Apoio para Assuntos Estudantis
SESU	Secretaria de Educação Superior
SEPAP	Serviço de Psicologia e Acessibilidade Pedagógica
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SPSS	<i>Statistical Package for the Social Sciences</i>
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de estudantes PAEE matriculados na Educação Superior pelos microdados nos anos de 2009, 2017 e 2018.	61
Tabela 2 - Matrículas de âmbito geral na Educação Superior no Brasil por categoria administrativa de 2007 a 2010.	62
Tabela 3 - Número de matrículas de alunos PAEE por tipo de instituição de Educação Superior em 2017.	67
Tabela 4 - Sexo de aluno PAEE da Educação Superior em 2017.	68
Tabela 5 - Estudantes de graduação PAEE por autodeclaração de cor/raça - 2017.	68
Tabela 6 - Estudantes PAEE na Educação Superior por tipo de organização acadêmica em 2017.	68
Tabela 7 - Reservas de vagas na Educação Superior para alunos PAEE em 2017.	69
Tabela 8 - Sexo de alunos PAEE em 2018.	71
Tabela 9 - Tipo de bolsa recebida pelos alunos PAEE, remunerados ou não em 2018 no Brasil.	71
Tabela 10 - Informações se os alunos são concluintes ou não no Brasil em 2018.	72
Tabela 11 - Idade dos alunos PAEE matriculados na graduação no Brasil em 2018.	72
Tabela 12 - Espaços adaptados na UFMS/CPAN.	74

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Participantes da pesquisa UFMS/CPAN, 2019.....	26
Quadro 2 - Levantamento de artigos publicados no Redalyc entre 2008 a 2019.....	29
Quadro 3 - Publicações no Google Acadêmico entre 2008 e 2019.....	33
Quadro 4 - Trabalhos publicados no Portal de Periódicos da CAPES entre 2010 a 2019.....	40
Quadro 5 - Trabalhos publicados no SciELO entre 2011e 2019.	41
Quadro 6 - Trabalhos encontrados em mais de um banco de dados.	43
Quadro 7 - Tipo de Deficiência de Alunos nos Censos da Educação Superior de 2010 e 2011.	63
Quadro 8 - Matrículas ativas do PAEE na UFMS/CPAN, por tipo de cota (reserva de vaga).	75
Quadro 9 - Assistência Psicológica oferecida aos Acadêmicos da UFMS/CPAN.	77

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução de matrícula em Cursos de Graduação de Alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação entre os anos 2009-2017.....	58
Gráfico 2 - Distribuição do Tipo de Reserva de Vagas dos Alunos com Deficiência na Educação Superior, tendo por fonte o Resumo Técnico - Brasil – 2009.....	60
Gráfico 3 - Tipo de Deficiência dos estudantes PAEE na Educação Superior em 2009, tendo por fonte os microdados - Brasil.....	61
Gráfico 4 - Tipo de Tecnologia Assistiva nos Cursos de Graduação (Presencial e a Distância) com Condições de Acessibilidade às Pessoas com Deficiência (2011).	64
Gráfico 5 - Tipo de deficiência de estudantes PAEE matriculados na graduação no ano de 2015 no Brasil.....	65
Gráfico 6 - Total de concluintes de graduação PAEE na Educação Superior (graduação) no Brasil em 2015.....	66
Gráfico 7 - Número de alunos público-alvo da Educação Especial matriculados na graduação no ano de 2016 no Brasil.	66
Gráfico 8 - Tipo de Deficiência, Transtornos Globais do desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação na graduação - 2018.....	67
Gráfico 9 - Número de matrículas de alunos PAEE, por tipo de Deficiência, Transtornos Globais do desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação na graduação - 2018.	70

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 Justificativa.....	17
2 Referencial teórico-metodológico	19
3 Materialismo histórico dialético e Educação Especial	20
4 Procedimentos metodológicos.....	23
5 População e amostra	26
6 Organização do texto.....	26
1 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO SOBRE A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	28
1.1 Banco de dados bibliográfico Redalyc	29
1.2 Levantamento de publicações no banco de dados bibliográfico Google Acadêmico ...	33
1.3 Levantamento de publicações no portal da CAPES.....	39
1.4 Levantamento de publicações no banco de dados bibliográfico SciELO.	41
1.5 Levantamentos encontrados em mais de um banco de dados.	43
2 POLÍTICA DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	45
2.1 Formas de ingresso na Educação Superior brasileira	52
3 INDICADORES EDUCACIONAIS DA POLÍTICA DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL (2008-2018).....	58
4 A INCLUSÃO DE ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL - CAMPUS DO PANTANAL	73
5 A INCLUSÃO DE ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CAMPUS DO PANTANAL SOB A ÓTICA DO DOCENTE, DOS ESTUDANTES E BOLSISTAS.....	80
5.1 Concepções dos estudantes de graduação	80
5.2 Concepções da estudante bolsista de apoio pedagógico.....	92

5.3	Concepções da docente sobre a inclusão de estudantes PAEE na universidade	99
5.4	O que dizer sobre as concepções dos estudantes PAEE, da bolsista de apoio pedagógico e da professora?.....	106
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
	REFERÊNCIAS	113
	APÊNDICE I - Roteiro de entrevistas	125
	APÊNDICE II - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	128
	ANEXO - Apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFMS	137

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa trata sobre a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE)¹ na Educação Superior.² A Lei nº 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) afirma que:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015, Art. 2º).

Segundo Glat e Fernandes (2005) a educação das pessoas com deficiência, que tradicionalmente se pautava em um modelo de educação segregada, tem se direcionado para o que os documentos educacionais convencionam chamar de ‘educação inclusiva’, principalmente após a Declaração de Salamanca publicada na década de 1990, momento em que essa proposta ganha força, sobretudo na Educação Básica.

A escolarização do PAEE no Brasil tem se deparado em constantes enfrentamentos, o que influencia as políticas públicas implementadas. Tais enfrentamentos são observados em todos os níveis de ensino: “por um lado, está a defesa da inclusão total do PAEE nas escolas comuns e, por outro lado, os que defendem a inclusão apenas para quem oferece condições orgânicas, mesmo que poucas, para aprender” (ARAÚJO; ARAÚJO; ARAÚJO, s/d., p. 504).

O movimento mundial que visa a educação inclusiva é formado por ações políticas, sociais e pedagógicas, direcionadas em defesa do direito de todos os estudantes permanecerem juntos aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva estabelece um modelo educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que agrega igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que converge à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008).

Perante o reconhecimento das dificuldades enfrentadas na sociedade contemporânea e nos sistemas de ensino, houve a necessidade de confrontar as práticas que se configuram

¹ Utilizaremos ao longo do texto a expressão público-alvo da educação especial para se referir à população alvo das políticas de Educação Especial considerando suas mudanças (restrições ou ampliações do conceito) ao longo da história.

² Nesta dissertação optamos por utilizar o termo “Educação Superior” como sinônimo de “Ensino Superior”. No entanto, entendemos o primeiro termo ser mais adequado, pois a Lei nº 9.394/96 (LDB/96), artigo 8º, menciona instituições de Educação Superior (BRASIL, 1996). A Lei nº 10.861/2004 institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) (BRASIL, 2004). Ainda, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) refere-se ao Censo da Educação Superior.

discriminatórias e criar métodos alternativos para promover a superação da educação na lógica de exclusão, que ainda permanece mesmo com a luta pela inclusão desenvolvida. Por intermédio dos referenciais para a estruturação de sistemas educacionais inclusivos, passou-se a ser repensada a organização de escolas, classes especiais e universidades, sugerindo uma mudança estrutural e cultural para que todos os estudantes tenham suas especificidades atendidas. Por meio deste aspecto, é apresentada a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos” (BRASIL, 2008, p. 5). Entendemos que esse documento também irá impactar o acesso dos estudantes PAEE na Educação Superior.

Vale ressaltar que este documento vem sofrendo uma proposta de atualização conforme estudos de Kassar; Rebelo; Oliveira (2019). “O ano de 2018 é o momento em que ocorre uma movimentação explícita de revisão da política assumida em 2008 por parte do governo federal” (p. 5), não sabemos a ocorrência de diferentes embates e disputas.

Conforme Dutra; Santos, (2010, p. 22) a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* de 2008 instaurou “um marco teórico e organizacional na educação brasileira” tornando pauta constante nos debates em torno desta, impulsionando novas formulações.

Segundo Silva e Diniz (2017, p. 15) ao fazer uma análise da inclusão de estudantes PAEE na Educação Superior observa-se duas problemáticas de características mais abrangentes: “a luta pela democratização do acesso ao Ensino Superior”, que configura como “garantia de acesso a permanência e a conclusão com êxito” e o outro aspecto são as “condições ainda adversas enfrentadas pelas pessoas com deficiência, ao longo do percurso de escolarização”.

As autoras salientam que em relação à primeira problemática, apesar das grandes transformações pelas quais tem passado a Educação Superior brasileira, é notório que a expansão não a democratizou efetivamente, havendo marcas históricas da exclusão educacional (SILVA; DINIZ, 2017, p. 15-16).

O documento *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* tem como objetivo:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino;

transversalidade da modalidade de Educação Especial *desde a educação infantil até a educação superior*; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14, grifo nosso).

Pretendemos especificar as condições de permanência desse público na Educação Superior em um contexto específico. Segundo a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008), que completa doze anos, o público-alvo da Educação Especial corresponde às pessoas com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) (BRASIL, 2008).

De acordo com esse documento, na Educação Superior,

[...] a transversalidade da Educação Especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008, p. 17).

Diante da implementação das políticas de inclusão do PAEE na Educação Superior, questionamos: O que mostra o relato dos estudantes do *Campus*, foco da pesquisa, sobre sua inclusão na Educação Superior? O *Campus* tem se adequado para recebê-los?

Com o intuito de respondê-las, o objetivo da pesquisa é investigar a política de inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) no *Campus* do Pantanal (CPAN) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Por objetivos específicos, pretende-se analisar os indicadores educacionais do Censo da Educação Superior sobre o PAEE no Brasil entre 2008 e 2018 e conhecer as concepções de três estudantes PAEE, de uma bolsista de apoio pedagógico e de uma professora, sobre a política de inclusão desse público no *Campus* do Pantanal da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul no ano de 2019.

1 Justificativa

O interesse por questões decorrentes da inclusão do PAEE na Educação Superior resulta de observações realizadas enquanto bolsista do Programa Institucional de Bolsas de

Iniciação Científica (PIBIC), do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), em que as políticas públicas destinadas às pessoas com deficiência foram investigadas.

Minha participação em um projeto de extensão do grupo de pesquisa Políticas Públicas de educação e educação especial³ iniciou-se em 2016 em uma escola que recebe um número considerável de estudantes público-alvo da Educação Especial. Foi possível observar que a cidade de Corumbá, Mato Grosso do Sul, apresenta diversidade de perfis étnicos e culturais (bolivianos e brasileiros) e matrículas de estudantes PAEE na Educação Básica, o que se confirma no Censo Escolar da Educação Básica.

O primeiro artigo que publiquei trata sobre o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), criado em 1973 e extinto em 1986, que contou com a cooperação de consultores internacionais, o que marcou a implementação deste órgão em um momento no qual o governo brasileiro passa a realizar a ingerência de políticas públicas para a área (PEREIRA; REBELO, 2018). O PIBIC e o exercício da escrita científica foram experiências enriquecedoras que me trouxeram novos questionamentos sobre a Educação Especial.

Desejando aprofundar o estudo sobre as políticas públicas de inclusão do PAEE na Educação Superior, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação - Educação Social da UFMS/CPAN. Senti-me desafiada a desenvolver uma pesquisa que discutisse o que diz as Políticas Públicas de inclusão na Educação Superior, a partir do relato dos participantes envolvidos.

Diversas pesquisas (CALHEIROS; FUMES, 2016; OLIVEIRA, 2017; GARCIA, 2017; CABRAL; MELO, 2017; MENDES; BASTOS, 2016; HERINGER, 2018, entre outros) apontam que nos últimos anos houve aumento do número de estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação Superior.

Um dos motivos desse aumento decorre da implementação de leis como a Lei nº. 12.711/2012 (BRASIL, 2012), que foi sancionada para garantir 50% das matrículas para estudantes oriundos integralmente do Ensino Médio e os outros 50% para ampla concorrência. A Lei nº. 13.409/2016 (BRASIL, 2016) passa a vigorar com as seguintes alterações nos Artigos 3º, Artigo 5º e Artigo 7º da Lei 12.711/12⁴ anterior, dispondo cotas para instituição federal de ensino superior e instituição federal de ensino técnico de nível médio para estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência

³ <http://ppeeef.ufms.br/>.

⁴ Reserva de vagas destinadas a pessoa com deficiência, não mencionando pessoas com Altas Habilidades/Superdotação, Autistas e demais síndromes.

(proporcional ao total de vagas da população em que a instituição está instalada, conforme o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)).

Partindo dessas questões, buscaremos apresentar nesta pesquisa dados quantitativos (por meio do Censo da Educação Superior) e dados qualitativos (por meio de entrevistas concedidas) que podem servir de subsídio para o aprimoramento das Políticas Públicas destinadas a esse público.

2 Referencial teórico-metodológico

Para desenvolver esta pesquisa adotamos o materialismo histórico-dialético como referencial teórico-metodológico, por entendermos que o homem é constituído por meio das relações sociais. Segundo Frigotto (1996, p. 95), esta concepção procura compreender a realidade social, “na concepção materialista histórica formulada por Marx e Engels e buscam, por esta concepção, apreender as múltiplas determinações e mediações que constituem as estruturas necessárias da realidade social”.

Para Marx, as condições objetivas no campo da educação, trabalho e economia influenciam no que o homem virá a se tornar. O ser humano é um ser político, não apenas um animal, pois se diferencia das demais espécies (MARX, 1867). Para Marx “o modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral.

Não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas, pelo contrário, o seu ser social é que determina a sua consciência” (MARX, 1859, p. 3).

Frigotto (1996, p. 25) esclarece a influência da educação na constituição do trabalho e estratificação social:

A educação, quando aprendida no plano das determinações e relações sociais, apresenta-se historicamente como um campo de disputa hegemônica. Esta disputa dá-se na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e, mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classes.

Frigotto (1996, p. 26) menciona que “na perspectiva das classes dominantes, historicamente, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital”.

A exaustão que os trabalhadores são submetidos mostra a exploração, seja de seu trabalho físico ou intelectual. Para Minto (2012), as universidades são regradas pelo sistema capitalista que estimula a produtividade, a concorrência entre pares e a agilidade daqueles que

querem progredir rapidamente em uma carreira profissional, criando um padrão de trabalho intelectual institucionalizado pelo conjunto de regras acadêmicas. Essas regras promovem a subordinação da academia a critérios específicos do mercado reproduzindo a individualização, minimizando a capacidade do trabalho coletivo. Para o autor, na linguagem marxista isso seria equivalente ao valor de uso (da Educação Superior) se admitir no seu valor de troca, em que ensino e pesquisa se tornam partes de um sistema que se torna produto de valor.

As contribuições apresentadas por Karl Marx demonstram que a sociedade capitalista se preocupa em formar mão de obra para o mercado de trabalho, não se importando com as desigualdades presentes nesse mercado (FRIGOTTO, 1996), ao contrário, em um sistema desigual, entende-se ser possível desenvolver a concorrência e a criatividade. Como o resultado esperado é a obtenção da mais-valia, não se considera as condições específicas de cada pessoa, e quando isso é considerado trata-se de uma forma de “ajustar” ou adaptar os indivíduos à lógica da forma de organização econômica existente (JANNUZZI, 2004).

O capital é a potência econômica da sociedade e que tudo domina.

3 Materialismo histórico dialético e Educação Especial

Fundamentado no materialismo histórico-dialético, Lev Semenovich Vigotski⁵ ao fazer referência ao desenvolvimento humano em sua obra “Fundamentos de Defectologia” de 1983 afirma que:

[...] assim como a criança em cada estágio de desenvolvimento, em cada fase sua, representa uma natureza qualitativa, uma estrutura específica, o organismo e a personalidade com deficiências representam um tipo de desenvolvimento peculiar e qualitativamente diferente (VIGOTSKI, 1995, p. 3). (tradução livre)

Cada pessoa tem sua particularidade e se desenvolve no contexto de um processo diferente. Vigotski menciona essa questão em relação à pessoa com deficiência, que se

⁵ Lev Semenovich Vigotski nasceu em 1896 na Bielo-Rússia, mais precisamente em Oshia falecendo aos 38 anos de tuberculose. Foi o fundador do Instituto de Defectologia após trabalhar no Instituto de Psicologia, em 1924. Aprofundou seus estudos “sobre a crise da psicologia buscando uma alternativa dentro do materialismo dialético para o conflito entre as concepções idealista e mecanicista”. Juntamente com Alexander Romanovich Luria e Alexis N. Leontiev propôs teorias inovadoras como: “relação pensamento e linguagem, natureza do processo de desenvolvimento da criança e o papel da instrução no desenvolvimento”. Por volta de 1930, Vigotski e Luria tiveram interesse pelo “fenômeno da instalação, perda e recuperação de funções ao nível do sistema nervoso central, havendo ambos, também, entrado para a escola de medicina”. Com a morte de Vigotski, coube a Luria prosseguir com seus estudos tornando-se um dos mais renomados neuropsicólogos mundiais (VIGOTSKI, LURIA; LEONTIEV, 2001, p. 4-5).

desenvolve de forma diferenciada, entendendo que considerar a especificidade de seu processo de aprendizagem é estimular o seu desenvolvimento cognitivo.

Independentemente do tipo de deficiência, seja visual, auditiva ou intelectual, não apenas muda a atitude do ser humano em relação ao mundo, mas também, acima de tudo, influencia suas relações com as pessoas (VIGOTSKI, 1995). As particularidades de cada pessoa com deficiência geram características positivas (compensação) e quando comparada com a pessoa sem deficiência não desaparecem as funções observadas, mas surgem novas funções, que passam a representar uma reação da individualidade diante da sua condição, criando um equilíbrio no processo de desenvolvimento (VIGOTSKI, 1995).

Vigotski explica que ocorre uma adaptação:

Com base no equilíbrio alterado pelas funções de adaptação, todo o sistema de adaptação é reorganizado em novas bases, que tendem a um novo equilíbrio. A compensação, como reação da personalidade diante da deficiência, iniciam novos processos de desvio, de desenvolvimento, onde substitui superestrutura e equilibra as funções psíquicas (VIGOTSKI, 1995, p. 7-8). (tradução livre)

Essa compensação ocorre com maior intensidade caso sejam oferecidos estímulos às crianças desde muito pequenas, para que tenham autonomia na fase adulta. Ao depararmos com uma pessoa que apresenta uma deficiência visual, surdez ou intelectual deve-se garantir sua interação com os demais estudantes, para que não haja segregação em seu ambiente escolar ou familiar. Sobre as escolas especiais de sua época, afirma:

Apesar de todos os méritos, nossa escola especial distingue-se pelo defeito fundamental que encerra seu aluno (a criança cega, a surda e a retardada mental), no estreito círculo do coletivo escolar; cria um mundo pequeno, separado e isolado, no qual tudo é adaptado e acomodado ao defeito da criança, tudo fixa sua atenção na deficiência corporal e não a incorpora à verdadeira vida (VIGOTSKI, 1995, p. 41).

Combater o isolamento possibilita o desenvolvimento cognitivo desses estudantes, pois ao interagirem com os outros estudantes com experiências diferenciadas possibilitam-se novas descobertas. Para Vigotski (1995, p. 41-42), a segregação gera outros prejuízos:

Nossa escola especial, em vez de tirar a criança do mundo isolado, geralmente se desenvolve nesses hábitos infantis que o levam a um isolamento ainda maior e intensifica sua separação. Devido a esses defeitos, não apenas a educação geral da criança fica paralisada, mas também sua aprendizagem especial é às vezes reduzida a zero.

Quando o professor, no exercício de suas tarefas, leciona para um estudante com deficiência precisa romper diversas barreiras. Tais estudantes não são vitimados por sua situação, pois são capazes de aprender como qualquer pessoa. Ocorrendo o isolamento, esse desenvolvimento é reduzido, pois o estudante deixa de aprender o conhecimento produzido por todos os seres humanos.

Faz-se necessárias políticas públicas de formação que possibilitem aos professores considerarem as potencialidades desses estudantes. O professor, em qualquer etapa ou nível de ensino, ao desenvolver essa sensibilidade constrói novos caminhos para o processo de ensino e aprendizagem, pois “os cegos não sentem diretamente sua cegueira, assim como os surdos não sentem o silêncio [...] em que se encontram”. É necessário mostrar para o professor que “não há tanto a cegueira como um fato diretamente biológico, como as consequências sociais desse fato, que devem ser levadas em conta” (VIGOTSKI, 1995, p. 43).

Fica evidenciado que “aquilo que lhe falta” é suprido de forma a compensar suas dificuldades:

Se algum órgão, devido à deficiência morfológica ou funcional, falha em cumprir plenamente seu trabalho, então o sistema nervoso central e o aparato psíquico assumem a tarefa de compensar o funcionamento insuficiente do órgão, criando nesta ou na função uma superestrutura psíquica que tende a proteger o organismo no ponto fraco ameaçado (VIGOTSKI, 1995, p. 77).

Em muitos casos, e de forma bem rotineira, se cristaliza na família e na sociedade o que se acredita ser “limitações” das pessoas com deficiência, com a intenção de diferenciá-la dos demais, sem se importar com seu desenvolvimento cognitivo. Vigostki (1995, p. 143) faz menção à ‘infância difícil’, em que a deficiência em si não compromete o desenvolvimento, mas sim a falta de estímulos que acaba por torná-lo comprometido:

O defeito em si não diz nada sobre o desenvolvimento em geral. [...] Junto com o defeito são dados os estímulos para sua expiração. O desenvolvimento da capacidade, assim como o desenvolvimento do personagem avança de maneira dialética e se move através da contradição.

É possível observar nas instituições de ensino o que Vigotski mencionava, sobre a contradição do discurso de que as pessoas com deficiência não aprendem, uma vez que essas ideias ainda persistem na sociedade.

As pessoas surdas em idade escolar podem apresentar dificuldades na aprendizagem da escrita, pois sua língua materna, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), possui uma estrutura diferenciada de sua segunda língua, que no Brasil é o português. Apesar da

dificuldade com a comunicação, uma língua de sinais possibilita ao surdo seu desenvolvimento cognitivo (VIGOTSKI, 1995).

O uso de meios e/ou instrumentos possibilitam a ampliação do conhecimento da pessoa cega, em que o braile permite o desenvolvimento cognitivo, assim como a Libras promove o desenvolvimento da pessoa surda. O acompanhamento das pessoas com essas condições desde os primeiros anos de vida faz diferença em seu desenvolvimento. Cada pessoa se desenvolve de diferentes formas e precisa ser estimulado o quanto antes.

Compreender o movimento de inclusão educacional sob a perspectiva que Vigotski apresenta, permite minimizar a segregação que o PAEE enfrenta na sociedade. Enquanto que, na perspectiva de Marx, tem-se a percepção de que o ser humano se constitui como ser social por mediação do trabalho. Isso permite dizer que o homem não está baseado apenas em seu aspecto biológico, mas também social.

4 Procedimentos metodológicos

Neste trabalho foram empregadas técnicas qualitativas, por meio de revisão de literatura, análise documental e de entrevistas (GODOY, 1995) e quantitativas, por meio da análise de indicadores educacionais (JANNUZZI, 2001).

1. Revisão de literatura: utilizamos como procedimento metodológico o levantamento da produção bibliográfica referente ao processo de inclusão de estudantes PAEE na Educação Superior. Segundo Gil (2008, p. 61) fontes bibliográficas podem ser “obras de referência, teses e dissertações, periódicos científicos, anais de encontros científicos e periódicos de indexação e resumo”.

2. Consulta a documentos: Sobre a análise de documentos como técnica de pesquisa, entendemos documento como algo amplo, com diferentes fontes de informação. Quando nos referimos ao material escrito, podemos citar “os jornais, revistas, diários, obras literárias, científicas e técnicas, cartas, memorandos, relatórios, as estatísticas (que produzem um registro ordenado e regular de vários aspectos da vida de determinada sociedade)” (GODOY, 1995, p. 21-22).

Shiroma, Garcia e Campos (2005, p. 428-429), ao tratar sobre a análise de documentos educacionais como técnica de pesquisa, apresenta a forte influência internacional que os marcam. Há tendência crescente de uma supremacia das políticas educacionais de forma mundial. Diversos documentos internacionais serviram de subsídio para as reformas ocorridas

na educação no Brasil, como os documentos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e da Organização das Nações Unidas (ONU).

3. Indicadores educacionais: Em relação ao uso das estatísticas públicas, Jannuzzi (2001, p. 15) define Indicador Social como sendo:

[...] uma medida em geral quantitativa dotada de significado social substantivo, usado para substituir, quantificar ou operacionalizar um conceito social abstrato, de interesse teórico (para pesquisa acadêmica) ou programático. [...] para a pesquisa acadêmica, o Indicador Social é, pois, o elo de ligação entre os modelos explicativos da Teoria Social e a evidência empírica dos fenômenos sociais observados.

Mesmo trabalhando com dados quantitativos, o pesquisador deve realizar uma análise qualitativa do material coletado. A análise com indicadores se difere da estatística pública com levantamentos do Censo Demográfico, uma vez que a estatística pública satisfaz ao dado em sua forma bruta, sem contextualização. Enquanto que o Indicador Social é uma ferramenta para monitoramento da realidade social e também utilizado para formulação e reformulação das políticas públicas (JANNUZZI, 2001).

Utilizamos os resultados dos Resumos Técnicos e microdados⁶ disponibilizados no site oficial do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), com leitura a partir do *software* IBM SPSS Statistics®. Segundo Rebelo (2016) comumente, as sinopses, resumos técnicos e microdados do Censo mais recentes são publicados no Diário Oficial da União no ano seguinte ao levantamento, podendo ocorrer atrasos. Neste trabalho, ao abordarmos os microdados e Resumos Técnicos, para as análises dos dados consideramos o ano da coleta e não da sua publicação.

Foram analisados dados de matrícula de estudantes público-alvo da Educação Especial no Censo da Educação Superior (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira) entre 2008 e 2018.

4. Entrevistas: As entrevistas semiestruturadas foram realizadas a partir de roteiro prévio (GIL, 2008). As entrevistas foram realizadas mediante a anuência dos participantes por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os participantes não foram identificados respeitando o seu anonimato conforme previsto no projeto de pesquisa (CAEE:

⁶ O termo “micro” quer indicar que os dados representam características das unidades mínimas do levantamento, por exemplo: pessoas, empresas, ônibus e não os dados agregados em níveis superiores, por exemplo: municípios, setores econômicos, frotas de transporte urbano. Dados agregados não podem ser cruzados ou reprocessados. E o processo de agregação é irreversível para quem não dispõe de dados originais (SCHRADER, 2002, p. 41apud REBELO, 2012, p. 35).

22856619.6.0000.0021 na Plataforma Brasil) aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFMS, recebendo nomes fictícios.

Com a anuência dos participantes, foram realizadas entrevistas com 1 professora, 1 graduanda bolsista de apoio pedagógico e 3 estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados no *Campus* do Pantanal da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. As entrevistas tiveram o seu áudio gravado.

O critério de escolha dos professores participantes para a pesquisa foi o de que tivessem ministrado aula para estudantes público-alvo da Educação Especial em pelo menos um semestre. Sendo assim, entramos em contato com os professores dos cursos de Ciências Biológicas e de Letras por meio de telefone e *e-mail*. Apesar do convite a outros docentes, apenas uma professora aceitou conceder entrevista. O critério de escolha para bolsistas de apoio pedagógico correspondeu aos selecionados no último edital (em 2019), período das entrevistas. No momento da entrevista foi acertado entre as duas bolsistas participantes que apenas uma delas falaria apesar da outra bolsista, estar presente. Quanto aos estudantes, foram convidados estudantes PAEE dos cursos de Letras e Ciências Biológicas, por serem os cursos que no ano de 2019 contavam com estudantes que solicitaram apoio pedagógico da universidade por serem PAEE. Entramos em contato com 3 estudantes do curso de Biologia, 2 estudantes do curso de Letras Português/Inglês e 1 estudante do curso de Letras Português/Espanhol, os demais optaram por não participar da pesquisa. Os contatos ocorreram pessoalmente ou por telefone.

Para a elaboração do roteiro de entrevista (ver anexo desta dissertação) os seguintes tópicos foram considerados: a) necessidade de apoio ou atendimento especializado na educação básica; b) a percepção sobre a política de inclusão na Educação Superior; c) ingresso na universidade (por ENEM ou outras formas); d) solicitação de prova diferenciada; e) recepção na universidade (por professores, colegas e funcionários); f) as dificuldades encontradas; e g) as expectativas do estudante em relação à universidade e o curso escolhido.

Para o docente foram considerados os tópicos: a) contato com alunos com deficiência em sala de aula e formação sobre o tema; b) concepção sobre a política de inclusão na Educação Superior; c) necessidade de apoio do Serviço de Psicologia e Acessibilidade Pedagógica (SEPAP ou Divisão de Ações Afirmativas da instituição); d) atividades propostas aos estudantes; e) dificuldades encontradas no desenvolvimento deste trabalho e expectativas com relação a esses estudantes; e f) desempenho dos alunos PAEE na disciplina ministrada.

Para as bolsistas de apoio pedagógico os tópicos considerados foram: a) motivos para candidatura ao edital de apoio pedagógico; b) preparação e desenvolvimento das atividades propostas; e c) tempo de acompanhamento dos estudantes e eventuais mudanças.

Em relação aos resultados oriundos das entrevistas, optou-se por apresentar o relato de cada participante separadamente.

5 População e amostra

O desenvolvimento deste estudo ocorreu no segundo semestre de 2019, tendo como amostra: um estudante com Cegueira, uma estudante com Deficiência Física, um estudante com Deficiência Intelectual, uma bolsista de apoio pedagógico e uma docente.

POPULAÇÃO - No *Campus* do Pantanal em 2019 havia 29 estudantes PAEE matriculados, 152 professores e 2 bolsistas de apoio pedagógico.

AMOSTRA - A amostra constitui-se por 3 estudantes PAEE, 1 professora e 1 bolsista de apoio pedagógico. Sendo dois estudantes do sexo masculino, com idade entre 21 a 37 anos, matriculados nos cursos de graduação em Letras e Biologia, e quatro do sexo feminino, com as estudantes com idade entre 22 a 30 anos, matriculadas nos cursos de graduação em Letras, História e Biologia e uma professora.

A seguir apresentam-se informações sobre os participantes da pesquisa:

Quadro 1 - Participantes da pesquisa UFMS/CPAN, 2019.

PARTICIPANTES*	GÊNERO	IDADE	DEFICIÊNCIA	CATEGORIA
João	Masculino	21	Cegueira	Estudante PAEE de Letras
Maria	Feminino	27	Deficiência física	Estudante PAEE de Letras
Marcelo	Masculino	37	Deficiência intelectual	Estudante PAEE de Ciências Biológicas
Raquel	Feminino	-	-	Professora
Bianca	Feminino	-	-	História - Bolsista de Apoio Pedagógico
Eva (presenciou a entrevista de Bianca)	Feminino	-	-	Geografia - Bolsista de Apoio Pedagógico

Fonte: Elaboração própria 2019. *Nomes fictícios.

Por meio desta pesquisa pretendeu-se compreender como ocorre o processo de inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial no *Campus* pesquisado, como forma de contribuir para a análise da política educacional colocada em curso.

6 Organização do texto

O texto encontra-se dividido em cinco capítulos. No capítulo 1 é apresentado um levantamento sobre produção científica a respeito da inclusão na Educação Superior registrada nos respectivos bancos de dados bibliográficos: Rede de Revistas Científicas de América Latina, Caribe, Espanha e Portugal (Redalyc), *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO), Google Acadêmico e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

No capítulo 2 é apresentada a política de inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação Superior.

No capítulo 3 apresentamos alguns indicadores educacionais da política de inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial da Educação Superior do Brasil nos anos de 2008 a 2018, em diálogo com pesquisas recentes.

No capítulo 4 discutimos a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial no *Campus* do Pantanal da UFMS.

No capítulo 5 tratamos da inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial a partir das concepções de uma docente, estudantes PAEE e bolsista de apoio pedagógico.

1 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO SOBRE A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Tomamos como ponto de partida deste trabalho a busca de produções científicas brasileiras nos bancos de dados Redalyc, SciELO, Google Acadêmico e CAPES. Foi utilizada a combinação dos seguintes descritores: “pessoas com deficiência e ensino superior”; “pessoas com deficiência e inclusão” e “ensino superior e inclusão”. Esses descritores compõem a estrutura central dos conceitos desenvolvidos na pesquisa.

Bento (2012) salienta que a revisão de literatura é uma parte essencial no processo de investigação, pois entende que este instrumento possibilita analisar, sintetizar, localizar temas relacionados à sua temática. Além de definir bem o problema, é possível obter uma ideia precisa dos assuntos relacionados ao tema proposto, bem como identificar as lacunas sobre o assunto pesquisado e as contribuições desses trabalhos para o desenvolvimento da pesquisa. Ferreira (2002, p. 258) menciona que o estado da arte ou estado do conhecimento tem o “desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento”.

Os dados sobre as produções acadêmicas publicados nesta pesquisa estão compreendidos entre 2008 a 2019. Ao elegermos os trabalhos científicos, selecionamos aqueles publicados no Brasil, em português, na área da educação, pois conforme o que indica Alves (1992, p. 55) “é recomendável começar pelos artigos mais recentes e, a partir destes ir identificando outros citados nas respectivas bibliografias”.

Os trabalhos selecionados abordam temáticas como: acesso, acessibilidade, acessibilidade e permanência, inclusão, Núcleos de Acessibilidade, inclusão no Brasil e em Portugal, Brasil e Uruguai, Brasil e Chile, inclusão de aluno negro e com deficiência, políticas de inclusão, tecnologia assistiva e uso de indicadores.

No que diz respeito as especificidades dos estudantes, verificou-se temas como: Síndrome de Down, Síndrome de Asperger, Síndrome de Turner, AH/SD, deficiência visual e deficiência auditiva. O tema ‘Inclusão’ resultou o maior número de trabalhos publicados seguido do tema ‘acessibilidade’. Já estudos específicos sobre a temática da deficiência foram encontrados em menor quantidade.

Foi possível observar que grande número dos trabalhos selecionados ao referir-se ao PAEE fazem uso da expressão “pessoa com deficiência”. No momento do levantamento bibliográfico não localizamos nenhuma publicação ou estudos relacionados especificamente a alunos surdocegos, Deficiência Múltipla e Síndromes nos bancos de dados já citados.

Posteriormente localizamos alguns trabalhos sobre Deficiência Intelectual na Educação Superior, como os de Aguiar; Silva; Santos (2017) e Dantas (s/d.). A escassez desses trabalhos pode ser um indicativo de que esse público encontra-se silenciado nas pesquisas e/ou nas políticas públicas.

1.1 Banco de dados bibliográfico Redalyc

Neste tópico, não nos ateremos a nenhuma nomenclatura específica para os “alunos da Educação Especial” que ingressaram na universidade. Serão utilizadas as expressões pessoa com deficiência, público-alvo da Educação Especial, alunos/estudantes com necessidades educacionais especiais, pois são nomenclaturas presentes em diferentes trabalhos.

A seguir um quadro mostra as produções encontradas:

Quadro 2 - Levantamento de artigos publicados no Redalyc entre 2008 a 2019.

Fonte/ano	Título	Palavras-chave
OLIVEIRA; ELALI, 2008	MELO; Acessibilidade e participação de estudantes com deficiência física na Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Deficiência física. Ensino superior. Inclusão educacional.
NEGRINI; 2008	FREITAS, A identificação e a inclusão de alunos com características de altas habilidades/superdotação: discussões pertinentes	Altas habilidades/superdotação. Inclusão. Identificação.
SANTOS; 2008	MENDES, O efeito da tutoria de colegas sobre o desempenho de alunos com deficiência em classes inclusivas	Inclusão escolar. Tutoria de colegas e desempenho acadêmico.
SOMERS; JONES, 2009	Ações afirmativas na Educação Superior: o que acadêmicos brasileiros podem aprender da experiência americana	Ações afirmativas; educação superior.
ROCHA; 2009	MIRANDA, Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior	Ensino Superior. Educação Especial. Inclusão e Tecnologias Assistivas.
DUARTE; 2010	FERREIRA, Panorama da inclusão de alunos com deficiência no ensino superior em Juiz de Fora, MG	Ensino Superior. Inclusão. Pessoas com deficiência.
GLAT; PLETSCH, 2010	O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento	Inclusão escolar e laboral; Formação de professores; produção de conhecimento.
MOREIRA; BOLSANELLO; SEGER, 2011	Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco	políticas inclusivas; educação inclusiva; ensino superior; alunos com deficiências; alunos com necessidades educacionais especiais
GUERREIRO, 2012	A acessibilidade e a educação: um direito constitucional como base para um direito social da pessoa com deficiência	Acessibilidade; Educação Especial; Inclusão escolar.

PÉREZ; FREITAS, 2014	Políticas públicas para as Altas Habilidades/Superdotação: incluir ainda é preciso	Altas Habilidades/Superdotação; Políticas públicas; Inclusão.
ANACHE; ROVETTO; OLIVEIRA, 2014	Desafios da implantação do atendimento educacional especializado no Ensino Superior	Educação Especial; Ensino Superior; Atendimento especializado.
MARQUES; GOMES, 2014	Concordâncias/discordâncias acerca do processo inclusivo no Ensino Superior: um estudo exploratório	Ensino Superior; Inclusão; Concordância docente.
MARTINS; LEITE; LACERDA, 2015	Políticas públicas para acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior brasileiro: uma análise de indicadores educacionais	Ensino superior. Educação especial. Indicadores educacionais.
SILVA; SOUTO, 2015	A pessoa com deficiência visual: considerações sobre a sua participação nas aulas de educação física	Educação Física; Educação Especial; Deficiência visual;
CANTORANI; PILATTI, 2015	Acessibilidade na Universidade Tecnológica Federal do Paraná: análise a partir de relatórios do Inep e do olhar do gestor	acessibilidade; inclusão; avaliação do Ensino Superior.
SILVA <i>et al</i> , 2016	As possibilidades da inclusão do aluno surdo no curso de Ciências Biológicas	Ciências Biológicas; Educação Especial; Surdo.
MELO; MARTINS, 2016	Legislação para estudantes com deficiência no ensino superior no Brasil e em Portugal: algumas reflexões	política de Educação Especial, educação inclusiva, pessoas com deficiência, educação superior.
STROPARO; MOREIRA, 2016	O papel da biblioteca universitária na inclusão de alunos com deficiência no ensino superior	Educação especial; Políticas inclusivas; Acessibilidade; Biblioteca universitária.
CALHEIROS; FUMES, 2016	A inclusão de universitários com deficiência em cursos de Educação Física na cidade de Maceió/AL	Inclusão. Universitários com deficiência. Educação Superior.
MENDES; BASTOS, 2016	Um estudo sobre a realidade da inclusão de pessoas com deficiência na educação superior no Paraná	Inclusão; Educação Superior; Deficiência.
PEREIRA <i>et al</i> , 2016	Inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: uma revisão sistemática	Ensino superior; Educação inclusiva; Estudante com deficiência.
PANSANATO; RODRIGUES; SILVA, 2016	Inclusão de estudante cego em curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas de uma instituição pública de ensino superior: um estudo de caso	Educação superior; Inclusão escolar; Estudante cego; Adaptações curriculares.
MACIEL; ANACHE, 2017	A permanência de estudantes com deficiência nas universidades brasileiras.	Educação Especial. Educação superior. Políticas Públicas. Programa Incluir.
CORRÊA; SANDER; MARTINS, 2017	A percepção de universitários sobre a atuação do intérprete de libras no ensino superior.	superior inclusiva; Intérprete de língua de sinais; Libras.
MARTINS; NAPOLITANO, 2017	Inclusão, acessibilidade e permanência: direitos de estudantes surdos à educação superior.	Políticas públicas. Educação superior. Inclusão. Surdo. Libras.
PEREIRA; ALBUQUERQUE, 2017	A inclusão das pessoas com deficiência: panorama inclusivo no ensino superior no Brasil e em Portugal	Deficiência. Educação. Trabalho. Políticas públicas. Brasil. Portugal.
SELAU; DAMIANI; COSTAS, 2017	Estudantes cegos na educação superior: o que fazer com os	Psicologia da educação, Educação superior, Educação

	possíveis obstáculos?	especial.
GESSER; NUERNBERG, 2017	A participação dos estudantes com deficiência física e visual no ensino superior: apontamentos e contribuições das teorias feministas da deficiência	Deficiência. Direitos humanos. Participação. Ensino superior.
PLETSCH; LEITE, 2017	Análise da produção científica sobre a inclusão no ensino superior brasileiro	públicas de educação inclusiva. Ensino superior. Deficiência.
JUNQUEIRA; MARTINS; LACERDA, 2017	Política de acessibilidade e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).	Exame Nacional do Ensino Médio. Pessoas com deficiência. Acessibilidade. Atendimento diferenciado.
MESQUITA, 2018	Políticas Públicas de Inclusão: o acesso da pessoa surda ao ensino superior.	Políticas de Inclusão. Educação de Surdos. Ensino Superior
BATISTA; NASCIMENTO, 2018	A deficiência vai à universidade: perspectivas e entraves do processo inclusivo na educação superior brasileira	Educação Especial, pessoas com deficiência, inclusão
HERINGER, 2018	Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico.	Ensino superior, realização, Brasil
SILVA, 2018	Revisitando a acessibilidade a partir do modelo social da deficiência: experiências na educação superior.	Deficiência; Acessibilidade; Educação Superior.
ZILLOTTO; SOUZA; ANDRADE, 2018	Quando a inclusão não se efetiva: a evasão de alunos surdos ou com deficiência auditiva no ensino superior	Evasão; Inclusão; Instituição Ensino Superior; Surdez.
SILVA; SILVA, 2018	Marcadores sociais da diferença: uma perspectiva interseccional sobre ser estudante negro e deficiente no Ensino Superior brasileiro	Interseccional; Raça; Deficiência; Ensino Superior.
CARNIEL, 2018	A reviravolta discursiva da Libras na educação superior.	currículo; ensino superior; políticas linguísticas; sociologia da educação; surdez.
MESQUITA; BAPTISTA, 2019	A concepção de docentes do curso de licenciatura em educação física: sobre o acesso e permanência da pessoa com deficiência no ensino superior	Ensino Superior; Pessoa com deficiência; Acesso; Permanência

Fonte: Elaboração própria, 2019.

Apresentamos um breve relato sobre alguns assuntos abordados nos artigos indexados no banco de dados Redalyc, entre eles as políticas públicas que tem por finalidade a garantia, acesso e a permanência dos estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação Superior.

De acordo com Mesquita; Baptista (2019) com estudos de Mazzotta (2005), quando se fala em uma educação inclusiva, a acessibilidade é um elemento fundamental, pois a acessibilidade não se reduz apenas a adaptações estruturais da instituição que facilitem o

deslocamento da pessoa com deficiência. Trata-se de um elemento importante, mas não é o suficiente.

O Programa Incluir⁷, criado em 2005, nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, aparece como uma “estratégia de permanência da pessoa com deficiência na educação superior” com o discurso de promover a participação popular para a inclusão, “é uma ação afirmativa a favor da inclusão na educação superior da pessoa com deficiência, financiando projetos com vistas a romper o contexto de exclusão na busca por uma educação de qualidade” (MACIEL; ANACHE, 2017, p. 72).

Sobre o mesmo período, Heringer (2018) menciona que as políticas de ações afirmativas, juntamente com outras ações e programas voltados para a ampliação da Educação Superior brasileira, pública e privada geraram mudanças significativas no perfil dos estudantes universitários, principalmente nas instituições mais seletivas.

Maciel e Anache (2017) apresentam que mesmo com políticas públicas elaboradas para ampliar ações de permanência, não houve diálogo entre governos e a academia. Existiram várias lacunas em seu desenvolvimento, o que dificultou a realização dos objetivos propostos.

No que se refere à inclusão de alunos surdos na Educação Superior apresentam-se debates de alguns autores como Corrêa; Sander; Martins (2017), Mesquita (2018), Batista; Nascimento (2018), Silva (2018). Esses autores mencionam que o aluno surdo se depara com a barreira da comunicação para ingressar na universidade, pois para esses alunos a comunicação ocorre na forma espaço-visual por meio da Libras diferenciando-se da língua oral.

Mesquita (2018) evidencia que a graduação de Letras/Libras tem se concretizado como meio de acesso das pessoas surdas à Educação Superior, o que ocorre pela identidade cultural significativa para os surdos. No entanto, uma barreira que necessita ser superada é a do processo seletivo, pois o surdo precisa lidar com a língua portuguesa como primeira língua.

Silva (2018) menciona a ampla e complexa realidade vivenciada pelas pessoas com deficiência na Educação Superior. O relato apresentado dos alunos com deficiência sobre acessibilidade indica que isso ocorre em campos variados na vida universitária, como aspectos atitudinais, comportamentos e reações pedagógicas que envolvem metodologia de ensino, a didática, o planejamento da aula, a predisposição docente para incluir, a comunicação,

tradução de Libras e os aspectos arquitetônicos. As barreiras atitudinais aparecem como as mais emergentes, impedindo que outros tipos de acessibilidade se efetivem, pois, a cultura universitária cria ambientes incapacitantes para as pessoas com deficiência. As condições de acessibilidade ainda aparecem no início de um processo, e esses alunos diariamente precisam encontrar alternativas para superar todo tipo de barreiras e inacessibilidade.

1.2 Levantamento de publicações no banco de dados bibliográfico Google Acadêmico

No Quadro 3 apresentamos os trabalhos publicados entre os anos de 2008 a 2019.

Quadro 3 - Publicações no Google Acadêmico entre 2008 e 2019.

Fonte/ano	Título	Palavras-chave
LIDIO; CAMARGO, 2008	A percepção do docente na inclusão de alunos com necessidades especiais no Ensino Superior	Educação inclusiva. Ensino superior. Capacitação de docentes.
PEREIRA, 2008	Inclusão no ensino superior: trajetórias acadêmicas dos alunos com deficiência que entraram na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul pelo sistema de cotas	Políticas de Ações Afirmativas. Educação Especial. Inclusão e Ensino Superior.
FERRONATTO, 2008	Políticas de educação superior e as universidades estaduais: um estudo sobre os cursos noturnos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS.	Políticas de educação superior; universidades estaduais; ensino noturno.
PEREIRA, 2008	O processo de aprendizagem do aluno com necessidades especiais no Ensino Superior	-
CASARIN; OLIVEIRA, 2008	Incluir ou excluir: a educação para o aluno com necessidades especiais chega ao Ensino Superior?	Educação Especial, Ensino Superior, Inclusão, Exclusão
OLIVEIRA; MELO; ELALI, 2008	Acessibilidade e participação de estudantes com deficiência física na Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Deficiência física. Ensino superior. Inclusão educacional.
DOMINGUES <i>et. al.</i> , 2008	O Núcleo de Apoio ao estudante da Universidade Federal de Santa Maria como espaço de inclusão no Ensino Superior	Educação inclusiva Programas. Jovens. Universidades e faculdades.
RAMALHO; CARNEIRO, 2008	A inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais na universidade Estadual da Paraíba: aspectos dessa experiência	Tutor; Necessidades Educacionais Especiais; Inclusão.
MARIANTE, 2008	A avaliação da aprendizagem de estudante do Ensino Superior com necessidades educativas especiais: entre a teoria e a prática docente	avaliação do ensino e da aprendizagem; Educação superior; Necessidades educativas especiais - NEEs; Educação inclusiva; Inclusão social; RIES - Rede Sul brasileira de Investigadores da Educação Superior.
CRUZ; DIAS, 2009	Trajetória escolar do surdo no Ensino Superior: condições e possibilidades.	surdez; ensino superior; comunidade linguística; educação especial.
MOREJÓN, 2009	O acesso e a acessibilidade de pessoas com deficiência no ensino	Acesso e acessibilidade, Ensino superior, Deficiência.

	superior público no Estado do Rio Grande do Sul	
AUAD; CONCEIÇÃO, 2009	Educação Especial Superior: o exemplo da Universidade de Brasília	Educação Especial. Inclusão Escolar. Inclusão Universitária.
CHAHINI, 2010	Atitudes sociais e opinião de professores e alunos da Universidade Federal do Maranhão em relação à inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior	Deficiência. Educação Superior. Atitudes Sociais. Inclusão.
VIANA, 2010	O processo de inclusão de pessoas com deficiência nas instituições de Ensino Superior de Maceió	Inclusão; Ensino superior; Pessoas com deficiência.
WATZLAWICK, 2011	As (im)possibilidades da inclusão na Educação Superior	Inclusão. Instituição de Educação Superior. Acesso. Cotas. Ações afirmativas.
SIQUEIRA; SANTANA, 2011	Propostas de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiência no Ensino superior	inclusão educacional; educação das pessoas com deficiência; condições de acesso e permanência na escola.
OLIVEIRA; RODRIGUES, 2011	A Inclusão no Ensino Superior: uma experiência em debate!	Inclusão no Ensino Superior; Núcleo de Acessibilidade e Inclusão; Autonomia para PNEE.
GUERREIRO, 2011	Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no Ensino Superior: estudo de caso na UFSCAR	Educação Especial; Satisfação; Acessibilidade; Ensino Superior; Estudantes com deficiência.
BARBOSA- FOHRMANN; LEBA, 2012	Panorama normativo da inclusão de estudantes com deficiência no ensino Superior	Educação Superior; Deficiência; Inclusão
PIECZKOWSKI; NAUJORKS, 2012	Inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior: diferentes discursos, diferentes expectativas.	Estudantes com deficiência. Ensino superior. Análise do discurso.
CRUZ, 2012	Inclusão no Ensino Superior: um estudo das representações sociais dos acadêmicos com deficiência visual da UFPB	Política de inclusão. Ensino Superior. Representações sociais. Deficiência visual.
SANTOS, 2012	Inclusão de estudantes com deficiência nas instituições de Ensino Superior da cidade de Natal/RN: análise das condições oferecidas no processo seletivo vestibular	Ingresso. Vestibular. Ensino superior. Pessoas com deficiência.
COSTA; JÚNIOR, 2013	Necessidades especiais no Ensino Superior: inclusão ou exclusão?	Constituição Federal de 1988. Direito à educação. Ensino superior. Pessoa com necessidades especiais.
REGIANI; MÓL, 2013	Inclusão de uma aluna cega em um curso de Licenciatura em Química	Deficiente visual. Necessidade educacional especial. Ensino Superior. Ensino de Química. Inclusão.
DUARTE, <i>et al.</i> , 2013	Estudo de caso sobre a Inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior	Educação Especial. Pessoa com Deficiência. Ensino Superior.
BEHLIN, <i>et al.</i> , 2013	Acessibilidade de inclusão em instituição de Ensino Superior	educação superior, acessibilidade, educação inclusiva.
NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2014	Inclusão de deficientes no Ensino Superior: a realidade de Sorocaba pelo olhar dos docentes	Pessoas com deficiência. Trabalho docente. Ensino superior.
ANSAY, 2015	O acesso de estudantes com deficiência ao ensino superior no Brasil: direito ou concessão?	Inclusão de estudantes com deficiência. Políticas

		Educação superior
AMORIM; GOMES; FUMES, 2015	A experiência do Núcleo de Acessibilidade da UFAL: contribuições para a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior	Inclusão; Pessoas com deficiência; Educação Superior
BROETTO; COSTA; NAPOLITANO, 2015	Inclusão e Acessibilidade: O Papel da Comunicação na Efetividade das Políticas Públicas às Pessoas com Deficiência	acessibilidade; deficiência; inclusão; políticas públicas; surdos.
ANSAY, 2016	Políticas de acesso ao ensino superior para estudantes com deficiência no Chile e no Brasil (1900-2015).	Estudantes com deficiência; Ensino superior no Chile; Ensino superior no Brasil; Políticas de acesso.
SANTANA, 2016	Políticas públicas de educação inclusiva voltada para estudante com deficiência na educação superior: o caso da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	Políticas de Educação Inclusiva. Educação Superior. Acesso e permanência. Estudante com Deficiência. Abordagem do Ciclo de Políticas. UFPB.
PRANDI, <i>et al</i> , 2016	Inclusão e permanência de pessoas acometidas de defeitos em instituições de ensino superior.	Públicas; Direitos Fundamentais; Acessibilidade.
MENDES; BASTOS, 2016	Um estudo sobre a realidade da inclusão de pessoas com deficiência na educação superior no Paraná	Inclusão; Educação Superior; Deficiência.
PEREIRA, <i>et al</i> , 2016	Inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: uma revisão sistemática	Ensino superior; Educação inclusiva; Estudante com deficiência.
ACCORSI, 2016	A inclusão do estudante com deficiência intelectual na educação superior do IFRS Bento Gonçalves: um olhar sobre a mediação docente.	Mediação Docente. Educação Inclusiva. Deficiência Intelectual. Educação Superior. Vygotsky.
SILVA, 2016	Processo de inclusão no ensino superior: o caso de estudantes com deficiência na Universidade Federal de Ouro Preto	Processo de inclusão; Estudantes com deficiência; Ensino Superior.
MELO; MARTINS, 2016	Legislação para estudantes com deficiência no ensino superior no Brasil e em Portugal: algumas reflexões	política de Educação Especial, educação inclusiva, pessoas com deficiência, educação superior.
SANTANA, 2016	A inclusão do surdo no ensino superior no Brasil.	surdez, universidade, inclusão.
PAMPLONA, 2016	Contribuições da tecnologia assistiva na aprendizagem <i>on-line</i> , de alunos da educação superior com deficiência física nos membros superiores.	Educação <i>On-line</i> . Inclusão Educacional. Inovações Educacionais. Pessoa com Deficiência Física. Tecnologia Assistiva. Tecnologia Educacional. Terapia Ocupacional
SILVA; ROCHA, 2016	Os direitos das pessoas com deficiência na Constituição Federal de 1988.	Pessoas com deficiência. Constituição Federal. Direitos. Igualdade. Inclusão Social.
CHAHINI, 2016	Inclusão de alunos com deficiência na educação superior.	Atitudes sociais, Inclusão, Educação Superior.
SEPTIMIO; ROCHA; MENDES, 2017	Acessibilidade física na Universidade Federal do Pará sob o olhar de estudantes com deficiência.	Acessibilidade física. Estudantes com deficiência. Universidade Federal do Pará.
SURIS; SILVEIRA; MEURER, 2017	Estudo sobre o ensino superior e a deficiência auditiva a partir do conceito de mediação de Vygotsky.	Ensino Superior. Acessibilidade. Deficiência Auditiva. Vygotsky.

OLIVEIRA, 2017	Práticas pedagógicas e serviços de apoio na educação superior: promovendo a permanência do aluno cego	Ensino Superior. Acessibilidade. Deficiência Auditiva. Vygotsky.
SANTOS; FREITAS, 2017	Mapeamento da acessibilidade física em uma instituição de ensino superior privada: um estudo transversal.	Inclusão; Acessibilidade; Ensino Superior.
MOREIRA; GABRIEL, 2017	Dificuldades e importância da acessibilidade física nas Instituições de Ensino Superior.	Educação. Deficiência Acessibilidade. Alunos. Física. Ensino Superior.
WELICHAN; SOUZA, 2017	A inclusão na prática: alunos com deficiência no ensino superior.	Inclusão. Pessoas com deficiência. Ensino Superior.
GARCIA, 2017	Estudos sobre a Deficiência no Ensino Superior: Contributos para uma revisão sistemática da literatura	Inclusão, universalidade na educação, necessidades educativas especiais, métodos e técnicas de investigação.
CABRAL, 2017	Inclusão do público-alvo da Educação Especial no ensino superior brasileiro: histórico, políticas e práticas.	Análise integrativa. Deficiências. Educação especial. Pesquisa bibliográfica. Universidade.
MACIEL; ANACHE, 2017	A permanência de estudantes com deficiência nas universidades brasileiras.	Educação Especial. Educação superior. Políticas públicas. Programa Incluir.
FERREIRA; MOTTA, 2017	A pessoa com deficiência e a sua inclusão no ensino superior brasileiro.	Direitos da personalidade; Direitos humanos; Pessoa com deficiência; Qualidade no ensino superior; Inclusão e acessibilidade.
CABRAL; MELO, 2017	Entre a normatização e a legitimação do acesso, participação e formação do público-alvo da Educação Especial em instituição de ensino superior brasileiras.	Ensino superior. Inclusão. Pessoas com deficiência. Normatização. Legitimação de direitos.
PEREIRA; ALBUQUERQUE, 2017	A inclusão das pessoas com deficiência: panorama inclusivo no ensino superior no Brasil e em Portugal	Deficiência. Educação. Trabalho. Políticas públicas. Brasil. Portugal.
MARTINS et al, 2017	Inclusão de universitários com deficiência na educação superior: o que dizem as pesquisas no Brasil e Uruguai	Políticas Educacionais; Educação Inclusiva; Ensino Superior; Deficiência; Acessibilidade.
COSTA; MARIN, 2017	Processo de inclusão do adulto com síndrome de Asperger no ensino superior.	Inclusão. Síndrome de Asperger. Relação família-universidade.
CIPRIANO; SENA; LOPES, 2017	A inserção do surdo no ensino superior: acessibilidade pedagógica.	Acessibilidade Pedagógica; Educação de Surdos; Inclusão; Libras
ROCHA; SANTOS, 2017	O que dizem os estudantes surdos da Universidade Federal de Santa Maria sobre a sua permanência no ensino superior	Estudantes surdos. Educação Superior. Permanência.
VALADÃO, 2017	Experiência de ensino da língua portuguesa por meio de gêneros discursivos para uma estudante surda do ensino superior	Libras; Língua Portuguesa; Bilinguismo; Surdez.
SANTOS; DANTAS, 2017	Tecnologia assistiva e a inclusão do estudante surdo na educação superior.	Inclusão. Estudante surdo. Tecnologias assistivas. Educação superior.
TRENTO; ARAÚJO; DRAGO, 2018	O sujeito com síndrome de Down no ensino superior: inclusão e práticas pedagógicas.	Inclusão. Ensino Superior. Síndrome de Down.

MARÇAL; SANTOS, 2018	Acessibilidade dos recursos digitais produzidos e partilhados pelas Bibliotecas de Ensino Superior	Acessibilidade digital, Bibliotecas de Ensino Superior, Comunicação, Recursos digitais, Inclusão
MACIEL; BUYTENDORP; MENESES, 2018	Políticas de Educação Especial e Educação Superior: acesso e permanência para estudantes com deficiência em uma universidade federal	Política de Educação Superior. Educação Especial. Estudante com Deficiência.
SOARES, 2018	O processo de inclusão do aluno com altas habilidades/superdotação (AH/SD) no ensino superior.	Educação Especial. Inclusão. Altas Habilidades/Superdotação. Ensino Superior.
ORRÚ, 2018	Alunos com Síndrome de Asperger: o intérprete de enunciados e o acesso à educação superior.	Síndrome de Asperger. Inclusão. Vestibular. Intérprete de enunciados.
LIMA, 2018	A inclusão na educação superior: uma análise das questões relativas ao acesso e permanência de pessoas com deficiência na Universidade Federal do Rio Grande do Norte.	Educação Superior. Inclusão. Pessoas com Deficiência.
POKER; VALENTIM; GARLA, 2018	Inclusão no ensino superior: a percepção de docentes de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo	Educação Inclusiva; instituições de ensino superior; medidas de atitude.
COSTA; FANTACINI; LESSA, 2018	Inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior: análise das produções de 2008 a 2018.	Educação Especial. Ensino Superior. Inclusão.
PIMENTEL, 2018	Percepções sobre a inclusão no ensino superior: um estudo de caso com uma estudante com Síndrome de Turner	Síndrome de Turner; Ensino Superior; Educação Inclusiva
ALMEIDA; FERREIRA, 2018	Sentidos da inclusão de alunos com deficiência na educação superior: olhares a partir da Universidade Federal de Juiz de Fora	Educação inclusiva; deficiência; ensino superior;
TOMELIN <i>et al</i> , 2018	Educação inclusiva no ensino superior: desafios e experiências de um núcleo de apoio discente e docente	Educação Inclusiva. Apoio Psicopedagógico. Ensino Superior.
PEREIRA, 2018	Gestão: inclusão no ensino superior frente ao público-alvo da Educação Superior	Gestão; Educação Superior; Inclusão; Público-alvo da Educação Especial.
LIRA; DIODATO; MARANHÃO, 2019	Percepção de estudantes surdos/as sobre as políticas de inclusão na educação básica e superior.	Políticas de inclusão. Educação do Surdo. Ensino bilíngue. Educação inclusiva.
JUCÁ <i>et al</i> , 2019	Acesso, permanência e êxito no Ensino Superior: análise do desempenho acadêmico e da evasão de estudantes no IFCE	Educação Profissional e Tecnológica; Políticas Públicas Educacionais de Acesso ao Ensino Superior; Desempenho Acadêmico; Evasão.
CARDOSO; GONÇALVES; MELO, 2019	Diversidade e inclusão: um relato de experiência no ensino superior	Diversidade. Inclusão. Ensino Superior. Intervenção pedagógica
SANTOS; FERREIRA, 2019	Política de acesso e permanência nas universidades públicas no Brasil e em Portugal.	Assistência Estudantil. Ação Social no Ensino Superior. Universidade Pública. Política Social. Serviço Social.

Fonte: Elaboração própria, 2019.

Em relação aos trabalhos selecionados no Google Acadêmico, apresentamos Maciel; Buytendorp; Meneses (2018, p. 117) que versam sobre o acesso e a permanência de estudantes com deficiência em uma universidade federal e mencionam que:

Ampliar o acesso e permanência à educação consiste em um processo ainda em desenvolvimento, que traz consigo um caráter específico, tanto na educação básica, como na Educação Superior. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 preconiza vários Atendimentos Educacionais Especializados (AEE) para garantir a permanência de estudantes com deficiência na educação básica. Esse mesmo documento indica a necessidade do AEE para esse grupo de estudantes na Educação Superior também.

As autoras mencionam que é possível perceber alguns avanços, esforços e pontua a necessidade de pensar em direitos de uma educação que possa disponibilizar não apenas o que se considera básico, uma vez que tal fator pode não suprir as necessidades específicas dos estudantes (MACIEL; BUYTENDORP; MENESES, 2018).

O fato de o aluno ingressar em uma universidade não significa que ele está efetivamente incluído, pois para uma inclusão efetiva em todos os graus, faz-se necessário também uma mudança de comportamento de toda comunidade acadêmica (TOMELIN *et al.*, 2018).

Os Núcleos de apoio pedagógico criados em algumas universidades proporcionam aos estudantes a possibilidade de um acompanhamento da vida universitária. Tomelin *et al.* (2018) mencionam que no Núcleo de apoio psicopedagógico de duas instituições universitárias na cidade de São Paulo, no ano de 2017, foram atendidos 193 estudantes com diferentes necessidades especiais oferecendo uma diversidade de possibilidades de intervenção. O foco do projeto era compreender a necessidade dos estudantes e desenhar processos individualizados de intervenções que são ampliadas e renovadas conforme as necessidades e envolve toda a comunidade acadêmica: gestores, técnicos administrativos, professores e estudantes.

Nos temas relacionados à comparação entre Brasil e Portugal, Brasil e Uruguai ou Brasil e Chile temos trabalhos dos seguintes autores: Santos; Ferreira (2019); Pereira; Albuquerque (2017); Martins *et al* (2017); Melo; Martins (2016); Ansay (2016).

Pereira; Albuquerque (2017) ressaltam que a legislação portuguesa de 1970 é pioneira entre as políticas de inclusão que entraram na agenda mundial duas décadas mais tarde. Há outras normativas que tem o intuito de criar condições formais para o acesso das pessoas com deficiência aos diversos direitos essenciais ao seu estatuto de cidadania.

O Estado assume a sua responsabilidade com a saúde, educação e proteção social procurando minimizar a pobreza e a discriminação. Ainda, “em comparação ao Brasil, em Portugal existe um acervo quantitativo menos volumoso de legislação específica às pessoas com deficiência” (PEREIRA; ALBUQUERQUE, 2017, p. 32).

Segundo Melo; Martins (2016, p. 266)

[...] a Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) tem se consolidado com base numa crescente legislação, mostrando avanços direcionados para um Ensino Superior Inclusivo, contrastando com Portugal, que ainda apresenta alguma escassez de normativos nesse âmbito, mas que tem construído, nas suas IES, uma prática cada vez mais inclusiva.

Dentre as legislações sobre a Educação Superior no Brasil temos a que regula o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), a Lei nº 10.861/2004, o Programa Universidade Para Todos (PROUNI) Lei Federal nº 11.096/2005, a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), criada pelo Decreto nº 6.096/2007, e o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir) (PEREIRA; ALBUQUERQUE, 2017).

A comparação entre Brasil e Uruguai é apresentada pelos autores Martins *et al.* (2017, p. 1):

[...] as produções uruguaias se concentraram em descrever a situação das pessoas com deficiência e sua participação no ensino superior, enquanto as brasileiras problematizavam a distância entre as políticas públicas e as formas de apoio institucional para o acesso e permanência de pessoas com deficiência, nesta etapa de Educação. De igual modo, apesar da baixa expressividade de publicações, ambos países retrataram importantes indicativos de mobilização dos espaços universitários para se tornarem inclusivos.

Para aos diferentes autores, a eficácia desses atendimentos, ao que parece, depende da potencialização das políticas educacionais agregada à conscientização dos profissionais envolvidos na implementação da política de atendimento a esses estudantes.

1.3 Levantamento de publicações no portal da CAPES.

Nosso objetivo era o de selecionar trabalhos (teses, dissertações e artigos) publicados no portal de periódicos da CAPES, entre os anos de 2008 a 2019. Porém, só identificamos artigos a partir de 2010. Não encontramos trabalhos publicados nos anos de 2008, 2009, 2012,

2013, 2014, 2017 e 2019 no momento da coleta com as especificações dos critérios para a seleção dos trabalhos.

Quadro 4 - Trabalhos publicados no Portal de Periódicos da CAPES entre 2010 a 2019.

Fonte/ano	Título	Palavras-chave
SOBRINHO, 2010	Democratização, qualidade e crise da Educação Superior: faces da exclusão e limites da inclusão	Educação superior. Democratização. Qualidade. Políticas públicas. Inclusão social.
JORDÃO, 2011	Epistemologia transformadora: saberes locais e inclusão no Ensino Superior brasileiro	Conhecimento; Educação Superior; Currículo.
ALMEIDA; ERNICA, 2015	Inclusão e segmentação social no Ensino Superior público no Estado de São Paulo (1990-2012)	Educação superior; Inclusão social; Segmentação social; Desigualdades educacionais
SANTOS <i>et al.</i> , 2015	Inclusão no Ensino Superior: Percepções dos estudantes com Necessidades Educativas Especiais sobre o ingresso à universidade	Inclusão; Ensino Superior; Necessidades Educativas Especiais; Ingresso
OLIVEIRA <i>et al.</i> , 2016	A Inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais no Ensino Superior	Educação Especial. Educação Superior. Inclusão Educacional. Pessoas com Deficiência.
CANDIDO; NASCIMENTO; MARTINS, 2016	Acessibilidade na educação superior também envolve o trabalho pedagógico.	Inclusão. Educação superior. Acessibilidade. Professor-aluno.
MARTINS; SILVA, 2016	Trajetória acadêmica de uma estudante com deficiência visual no ensino superior	Ensino superior. Educação inclusiva. Deficiência visual.
PEREIRA <i>et al.</i> , 2016	Inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: uma revisão sistemática	Ensino superior; Educação inclusiva; Estudante com deficiência.
MENDES; BASTOS, 2016	Um estudo sobre a realidade da inclusão de pessoas com deficiência na educação superior no Paraná	Inclusão; Educação Superior; Deficiência.
CALHEIROS; FUMES, 2016	A inclusão de universitários com deficiência em cursos de Educação Física na cidade de Maceió/AL	Universitários com deficiência. Educação Superior.
PENSANATO; RODRIGUES; SILVA, 2016	Inclusão de estudante cego em curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas de uma instituição pública de ensino superior: um estudo de caso	Educação superior; Inclusão escolar; Estudante cego; Adaptações curriculares.
MESQUITA, 2018	Políticas Públicas de Inclusão: o acesso da pessoa surda ao ensino superior	Políticas de Inclusão. Educação de Surdos. Ensino Superior.
ZILLOTTO; SOUZA; ANDRADE, 2018	Quando a inclusão não se efetiva: a evasão de alunos surdos ou com deficiência auditiva no ensino superior	Evasão; Inclusão; Instituição Ensino Superior; Surdez.

Fonte: Elaboração própria, 2019.

Calheiros; Fumes (2016, p. 536) investigaram a inclusão de um aluno de graduação com deficiência em um curso de Educação Física em Maceió (AL), afirmando que:

[...] a participação desse público na educação superior estava ainda muito condicionada às suas capacidades de adaptação a ambientes não inclusivos, os quais apresentavam inúmeros impedimentos, que dificultavam o sucesso educacional, deixando os/as universitários/ as com deficiência vulneráveis à exclusão educacional. [...]. Por esta razão, é crucial que as instituições pesquisadas (re)pensem a forma com que têm encarado a inclusão no ambiente da sua instituição, e que, além disso, planejem e executem ações que contribuam para a efetivação do processo de inclusão em seu estabelecimento de ensino. Assim, acreditamos que as instituições estudadas estariam mais preparadas para garantir o processo de ensino-aprendizagem do/a universitário/a com deficiência em uma perspectiva da educação inclusiva.

Oliveira *et al.* (2016) salientam que as ações de inclusão na Educação Superior ainda carecem de discussões que estão sendo construídas e transformadas a medida em que novos conhecimentos e reais necessidades das pessoas com necessidades especiais veem à tona, a fim de se efetivar a inclusão e a igualdade de condições nas universidades.

Ainda segundo os autores, estudos realizados indicam que a educação inclusiva é investigada em maior quantidade em relação às crianças, enquanto que estudos relacionados aos adultos envolvem mais a assistência em saúde e não a “educação inclusiva” ou o acesso à Educação Superior (OLIVEIRA *et al.*, 2016).

1.4 Levantamento de publicações no banco de dados bibliográfico SciELO.

No Quadro 5 apresentamos os trabalhos publicados na plataforma SciELO entre os anos de 2011 a 2019. Não encontramos trabalhos publicados em 2008, 2009, 2010, 2012, 2014 e 2015.

Quadro 5 - Trabalhos publicados no SciELO entre 2011 e 2019.

Fonte/ano	Título	Palavras-chave
PEREIRA; SANTOS; SILVA, 2011	Política de formação inclusiva: percepção de gestores sobre processo de mudanças em Instituições de Ensino Superior	Pessoas com deficiência; Instituições de Ensino Superior; Enfermagem.
DUARTE <i>et al.</i> , 2013	Estudo de Caso Sobre a Inclusão de Alunos com Deficiência no Ensino Superior	Educação Especial. Pessoa com Deficiência. Ensino Superior.
OLIVEIRA <i>et al.</i> , 2016	A Inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais no Ensino Superior	Educação Especial. Educação Superior. Inclusão Educacional. Pessoas com Deficiência.
CIANTELLI; LEITE, 2016	Ações Exercidas pelos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais Brasileiras	Educação Especial. Acessibilidade. Ensino Superior. Inclusão. Pessoa com deficiência.
FERNANDES; MOREIRA, 2017	Políticas de educação bilíngue para estudantes surdos: contribuições ao letramento acadêmico no ensino	Educação bilíngue para surdos. Acesso e permanência no ensino superior. Letramento acadêmico

	superior	bilíngue. Libras.
ARAÚJO, 2017	O Supremo Tribunal Federal e o dever de incluir: um vetor claro e inequívoco do direito à educação superior no Brasil	Deficiência. Inclusão. Convenção da ONU. Supremo Tribunal Federal. Obrigação de incluir.
MARTINS; NAPOLITANO, 2017	Inclusão, acessibilidade e permanência: direitos de estudantes surdos à educação superior	Políticas públicas. Educação superior. Inclusão. Surdo. Libras.
CABRAL; MELO, 2017	Entre a normatização e a legitimação do acesso, participação e formação do público-alvo da Educação Especial em instituições de ensino superior brasileiras.	Ensino superior. Inclusão. Pessoas com deficiência. Normatização. Legitimação de direitos.
PLETSCH; LEITE, 2017	Análise da produção científica sobre a inclusão no ensino superior brasileiro	Políticas públicas de educação inclusiva. Ensino superior. Deficiência.
PEREIRA; ALBUQUERQUE, 2017	A inclusão das pessoas com deficiência: panorama inclusivo no ensino superior no Brasil e em Portugal	Deficiência. Educação. Trabalho. Políticas públicas. Brasil. Portugal.
LERIA <i>et al</i> , 2018	ENEM acessível: autonomia para a pessoa com deficiência visual total no Exame Nacional do Ensino Médio	Educação Especial. Cegueira. Exame Nacional do Ensino Médio.
GARCIA; BACARIN; LEONARDO, 2018	Acessibilidade e permanência na educação superior: percepção de estudantes com deficiência	Acessibilidade; políticas públicas; ensino superior.
FACCI; SILVA; SOUZA, 2018	O acesso ao ensino superior: será que vivemos, realmente, o processo de inclusão?	—
BRUNHARA <i>et al</i> , 2018	Acessibilidade da pessoa com deficiência no ensino superior: atitudes sociais de alunos e professores de uma instituição de ensino superior	Educação Superior; Inclusão Educacional; Pessoas com Deficiência
LOURENÇO; BATTISTELLA, 2018	Mapeamento de alunos público-alvo da Educação Especial na Universidade Federal de São Carlos em 2014-2015	Educação especial; inclusão escolar; ensino superior.
MELO; ARAÚJO, 2018	Núcleos de Acessibilidade nas Universidades: reflexões a partir de uma experiência institucional	Ensino superior; Educação Especial; serviço de apoio.
NOZU; BRUNO; CABRAL, 2018	Inclusão no Ensino Superior: políticas e práticas na Universidade Federal da Grande Dourados	Educação inclusiva; ensino superior; Educação Especial.
NEVES; MACIEL; OLIVEIRA, 2019	Representações de práticas inclusivas: da realidade vivida aos caminhos da inclusão no ensino superior na Amazônia paraense	social; práticas inclusivas; ensino superior.

Fonte: Elaboração própria, 2019.

Facci, Silva e Souza (2018, p. 12) apontam que a inclusão de estudantes PAEE na Educação Superior ainda não está efetivada nas universidades. Existe uma necessidade de investimentos em políticas públicas para a permanência desses estudantes nas universidades. “Não basta somente possibilitar o acesso, a questão é criar condições para que os estudantes

tenham as mediações necessárias para que possam se apropriar dos conhecimentos científicos e culturais”.

Outro fator destacado pelas autoras é a formação de professores para o atendimento de estudantes PAEE. “Neste aspecto temos dados que mostram como as características das pessoas com deficiência e formas de ensinar, metodologias diferenciadas, não fazem parte da formação inicial da Educação Básica e muito menos do Ensino Superior” (FACCI; SILVA; SOUZA, 2018, p. 12).

O despreparo dos docentes faz com que eles não saibam como agir quando recebem esses estudantes PAEE em sala de aula. Para isso, as autoras sugerem uma formação continuada com o intuito de fornecer os instrumentos necessários acerca das possibilidades de trabalho com esses estudantes (FACCI; SILVA; SOUZA, 2018).

Compartilhando achados de Cabral; Melo, (2017, p. 59) a partir do ano 2000, programas e ações do governo buscaram regularizar, o que aos poucos estava sendo normatizado pela legislação em favor do acesso dos estudantes PAEE na Educação Básica inclusive na Educação Superior. Na Educação Superior, os autores destacaram dois documentos nacionais que normatizaram a inclusão dos estudantes PAEE: o Programa Incluir e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Ainda segundo os autores “nesse contexto, a comunidade científica brasileira passou a investigar com maior rigor os reflexos das referidas ações, dos programas e das políticas sobre as diferentes realidades” (CABRAL; MELO (2017, p. 60).

1.5 Levantamentos encontrados em mais de um banco de dados.

Os trabalhos encontrados em mais de um banco de dados foram especificados conforme o Quadro 6.

Quadro 6 - Trabalhos encontrados em mais de um banco de dados.

Autor(es)	Redalyc	CAPES	Google Acadêmico	SciELO
PLETSCH; LEITE (2017)	X			X
DUARTE <i>et al</i> , (2013)			X	X
PEREIRA; ALBUQUERQUE (2017)	X		X	X
MARTINS; NAPOLITANO	X			X

(2017)

MACIEL; ANACHE (2017)	X			X
CABRAL; MELO (2017)			X	X
OLIVEIRA; MELO; ELALI (2008)	X			X
PEREIRA <i>et al.</i> , (2016)	X	X		
MENDES; BASTOS (2016)	X	X		X
MELO; MARTINS (2016)	X			X

Fonte: Elaboração própria, 2019.

O trabalho desenvolvido na revisão de literatura especificado anteriormente foi organizado por banco de dados e por ano, para melhor compreensão. Foram identificados 145 trabalhos, sendo 9 trabalhos localizados em mais de um banco de dados. Ao eliminarmos os trabalhos duplicados apresentados no Quadro 6, averiguamos um total de 136 trabalhos que abordam a inclusão na Educação Superior.

Observamos que no ano de 2008 o número de trabalhos publicados sobre a temática era pequeno, com 12 trabalhos, (10 artigos e 2 dissertações) e nos últimos quatro anos a quantidade de trabalhos aumentou. Em 2016 temos 28 trabalhos (23 artigos, 2 teses e 3 dissertações), 2017 encontramos 32 trabalhos (31 artigos e 1 dissertação) e 2018 temos 28 trabalhos (24 artigos, 3 Trabalhos de Conclusão de Curso e 1 monografia). Em 2019 temos 6 artigos.

2 POLÍTICA DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Para compreendermos o processo de inclusão do PAEE no Brasil, faz-se necessário considerar o contexto histórico mais abrangente, principalmente a partir do final da década de 1980 e início da década de 1990.

Na década de 1980 temos a Constituição Federal de 1988 como resultados de lutas pela democratização política com garantia de direitos às pessoas com deficiência e garantia de igualdade no acesso à escola desde a educação básica até o nível mais elevado de educação, da ciência e das artes; repressão a toda forma de discriminação e a garantia de acessibilidade (SILVA; DINIZ, 2017).

A Constituição de 1988 expõe diretrizes com a criação de programas de prevenção e atendimento especializado para pessoas com deficiência física, sensorial ou intelectual. A integração social do adolescente e do jovem com deficiência também está presente na Constituição por intermédio do treinamento para o mercado do trabalho, a convivência, a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, assim como a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação (BRASIL, 2016).

Quando mencionamos a Constituição, precisamos entender que esta dentre todas as outras leis é a mais importante, pois é responsável pela elaboração de outras leis e do conteúdo mínimo que as demais normas precisam ter (TRINDADE, s/d.).

Ainda segundo Trindade (s/d.),

[...] a Constituição de 1988 também se preocupou bastante em assegurar os direitos básicos dos cidadãos, chamados de direitos fundamentais. Por conta disso, especialmente nos artigos. 5º a 17º, estão previstas as prerrogativas básicas dos indivíduos e dos grupos sociais em relação ao Poder Público. É na Constituição que estão previstos direitos como vida, liberdade, propriedade, igualdade, saúde, educação, moradia, entre vários outros (TRINDADE, s/d., p. 1).

Os direitos sociais são resultados de lutas e conquistas históricas em diferentes situações e momentos. Aguiar *et al.* (2017, p. 658) salientam que mesmo com a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBD) de 1996 que tem como garantia do “direito e o acesso à educação para todos, vemos que, na educação superior, no Brasil, poucas são as pessoas com deficiência que tem conseguido ingressar, permanecer e concluir um curso de graduação”.

A LDB/96 foi promulgada com o discurso de inclusão educacional em que propõem a adequação das escolas brasileiras de forma satisfatória a fim de atender a todos os estudantes (KASSAR, 2011). No campo educacional, podemos observar na LDB, em seu art. 4º (redação dada pela lei nº 1.296 de 2013), a garantia de ensino aos alunos da Educação Especial com “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superlotação, transversal a todos os níveis” (BRASIL, 2013).

Baseado nos estudos de Oliveira, Melo e Elali (2008) no final da década de 1990 observa-se importantes iniciativas na Educação Superior, a saber, o Aviso Circular nº. 277/96. A Circular evidenciava os esforços das Instituição de Ensino Superior (IES) em adequar-se suas estruturas para possibilitar o acesso e permanência dos estudantes da Educação Superior. Especialistas analisaram a necessidade de um edital que abordasse com clareza os recursos utilizados no momento da prova em vestibulares. Observou-se também a necessidade da instalação de Bancas Especiais, em que disponha ao menos uma especialista na área de deficiência do candidato. As provas, deveriam ser adequadas com textos ampliados, lupas e que tivesse recursos ópticos para estudantes com deficiência visual, como prova em braile, intérprete de Libras, entre outros (BRASIL, 1996).

Percebemos que desde a década de 1990 já se faziam esforços para a melhoria da Educação Superior para estudantes com deficiência. No entanto, há vezes em que esses dados não eram computados, conforme escrito na circular:

Os levantamentos estatísticos no Brasil não têm contemplado o atendimento educacional aos portadores de deficiência, dificultando, assim, a exposição de dados sobre o número de alunos que concluem o 2º grau e o número daqueles que ingressaram no ensino superior (BRASIL, 1996).

As propostas da educação inclusiva estão alinhadas com a história, a política, a economia, e disputas de diferentes forças envolvidas nas discussões sobre os direitos das pessoas com deficiência. As políticas nesse campo também são implementadas a partir das diretrizes internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU) que sustenta o princípio de Educação Inclusiva, as diretrizes e estratégias traçadas para a educação inclusiva, que tem como eixo central o desenvolvimento humano, a erradicação da pobreza e a educação. A inclusão é entendida como um processo em que o aluno tem suas necessidades específicas atendidas, considerando sua realidade, suas tradições, promovendo a participação

do aluno no processo de aprendizagem, reduzindo a exclusão no campo educacional (PLETSCH, 2014).

Os princípios presentes nos documentos internacionais nortearam a educação brasileira. Silveira (2013, p. 482) argumenta que “as organizações internacionais são a expressão mais visível do esforço de cooperação internacional, e sua participação é fundamental nessa repartição da proteção dos direitos humanos fundamentais em diferentes sistemas”.

Em 2009 temos o Decreto nº 6.949, no artigo 24, referente à Educação assegurando o direito à educação inclusiva em todos os níveis, incluindo a Educação Superior:

[...] os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com os seguintes objetivos: [...] Os Estados Partes assegurarão que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino superior em geral, treinamento profissional de acordo com sua vocação, educação para adultos e formação continuada, sem discriminação e em igualdade de condições. Para tanto, os Estados Partes assegurarão a provisão de adaptações razoáveis para pessoas com deficiência (BRASIL, 2009, p. 2).

A Cartilha do Censo 2010 “Pessoas com Deficiência” publicada em 2012 com dados coletados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010 relata os diferentes tipos de deficiência e dados da população brasileira. Registra-se que dos 45.606.048 da população total, 23,9% da população possuem algum tipo de deficiência, sejam elas visual com 18,6%, auditiva com 5,10%, motora ocorrendo em 7% da população e mental ou intelectual com 1,40%. Observa-se que mais de 23% da população possui algum tipo de deficiência, seja física, intelectual ou motora (IBGE, 2010).

O Governo Federal juntamente com a Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência passa a fomentar programas a favor da pessoa com deficiência, onde mencionam que os direitos humanos são garantidos a todos os brasileiros com deficiência.

Embora o Governo Federal desenvolva ações em favor da população menos favorecida, Campello *et al.*, (2018) mencionam que mesmo com as vivências decorrentes no Brasil pautado na queda da desigualdade no período recente, o país continua a ocupar a posição de entre os mais desiguais do mundo.

A ascensão da população brasileira à Educação Superior tenta superar inúmeros desafios e barreiras em um espaço que ainda é considerado destinado apenas a uma parcela da população:

[...] o acesso ao ensino superior, incluindo mestrado e doutorado, foi ampliado para toda a sociedade. Enquanto que o acesso ao conjunto da população quase dobrou, para os 20% mais pobres foi multiplicado 23 vezes. Uma barreira histórica para estudantes das escolas públicas começou a ser rompida pelos jovens que enfrentam os desafios da desigualdade social. Isto fica evidente no crescimento das vagas e correspondente ampliação do número de estudantes notadamente nas regiões Norte e Nordeste. Mas ainda é apenas uma brecha que não comporta contingentes massivos de estudantes de baixa renda. O ensino superior continua sendo um espaço elitizado no Brasil. Uma geração de jovens conquistou o lugar dos primeiros membros de suas famílias a terem acesso à universidade. [...] O lugar antes restrito aos estratos com mais renda passou a ser compartilhado com as camadas mais pobres (CAMPELLO *et al.*, 2018, p. 61).

O aumento de matrículas nas universidades foi considerável, com a entrada de alunos de escolas públicas, em situação de pobreza e em muitos casos sendo o primeiro da família a ter acesso à universidade por meio das políticas de ações afirmativas. Segundo Campello *et al.*, (2018, p. 59), “em 2015, por exemplo, 35% dos formandos que fizeram o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) eram os primeiros da família a serem diplomados”.

Assim como os mais pobres, as pessoas com deficiência também estiveram por muito tempo alijadas do acesso à Educação Superior no Brasil. Pezzini (s/d., p. 1799) aponta que a Educação Especial se dedica a qualquer nível de ensino para qualquer indivíduo que necessite de atendimento especializado, mas quanto mais se eleva o nível de escolarização, as discussões relacionadas à inclusão ainda são insuficientes:

A Educação Especial é destinada a qualquer indivíduo com necessidades especiais que precisa de recursos e atendimentos especializados, seja qual for a etapa da educação básica ou nível de ensino. Conforme os níveis de escolarização se elevam, as discussões e as práticas educacionais voltadas à inclusão se tornam escassas, assim como os ingressos com necessidades educativas especiais são poucos no ensino superior, por mais que atualmente, tenham ocorridos avanços.

Porém, chama a atenção que mesmo com os avanços mencionados desde a Constituição, com decretos e leis que tratam da inclusão dessas pessoas, o processo de inclusão na Educação Superior ainda é inicial e carece de avanços.

O Ministério da Educação (MEC) disponibiliza programas pertinentes à política, programas, ações, projetos e atividades implementadas pela Secretaria de Educação Superior

(Sesu). Há programas que são destinados ao PAEE, enquanto que outros programas são destinados para a sociedade em geral, como por exemplo, o Programa Educação Tutorial (PET) de 2005, designado a inserir estudantes de graduação em projetos de educação tutorial por meio a concessão de bolsas do programa para estudantes e professores tutores dos grupos, para a realização de atividades de ensino, pesquisa e extensão (MEC, 2018).⁸

Outro exemplo é o Programa de Apoio à Extensão Universitária (Proext) de 2008, que apoiou as instituições públicas e comunitárias de Educação Superior no desenvolvimento de programas ou projetos de extensão que colaborem para a prática de políticas públicas, com destaque na inclusão social (MEC, 2018).

Destinado ao PAEE, temos o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Programa Incluir). Seu objetivo é promover o desenvolvimento de políticas institucionais de acessibilidade nas instituições federais de Educação Superior para garantir o pleno acesso de pessoas com deficiência (MEC, 2018).

No período de 2005 a 2011, o Programa Incluir - acessibilidade na educação superior efetivou-se por meio de chamadas públicas concorrenciais, que, naquele momento, significaram o início da formulação de estratégias para identificação das barreiras ao acesso das pessoas com deficiência à educação superior. A partir de 2012, esta ação foi universalizada atendendo todas as IFES, induzindo, assim, o desenvolvimento de uma Política de Acessibilidade ampla e articulada (BRASIL, 2013).

Visando a inclusão em sentido mais amplo, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) de 2007, teve como alvo ampliar as condições de permanência dos estudantes matriculados em curso de graduação em modo presencial, egressos de escolas públicas ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio (MEC, 2018).

A partir de 2010, temos o Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Ensino Superior Públicas Estaduais (Pnaest), cuja finalidade é ampliar as condições de acesso, permanência e sucesso dos jovens na Educação Superior pública estadual (MEC, 2018).

Privilegiando o acesso e com foco em políticas de inclusão para o acesso à Educação Superior por classes populares, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, o Programa Universidade para Todos (ProUni) conforme a Lei nº 11.096 de 13 de janeiro de 2005 teve

⁸ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu-secretaria-de-educacao-superior/programas-e-acoes>. Acesso em: 29 mar. 2020.

por objetivo destinar bolsas integrais, parciais de 50% ou 25% em IES privadas conforme o artigo 2º para os seguintes público-alvo:

I - estudante que tenha cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral; II - estudante portador de deficiência, nos termos da lei; III - professor da rede pública de ensino, para os cursos de licenciatura, normal superior e pedagogia, destinados à formação do magistério da educação básica, independentemente da renda a que se referem os §§ 1º e 2º do art. 1º desta Lei (BRASIL, 2005).

Se por um lado, tais propostas trouxeram acesso às pessoas que viviam a parte dessas políticas, devido a uma estrutura elitizada da Educação Superior, por outro, a criação do ProUni favoreceu as universidades particulares, compondo estruturas governamentais de fortalecimento da mercantilização, privatização e financiamento da Educação Superior brasileira contribuindo de forma significativa para o aumento do patrimônio dos grupos educacionais privados (CHAVES *et al.*, 2018).

Criados no mesmo período, o Programa Bolsa Permanência (PBP) é um auxílio financeiro que visa minimizar as desigualdades sociais, étnico-raciais e contribuir para permanência e diplomação dos estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica (MEC, 2018); o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies) trata-se de uma política educacional que concede financiamentos a estudantes de cursos superiores não gratuitos (MEC, 2018); o Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (Proies) tem o objetivo de garantir condições para a continuidade das atividades de entidades mantenedoras de instituições com conceito satisfatório no Sistema Nacional de Avaliação da Educação (Sinaes), por meio da aprovação de plano de recuperação tributária (MEC, 2018).

Atualmente, o Sistema de Seleção Unificada (Sisu) é um sistema informatizado gerenciado pelo MEC, que seleciona candidatos a vagas em cursos de graduação ofertadas pelas instituições públicas de Educação Superior (MEC, 2018). Com o processo seletivo via vestibular o acesso às universidades ocorria de modo mais restrito, por beneficiar a poucos (pessoas de origens mais privilegiadas, classe alta e média) não visando à população economicamente menos favorecida. Conforme Oliveira *et al.*, (2008, p. 80-81) “o vestibular cumpre historicamente o papel de limitar o acesso, [...] o processo seletivo estaria apenas reproduzindo a seletividade já existente na sociedade”.

No ano de 2005, com o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir) foram propostas ações para a garantia de acesso de pessoas com deficiência às Instituições

Federais de Ensino Superior (IFES), tendo como principal objetivo promover a criação e a concretização de núcleos de acessibilidade com o propósito de garantir a integração de pessoas com deficiência ao convívio acadêmico, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação (BRASIL, 2005).

Trabalho de Cabral e Melo (2017) em referência aos quinze anos de implantação do Programa Incluir buscou construir um panorama nacional que pudesse vislumbrar os caminhos percorridos pelos Núcleos de Acessibilidade das instituições federais de Educação Superior brasileiras, particularmente no que se refere ao período de 2005 a 2014. Neste período, o atendimento voltado para o PAEE já era oferecido em 54 universidades federais. A implementação dos Núcleos de Acessibilidade na Educação Superior nos anos de 1999 e 2014 já ocorria nas universidades anterior a esse período, embora em número reduzido. A partir de 2005, com o programa Incluir, houve um aumento de 37,1% no número de Núcleos. Somente em 2010 pode-se observar um aumento considerável de 59,2%, o que mostra a existência de Núcleos de Acessibilidade em mais da metade das universidades federais.

Conforme apresentado, esses Núcleos buscam promover condições para que os estudantes permaneçam na universidade, para que tenham acessibilidade tanto no espaço físico quanto em questões atitudinais.

O documento da Organização das Nações Unidas (ONU) *A inclusão social e os direitos das pessoas com deficiência no Brasil: uma agenda de desenvolvimento pós-2015*, compreende acessibilidade como “o acesso à tecnologia e desenvolvimento tecnológico, moradia e aquisição de equipamentos” (BRASIL, 2013, p. 4). Tal agenda por vezes é evocada nos documentos educacionais. Acontece que as universidades não viabilizam condições satisfatórias para que essa mudança ocorra. Segundo Ciantelli; Leite (2016, p. 414) ao se tratar em termos educacionais, a acessibilidade implica em medidas que ultrapassem a dimensão arquitetônica, curricular, das práticas avaliativas, metodológicas, entre outras. Portanto, essas IES ao contribuir para as condições de acessibilidade, precisam conciliar os princípios da inclusão educacional, não implicando somente no acesso, mas condições de aprendizagem dos estudantes.

Segundo o Ministério da Educação o núcleo de apoio deve promover propostas não só de inclusão como de permanência desses alunos na instituição de Educação Superior:

Com relação às pessoas com deficiência, o Ministério da Educação aprovou uma portaria que estabelece a criação de núcleos de apoio à inclusão. Trata-se da portaria nº 3.284, de 07 de novembro de 2003, publicada no Diário Oficial da União no dia 11 de novembro de 2003, que impõe às instituições

de ensino superior a obrigatoriedade de empreender as adaptações necessárias ao acesso e permanência de alunos com deficiência (SOUZA, 2010, p. 12).

A Portaria nº 3.284/2003 estabelece normas de acessibilidade, como rampas de acesso para uma circulação e uso dos espaços coletivos, adaptação das portas dos banheiros que permitam a entrada da cadeira de rodas, colocação de barras de ferro nas paredes dos banheiros, reserva de vagas no estacionamento, entre outros (BRASIL, 2003).

Em relação ao aluno com deficiência visual, a portaria apresenta a necessidade de materiais didáticos adequados,

[...] de manter sala de apoio equipada como máquina de datilografia braile, impressora braile acoplada ao computador, sistema de síntese de voz, gravador e fotocopadora que amplie textos, software de ampliação de tela, equipamento para ampliação de textos para atendimento a aluno com visão subnormal, lupas, régua de leitura, scanner acoplado a computador; de adotar um plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico em braile e de fitas sonoras para uso didático (BRASIL, 2003).

O uso desses materiais pedagógicos para alunos com deficiência visual é essencial para a permanência desse aluno na universidade, tendo em vista a quantidade de conteúdo da grade curricular dos diferentes cursos.

O Estado, em conjunto com a sociedade, ao se comprometer fomentar o ingresso do PAEE na Educação Superior, tem conduzido a promulgação de leis que contemplam os direitos desse público. No entanto, o processo de unificação de um discurso contemporâneo homogêneo presente no Brasil, em que se discute o direito a igualdade, materializa as diferenças de classes e a exploração configura-se nos formatos de serviços aos “socialmente desfavorecidos” (MARTINS; LEITE; LACERDA, 2015, p. 986). Dentro desse movimento as pessoas com deficiência são vistas como o reflexo desse processo social, pois o Estado ao colaborar para a ampliação da educação mercantilista distancia-se cada vez mais de seu compromisso de garantir o direito coletivo (MARTINS; LEITE; LACERDA, 2015).

2.1 Formas de ingresso na Educação Superior brasileira

No Brasil, o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), criado em 1998 com o objetivo avaliar competências e habilidades desenvolvidas ao longo da educação básica por seus concluintes, passou a ser adotado como processo de seleção para ingresso nas IFES. Com

a reformulação ocorrida em 2009 o MEC o estabeleceu como principal via de acesso às universidades federais (JUNQUEIRA; MARTINS; LACERDA, 2017).

Segundo Costalonga (2019) o ENEM é um processo seletivo que estabelece uma média em que os sujeitos são posicionados de acordo com suas capacidades. A problemática desse exame está na capacidade de in/excluir os sujeitos. Surge então nacionalmente em 2012 a reserva de vagas, como um mecanismo capaz de incluir estudantes de escolas públicas na Educação Superior. Em 2016 se amplia aos estudantes com deficiência oriundos de escolas públicas. Esses processos seletivos exercem “uma função de norma, na medida em que se estabelece uma média: os que estão dentro da nota de corte são aprovados nos processos seletivos e, os que estão fora, reprovados”.

Com base nesse cenário temos a reserva de vagas para as pessoas com deficiência que

[...] enquadra-se como processo normalizador, pois procura incluir, trazer para dentro das universidades as pessoas com deficiência. Percebe-se ainda que se parte da presunção de que as pessoas com deficiência não se enquadram na média da nota de corte, ou seja, são entendidas como anormais, necessitando de uma discriminação positiva para promover seu acesso, permanência e conclusão de seu percurso acadêmico nesse nível de ensino (COSTALONGA, 2019, p. 71).

Devido ao número elevado de participantes, as questões referentes à acessibilidade das pessoas com deficiência passaram a exigir maior atenção e exigir providências quanto a igualdade do exame. O ano de 2012 foi significativo para o ENEM devido às mudanças, com melhorias no sistema de inscrição eletrônica com leitores de tela e a inclusão no campo de opções “autismo” e “surdocegueira”. O rigor nas escolhas do local da prova; correções específicas para a prova escrita dos participantes com surdez, deficiência auditiva e dislexia, fez com que o Inep efetivasse mudanças nas edições seguintes. Essas alterações no sistema de inscrição são relevantes no que diz respeito à acessibilidade e maior confiabilidade dos dados (JUNQUEIRA; MARTINS; LACERDA, 2017).

Segundo dados do Inep (2019) em 21 edições, o ENEM recebeu 100 milhões de inscrições. Porém, no ano de 2019 houve uma redução percentual no número de inscritos registrados pelo Inep desde 2016. Números revelam que a quantidade de inscrições vem caindo ao longo dos anos. Da edição de 2016 para a de 2017, as inscrições diminuíram em 22%; em 2018, caíram 17,9%. O mesmo ocorreu em 2018 para 2019, a redução foi de 7%.

Uma das explicações para este fato é a menor participação de egressos no exame, além de um menor número de matrículas no Ensino Médio.⁹

É preciso atentar ao número de inscritos e ao número de solicitação de recursos no ato do Exame:

[...] um dos cuidados importantes a se tomar diante dos dados relativos à inscrição ou à participação no Enem é lembrar que o sistema de inscrição permite que, em caso de deficiência múltipla, a pessoa interessada informe cada uma de suas condições para, em seguida, solicitar os recursos e auxílios necessários no atendimento diferenciado, de modo que o número informado de deficiências não corresponde linearmente ao número de inscritos ou participantes com deficiência ou vice-versa (JUNQUEIRA, MARTINS; LACERDA, 2017, p. 457).

O Diário Oficial nº 14 de 21 de março de 2019 estabeleceu as normas para o ENEM de 2019, apresentando a Portaria/MEC nº 468, de 3 de abril de 2017. É parte complementar deste edital a Portaria/Inep nº 586, de 6 de julho de 2017, usado como mecanismo para o acesso a Educação Superior. Os dados do ENEM também permitem autoavaliação do estudante no desenvolvimento de estudos e a produção de indicadores educacionais. Depois de algumas reformulações o exame passou a ser aplicado em dois domingos e a ter quatro provas objetivas, com 180 questões, e uma redação em 2019 (BRASIL, 2019).

No *Campus* atualmente são adotados como forma de ingresso o Sistema de Seleção Unificada (SISU), em que 40% das vagas dos cursos presenciais de graduação são ofertadas por meio deste processo seletivo; o ingresso por meio do vestibular, em que são reservados outros 40% das vagas; e o Programa de Avaliação Seriada Seletiva da UFMS (PASSE), que é uma forma de ingresso adotada recentemente por esta instituição (pretendendo ao invés de medir o aprendizado dos candidatos em uma única prova, medir o desempenho do candidato ao final de cada ano do Ensino Médio). Segundo essa instituição, a perspectiva era a de que partir de 2020, 20% das vagas dos cursos de graduação sejam reservadas para esta modalidade de ingresso. No edital para Vagas Remanescentes somente são ofertadas vagas não preenchidas pelos processos SISU e Vestibular UFMS, e que ao mesmo tempo não existam candidatos para serem convocados (UFMS, 2019).

O processo de movimentação interna e reingresso visa preencher vagas ociosas nos cursos presenciais de graduação da UFMS nos seguintes casos: destinado a estudantes

⁹ Informações disponíveis em http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/edicao-do-enem-2019-registra-a-menor-queda-no-numero-de-inscritos-dos-ultimos-4-anos/21206. Acesso em 08 de ago. 2019.

excluídos por desistência ou por jubramento; movimentação entre cursos de mesmo nome (homônimos), que são oferecidos em unidades ou turnos diferentes; movimentação para curso homônimo ao de origem, porém, de modalidade diferente (bacharelado ou licenciatura); e, movimentação de um curso para outro na UFMS, desde que os cursos sejam da mesma grande área de conhecimento (UFMS, 2019).

O processo seletivo de Transferência Externa, Refugiados e Portador de Diploma visa preencher as vagas ociosas nos cursos presenciais de graduação da UFMS com as seguintes especificações: transferência para curso homônimo ao de origem; transferência para curso homônimo ao de origem, porém, de modalidades diferentes (bacharelado ou licenciatura); transferência para curso de nome distinto ao de origem, porém da mesma área de conhecimento; estrangeiros portadores de visto de refugiado, humanitário ou reunião familiar; portador de diploma (UFMS, 2019).¹⁰

Sobre o processo seletivo via SISU, das 180 questões de múltipla escolha do ENEM, 90 são aplicadas em um dia e outros 90 no próximo dia de prova, e estão divididas em grupos de 45 questões, contemplando as quatro áreas de conhecimento: Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias (LERIA *et al.*, 2018).

O Inep define como “treineiro” no ENEM 2019 o estudante que não concluiu o Ensino Médio, apenas para testar seus conhecimentos ou aqueles que concluirão no ano letivo em que for realizar a prova. Esses estudantes são submetidos aos mesmos procedimentos dos demais concorrentes exceto quanto à divulgação dos resultados, que ocorre 60 dias após o resultado da divulgação. Para os participantes que necessitam de Atendimento Especializado e/ou Específico deverá, no momento da inscrição, informar a condição que motiva a solicitação de Atendimento, conforme a especificidade de cada participante, como: para pessoas com Baixa Visão, Cegueira, Visão Monocular, Deficiência Física, Deficiência Auditiva, Surdez, Deficiência Intelectual (Mental), Surdocegueira, Dislexia, Déficit de Atenção, Autismo e/ou Discalculia (BRASIL, 2019). Embora os candidatos tenham apoio no momento da avaliação, o candidato com visão monocular não possui direito a cotas para pessoa com deficiência conforme a Lei nº 13.409/16.

O candidato com necessidades especiais pode solicitar auxílio de acessibilidade como prova em braile, tradutor intérprete de Libras, vídeo com tradução em Libras, provas ampliadas com fonte de tamanho 24 e com figuras ampliadas, guia-intérprete, ledor,

¹⁰ Disponível em: <https://ingresso.ufms.br/formas-de-ingresso/>. Acesso em: 24 out. 2019.

transcritor, vídeoprova em leitura labial, tempo adicional para a realização das provas, sala de fácil acesso e/ou mobiliário acessível (BRASIL, 2019).

Alunos com Cegueira, Surdocegueira, Baixa Visão e/ou Visão Monocular, cuja documentação que comprove a condição que motiva a solicitação seja aprovada pelo Inep, poderá utilizar material próprio, como: máquina perkins, reglete, punção, sorobã ou cubaritmo, caneta de ponta grossa, tiposcópio, assinador, óculos especiais, lupa, telelupa, luminária, tábuas de apoio e será acompanhado por cão guia. Os aplicadores das provas irão vistoriar os equipamentos para a utilização dos participantes (BRASIL, 2019).

Para os participantes que possuem Deficiência Auditiva, Surdez ou Surdocegueira cuja documentação que comprove a condição que motiva a solicitação seja aprovada pelo Inep, poderá utilizar aparelho auditivo e implante coclear (BRASIL, 2019).

Esses participantes têm direito a um acréscimo de 120 minutos para cada dia de prova. Para solicitar os recursos, os participantes precisam preencher um formulário para análise com nome completo e o diagnóstico com o código correspondente à Classificação Internacional de Doença (CID 10)¹¹ (BRASIL, 2019).

Para participante com Transtorno Global do Desenvolvimento (Dislexia, Discalculia e Déficit de Atenção) poderá apresentar declaração ou parecer, com seu nome completo, com a descrição do transtorno, emitida e assinada por entidade ou profissional habilitado, na área da saúde ou similar e com a identificação da entidade e do profissional declarante (BRASIL, 2019).

Estudos de Junqueira; Martins; Lacerda (2017); Rebelo; Kassar (2018); Leria *et al*, 2018; Gesser; Nuernberg (2017) apontam as barreiras existentes no processo atual no ENEM para os participantes com Cegueira. Mesmo com a prova em braile ou acesso a computadores com programas leitores de tela nem sempre esses recursos são satisfatórios, devido à existência de fórmulas, tabelas e gráficos que comprometem a compreensão.

Segundo Junqueira; Martins; Lacerda (2017) mesmo seguindo a recomendação do Ministério da Educação (2006) na qual os textos transcritos em grafia braile apresentem por meio de via tátil gráficos e imagens por entender ser fundamental assegurar à pessoa cega a possibilidade de consultar a imagem gráfica, as provas convencionais em braile não trazem a

¹¹ A CID-10 foi conceituada para padronizar e catalogar as doenças e problemas relacionados à saúde, tendo como referência a Nomenclatura Internacional de Doenças, estabelecida pela Organização Mundial de Saúde. Com base no compromisso assumido pelo Governo Brasileiro, a organização dos arquivos em meio magnético e sua implementação para disseminação eletrônica foi efetuada pelo DATASUS, possibilitando, assim, a implantação em todo o território nacional, nos registros de Morbidade Hospitalar e Ambulatorial, compatibilizando estes registros entre todos os sistemas que lidam com morbidade. Disponível em <http://datasus.saude.gov.br/sistemas-e-aplicativos/cadastros-nacionais/cid-10>. Acesso em 08 ago. 2019

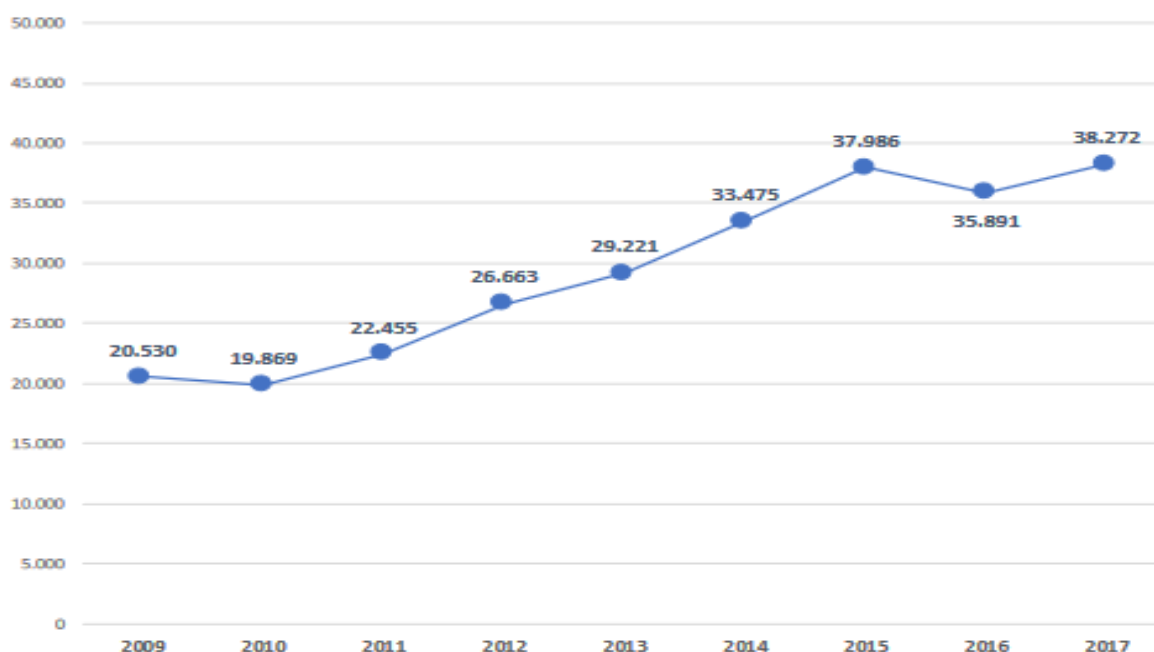
transcrição dos recursos visuais, sendo substituídos por descrições, que acabam sendo muito longas e complexas. “Assim, itens produzidos seguindo raciocínio apoiado em imagens podem ser menos acessíveis aos participantes cegos, já que nem sempre a explicação do gráfico ou da figura é suficiente para oferecer a mesma condição de interpretação ofertada aos demais” (p. 464).

3 INDICADORES EDUCACIONAIS DA POLÍTICA DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL (2008-2018)

Por meio de estudos quantitativos apresentamos os resultados do Censo da Educação Superior nos anos de 2008 a 2018, que mostram as mudanças ocorridas na Educação Superior no período. O Decreto nº 6.425, de 4 de abril de 2008 referente ao Censo anual da educação em seu artigo 3º informa que o Censo da Educação Superior deveria ser realizado anualmente em regime de colaboração entre a União, os Estados e o Distrito Federal (BRASIL, 2008).

Alguns resumos técnicos disponíveis na página do Inep não disponibilizam informações específicas sobre alunos PAEE. As informações sobre as matrículas dos estudantes aparecem no âmbito geral nos anos de 2008, 2010, 2012, 2013, 2014 e 2018. No Resumo Técnico de 2017 obtemos informações sobre a evolução das matrículas desses estudantes PAEE conforme o Gráfico 1.

Gráfico 1 - Evolução de matrícula em Cursos de Graduação de Alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação entre os anos 2009-2017.



Fonte: Dados do Censo Inep 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2018-pdf/97041-apresentac-a-o-censo-superior-u-ltimo/file>. Acesso em: 30 set. 2019.

No Gráfico 1 mostra o movimento das matrículas dos estudantes nos anos de 2009 a 2017 em cursos de graduação. As informações quanto ao número exato de matrícula divergem em diferentes momentos. Em 2009, o número de matrículas eram 20.530, enquanto no

Resumo Técnico do Inep do mesmo ano são apresentadas 20.019 matrículas. Isso pode gerar ambiguidade nas análises, devido à incoerência dos dados.

A partir de 2011, a elevação do número de matrícula ocorre gradualmente até o ano de 2015, em que se registra 37.986. Porém, em 2016 ocorre uma diminuição do número de matrículas e em 2017 esse número aumenta novamente, atingindo 38.272 matrículas.

Ao fazermos uma comparação com o número de matrículas em cursos de graduação no ano de 2017 somando a rede privada e a rede pública, temos 8.286.663 matrículas. Enquanto isso, o número de matrícula em curso de graduação de estudantes PAEE em 2017 temos 38.272 matrículas. Isso corresponde a um número baixo de matrículas de estudantes PAEE na Educação Superior, aproximadamente 0,46% (BRASIL, 2017).

Quando analisamos o tipo de deficiência devemos nos atentar que um mesmo aluno pode apresentar mais de um tipo de deficiência (INEP, 2018, p. 25).

No ano do nosso recorte de pesquisa, o ano de 2008, o Brasil registrou 2.252 Instituições de Ensino Superior (IES), o que representa uma extinção de 29 instituições no comparativo com o ano de 2007, o que não ocorria desde 1997, sobretudo nas universidades federais. A explicação para a diminuição ocorre pela integração de instituições, por fusão ou compra, nos últimos anos (INEP, 2009). Em contrapartida, nas IFES houve um acréscimo de 21.513 novas vagas na graduação presencial e a distância, ou 12,2% em relação a 2007. Em 2008, 1.936.078 novos alunos ingressaram na Educação Superior, crescimento de 8,5% em relação a 2007 (INEP, 2009).

No que diz respeito ao ensino presencial de graduação em geral, em 2008 foram oferecidos 24.719 cursos em todo o Brasil o que representou um aumento de 5,2% quando comparado com o ano de 2007. A região Centro-Oeste apresentou um crescimento acima da média, com 7,5% e observou-se que as universidades são responsáveis pela maior parte dos cursos existentes e gerenciaram 12.351 cursos. No processo seletivo na graduação presencial foi ofertado 2.985.137 vagas em todo o Brasil, sendo as instituições federais responsáveis pelo aumento das vagas oferecidas, que foi de 14,4% (INEP, 2009).

Mesmo com o aumento de vagas oferecidas e do número de matrículas em cursos presenciais nas universidades federais, questionamos quais os motivos do silenciamento dos dados do Censo da Educação Superior sobre os alunos PAEE nos anos 2008, 2010, 2012, 2013, 2014 e 2018.

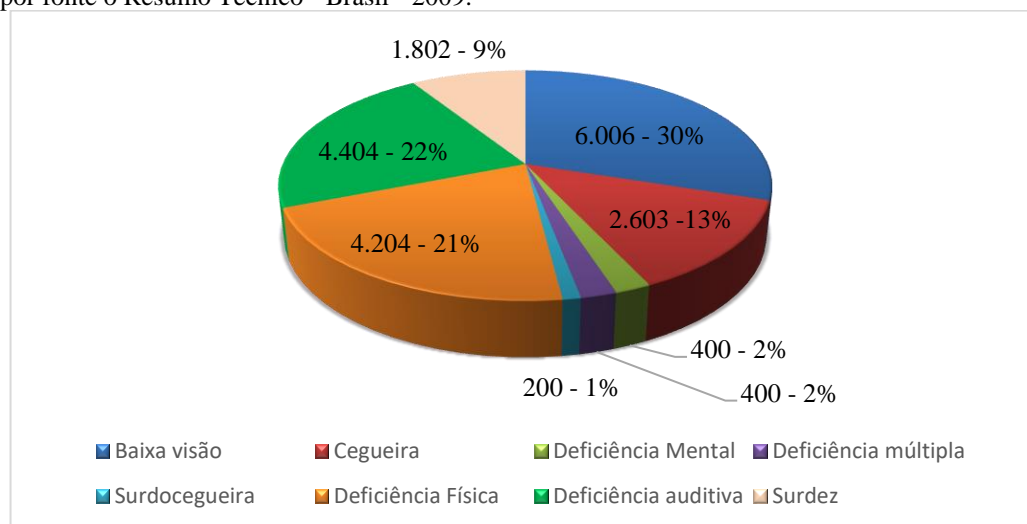
Martins; Leite; Lacerda (2015, p. 1001) apresentam uma possível explicação para esse silenciamento referente à pessoa com deficiência e sua incorporação em dados estatísticos nos documentos oficiais:

A planilha que contém dados numéricos elaborada pelo Inep expõe de modo claro a existência de estudantes com deficiência nas IES naquele período, embora não haja menção a esse público nos resumos técnicos. Uma possível leitura desse fato é de que, no início do governo Lula, embora estivesse presente em sua proposta de governo a atenção diferenciada à Educação Especial, ainda predomina uma concepção de integração da pessoa com deficiência, quando os poucos que chegam aos degraus mais elevados da escolarização são submetidos a um sistema que não identifica sua deficiência e peculiaridades. Por essa razão, tais dados, num primeiro momento, não compuseram as estatísticas educacionais.

No Resumo Técnico de 2009 verificou-se o total de 20.019 alunos PAEE matriculados nas IES públicas e presenciais, o que corresponde a 0,34% de matrículas gerais na Educação Superior. Segundo as informações disponibilizadas, o tipo de deficiência predominante foi Baixa Visão (30%), seguido da Deficiência Auditiva (22%) e Deficiência Física (21%) (INEP, 2010). Porém, ao analisarmos o gráfico 1 acima, temos 511 matrículas a mais, totalizando 20.530.

O gráfico a seguir apresenta a distribuição de alunos PAEE na Educação Superior no ano de 2009, conforme Resumo Técnico do Censo da Educação Superior.

Gráfico 2 - Distribuição do Tipo de Reserva de Vagas dos Alunos com Deficiência na Educação Superior, tendo por fonte o Resumo Técnico - Brasil - 2009.



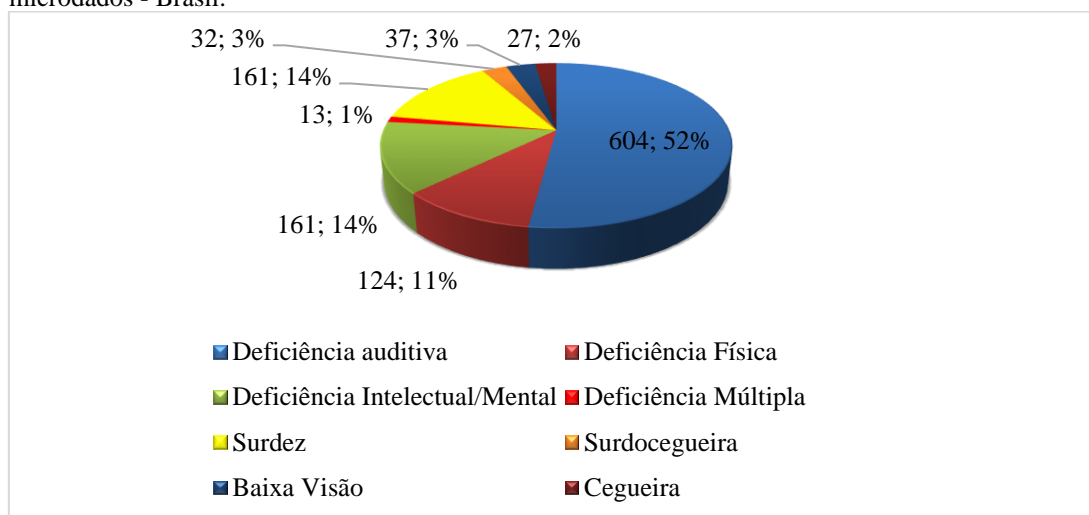
Fonte: Censo da Educação Superior de 2009/MEC/Inep/Deed (INEP, 2010).

Conforme o Gráfico 2, para os tipos de deficiência registram-se Baixa Visão em maior número, com 6.006 tipos de reserva de vagas do PAEE (30%). A Deficiência Auditiva aparece com 4.404 (22%) e Deficiência Física representa 4.204 (21%). Surdocegueira registra-se 200 (1%), os mesmos índices para Deficiência Múltipla com 400 (2%) e a

Deficiência Mental com 400 (2%). Para o tipo Surdez contabiliza-se 1.802 (9%), uma diferença significativa quando comparado aos tipos de Deficiência Auditiva 4.404 (22%). Cegueira corresponde a 2.603 (13%), segundo o Resumo Técnico de 2009.

O gráfico a seguir apresenta informações do Censo da Educação Superior em 2009, coletadas por meio dos microdados.

Gráfico 3 - Tipo de Deficiência dos estudantes PAEE na Educação Superior em 2009, tendo por fonte os microdados - Brasil.



Fonte: Fonte: Elaboração própria com dados coletados pelos microdados do INEP (2009).

Segundo as informações disponibilizadas no Gráfico 3, o tipo de deficiência predominante foi a Deficiência Auditiva (52%), seguida de Deficiência Intelectual/Mental (14%), Surdez (14%), Deficiência Física (11%), Surdocegueira (3%), Baixa Visão (3%) e Cegueira (2%).

As informações apresentadas nos microdados nos anos de 2010 a 2016 apresentaram erro de leitura, não sendo possível coletar informações para fazer um comparativo com os dados disponíveis no Resumo Técnico. Em relação aos microdados, foi possível apenas rodar os dados dos anos de 2009, 2017 e 2018, apresentados na tabela abaixo.

Tabela 1 - Número de estudantes PAEE matriculados na Educação Superior pelos microdados nos anos de 2009, 2017 e 2018.

DEFICIÊNCIA	2009	2017	2018
Deficiência auditiva	604	7572	8204
Deficiência Física	124	20146	21762
Deficiência Intelectual/Mental ¹²	161	2724	3662
Deficiência Múltipla	13	961	1336

¹² Em 2009 tem-se a variável Deficiência Mental. Em 2017 e 2018 tem-se a variável Deficiência Intelectual.

Surdez	161	2857	3053
Surdocegueira	32	210	203
Baixa Visão	37	14326	17041
Cegueira	27	2909	3398
Superdotação	-	1475	2000
Autismo da Infantil	-	520	810
Síndrome de Aspeger	-	501	669
Síndrome de Rett	-	192	253
Síndrome Desintegrativo	-	298	333
TOTAL	1122	54691	62724

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo da Educação Superior (MEC/INEP). O ano de 2009 não possui as variáveis Superdotação, Autismo da Infantil, Síndrome de Aspeger, Síndrome de Rett e Síndrome Desintegrativo.

A discrepância entre as informações contidas nos Resumos Técnicos do Inep e as informações dos microdados (disponibilizados pelo mesmo órgão) é relevante. Em 2009, pelos microdados, temos 1.122 estudantes matriculados. Quando fazemos o comparativo com os 20.019 do número de matrículas do Resumo Técnico do Inep de 2009, temos uma diferença de 18.897. Quando comparamos com o Gráfico 1, a discrepância fica em 19.408. No ano de 2017 essa diferença atinge 16.419 matrículas.

Segundo informações do Inep (2012), o Censo consolida um papel importante, pois gera informações norteadoras para formulação, monitoramento e contribui para as avaliações de políticas públicas. Porém, como interpretar os dados quando as informações mais divergem do que convergem? Faz-se necessário apresentar dados mais precisos, sendo essas informações norteadoras para as políticas públicas.

No âmbito geral, em 2010 o número de matrículas na Educação Superior brasileira era de 6.379.299 em cursos de graduação. Embora o maior número de matrículas seja de caráter preponderantemente privado ao longo desse período, os resultados apontam para certa estabilização da participação desse setor, que, em 2010, atendia a 74,2% das matrículas. Por outro lado, nesse mesmo período, o setor público assistiu a uma significativa expansão (INEP, 2010).

A tabela a seguir apresenta a evolução do número de matrículas de pessoas na esfera geral na Educação Superior, por categoria administrativa de 2007 a 2010.

Tabela 2 - Matrículas de âmbito geral na Educação Superior no Brasil por categoria administrativa de 2007 a 2010.

Ano	Total	Pública								Privada	
		Total	%	Federal	%	Estadual	%	Municipal	%	Privada	%
2007	5.250.147	1.335.177	25,4	641.094	12,2	550.089	10,5	143.994	2,7	3.914.970	74,6
2008	5.808.017	1.552.953	26,7	698.319	12,0	710.175	12,2	144.459	2,5	4.255.064	73,3
2009	5.954.021	1.523.864	25,6	839.397	14,1	566.204	9,5	118.263	2,0	4.430.157	74,4
2010	6.379.299	1.643.298	25,8	938.656	14,7	601.112	9,4	103.530	1,6	4.736.001	74,2

Fonte: MEC/Inep (2012).

No ano de 2007 o número de matrículas em instituições federais de Educação Superior era de 641.094 e em 2010 aumentou para 938.656, representando o resultado mais expressivo comparativamente aos demais anos da série (INEP, 2010).

O Censo de 2011 apresentava como principal mudança a obrigatoriedade da informação por número do Cadastro de Pessoas Físicas (CPF) para os discentes a fim de evitar a duplicidade de informações cadastrais, embora esse procedimento já fosse adotado nos Censos 2009 e 2010 para os dados de docentes (INEP, 2013).

Segundo informações disponíveis no Resumo Técnico do Inep de 2011 (INEP, 2013, p. 26) houve alterações na nomenclatura de algumas categorias: “em relação às alterações de variáveis dos questionários de coleta entre os Censos 2010 e 2011, destaca-se a alteração e a inclusão de categorias nos tipos de deficiências dos alunos, além da mudança de nomenclatura dessa variável”.

O quadro abaixo apresenta os tipos de deficiência registrados pelos Censos de 2010 e 2011, com as mudanças ocorridas entre esses dois anos.

Quadro 7 - Tipo de Deficiência de Alunos nos Censos da Educação Superior de 2010 e 2011.

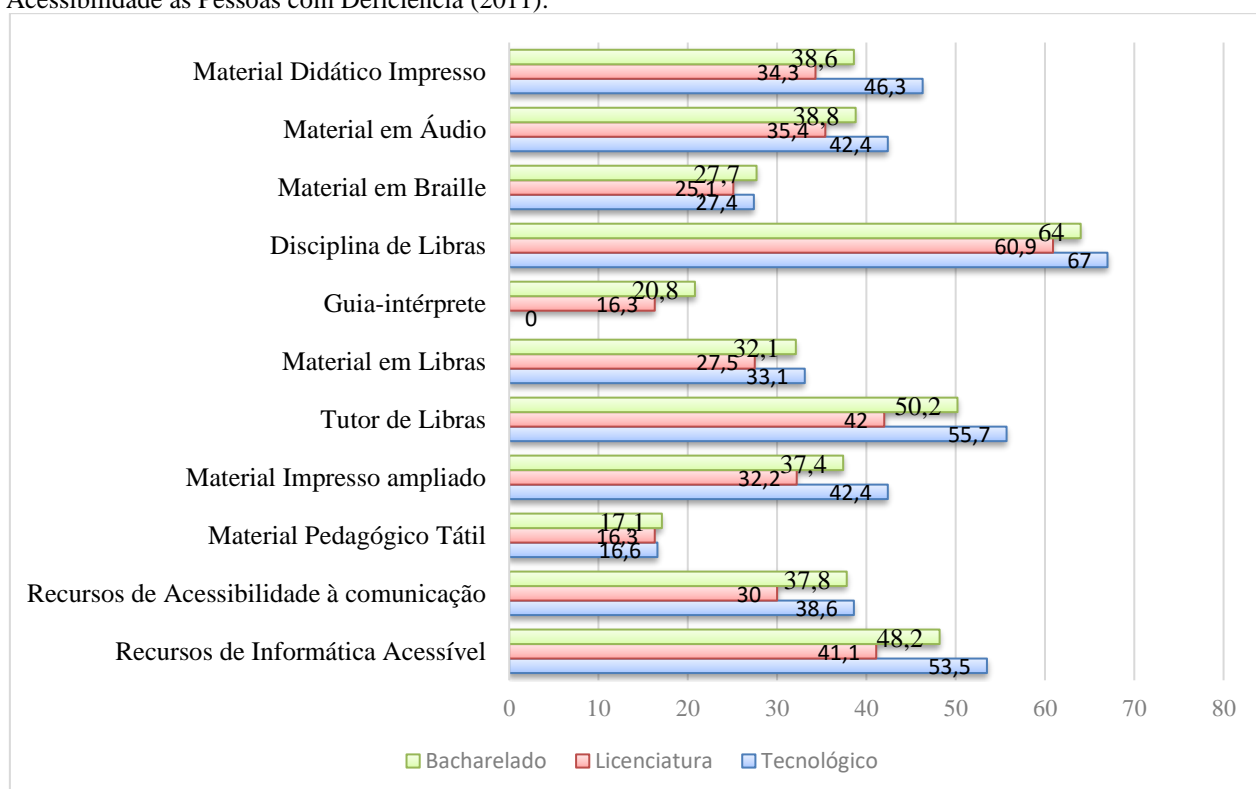
CENSO 2010	CENSO 2011
Tipos de Deficiência	Tipos de Deficiência, Transtorno Global do desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação
Cegueira	Cegueira
Baixa visão	Visão subnormal ou Baixa visão
Surdez	Surdez
Deficiência auditiva	Deficiência auditiva
Deficiência física	Deficiência física
Surdocegueira	Surdocegueira
Deficiência Múltipla	Deficiência Múltipla
Deficiência intelectual/mental	Deficiência intelectual
	Autismo infantil ^{nova}
	Síndrome de Asperger ^{nova}
	Síndrome de Rett ^{nova}
	Transtorno Desintegrativo da Infância ^{nova}
	Altas habilidades/Superdotação ^{nova}

Fonte: MEC/INEP (2013).

Conforme exposto no Quadro 7, categorias como, “Autismo infantil”, “Síndrome de Asperger”, “Síndrome de Rett”, “Transtorno Desintegrativo da Infância” e “Altas Habilidades/Superdotação” foram incluídas no Censo. Houve alteração também na nomenclatura das variáveis “Baixa visão” e “Deficiência Intelectual/Mental” para Visão Subnormal ou Baixa Visão e Deficiência Intelectual, respectivamente (INEP, 2013).

Referente aos recursos de Tecnologia Assistiva ofertados nos cursos de graduação podemos observar, por meio do Gráfico 4 abaixo, que a oferta desta no curso de Licenciatura está bem abaixo do que é ofertado nos cursos de Bacharelado e Tecnólogo. Apesar do fato de contar com o uso de tecnologia não significar que tais cursos sejam mais ou menos acessíveis que os presenciais, esses dados podem indicar que os cursos de Bacharelado e Tecnólogo apresentam uso mais contínuo de tecnologia, com maior acessibilidade, o que talvez seja levado em consideração na escolha por esses cursos. Os cursos tecnológicos lideram o número de oferta de Tecnologia Assistiva, conforme apresentado no Gráfico 4.

Gráfico 4 - Tipo de Tecnologia Assistiva nos Cursos de Graduação (Presencial e a Distância) com Condições de Acessibilidade às Pessoas com Deficiência (2011).



Fonte: MEC/INEP (2013).

Nos cursos de Licenciatura há maior oferta de Tecnologia Assistiva do tipo Disciplina de Libras, enquanto que os menores números (para as três categorias de cursos de graduação) de oferta correspondem a Guia-intérprete e Material Pedagógico Tátil. Segundo informações do MEC (2018) os cursos de tecnologia ou graduações tecnológicas são cursos de graduação plena como quaisquer outros cursos de licenciatura ou bacharelado e seus diplomas têm validade nacional.

Borges e Tartuci (2017, p. 81) definem Tecnologia Assistiva (TA) como uma área do conhecimento, de característica multidisciplinar, que tem por finalidade eliminar as barreiras à plena participação e à vida funcional para as pessoas com deficiência, incapacidades e mobilidade reduzida, objetivando uma maior autonomia e qualidade de vida.

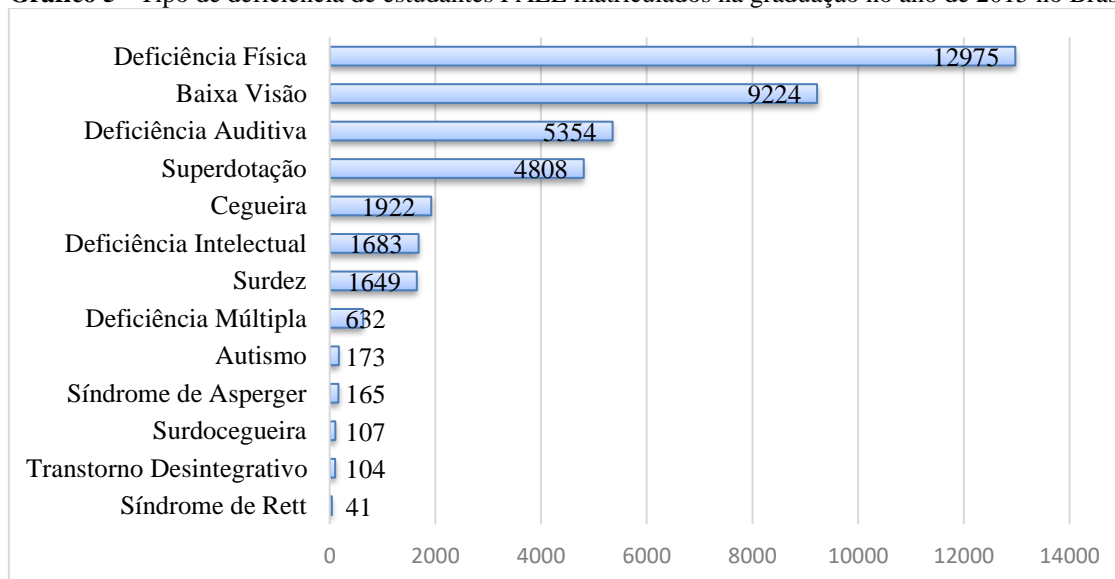
O déficit no uso de tecnologias deparado no campo educacional é discutido por Toso *et al.*, (2018, p. 1067):

Observa-se que as tecnologias cada vez mais permeiam os lares, porém, ainda há muito que se fazer, principalmente nos aspectos educacionais e, principalmente, para a inclusão. O uso das TIC para a inclusão social, cultural e no contexto de acesso e apropriação tem alguns caminhos a percorrer, por exemplo, uma formação com mais habilidades por parte dos educadores, elaboração de conteúdos e plataformas com estilos aos quais os deficientes possam ter acesso e se apropriar dessas informações.

Por mais que as instituições ofereçam tecnologia de apoio, o que mostra um avanço, os cursos tecnológicos, em seu conjunto, parecem ter maior procura do que os de licenciatura e bacharelado.

Conforme o resumo técnico do Inep de 2015, apresentamos o número de matrículas de estudantes PAEE, no Gráfico 5.

Gráfico 5 - Tipo de deficiência de estudantes PAEE matriculados na graduação no ano de 2015 no Brasil.

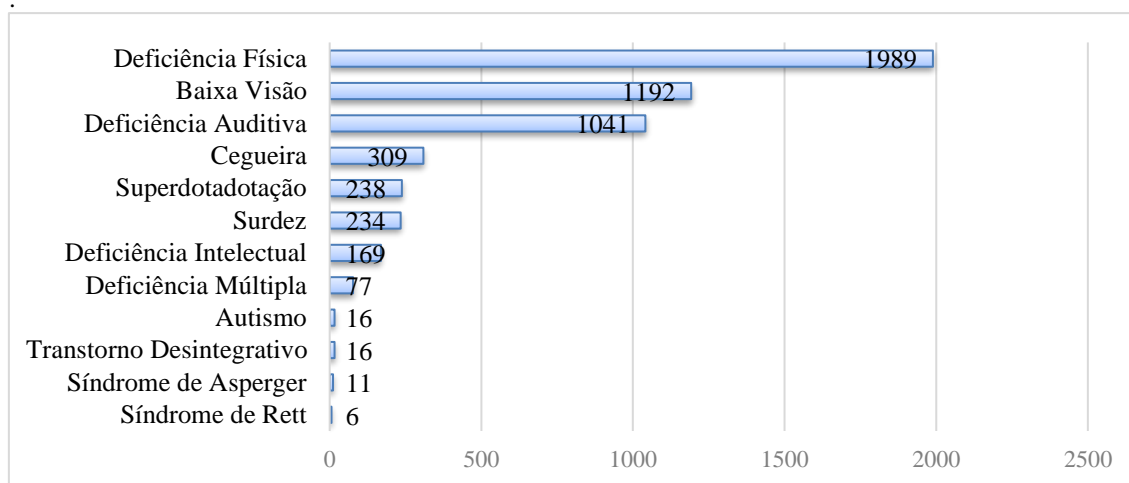


Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Superior (2018).

Em 2015 a variável Deficiência Física encontrava-se com o maior número, 12.975. Baixa Visão 9.224, Deficiência Auditiva 5.354 e Superdotação com 4.808. A partir da variável Deficiência Múltipla há menor registro, como Deficiência Múltipla 632, Autismo 173 e para a variável Síndrome de Rett 41.

Observamos no Gráfico 5 os tipos de deficiência de estudantes PAEE na Educação Superior. A seguir, são apresentados o número de estudantes concluintes PAEE em 2015. O resumo técnico não apresenta o ano em que esses estudantes ingressaram.

Gráfico 6 - Total de concluintes de graduação PAEE na Educação Superior (graduação) no Brasil em 2015.

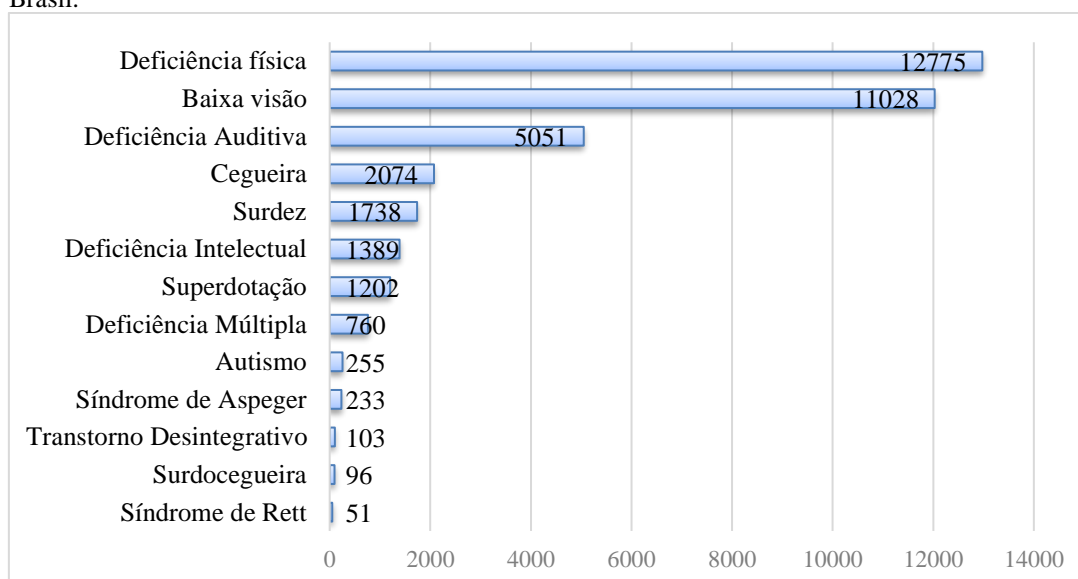


Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Superior (2018)

Conforme apresentado no Gráfico 6, chama a atenção os dados sobre Síndrome de Rett, em que apenas seis estudantes conseguiram concluir a graduação. Embora pelos dados do Censo apresentados anteriormente, a Síndrome de Rett costuma ter os menores números de matrículas em comparação aos demais. A Deficiência Física é a que apresenta maior número de matrículas, quando comparamos aos demais tipos de deficiência.

A seguir no Gráfico 7, apresentamos os dados do Resumo Técnico de 2016.

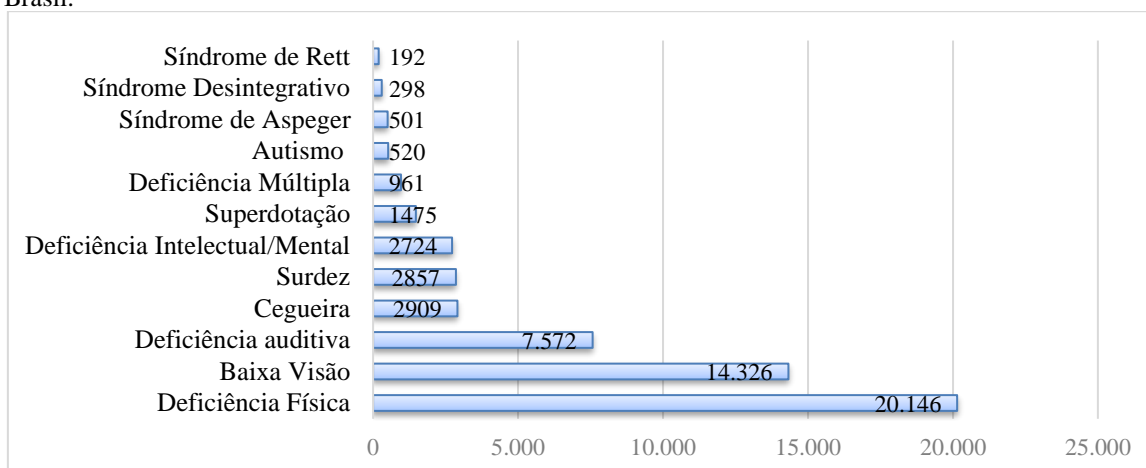
Gráfico 7 - Número de alunos público-alvo da Educação Especial matriculados na graduação no ano de 2016 no Brasil.



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Superior (2018).

Apresentamos a seguir os dados do Censo da Educação Superior elaborados por meio dos microdados com o número de estudantes público-alvo da Educação Especial, por tipo de deficiência em 2017 no Brasil.

Gráfico 8 - Número de alunos público-alvo da Educação Especial matriculados na graduação no ano de 2017 no Brasil.



Fonte: Elaboração própria, com base nos microdados do Censo da Educação Superior/INEP (2017).

Sobre o número de estudantes PAEE em âmbito nacional é possível observar que a Deficiência Física apresenta o maior número, com 20.146. Em seguida temos a Baixa Visão com 14.326. A Surdez aparece com 2.857, a Deficiência Intelectual/Mental um valor próximo, com 2.724 e Cegueira com 2.909 matrículas. Em relação ao número de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação tem-se 1.475, a Deficiência Múltipla aparece com 961 contagem por tipo de deficiência. Em menores números tem-se: Autismo 520, Síndrome de Asperger 501, Síndrome de Rett 192, Síndrome Desintegrativa 298 e Sudocegueira 210.

Quanto as informações extraídas nos microdados por categoria administrativa, referentes ao tipo de instituição e o número de matrículas de alunos PAEE em 2017 apresenta-se na Tabela 3 abaixo.

Tabela 3 - Número de matrículas de alunos PAEE por tipo de instituição de Educação Superior em 2017.

CATEGORIA ADMINISTRATIVA						TOTAL
Pública Federal	Pública estadual	Publica Municipal	Privada com fins lucrativos	Privada sem fins lucrativos	Especial	
13.583	4.054	294	18.658	15.930	23	52.542

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo da Educação Superior (MEC/INEP).

Conforme as informações disponibilizadas na Tabela 3, as universidades federais contavam com 13.583 alunos matriculados, as universidades estaduais 4.054 alunos

matriculados, enquanto que a instituição privada com fins lucrativos lidera o número de matrículas com 18.658.

Em 2017 a maioria desses estudantes eram do sexo masculino (27.272), enquanto que o sexo feminino é registrado em 25.270 matrículas:

Tabela 4 - Sexo de aluno PAEE da Educação Superior em 2017.

MASCULINO	FEMININO	TOTAL
27.272	25.270	52.542

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo da Educação Superior (MEC/INEP).

Na Tabela 4, são apresentadas informações quanto a cor/raça dos estudantes PAEE que se autodeclararam branca, preta, parda, entre outras em 2017.

Tabela 5 - Estudantes de graduação PAEE por autodeclaração de cor/raça - 2017.

NÃO DECLARADO	BRANCA	PRETA	PARDA	AMARELA	INDÍGENA	NÃO DISPÕE INFORMAÇÕ ES
8765	22.323	4.564	15.157	1.098	327	308

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo da Educação Superior (MEC/INEP).

Alunos que se autodeclararam ter cor branca representam 22.323 do número de matrículas e 4.564 alunos se declararam negros. Alunos autodeclarados pardos e amarelos representam 15.157 e 1.098 respectivamente. Para alunos indígenas temos a quantidade de 327 alunos. Não se declararam 8.765 alunos e não dispõe de informações 308.

Na Tabela 6, quanto a modalidade de ensino no ano de 2017, 40.057 desses estudantes correspondem ao ensino presencial e o ensino a distância, tem-se 12.485 alunos que estão divididos em diferentes instituições conforme apresentado abaixo.

Tabela 6 - Estudantes PAEE na Educação Superior por tipo de organização acadêmica em 2017.

UNIVERSI DADE	CENTRO UNIVERSITÁR IO	FACULDADE	INSTITUTO FEDERAL CIÊNCIAS E TECNOLOGIA	CENTRO , EDUCAÇÃO E TECNOLOGICA	DE	TOTAL
33.132	9.647	7.651	2.073	39		52542

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo da Educação Superior (MEC/INEP).

O ingresso no ENEM se dá por diferentes meios, diferentes modalidades de cotas, além da ampla concorrência. Os dados extraídos por meio dos microdados na variável reserva

de vagas para estudantes com deficiência, em que menciona se o aluno ingressou por meio de programa de reserva de vagas é apresentado na Tabela 7.

Tabela 7 - Reservas de vagas na Educação Superior para alunos PAEE em 2017.

RESERVAS DE VAGAS PARA ALUNOS PAEE

Não possui reserva de vagas, possuindo outro tipo de reserva	Sim, o aluno possui qualquer tipo de reserva de vaga
3.403	3.608

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo da Educação Superior (MEC/INEP).

Os estudantes que ingressaram na universidade por meio de programas de reservas de vagas para pessoas com deficiência representam 3.608 matrículas e o número de estudantes que não utilizaram as reservas de vagas para pessoas com deficiência totaliza 3.403 em 2017.

A permanência desses estudantes implica em diversos fatores e contribui para esse fim quando recebem o devido apoio social. O apoio social abrange fatores como forma de moradia, transporte, alimentação, material didático e bolsas (trabalho/permanência). Em 2017, quanto aos que recebem apoio alimentação tem-se 2.325 estudantes e os que não possuem nenhum apoio social tem-se 4.290. Para estudantes PAEE que recebem auxílio transporte para se locomover até o IES tem-se 960 alunos e os que não recebem nenhum tipo de apoio de transporte contabilizam 5.655. O número dos que não recebem auxílio é quase seis vezes maior em relação aos que recebem (MICRODADOS, 2017).

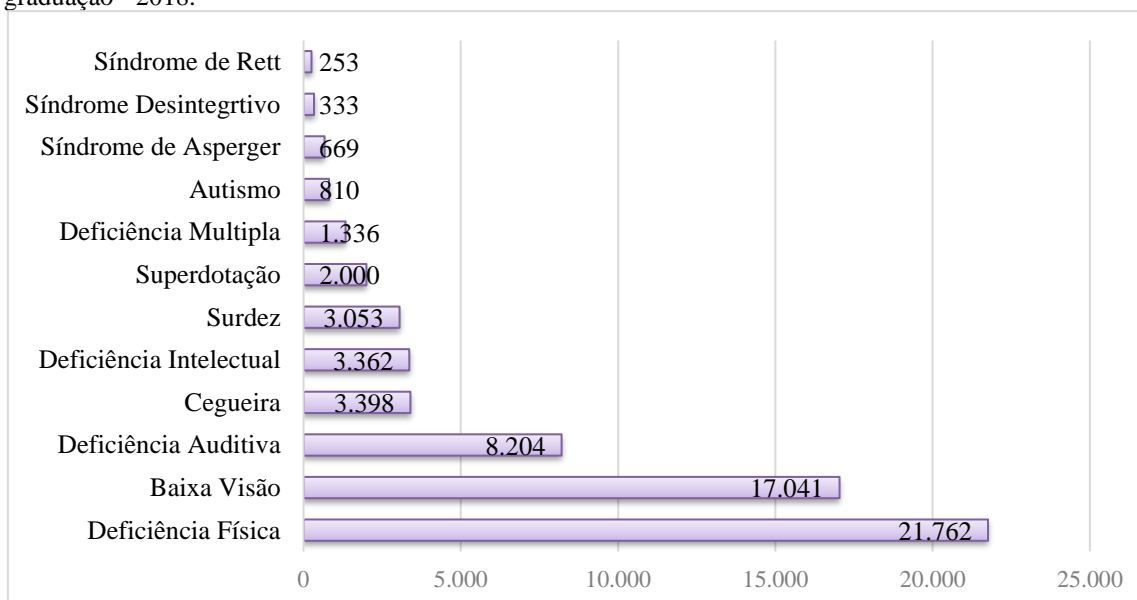
Estudantes PAEE que recebem bolsa permanência e que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica ou que pertence a grupos étnicos específicos, somam 1.152 (MICRODADOS, 2017).

Em relação aos estudantes que participam de atividades extracurriculares como estágio não obrigatório, extensão, monitoria e pesquisa temos um número de 7.836 alunos e aqueles que participam de estágio não obrigatório visando ao aperfeiçoamento profissional, tem-se 1.531, um número considerado baixo se comparado aos que não tem deficiência que totalizou 1.094.172 em 2017. Para estudantes PAEE que participam de curso de extensão, tem-se 5.803 alunos matriculados e 1.349 alunos que participam de monitoria nas IES (MICRODADOS, 2017).

Os microdados extraídos sobre os estudantes ingressantes na Educação Superior mostram que 35.675 concluíram o Ensino Médio em escola pública, enquanto que em escola privada tem-se 15.876 estudantes. Não possui informação disponível se são ou não estudantes PAEE, 991 (MICRODADOS, 2017).

No Gráfico 9, as informações apresentadas foram extraídas dos microdados. Apresentamos os números de matrículas na Educação Superior brasileira na graduação em 2018.

Gráfico 9 - Tipo de Deficiência, Transtornos Globais do desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação na graduação - 2018.



Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo da Educação Superior (MEC/INEP).

Em maiores números tem-se a Deficiência Física com 21.762, Baixa Visão com 17.041 alunos matriculados e a Deficiência Auditiva com 8.204 alunos matriculados. A Cegueira, Deficiência Intelectual e Surdez apresentam 3.398, 3.362 e 3.053 respectivamente. A Superdotação aparece em 2.000 matrículas, que em comparação ao ano anterior de 2017 houve um aumento de 525 matrículas. Assim como a Deficiência Múltipla, que em 2017 era de 961 e em 2018 o número de matrículas foi de 1.336, um aumento de 375 no número de matrículas. Para Surdocegueira, no ano de 2018 houve uma queda no número de matrículas, de 210 no ano de 2017 passou para 203 em 2018. Do total de matrícula, 745.509 não dispõe de informações específicas se são ou não estudantes PAEE (MICRODADOS, 2018).

Como podemos observar, em 2018 a Deficiência Física e a Baixa Visão possuem o maior registro por tipo de deficiência. Uma outra observação é o pequeno número apresentado por tipo de matrículas de alunos com Altas Habilidades/Superdotação. Esses alunos aparecem em menor número até mesmo do que o de Deficiência Intelectual, como apresentado no Gráfico 9 em que registra-se 3.362 alunos nessa categoria. Em relação à superdotação, o número de estudantes na Educação Superior (graduação) foram de 2.000.

Talvez, o motivo do pequeno número de matrícula relacionado ao SD/AH seja a ausência de identificação desse público na Educação Superior, o que repercute uma prática que ocorre na Educação Básica. Conforme salienta Branco *et al.* (2017, p. 23): “no Brasil, estima-se que haja mais de 2,5 milhões de alunos com Altas Habilidades matriculadas nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, e somente de 3,5% a 5% são identificados”.

Soares (2018) aponta que estudos sobre a inclusão de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação na Educação Superior são escassos e que se faz necessário a realização de novas pesquisas. A Educação Superior é um desafio para esse público-alvo, pois mesmo tendo acesso à universidade esses alunos necessitam de estratégias metodológicas adequadas para que continuem estudando até a conclusão do seu curso e que não haja evasão. Os alunos com AH/SD carregam o estigma de serem pessoas “superinteligentes” em determinadas áreas, por se desenvolverem com habilidade. Porém, mesmo tendo uma “inteligência acima da média”, eles precisam de um acompanhamento educacional especializado para desenvolver-se cognitivamente, social e emocionalmente, pois poderá potencializar suas habilidades por meio de diferentes abordagens.

Quanto à distribuição de estudantes classificados por sexo, existem 3.042 mais matrículas de alunos do sexo masculino que do sexo feminino, conforme a Tabela 8.

Tabela 8 - Sexo de alunos PAEE em 2018.

MASCULINO	FEMININO	TOTAL
31.269	28.227	59.496

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo da Educação Superior (MEC/INEP).

Informações sobre o tipo de auxílio (bolsas) recebido pelos alunos PAEE em 2018 estão disponíveis na tabela seguinte. Os auxílios contribuem para a permanência desses estudantes na Educação Superior.

Tabela 9 - Tipo de bolsa recebida pelos alunos PAEE, remunerados ou não em 2018 no Brasil.

	ALUNO POSSUI OUTRO TIPO DE APOIO SOCIAL	ALUNO NÃO POSSUI QUALQUER TIPO DE APOIO SOCIAL
Bolsa permanência	6.062	1.273
Bolsa extensão	3.925	2.374
Bolsa monitoria	978	430
Bolsa estágio	525	1.017
Bolsa pesquisa	932	428

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo da Educação Superior (MEC/INEP).

Das informações disponíveis sobre o tipo de bolsas dos estudantes PAEE na Educação Superior (graduação), tem-se a seguinte leitura: 6.062 estudantes recebem apoio para bolsa permanência e 1.273 não recebem. O menor número de estudantes que não recebem bolsas está na modalidade bolsa de pesquisa, com 428 estudantes. Para bolsa de extensão os alunos que não recebem nenhum apoio contabilizam 2.374 estudantes.

Na UFMS, segundo informações do Edital PROPP/UFMS nº 030, de 19 de março de 2019¹³ os programas de bolsas existentes são os Programas Institucionais de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), Iniciação Científica nas Ações Afirmativas (PIBIC-AF), Iniciação Tecnológica (PIBITI). Nessa IES, há a possibilidade de os estudantes serem voluntários (desenvolverem atividades sem bolsa) em extensão, monitoria e iniciação científica, por meio do Programa Institucional de Iniciação Científica Voluntária PIVIC (UFMS, 2019). Há ainda as bolsas de assistência estudantil.

A Tabela 10 apresenta o número de alunos PAEE que não concluíram a Educação Superior em 2018. Esse número não significa que esses alunos estão “atrasados”, pois diferentes fatores contribuem para que esse número seja mais elevado e provavelmente estejam cursando os períodos que não são finais de cada curso. O número de concluintes é de 5.200 alunos.

Tabela 10 - Informações se os alunos são concluintes ou não no Brasil em 2018.

CONCLUINTES	
SIM	5.200
NÃO	54.296

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo da Educação Superior (MEC/INEP).

As informações referentes à idade dos alunos no momento da coleta do Censo em 2018 estão representadas na tabela abaixo. O recorte selecionado foi dos 18 anos aos 28 anos.

Tabela 11 - Idade dos alunos PAEE matriculados na graduação no Brasil em 2018.

IDADE DOS ALUNOS											
IDADE	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
TOTAL	1488	2830	3637	4194	4087	3764	3209	2677	2387	2124	1904

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo da Educação Superior

Conforme apresentado na Tabela 11, o maior número de estudantes PAEE na universidade possui idade entre 21 anos e 24 anos.

¹³ Disponível em: <https://propp.ufms.br/files/2019/03/030-2019-PROPP-Edital-PIBIC-1.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2020.

4 A INCLUSÃO DE ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL - CAMPUS DO PANTANAL

Na cidade de Corumbá (MS) localiza-se o *Campus* do Pantanal (CPAN) da UFMS, lócus desta pesquisa. Dados atuais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017) registra uma população de 103.703 pessoas em Corumbá, sendo que aproximadamente 10% vivem na zona rural. Desses, grande parte vive nos oito assentamentos rurais do município. Nas fazendas de criação de bovinos, a concentração populacional é baixa, pois é uma atividade econômica que não envolve grande número de pessoas. O Censo Escolar registra 63 instituições de educação básica, com 28.453 matrículas: 1 federal, 11 estaduais, 16 privadas e 35 municipais. Destas, 24 localizam-se na zona urbana e 11 na zona rural (INEP, 2017 apud KASSAR *et al.*, 2018).

Para que os estudantes usufruam desse espaço de produção e disseminação de conhecimento que é a universidade, devem ser elaboradas ações que visam à promoção de condições acessíveis para garantir o ingresso e permanência dos alunos, incluindo o PAEE.

Segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2015-2019, o *Campus* tem enfrentado o desafio de tornar-se acessível para os estudantes, realizando obras de acessibilidade nas construções, pois as estruturas prediais e urbanísticas foram planejadas e edificadas, em sua maioria, na década de 1970. Almeja-se que nos próximos anos, com a disponibilidade de novos espaços, equipamentos, meios de transporte, mobiliário, estas dificuldades sejam minimizadas ou neutralizadas no ambiente universitário (PDI, 2017).

De acordo com a instituição, para os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais em decorrência de alguma condição física, sensorial, mental, intelectual, busca-se a ampliação das oportunidades educacionais, promovendo a acessibilidade. De acordo com o PDI (2015-2019), a universidade entende que, para que haja a acessibilidade, devem ocorrer mudanças no projeto de ensino, que possibilite currículos planejados na perspectiva da educação inclusiva com investimentos na formação e na gestão de profissionais. Consequentemente, a construção de uma política institucional inclusiva requer ampliação de ações pautadas em Núcleos de Acessibilidade, por meio de financiamento para investimento de materiais adaptados e reformas dos espaços institucionais. A universidade afirma que os recursos disponibilizados, somados aos recursos destinados por ela tem viabilizado construções, reformas, adaptações de ambientes externos e internos da cidade universitárias e de seus *Campus* (PDI, 2017).

Os *Campus* da UFMS são: *Campus* de Aquidauana; *Campus* de Chapadão do Sul; *Campus* de Coxim; *Campus* de Naviraí; *Campus* de Nova Andradina; *Campus* do Pantanal; *Campus* Paranaíba; *Campus* de Ponta Porã; *Campus* Três Lagoas e a Cidade Universitária - Campo Grande (UFMS, 2019).

O *Campus* do Pantanal oferece cinco cursos de bacharelado que são os cursos de Administração, Ciências Contábeis, Direito, Psicologia, Sistema de Informação, e oito cursos de Licenciatura que são Ciências Biológicas, Educação Física, Geografia, História, Letras-Habilitação em Português e Espanhol, Letras-Habilitação em Português e Inglês, Matemática e Pedagogia.¹⁴

O *Campus* do Pantanal apresenta um número significativo de estudantes PAEE com matrícula ativa. Dos treze cursos de graduação, oito são de Licenciatura e cinco de Bacharelado. Em breve levantamento nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação ofertados nesse *Campus*, evidenciamos uma carência de disciplinas específicas sobre Educação Especial e/ou Educação Inclusiva para a formação de novos profissionais. Em geral, as licenciaturas apresentam uma disciplina obrigatória de Educação Especial e outra de Libras. A maior concentração de disciplinas ofertadas sobre inclusão ocorre no curso de Pedagogia, em que das 12 disciplinas, três são obrigatórias e nove são optativas.

A tabela abaixo apresenta os espaços adaptados na UFMS, *Campus* do Pantanal.

Tabela 12 - Espaços adaptados na UFMS/CPAN.

Unidade	Piso tátil	Elevador	Banheiro adaptado	Rampas de acesso
CPAN	3	4	20	13

Fonte: PDI (2017).

Conforme apresentado acima, o *Campus* do Pantanal dispõe de 4 elevadores, 20 banheiros adaptados, 13 rampas de acesso e 3 pisos tátil.

Isso mostra o empenho que o *Campus* em buscar disponibilizar aos estudantes PAEE condições de acessibilidade arquitetônica favorável.

O *Campus* em questão vem recebendo cada vez mais estudantes PAEE e uma das formas de acesso são as cotas. Conforme a Lei nº 12.711/2012¹⁵ (BRASIL, 2012a), as cotas para candidatos com deficiência disponíveis no ato da inscrição do ENEM são: L9 -

¹⁴ <https://cpan.ufms.br/>.

¹⁵ Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (BRASIL, 2012). Esta Lei foi alterada pela Lei nº 13.409/2016 para abranger as pessoas com deficiência.

Candidatos com deficiência que tenham renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. L10 - Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, que tenham renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. L13 - Candidatos com deficiência que, independente de renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Há também a cota L14 - Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (BRASIL, 2012b).

As cotas mais utilizadas no *Campus* foram: L1 - Candidato com renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012), com oito candidatos inscritos; L2 - Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012), com quatro candidatos inscritos; L3 - Candidatos que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas, independente da renda, com 1 candidato; L4 - Candidatos que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas, independente da renda, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com três candidatos; L5 - Candidatos que, independente da renda (art. 14, II, portaria Normativa nº 18, 2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012), com um candidato.

O quadro a seguir apresenta as matrículas ativas de alunos PAEE e o tipo de cota (reserva de vaga) que os alunos utilizaram para ingresso no CPAN entre 2010 e 2019.

Quadro 8 - Matrículas ativas do PAEE na UFMS/CPAN, por tipo de cota (reserva de vaga).

Ano	Tipo de deficiência	Cota	Bacharelado/Licenciatura
2010	Deficiência física	-	Bacharelado
2014	Visão subnormal ou baixa visão	L3	Bacharelado
2014	Visão subnormal ou baixa visão	-	Bacharelado
2015	Visão subnormal ou baixa visão	L4	Bacharelado
2015	Deficiência auditiva	L1	Licenciatura
2016	Visão subnormal ou baixa visão	L4	Licenciatura
2016	Visão subnormal ou baixa visão	-	Licenciatura
2016	Visão subnormal ou baixa visão	L2	Bacharelado
2016	Deficiência Física	L4	Licenciatura
2016	Visão subnormal ou baixa visão	L1	Licenciatura
2016	Paralisia Cerebral	-	Bacharelado
2016	Paralisia Cerebral	-	Bacharelado
2017	Visão subnormal ou baixa visão	L2	Licenciatura
2017	Deficiência física	L5	Licenciatura
2017	Visão subnormal ou baixa visão	L2	Licenciatura
2017	Síndrome de Asperger	-	Licenciatura
2017	Visão subnormal ou baixa visão	L2	Licenciatura

2017	Altas Habilidades/Superdotação	-	Bacharelado
2018	Visão subnormal ou baixa visão	-	Licenciatura
2018	Visão subnormal ou baixa visão	L1	Licenciatura
2018*	Deficiência Física	L1	Bacharelado
2018	Síndrome de Asperger	-	Licenciatura
2018	Deficiência Intelectual	L1	Licenciatura
2018	Cegueira	-	Licenciatura
2018	Visão subnormal ou baixa visão	-	Bacharelado
2018	Deficiência auditiva	L1	Bacharelado
2018	Deficiência auditiva	L1	Bacharelado
2018	Visão subnormal ou baixa visão	-	Bacharelado
2018	Visão subnormal ou baixa visão	-	Bacharelado
2018*	Deficiência física	L1	Bacharelado
2019	Deficiência auditiva	-	Licenciatura

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da UFMS/CPAN, 2019. *O(a) acadêmico(a) cancelou sua matrícula em 2019.

Conforme descrito no Quadro 8, observamos que oposto do que pensávamos, nenhum candidato utilizou cotas para pessoa com deficiência (L9, L10 e L13).

Costalonga (2019, p. 64) explana que as vagas para pessoa com deficiência são distribuídas de acordo com duas variantes:

[...] renda bruta (inferior ou superior a 1,5 salário mínimo) e autodeclaração preto, pardo ou indígena (ou não), sendo que qualquer delas precisam ser cumuladas com o fator “egressos de escola pública”. Portanto, há quatro formas de se distribuir as vagas para as pessoas com deficiência e a apenas a condição “com deficiência” não é passível de entrar por esse sistema.

Nos cursos de Bacharelado tem-se 15 estudantes que são público-alvo da Educação Especial, enquanto que nos cursos de Licenciatura há 16 estudantes pertencentes ao público-alvo da Educação Especial. No ano de 2010 o *Campus* recebeu um estudante PAEE. Nos anos de 2011, 2012 e 2013 o *Campus* não recebeu nenhum acadêmico pertencente a esse público, somente no ano seguinte, em 2014 pode-se observar novamente a realização de matrícula.

Em 2014 e 2015 tem-se dois estudantes matriculados, em 2016 esse número aumenta para sete estudantes. Em 2017 há matrícula de seis estudantes e o maior número pode ser observado em 2018 com doze estudantes matriculados. Porém, em 2019 esse número cai significativamente, contabilizando apenas um acadêmico matriculado. Totalizando em 2019 vinte e nove estudantes matriculados no *Campus*, o que veio a ocorrer devido o cancelamento de duas matrículas em 2018.

Verificamos que quatorze candidatos não utilizaram nenhum tipo de cota (reserva de vagas), com seu ingresso realizado por ampla concorrência.

Pensando na melhoria do atendimento direcionado ao PAEE na Educação Superior, conforme o seu PDI, a UFMS afirma que vem procurando apoiar as ações que possibilitem

acessibilidade e condições educacionais de estudantes que apresentam algum tipo de impedimento Físico, Sensorial, Mental/Intelectual, Deficiências Múltiplas, Transtornos Mentais, bem como aqueles que apresentam Altas Habilidades/Superdotação e que necessitem de atendimento educacional especializado, recursos pedagógicos, tecnologias assistivas, mobiliários e ambientes externos e internos adaptados, garantindo a mobilidade com a maior de autonomia em todos os *Campi* (PDI, 2017).

Em 25 de março de 2019, a Direção do *Campus* do Pantanal, constituiu uma Comissão de Acessibilidade Pedagógica (CAP), composta pelos membros: um profissional de psicologia, do Serviço de Psicologia e Acessibilidade Pedagógica (SEPAP); um Assistente Social da Secretaria de Apoio para Assuntos Estudantis (SECAE); um Intérprete de Libras do SECAE; três docentes da área da Educação Especial e duas Bolsistas Apoiadoras Educacionais (UFMS/CPAN, 2019). O SEPAP disponibiliza atividades para a comunidade interna do CPAN, como estudantes da graduação e pós-graduação e servidores (docentes e técnicos administrativos) (UFMS/CPAN, 2019). O quadro a seguir apresenta as principais informações sobre os atendimentos oferecidos pelo Serviço de Psicologia e Acessibilidade Pedagógica:

Quadro 9 - Assistência Psicológica oferecida aos Acadêmicos da UFMS/CPAN.

TIPO DE ATENDIMENTO	PLANTÃO PSICOLÓGICO
O que é?	Momento em que a psicóloga fica disponível para atendimentos e orientações aos acadêmicos(as), sem necessidade de pré-agendamento.
Objetivo:	Auxiliar e orientar questões pontuais trazidas pelos(as) acadêmicos(as).
Público-Alvo:	Acadêmicos(as) da graduação e pós-graduação da UFMS que necessitem de orientação.
ACOMPANHAMENTO PSICOLÓGICO INDIVIDUAL	
O que é?	Atendimento realizado em caráter breve com a intenção de encaminhar questões que estejam causando sofrimento ao acadêmico(a). Havendo necessidade de psicoterapia de longo prazo, o(a) acadêmico(a) será encaminhado(a) para profissional de psicologia externo ao <i>Campus</i> : estabelecimentos do Sistema Único de Saúde (SUS) local ou plano de saúde (caso o acadêmico possua).
Objetivo:	Ofertar suporte psicológico para resolução de questões que estejam influenciando o desenvolvimento educacional do(a) acadêmico(a).
Público-Alvo:	acadêmicos (as) e pós-graduação da UFMS que necessitem de apoio psicológico.
APOIO EDUCACIONAL	
O que é?	Apoio oferecido por bolsistas (apoiadoras educacionais), aos acadêmicos com deficiência.
Objetivo:	Identificar as necessidades educacionais especiais do acadêmico com deficiência; Facilitar a identificação de necessidade de encaminhamento do acadêmico para unidades e serviços que possam lhe auxiliar; Colaborar com a comunicação do acadêmico na UFMS; Adequação de material letivo tornando-o acessível por

	diversos meios; Estreitar a comunicação entre o acadêmico com deficiência e unidades e/ou profissionais da instituição quanto a barreiras físicas, comunicacionais e/ou atitudinais que podem ser superadas.
Público-Alvo:	Acadêmicos (as) da UFMS que necessitem de apoio educacional.
	COLETIVO DE LEITURA LITERESSÊNCIAS
O que é?	Apoio oferecido por bolsistas (apoiadoras educacionais), aos acadêmicos com deficiência.
Objetivo:	Identificar as necessidades educacionais especiais do acadêmico com deficiência; Facilitar a identificação de necessidade de encaminhamento do acadêmico para unidades e serviços que possam lhe auxiliar; Colaborar com a comunicação do acadêmico na UFMS; Adequação de material letivo tornando-o acessível por diversos meios; Estreitar a comunicação entre o acadêmico com deficiência e unidades e/ou profissionais da instituição quanto a barreiras físicas, comunicacionais e/ou atitudinais que podem ser superadas.
Público-Alvo:	Acadêmicos (as) da UFMS que necessitem de apoio educacional.
	COLETIVO DE LEITURA LITERESSÊNCIAS
Objetivos:	Propiciar espaço para interação acadêmica e discussão de temas relevantes; oferecer ambiente de acolhimento; colaborar com o desenvolvimento acadêmico por meio da leitura e discussão mediada.
	GESTÃO DE CONFLITOS
O que é?	Atendimento realizado em caráter breve com a intenção de encaminhar conflitos que pertençam ao âmbito institucional, cujas queixas não sejam indicativas de procedimentos relacionados ao campo do direito ou da administração, e, que podem ter melhor resolução com estratégias dialógicas.
Objetivo:	Ofertar suporte psicológico para resolução de questões que estejam influenciando o desenvolvimento acadêmico e institucional.
Público-Alvo:	Acadêmicos (as) da graduação e pós-graduação da UFMS e Servidores do CPAN (Docentes e Técnicos administrativos) que necessitem espaço para diálogo e resolução de conflitos no ambiente institucional.
	OFICINAS
	ESTRATÉGIA DE ESTUDO E ORGANIZAÇÃO DO TEMPO
O que é?	Espaço destinado a contribuir com o desenvolvimento dos acadêmicos que muitas vezes apresentam sofrimento em decorrência da não organização da vida de estudos.
Objetivo:	Desenvolver e/ou Ampliar o conhecimento de estratégias de estudo melhorando o desempenho acadêmico; identificar e manejar dificuldades no estabelecimento de disciplina e rotina de estudos.
Público-Alvo:	Acadêmicos (as) da UFMS estejam com dificuldades na organização dos estudos.
	PARA DAR O QUE FALAR: DESENVOLVENDO A HABILIDADE DE COMUNICAÇÃO EM PÚBLICO
O que é?	Espaço destinado a contribuir com o desenvolvimento dos acadêmicos que muitas vezes apresentam sofrimento em decorrência das dificuldades de falar em público (ansiedade social).
Objetivo:	Identificar e manejar as ansiedades relacionadas a falar em público; discutir habilidades de se expressar em público, como apresentação de trabalhos, seminários, etc.
Público-Alvo:	Acadêmicos (as) da UFMS que tenham dificuldades de falar em público.
	(Re)ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL
O que é?	Espaço de orientação acerca das possibilidades de graduação na

Objetivo:	UFMS. Compreender as afinidades com o curso escolhido ou com outros cursos disponíveis no <i>Campus</i> .
Público-Alvo:	Acadêmicos (as) do CPAN que estejam insatisfeitos com a escolha de seu curso.
ORGANIZAÇÃO FINANCEIRA PARA UNIVERSITÁRIOS	
O que é?	Espaço de orientação sobre organização financeira.
Objetivo:	Refletir sobre as necessidades e desejos diante do consumo; desenvolver o hábito de planejamento financeiro e controle de gastos.
Público-Alvo:	Acadêmicos (as) do CPAN.

Fonte: Dados obtidos na página da UFMS/CPAN (2019). Disponível em: <https://cpan.ufms.br/academicos/secao-de-psicologia/atendimento-interno-servico-de-psicologia/>. Acesso em 03 set. 2019.

Conforme mostrado no Quadro 9, são oferecidos aos estudantes: Plantão Psicológico; Acompanhamento Psicológico Individual; Apoio Educacional; Coletivo de Leitura e Gestão de Conflitos. Também são disponibilizadas oficinas, como: Estratégias de Estudo e Organização do Tempo; para dar o que falar: desenvolvendo a habilidade de comunicação em público; (Re)Orientação Profissional e Organização financeira para Universitários.

O objetivo do SEPAP é promover a interação e inclusão dos estudantes nas atividades elaboradas, seja por meio do envolvimento na leitura ou nas oficinas.

5 A INCLUSÃO DE ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CAMPUS DO PANTANAL SOB A ÓTICA DO DOCENTE, DOS ESTUDANTES E BOLSISTAS

Apresentamos nesta seção as concepções de estudantes PAEE, a bolsista de apoio pedagógico e uma docente do CPAN sobre a política de inclusão desses estudantes na Educação Superior. Os eixos principais que nortearam a pesquisa e os tópicos que foram selecionados a partir do roteiro de entrevista abordando temas que versam sobre inclusão, dificuldades encontradas pelos alunos e como o apoio pedagógico tem sido realizado.

5.1 Concepções dos estudantes de graduação

João, estudante de Letras/Habilitação Português-Inglês

João tem 21 anos e foi diagnosticado com glaucoma congênito desde o seu nascimento. Natural do Rio de Janeiro, reside em Corumbá, Mato Grosso do Sul, desde os 4 anos de idade. Sempre estudou em escola pública, dos anos iniciais do Ensino Fundamental até o término do Ensino Médio. Nunca contou com um professor de apoio em sala de aula, somente professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em sala de recursos multifuncionais:

Na escola, desde quando eu ingressei no pré, nunca tive um professor de auxílio na sala, eu sempre tive um professor na sala do AEE, [...] na sala de recurso. Na sala de AEE sempre tive acompanhamento, mas em sala de aula mesmo no ensino regular eu nunca tive, nem quando comecei no pré III, nem quando eu terminei meu Ensino Médio, nunca tive um professor auxiliar em sala (Entrevista concedida por *João*, 2019).

O relato de *João*, ao compartilhar sua experiência desde os anos iniciais até o Ensino Médio, mostra a falta de profissionais que o acompanhasse, embora o acadêmico tivesse um professor de AEE.

Não há como afirmar se isso foi positivo ou não. Do ponto de vista da trajetória de *João*, esse tópico parece não ter feito diferença em seu desenvolvimento. Segundo Acoorsi (2016) com base nos estudos de Vigotski (2011) a cultura em que estamos inseridos é pensada para pessoas sem nenhum tipo de deficiência, seja física ou intelectual. A sala de aula por

muitas vezes é organizada e pensada apenas para as crianças que se enquadram em um padrão “normal”.

Quando nos deparamos com pessoas que não se enquadre nesse padrão de normalidade, há uma divergência de se pensar a educação.

Sozinha, responsável pelo seu próprio desenvolvimento, uma criança cega, por exemplo, nunca vai aprender a escrever. A educação vem para auxiliar, criando caminhos alternativos, utilizando técnicas, recursos que possibilitem sua aprendizagem” (ACOORSI, 2016, p. 60).

A falta de um professor de apoio na fase inicial da criança pode trazer prejuízos cognitivos para no seu desenvolvimento na fase adulta. No entanto, para *João*, a falta de um professor de apoio não interferiu no seu desenvolvimento.

João ingressou na universidade por meio do ENEM, via SISU. Relatou que no SISU fez uso de reserva de vagas para pessoas pretas e pardas (PPP).

João afirma ainda que na prova do ENEM especificou que era um candidato com Cegueira e que tinha a opção de realizar a prova com o leitor, que é uma pessoa disponível para fazer a leitura da prova para a pessoa com Deficiência Visual/Cegueira ou poderia realizar a prova em braile, a depender da forma em que o candidato mais se adequa. *João* nos conta como foi sua experiência em fazer a prova em braile:

Eu optei pelo braile, mas assim, depois da prova eu me arrependi bastante (risos) porque não é fácil. Mais pra frente se tiver a opção e a vontade de fazer mais uma faculdade não me garanto que vou fazer em braile de novo (risos) que é uma coisa muito puxada. Uma folha à tinta, uma folha impressa é relativa a mais ou menos 2, 3 em braile. Então imagina um caderno de questões do ENEM, eram 2 em braile dos cadernos (Entrevista concedida por *João*, 2019).

De acordo com o entrevistado, apesar de todo esforço para a realização da prova, o candidato com deficiência tem apenas uma hora adicional para a sua realização, o que não favorece a muitos candidatos. *João* atingiu bons resultados na prova. Sobre o tempo ele afirma: “uma hora só, então não faz a mínima diferença. Quando você vê assim, uma hora é uma hora, mas se tratando em braile, uma hora não é aquela coisa. Não acrescenta, mas consegui fazer no tempo normal e hoje estou aqui, estou na faculdade”.

O estudante tinha interesse por cursar jornalismo, mas o *Campus* que ingressou não possui esse curso, sendo ofertado na UFMS da capital do estado, Campo Grande (MS). Como sua mudança para a capital no momento não era viável, optou pelo curso de Letras:

[...] sempre gostei especificamente de literatura, eu sempre gostei de literatura em português. Sempre fui um admirador da língua inglês e não vou dizer que sempre gostei da língua inglesa, não! Sempre fui um admirador da língua inglesa, então acredito que casou. Então não pude fazer o jornalismo, letras também é uma área que abrange o jornalismo e então a minha opção foi letras e foi a primeira opção e graças a Deus deu certo, eu agora estou aqui em letras e me apaixonei completamente por letras, já perdi aquela coisa por jornalismo (risos) (Entrevista concedido por *João*, 2019).

Embora goste muito da língua inglesa, afirma que pretende se dedicar a área da Educação Especial:

[...] o inglês continua sendo a minha paixão, [...] mas agora que estou em Letras, estou quase terminando, minha intenção maior é me especializar mais na Educação Especial, então não tenho outra visão, não tenho outra alternativa que eu vejo que não seja a Educação Especial. Eu pretendo e preciso me especializar nessa área (Entrevista concedida por *João*).

Ao ser perguntado sobre sua opinião a respeito do processo de inclusão na Educação Superior o acadêmico se mostra um pouco reticente, pois segundo ele, a prática esbarra em vários obstáculos:

[...] várias pessoas falando do assunto é tudo maravilhoso, mas na prática nós sabemos principalmente as pessoas que trabalham na área, ou o próprio aluno, como eu, agora como acadêmico. Nós sabemos que na prática de 100% não ocorre nem 5% dessa política. Eu ainda sou bastante crítico, eu critico bastante essa área ainda, principalmente na parte prática. Então na prática, eu acho que isso não acontece. Não acontece nem a metade do que falam, do que é para acontecer mesmo (Entrevista concedida por *João*, 2019).

O estudante afirma que foi muito bem recebido no *Campus*, pelos professores, colegas de classe e que ficou surpreso pela receptividade de todos com a sua chegada e que desde o início do ingresso, a instituição lhe ofereceu uma bengala longa, mas ele afirma que não achou necessário já que podia contar com a colaboração de seus colegas de classe:

[...] sempre estão comigo, sempre. A locomoção no *Campus* eu estou acompanhado por alguém, uma, duas ou três pessoas. Então, nunca foi necessário por parte mesmo [o uso da bengala]. A universidade ofereceu, até hoje oferece. Sempre eles estão perguntando se eu estou precisando de alguma coisa, mas eu pessoalmente nunca precisei. Por enquanto (Entrevista concedida por *João*, 2019).

Conforme o relato de *João*, assim que a direção tomou ciência de que um aluno com Cegueira começaria a estudar, o *Campus* tomou certas providências. Esse processo não é tão simples, uma vez que o *Campus* está localizado a 426 quilômetros da capital e necessita de autorização da Cidade Universitária para várias decisões, o que dificulta ações como reformas do espaço físico, contratação de bolsistas, entre outros:

Fizeram uma adaptação na própria universidade, depois de 50 anos da universidade, que é a unidade I, depois de 50 anos de existência nunca teve uma reforma, nunca teve nada e assim que eu entrei, eles fizeram uma adaptação, colocaram piso tátil, mudaram muitas coisas lá. Então, na questão mesmo de ingresso e da recepção deles foram maravilhosos, não quero criticar nada (Entrevista concedida por *João*, 2019).

Apesar de todos os esforços da universidade, o contato inicial com alguns professores foi difícil e bastante conturbado, segundo as palavras do estudante. Diferentemente da sua experiência Educação Básica, em que apesar de entraves, houve interesse dos professores em modificar suas práticas pedagógicas para que houvesse êxito no que fosse proposto. Como não há uma rotatividade de professores durante um semestre o estudante afirmou não enfrentar muita dificuldade naquele momento, pois os professores já tiveram um contato inicial com ele:

[...] o meu curso também os semestres, os professores não modificam muito, então é difícil nós termos professores diferentes, se tem é um, dois. Ou no semestre eu tenho aula com aquele professor, outro não tem, mas no semestre seguinte tem aquele professor novamente. Então, esse processo de pouca mudança de professores ajuda muito porque já me conhecem, já sabem como funciona o mecanismo comigo, então eu acredito também é uma das poucas dificuldades que temos com os professores é isso, porque desde o início trabalham comigo (Entrevista concedida por *João*, 2019).

Embora não tenha encontrado dificuldades significativas durante o percurso no ambiente acadêmico, o estudante menciona que suas expectativas referentes ao curso não se concretizaram conforme o esperado: “se você dá conta, se as minhas expectativas estão sendo atendidas? Eu falo que 40%, falo que 40% que sim e 60% que não, mas ainda tem aqueles professores que lutam por isso” (Entrevista concedida por *João*, 2019).

Conforme *João*, as aulas ministradas pelos professores ocorrem seguindo “metodologias tradicionais”, e o uso de tecnologias, caso da pessoa com deficiência visual, contribuiria com a transmissão dos conteúdos: “tem bastantes professores assim dedicados à vida acadêmica. [...] tem alguns que trabalham, gostam de diversificar, mas também tem

outros que vivem na aula tradicional é aquilo ali e pronto” (Entrevista concedida por *João*, 2019).

Ao ser questionado sobre as dificuldades afirmou:

A única dificuldade que eu entendo, assim, é o modo que o professor trabalha a sua didática e às vezes no modo em que ele trabalha muitas vezes acaba sendo, não vou dizer prejudicial, mas um pouco desgastante, mais pra mim, devido a minha deficiência, porque tem certos professores que não gostam de mudar sua metodologia e aquela metodologia dele é aquele padrão, que ele entende que é certa. E por eu ser um deficiente a metodologia tem que ser mudada (Entrevista concedida por *João*, 2019).

Mesmo o estudante expondo ao professor a necessidade de uma possível mudança em sua metodologia, para que propusesse adaptações, ainda existe uma resistência por parte de alguns docentes, o que acaba ocasionando um desgaste na relação entre aluno e professor. O estudante afirma se calar diante da situação:

[...] eu exponho, ele tenta argumentar e muitas vezes é a minha opinião contra a dele, muitas vezes a gente tenta relevar, tenta modificar uma coisa aqui, modificar ali, para não ficar aquele desgaste entre o professor e o acadêmico, mas existe. Pouquíssimos casos, pouquíssimos. Praticamente 5%, mas eu acho que a grande dificuldade é essa pra mim, não tem outra dificuldade assim, que eu veja que é pra ser relevante do que essa metodologia de alguns professores que, não entendo por que, mas eles insistem naquilo ali, é só aquilo e pronto. [...] Então a gente não pode expor a nossa opinião porque a nossa opinião sempre vai estar errada (Entrevista concedida por *João*, 2019).

As acessibilidades curriculares propostas pelo acadêmico aos seus professores facilitariam os seus estudos, pois o fato de não ser utilizado nenhuma tecnologia nas aulas, requer tempo do aluno para buscar em outro momento materiais adaptados. O acadêmico é familiarizado com o uso das tecnologias e afirma ser indispensável desde seu 8º ano no Ensino Fundamental. Na universidade, o *notebook* é utilizado nas tarefas do cotidiano como copiar textos, fazer exercícios, para leitura, assim como o celular para assistir vídeo aula, acessar *e-mails*, ouvindo áudio-livros.

O uso da tecnologia é constante na vida de *João*. No momento da entrevista o estudante participava de um grupo de pesquisa sobre a Educação Especial e de projeto de iniciação científica sobre o uso de Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC), com bolsa da universidade:

[...] é até interessante que agora eu estou fazendo um trabalho de pesquisa científica e está falando sobre as TICs, que é a tecnologia da comunicação. Então foi assim, caiu como uma luva, eu estou utilizando a tecnologia o tempo todo e agora estou fazendo um trabalho de pesquisa sobre isso (Entrevista concedida por *João*).

João propôs um minicurso no *Campus* sobre o uso da impressora braile. Segundo o estudante, a universidade adquiriu a impressora há um ano e não tem feito uso dela, pois não havia ninguém habilitado para manuseá-la:

[...] nós [SEPAP] estamos agora, com um projeto, estamos com um projeto aqui na universidade e eu vou ministrar um minicurso de princípio e eu pretendo mais pra frente, se der tudo certo, se gostarem do projeto, mais pra frente vamos ampliar esse projeto, mas agora vamos trabalhar em cima da impressora braile que a recentemente chegou ao *Campus*, há um ano, um ano e meio e por enquanto somente eu tenho o domínio dela (Entrevista concedida por *João*, 2019).

João entende que não se resolvem essas questões se somente ele tiver o domínio do uso da impressora, porque ao concluir sua graduação, a impressora não teria quem a manuseasse. Entende que o *Campus* ao receber outros alunos com deficiência visual não teria esse conhecimento incorporado por seus funcionários. O estudante conta com o apoio de duas bolsistas de apoio pedagógico, que não o acompanham diariamente, mas oferecem um suporte a distância conforme suas necessidades, contribuindo com materiais adaptados, textos, e alguma descrição de imagens dos textos. As bolsistas também digitam algum texto quando necessário. O projeto do minicurso da impressora braile surgiu devido à necessidade das bolsistas de apoio pedagógico terem condições de darem um suporte maior aos acadêmicos:

[...] e foi mais pensando nelas [bolsistas] que esse projeto surgiu, e se um dia eu preciso de um texto em braile, alguém precise de um texto em braile, como que elas vão conseguir ter, como que elas vão conseguir fazer isso se elas não têm o domínio da impressora? (Entrevista concedida por *João*).

O minicurso também foi oferecido aos estudantes de diferentes licenciaturas do *Campus*, professores, estagiários, para que aprendessem a manusear a impressora. A falta de profissionais habilitados para o uso do braile é algo que foi enfatizado pelo estudante, demonstrando sua preocupação pela escassez de profissionais na área contratados pela universidade. Vigotski (2011, p. 867) entende que no que diz respeito ao deficiente visual, o braile torna-se um auxílio essencial em seu desenvolvimento: “[...] no caso dos cegos, a escrita visual é substituída pela tátil - o sistema Braille permite compor todo o alfabeto por meio de diferentes combinações de pontos em relevo, permite ler tocando esses pontos na

página”. O braile é essencial para o desenvolvimento do estudante cego e o que fazer quando faltam profissionais capacitados para utilizá-lo?

A despeito da importância de tais recursos e de profissionais habilitados para sua utilização, destacamos que o Decreto nº 10.185/2019 (BRASIL, 2019) do governo federal extingue a abertura de concurso público para os cargos de revisor de textos braile, transcritor de sistema braile, tradutor intérprete do plano de carreiras dos cargos técnico-administrativo em educação.

Mesmo o *Campus* tendo adquirido a impressora braile desde o final de 2017, os profissionais não a utilizam com frequência por falta de conhecimento sobre o seu manuseio:

O braile sou eu quem faço, eu faço porque ninguém tem o domínio. Não adianta eu produzir alguma coisa em braile, um trabalho, alguma prova em braile se não tem ninguém pra corrigir, conseguir ter um domínio. Infelizmente o braile, eu falo assim infelizmente não tem ninguém que abrange, não tem ninguém especialista nessa área [se referindo à universidade] (Entrevista concedida por *João*, 2019).

Para o estudante, existe mais oferta de profissionais para o ensino de Libras, quando se trata de estudantes com Surdez, do que profissionais habilitados em braile. Enquanto isso, o uso do braile é feito somente para seu estudo particular e segundo as próprias palavras do estudante para uso pessoal:

[...] não está sendo aquela coisa ampla, de que o professor passa um conteúdo em braile pra mim, eu faço algum exercício em braile para o professor corrigir, não. Está sendo uma válvula de escape para que eu possa estudar. O braile está sendo uma coisa pra mim mesmo, pessoal e não passa daquilo. E esse projeto que eu estou começando é exatamente pra isso se expandir, pra não fique somente entre o braile e o aluno, o aluno e braile, mas sim que tenha esse contato do aluno, professor e o braile, que seja uma comunicação única e que todos nós consigamos conversar entre si, que tenha essa ligação (Entrevista concedida por *João*).

Quanto aos planos para o futuro, *João* reconhece a importância em se especializar e que pretende atuar na área da Educação Especial, comentando sobre a intenção de futuramente fazer mestrado e doutorado. Em seus planos para o futuro, ser um professor universitário não é algo distante, mas enquanto seu desejo não se realiza, afirma que após o término da graduação estará habilitado para ministrar aulas de Português e Inglês. Também manifesta interesse em ministrar aulas de Educação Especial, o que afirma ser seu foco, pois se identifica com essa modalidade de ensino principalmente em se especializar no braile, para continuar ministrando palestras nas escolas, trabalho que ele já faz voluntariamente.

O estudante se mostra crítico em relação aos profissionais que se especializam na área da Educação Especial, que não sabem na prática como lidar com esses alunos, não conhecem o braile, segundo ele, só “conhecendo a teoria”.

Tem gente que diz que é especialista, que está na área da Educação Especial e não sabem, não sabem pegar um braile. Eu sou um autocrítico, entendeu? Eu sei que ninguém é perfeito, mas se você está naquela área, você deve pelo menos saber o básico do básico. Não é que você vai saber dominar toda a verdade, você não vai conseguir ter o domínio de todas as deficiências, mas pelo menos o mínimo de cada coisa você deve ter. É a sua área! É impossível você pegar um pedreiro que não saiba levantar um muro, não tem como! (Entrevista concedida por *João*, 2019).

Para *João*, o profissional nunca deve parar de estudar. Segundo ele, o estudo é um trabalho contínuo e gradual que requer esforço e dedicação, citando a importância de uma visão de que realmente possibilite uma política de inclusão educacional efetiva:

É coisa que eu percebo que tem muitas pessoas dessa área que não tem essa base, tá ali por estar e é isso que eu gostaria de mudar, é isso que estou tentando vir para mudar, porque quem acaba sendo prejudicado não é ninguém, quem acaba sendo prejudicado são os alunos que já tem essa dificuldade, já tem tudo isso... (Entrevista concedida por *João*, 2019).

O estudante nos diz que se for “fazer uma estatística” no estado de Mato Grosso do Sul sobre o número de alunos com deficiência visual que concluíram os estudos e não aprenderam o braile em sala de aula, ele acredita estar em “cerca de 30% a 40%”, e faz o questionamento: “Como que um aluno foi alfabetizado, um aluno Cego ou com Baixa Visão, sem saber o Braille? Como um aluno auditivo, vai terminar os estudos sem saber a Libras?” (Entrevista concedida por *João*, 2019).

O aluno afirma pretender fazer um levantamento com esses dados em sua pesquisa futura de mestrado e relata conhecer casos de amigos próximos com Deficiência Visual que concluíram o Ensino Médio e não sabem ler ou escrever em braile. Ele se mostra surpreso e acha isso “incrível e bastante conturbado”, desejando contribuir para que isso mude.

Maria, aluna de graduação em Letras/Habilitação Português-Espanhol

Maria é estudante do curso de Letras/Habilitação Português-Espanhol, tem 27 anos e tem Deficiência Física¹⁶. Filha de pai boliviano e mãe brasileira, *Maria* nasceu em Corumbá e estudou em escola pública desde os anos iniciais até ao Ensino Médio e segundo o seu relato, não contou com nenhum tipo de apoio durante o percurso escolar. Seu ingresso na Educação Superior ocorreu pelo ENEM, por meio do SISU em 2017, utilizando cotas para alunos que estudaram em escola pública. Segundo Costalonga (2019) as universidades federais do Centro-Oeste só passaram a ofertar vagas de cotas para pessoas com deficiência (L9, L10, L13, L14) em 2018. Assim, em 2017, momento em que *Maria* se candidatou a vaga, ainda não era ofertada a cota (reserva de vaga) para pessoa com deficiência.

Maria acredita que a “inclusão de estudantes PAEE na Educação Superior é boa”, porém tem um “lado ruim”. Embora tenha relatado que sua deficiência não requer um bolsista de apoio, há outros alunos com diferentes deficiências que enfrentam uma realidade diferente:

[...] pra mim que sou Deficiente Física, [...] não tenha tanta inclusão como aqueles que não têm deficiência, os normais. Mas para outras deficiências eu acredito que é mais complicado, porque eles têm que ter uma educação mais pra eles, mesmo que estejam incluídos, eles ainda são excluídos. Eu tenho essa visão, que muitas vezes, talvez para os surdos, [...] eles não têm essa inclusão em sala de aula. Eles precisam de professores de apoio ou com intérprete assim como há outros que tem, que são especiais e que tem esse professor de apoio, não que eles sejam incluídos como se diz entre aspas a “inclusão social”. Por que eles estão ali só como professor de apoio ajudando mesmo, não é essa inclusão, a gente sabe muitas vezes que falta essa inclusão por parte do professor em sala de aula. Então, no meu caso eu acho que ocorreu normal essa inclusão por ser Deficiente Física (Entrevista concedida por *Maria*, 2019).

No momento da entrevista a estudante cursava o sexto período e fazia parte de um projeto de extensão no *Campus*, do curso de Letras. Este curso de extensão proporciona aos estudantes a atuarem como professores-instrutores, na condição de bolsistas a fim de adquirirem experiência profissional em sua área de estudo (UFMS/CPAN, 2020).

Ao ser questionada sobre a forma com que foi recebida na universidade, a estudante relata:

¹⁶ Segundo o Decreto nº 5.296/04, no Artigo 5º, a pessoa com deficiência física são as que apresentam: [...] 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).

[...] fui recebida muito bem na universidade por professores, colegas e funcionários não havendo nenhum tipo de discriminação. Acho que foi normal, alguns se surpreenderam de me ver aqui, acho que pelo estado que eu estou agora [se referindo como professora do projeto], por eu estar aqui, talvez pelo estado que eu estou nesse momento, mas acho que foi com normalidade. Os colegas também (Entrevista concedida por *Maria*, 2019).

Ao ser questionada se a universidade ofereceu algum atendimento específico ou se a estudante achava necessário algum auxílio ela relata: “não que eu me lembre, quando eu fiz a matrícula, acho que não, não teve nada disso, se eu precisava de alguma coisa especial por causa da deficiência. Não me lembro deles ter me perguntado alguma coisa” (Entrevista concedida por *Maria*, 2019).

Embora não tenha tido um contato direto com a direção ou funcionários perguntando por alguma necessidade específica a estudante nos diz que consegue transitar de maneira confortável pelo *Campus* e que as aulas são ofertadas nos primeiros andares, o que favorece seu deslocamento: “só as vezes que é para subir escadas é que eu penso um pouquinho [...]. Apesar de ter elevador, todos os semestres que eu fiz foram ofertados em andar de baixo, então eu não vejo dificuldades com isso” (Entrevista concedida por *Maria*, 2019).

Gesser; Nuernberg (2017 p. 156) salientam que “a diversidade e a complexidade de condições relacionadas à deficiência física demanda das instituições de Educação Superior conhecer a condição de cada aluno para definir estratégias de inclusão que favoreçam seu ingresso, permanência e participação”. Os autores apontam que “uma vez garantidas as condições de acesso à sala de aula, de que, com base nas especificidades de cada caso, seja propiciado um mobiliário adequado ao conforto dos alunos durante as aulas”. Conforme o relato de *Maria*, apesar da falta de diálogo entre estudante e a universidade, a universidade atentou para que as aulas fossem ofertadas em sala de aula localizada no primeiro andar.

Em algumas condições de deficiência exige-se mobiliário diferenciado, como cadeiras fixas ou móveis que se adeque às diferentes necessidades de postura corporal do estudante, assim como mesas com regulagem de altura e inclinação, visando o conforto físico do estudante. “Nesse sentido, há necessidade de que na universidade exista uma equipe capacitada para avaliar as necessidades de cada sujeito e supri-las de modo a garantir o conforto físico” (GESSER; NUERNBERG, 2017, p. 156).

Ao ser perguntada sobre a perspectiva para o futuro, a estudante menciona que gosta muito da área que escolheu e que pretende continuar com os estudos, “eu gosto bastante do curso que eu escolhi, minha área é espanhol e eu pretendo seguir, conseguir um trabalho,

continuar em frente, continuar estudando, fazer um mestrado, é isso” (Entrevista concedida por *Maria*, 2019).

Marcelo, estudante de graduação em Ciências Biológicas

Marcelo é estudante do curso Ciências Biológicas-Licenciatura. Tem 37 anos e possui laudo de Deficiência Intelectual. É natural de Corumbá e estudou na rede pública de ensino. No período em que estudou em escola comum não contou com nenhum professor de apoio, por se tratar de políticas públicas mais recentes.

Para Dantas (s/d., p. 4) o estudante com Deficiência Intelectual sofre um estigma quanto a sua participação na Educação Superior.

As pessoas com deficiência intelectual têm sido historicamente estigmatizadas e consideradas como incapazes, sem condições de elaboração de atividades que exijam maior grau de complexidade, apresentando-se, portanto, exatamente na “contramão” das exigências feitas a um aluno universitário. Num primeiro momento, parece impossível, ou extremamente utópica a possibilidade de ingresso de uma pessoa com deficiência intelectual em um campo de saber tão complexo, com exigências voltadas para a aquisição de valores simbólicos e abstratos que, certamente, suas capacidades basicamente voltadas para operações de natureza concreta, não lhe permitiriam aprender, apreender e, posteriormente, praticar.

Marcelo conquistou seu ingresso na universidade em 2018. Narra que solicitou uma prova diferenciada para a realização do ENEM e que contou com duas pessoas que o auxiliaram na realização da prova: “teve duas moças para me ajudar. Uma moça leu pra mim e depois eu só fazia. Ela lia e eu preenchia. Uma lia uns dez minutos e depois a outra lia. Aí depois dava um tempo a outra lia um pouquinho e eu fazia” (Entrevista concedida por *Marcelo*, 2019).

Embora tenha tido aprovação no ingresso à universidade, *Marcelo* descreve as dificuldades que teve que enfrentar durante todo o processo. Já matriculado, passou a contar com apoio na universidade por meio do SEPAP que providenciou a contribuição de alunos bolsistas de apoio pedagógico, conforme o relato: “na metade [do semestre], no início eu não tinha. Aí entrei de férias e depois veio uma turma [próximo semestre] e veio [os bolsistas] para me ajudar” (Entrevista concedida por *Marcelo*, 2019).

Não obstante, o estudante também encontrou outros desafios, como o de ficar retido em disciplinas no primeiro semestre. Relata que a universidade solicitou um laudo médico:

É mais difícil, né? Eu entrei aqui, eu trouxe todos os documentos. Aí eu fiquei de seis matérias. Depois a turma já sabia que eu tinha um problema. [A universidade] pediu de novo o papel pra mim. Na primeira [ato da matrícula] eu trouxe tudo, aí perderam, aí tive que fazer tudo de novo (Entrevista concedida por *Marcelo*, 2019).

O estudante também descreve como a universidade ofereceu suporte quando teve conhecimento do laudo e que no começo não era oferecido nenhum suporte pedagógico. Com o apoio das bolsistas ele observa melhora: “no começo não tinha nenhum [apoio pedagógico], não tinha. Agora tem. Agora eles estão me ajudando, está melhorando. No começo não estava” (Entrevista concedida por *Marcelo*, 2019).

A proposta de fazer grupo de estudos também surtiu efeito positivo para o estudante, com a intensificação de leituras e interpretação de textos: “elas estão fazendo grupos também. Eu leio e elas me dão mais um tempo e depois elas fazem pergunta pra mim, se está certo ou não” (Entrevista concedida por *Marcelo*, 2019).

A proposta de estimular a leitura e interpretação de textos é interessante. Embora uma pessoa possa ter dificuldades em determinados contextos ou campos do conhecimento, a compensação possibilita avanços. Conforme Oliveira (1997, p. 24) com base em estudos de Vigotski,

[...] o homem, enquanto espécie biológica, possui uma existência material que define limites e possibilidades para o seu desenvolvimento. O cérebro, no entanto, não é um sistema de funções fixas e imutáveis, mas um sistema aberto, de grande plasticidade, cuja estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história.

O estudante participa das oficinas oferecidas pelo SEPAP. Ele relata a dificuldade de se relacionar com os colegas de turma. Quando questionado sobre grupo de estudo com os colegas de classe ele menciona que “não tenho grupo. Tem grupo que conversa. A metade conversa e a metade não”. Algumas questões o prejudicam, quando ele tem dúvida com alguma disciplina:

[...] é, fica só comigo [a dúvida]. Às vezes, quando eu estou com dúvida eu pergunto para o professor. Mas tem professor que deixa de entender. Ele chama a atenção, fica cheio de gente e não dá para ouvir direito (Entrevista concedida por *Marcelo*, 2019).

Conforme o relato do estudante, apesar das dificuldades apresentadas, não houve mudança na prática pedagógica dos professores e não foi sugerida nenhuma atividade diferenciada. Coube ao estudante tentar se adaptar e buscar alternativas para sanar as dúvidas.

Concordamos com os estudos de Regiani; Mól, (2013, p. 123) em salientar que:

[...] universidade ainda não alterou os paradigmas do professor detentor do conhecimento, da hipotética vocação pedagógica e do aluno receptor e único responsável pela busca de conhecimento. Os docentes universitários nem sempre estão preparados para atuarem como mediadores do conhecimento e, raramente, assumem posturas reflexivas em suas atuações didáticas.

A visão de que o estudante é o único responsável pela busca do conhecimento trata-se de um pensamento limitador, muito presente nas universidades.

O estudante menciona que ficou retido em uma das disciplinas porque perdeu o prazo de entrega dos trabalhos. Por recomendação do psicólogo da instituição, o estudante foi estimulado a estudar de maneira autônoma.

No começo eu não estava entendendo muito, depois eu peguei livros [na biblioteca]. No primeiro semestre eu fiquei tulinho [retido nas disciplinas], no segundo eu não fiz... Faltava só dois trabalhos para entregar, aí passou o prazo. Fiquei por causa do prazo (Entrevista concedida por *Marcelo*, 2019).

Seguindo a orientação do SEPAP, o aluno estava matriculado em apenas três disciplinas do semestre no momento da entrevista e comemora o resultado que vem alcançando: “eu estou fazendo três agora [disciplinas] e eu vou passar nas duas e na outra estou tentando” (Entrevista concedida por *Marcelo*, 2019).

O estudante segue disposto em fazer o curso almejando concluí-lo: “eu quero crescer, aprender mais, acabar meus estudos e dar aula” (Entrevista concedida por *Marcelo*, 2019).

5.2 Concepções da estudante bolsista de apoio pedagógico

Bianca e Eva são bolsistas de apoio pedagógico. A entrevista foi concedida em uma sala reservada na universidade com as duas estudantes juntas. Foi acertado, entre elas, que apenas a *Bianca* participaria da entrevista apesar de *Eva* estar presente, escutando o diálogo. *Bianca* é aluna de graduação do curso de História e cursa o último período da graduação e *Eva* é aluna do curso de Geografia e cursa o último período da graduação.

Segundo as participantes, a “Educação Especial e a educação inclusiva” sempre foram temas de interesse. Ao ser questionada o que levou a se candidatar ao edital de apoio pedagógico, *Bianca* respondeu:

No meu caso foram vários fatores, a educação inclusiva sempre foi uma área que eu gostei. [...] para apoio pedagógico, nós fomos as segundas apoiadoras que entraram, acho que as primeiras foram duas ou quatro, eu não lembro. No começo do ano teve outro edital e nós entramos, foram outras meninas que entraram antes da gente, mas acho que durou só um semestre e aí eles criaram outro edital. Foi mais o início dessas duas coisas, sempre gostei muito da área, mas também a questão de ser um apoio renumerado, principalmente um apoio pedagógico voltado para PcD [pessoa com deficiência] é uma coisa que requer tempo e esforço e aí eu entrei por essas duas coisas praticamente, porque eu estava precisando de dinheiro, mas porque eu também gostei muito da área (Entrevista concedida por *Bianca*, 2019).

Apesar de ter participado durante a graduação de grupo de estudo sobre sexualidade e gênero, a Educação Especial também a interessava conforme o relatado. No edital de seleção para apoiador pedagógico, o requisito era ter sido aprovado em ao menos uma disciplina sobre Educação Especial (de qualquer curso de Licenciatura). Quanto à preparação para desenvolverem as atividades propostas a fim de auxiliar os estudantes PAEE que são acompanhados, *Bianca* afirma:

Desde em que a gente entrou a gente tem trabalho em várias etapas, a gente estuda a bibliografia referenciada com a questão da inclusão, principalmente a questão da educação inclusiva no ensino superior que não tem tanto trabalho assim, mas a gente pega os trabalhos que tem. A gente faz um trabalho junto com o setor de psicologia do *Campus* e o setor de assistência social também. A gente tem reuniões e a gente conversa entre esses setores para ver quais medidas a gente toma, tanto é que tem alguns alunos que o trabalho ele fica mais completo e a gente trabalha com esse aluno a questão psicológica, também na assistência social mais o apoio pedagógico. Então a gente se prepara em vários níveis, a questão intelectual a gente estuda artigos, faz fichamento, entre outros (Entrevista concedida por *Bianca*, 2019).

Uma das barreiras encontradas pelas bolsistas é o fato de cada estudante apoiado ser de um curso diferente. A bolsista relata as dificuldades enfrentadas: “tem um aluno nosso que é da área de Ciências Biológicas e eu sou da História, a *Eva* é da Geografia. A nossa área correlata, ciências humanas e a nós sentimos sim [dificuldades], tivemos que assistir aula na biologia” (Entrevista concedida por *Bianca*, 2019).

A primeira experiência das bolsistas foi com um aluno de Ciências Biológicas, que teve dedicação exclusiva durante um semestre com elaboração de relatórios diários (entregues aos SEPAP) sobre o comportamento e desenvolvimento do estudante para identificar em que área ele necessitava de mais atenção:

[...] quando a gente fala de educação inclusiva, principalmente a gente que não era da área e foi introduzida, a gente fala de experiências. Como esse aluno, nós tivemos a experiência de assistir as disciplinas, a gente ficava um tanto que confusa. Então o que a gente percebeu que com esse aluno, assim como os outros alunos com necessidades especiais, quando eles adentram na universidade eles vem com lacunas [...]. Um aluno que tem suas habilidades normais ele já vem com uma defasagem muito grande (Entrevista concedida por *Bianca*, 2019).

As dificuldades que os estudantes PAEE apresentam na graduação tem origem nas lacunas preexistentes desde a escola comum, que também parecem acompanhar as bolsistas, tendo em vista a necessidade de assistir aulas em cursos diferentes. Bolsistas e estudantes PAEE ainda precisam se adaptar em uma sociedade constituída sob o modo de produção capitalista, em que importa o desempenho individual:

A maioria dos professores aqui na universidade, [...] tem uma visão elitista que vê o aluno como uma coisa que produz, que tem que produzir e se não produz tem uma coisa errada aí. E a gente serve também para auxiliar nessa lógica de produção, mas a gente vê o aluno como um processo (Entrevista concedida por *Bianca*, 2019).

Segundo Lucena e Lucena (2014, p. 30) “a ciência produz divisões no processo produtivo. A Ciência é acionada ao trabalho produtivo, transformando-se em potencial material atuando no capitalismo como um meio de produzir riqueza”. Nesse sentido, a sociedade tende a ver o estudante como produto e a educação como mercadoria, sendo que “a Ciência é utilizada, a princípio, como um meio de separação entre o saber e o trabalhador”.

O processo de aprendizagem varia a depender das condições materiais objetivas dos estudantes. A bolsista acrescenta:

Se você for parar para prestar atenção no aluno que tem necessidades especiais ele vem com mais lacunas ainda, não é uma regra, tem suas exceções. Tem um aluno, por exemplo, que ele é muito bem desenvolvido em várias áreas, mas a maioria dos alunos eles vem com essas lacunas (Entrevista concedida por *Bianca*, 2019).

Ao reconhecer as dificuldades enfrentadas pelos estudantes PAEE, o senso comum ainda emerge na fala da bolsista ao se referir ao fato de que estudantes PAEE com bom desempenho seriam “exceções”, o nos que mostra que cursar uma disciplina sobre a Educação Especial é importante, mas obviamente não possibilita formação suficiente para atuar junto a esses estudantes. A bolsista oscila entre acreditar e desacreditar no desenvolvimento desses alunos, tendendo a uma generalização sobre o desempenho a ser esperado destes.

O grupo de estudos foi um recurso encontrado pelas bolsistas de apoio e pelo SEPAP para que o estudante criasse uma relação mais próxima com os veteranos do curso e possibilitasse realizar estudos dirigidos¹⁷:

[...] a gente acompanhou as aulas, e a gente achou uma solução muito interessante no caso dele que foi como a gente não era da área dele, a gente criou um grupo de estudos, criamos relações com alguns veteranos desse aluno, conversávamos, o grupo é pequeno [...], a gente criou o que a gente chamou de estudo dirigido. Só que nós poderíamos simplesmente pegar o aluno e colocar os veteranos ali e tentar ensinar, mas nós também queríamos que esse aluno desenvolvesse as habilidades sociais dele, porque a educação inclusiva é a educação que visa a emancipação. Não vamos passar 24 horas com ele porque pode ser que daqui a alguns dias não tenha mais essa bolsa. O nosso trabalho não é de dependência, mas de tentar preparar para o futuro, caminhar sozinho. E ainda esses estudos dirigidos a gente convidou a turma dele também para participar, buscando uma forma para esses alunos tentar interagir, porque ele é um aluno muito tímido (Entrevista concedida por *Bianca*, 2019).

A bolsista afirma que a “exclusão do estudante com deficiência intelectual” poderia ser explicada por sua idade:

[...] ele tem uma diferença de idade muito grande com a turma dele. O que as pessoas não percebem, mas há sim uma certa rejeição por ele é um aluno homem com a idade muito avançada [o estudante tem 37 anos] para um pessoal que tem 17, 18 anos e mais a timidez dele, então ele não conversava, isso dentro da universidade é uma coisa que nós trabalhamos com todos os nossos alunos e a maioria vem com esses problemas que é a questão das habilidades sociais. Eles não fazem muita amizade, mas todos dentro da universidade precisa do outro. Se não tiver uma aula, que vai avisar? Precisa de texto? Quem vai ensinar? Então foi uma coisa que a gente trabalhou (Entrevista concedida por *Bianca*, 2019).

¹⁷ O estudo dirigido oferecido pelo SEPAP juntamente com as bolsistas tem como característica a divisão do conteúdo estudado em etapas, com rodas de estudos e discussões em grupos.

Bianca entende que ao se trabalhar a socialização do estudante com os demais, houve avanços, mas não o suficiente para acompanhar as informações que se exige na graduação. Novamente volta a citar “lacunas do estudante”:

[...] o aluno já vem com uma lacuna muito grande antes daqui, às vezes não é em um semestre que a gente vai resolver esse problema. Ele melhorou as habilidades sociais dele, mas ele entrou no curso com uma exigência muito alta, não só para alunos com necessidades especiais, é para qualquer um. A área de ciências biológicas tem muito exatas (Entrevista concedida por *Bianca*, 2019).

Também se queixa da ausência de produção científica sobre o assunto, o que entendemos aqui se tratar na verdade de uma incipiente formação para atuar frente a um assunto tão complexo: “a gente tem que começar do nada com aquele aluno. Então, a gente criou várias formas para ver se ajudava, mas é um assunto muito difícil” (Entrevista concedida por *Bianca*, 2019).

Além da falta de conhecimentos que a auxiliasse e o receio de não saber como trabalhar, a bolsista se queixa de experiências com alguns professores que não contribuíram para uma reavaliação de suas práticas pedagógicas e para participar das adaptações requeridas:

Uma coisa que também é muito complicado é que a gente faz com o professor daquele aluno. Não só professores de exatas que tem aquele “pré” conceito e esse medo. Às vezes não é preconceito, o próprio professor está há 30 anos dando a mesma aula, você coloca ali um aluno como um problema e o aluno sente isso, que é o mais triste. Nessa área ainda foi o mais difícil, porque os professores, eles colocavam a culpa nos alunos, desmotivavam os alunos, falaram coisas horríveis para o aluno, que ali não é o lugar dele (Entrevista concedida por *Bianca*, 2019).

Bianca afirma ser frustrante ouvir as falas de alguns professores em sala de aula: “nós como apoiadoras escutando aquilo. Ele já tem um histórico de reprovações. [...] porque trabalhar com os professores às vezes é mais difícil do que trabalhar com os alunos”.

A fim de que ocorram mudanças atitudinais por parte dos docentes faz-se necessário formação continuada que contemplem questões sobre a Educação Especial e a inclusão desses estudantes. Para Martins e Silva (2016, p. 258) é necessário a “formação continuada dos docentes, a qual deve pautar-se nos princípios da Educação Inclusiva, uma vez que a atitude e as práticas desses profissionais são cruciais para a superação das barreiras que impedem a efetivação da inclusão em sala de aula”.

Nem todos os estudantes PAEE matriculados no *Campus* participam dos estudos dirigidos oferecidos pelo SEPAP, pois são facultativos. Alguns estudantes PAEE acharam conveniente não participar por conseguirem desenvolver suas habilidades de maneira satisfatória nas disciplinas:

[...] tem alunos que não nos procurou. [...] o serviço de psicologia enviou e-mail para todos os coordenadores. A gente também tentou procurar, mas tem muitos alunos. [...] os alunos que a gente tem aqui com síndrome de Asperger, dois ou três se não me engano, eles são muito bem desenvolvidos, tem as suas dificuldades, mas eles se adaptaram a universidade. Então a gente tenta filtrar, mesmo porque é um trabalho muito difícil com um só aluno. [...] tem alguns alunos que entram por baixa visão e eu não sei como funciona porque tem alunos que entram com baixa visão e eles usam só óculos. Então a maioria dos alunos não são alunos que requer uma atenção especial. Os alunos com síndrome de Asperger são mais adaptados, [...] a gente recebe mais os que vêm às vezes do próprio sistema de psicologia. A psicóloga atende, detecta e traz para a gente (Entrevista concedida por Bianca, 2019).

Para o aluno com Cegueira, o auxílio incide nas adaptações dos materiais pedagógicos necessários para as disciplinas. As bolsistas tiveram que aprender a utilizar novas tecnologias: “a gente teve que estudar descrição de texto, descrição de imagem”. Mesmo aprendendo a fazer a descrição de textos e imagens, a demanda de materiais era grande, tendo em vista que o estudante com Cegueira estava matriculado em nove disciplinas em 2019:

[...] fizemos uma reunião com os professores do curso dele e a gente explicou que a gente não teria condições de transcrever o texto inteiro. Um texto pequeno de sete páginas a gente demora o dia inteiro para transcrever. Então se ele faz letras e inglês a gente não tem o domínio do inglês, pensa em olhar uma palavra que você não entende e ficar transcrevendo, imagens às vezes. Então a gente se ofereceu para ensinar os professores para mexer no OCR¹⁸ que é uma tecnologia disponível aqui na UFMS. Procuramos aplicativos de celular também para trabalhar com esses alunos. Tem o aplicativo que ouve, que é o *DOS-VOX*¹⁹ e tem aplicativos similares (Entrevista concedida por Bianca, 2019).

¹⁸ Reconhecimento Óptico de Caracteres (*Optical Character Recognition*), popularmente conhecidas pela sigla OCR, permitem converter tipos diferentes de documentos digitalizados em dados pesquisáveis ou editáveis, ou seja, convertem imagens de texto em texto real. Disponível em: <https://cta.ifrs.edu.br/ferramentas-ocr-entenda-o-que-sao-como-funcionam-e-qual-sua-relacao-com-a-acessibilidade/>. Acesso em: 09 abr. de 2020.

¹⁹ O DOSVOX é um sistema para microcomputadores da linha PC que se comunica com o usuário através de síntese de voz, viabilizando, deste modo, o uso de computadores por deficientes visuais. Disponível em: <http://intervox.nce.ufrj.br/dosvox/intro.htm>. Acesso em: 29 mai. 2020

Segundo a bolsista, o material que alguns docentes disponibilizam para as aulas não tem qualidade visual, são fotocópias antigas e que normalmente estão em formato de imagem e não em *Portable Document Format* (PDF):

[...] os materiais dos docentes são xerox de um livro que tem mais de 30 anos e o aluno não tem como acessar aquele material e é um PDF imagem, um material antigo e nem a gente consegue ler direito. São professores muito antigos e às vezes eles pedem para a gente transcrever o livro inteiro e a gente fala: Olha, não vai dar! Mas, a gente transcreveu, não transcreveu muito, mas a gente enviou e-mail para todos os professores, explicou o nosso trabalho. Marcamos reunião com eles, mas a maioria não veio. A gente fez reunião, conversou com eles e a gente só fica esperando (Entrevista concedida por *Bianca*, 2019).

A respeito disso, Gesser e Nuernberg (2017, p. 158) ressaltam que é essencial que o docente tenha “noções de como descrever imagens e realizar audiodescrição de vídeos para evitar a dependência total dos monitores e profissionais de suporte em acessibilidade que em geral as universidades dispõem por meio de seus Núcleos de Acessibilidade”. Para tanto é necessário que esses professores tenham noção para atuar nessa perspectiva, pois esse trabalho técnico requer tempo e profissionais habilitados para exercê-lo.

Segundo relato da bolsista, existem dificuldades na participação dos docentes nas reuniões. Alguns justificam a falta, no entanto, destaca problemas de diálogo entre bolsistas e docentes:

A gente fez uma ou duas reuniões com os professores de determinados cursos [...]. A maioria faltou ou justificou, mas foi no começo geral. Eles não participam das nossas reuniões. A gente sempre tenta fazer uma reunião só para eles, só para mostrar nosso trabalho, o que a gente pode auxiliar, [...] às vezes o professor manda o material e ele não consegue ler, manda sem ser em braile, manda sem antecedência, manda um dia antes. Porque aí é questão de locomoção, ele tem que vir aqui na universidade, imprimir textos, aí manda aquele texto que ninguém ler. Ele [o estudante] não consegue nem ouvir [no programa leitor de texto] (Entrevista concedida por *Bianca*, 2019).

O previsto para a participação das bolsistas era de março a dezembro de 2019, sendo nove meses de atividades, um período relativamente curto para conhecer os alunos e elaborar uma rotina de acompanhamento. No primeiro semestre as bolsistas se dedicaram exclusivamente ao estudante com Deficiência Intelectual e no segundo semestre três novos estudantes passaram a ser acompanhados: “foi um período bom porque como a gente pode focar em um aluno a gente pode testar várias coisas que a gente podia fazer e isso nos auxiliou. Agora em agosto foi nos passado mais três alunos”.

Questionamentos sobre a prática e a postura dos docentes são recorrentes na explicação da bolsista:

[...] professores que não tem consideração nenhuma por esses alunos, que falam que não é lugar de faculdade um aluno que tem deficiência, que tem deficiência intelectual, não é na faculdade. Então, a faculdade em si ela não está preparada para a inclusão, ela mais exclui do que inclui. O nosso trabalho é nadar contra a maré, o sistema. [...] a maioria das vezes o professor não está tão disponível e a gente sente uma certa falta de vontade, mas a gente tem que correr porque aquele aluno precisa ser auxiliado. [...] para os próprios professores, a educação inclusiva no ensino superior é pouco trabalhada, principalmente para os professores que trabalham fora da área da pedagogia (Entrevista concedida por *Bianca*, 2019).

Percebe-se em sua fala uma motivação muito grande por esse trabalho. No entanto, as ações recentes de inclusão dos estudantes PAEE na Educação Superior faz com que a bolsista faça indagações quanto ao futuro desses estudantes:

Os alunos que tem necessidades especiais estão chegando agora, não faz muito tempo. Até um pouco atrás não era normal. O que se esperava de um aluno com necessidades especiais? O que a sociedade espera? Porque se eles terminassem o ensino médio era uma vitória, mas esses alunos estão avançando, eles estão correndo atrás de seus direitos, estão conseguindo avançar e o pessoal da universidade não está preparado para isso ainda. Então, eles vão burlando o sistema. Não é algo que se espera de um aluno. Mas ele está aqui dentro e pela lei, por constituição, a universidade é obrigada a auxiliar esse aluno, mas não dá conta. Às vezes nem os professores dão conta (Entrevista concedida por *Bianca*, 2019).

Esse quadro não é exclusivo da universidade investigada. Nozu; Silva; Anache (2018, p. 1.425) com base nos estudos de Anache (2013), salientam que “estudo realizado sobre ações afirmativas em IES do Centro-Oeste, revelou que o atendimento oferecido pelas instituições dessa região ainda é recente e incipiente”. Com base nesta perspectiva, os autores indicam a necessidade de avanço das “condições de permanência dos estudantes com deficiência nessas instituições” para que eles possam “concluir seus cursos, atentando-se às questões de acessibilidade, de mudanças curriculares, de investimento em materiais pedagógicos, de disponibilização de profissionais qualificados, entre outros aspectos”.

5.3 Concepções da docente sobre a inclusão de estudantes PAEE na universidade

Raquel é docente do *Campus* do Pantanal há cinco anos e na época da entrevista coordenava um curso de graduação. A docente relata que mesmo com as experiências anteriores só teve contato com estudantes PAEE na UFMS/CPAN em 2017 ao dar aula para o estudante com Cegueira, e em 2019 para outras duas estudantes:

[...] tive contato com ele 2017 e este ano [referindo-se 2019] eu estou com uma aluna que é cadeirante, mas ela tem muita dificuldade para acompanhar as aulas e tenho outra aluna que está aguardando o laudo médico. Então o problema [a docente acredita que não seja] só a deficiência física (Entrevista concedida por *Raquel*, 2019).

Ao ser questionada se a estudante tem dificuldades apenas nas suas disciplinas a docente esclarece: “eu acho que ela não foi aprovada em nenhuma disciplina ainda, preciso olhar no histórico dela. Ela tem tido muitas reprovações não sei se ela tem alguma aprovação em disciplina” (Entrevista concedida por *Raquel*, 2019).

Quando a docente soube que teria uma aluna PAEE no segundo semestre, ela conversou com outra professora do *Campus* que ministra aula de leitura e produção de texto para saber como foi o seu desempenho:

[...] eu perguntei para ela sobre acadêmica e ela tinha me dito que ela não acompanhava a turma e, realmente eu estou vendo que ela não acompanha, [...] entre os professores a gente tenta assim saber que estratégia utilizar, o que funcionou, o que não funcionou (Entrevista concedida por *Raquel*, 2019).

De acordo com *Raquel*, a estudante entrega os trabalhos indicados, mas não consegue acompanhar o que está sendo proposto. Afirma que a outra estudante não apresentou laudo médico e não apresenta bom desempenho nas disciplinas, o que fez com que a docente criasse estratégias diferentes para que as duas estudantes já mencionadas conseguissem acompanhar a turma:

[...] ela me entrega os trabalhos, ela traz os textos na sala de aula, mas ela não consegue acompanhar. Na última aula que fiz uma atividade em grupo e aí no grupo ela conseguiu assimilar algumas coisas, mas assim, ela tem muita dificuldade. Então, eu percebi que trabalhar em grupo no caso delas eu acho que rende mais. Elas conseguem ter uma assimilação um pouco melhor, mesmo sendo muito baixa. [...] a outra que não tem laudo tem faltado muito, tem faltado bastante, acho que ela tem ficado desmotivada. Ela também eu acho que não tem aprovação nas disciplinas (Entrevista concedida por *Raquel*, 2019).

Conforme o relato da docente, quando “a aula permite que tenha uma dinâmica diferente, que não seja muito expositiva” percebe que a estudante responde melhor ao que se propõe:

Na verdade, não é a aula em si, mas o tipo de atividade porque tem coisas que não tem como a gente lançar como atividade é aula expositiva mesmo. Então por exemplo, quando eu estou explicando os conceitos no quadro, ela não acompanha, mas depois na hora de fazer os exercícios a gente consegue fazer com que outros alunos interajam com ela, aí ela consegue entender o que os alunos estão falando, mas a minha exposição inteira eu acho que passa despercebido. Ela presta atenção, ela não é uma acadêmica que conversa, ela é centrada, ela está ali, ela presta atenção. Ela está olhando para mim, mas se eu perguntar o que eu acabei de dizer, ela não sabe explicar (Entrevista concedida por *Raquel*, 2019).

A docente relata que mudou sua metodologia para alcançar o maior número de alunos, para que haja interação entre eles. Segundo a docente, o contato com os demais colegas faz com que o estudante pudesse assimilar os conteúdos. Abaixo segue o relato da dinâmica desenvolvida em sala de aula:

[...] inclusive eu pedi para eles [os alunos] colocarem no quadro as respostas e eu fui comentando cada resposta que estava errado em cada resposta. Então, foi uma aula um pouco mais dinâmica que eu fiz semana passada, justamente para tentar alcançar mais alunos porque só você fazer aula expositiva e exercício não tem funcionado (Entrevista concedida por *Raquel*, 2019).

Diante do que foi exposto pela docente, foi questionado sobre a forma de avaliação desenvolvida em sala de aula, se o tipo de prova que aplicava era igual a todos os estudantes ou diferenciada para os estudantes PAEE. A docente esclareceu que manifestou a dúvida de como proceder em sua avaliação e que foi orientada por funcionário da universidade que a estudante não possuía laudo de Deficiência Intelectual, e que, portanto, “a avaliação deveria ser realizada como os demais estudantes”.

A docente relata que percebeu a necessidade de uma metodologia diferenciada com a turma.

Por isso que agora eu estou trabalhando em grupos para ver se ela consegue se sair melhor. Então, quando a minha preocupação era com a avaliação, eu tinha pensado em uma avaliação diferenciada para as duas [...] como não tinha laudo aí abandonei a ideia (Entrevista concedida por *Raquel*, 2019).

Quanto ao questionamento da docente referente à avaliação em sala de aula, Pansanato, Rodrigues e Silva (2016) fazem referência a dois tipos de adaptações curriculares,

as de pequeno e grande porte. As adaptações de grande porte são de aptidão e atribuição das instâncias político-administrativas superiores, pois suas alterações envolvem ações de natureza política, administrativa, financeira, burocrática, entre outros.

Para as alterações de pequeno porte temos as modificações que são de natureza

[...] específica do professor, não exigindo autorização, nem dependendo de ação de qualquer outra instância superior nas áreas política, administrativa e/ou técnica. As adaptações curriculares de pequeno porte são pequenos ajustes nas ações planejadas a serem desenvolvidas no contexto da sala de aula (PANSANATO; RODRIGUES; SILVA, 2016, p. 474).

Sendo assim, entendemos que a docente, a princípio, teria autonomia para avaliar as estudantes conforme as necessidades percebidas em sala de aula.

Outra avaliação, das necessidades pedagógicas desses estudantes, também pode ser realizada pela universidade. Segundo informações da Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas (Diaaf), que é a unidade responsável pelo desenvolvimento de ações que promovem a acessibilidade e as políticas afirmativas na UFMS, este órgão tem por competência: realizar atendimento psicoeducacional aos acadêmicos; e realizar avaliação dos acadêmicos com necessidades educacionais especiais (UFMS, 2020).

A docente menciona que sua experiência com o aluno com Cegueira ocorreu de forma diferente e que teria a opção de fazer a prova em braile. Porém ela entendeu que este não era um instrumento confiável, pois nos disse que a impressora que foi cedida para a universidade apresentava erros de impressão (em alguns momentos não imprimia e pulava palavras):

[...] de qualquer forma se eu fizesse no braile a prova, ele teria que ler no braile e responder no computador dele. Eu achei melhor escrever no computador no arquivo de *Word* e dá no *pendrive* para ele e aí eu não pude perguntar coisas, por exemplo, sobre os símbolos fonéticos. Então eu dava palavra, perguntava sobre aquele som. Algumas coisas eu expliquei na prova para ele. Foi uma prova separada, porque não tinha como [fazer], no caso dele, assim, não dava mesmo e ele conseguiu fazer, foi bem. Não tirou uma nota dez, mas dentro do proposto ele alcançou a aprovação. Ele acertou a maioria das questões da prova. Ele conseguiu acertar (Entrevista concedida por Raquel, 2019).

A docente contou com a colaboração de uma estudante do curso para organizar material tátil a fim de apresentar os símbolos fonéticos. Segundo a docente:

[...] o material foi para ele perceber os símbolos fonéticos, [...] ela [a estudante colaboradora] fez um papelão com barbante todos aqueles

símbolos, ela fez com barbantes, para ele ter a percepção do que estava falando. Ele falou assim: Ah, é um “h” com a perninha torta. É o “n” um pouco mais para baixo. Então ele ficava assim: - Ai professora, parece uns monstros. São letras monstros. Eu falei: São, são letras monstros. [...] mas na avaliação não tem como ser igual porque, por exemplo, a avaliação eu preciso deixar as lacunas para que eles encaixem os símbolos no local correto. Não dava, se ele não está vendo o símbolo como ele vai encaixar? Então eu tive que fazer uma prova diferenciada para ele (Entrevista concedida por *Raquel*, 2019).

Mesmo com a disponibilidade da administração local para orientar a docente e estudantes, a docente solicitou apoio em várias instâncias da UFMS, procurando a Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas (Diaaf) vinculada à Pró-reitoria de Assistência Estudantil (Proaes) para ter acesso a recursos:

[...] eu conversei bastante com a SEPAP, SECAE²⁰ a respeito dessas duas alunas, conversei diretamente com o funcionário do SECAE e com a funcionária da Diaaf. Na época Campo Grande [Diaaf] ficou de dar retorno com relação ao gravador e ao computador para ele que seria o equipamento com mais recursos, que o equipamento dele seria muito antigo, mas até agora não teve nada (Entrevista concedida por *Raquel*, 2019).

O *Campus* do Pantanal, localizado no interior do estado de Mato Grosso do Sul, tem tido suas demandas na medida do possível atendidas. No entanto, o fato de os recursos financeiros terem administração centralizada, incorre em atrasos no atendimento a diferentes solicitações.

Quando questionada como a docente enxerga o desenvolvimento do aluno PAEE em relação aos componentes curriculares propostos no curso, a docente explica que:

[...] o desenvolvimento do aluno... O que acontece, o currículo... O curso, os componentes curriculares são as disciplinas, a grade. A gente não pensa no aluno especial quando está montando a grade, é triste dizer isso, mas é uma verdade. A gente pensa no aluno ideal, que nem existe, no aluno que não tem nenhum comprometimento físico e nem intelectual. O curso é todo montado assim. A gente teve uma iniciativa, eu acho que é de Campo Grande na época da reformulação dos projetos pedagógicos de incluir o item Educação Especial, mas ele entra como um componente textual, não está explícito na grade. A única coisa que a gente tem na grade é a disciplina de Educação Especial. Nosso curso nós temos a Libras, a Educação Especial e a Língua portuguesa como a segunda língua para surdos. Educação Especial é uma disciplina só (Entrevista concedida por *Raquel*, 2019).

²⁰ A Secretaria de Apoio para Assuntos Estudantis (SECAE) tem a função de apoiar as ações de assistência acadêmica nos *Campus* da UFMS.

A docente reconhece que o acesso dos estudantes PAEE na Educação Superior é recente. Para a entrevistada, os professores precisam se qualificar tanto para conscientizar os alunos, quanto orientar sobre o apoio psicológico oferecido pela universidade:

[...] não é a gente que escolhe, é o aluno que acaba vindo. É até algo que a gente precisa deixar mais explícito nas campanhas, por exemplo quando tem vestibular e o ENEM, dizer para essas pessoas que existe essa possibilidade, essas cotas, esses apoios. Eles não sabem que existe esse apoio, até o psicológico. Nós temos muitos alunos com problemas psicológicos graves (Entrevista concedida por *Raquel*, 2019).

A docente relata sobre a participação em um curso de capacitação para docentes da UFMS em Campo Grande e que a dinâmica do curso consistia em mesclar os alunos entre si durante as atividades pedagógicas. A participação nesse curso estimulou a docente a trabalhar com a turma em grupos:

[...] foi feito um ranqueamento de notas dentro do grupo. Eu botei o aluno nota 10, um mediano, 9 ou 8, outro 7 e 6 e um outro mais baixo, para fazer essa ligação. Eu percebi que funciona mais. Geralmente eu deixava os grupos se escolherem, a liberdade para os alunos e a gente vê que isso às vezes não serve. Na verdade, uns grupos frutificam mais que outros. Então agora eu adotei a ideia de fazer essa mesclagem por notas. Está tendo um resultado um pouco melhor (Entrevista concedida por *Raquel*, 2019).

As maiores dificuldades em sala de aula relatadas pela docente foram desenvolver as atividades propostas e com o aluno com Cegueira, a elaboração da tabela fonética em alto relevo. A falta de capacitação também é citada como um desafio enfrentado:

[...] a gente não é capacitado para fazer essas coisas, tem que aprender fazendo. Eu acho que toda vez que a gente recebe uma dificuldade a gente acaba aprendendo juntos. Aprende a lidar com as dificuldades. É um desafio, a gente lida muito com essa questão do desafio (Entrevista concedida por *Raquel*, 2019).

Realizar uma reflexão sobre as experiências vividas em sala de aula com os estudantes PAEE fez com que a docente repensasse sua prática, pois segundo o relato, a falta de convivência com esse público-alvo faz com que baseie a explicação dos conteúdos em informações visuais:

[...] para mim foi um constante aprendizado da vida inteira, porque nós estamos muito perto no visual. Você dá uma aula em que você tem que

ignorar o visual e ficar a todo o momento falando o que está projetado é uma dificuldade. Então várias vezes eu falei assim: Então gente olha aqui, gente olha aqui... Uma coisa como se ele estivesse vendo, mas não estava vendo nada. Aí eu tive que explicar a fórmula de novo, explicar que símbolo eu estava explicando (Entrevista concedida por *Raquel*, 2019).

Conforme Pansanato, Rodrigues e Silva (2016), a prática docente em sala de aula com estudante cego necessita de medidas diferenciadas como:

Ler em voz alta enquanto estiver escrevendo no quadro; fornecer informações verbais sobre os eventos ocorridos em sala de aula; informar sobre as mudanças na organização da sala; observar os sinais de cansaço e permitir a realização de pausas; atribuir o tempo necessário para a realização de tarefas de maior esforço, em especial, a leitura de textos longos.

Procedimentos como os expostos acima parecem ter sido incorporados pela professora. A disciplina ministrada pela docente exige bastante leitura e interpretação e alguns alunos concluem o Ensino Médio com problemas em sua formação. A docente acredita que a universidade precisa repensar a grade curricular para atender a todos os estudantes:

Exige leitura e compreensão da leitura. Então se o aluno não consegue fazer a leitura, imagina a compreensão? Eu acho que por nosso curso ser pensado nesse aluno ideal, a gente acaba esquecendo disso. A gente dá o texto, o aluno tem uma semana para ler direitinho, na outra aula ele tem que ter assimilado os conceitos e já vem a próxima aula que já tem outro material para ler. É assim, não para, é um fluxo de leitura muito grande e depois é a avaliação. Eu tenho trabalhado, quando a disciplina dá, tem disciplinas que são muito teóricas, muito preso na teoria. (Entrevista concedida por *Raquel*, 2019).

Outra questão levantada pela docente é a divisão das áreas do conhecimento em disciplinas, conforme a explicação abaixo:

Você tem uma disciplina no primeiro semestre, depois você vê um pouco mais avançada no terceiro e avançada mesmo lá no sétimo, mas fazem parte do mesmo conteúdo. No curso de letras a gente não tem isso, é modular, cada um na sua caixinha. Então nosso corpo docente ainda não fez essa reflexão, o conteúdo em forma de espiral para dá conta de alguns conceitos. Inclusive eu questiono bastante a minha disciplina de fonética e fonologia porque quando o aluno chega lá no sexto e no sétimo semestre eles precisam desses conceitos e eles já esqueceram. Por mais seja uma caixinha a gente tem que saber que a pessoa cumpriu o requisito mínimo (Entrevista concedida por *Raquel*, 2019).

A docente expõe os inúmeros desafios na formação do futuro professor, não só dos graduandos PAEE. Compreender que possibilitar condições adequadas de aprendizagem aos estudantes PAEE beneficia a todos os estudantes, possibilita vislumbrar a superação de práticas pedagógicas limitadoras. Para isso, é necessária formação aos professores e demais profissionais envolvidos na política educacional.

Cândido, Nascimento e Martins (2016, p. 1.018) mencionam o desafio “quanto ao papel do professor como mediador do processo ensino-aprendizagem desse público, a formação desse profissional se tornou um dos pontos cruciais na Educação Inclusiva”.

As autoras salientam ainda que, os desafios deparados pelo docente no cotidiano educacional se “tornarão um espaço de desenvolvimento e expansão das práticas pedagógicas, objetivando a busca de informações, na qual dúvidas, necessidades e incertezas acontecerão no ambiente educacional”. Para isso, o docente tem importância na construção do aprendizado, “visto que, apesar de documentos legais que apoiam e orientam as necessidades pedagógicas, tais situações ainda são recentes nesta modalidade de ensino, e como acontece com a formação humana, não existe uma fórmula determinada para adquirir o conhecimento” (CÂNDIDO; NASCIMENTO; MARTINS, 2016, p.1.018).

5.4 O que dizer sobre as concepções dos estudantes PAEE, da bolsista de apoio pedagógico e da professora?

Neste tópico, busco apresentar os aspectos que constitui a fala dos participantes da pesquisa e suas especificidades.

Ao pontuar algumas características dos participantes da pesquisa, o anseio em ingressar no mercado de trabalho após a conclusão da graduação está presente em todos os discursos dos estudantes PAEE. Lucena e Lucena (2014, p. 28), baseados em estudos de Marx, afirmam que “independente de qualquer determinação social, o trabalho é condição natural de existência humana, uma condição do metabolismo entre o homem e a natureza”. Afirmam ainda que, por meio do trabalho que os homens se desenvolveram e tomaram consciência do que representa ser homem. Ao modificar-se, a natureza homem desperta a sua própria condição humana, revela-se na construção histórica de uma nova percepção do mundo em que vive.

Frigotto (1996, p. 149) menciona os efeitos do sistema capitalista na sociedade e seus impactos aos trabalhadores:

[...] os sinais do caráter de exclusão da reestruturação capitalista são tão fortes que nos induzem a procurar, para além da ênfase apologética da valorização do trabalhador e da sua formação geral polivalente, qual é seu efetivo sentido político-prático. [...] *a sociedade capitalista parece uma tábua horizontal onde todos são situados em condições de igualdade, mas que, olhada de perto, manifesta ser uma gangorra* (Grifo nosso).

Esse trabalhador versátil e competitivo pode ser observado no trabalho de Rodrigues (2018, p. 46) baseados nos estudos de Carvalho-Freitas (2009) em que apontam três dificuldades para inserir e gerir o trabalho das pessoas com deficiência: “as formas como os gestores veem a deficiência, a adequação das condições e práticas de trabalho por parte das empresas e a necessidade de avaliar a satisfação das pessoas com deficiência inseridas no mercado”. Tais dificuldades são conhecidas com gestão da diversidade que se baseia na diversidade humana na composição do quadro da empresa “destacando que essa diversidade deve ser *entendida como uma vantagem competitiva da empresa*, ou seja, em último caso deve agregar valor ao produto oferecido” (Grifo nosso).

Por outro lado, estudos como os de Shimono (2008, p. 13) apontam que:

[...] o cenário atual apresenta fortes indícios de mudanças, demonstrando que a inclusão de pessoas com deficiência é um movimento irreversível, porém, necessita de uma construção coletiva, para contribuir como fator determinante na consolidação das relações democráticas de uma sociedade para todos.

Apesar de revelarem o anseio de inserção no mercado de trabalho, destacamos que nenhum deles sinalizou nas entrevistas preocupações sobre uma exclusão ou instabilidade nesse mercado. Os estudantes participantes da pesquisa têm trilhado diferentes caminhos. Enquanto dois estudantes relatam o progresso que vem obtendo na graduação, um dos estudantes apresenta maior dificuldade, embora em sua fala pareça esperançoso com a conclusão do curso.

Dois estudantes PAEE revelam o desejo de realizar uma pós-graduação (mestrado) após a conclusão da graduação. A inserção desse público nesse nível de ensino vinha sendo induzida pela Portaria Normativa nº 13, de 11 de maio de 2016²¹ do Ministério da Educação sobre cotas de inclusão para pessoas pretos e pardos, indígenas e pessoas com deficiência nos programas de pós-graduação (Mestrado, Mestrado Profissional e Doutorado). Essa Portaria foi revogada pela Portaria nº 545 de 16 de junho de 2020 (BRASIL, 2020a). Seis dias após ser

²¹ Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21520493/do1-2016-05-12-portaria-normativa-n-13-de-11-de-maio-de-2016-21520473. Acesso em: 23 de jun. 2020

revogado, o Ministro da Educação interino publicou a Portaria nº 559, de 22 de junho de 2020²² anulando a Portaria nº 545 de 16 de junho de 2020 (BRASIL, 2020b). Situações como esta nos mostram os inúmeros desafios ainda a ser enfrentados por este público para ter acesso à educação, sobretudo em níveis mais elevados de ensino.

Em determinado momento a meritocracia é refletida no discurso de um dos estudantes participantes, ao mesmo tempo em que se demonstra indignação com o fato de outros estudantes PAEE não terem tido a mesma trajetória que a sua.

Para dois estudantes PAEE, a prática pedagógica de alguns professores não se efetivou de maneira satisfatória. Observamos no discurso de um dos estudantes a percepção de que o professor resistiu em reconhecer o seu potencial. Situações como essas nos fazem refletir sobre o papel da universidade, se o mais importante é preparar, proporcionar acesso e condições para a produção do conhecimento científico ou apenas preparar para competir no mercado de trabalho.

Há momentos em que os estudantes mostram otimismo em relação ao atendimento oferecido pela universidade. Nas falas, parece que não lhe faltam nenhum tipo de auxílio devido à especificidade dos estudantes. No entanto, há momentos em que o discurso demonstra pessimismo quanto à efetivação das políticas públicas, pois assinalam que esta não ocorre de maneira satisfatória ou no entendimento, dependendo da deficiência, o estudante teria mais dificuldades.

Observamos na fala de dois participantes que aparece o preconceito dos docentes quanto à deficiência de seus alunos. No caso do estudante PAEE, ele entendeu que seria melhor em determinado contexto permanecer com a dúvida sobre o conteúdo ao ter que se expor diante da classe.

Percebemos o esforço da universidade em lançar editais para que estudantes de graduação trabalhem na área da Educação Especial, o que por ora é uma iniciativa importante. No entanto, não fortalece a Educação Especial e a inclusão do PAEE na Educação Superior como política pública de longo prazo, uma vez que não gera vínculo empregatício do apoiador, nem o aluno de graduação é a pessoa mais indicada para esse trabalho, que requer profissionalização e estabilidade por meio de contratação via concurso público. Ocorre que esses estudantes não possuem ainda sua formação inicial finalizada, nem dispõem dos conhecimentos específicos necessários para atuarem com tantas responsabilidades, na linha de

²² <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-559-de-22-de-junho-de-2020-262970520>. Acesso em: 23 de jun. 2020

frente de implementação de uma política tão complexa quanto esta, que requer recursos humanos qualificados e real investimento público.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou investigar a política de inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) no *Campus* do Pantanal (CPAN) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Por objetivos específicos buscamos analisar os indicadores educacionais do Censo da Educação Superior sobre o PAEE no Brasil entre 2008 e 2018; e conhecer as concepções dos estudantes PAEE, da bolsista de apoio pedagógico e de uma professora sobre a política de inclusão desse público no *Campus* do Pantanal da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul no ano de 2019.

Realizamos um levantamento de produções científicas relacionadas à inclusão de estudantes PAEE na Educação Superior. O tema apresenta uma extensa produção de trabalhos científicos que versam sobre as políticas de inclusão. Percebemos limitações de publicações sobre temas como a inclusão de estudantes com deficiência intelectual, escassez com o conteúdo mais específico ao tipo de deficiência e o silenciamento sobre algumas categorias.

Trabalhos mais específicos que abordassem a deficiência em si poderiam tornar-se norteadores para os docentes em sala de aula, pois ao se depararem com os estudantes, os docentes buscam publicações que versam sobre o tema a fim de fundamentar a sua prática.

Sobre o Censo da Educação Superior de 2008 a 2018, observamos que as informações aparecem divergentes, com registros que não conferem com dados do próprio Inep. Essas observações foram percebidas no trabalho de Martins, Leite e Lacerda (2015, p. 999-1000) em que mencionam que

[...] a apresentação dos documentos analisados não seguiu um padrão regular, dispondo as informações de maneira diversa em cada versão/ano, [...]. Essa inconstância prejudicou a análise dos documentos, inviabilizando o acompanhamento de características comuns ao longo do período pesquisado.

Essas informações desencontradas dificultam as análises dos dados, embora seja notório o aumento dos números de matrículas dos estudantes PAEE na Educação Superior nas diferentes fontes. Segundo informações do Inep (2013), um estudante pode apresentar mais de uma deficiência e talvez essa seja a dificuldade de encontrarmos maior precisão nas informações. Todavia, no Censo de 2011 houve mudança na coleta dos dados com o uso de CPF a fim de evitar a duplicidade de informações cadastrais.

Vimos que o *Campus* pesquisado tem buscado se adequar, a partir das matrículas de estudantes PAEE nesta unidade. A questão de acesso e permanência também é notória na organização da universidade, desde a reserva de vagas, ao atendimento psicológico e assistencial. O *Campus* em questão tem enfrentado o desafio de tornar-se acessível para os estudantes PAEE. Por ser um prédio antigo necessitou de adaptações em sua construção como rampas de acesso, corrimãos, banheiros adaptados, elevadores, entre outros.

Entre os anos de 2010 a 2018, o *Campus* recebeu a matrícula de trinta e nove estudantes PAEE em suas dependências entre os cursos de licenciatura e bacharelado. Porém, apenas no ano de 2016 o número de matrícula cresce significativamente. Em 2010 houve apenas uma matrícula e em 2016 é possível observar dezessete matrículas. Conforme relatado, sobre os trinta e um estudantes matriculados no período de 2010 a 2019, nenhum mencionou a condição de deficiência no momento da inscrição. A maioria desses estudantes utilizaram cotas para estudantes oriundos de escola pública, e um estudante solicitou a reserva de vagas para pessoas pretas e pardas.

Ressalto que as cotas destinadas à pessoa com deficiência, algumas especificidades não são consideradas, como: Altas Habilidades/Superdotação, Autismo e demais Síndromes.

Em 2019, o *Campus* regulamentou o SEPAP, com os seus integrantes sendo compostos por Psicólogo, Assistente Social, Intérprete de Libras, três docentes da área da Educação Especial e duas Bolsistas Apoiadoras Educacionais. Vimos que esse serviço contribuiu para o auxílio dos estudantes público-alvo e no suporte para os docentes, com ênfase no apoio psicológico.

Para os estudantes PAEE e bolsistas, existe a necessidade de uma avaliação do docente quanto a sua prática, pois conforme os relatos, em alguns casos, alguns docentes se recusam a mudar suas práticas e em alguns momentos vocalizam que a universidade não é o lugar desses estudantes. Concepções estas que revelam o preconceito e desconhecimento sobre as políticas implementadas, assim como sobre os direitos dessa população.

Em contrapartida, temos a fala da docente, que percebeu a necessidade de mudança em sua prática para atender os estudantes PAEE, reconhecendo que não sabia como atuar, já que esta foi sua primeira experiência nesse sentido, desde sua formação. A docente salienta que o apoio recebido pelo SEPAP foi importante e que sempre teve a atenção necessária.

No entanto, alguns ajustes são necessários juntamente com a gestão e os demais profissionais para manter o apoio pedagógico, assim como nas futuras aquisições de materiais e formações oferecidas. Estas são extremamente necessárias aos professores, funcionários e

bolsistas, assim como a realização de concurso público para que profissionais especializados atuem junto ao serviço já existente.

Almejamos que este trabalho estimule o surgimento de novas pesquisas, contribuindo para o aprimoramento do atendimento a esse público-alvo. Esperamos que esta pesquisa possibilite novos olhares sobre essas questões e que ações efetivas sobre essa temática sejam implementadas por diferentes gestores e executores de políticas públicas com poder de decisão dentro das diferentes instituições de Educação Superior no país.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Mário Sérgio Pereira de; *et al.* **Deficientes intelectuais, por que não estão nas Universidades?** Investigação Qualitativa em Educação, v. 1, Atas, 2017.

ALVES. Alda Judith. A “**Revisão da Bibliografia**” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. Cad. Pes. São Paulo, nº 81. P. 53-60, maio. 1992

ANSAY, Noemi Nascimento. **Políticas de acesso ao ensino superior para estudantes com deficiência no Chile e no Brasil (1990-2015)**. Curitiba, 2016. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Paraná.

ARAÚJO, Doracina Aparecida de Castro; ARAÚJO, Carla Cristina Castro; ARAÚJO, Elson Luiz de. **Educação Especial no Ensino Superior: contribuições e perspectivas**. p. 503-515, s/d.

BATISTA, Lázaro; NASCIMENTO, Erasmo Henrique. **A deficiência vai à universidade: perspectivas e entraves do processo inclusivo na educação superior brasileira**. v. 22, n. 2, 2018

BENTO, A. **Como fazer uma revisão da literatura: Considerações teóricas e práticas**. Revista JA (Associação Acadêmica da Universidade da Madeira), n. 65, p. 42-44, 2012. Disponível em: <<http://www3.uma.pt/bento/Repositorio/Revisaodaliteratura.pdf>>. Acesso em: 19 maio 2018.

BORGES, Wanessa Ferreira; TARTUCI, Dulcéria. **Tecnologia Assistiva: concepções de professores e as problematizações geradas pela imprecisão conceitual**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.23, n.1, p.81-96, Jan.-Mar., 2017

BRANCO, Ana Paula Silva Cantarelli *et al.* **Breve histórico acerca das altas habilidades/superdotação: políticas e instrumentos para a identificação**. Educação, Batatais, v. 7, n. 2, p. 23-41, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.ppgees.ufscar.br/documentos/breve-historico-artigo>. Acesso em: 08 nov. 2019.

BRASIL. **Decreto nº. 5.296**, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 26 de jun. 2020

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil, Brasília, DF. Seção 3, p. 59-61. Disponível em

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2019/edital_enem_2019.pdf. Acesso em: 07 ago. 2019

_____. Ministério da Educação. **Informações pertinentes a políticas, programas, ações, projetos e atividades implementadas pela Secretaria de Educação Superior (Sesu)**. 2018

_____. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. - Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 31 ago. 2019

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 11.096**, de 13 de janeiro de 2005. Programa Universidade para Todos - PROUNI. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/legislacao/legislacao-2005/87-lei-n-11-096-de-13-de-janeiro-de-2005>. Acesso em: 12 jun. 2019.

_____. **Lei nº 11.096**, de 13 de janeiro de 2005. Programa Universidade para todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências.

_____. **Lei nº 10.861**, de 29 de agosto de 2012a. O ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 14 nov. 2019.

_____. **Portaria Normativa nº 18/2012**, de 29 de agosto de 2012b. O ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 14 nov. 2019.

_____. **Portaria Normativa nº 545** de 16 de junho de 2020. Revoga a Portaria Normativa MEC nº 13, de 11 de maio de 2016. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-545-de-16-de-junho-de-2020-262147914?inheritRedirect=true&redirect=%2Fweb%2Fguest%2Fsearch%3FqSearch%3DPortaria%2520Normativa%2520n%25C2%25BA%252013%2520C%2520de%252011%2520de%2520maio%2520de%25202016%2520C%2520do%2520Minist%25C3%25A9rio%2520da%2520Educa%25C3%25A7%25C3%25A3o%2520-%2520MEC>. Acesso em: 23 jun. 2020.

_____. **Portaria Normativa nº 559**, de 22 de junho de 2020. Torna sem efeito a Portaria nº 545, de 16 de junho de 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-559-de-22-de-junho-de-2020-262970520>. Acesso em: 23 jun. 2020.

_____. **Decreto nº 6.096**, de 24 de abril de 2007. Programa de Apoio e Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 26 jun. 2020

_____. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. O ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 27 mai. 2020.

_____. **Lei nº 13.409**, de 28 de dezembro de 2016. Reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm. Acesso em: 29 mai. 2020.

_____. **Lei nº 10.861/04**, de 14 de abril de 2004. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES. Disponível em: [w.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm). Acesso em: 27 mai. 2020.

_____. Documento orientador Programa Incluir: acessibilidade na educação superior. Brasília: **SECADI/SESu**, 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 11 mar 2019.

_____. **Portaria nº 3.284**, de 7 de novembro de 2003. Requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>. Acesso: 26 de jun. 2020

_____. **Lei nº 13.146/15**, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 26 jun. 2020.

_____. **Decreto nº 6.949** de 25 de agosto de 2009. Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo assinados em Nova York em 30 de março de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 26 de jun. 2020

_____. **Decreto nº 6.425** de 04 de abril de 2008. Dispõe sobre o censo anual da educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6425.htm. Acesso em: 26 de jun. 2020

_____. **Decreto nº 10.185** de 20 de dezembro de 2019. Extingue cargos efetivos vagos e que vierem a vagar dos quadros de pessoal da administração pública federal e veda a abertura de concurso público e o provimento de vagas adicionais para os cargos que especifica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10185.htm. Acesso em: 6 de jul. 2020

_____. **Aviso Circular 277**, de 08 de maio de 1996. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2020.

_____. Diário Oficial. **Edital nº 14**, de 21 de março de 2019. Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM 2019. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/68404337/do3-2019-03-25-edital-n-14-de-21-de-marco-de-2019exame-nacional-do-ensino-medio-enem-2019-68404205. Acesso: 26 de jun. 2020

_____. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Lei de Cotas de Ingresso nas Universidades; Lei de Cotas nas Universidades; Lei de Cotas Sociais. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília-DF, 30 ago. 2012, Seção 1, Página 1.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. **Entre a normatização e a legitimação do acesso, participação e formação do público-alvo da educação especial em instituições de ensino superior brasileiras**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. especial 3, p. 55-70, dez. 2017

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; REIS, Luiz Fernando; GUIMARÃES, André Rodrigues. **Dívida pública e financiamento da educação superior no Brasil**. Acta Scientiarum. Education, v. 40, n. 1. 2018

CALHEIROS, David dos Santos; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. **A inclusão de universitários com deficiência em cursos de Educação Física na cidade de Maceió/AL**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 21, n. 2, p. 523-539, jul. 2016

CAMPELLO *et al.* **Faces da Desigualdade no Brasil**: um olhar sobre os que ficam para trás. Brasil, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sdeb/v42nspe3/0103-1104-sdeb-42-spe03-0054.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2019

CÂNDIDO, Eliane Aparecida Piza; NASCIMENTO, Claudia Regina Siena do; MARTINS, Morgana de Fátima Agostini. **Acessibilidade na Educação Superior também envolve o trabalho pedagógico**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 11, n. esp. 2, p.1017-1033, 2016.

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

CIANTELLI, Ana Paula Camilo; LEITE, Lúcia Pereira. **Ações exercidas pelos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais brasileiras**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 22, n. 3, p. 413-428, jul/set., 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v22n3/1413-6538-rbee-22-03-0413.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2019

CORRÊA, Jessica Roberta da Sila; SANDER, Ricardo Ernani; MARTINS, Sandra Eli Satoreto de Oliveira. **A percepção de universitários sobre a atuação do intérprete de libras no ensino superior**. Revista Educação Especial, v. 30, n. 58, mai./ago, 2017, p. 529-54

COSTALONGA, Luana Rigotti Caiano. **Sistema de reservas de vagas para sujeitos com deficiência nas universidades federais do Centro-Oeste brasileiro**. Dissertação. (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos) - Universidade Federal da Grande Dourados. 2019

DANTAS, Dulciana de Carvalho Lopes. **O estudante com Deficiência Intelectual na Ensino Superior: entre a utopia e a realidade**. S/d. Disponível em: http://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/20110342369069601248c3a59365fb69/estudante_deficiencia_intelectual_ensino_superior_dulciana_carvalho.pdf. Acesso em: 28 mar. de 2020.

DUTRA, Claudia Pereira; SANTOS, Martinha Clareto Dutra dos. **Os rumos da educação Especial no Brasil frente ao paradigma da Educação Inclusiva. Inclusão**. Revista Educação Especial, Brasília, v. 5, n. 2, jul./dez. 2010.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; SILVA, Silvia Maria Cintra; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. **O acesso ao ensino superior: será que vivemos, realmente, o processo de inclusão?** Editorial - Número Especial. São Paulo - SP - Brasil, 2018

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas "estado da arte"**. Educação & Sociedade, ano XXIII, n. 79, ago., 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

GARCIA, João. **Estudos sobre a Deficiência no Ensino Superior: Contributos para uma revisão sistemática da literatura**. Desenvolvimento e Sociedade, n.º 2. out. 2017

GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique. **A participação dos estudantes com deficiência física e visual no ensino superior: apontamentos e contribuições das teorias feministas da deficiência**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. especial 3, p. 151-166, dez. 2017

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª Edição. São Paulo: Editora Atlas S.A. (2008)

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. **Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma Breve Reflexão sobre os Paradigmas Educacionais no Contexto da Educação Especial Brasileira.** Revista Inclusão, nº 1, 2005, MEC/ SEESP.

GODOY, Schmidt Arilda. **Pesquisa Qualitativa: Tipos Fundamentais.** Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n.3, p. 20-29, mai/jun., 1995.

HERINGER, Rosana. **Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico.** Rev. °, 1, Florianópolis, jan./jun. 2018

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico.** BRASIL, 2010.

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Microdados do Censo da Educação Superior,** Brasília, 2009

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Microdados do Censo da Educação Superior,** Brasília, 2017

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Microdados do Censo da Educação Superior,** Brasília, 2018

_____. **Censo da Educação Superior 2016:** resumo técnico. Brasília, 2018. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2016.pdf. Acesso em: 4 out. 2019.

_____. **Censo da Educação Superior 2017:** resumo técnico. Brasília, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2018-pdf/97041-apresentac-a-o-censo-superior-ultimo/file>. Acesso em: 28 abr. 2019.

_____. **Censo da Educação Superior 2018:** resumo técnico. Brasília, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf. Acesso em: 4 out. 2019.

_____. **Censo da Educação Superior 2008:** resumo técnico. Brasília, 2009. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/censo/2008/resumo_tecnico_2008_15_12_09.pdf. Acesso em: 07 nov. 2019.

_____. **Censo da Educação Superior 2009:** resumo técnico. Brasília, 2010. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico_2009.pdf. Acesso em: 07 nov. 2019.

_____. **Censo da Educação Superior 2010:** resumo técnico. Brasília, 2012. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2010/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2010.pdf. Acesso em: 07 nov. 2019.

_____. **Censo da Educação Superior 2011**: resumo técnico. Brasília, 2013. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2011/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf. Acesso em: 07 nov. 2019.

_____. **Censo da Educação Superior 2012**: resumo técnico. Brasília, 2014. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2012.pdf. Acesso em: 07 nov. 2019.

_____. **Censo da Educação Superior 2013**: resumo técnico. Brasília, 2015. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2013.pdf. Acesso em: 07 nov. 2019.

_____. **Censo da Educação Superior 2014**: resumo técnico. Brasília, 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2014/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2014.pdf. Acesso em: 4 out. 2019.

_____. **Censo da Educação Superior 2015**: resumo técnico. Brasília, 2018. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2015.pdf. Acesso em: 4 out. 2019.

JANNUZZI, Gilberta. **Algumas concepções de educação do deficiente**. Ver. Ras. Cienc. Esporte, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, mai 2004.

JANNUZZI, Paulo de Martino. **Indicadores sociais no Brasil** - Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz; MARTINS, Diléia Aparecida; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. **Política de acessibilidade e exame nacional do ensino médio (ENEM)**. Educação & Sociedade, v. 38, n. 139, abr./jun., 2017, p. 453-471 Centro de Estudos Educação e Sociedade Campinas, Brasil

LERIA, Lucinda de Almeida; FILGUEIRAS, Lucia Vilela Leite; SILVA, Francisco José Fraga da; FERREIRA, Leonardo Alves. **ENEM Acessível: Autonomia para a Pessoa com deficiência visual total no Exame Nacional do Ensino Médio**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 24, n. 1, p.103-120, jan./mar., 2018.

LUCENA, Carlos Alberto; LUCENA, Maria de Lurdes Almeida e Silva. **Karl Marx, o trabalho e a formação dos trabalhadores no modo de produção capitalista**. Revista EXITUS, v. 4, n. 2, jul./dez, 2014, p. 25-33

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. Editora UFPR

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. *et al.* **Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em um Município de Mato Grosso do Sul.** Cad. Cedes, Campinas, v. 38, n. 106, p. 299-313, set./dez, 2018

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. **Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira.** Educ. Pesqui., São Paulo, v. 45, e217170, 2019

MACIEL, Carina Elisabeth; ANACHE, Alexandra Ayach. **A permanência de estudantes com deficiência nas universidades brasileiras.** Educ. rev. [online]. 2017, n.spe.3, p.71-86.

MACIEL; Carina Elisabeth; BUYTENDORP, Adriana Aparecida Burato Marques; MENESES, Stéfani Quevedo de. **Políticas de Educação Especial e Educação Superior: acesso e permanência para estudantes com deficiência em uma universidade federal.** v. 3, n. 3, 2018

MARTINS *et al.* **Inclusão de universitários com deficiência na educação superior: o que dizem as pesquisas no Brasil e Uruguai.** v. 11, n. 18, 2017

MARTINS, Diléia Aparecida; LEITE, Lúcia Pereira; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Políticas públicas para acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior brasileiro: uma análise de indicadores educacionais.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.23, n. 89, p. 984-1014, out./dez. 2015

MARTINS, Lisiê Marlene da Silveira Melo; SILVA, Luzia Guacira dos Santos. **Trajetória acadêmica de uma estudante com deficiência visual no ensino superior.** Revista Educação Visual, v. 54, nº 41, p. 251-274, maio/ago, 2016.

MARX, Karl. **O Capital: a chamada acumulação original.** 1867. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1867/capital/cap24/index.htm>. Acesso em: 27 nov. 2018

_____. **Uma contribuição para a Crítica da Economia Política.** 1859. Fonte: The Marxists Internet Archive.

_____. **O Capital.** Crítica da Economia Política. Livro 1, ed. 2. O processo de produção do capital. Tradução: Rubens Enderle, 2011. E-book. Disponível em: <https://www.boitempoeditorial.com.br/produto/o-capital-livro-i-653>. Acesso em: 26 jun. 2020

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de; MARTINS, Maria Helena. **Legislação para estudantes com deficiência no ensino superior no Brasil e em Portugal: algumas reflexões.** Acta Scientiarum. Education Maringá, v. 38, n. 3, p. 259-269, July-Sept., 2016

MENDES, Hernestina da Silva Fiaux; BASTOS, Carmen Célia Barradas Correia. **Um estudo sobre a realidade da inclusão de pessoas com deficiência na educação superior no Paraná.** Revista Educação Especial, v. 29, n. 54, p. 189-202, jan./abr. 2016 Santa Maria

MESQUITA, Leila Santos. **Políticas Públicas de Inclusão:** o acesso da pessoa surda ao ensino superior. *Educ. Real.* [online]. 2018, vol.43, n.1, p.255-273.

MESQUITA, Bárbara Andressa Mendonça de Rocha; BAPTISTA, Tadeu João Ribeiro. A concepção de docentes do curso de licenciatura em educação física: sobre o acesso e permanência da pessoa com deficiência no ensino superior. Apud MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas.** 5° Ed. São Paulo: Cortez, 2005. Revista Educação Especial, v. 32, 2019.

MINTO, Lalo Watanabe. **A educação superior na particularidade do capitalismo brasileiro:** sentido histórico e questões para os movimentos sociais. In: IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “história, sociedade e educação no Brasil”. 2012. João Pessoa. Anais Eletrônicos - ISBN 978-85-7745-551-5

NOZU, Washington Cesar Shoiti.; SILVA, Aline Maira da.; ANACHE, Alexandra Ayach. **Permanência do aluno com deficiência no ensino superior:** dados censitários sobre as universidades federais da região centro-oeste. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 13. n. esp. 2, p. 1421-1435, set., 2018. ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v13.nesp2.set2018.11652

OLIVEIRA, Claudeson Vilela. **Práticas pedagógicas e serviços de apoio na educação superior:** promovendo a permanência do aluno cego. 2017

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky:** aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997

OLIVEIRA, Ronaldo Queiroz de; OLIVEIRA, Silvana Maria Barros de; OLIVEIRA, Natália Almeida de; TREZZA, Maria Cristina Soares Figueiredo; RAMOS, Iara Barbosa; FREITAS, Daniel Antunes. **A Inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais no Ensino Superior.** Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 22, n. 2, p. 299-314, abr./jun., 2016

OLIVEIRA, Edja Renata Marques; MELO, Francisco Ricardo Lins de; ELALI, Gleice Virgínia Medeiros de Azambuja. **Acessibilidade e participação de estudantes com deficiência física na Universidade Federal do Rio Grande do Norte.** Revista Educação em Questão, Natal, v. 33, n. 19, p. 63-87, set./dez. 2008

PANSANATO, Luciano Tadeu Esteves; RODRIGUES Luzia; SILVA, Christiane Enéas. **Inclusão de estudante cego em um curso de Análise e Desenvolvimento de Sistema de uma instituição pública de ensino superior:** um estudo de caso. Revista Educação Especial, v. 29, n. 55, p. 471-486, maio/ago. 2016.

PDI. Plano de Desenvolvimento Institucional 2015-2019. Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande (MS). Realinhamento aprovado pela **Resolução COUN nº 71**, de 12 de setembro de 2017. Campo Grande, 2017.

PEREIRA, Ana Paula Escossia Barbosa de Souza; REBELO, Andressa Santos. Educação Especial como Política Pública no Brasil: o CENESP e a cooperação internacional. In: XIV Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro Oeste. 2018. **Anais**. XIVANPED-CO.

PEREIRA, Carlos Eduardo; ALBUQUERQUE, Cristina Maria Pinto. **A inclusão das pessoas com deficiência**: panorama inclusivo no ensino superior no Brasil e em Portugal. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. especial 3, p. 27-41, dez. 2017

PEZZINI, Jalusa. **Educação Especial no Ensino Superior**. Formação de professores; contextos, sentidos e práticas. IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação - SIRSSE. VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPD/CÁTEDRA UNESCO)

PLETSCH, Marcia Denise. **Educação Especial e inclusão escolar**: políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem. Poésis Pedagógica, Catalão-GO, v.12, n.1, p. 7-26, jan/jun. 2014

REBELO, Andressa Santos. **Educação Especial no Brasil**: indicadores educacionais de atendimento especializado (1973 - 2014). 2016. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, Campo Grande (MS), 2016.

_____. **Os impactos da Política de Atendimento Educacional Especializado: análise dos indicadores educacionais de matrícula de alunos com deficiência**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, Corumbá (MS), 2012.

REBELO, Andressa Santos; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Avaliação em larga escala e educação inclusiva**: os lugares do aluno da Educação Especial. Revista Educação Especial, v. 31, n. 63, p. 907-922, out/dez. 2018.

REGIANI, Anelise Maria; MOL, Gerson de Souza. **Inclusão de uma aluna cega em um curso de licenciatura em Química**. Ciência & Educação (Bauru), Bauru, i. 19, n. 1, p. 123-134, 2013.

SANTOS, Cláudia Priscila C. dos; FERREIRA, Jorge Manuel Leitão. **Política de acesso e permanência nas universidades públicas no Brasil e em Portugal**. Educ. foco, Juiz de Fora, v. 24, n. 1, p. 295-322, jan./abr. 2019

SCHRADER, Achim. Métodos de Pesquisa Social Empírica e Indicadores Sociais. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002. Apud REBELO, Andressa Santos. **Os impactos da política de Atendimento Educacional Especializado**: análise dos indicadores educacionais

de matrículas de alunos com deficiência. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, Corumbá (MS), 2012.

SILVA, Jackeline Susann Souza da. **Revisitando a Acessibilidade a partir do Modelo Social da Deficiência**: Experiências na Educação Superior. Rev. Educação Especial, v, 31, nº 60, jan./mar.2018

SILVA, Marcilene Magalhães da; DINIZ, Margareth. **Inclusão no Ensino Superior**: Estudo de caso de estudantes com deficiência na Universidade Federal de Ouro Preto. 1ª ed. - Jundiá, SP: Paco, 2017.

SILVEIRA, Vladmir Oliveira da. **Direitos Humanos Fundamentais das Pessoas com Deficiência**. Prisma Jurídico, v. 12, n. 2, jul./dez. 2013, p. 479-516 Universidade Nove de Julho. São Paulo, Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=93429992004>

SHIMONO, Sumiko Oki. **Educação e trabalho**: caminhos da inclusão na perspectiva da pessoa com deficiência. São Paulo: s.n, 2008.

SHIROMA, Eneida Oto; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; CAMPOS, Roselane Fátima; **Decifrar textos para compreender a política**: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. Perspectiva, Florianópolis, v. 23, nº 2, p.427-446, jul./dez., 2005.

SOARES, Marcus Vinicius Gama. **O Processo de Inclusão do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) no Ensino Superior**. Trabalho de Conclusão de Curso. Santa Maria, RS, Brasil, 2018

SOUZA, Lucineide Morais de. **A Inclusão de alunos com deficiência na Universidade Federal do Piauí - Concepções de Professores**. Dissertação de Mestrado - 2010.

TOMELIN *et al.* **Educação inclusiva no ensino superior**: desafios e experiências de um núcleo de apoio discente e docente. Rev. psicopedag. vol.35 nº, 106 São Paulo abr. 2018

TOSO, Carine *et al.* **A tecnologia assistiva no Ensino Superior: reflexões sobre seu uso para alunos ouvintes e surdos**. Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 22, n. 3, p. 1065-1080, set./dez., 2018

TRINDADE, João. **Jovem Senador**: o que é constituição? Consultor Legislativo do Senado Federal. s/d. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/jovemensenador/home/arquivos/textos-consultoria/o-que-e-a-constituicao>. Acesso em: 28 abr. 2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL - *CAMPUS PANTANAL*. **Assistência Psicológica aos Acadêmicos**. Disponível em: Disponível em <https://cpan.ufms.br/academicos/secao-de-psicologia/atendimento-interno-servico-de-psicologia/assistencia-aos-academicos/>. Acesso em: 08 set. 2019

_____. **Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas.** Disponível em: <https://proaes.ufms.br/coordenadorias/cdpi/diaaf/>. Acesso em: 17 abr. 2020.

_____. *CAMPUS PANTANAL. EDITAL PROPP/UFMS Nº 030*, de 19 de março de 2019. Disponível em: <https://propp.ufms.br/files/2019/03/030-2019-PROPP-Edital-PIBIC-1.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2020

VIGOTSKI, Lev. Semiónovich. **A defectología e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011

_____. **Obras Completas.** Tomo Cinco. Fundamentos de Defectología. Trad. Maria del Carmen Ponce Fernández. Ed. Pueblo, y Educación. Ministério da Educación, 1989. Primeira reimpressão, 1995.

VIGOTSKI, Lev. Semiónovich. LURIA, Alexandre Romanovich. LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução Maria da Penha Villalobos. 7ª ed. São Paulo: Ícone, 2001.

APÊNDICE I - Roteiro de entrevistas

Entrevista - professor(a) _____, em ___/___/___

- 1) Você já tinha tido contato com alunos com deficiência? Ou formação?
- 2) Qual é a sua opinião sobre a política de inclusão na Educação Superior?
- 3) Qual é a sua percepção sobre alunos público-alvo da educação especial (PAEE)?
- 4) De que forma reagiu ao saber que atenderia um aluno do PAEE?
- 5) Recebe ou viu a necessidade de algum apoio do Núcleo de Acessibilidade?
- 6) Como tem ocorrido o desenvolvimento do aluno PAEE em relação aos componentes curriculares e proposta do curso?
- 7) Quais atividades propôs aos alunos?
- 8) Quais foram as dificuldades encontradas no desenvolvimento deste trabalho?
- 9) Quais expectativas você tem em relação ao processo de inclusão desses alunos?
- 10) Qual é o desempenho dos alunos PAEE na disciplina que você ministrou?

Entrevista - acadêmico(a) _____, ___ anos, em ___/___/_____

- 1) Como ocorreu o seu processo de escolarização na educação básica? Teve professor de apoio ou outro atendimento especializado?
- 2) Qual é a sua opinião sobre a política de inclusão na Educação Superior?
- 3) Em qual semestre do curso você está?
- 4) Como você ingressou na universidade (por Enem, ou outras formas)? Solicitou prova diferenciada?
- 5) Como você foi recebido na universidade (por professores, colegas e funcionários)?
- 6) Houve algum tipo de atendimento específico oferecido? Você não achou necessário, ou não te ofereceram?
- 7) Porque escolheu este curso de graduação?
- 8) Foram propostas atividades interessantes e motivadoras em seu curso? (Para você e seus colegas)?
- 9) Qual área do curso você mais se interessa?
- 10) Quais tem sido as dificuldades encontradas?
- 11) Você costuma utilizar as tecnologias digitais (aplicativos, ferramentas, etc.) para estudar?
- 12) Quais são as suas expectativas em relação à universidade e seu curso?

Entrevista - bolsistas de apoio pedagógico _____, em ____/____/____

- 1) O que levou você a se candidatar para o edital de apoio pedagógico?
- 2) Você já teve algum contato com pessoas público-alvo da educação especial (PAEE) anterior a esse trabalho?
- 3) Como você tem se preparado para desenvolver as atividades propostas?
- 4) Quanto tempo você acompanha os alunos? Houve mudança desde quando você ingressou? Quais?
- 5) Em algum momento o aluno achou não ser necessário o acompanhamento pedagógico?

APÊNDICE II - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ESTUDANTES

Meu nome é Ana Paula Escossia Barbosa de Souza Pereira, mestranda da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus* do Pantanal. Estou desenvolvendo a minha pesquisa de mestrado, intitulada **INCLUSÃO DE ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ANÁLISE DOS INDICADORES EDUCACIONAIS E AÇÕES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL/CAMPUS DO PANTANAL**, sob a orientação da professora Andressa Santos Rebelo. O objetivo da pesquisa é investigar a política de inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE) no *Campus* do Pantanal (CPAN) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). A sua participação é VOLUNTÁRIA e consistirá em participar de uma entrevista que será realizada a partir de roteiro semiestruturado e gravação de áudio para posteriormente transcrição com informações sobre o processo de inclusão do aluno público-alvo da educação especial na Educação Superior. Os riscos previstos quanto à sua participação nesta pesquisa referem-se ao tempo que você destinará a prestar as informações solicitadas na pesquisa, assim como, possíveis constrangimentos quanto à argumentação de suas respostas. Caso ocorra algumas dessas situações, será informado ao participante que a universidade disponibiliza atendimento no Serviço de Psicologia e Acessibilidade Pedagógica (SEPAP) para possível acompanhamento, se assim desejar. Serão tomadas todas as medidas para que não haja qualquer tipo de constrangimento para os participantes antes, durante ou depois da realização da pesquisa. No entanto, caso aconteça algum imprevisto, fica a pesquisadora responsável por esclarecer ou justificá-los, bem como minimizá-los.

Você tem a opção de convidar uma testemunha de sua confiança para presenciar a leitura deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Ao final, há um campo para sua assinatura.

O local de realização do preenchimento do questionário será decidido com você, em ambiente que não acarrete prejuízos, interferências externas, bem como sua exposição na coleta de dados. Durante o período da coleta de dados, aos participantes que estão em atuação profissional, será possível que deixem de executar suas atividades rotineiras e cotidianas. Todavia, ressaltamos que a entrevista será agendada previamente, objetivando que o impacto

ao desvio das suas atividades seja o menor possível. Para a questão do constrangimento, queremos deixar claro que a qualquer momento, poderá recusar-se a participar da pesquisa sem penalização alguma. Caso deseje mudar de ideia durante o trabalho da pesquisa, avise-nos, para que possa ser decidido como fazer para descartarmos os dados. As informações levantadas terão uso restrito, apenas pelos pesquisadores envolvidos. Esses registros escritos são importantes para os pesquisadores e serão utilizados no relatório de pesquisa e na divulgação em revistas especializadas e congressos científicos, mas os nomes dos participantes não aparecerão nos relatórios da pesquisa, ou seja, as pessoas envolvidas não serão identificadas. Com relação à indenização/ressarcimento, não há qualquer valor econômico a receber ou a pagar, pela sua participação. Sendo assim, o convidamos a participar desse trabalho e pedimos sua anuência, assinando este documento. Por favor, complete-o, informando se o senhor ou a senhora concorda:

CONSENTIMENTO

Eu, _____, declaro para os devidos fins que fui suficientemente informado (a) a respeito do protocolo de pesquisa em estudo e que li, ou que foram lidas para mim, as premissas e condições deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Concordo em participar da pesquisa proposta por intermédio das condições aqui expostas e a mim apresentadas.

Concordo voluntariamente em participar desta pesquisa.

Assinatura do (a) Participante

Corumbá, MS / /

Assinatura da Testemunha

Corumbá, MS / /

O contato com Ana Paula Escossia Barbosa de Souza Pereira ou Andressa Rebelo pode ser feito pelos e-mails: anapaulaescossia@yahoo.com.br e andressarbl@gmail.com

CONTATO COMITÊ DE ÉTICA:

Caso você tenha alguma dúvida sobre a ética dessa pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (*Campus* Universitário - telefone: (67) 3345-7187).

Av. Costa e Silva, s/n. Cidade Universitária. Prédios da Pró-Reitorias, 1º andar, Sala do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - Campo Grande (MS). CEP 79070-900
Agradecemos sua participação.

DECLARAÇÃO

Declaro que obtive livremente, de forma apropriada e voluntariamente, o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) do(a) participante em questão, para efetiva participação na pesquisa.

Ana Paula Escossia Barbosa de Souza Pereira

Testemunha

Corumbá, MS / /

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES

Meu nome é Ana Paula Escossia Barbosa de Souza Pereira, mestranda da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus* do Pantanal. Estou desenvolvendo a minha pesquisa de mestrado, intitulada **INCLUSÃO DE ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ANÁLISE DOS INDICADORES EDUCACIONAIS E AÇÕES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL/CAMPUS DO PANTANAL**, sob a orientação da professora Andressa Santos Rebelo. O objetivo da pesquisa é investigar a política de inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE) no *Campus* do Pantanal (CPAN) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). A sua participação é VOLUNTÁRIA e consistirá em participar de uma entrevista que será realizada a partir de roteiro semiestruturado e gravação de áudio para posteriormente transcrição com informações sobre o processo de inclusão do aluno público-alvo da educação especial na Educação Superior. Os riscos previstos quanto à sua participação nesta pesquisa referem-se ao tempo que você destinará a prestar as informações solicitadas na pesquisa, assim como, possíveis constrangimentos quanto à argumentação de suas respostas. Serão tomadas todas as medidas para que não haja qualquer tipo de constrangimento para os participantes antes, durante ou depois da realização da pesquisa. O professor não será identificado. No entanto, caso aconteça algum imprevisto, fica a pesquisadora responsável por esclarecer ou justificá-los, bem como minimizá-los. O local de realização do preenchimento do questionário será decidido com você, em ambiente que não acarrete prejuízos, interferências externas, bem como sua exposição na coleta de dados. Durante o período da coleta de dados, aos participantes que estão em atuação profissional, será possível que deixem de executar suas atividades rotineiras e cotidianas. Todavia, ressaltamos que a entrevista será agendada previamente, objetivando que o impacto ao desvio das suas atividades seja o menor possível. Para a questão do constrangimento, queremos deixar claro que a qualquer momento, poderá recusar-se a participar da pesquisa sem penalização alguma. Caso deseje mudar de ideia durante o trabalho da pesquisa, avise-nos, para que possa ser decidido como fazer para descartarmos os dados. As informações levantadas terão uso restrito, apenas pelos pesquisadores envolvidos. Esses registros escritos são importantes para os pesquisadores e serão utilizados no relatório de pesquisa e na divulgação em revistas especializadas e congressos científicos, mas os nomes dos participantes não aparecerão nos relatórios da pesquisa, ou seja, as pessoas envolvidas não serão identificadas. Com relação à indenização/ressarcimento, não há qualquer valor

econômico a receber ou a pagar, pela sua participação. Sendo assim, o convidamos a participar desse trabalho e pedimos sua anuência, assinando este documento. Por favor, complete-o, informando se o senhor ou a senhora concorda:

CONSENTIMENTO

Eu, _____, declaro para os devidos fins que fui suficientemente informado (a) a respeito do protocolo de pesquisa em estudo e que li, ou que foram lidas para mim, as premissas e condições deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Concordo em participar da pesquisa proposta por intermédio das condições aqui expostas e a mim apresentadas.
Concordo voluntariamente em participar desta pesquisa.

Assinatura do (a) Participante

Corumbá, MS / /

O contato com Ana Paula Escossia Barbosa de Souza Pereira ou Andressa Rebelo pode ser feito pelos e-mails: anapaulaescossia@yahoo.com.br e andressarbl@gmail.com

CONTATO COMITÊ DE ÉTICA:

Caso você tenha alguma dúvida sobre a ética dessa pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (*Campus* Universitário - telefone: (67) 3345-7187).

Av. Costa e Silva, s/n. Cidade Universitária. Prédios da Pró-Reitorias, 1º andar, Sala do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - Campo Grande (MS). CEP 79070-900

Agradecemos sua participação.

DECLARAÇÃO

Declaro que obtive livremente, de forma apropriada e voluntariamente, o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) do(a) participante em questão, para efetiva participação na pesquisa.

Ana Paula Escossia Barbosa de Souza Pereira

Corumbá, MS / /

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA BOLSISTAS DE APOIO PEDAGÓGICO

Meu nome é Ana Paula Escossia Barbosa de Souza Pereira, mestranda da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus* do Pantanal. Estou desenvolvendo a minha pesquisa de mestrado, intitulada **INCLUSÃO DE ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ANÁLISE DOS INDICADORES EDUCACIONAIS E AÇÕES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL/CAMPUS DO PANTANAL**, sob a orientação da professora Andressa Santos Rebelo. O objetivo da pesquisa é investigar a política de inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE) no *Campus* do Pantanal (CPAN) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). A sua participação é VOLUNTÁRIA e consistirá em participar de uma entrevista que será realizada a partir de roteiro semiestruturado e gravação de áudio para posteriormente transcrição com informações sobre o processo de inclusão do aluno público-alvo da educação especial no Ensino Superior. Os riscos previstos quanto à sua participação nesta pesquisa referem-se ao tempo que você destinará a prestar as informações solicitadas na pesquisa, assim como, possíveis constrangimentos quanto à argumentação de suas respostas. Serão tomadas todas as medidas para que não haja qualquer tipo de constrangimento para os participantes antes, durante ou depois da realização da pesquisa. No entanto, caso aconteça algum imprevisto, fica a pesquisadora responsável por esclarecer ou justificá-los, bem como minimizá-los. O local de realização do preenchimento do questionário será decidido com você, em ambiente que não acarrete prejuízos, interferências externas, bem como sua exposição na coleta de dados. Durante o período da coleta de dados, aos participantes que estão em atuação profissional, será possível que deixem de executar suas atividades rotineiras e cotidianas. Todavia, ressaltamos que a entrevista será agendada previamente, objetivando que o impacto ao desvio das suas atividades seja o menor possível. Para a questão do constrangimento, queremos deixar claro que a qualquer momento, poderá recusar-se a participar da pesquisa sem penalização alguma. Caso deseje mudar de ideia durante o trabalho da pesquisa, avise-nos, para que possa ser decidido como fazer para descartarmos os dados. As informações levantadas terão uso restrito, apenas pelos pesquisadores envolvidos. Esses registros escritos são importantes para os pesquisadores e serão utilizados no relatório de pesquisa e na divulgação em revistas especializadas e congressos científicos, mas os nomes dos participantes não aparecerão nos relatórios da pesquisa, ou seja, as pessoas envolvidas não serão identificadas. Com relação à

indenização/ressarcimento, não há qualquer valor econômico a receber ou a pagar, pela sua participação. Sendo assim, o convidamos a participar desse trabalho e pedimos sua anuência, assinando este documento. Por favor, complete-o, informando se o senhor ou a senhora concorda:

CONSENTIMENTO

Eu, _____, declaro para os devidos fins que fui suficientemente informado (a) a respeito do protocolo de pesquisa em estudo e que li, ou que foram lidas para mim, as premissas e condições deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Concordo em participar da pesquisa proposta por intermédio das condições aqui expostas e a mim apresentadas.
Concordo voluntariamente em participar desta pesquisa.

Assinatura do (a) Participante

Corumbá, MS / /

O contato com Ana Paula Escossia Barbosa de Souza Pereira ou Andressa Rebelo pode ser feito pelos e-mails: anapaulaescossia@yahoo.com.br e andressarbl@gmail.com

CONTATO COMITÊ DE ÉTICA:

Caso você tenha alguma dúvida sobre a ética dessa pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (*Campus* Universitário - telefone: (67) 3345-7187).

Av. Costa e Silva, s/n. Cidade Universitária. Prédios da Pró-Reitorias, 1º andar, Sala do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - Campo Grande (MS). CEP 79070-900

Agradecemos sua participação.

DECLARAÇÃO

Declaro que obtive livremente, de forma apropriada e voluntariamente, o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) do(a) participante em questão, para efetiva participação na pesquisa.

Ana Paula Escossia Barbosa de Souza Pereira

Corumbá, MS / /

ANEXO - Apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFMS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A INCLUSÃO DE ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR EM CORUMBÁ-MS

Pesquisador: ANA PAULA ESCOSSIA BARBOSA DE SOUZA PEREIRA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 22856619.6.0000.0021

Instituição Proponente: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.763.418

Apresentação do Projeto:

Segundo o(a) pesquisador(a) o objetivo desta pesquisa é analisar o processo de inclusão de alunos maiores de 18 anos que ingressaram na universidade por meio de cotas (L9, L10, L13, L14) em uma instituição pública de ensino superior no interior de Mato Grosso do Sul. O interesse por questões decorrentes a inclusão das pessoas com necessidades especiais no ensino superior, assunto abordado nesta pesquisa, resulta de observações já realizadas enquanto bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), em que as políticas públicas destinadas às pessoas com necessidades educacionais especiais foram investigadas. Para desenvolver esta pesquisa adotamos o materialismo histórico-dialético como referencial teórico-metodológico, por entendemos que o homem é constituído por meio das relações sociais. Neste trabalho utilizaremos como procedimento metodológico o levantamento da produção bibliográfica referente ao processo de inclusão alunos PAEE no Ensino Superior, para isso serão utilizados bancos de dados SciELO, Redalib, CAPES e Google Acadêmico. Na pesquisa serão empregadas técnicas qualitativas, por meio de análise documental e de entrevistas (GODOY, 1995) e quantitativas, por meio da análise de indicadores educacionais (JANNUZZI, 2001). Os documentos analisados são de domínio público disponibilizado no site do Inep e as Leis brasileira de inclusão. Estabeleceu como critério de inclusão da população ingressante na universidade por meio de cotas (L9, L10, L13, L14)L9, Candidatos com deficiência que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5

Endereço: Cidade Universitária - Campo Grande
Bairro: Caixa Postal 549 **CEP:** 79.070-110
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



Continuação do Parecer: 3.763.418

salários mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. L10, Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salários mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. L13, Candidatos com deficiência que, independente de renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Segundo Portaria Normativa nº 18/2012, a L14 Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas em uma instituição pública. Professores que com alunos público-alvo da educação especial. Bolsistas de apoio pedagógico. Funcionários do Serviço de Psicologia e Acessibilidade Pedagógica (SEPA) e de exclusão os alunos PAEE na pesquisa será aqueles que não se interessarem em participar da pesquisa no ato da abordagem. Pretendemos selecionar cinco acadêmicos PAEE para participar da pesquisa por achar um número satisfatório de amostra. Para os professores o critério de exclusão serão aqueles que não tiveram contato com os alunos PAEE durante a permanência desses acadêmicos na universidade. Para as bolsistas o critério de exclusão será para o(a) candidato(a) que não possui interesse em participar e para o serviço de psicologia, o critério de exclusão será para o(a) candidato(a) que não possui interesse em participar.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar o processo de inclusão de alunos maiores de 18 anos que ingressaram na universidade por meio de cotas (L9, L10, L13, L14)² em uma instituição pública de ensino superior no interior de Mato Grosso do Sul.

Objetivos específicos: - Analisar os indicadores da política de inclusão do público-alvo da educação especial no ensino superior no Brasil e no município em questão entre 2007 e 2018. - Conhecer os aspectos de aprendizagem e acolhimento dos acadêmicos PAEE no ensino superior em uma universidade pública de Mato Grosso do Sul. - Analisar a forma com que a universidade tem se preparado para atender ao PAEE, suas práticas pedagógicas e como lida com as expectativas dos alunos ingressantes.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Segundo o(a) pesquisador(a) todo procedimento da pesquisa deve ocorrer dentro dos padrões éticos seguindo as diretrizes gerais, o compromisso com os princípios e os procedimentos éticos. O cuidado com a elaboração de uma pesquisa dessa natureza se caracteriza por diferentes fatores como: princípios gerais; possíveis riscos aos participantes; questões éticas na pesquisa sobre a própria prática ou no ambiente de trabalho; questões éticas na pesquisa com pessoas em situação de diminuição de capacidade de decisão, quando isso ocorrer, o

Endereço: Cidade Universitária - Campo Grande
Bairro: Caixa Postal 549 **CEP:** 79.070-110
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



Continuação do Parecer: 3.763.418

representante legal será informado sobre a pesquisa; Termo de Consentimento; confidencialidade; vulnerabilidade; integridade na coleta, produção e análise de dados (AMORIM et al., 2019, p.13). Serão realizadas entrevistas com alunos que ingressaram na universidade por cotas já mencionado, ou Vestibular ou Programa de Avaliação Seriada Seletiva (PASSE) (dados públicos) que cursam o ensino superior no ano de 2019. Para acadêmico com diminuição de capacidade de decisão, caso aceite em participar da pesquisa será tomada toda cautela com sua participação assim como um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para o responsável. As entrevistas serão realizadas mediante a anuência dos participantes por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A participação do candidato é VOLUNTÁRIA e consistirá de uma entrevista que será realizada a partir de roteiro semiestruturado e gravação de áudio para posteriormente transcrição com as informações disponibilizadas. Após a transcrição o material será enviado para o participante da pesquisa para possíveis correções ou modificações e somente será utilizado na pesquisa depois da autorização do participante. O material permanecerá arquivado no prazo de cinco anos e após esse período será descartado.

Os riscos previstos quanto a participação do candidato nesta pesquisa referem-se ao tempo que será destinado a prestar as informações solicitadas na pesquisa, assim como, possíveis constrangimentos quanto à argumentação de suas respostas. Serão tomadas todas as medidas para que não haja qualquer tipo de constrangimento para os participantes antes, durante ou depois da realização da pesquisa. Para os acadêmicos participantes da pesquisa, os riscos previstos quanto à sua participação nesta pesquisa referem-se ao tempo que você destinará a prestar as informações solicitadas na pesquisa, assim como, possíveis constrangimentos quanto à argumentação de suas respostas. Caso ocorram algumas dessas situações, será informado ao participante que a universidade disponibiliza atendimento no Serviço de Psicologia e Acessibilidade Pedagógica (SEPAP) para possível acompanhamento, se assim desejar.

Benefícios: Segundo o(a) pesquisador(a) por meio desta pesquisa pretendemos compreender como ocorre o processo de inclusão dos alunos público-alvo da educação especial na universidade, como forma de contribuir para que seja possível analisar esta política educacional colocada em curso e sejam assegurados os seus direitos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto apresenta temática atual e relevante, informa objetivo, delimita problema, método, prevê plano de recrutamento de 05 (cinco) ingressantes na universidade por meio de cotas, 02 (dois) apoiadores pedagógicos, 02 (dois) professores e 01 (um) profissional do serviço de Psicologia e Acessibilidade Pedagógica, os riscos especificando como será a assistência, intervenção,

Endereço: Cidade Universitária - Campo Grande	
Bairro: Caixa Postal 549	CEP: 79.070-110
UF: MS	Município: CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187	Fax: (67)3345-7187 E-mail: cepconep.propp@ufms.br



Continuação do Parecer: 3.763.418

responsabilidades do pesquisador, critérios para suspender ou encerra-las e atendimento em caso de quebra de sigilo e benefícios para os participantes, informa o local de coleta dos dados, a duração da intervenção e o destino das informações obtidas no final da pesquisa e o prazo de utilização das informações coletadas pelos pesquisadores, cronograma adequado, orçamento e que a fonte de financiamento será própria.

Encaminha folha de rosto, projeto de pesquisa, com informações que serão coletadas, autorização do representante da direção do Campus do Pantanal assinada, roteiro das entrevistas (APÊNDICE A – Projeto de pesquisa) e modelos de TCLEs.

Destaca-se da análise dos documentos encaminhados que atendem aos cuidados éticos previstos da Res. 466/2012.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foi encaminhado o modelos de TCLEs (, considerando o Projeto de pesquisa, constando como e quem irá obter as informações para a pesquisa; os critérios de exclusão e inclusão dos participantes; o objetivo, a possibilidade de esclarecimentos antes e durante a pesquisa sobre a metodologia; a descrição dos riscos, especificando como será a assistência, intervenção, responsabilidades do pesquisador, critérios para suspender ou encerra-las e atendimento em caso de quebra de sigilo e benefícios esperados com a pesquisa; confidencialidade dos dados coletados, o contato do pesquisador (endereço, telefone e e-mail) e do CEP (endereço e telefone); garante o fornecimento da 2ª via do TCLE ao participante da pesquisa e campo para assinatura/visto dos participantes em todas as folhas do Termo.

Observa-se que nesta segunda versão houve o cumprimento das exigências da Res. 466/2012, constando nos modelos de TCLEs.

Recomendações:

Recomenda-se complementar nos modelos de TCLEs o contato do CEP com as seguintes informações:

Endereço:

Av. Costa e Silva, s/n. Cidade Universitária. Prédios das Pró-Reitorias, 1º andar, Sala do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEP. Campo Grande (MS). CEP 79070-900.

Endereço eletrônico:

E-mail: cepconep.propp@ufms.br.

Endereço: Cidade Universitária - Campo Grande	
Bairro: Caixa Postal 549	CEP: 79.070-110
UF: MS	Município: CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187	Fax: (67)3345-7187 E-mail: cepconep.propp@ufms.br



Continuação do Parecer: 3.763.418

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado. Considerando os comentários supra, observa-se que os documentos encaminhados atendem aos cuidados éticos previstos da Res. 466/2012.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1402914.pdf	28/11/2019 15:35:19		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ALTERACAO_PLATAFORMA_BRASIL.pdf	28/11/2019 15:33:50	ANA PAULA ESCOSSIA BARBOSA DE	Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_3678337.pdf	28/11/2019 15:29:31	ANA PAULA ESCOSSIA BARBOSA DE	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_ALTERADO.pdf	28/11/2019 15:28:16	ANA PAULA ESCOSSIA BARBOSA DE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_APOIO_PEDAGOGICO_ALTERADO.pdf	28/11/2019 15:26:44	ANA PAULA ESCOSSIA BARBOSA DE SOUZA PEREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_RESPONSAVEL_LEGAL_ALTERADO.pdf	28/11/2019 15:25:45	ANA PAULA ESCOSSIA BARBOSA DE SOUZA PEREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_ACADEMICOS_ALTERADO.pdf	28/11/2019 15:25:20	ANA PAULA ESCOSSIA BARBOSA DE SOUZA PEREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PROFESSORES_ALTERADO.pdf	28/11/2019 15:24:39	ANA PAULA ESCOSSIA BARBOSA DE SOUZA PEREIRA	Aceito
Brochura Pesquisa	Projeto_PLATAFORMA_BRASIL_ALTERADO.pdf	28/11/2019 15:17:46	ANA PAULA ESCOSSIA BARBOSA DE	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	11/09/2019 08:57:30	ANA PAULA ESCOSSIA BARBOSA DE	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	06/09/2019 18:31:09	ANA PAULA ESCOSSIA	Aceito

Endereço: Cidade Universitária - Campo Grande
Bairro: Caixa Postal 549 **CEP:** 79.070-110
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



Continuação do Parecer: 3.763.418

Orçamento	ORCAMENTO.pdf	06/09/2019 18:31:09	DE SOUZA PEREIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_Instituicao.pdf	06/09/2019 16:29:33	ANDRESSA SANTOS REBELO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPO GRANDE, 12 de Dezembro de 2019

Assinado por:
Fernando César de Carvalho Moraes
(Coordenador(a))

Endereço: Cidade Universitária - Campo Grande
Bairro: Caixa Postal 549 **CEP:** 79.070-110
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br