

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA POLÍTICA**

RAFAELLA SANTIAGO SOUSA

**O IMPACTO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO
SUPERIOR**

Teresina-PI

2018

RAFAELLA SANTIAGO SOUSA

**O IMPACTO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO
SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência Política/UFPI, área de Estado, Instituições Políticas e Desenvolvimento, como requisito à obtenção do título de Mestrado em Ciência Política, sob orientação do Prof. Dr. Fauston Negreiros.

Teresina-PI

2018

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas e Letras
Serviço de Processamento Técnico

S725i Sousa, Rafaella Santiago.
O impacto da Política Nacional de Educação Especial
na Perspectiva da Educação Inclusiva no ensino superior /
Rafaella Santiago Sousa. – 2018.
229 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Ciência Política) –
Universidade Federal do Piauí, 2018.
Orientação: Prof. Dr. Fauston Negreiros.

1. Política Nacional de Educação Especial. 2. Ensino
Superior. 3. Inclusão. I. Título.

CDD 371.9

RAFAELLA SANTIAGO SOUSA

O IMPACTO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciência Política.

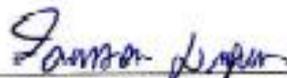
Área de Concentração: Estado, Instituições Políticas e Desenvolvimento.

Linha de Pesquisa: Instituições Políticas e Processos Decisórios.

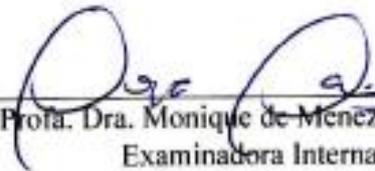
Orientador: Prof. Dr. Fauston Negreiros

Aprovado em 18 de outubro de 2018.

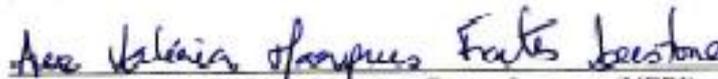
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Fauston Negreiros (UFPI)
Orientador



Prof. Dra. Monique de Menezes (UFPI)
Examinadora Interna



Prof. Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa (UFPI)
Examinadora Externa ao Programa

Dedico esta luta árdua e diária à minha mãe, presente em todos os momentos da minha vida, e ao meu pai (*in memoriam*), que mesmo ausente se fez presente, dia após dia, na construção do que sou hoje. Aos meus avós que sempre sonharam com seus filhos e netos na universidade. Amo vocês imensamente!

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, pelo dom da vida, por me iluminar e me dar forças para prosseguir e acreditar nos meus sonhos.

À minha mãe, Teresinha de Jesus, por me apoiar e acreditar em mim, e por ter me ensinado que a educação é o bem mais valioso que podemos deixar para um filho.

Ao meu pai, Nelson (*in memoriam*), por ter me deixado sua lembrança de luta, de autodidatismo, de criatividade e amor em tudo que fazia. Grata a tudo que sou e conquistei.

Aos meus avós – Pedro, Zelina, José e Ortência – que mesmo sem muito estudo valorizavam e zelavam pela educação dos filhos, netos e bisnetos.

Aos meus familiares em geral, tios e primos, que sempre acreditaram no meu potencial e acompanharam a minha jornada.

Aos meus amigos, por me apoiarem nos momentos fáceis e difíceis da minha vida e por entenderem minha ausência durante estes últimos meses. Em especial, à minha mais nova amiga, Luisa Nayra, por ter se disponibilizado a me ensinar a utilização do *software* Iramuteq.

Ao meu orientador, Fauston Negreiros, por ter me escolhido e por ter compartilhado seu tempo e seu conhecimento na construção desta dissertação.

À minha equipe de trabalho na Pró-reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários (PRAEC/UFPI), pelo apoio, companheirismo e liberação do meu horário especial.

Agradeço, imensamente, aos sujeitos da minha pesquisa. Sem vocês esta dissertação não teria se concretizado. Agradeço pela confiança e pela esperança de um futuro com uma inclusão plena.

À Coordenadoria de Estatística e Documentação de Ensino (PREG) e à Pró-reitoria de Planejamento e Orçamento (PROPLAN), pela paciência e disponibilidade na organização dos dados institucionais solicitados.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Ciência Política da UFPI pelo conhecimento compartilhado e, em especial, às professoras da Banca de qualificação e Banca de defesa, Ana Valéria Fortes e Monique Menezes, cujas contribuições foram essenciais para quem almeja excelência em pesquisa.

Minha eterna gratidão!

“Ensinou a amar a vida, não desistir de lutar, renascer da derrota, renunciar às palavras e pensamentos negativos. Acreditar nos valores humanos e a ser otimista. Aprendi que mais vale tentar do que recuar... Antes acreditar que duvidar, o que vale na vida não é o ponto de partida e sim a nossa caminhada.”

Cora Coralina

RESUMO

No Brasil e no mundo, na década 90, o termo inclusão ganhou força e visibilidade em decorrência, por um lado, dos processos democráticos e, por outro, dos movimentos de resistência à exclusão da sociedade civil, tendo sua origem no período pós-guerra, quando se iniciou a discussão sobre a igualdade de direitos. No passar dos anos, a temática da educação especial e a perspectiva de educação inclusiva vem ganhando força no cenário nacional, no entanto, nota-se que estudos e ações no ensino superior se mostram com menor incidência do que comparado aos da educação básica, por exemplo. A fim de aferir o cenário da educação superior a pesquisa teve como elemento balizador: a Política Nacional de Educação na Perspectiva Inclusiva, normatização esta que norteia as ações inclusivas nas instituições de educação nos diferentes níveis. Dessa forma, o objetivo geral da dissertação foi analisar o impacto da PNEEPEI na permanência de estudantes público-alvo da educação especial no ensino superior. O estudo é de cunho qualitativo, pautado no levantamento de documentações (resoluções, editais, relatórios, planos, base de dados da UFPI, etc) para sistematização de dados referentes aos estudantes público-alvo da educação especial em nível nacional e local, na Universidade Federal do Piauí, Campus Ministro Petrônio Portella-Teresina. Inicialmente foi utilizada a sistematização dos dados existentes na UFPI acerca dos estudantes público-alvo da educação especial e dados nacionais do Censo Escolar do Ensino Superior INEP 2016. Foram aplicados questionários sociodemográficos e realizadas entrevistas semiestruturadas com perguntas fechadas e abertas com estudantes PAEE tanto egressos como matriculados. A pesquisa contou com o envolvimento de 10 participantes. Os dados sistematizados foram analisados com base nas categorias analíticas construídas a partir da sistematização realizada pelo Software IRAMUTEQ e a utilização da Análise de Conteúdo. O tipo de análise utilizada para a presente pesquisa foi a Classificação Hierárquica Descendente (CHD). Os resultados referentes ao cotidiano universitário destacaram o preconceito e o preparo insuficiente de servidores e bolsistas; o convívio com docentes excludentes e inclusivos, obstáculos arquitetônicos e de suporte pedagógico e a escassez de tecnologias assistivas. Os resultados apresentaram pontos acerca das relações entre acessibilidade e permanência e obteve destaque nas classes obstáculos arquitetônicos; presença/ausência de empatia nas relações interpessoais e condições de autonomia. Os achados sobre percurso disciplinar e formativo na UFPI apresentaram as classes sobre abordagens excludentes; desafios no acompanhamento do currículo do curso e motivos institucionais para trancamento como as de maior relevância. Os resultados referentes às normatizações para a inclusão no Ensino Superior destacaram a aplicabilidade da inclusão; a importância do atendimento educacional especializado; a ampliação do acesso às universidades e a importância dos sujeitos-alvo na elaboração das normatizações. Os resultados revelaram que Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEESPI) trouxe avanços no processo de inclusão escolar no Brasil de modo a promover melhores condições de permanência, conforme vários estudos abordaram e como os relatos dos participantes da presente pesquisa evidenciaram, no entanto, também ficaram evidentes os percalços ainda existentes como: as abordagens e metodologias excludentes, as barreiras arquitetônicas, a escassez de materiais e tecnologias assistivas, dentre outros. Destaca-se a necessidade de investimentos tanto financeiros, humanos e materiais por parte da gestão para o pleno alcance dos princípios da PNEESPI, e com isso viabilizar a ampliação dos serviços existentes e promover a formação e capacitação dos servidores.

Palavras-Chave: Política Nacional de Educação Especial. Ensino Superior. Inclusão.

ABSTRACT

In Brazil and in the world in the 1990s, the term "inclusion" gained strength and visibility as a result of, on the one hand, the democratic processes and, on the other, of the resistance movements to the exclusion of civil society, having its origin in the postwar period, when the discussion on equal rights began. Over the years, the theme of special education and the perspective of inclusive education has gained strength in the national scenario, however, it is noted that studies and actions in higher education show less incidence than in basic education, for example. In order to gauge the scenario of higher education, the research had as its main element: the National Education Policy in the Inclusive Perspective, a normalization that guides all the inclusive actions in educational institutions at different levels. Thus, the general objective of the dissertation was to analyze the impact of PNEEPEI on the permanence of public-targeted students of special education in higher education. The study is of a qualitative nature, based on the collection of documentation (resolutions, edicts, reports, plans, UFPI database, etc.) for systematization of data concerning the target public education students at the national and local level at the Universidade Federal do Piauí, Campus Ministro Petrônio Portella-Teresina. Initially, it was used the systematization of existing data in UFPI about the public-targeted students of special education and national data from the INEP 2016 Higher Education School Census. Sociodemographic questionnaires were applied and semi-structured interviews were conducted with closed and open questions with PAEE students both graduates and enrolled. The research had the participation of 10 participants. The systematized data were analyzed based on the analytical categories constructed from the systematization performed by the IRAMUTEQ Software and the use of Content Analysis. The type of analysis used for the present study was the Descending Hierarchical Classification (DHC). The results referring to the daily life of the university emphasized the prejudice and insufficient preparation of servers and scholarship holders; the conviviality with exclusionary and inclusive teachers, architectural obstacles and pedagogical support and the scarcity of assistive technologies. The results presented points about the relations between accessibility and permanence and obtained prominence in the classes architectonic obstacles; presence / absence of empathy in interpersonal relationships and conditions of autonomy. Findings about the disciplinary and formative course in the UFPI presented the classes on exclusionary approaches; challenges in the follow-up of the curriculum of the course and institutional reasons for locking as the most relevant. The results regarding the norms for inclusion in Higher Education highlighted the applicability of inclusion; the importance of specialized educational services; the expansion of access to universities and the importance of the target subjects in the elaboration of regulations. The results revealed that the National Policy on Special Education in the Perspective of Inclusive Education (PNEESPI) brought advances in the process of school inclusion in Brazil in order to promote better conditions of permanence, as several studies have addressed and how the reports of the participants of the present research have evidenced, however, there were also remaining obstacles such as: exclusionary approaches and methodologies, architectural barriers, scarce materials and assistive technologies, among others. Emphasis is placed on the need for both financial, human and material investments by management to fully achieve PNEESPI's principles, thereby enabling the expansion of existing services and to promote the training and qualification of the employees.

Key words: National Policy on Special Education. Higher education. Inclusion.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Procedimentos de sistematização e seleção dos trabalhos analisados.....	67
Figura 2 -	Etapa de definição de variáveis e construção dos comandos.....	130
Figura 3 -	Matrícula na educação superior de alunos público-alvo da educação especial - Brasil (2009-2016).....	135
Figura 4 -	Dendograma da Classificação Hierárquica Descendente dos discursos dos estudantes referentes ao cotidiano universitário.....	154
Figura 5 -	Dendograma da Classificação Hierárquica Descendente dos discursos dos estudantes referente às relações de Acessibilidade e Permanência.....	167
Figura 6 -	Dendograma da Classificação Hierárquica Descendente dos discursos dos estudantes referente ao percurso disciplinar e formativo na UFPI.....	178
Figura 7 -	Dendograma da Classificação Hierárquica Descendente dos discursos dos estudantes referentes às normatizações para o Ensino Superior.....	185

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Número de instituições de educação superior, por organização acadêmica e categoria administrativa no Brasil (2016).....	134
Tabela 2 -	Número de IES e de matrículas em cursos de graduação por organização acadêmica no Brasil (2016).....	134

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Períodos da Política Educacional no Brasil.....	33
Quadro 2 -	Propostas aprovadas por eixo temático na I Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência.....	41
Quadro 3 -	Propostas aprovadas por eixo temático na II Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência.....	44
Quadro 4 -	Propostas aprovadas por eixo temático na III Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência.....	45
Quadro 5 -	Propostas aprovadas por eixo temático na IV Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência.....	46
Quadro 6 -	Referências e categorias analíticas.....	51
Quadro 7 -	Listagem dos trabalhos da categoria Formação docente.....	68
Quadro 8 -	Listagem dos trabalhos da categoria Gestão, ações e políticas institucionais - <i>Modus operandi</i>	82
Quadro 9 -	Listagem dos trabalhos da categoria Acessibilidade.....	92
Quadro 10 -	Listagem dos trabalhos da categoria Análise Comparada.....	102
Quadro 11 -	Listagem dos trabalhos da categoria Representações sociais e subjetividade.....	110
Quadro 12 -	Listagem dos trabalhos da categoria Estudos bibliográficos e de legislações.....	115
Quadro 13 -	Teses e dissertações da UFPI sobre a inclusão escolar do PAEE no Ensino Superior.....	117
Quadro 14 -	Taxa de sucesso da graduação na UFPI de 2012 a 2017.....	136
Quadro 15 -	Vagas ofertadas no período de 2014 a 2017 nos cursos presenciais.....	136
Quadro 16 -	Número de estudantes público-alvo da educação especial dos cursos de graduação presenciais da UFPI nos <i>campi</i> da UFPI ano 2017.....	140
Quadro 17 -	Objetivos dos editais do Programa Incluir (2005-2010).....	142
Quadro 18 -	Evolução dos projetos apoiados pelo Programa Incluir por região (2005-2010).....	144
Quadro 19 -	Desafios e sugestões para a construção de um espaço universitário inclusivo.....	192

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Número de trabalhos publicados por ano acerca da temática educação especial na perspectiva inclusiva no Ensino Superior (2013 a 2017).....	65
Gráfico 2 -	Cotas ofertadas e preenchidas nos cursos de graduação presencial por centro de ensino do Campus Ministro Petrônio Portella – Teresina – UFPI – 2017.2.....	138
Gráfico 3 -	Estudantes público-alvo da educação especial ingressantes nos cursos de graduação presencial da UFPI por ano.....	139
Gráfico 4 -	Representação da dotação orçamentária e dos valores empenhados do Programa Incluir – UFPI (2013 a 2017).....	149
Gráfico 5 -	Representação da dotação orçamentária e dos valores pagos do Programa Incluir – UFPI – (2013 a 2017).....	150
Gráfico 6 -	Representação do empenho e pagamento de despesa de custeio e investimento do Programa Incluir – UFPI – (2013 a 2017).....	151

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BAES	Biblioteca Aberta no Ensino Superior
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CAEFI	Coordenação de Acessibilidade Educacional, Física e Informacional
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBEE	Congresso Brasileiro de Educação Especial
CDPD	Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência
CEDE	Coordenadoria de Estatística e Documentação de Ensino
CF	Constituição Federal do Brasil
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CEPAE	Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial
CONADE	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência
CONSUN	Conselho Universitário
CORDE	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
DAIN	Departamento de Apoio à Inclusão
DECS	Descritores em Ciências da Saúde
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENS	Escola Nacional Superior
ENADE	Exame Nacional do Desempenho de Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
FATEPI	Faculdade de Tecnologia do Piauí
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUFPI	Fundação Universidade Federal do Piauí

GES	Grupos de Estudos Surdos
IBCT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Educação Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IFG	Instituto Federal do Goiás
IFMA	Instituto Federal do Maranhão
IGC	Índice Geral de Cursos
INCLUIR	Acessibilidade na Educação Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IRAMUTEQ	Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MIF	Medida de Independência Funcional
MJ	Ministério da Justiça
NAPNE	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas
NEDESP	Núcleo de Educação Especial
NVDA	Non Visual Desktop Access
OEA	Organização dos Estados Americanos
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Público-alvo da Educação Especial
PBD	Programa de Bolsa Permanência
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEE	Política de Educação Especial
PIBIC	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica
PIDE	Plano Institucional de Desenvolvimento e Expansão
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNAEST	Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Ensino Superior Públicas
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPNE	Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais

PREG	Pró-reitoria de Ensino e Graduação – UFPI
PROMISAES	Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SESU	Secretaria de Educação Superior
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades – UFPI
SIGOGEA	Sistema Contábil Gerencial
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SNBU	Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias
TALP	Tese de Associação Livre de Palavras
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
TRS	Teoria das Representações
UCPel	Universidade Católica de Pelotas
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UERN	Universidade Estadual do Rio Grande do Norte
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFG	Universidade Federal do Goiás
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UMinho	Universidade Federal do Minho
UnB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para Infância
UP	Universidade do Porto
USCar	Universidade Federal de São Carlos
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA PERSPECTIVA INCLUSIVA	23
1.1 A dialética da exclusão/inclusão.....	23
1.2 Estado, políticas públicas e políticas educacionais.....	27
1.3 O século XXI e o protagonismo do público-alvo da educação especial.....	37
1.4 A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: o que os estudos revelam?.....	47
2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR	57
2.1 As universidades brasileiras.....	57
2.2 Estado da arte da educação especial na perspectiva inclusiva no Ensino Superior.....	64
2.3 A educação inclusiva no ensino superior: o que já foi pesquisado na UFPI?.....	117
3 PERCURSO METODOLÓGICO	124
3.1 Método.....	124
3.2 Cenário do estudo.....	125
3.3 Participantes do estudo.....	126
3.4 Procedimentos de coleta de dados.....	127
3.5 Procedimentos de análise de dados.....	128
4 A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SEU IMPACTO NA UFPI	133
4.1 O panorama da Educação Superior no Brasil e na UFPI.....	133
4.2 Acessibilidade na Educação Superior: o Programa Incluir e a UFPI.....	140
4.3 A inclusão na UFPI: o que dizem os estudantes egressos e matriculados?.....	152
CONSIDERAÇÕES FINAIS	197
REFERÊNCIAS	199
APÊNDICE	214
ANEXO	226

INTRODUÇÃO

A educação é um dos pilares da sociedade moderna, democrática e cidadã. No entanto, traz consigo as consequências das implicações históricas da sociedade brasileira e do contexto econômico vigente, estando repleta de contradições, formas de exclusão, individualismo e preconceitos.

O movimento pela inclusão social está atrelado à construção de uma sociedade democrática, na qual todos conquistem sua cidadania; a diversidade é respeitada e há o reconhecimento político das diferenças. Há a aceitação das especificidades do outro, da diversidade na vida em sociedade.

A educação, enquanto política pública, segue este movimento social com vistas à garantia de acesso de todas as pessoas às oportunidades, independentemente das peculiaridades existentes nos segmentos sociais. A inclusão social implica a conquista de espaço social, condição essa, almejada não somente pelas pessoas que integram o público-alvo da educação especial, mas por todos os excluídos do processo produtivo da sociedade.

O Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), que envolve pessoas com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e com altas habilidades/superdotação, por muito tempo foi excluído e colocado à margem da sociedade. Apenas com a organização dessas pessoas em prol de melhores condições sociais que o contexto das instituições passou a ser repensado e foram criadas políticas públicas condizentes com a realidade desse público.

No Brasil e no mundo, na década 90 o termo inclusão ganhou força e visibilidade em decorrência, por um lado, dos processos democráticos e, por outro, dos movimentos de resistência à exclusão da sociedade civil, tendo sua origem no período pós-guerra, quando teve início a discussão sobre a igualdade de direitos.

É impossível falar em educação fora de um contexto socioeconômico e político. Para tanto, faz-se necessário compreender a economia e a política do Estado capitalista, através das ações estatais num mundo cada vez mais globalizado. Dessa forma, a pesquisa almejou avaliar o impacto das políticas educacionais, em especial, as políticas de permanência dos estudantes PAEE na Universidade Federal do Piauí (UFPI). O estudo tem como elemento balizador a Política Nacional de Educação na Perspectiva Inclusiva, normatização que norteia as ações inclusivas nas instituições de educação nos diferentes níveis.

A partir de tal normativa, objetiva-se obter respostas a vários questionamentos, tais como: a UFPI vem executando suas ações de forma condizente com a perspectiva inclusiva? As políticas de permanência desenvolvidas na UFPI vêm alcançando os estudantes público-

alvo da educação especial? A Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva tem suscitado consequências na redução do número de evasão/retenção de estudantes público-alvo da educação especial?

Dessa forma, tomando por base tais indagações, o estudo versará sobre o seguinte problema: qual o impacto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na permanência dos estudantes público-alvo da educação especial no Ensino Superior?

O presente estudo tem como objetivo geral analisar o impacto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) na permanência de público-alvo da educação especial no Ensino Superior, e como objetivos específicos: realizar o diagnóstico da UFPI frente à execução da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; averiguar o alcance da PNEEPEI no âmbito universitário, por meio de um estudo comparativo entre público-alvo da educação especial atualmente matriculados e os que já usufruíram da UFPI sem o amparo legal da PNEEPEI e identificar o reflexo da PNEEPEI frente aos indicadores de permanência/evasão dos estudantes público-alvo da educação especial.

O interesse pela pesquisa na área de Educação Especial na perspectiva inclusiva se deu a partir do campo de atuação da pesquisadora, enquanto Assistente Social do Núcleo de Acessibilidade da UFPI, atuando com estudantes universitários público-alvo da educação especial, despertando, assim, o interesse por analisar uma política pública no cenário institucional, de modo a ensejar dados, discussões e possíveis proposições. A intenção maior é aprofundar o diagnóstico acerca da realidade da UFPI e, conseqüentemente, possibilitar uma prática mais eficiente e racional no cenário universitário.

Além da vivência mais intensa e direta com o público-alvo da educação especial no âmbito educacional, a pesquisadora se aproximou também da temática quando exercia sua função de Assistente Social do Núcleo de Apoio à Saúde da Família (NASF) da cidade de Floriano-PI, no qual atuava em vários territórios, com crianças e adolescentes com deficiência ou Transtorno do Espectro Autista. Dessa forma, o interesse pelo tema foi algo contínuo, mesmo com a mudança de área de atuação profissional, ao passo que atuando na saúde e buscando a intersectorialidade entre as políticas, em especial, o campo educacional, a temática da educação especial era latente na prática profissional.

A investigação se pautou, inicialmente, no levantamento de documentações institucionais (Resoluções, Portarias, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Relatórios de gestão, etc) para sistematização de dados referentes aos estudantes público-alvo da educação

especial na Universidade Federal do Piauí, Campus Ministro Petrônio Portella, em Teresina-PI. A partir de tais dados foi delimitado o perfil desses estudantes atualmente matriculados, assim como dos estudantes público-alvo da educação especial egressos da instituição. O levantamento foi necessário para realização de inferências no que concerne ao impacto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) no Ensino Superior, a partir da pesquisa de campo, de modo a analisar o antes e o depois da PNEEPEI. Algumas variáveis foram consideradas para a análise da permanência como: o tempo de conclusão do curso, o número de repetições de disciplinas (retenção), as metodologias de avaliação.

A pesquisa contou com a participação de dez estudantes público-alvo da educação especial. A dissertação buscou contemplar estudantes egressos da instituição até 2008, ano de publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, e estudantes atualmente matriculados. A amostragem para a realização das entrevistas dos estudantes foi não probabilística, a partir de dados coletados na Coordenação de Estatística e Documentação da UFPI, setor responsável por gerenciar os dados cadastrais do Sistema Integrado de Gestão de Atividades (SIGAA/UFPI).

Inicialmente, foi utilizada a sistematização dos dados da Universidade Federal do Piauí e dados nacionais do Censo Escolar do Ensino Superior (INEP, 2016), a fim de sistematizar dados por categorias analíticas que contribuirão para as inferências da pesquisa.

A pesquisa contou com a utilização de um **questionário sociodemográfico** a ser aplicado conjuntamente com a entrevista. O questionário sociodemográfico serviu de estratégia para a coleta de informações que caracterizam os participantes do estudo. O **Roteiro de Entrevista Semiestruturada** também foi um instrumento utilizado na pesquisa. As entrevistas foram do tipo semiestruturada, seguindo um roteiro com perguntas fechadas e abertas. Os dados do Questionário sociodemográfico foram sistematizados em tabelas e gráficos, de modo a proporcionar uma melhor visualização dos percentuais das respostas elencadas e a análise das mesmas.

As entrevistas foram analisadas por meio do *Software* IRAMUTEQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires), que possibilita os seguintes tipos de análises: estatísticas textuais clássicas; pesquisa de especificidades de grupos; classificação hierárquica descendente; análises de similitude e nuvem de palavras. Pelo seu rigor estatístico, pelas diferentes possibilidades de análise, interface simples e compreensível, e, sobretudo, por seu acesso gratuito, o *software* pode trazer muitas contribuições aos estudos em ciências humanas e sociais, que têm o conteúdo simbólico proveniente dos materiais textuais

como uma fonte importante de dados de pesquisa (CAMARGO; JUSTO, 2013). A técnica utilizada para a análise dos dados foi a análise de conteúdo.

Realizadas todas as etapas da pesquisa, partiu-se para a publicização dos dados em publicações e na instituição objeto de análise da pesquisa. O critério para escolha desses procedimentos de análise de dados se deu em consonância com os objetivos e a natureza qualitativa exploratória-descritiva e as escolhas teórico-epistemológicas do estudo. Após as análises, os dados foram compreendidos pelo aporte teórico da legislação correspondente e da realidade dos estudantes PAEE na Universidade Federal do Piauí.

O trabalho está dividido em quatro seções primárias, ou seja, capítulos. O primeiro capítulo buscou contemplar um ponto de partida conceitual, esclarecendo, em sua primeira seção secundária (1.1), a dialética exclusão/inclusão, de modo a ensejar a discussão e análise posterior acerca da inclusão; a segunda seção (1.2) traz a relação entre Estado, políticas públicas e políticas educacionais no cenário brasileiro e na terceira (1.3) a intenção foi abordar o período de maior expansão e protagonismo das pessoas com deficiência no Brasil, no aspecto tanto normativo como participativo. A quarta seção (1.4) traz uma análise preliminar sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a fim de elencar os principais aspectos inovadores e contributivos para a educação especial, assim como as críticas e os estudos sobre o tema no período entre 2013-2017.

O segundo capítulo versa sobre a educação inclusiva no Ensino Superior, sendo também subdividido em seções secundárias. A primeira delas (2.1) aborda o contexto social e político de constituição das universidades brasileiras; a segunda (2.2) versa sobre o estado da arte dos trabalhos já publicados sobre a temática na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A seção final do segundo capítulo (2.3) trata da análise dos estudos sobre educação inclusiva no Ensino Superior no Piauí, em especial, na Universidade Federal do Piauí. O terceiro capítulo aborda o percurso metodológico adotado em toda a pesquisa, e o quarto capítulo contemplará os resultados, a análise da PNEESPI e seu impacto na UFPI, a partir dos dados coletados e sistematizados ao longo do processo.

A proposta de estudo visa, portanto, ampliar as discussões e estudos acerca da educação na perspectiva da educação inclusiva no Ensino Superior, de modo a contribuir para o processo crítico e reflexivo no que concerne à inclusão no cenário da universidade pública. O estudo contribuirá também para a construção de uma sociedade menos excludente, ao possibilitar a realização de uma pesquisa que dará voz a um segmento que historicamente foi excluído da sociedade, possibilitando que este público-alvo da educação especial relate suas

vivências e suas avaliações sobre as implicações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI).

O estudo em questão possibilitará a realização de um diagnóstico acerca do alcance da PNEEPEI no âmbito universitário por meio de um estudo comparativo entre estudantes público-alvo da educação especial atualmente matriculados e os que já usufruíram da universidade sem o amparo legal da PNEEPEI. Alguns estudos já foram realizados acerca das políticas de inclusão na Universidade Federal do Piauí, conforme destacado no Capítulo 2, no entanto, poucos são os estudos realizados sobre o tema no Estado do Piauí. Vale ressaltar que a presente pesquisa contemplou uma análise da política pública no Ensino Superior que, no corrente ano (2018), completa dez anos de existência, algo até então não analisado institucionalmente.

Dessa forma, os dados coletados serão fundamentais para analisar de que maneira a Política vem contribuindo na construção de uma educação mais inclusiva, sendo de grande relevância ao promover uma análise comparativa que contribui, sobremaneira, para ampliação de estudos na área e, em especial, ao Ensino Superior. Contribuirá, ainda, para a avaliação e (re)organização das ações desenvolvidas na instituição, contribuindo assim para que a universidade venha de fato modificar e/ou (re)criar um novo imaginário coletivo acerca dos estudantes público-alvo da educação especial, tendo em vista que a universidade possui um papel relevante na busca pela reconstrução desse imaginário, numa perspectiva pautada em princípios como o da democratização das oportunidades e possibilidades de superação das dificuldades.

1 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

O presente capítulo visa incitar um debate sobre as políticas educacionais brasileiras, tomando por base o conceito de inclusão, o Estado e as políticas públicas, de modo a ampliar a compreensão e análise sobre as políticas educacionais realizada no decorrer da pesquisa. Demarcou-se o cenário do século XXI para análise do período de inserção da temática da inclusão escolar nas políticas públicas brasileiras. Além do plano conceitual, foi realizada a análise da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), de modo a elucidar os principais avanços e críticas sobre a mesma, com base nos estudos realizados nos últimos cinco anos.

1.1 A dialética da exclusão/inclusão

Antes de nos atermos à temática da inclusão no âmbito educacional e perpassar, em seguida, pelo ensino superior, faz-se necessário compreender o seu contraponto, a **exclusão**. Diferentes autores delimitam exclusão a partir de diferentes fatores que acarretam a mesma, no entanto, será considerado, nesta primeira abstração, conceitos que de modo geral contemplam os diferentes fatores que englobam a exclusão no âmbito educacional.

Pensando em traçar um caminho para conduzir a discussão sobre inclusão no âmbito educacional, utilizou-se alguns conceitos sobre **exclusão**, a fim de balizar o percurso que engloba normas e leis relacionadas à inclusão, em especial, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, objeto de análise, de modo a tornar mais claro o conceito de inclusão, que requer um processo dialético entre exclusão/inclusão.

Segundo Martine Xiberras (1996, p. 21), “excluídos são todos aqueles que são rejeitados de nossos mercados materiais ou simbólicos, de nossos valores”. Esse conceito traz, de forma clara e direta, as diferentes dimensões pelas quais os sujeitos são excluídos, corroborando de forma complementar com a concepção de Reis e Schwartzman (2002, p. 6), segundo a qual “o conceito de exclusão é portanto inseparável do de cidadania, que se refere aos direitos que as pessoas têm de participar da sociedade e usufruir certos benefícios considerados essenciais”.

Dessa forma, tais conceitos deixam clara a exclusão como uma ação de estranhamento da diferença, de rejeição e de isolamento de muitos indivíduos que se adequam à conformidade do sistema. Por muito tempo, segmentos sociais foram segregados em uma coerção simbólica reproduzida por décadas, favorecendo situações de apadrinhamento, assistencialismo,

paternalismo, dentre outras, que acabam ainda persistindo e existindo na contemporaneidade, mesmo com as diversas prerrogativas legais existentes, ponto que será analisado a seguir.

Uma das autoras que estuda a exclusão social, Sposati (1999), traz em sua análise a cidadania como foco do conceito de exclusão na discussão acerca da temática no Século XX, quando analisa a introdução de discussões em nível mundial acerca do direito à diferença:

Considero, pois, que o conceito de exclusão social neste final de século é reforçado no primeiro mundo por captar duas grandes marcas: a da perda de um patamar alcançado e do não respeito à aquisição do novo direito à diferença. Ou a perda do lugar conquistado na responsabilidade pública, social e a discriminação quando da não realização do direito à diferença. Deste ponto de vista considero que o conceito de exclusão social hoje se confronta diretamente com a concepção de universalidade e com ela a dos direitos sociais e da cidadania. A exclusão é a negação da cidadania (SPOSATI, 2000, p. 2).

Na publicação intitulada “Exclusão Social e Fracasso Escolar”, também de Sposati (2000), destaca-se uma relevante contribuição da autora quanto a importância de evitar a discussão acerca de exclusão social apenas como sinônimo de miséria e pobreza. Sposati (2000) explica que a concepção de exclusão social supõe ultrapassar tais aspectos e ter como referência outros padrões como: inclusão de costumes, de valores, de qualidade de vida, de desenvolvimento humano, de autonomia e de equidade. Compreendendo dessa forma, “a exclusão social refere-se a toda uma gama de características e valores culturais, resultando em abandono, perda de vínculos, esgarçamento das relações de convívio - que não necessariamente passam pela pobreza” (SPOSATI, 2000, p. 31). Dessa feita, a autora demonstra a amplitude do conceito de exclusão e como esse processo é incompatível com a democratização.

Outro autor que contribui de forma conceitual para o termo exclusão é Sawaia (2008, p. 9), conforme se pode perceber na citação transcrita abaixo:

Em síntese, a exclusão é processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e não é uma falha do sistema, devendo ser combatida como algo que perturba a ordem social, ao contrário, ele é produto do funcionamento do sistema.

A exclusão é compreendida, portanto, como uma relação dialética com o seu oponente, a exclusão. O conceito de inclusão só teria sentido devido à existência da exclusão, exclusão proveniente da não tolerância à diversidade, produto do sistema vigente que reforça a

culpabilização dos sujeitos, propagando um sentimento de frustração e fracasso, ao passo que prioriza os que se adéquam ao seu padrão de manutenção.

A sociedade, nas suas diferentes expressões culturais e temporais, atravessou diferentes momentos no que se refere às práticas sociais. Desde a exclusão social, por causa da sua condição, que tornava as pessoas com deficiência, por exemplo, diferentes da maioria da população, até o atendimento segregado nas instituições às práticas de integração social e, recentemente, adotando a filosofia da inclusão social (SASSAKI, 2010).

Vale esclarecer que quando se fala em integração está se referindo ao ajustamento das pessoas com deficiência à sociedade, a pessoa com deficiência se adapta às instituições sociais, buscando se equiparar aos sem deficiência. Já quando se refere à inclusão ocorre o oposto, as instituições e outros espaços sociais devem se adaptar às pessoas com deficiência (NUNES; SAIA; TAVARES, 2015).

O movimento de inclusão social começou tímido, na segunda metade dos anos 80, nos países desenvolvidos, e ganhou força na década de 90, também nos países em desenvolvimento, e no século XXI se expande, envolvendo todos os países (SASSAKI, 2010). Conforme Mendes e Matos (2014), o movimento se iniciou nos Estados Unidos da América (EUA) e buscou defender um sistema educacional único e de qualidade para todos os sujeitos com ou sem nenhuma deficiência. O movimento em questão objetivou a construção de uma sociedade de fato para todos, sob inspiração de alguns princípios como: “celebração das diferenças, direito de pertencer, valorização da diversidade humana, solidariedade humanitária, igual importância das minorias e cidadania com qualidade de vida” (SASSAKI, 2010, p. 16).

Os movimentos educacionais dos Estados Unidos continham duas posições: a dos “inclusivistas” e dos “inclusivistas totais”:

Os primeiros acreditavam que a capacidade de mudança da escola e da classe comum é finita e que o principal objetivo da escola é garantir aos alunos conhecimentos e habilidades para a vida dentro e fora dela. Defendem também a manutenção do contínuo de serviços para atender o público-alvo da educação especial. Os inclusivistas totais, por outro lado, acreditam que a escola é importante principalmente pela possibilidade de socialização, formação de amizades, interação social e por oportunizar mudanças no pensamento estereotipado e preconceituoso com relação às deficiências e incapacidades, e apostam na possibilidade de reinventar a escola a fim de abarcar todas as dimensões da diferença humana (MENDES; MATOS, 2014, p. 38).

Dessa forma, entende-se que a corrente dos “inclusivistas” considera a classe comum como a melhor opção, no entanto, também admite a possibilidade do suporte através de outros serviços, ou outros ambientes, como as salas de recursos, escolas especiais e outros.

Diferentemente dos “inclusivistas totais”, que defendem a colocação de todos os estudantes na classe comum, desconsiderando o grau e o tipo de limitação, posicionando-se contrário ao modelo baseado num contínuo de serviços de ensino especial (MENDES, 2006).

Mendes (2006) esclarece que as raízes históricas brasileiras de emergência do debate acerca da inclusão escolar são mais decorrentes de um modismo importado da cultura norte-americana do que da própria história. A autora pondera que seria um movimento mais legítimo, e até com mais chances de sucesso, se fosse esculpido a partir de suas próprias conquistas e lutas pelos direitos do público-alvo da educação especial, com história própria; no entanto, não condiz com a realidade brasileira.

A partir de um movimento mundial a discussão sobre a inclusão ganhou força e espaço no debate sobre a Educação. Um grande exemplo do reflexo desse movimento foi a “Conferência Mundial de Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” realizada na Tailândia, em Jomtien, em 1990, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Banco Mundial (BM) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). A proposta visava à discussão sobre a necessidade de universalização da educação básica para a paz (MENDES; MATOS, 2014).

Partindo para a discussão de inclusão social, mais especificamente para a de inclusão educacional, é preciso considerar alguns conceitos norteadores, assim como o de exclusão já delimitado anteriormente. Antes de nos atermos a um ponto de partida conceitual, é necessário ter em mente que para a construção de uma sociedade inclusiva é fundamental a consolidação de um estado democrático no qual a educação inclusiva é parte constitutiva e fundamental da vida em sociedade (MENDES; MATOS, 2014).

A inclusão educacional é um processo gradual e global. Conforme Carvalho (2000), esta inclusão no âmbito educacional significa conquistar a remoção de todas as barreiras, extrínsecas ou intrínsecas, existentes aos alunos, barreiras que impedem ou dificultam a convivência, participação ou aprendizado. Corroborando com essa significação, Mendes e Matos (2014) destacam que a inclusão escolar ultrapassa o aspecto voltado apenas à socialização e alcança outro patamar, que seria o do desenvolvimento pleno dos alunos em salas comuns.

Nunes, Saia e Tavares (2015) esclarecem que o conceito de educação inclusiva não surge simplesmente substituindo o de educação especial, mas a partir dos movimentos sociais e bandeiras de luta da educação especial, a partir do viés de educação democrática para toda a sociedade. Dessa forma, a educação especial continua como modalidade de ensino importante,

por se voltar a segmentos específicos, como as pessoas com deficiência, no processo educacional e se faz uma modalidade que amplia esse olhar, a concepção de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, “o que significa dizer que as particularidades que envolvem os alunos com deficiência serão constantemente articuladas com a escolarização dos alunos que não têm deficiência” (NUNES; SAIA; TAVARES, 2015, p. 1109).

1.2 Estado, políticas públicas e políticas educacionais

A fim de compreender o impacto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) no contexto da educação superior, objetivo geral da presente pesquisa, faz-se necessário discutir sobre Estado e políticas públicas educacionais no cenário brasileiro.

O conceito de estado aqui apresentado não aprofundará uma discussão desenvolvida por teóricos que esboçam detalhadamente a sua origem e constituição até os moldes do estado moderno, e nem se concentra em uma única conceituação. O Dicionário de Política de Bobbio, Matteucci, Pasquino (1998), ao diferenciar o modelo de Estado Moderno europeu, que teve organização histórica peculiar frente aos demais, apresenta a seguinte argumentação:

O elemento central de tal diferenciação consiste, sem dúvida, na progressiva centralização do poder segundo uma instância sempre mais ampla, que termina por compreender o âmbito completo das relações públicas. Deste processo, fundado, por sua vez, sobre a concomitante afirmação do princípio da territorialidade da obrigação política e sobre a progressiva aquisição da impessoalidade do comando político, através da evolução do conceito de “officium”, nascem os traços essenciais de uma nova forma de organização política: precisamente o estado moderno (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p. 426).

Analisando os elementos destacados como constitutivos do estado moderno, destacam-se: centralização do poder, territorialidade e impessoalidade. Conforme Höfling (2001, p. 31), considera-se o Estado “como um conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo”. Além da compreensão acerca do Estado, é essencial a distinção entre o conceito de Estado e o de Governo, para só assim entendermos sobre políticas públicas no âmbito educacional. Governo é conceituado como:

O conjunto de pessoas que exercem o poder político e que determinam a orientação política de uma determinada sociedade. É preciso, porém, acrescentar que o poder de Governo, sendo habitualmente institucionalizado,

sobretudo na sociedade moderna, está normalmente associado à noção de Estado (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p. 555).

Dessa forma, nota-se que o conceito de Estado traz consigo aspectos mais sólidos e permanentes, enquanto o conceito de governo configura certa temporalidade; no entanto, pode-se verificar que um conceito coaduna com o outro, apesar da sua distinção. Tais conceitos coadunam ao considerar que, por exemplo, ao compreender o governo como aquele em que “configura-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período” (HÖFLING, 2001, p. 31), nota-se a temporalidade de um governo e que esse executa suas funções de Estado enquanto estiver em vigência no poder.

Entende-se que em um Estado o governo age através de políticas públicas. É através delas que o governo age (SOUZA, 2007). As políticas públicas recebem várias conotações conceituais, dentre a variedade de conceitos existentes, destacam-se as contribuições de Kingdon (2007), Silva e Silva (2001), Saravia (2006), Souza (2007) e Secchi (2015).

Conforme Kingdon (2007), a formulação de políticas públicas significa o conjunto de processos como: o estabelecimento de uma agenda, a especificação das alternativas que definirão as escolhas realizadas, uma escolha final (por votação do Legislativo ou decisão presidencial) e a implementação da decisão escolhida.

Silva e Silva (2001, p. 37) consideram que “toda política pública é uma forma de regulação ou intervenção na sociedade”. Segundo Saravia (2006), é um sistema de decisões públicas que almeja ações ou omissões de natureza preventiva ou corretiva voltadas à modificação da realidade através da definição de objetivos e estratégias de atuação.

Souza (2007, p. 69) acredita que:

Pode-se, então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, colocar ‘o governo em ação’ e/ou analisar essa ação (variável independente), e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações, que produzirão resultados ou mudanças no mundo real.

Souza (2007) abrange em seu conceito o aspecto transformador das políticas públicas, assim como o de um campo do conhecimento de natureza analítica e que almeja alcançar resultados ou propor mudanças. Na visão de Secchi (2015, p. 2), uma política pública é “uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público”. No conceito desse autor, a política pública se fundamenta em dois elementos centrais: a intencionalidade pública e resposta a um

problema público. Dessa forma, entende-se a política pública como o enfrentamento ou a resolução de um problema entendido como de relevância coletiva, um problema público.

Dessa forma, o reconhecimento de problemas é um passo crítico para o estabelecimento de agendas. Um problema público pode se tornar política pública ao ser inserido na agenda governamental. Segundo Kingdon (2007, p. 222), a agenda “é a lista de temas ou problemas que são alvo em dado momento de séria atenção, tanto da parte das autoridades governamentais como de pessoas fora do governo, mas estreitamente associadas às autoridades”. Assim, ao sistematizar os temas de uma agenda são listados os itens de maior atenção por parte das autoridades naquele período.

Secchi (2015) esclarece que o que determina se uma política pública é ou não pública é sua finalidade de responder a um problema público e não o fato daquele que decide ter personalidade jurídica estatal ou não estatal. Secchi (2015, p. 4) esclarece que o Estado moderno se destaca em relação a outros atores na formulação de políticas públicas, destacando três fatores: “1) a elaboração de políticas públicas é uma das razões centrais do nascimento e da existência do Estado moderno; 2) o Estado detém o monopólio do uso da força legítima e isso lhe dá uma superioridade objetiva com relação a outros atores; 3) o Estado moderno controla grande parte dos recursos nacionais e, por isso, elaborar políticas robustas temporal e espacialmente.”

Há uma variedade de estudiosos de políticas públicas, dentre eles, conforme Souza (2007), são fundadores ou “pais” das políticas públicas os seguintes autores: Harold Lasswell, Hebert Simon, Charles Lindblom e David Easton.

A constituição inicial das discussões e do plano conceitual de políticas públicas se originou do trabalho do cientista político norte-americano Harold Lasswell (1936), que se pautava na ideia de compreensão de política pública partindo dos seguintes aspectos: quem sai ganhando o que, quando e como. Lasswell também propôs uma análise científica do governo, que recebeu a denominação de “*policy analysis*”. A finalidade de tal “ciência do governo” estava na busca de compreensão da influência do contexto tanto político como social, e a centralidade da racionalidade nos processos de decisão.

Hebert Simon (1947, 1957) se voltou para uma interpretação da decisão no conceito de racionalidade limitada. A partir dessa perspectiva, a racionalidade dos envolvidos seria limitada pela informação disponível, pelas características cognitivas e tempo de decisão. Tais limitações permeariam a racionalidade na decisão, no entanto, não tornaria esse processo irracional (MARQUES, 2013). Simon (1945) acreditava na construção de conhecimento

sistemático acerca do “comportamento administrativo”, o que acarretaria no entendimento do decisor e, em consequência, das políticas públicas por ele decididas.

Já David Easton (1953), cientista político canadense, entende o processo político como um sistema em que cada componente não pode ser analisado de forma isolada, a ação de cada um dos intervenientes no processo político só pode ser adequadamente percebida quando inserida na totalidade. Conforme esse autor, as políticas públicas, em especial, seriam explicadas pelas interações entre o sistema de políticas, o sistema político e os demais sistemas nos ciclos de produção de políticas públicas. Dessa forma, as políticas públicas eram entendidas como respostas do sistema a impulsos externos, estando o Estado na posição de alocador automático e técnico que daria respostas aos conflitos e disputas externas (MARQUES, 2013).

Iniciou-se, a partir do fim dos anos 1970, um processo de crítica à racionalidade do processo de decisão das políticas públicas. Charles Lindblom (1959), posicionando-se contrário ao racionalismo de Lasswell e Simon, acreditava que havia a influência de outras variáveis que afetavam a formulação e análise de políticas públicas como: relações de poder, integração entre as diferentes fases do processo decisório, o papel das eleições, dos partidos, grupos de interesse, etc (SOUZA, 2007).

No processo de definição das políticas públicas, é possível perceber que na constituição de sociedades e Estados cada vez mais complexos na contemporaneidade, aproxima-se cada vez mais a posição que defende a concepção de existência de uma autonomia relativa do Estado, mesmo que permeável por influências externas e internas (SOUZA, 2007). A partir dessa autonomia fica propício o terreno para a implementação de objetivos de políticas públicas, mas tais condições dependem também do momento histórico do país e de muitos outros fatores que podem influenciar o seu desenrolar. Vale ressaltar que outros segmentos, além do governo, envolvem-se e têm poder de influência na formulação de políticas públicas e no seu desenrolar, como os grupos de interesse e os movimentos sociais (SOUZA, 2007).

Além de Lindblom, Theodore J. Lowi (1964) propôs um olhar diferenciado sobre as políticas públicas. A partir da associação entre os tipos de conflitos ocorridos internamente nas políticas, e do seu formato, Lowi sugeriu uma classificação das políticas públicas (MARQUES, 2013; SECCHI, 2015). A classificação de Lowi (1964) se dividiu em quatro tipologias: (a) as políticas constitutivas; (b) as regulatórias; (c) as distributivas e (d) as redistributivas. As políticas constitutivas, como o próprio nome sinaliza, referem-se à constituição das regras do jogo, definem as regras de elaboração e disputa política, assim como estabelecem os procedimentos e competências (LOWI, 1964, 1972). Conforme Secchi (2015, p. 26), “são chamadas *meta-polícies*, porque se encontram acima dos outros três tipos de políticas e

comumente moldam a dinâmica política nessas outras arenas”. Secchi (2015) exemplifica a tipologia definida por Lowi (1964), em um contexto mais atualizado, como sendo: as regras do sistema político-eleitoral, regras das relações intergovernamentais, regras da participação da sociedade civil nas decisões públicas, dentre outras.

As políticas regulatórias, segundo Lowi (1964, 1972), seriam as políticas em que o Estado estabelece as regras para o funcionamento em sociedade dentro de uma dinâmica pluralista. Secchi (2015, p. 25) afirma que são as políticas que estabelecem “padrões de comportamento, serviço ou produto para atores públicos e privados”. Dessa forma, compreendem-se como políticas regulatórias: códigos de trânsito, normas de segurança alimentar, códigos de ética, dentre outras.

As políticas distributivas são caracterizadas por Lowi (1964, 1972) como políticas em que sua distribuição não geraria jogo de soma zero, mas sim uma soma positiva, tendo em vista que, segundo Marques (2013, p. 30), “em jogos de soma positiva, inversamente, o ganho de um ator não significa a perda de outro, e todos podem ganhar ao mesmo tempo”. Seriam políticas que concentrariam benefícios para alguns grupos com custos difusos para a coletividade (SECCHI, 2015). Conforme Souza (2007, p. 73), as políticas distributivas acabam “gerando impactos mais individuais do que universais, ao privilegiar certos grupos ou regiões em detrimento do todo”. Segundo Secchi (2015), esse tipo de política traz consigo uma grande dificuldade, que é definir quem seria o grupo beneficiário dessa política. Secchi (2015) destaca como exemplos: gratuidade de taxas para grupos específicos de usuários de serviços públicos, incentivos ou renúncias fiscais, dentre outros.

As políticas redistributivas gerariam um jogo de soma zero, de natureza conflitiva, pois para que elas se efetivem um grupo recebe, enquanto outro perde ou deixa de receber (MARQUES, 2013; SECCHI, 2015). Conforme Souza (2007, p. 73), a política redistributiva “atinge maior número de pessoas e impõe perdas concretas e em curto prazo para certos grupos sociais e ganhos incertos e futuro para outros [...] e são as de mais difícil encaminhamento”. Souza (2007) cita como exemplos as políticas sociais universais, o sistema tributário, assim como o sistema previdenciário. Secchi (2015) traz como exemplos de sua aplicabilidade: as cotas raciais para universidades, políticas de benefícios sociais aos trabalhadores e os programas de reforma agrária.

As políticas educacionais objeto do presente estudo e parte constitutiva das políticas sociais, conforme Saviani (2008, p. 7), “dizem respeito às decisões que o Poder Público, isto é, o Estado, toma em relação à educação”. Porém, educação é um conceito muito amplo para se

tratar das políticas educacionais. Isso quer dizer que políticas educacionais são um foco mais específico do tratamento da educação, que em geral se aplicam às questões escolares.

A ideia de intervenção estatal na área de educação não era concebida durante a edição do Ato Adicional de 1834, no Império nem na Primeira República, com o federalismo oligárquico. A educação não era uma tarefa do Estado nacional e sim uma tarefa das províncias e, posteriormente, a partir da Proclamação da República passou a ser dos estados.

Conforme Araújo (2011), a educação vinculada ao Estado é um fenômeno moderno, ao passo que até a Revolução Francesa a educação era entendida como aperfeiçoamento individual e negava o caráter público da educação. Um possível fator seria a oposição ao Estado Absolutista que fazia com que fosse inviável que esse realizasse a tarefa de instruir as próximas gerações. No entanto, é notório que a Revolução Francesa, apesar de não romper com essa tradição, possibilitou a inserção de um novo ingrediente no debate acerca da institucionalização de um ensino público e universal (ARAÚJO, 2011).

A análise da educação só ganha materialidade quando a educação passa a ser compreendida como direito social que deve ser assegurado através de políticas públicas. Essa ideia, que se configurou a partir da formulação de políticas públicas, iniciou no Brasil tardiamente (ARAÚJO, 2011). Apenas no século XX a noção de educação como impulsionadora de igualdade econômica e social passou a ser configurada como direito a ser garantido pelo Estado.

Saviani (2011) afirma que ao longo do Século XX três momentos da política educacional no Brasil podem ser delimitados, dividindo-os em: primeiro período, segundo período e terceiro período.

Quadro 1 - Períodos da Política Educacional no Brasil

PERÍODOS	REFORMA	PROPOSTA
1º Período (1890 a 1931)	Benjamin Constant (1890)	- Incidiu sobre os ensinos primário e secundário. Essa reforma introduziu os estudos científicos, pretendendo conciliá-los com os literários.
	Código Eptácio Pessoa (1901)	- Acentuou os estudos literários e, conforme a visão positivista, equiparou as escolas privadas e oficiais, de nível secundário e superior.
	Rivadário Pessoa (1911)	- Aprofundando a tendência positivista, que defendia a liberdade de ensino expressa na desoficialização e na abolição exigência do diploma para o exercício profissional, essa reforma desoficializou totalmente o ensino, concedendo-lhe plena autonomia didática e administrativa.
	Carlos Maximiliano (1915)	- Reoficializou o ensino e instituiu o exame vestibular e obrigatoriedade de diploma de conclusão do ensino secundário para ingresso no ensino superior.
	Rocha Vaz (1925)	- Estabeleceu os currículos das escolas superiores e determinou que o exame vestibular fosse de caráter classificatório para ingresso em um número previamente delimitado de vagas das escolas de nível superior.
	Reforma educacional no Estado de São Paulo (1890)	- O estado iniciou uma ampla reforma a partir da implantação do ensino graduado na Escola Normal, a partir do entendimento de que a condição prévia para a eficácia da escola primária é a adequada formação de seus professores.
	Sampaio Dória (1920)	- Voltado para a educação das massas populares, propôs a instituição de uma escola primária cuja primeira etapa, com duração de 2 anos, seria gratuita e obrigatória, visando a universalização das primeiras letras.
	2º Período (1931 a 1961)	Francisco Campos (1931)
Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)		- Apresenta um Plano de Reconstrução Educacional.

	Gustavo Capanema - Reformas Capanema	- Deu sequência ao processo de reforma educacional, interferindo, nos anos 1930, no ensino superior e, a partir de 1942, nos demais níveis de ensino, abrangendo os ensinos industrial e secundário (1942), comercial (1943), normal, primário e agrícola (1946), complementados pela criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI, 1942) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC, 1946).
	Constituição de 1946	- Definiu como privativa da União a competência de fixar diretrizes e bases da educação nacional.
	Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Lei nº 4.024/61)	- Flexibilizou a estrutura em vigor decorrente das reformas Capanema
3º Período (1961 a 2001)	Lei nº 5.540/68	- Reformulou o Ensino Superior
	Lei nº 5.692/71	- Alterou os ensinos primário e médio modificando sua denominação para ensino de primeiro e segundo grau. Os dispositivos da LDB (Lei nº 4.024/61) foram revogados e substituídos.
	Constituição Federal de 1988	- Consagrou várias aspirações e conquistas decorrentes da mobilização da comunidade educacional e dos movimentos sociais organizados.
	Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (1996)	- Alterou a nomenclatura, ao substituir as denominações de ensino de 1º e 2º graus, respectivamente por Ensino Fundamental e Médio, assim como passou a ter apenas uma lei infraconstitucional normatizadora da educação, unificando a regulamentação do ensino no país.

Fonte: Sistematizado pela autora, a partir de Saviani (2011).

A partir da discussão de Saviani (2011), é possível constatar reformas no escopo educacional a partir do contexto histórico do país, assim como da mudança na alternância de governos. Notam-se, no primeiro período (1890 a 1931), influências positivistas no início das reformas, com a ideia de desoficialização e abolição da exigência de diploma para o exercício profissional, dentre outras pautas.

Saviani (2011) destaca, ainda, que mesmo com a ampla reforma educacional que se iniciou em São Paulo, com a Escola Normal em busca de mais eficiência e se pautando na formação de professores, sendo aprovadas as escolas primárias com a implantação dos grupos

escolares, ainda se mantendo um modelo segregado. Esse modelo se expandiu para outros estados, no entanto, destaca-se que esse modelo de organização conduzia também a refinados mecanismos de seleção que, na realidade, almejavam o objetivo da eficiência para contemplar a seleção e formação das elites, ao passo que a educação das massas ainda não estava inserida (SAVIANI, 2011).

Sampaio Dória propôs o alcance das massas, mas de forma superficial e precária, e foi bastante criticado, mostrando, mais uma vez, o outro lado da moeda na história brasileira, a de que para as massas não há qualidade e condições dignas de educação para todos, com estratégias baratas, precárias e, muitas vezes, ineficazes para resolução de questões mais complexas. Segundo Araújo (2011), à luz desse debate, de 1824 até 1988 as inscrições do direito à educação a partir de uma lógica mais universalista se inseriam nos textos constitucionais, com o entendimento de que o mínimo era o bastante.

Analisando o segundo período (1931 a 1961) tem-se, em 1930, a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e, posteriormente, em 1931, um conjunto de propostas que ensejaram um momento de configuração de uma regulamentação, em nível nacional, da educação brasileira (SAVIANI, 2011). Em 1932, através do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que almeja melhorias na educação, através da Escola Nova, como também defende a escola pública influenciando no texto da Constituição de 1934 (SAVIANI, 2011).

A sequência de reformas a partir de Gustavo Capanema, em 1934, as reformas Capanema, é uma concepção dualista do ensino. Conforme Saviani (2011), definia-se claramente que na reforma do ensino secundário o objetivo era a formação das elites e que o objetivo do Ensino Técnico seria a formação do povo. Segundo Saviani (2011, p. 33), “uma separação entre o ensino das elites que se destinaram ao trabalho intelectual e o ensino popular voltado para a preparação e o adestramento dos trabalhadores manuais”. O ensino secundário dava direito ao acesso, através do vestibular, a todas as carreiras do Ensino Superior, enquanto o Ensino Técnico dava direito ao acesso às carreiras do mesmo ramo cursado pelo aluno (SAVIANI, 2011).

Com a Constituição de 1946 e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1961), os alunos puderam se transferir de um ramo para outro do ensino médio, concluindo-o. Em qualquer ramo, poderiam ter acesso, através do exame vestibular, a qualquer curso do Ensino Superior (SAVIANI, 2011).

No terceiro período (1961 a 2001), observa-se o declínio do ideário renovador. Após o golpe militar de 1964, todo o ensino no Brasil foi reorientado. O governo da época compreendia não ser necessário alterar as diretrizes gerais da educação, bastava apenas ajustar

a organização do ensino ao novo contexto nacional (SAVIANI, 2011). Dessa forma, as diretrizes da LDB de 1961 mantiveram o item, com o título “Dos fins da educação, do direito à educação, da liberdade do ensino, da administração do ensino e dos sistemas de ensino”. No entanto, foram revogados os dispositivos relativos às bases da educação que contemplavam o ensino primário, médio e superior, e passaram a vigorar as Leis nº 5.540/68 e nº 5.692/71.

A política educacional procurou responder posições opostas. No nível superior de ensino, a lei acarretou em duas demandas contrárias entre si, uma que contemplava estudantes e professores, e a outra que contemplava grupos ligados ao golpe militar. A Lei nº 5.540/68 propôs a autonomia universitária e a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, abolindo a cátedra e voltando-se, prioritariamente, à instituição universitária para organização do ensino superior. Quanto à segunda demanda, institui o regime de crédito, matrícula por disciplina, cursos semestrais, cursos de curta duração e organização fundacional (SAVIANI, 2011).

Conforme Saviani (2011), a Constituição Federal de 1988 contemplou várias pautas e conquistas a partir da mobilização dos grupos educacionais e dos movimentos sociais existentes. Em 1996, foi aprovada a LDB, que manteve a organização do ensino; no entanto, alterou a nomenclatura de primeiro e segundo graus para Ensino Fundamental e Médio. Dessa forma, Saviani (2011) conclui que a nova LDB viabilizou a unificação da regulamentação do ensino no país, deixando, assim, de ter três leis reguladoras para a educação brasileira.

Saviani (2011) conclui que a partir da LDB de 1996 algumas medidas se destacam, como a criação do Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001), que propiciou o diagnóstico da educação brasileira, assim como o estabelecimento de metas e previsão dos recursos para a educação. Considera-se que com esse Plano se contempla o ciclo da política educacional brasileira no Século XX.

No entanto, Araújo (2011) assevera alguns marcos regulatórios nas políticas educacionais atuais, como o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), a criação de indicadores como o Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira (IDEB), os testes de larga escala, como a Prova Brasil e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e pode-se acrescentar outros não citados pelo autor, como: o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES).

Segundo Araújo (2011), tais dispositivos desconsideram os processos educativos e se voltam apenas aos resultados obtidos, não ultrapassando o aspecto quantitativo dos dados a fim de alcançar o aspecto qualitativo. Sendo assim, os dados coletados obtidos não abarcam os procedimentos e processos, como por exemplo, analisar a capacidade de inclusão que uma instituição ou sistema de ensino possui, limitando seu escopo de abrangência e,

consequentemente, torna-se um grande desafio para a avaliação e o aprimoramento da educação brasileira.

1.3 O século XXI e o protagonismo do público-alvo da educação especial

O público-alvo da Educação Especial, que envolve pessoas com deficiência, com transtorno do espectro autista e com altas habilidades/superdotação, por muito tempo foi excluído e colocado à margem da sociedade. Apenas com a organização dessas pessoas em prol de melhores condições sociais que o contexto das instituições passou a ser repensado e passaram a ser criadas políticas públicas condizentes com a realidade desse público.

Havia pouco ou nenhum espaço para que elas participassem das decisões em assuntos que lhes diziam respeito. Embora durante todo o século XX surgissem iniciativas voltadas para as pessoas com deficiência, foi a partir do final da década de 1970 que o movimento das pessoas com deficiência surgiu, tendo em vista que, pela primeira vez, elas mesmas protagonizaram suas lutas e buscaram ser agentes da própria história.

Na década de 70, a partir do Decreto 72.425, de 1973, tem-se a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) junto ao Ministério da Educação, que seria o primeiro órgão educacional do governo federal responsável pela definição da política de educação especial instituída no I Plano Setorial de Educação e Cultura, de 1972 a 1974. A partir de então há a existência de secretarias estaduais, divergindo do que existia até então, pois havia o privilégio às iniciativas privadas (MENDES, 2010).

Antes de 1970, o que se tinha eram ações voltadas para as pessoas com deficiência, no escopo da educação e em obras caritativas e assistencialistas. No contexto de acirrada desigualdade, estudos de autores como Bueno (2004), Jannuzzi (2012), Mazzota (2011) discorrem que esse público por muito tempo esteve incluído de forma precária ou totalmente excluído das escolas, tornando-se, assim, cada vez mais necessário ações interventivas através de políticas educacionais que promovessem a equiparação de condições para acesso e permanência no espaço escolar.

Durante o período do Império no Brasil iniciaram-se os atendimentos às pessoas com deficiência em instituições especializadas, pioneiros na América Latina, como o Instituto Império dos Meninos Cegos¹, criado em 1854; o Imperial Instituto surdos-mudos², criado em

¹ Atualmente denominado Instituto Benjamin Constant.

² Atualmente Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

1857. Importante ressaltar que esses estabelecimentos contemplavam somente pessoas do sexo masculino. O Imperial Instituto surdos-mudos por exemplo, foi, por muitos anos, a única instituição oficial especializada em educação para surdos no Brasil e na América Latina, e ambos estão localizados no Rio de Janeiro, e ainda estão em atuação (MENDES, 2010).

Já no início do século XX foi criado o Instituto Pestalozzi, em 1926, instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência intelectual, e em 1954 surge a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Tem-se, ainda, em 1945, na Sociedade Pestalozzi, o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação (BRASIL, 2008). Nota-se que perpassava uma atuação ainda isolada do ensino regular, com segregação por tipo de necessidade educacional especial e ausência de interação dos sujeitos com a sociedade. Conforme Fahd (2015), a maioria das instituições com essas características, e nesse período histórico, voltava-se apenas aos grandes centros, deixando a desejar nas demais áreas distantes das capitais.

O Estado tem papel fundamental na promoção de direitos, no entanto, por muito tempo a educação era concedida apenas às minorias, aos detentores de poder aquisitivo. Com o passar do tempo, essa passou a ser direito de todos, conforme preconização legal da Constituição Federal do Brasil (CF) de 1988. Mendes (2010, p. 105) afirma que a partir da promulgação dessa Constituição, “iniciou-se uma onda de reforma no sistema educacional, que trouxe uma série de ações oficiais empreendidas sob a justificativa da necessidade de alcançar a ‘equidade’, traduzida pela universalização do acesso a todos à escola, e à ‘qualidade do ensino’”.

Conforme Sen (2010), apoiado em sua abordagem multidimensional de desenvolvimento, existe a necessidade de busca de um equilíbrio entre Estado, mercado, instituições políticas e sociais, defendendo o caminho do meio entre o livre mercado e a intervenção Estatal. Segundo Sen (2010, p. 160):

Vale a pena considerar simultaneamente a eficiência por meio da liberdade do mecanismo de mercado, de um lado, e a gravidade dos problemas de desigualdade de liberdade, de outro. É preciso lidar com os problemas de equidade, especialmente ao se tratar de graves privações e pobreza; nesse contexto, a intervenção social, incluindo o custeio governamental pode ter papel importante.

Além disso, segundo Sen (2010), para a realização dos seus funcionamentos, os indivíduos dependem não apenas de mercadorias de sua propriedade, mas também da disponibilidade de bens públicos, bens comuns a todos os indivíduos, assim como bens privados disponibilizados pelo Estado, por exemplo, o acesso à saúde e à educação. Nesse caso, o

fornecimento desses serviços pelo Estado seria uma forma de melhorar os funcionamentos envolvidos, podendo oportunizar a expansão de algumas capacitações individuais.

Segundo Sen (2010), pode existir também a figura de um bem semipúblico, exemplificado com o caso da educação básica. O autor defende que os benefícios da educação básica geram ganhos não apenas ao indivíduo que a está recebendo, na medida em que não apenas a pessoa que recebe a educação se beneficia com isso. Mas ocorre uma expansão da educação que, em consequência, gera mudança social e proporciona o progresso econômico.

O alcance efetivo desses serviços pode requerer atividades cooperativas e a provisão pelo Estado ou pelas autoridades locais. O Estado tem, com efeito, desempenhado um papel fundamental na expansão da educação básica em todo o mundo. A rápida disseminação da alfabetização na história dos países hoje ricos (no Ocidente, no Japão e no restante da Ásia) baseou-se no baixo custo da educação pública, combinada aos seus benefícios públicos compartilhados (SEN, 2010, p. 172).

Na década de 1990, paralelamente às legislações nacionais, várias conferências internacionais enfatizaram o tema referente à educação das pessoas com necessidades educacionais especiais. Dentre as conferências tivemos a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em 1990, já supracitada, na Tailândia, que tinha como meta primordial a revitalização do compromisso mundial de educar todos os cidadãos. A Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em 1994 em Salamanca, na Espanha, reafirma o compromisso em prol da Educação para Todos e a necessidade de garantir educação para crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de educação (BRASIL, 2008; MENDES; MATOS, 2014).

Em 1999, o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular (BRASIL, 2008). Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução do Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno nº 1/2002, vem estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, afirmando que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade, e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2002).

No âmbito federal, o órgão pela defesa dos direitos da pessoa com deficiência é o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE), criado no âmbito do

Ministério da Justiça (MJ), em 1999, através do Decreto 3.076/1999. Em dezembro do mesmo ano, o Decreto 3.298/1999, que instituiu a Política Nacional para Inclusão da Pessoa com Deficiência, revogou o Decreto 3.076/1999, mas manteve o CONADE ligado ao MJ. Em 2003, a Lei 10.683, de 28/05/2003, que dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, trouxe, em seu artigo 24, a menção do CONADE como parte da estrutura do governo, vinculado a então Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Em março de 2010, foi editada a Medida Provisória nº 483, alterando a Lei 10.683 e atualizando o nome do CONADE, devido à ratificação da Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Dessa forma, o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência passou a ser chamado Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência.

A Secretaria Especial de Direitos Humanos, por meio do CONADE, foi responsável pela promoção da I Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, que ocorreu em 2006, de 12 a 15 de maio, em Brasília, representando um marco histórico, social e político. A participação efetiva de pessoas com deficiência na definição de políticas públicas foi se constituindo mais forte e organizada a partir dos anos 2000, com a constituição das Conferências Nacionais sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e com a ação conjunta e forte do CONADE (BRASIL, 2012).

A I Conferência foi convocada por decreto em 14 de julho de 2005 (Diário Oficial da União - Seção 1 - 15/7/2005), com o tema central: “Acessibilidade você também tem compromisso”. Seu objetivo foi analisar os obstáculos e avanços da Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2012).

Essa Conferência demandou uma enorme mobilização da sociedade civil e do governo, tendo em vista seu ineditismo diante da necessidade de atendimento às especificidades de cada tipo de deficiência dentro de uma estrutura logística de um evento de maior porte, que contou com a participação de representantes de todos os estados brasileiros, totalizando 1.500 participantes. O surgimento da Conferência possibilitou a inauguração de um espaço de construção coletiva e democrática, unindo sociedade civil e governo em torno do objetivo comum de discutir, avaliar e aprimorar as políticas públicas para o segmento das pessoas com deficiência. A Conferência possibilitou a inserção de diferentes temáticas na agenda governamental com a aprovação em plenária final de 265 propostas, conforme Quadro 2. Nota-se que a temática da educação não veio elencada enquanto tema nessa primeira edição (BRASIL, 2012).

Quadro 2 - Propostas aprovadas por eixo temático na I Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência

EIXO TEMÁTICO	Nº DE PROPOSTAS APROVADAS
Das condições gerais da implementação da acessibilidade	66
Da implementação da acessibilidade arquitetônica, urbanística e de transportes	145
Da acessibilidade à informação, à comunicação e às ajudas técnicas	54
TOTAL	265

Fonte: Sistematizado pela autora, a partir dos anais da I Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (2017).

No decorrer da história política e social brasileira a população foi excluída da participação na vida pública ou cooptada. De acordo com Nunes (1997), passaram quatro fases por ele denominadas de gramáticas que perduraram na história brasileira como: clientelismo, corporativismo, insulamento burocrático e universalismo de procedimentos. O insulamento burocrático, por exemplo, como processo de proteção do núcleo técnico do Estado contra interferência oriunda do público ou de outras organizações intermediárias significou a redução do escopo da arena em que interesses e demandas populares pudessem desempenhar algum papel. Ou seja, zelava-se pela proteção do núcleo técnico contra ruídos externos, e se priorizava como parceiros relevantes as elites industriais, nacionais e internacionais.

No ano seguinte, em setembro de 2007, como produto dessa articulação política, o então Presidente, Luiz Inácio Lula da Silva, lança a Agenda Social de Inclusão das Pessoas com Deficiência, como um primeiro grande esforço governamental para impulsionar a inclusão das pessoas com deficiência e a promoção da acessibilidade em nível nacional (BRASIL, 2012).

Conforme o documento que regulamenta a Agenda Social – Direito de Cidadania da pessoa com deficiência, a Organização dos Estados Americanos (OEA) estabeleceu o período de 2006 a 2016 como a Década das Pessoas com Deficiência – Pelos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência, dessa forma, a Agenda primou por ações que consolidassem os direitos desse público. Conforme a Agenda Social (BRASIL, 2007, p. 7), tinha-se como objetivo:

Fomentar a plena inclusão da pessoa com deficiência no processo de desenvolvimento do país, buscando eliminar todas as formas de discriminação e garantir o acesso aos bens e serviços da comunidade, promovendo e defendendo os direitos desta parcela da população.

A Agenda Social trouxe consigo diferentes focos de intervenção que englobou diferentes eixos de ações a serem contempladas como: a) acessibilidade; b) escola acessível; c) transporte acessível; d) habitação de interesse social acessível, e) atendimento à pessoa com

deficiência; f) inserção das pessoas com deficiência no mercado de trabalho; g) concessão de órteses e próteses; h) campanhas educativas.

Outro importante marco para a consolidação dos direitos das pessoas com deficiência foi a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (CDPD), homologada pela Assembleia das Nações Unidas, da ONU, em 13 de dezembro de 2006. A CDPD passa, então, a ter valor constitucional, um ganho inestimável para o movimento pelos direitos da pessoa com deficiência (BRASIL, 2012). A Convenção na ONU contou com a participação ativa das próprias pessoas com deficiência, que foram ouvidas em cada sessão do Comitê nas Nações Unidas, entre 2002 e 2006 (BRASIL, 2012).

O Brasil assinou a Convenção e seu Protocolo Facultativo em 30 de março de 2007, mas a ratificação ocorreu no ano seguinte, após o envio do texto da Convenção ao Congresso Nacional pelo Presidente Lula, por meio da Mensagem Presidencial nº 711, de 26 de setembro de 2007, com a recomendação de que o mesmo fosse incorporado ao ordenamento jurídico, com status de emenda constitucional. A Convenção foi internalizada com equivalência de emenda constitucional em 2008, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008, e foi promulgada pelo Decreto nº 6.949/2009, nos termos previstos no Artigo 5º, §3º da Constituição Federal.

É importante ressaltar que o Brasil, à época da ratificação da Convenção, já contava com um grande número de leis, decretos e normativas voltados à proteção da pessoa com deficiência. Conforme citado anteriormente, a política de inclusão social das pessoas com deficiência existe desde a Constituição de 1988, que originou a Lei nº 7.853/1989, a qual dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes e dá outras providências, posteriormente regulamentada pelo Decreto nº 3.298/1999.

Esses documentos nacionais, juntamente com outros, destacando-se as Leis nº 10.048/2000 (Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências) e nº 10.098/2000 (Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências), e o Decreto nº 5.296/2004 (Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências), já denotavam a inserção do tema no arcabouço de leis nacionais. Mas, para além das conquistas no âmbito jurídico, o país passou a desenvolver ações para transformar o modelo assistencialista até então preponderante, em um novo paradigma no qual as pessoas

com deficiência passam a exercer a posição de atores e agentes de sua emancipação e cidadania (BRASIL, 2012).

Nota-se, portanto, que as instituições seguem regras formais, mas não são estáticas, são dinâmicas e passíveis de mudanças. North (2006) afirma que o papel principal das instituições em uma sociedade é reduzir a incerteza, estabelecendo uma estrutura estável, mas não necessariamente eficiente para a interação humana. Mas a estabilidade das instituições não contradiz o fato de que elas estão mudando. De convenções, códigos de conduta e normas de comportamento à lei estatutária e lei comum e contratos entre indivíduos, as instituições estão evoluindo e, portanto, estão continuamente alterando as opções disponíveis.

Analisando o escopo de propostas que se aproximam do âmbito educacional e, em especial, da educação superior, constatou-se primeiramente a inexistência da educação como eixo temático, diferentemente das conferências seguintes. Mas apesar da sua inexistência enquanto eixo, se constata que a educação perpassa algumas propostas aprovadas, como, por exemplo: qualificar os recursos humanos para o atendimento às pessoas com deficiência; implementar, nas grades curriculares do Ensino Fundamental, Médio e Superior, disciplinas específicas sobre inclusão e acessibilidade; implementar, em nível federal, estadual, municipal e do Distrito Federal, ações que efetivem a organização do atendimento educacional especializado, por meio da implementação de salas de recursos, na própria escola ou em escolas localizadas em pontos estratégicos, dentre outros.

Decorridos dois anos da realização da I Conferência Nacional, entre 1 e 4 de dezembro de 2008, teve lugar, em Brasília, a II Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. O tema central foi “Inclusão, Participação e Desenvolvimento – Um novo jeito de avançar”, sendo contabilizados 1.798 participantes. O ano 2008 fez alusão a um amplo debate na área dos direitos humanos no Brasil, uma vez que foram comemorados os 60 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, o lançamento da Agenda Social pelo Presidente da República e a ratificação da Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2012).

Quadro 3 - Propostas aprovadas por eixo temático na II Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência

EIXO TEMÁTICO	Nº DE PROPOSTAS APROVADAS
Saúde e reabilitação profissional	20
Educação e trabalho	20
Acessibilidade	11
TOTAL	51

Fonte: Sistematizado pela autora, a partir dos anais da II Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (2017).

Ao todo foram aprovadas 51 propostas, e grande parte dessas foram atendidas por meio do Plano Viver Sem Limite, entre outras ações. O Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver Sem Limite, lançado em 17 de novembro de 2011 pelo Governo Federal, através do Decreto nº 7.612, foi elaborado com a participação de mais de 15 ministérios e do CONADE, com o objetivo de implementar novas iniciativas e intensificar ações envolvendo demandas das pessoas com deficiência (BRASIL, 2013).

O Plano Viver Sem Limites contempla quatro eixos de atuação: o acesso à educação; atenção à saúde; inclusão social e acessibilidade. No eixo “acesso à educação” contemplou diversas demandas, com diferentes programas como: salas de Recursos Multifuncionais; Escola acessível; Transporte escolar acessível (Programa Caminho da Escola); Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC); Acessibilidade na Educação Superior (INCLUIR); Educação bilíngue e Benefício de Prestação Continuada (BPC) na escola.

A educação, enquanto eixo temático, vem explicitada nessa edição, conjuntamente com a temática do trabalho, já demonstrando a necessidade de um olhar específico para as demandas da educação enquanto política pública. Tomando por base as propostas aprovadas, constataram-se temas referentes ao ensino superior como:

Disponibilizar e garantir recursos orçamentários sem contingenciamento com rubrica específica para implantar e implementar programas e projetos nas áreas de educação, esporte, lazer e cultura, assegurando a participação da pessoa com deficiência. Garantir a implantação e implementação dos centros de atendimento e apoio especializados, nas três esferas, para o atendimento e suporte aos alunos com deficiências, Transtorno Global de Desenvolvimento – TGD, e altas habilidades/superdotação, com equipe multiprofissional com formação educacional que abrange os seguintes profissionais: fisioterapeuta, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, psicólogo, psicopedagogo, pedagogo, professor itinerante, intérprete de libras, guia-intérprete e assistente social, constituindo-se como estrutura de suporte às escolas regulares. Efetivar, fiscalizar e garantir a política de inclusão educacional, assegurando o cumprimento da legislação de Acessibilidade vigente, na perspectiva do desenho universal, com dotação orçamentária própria, responsabilizando as redes de ensino municipal, estadual e federal, públicas e privadas, pela aquisição, manutenção e desenvolvimento de tecnologias assistivas, e outros recursos de acessibilidade (arquitetônica, comunicacional, tecnológica e

digital), bem como a pesquisa das particularidades educacionais da pessoa com deficiência (BRASIL, 2012, p. 90).

A III Conferência Nacional foi realizada entre os dias 3 e 6 de dezembro de 2012, em Brasília, com o tema: “Um olhar através da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, da ONU – novas perspectivas e desafios”, e trouxe consigo uma diversidade de eixos temáticos e propostas para aprovação, conforme se observa na Quadro 4, um total de 404 propostas e 1.551 participantes.

Quadro 4 - Propostas aprovadas por eixo temático na III Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência

EIXO TEMÁTICO	Nº DE PROPOSTAS APROVADAS
Educação	49
Esporte, cultura e lazer	18
Trabalho e reabilitação profissional	41
Acessibilidade	64
Comunicação	23
Transporte e moradia	54
Saúde	91
Segurança e acesso à justiça	28
Proteção de vida e proteção social	36
TOTAL	404

Fonte: Sistematizado pela autora, a partir dos anais da III Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (2017).

No cerne de suas propostas, o eixo temático voltado à educação foi evidenciado e trouxe uma variedade de contribuições, em especial, no que se refere à educação superior, trouxe grandes avanços tais como: a implantação e ampliação nas universidades públicas e privadas do curso de Letras Libras/Língua portuguesa, curso de pedagogia bilíngue; garantir o direito dos estudantes público-alvo da educação especial a serem avaliados em todos os níveis de educação, incluindo o superior; ampliação das equipes de profissionais da educação e adotar mecanismos para que as instituições de ensino superior (federal, distrital, estadual e privado) e pesquisa ampliem sua contribuição para a educação de alunos público alvo da educação especial, com implementação de ações como:

- a) Estabelecimento e implementação de políticas inclusivas que garantam a plena trajetória acadêmica desses estudantes;
- b) Oferta de cursos de pós-graduação, extensão e aperfeiçoamento, abrangendo temas necessários para a inclusão da pessoa com deficiência e necessidades especiais;
- c) Realização de pesquisa nas diferentes áreas do conhecimento visando à melhoria da qualidade de vida desta população;
- d) Inclusão de disciplinas obrigatórias em todos os períodos do curso de pedagogia e licenciaturas que contribuam para a formação Inicial de professores. Dentre outros componentes curriculares devem ser obrigatoriamente incluídos libras braille tecnologias digitais para

pessoa com deficiência visual auditiva, surdocegueira, deficiências físicas e comunicação alternativa (BRASIL, 2013, p. 32).

A IV Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência ocorreu nos dias 24 a 27 de abril de 2016, em Brasília, com o tema: “Os desafios na implementação da política da pessoa com deficiência: A transversalidade como radicalidade dos direitos humanos”, aprovando todas as propostas apresentadas na plenária final. Teve a aprovação de 89 propostas em planária final, e contou com cerca de 900 participantes.

Quadro 5 - Propostas aprovadas por eixo temático na IV Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência

EIXO TEMÁTICO	Nº DE PROPOSTAS APROVADAS
Gênero, raça e etnia, diversidade sexual e geracional	29
Órgãos gestores e instâncias de participação social	29
A interação entre os poderes e os entes federados	31
TOTAL	89

Fonte: Sistematizado pela autora, a partir dos anais da IV Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (2017).

Constata-se que a educação não vem explicitada nos eixos supracitados no Quadro 5, mas se observa que propostas condizentes com as demandas voltadas ao aspecto educacional foram mencionadas no decorrer dos três eixos. No que se refere ao aspecto educacional, que engloba os três níveis de ensino, destacam-se as seguintes propostas: a ampliação e o aprimoramento do atendimento educacional especializado em todos os níveis de ensino a partir da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva; promoção de adaptação de materiais e flexibilização do currículo e com isso promover o acesso e a permanência da pessoa com deficiência à educação em todos os níveis; aperfeiçoamento e ampliação do Programa de Salas de Recursos Multifuncionais, tendo como foco os processos formativos que capacitem os/as professores/as do ensino regular e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para atuarem na educação inclusiva em todos os níveis de ensino; garantir a inserção da política da pessoa com deficiência nos currículos da educação básica e superior, incluindo disciplina obrigatória sobre Educação Especial nos cursos de licenciatura e afins das universidades públicas e privadas, de acordo com o Plano Nacional de Educação.

Outra proposta que merece destaque é a que pontua a necessidade de continuidade e ampliação do Plano Viver Sem Limite, já mencionado anteriormente. Dessa forma, constata-se que o Plano surtiu efeito e é legítimo pelo público-alvo da educação especial.

Portanto, observa-se que as Conferências Nacionais oportunizaram a inserção de diferentes demandas na agenda governamental, com um número bastante relevante de propostas aprovadas em plenária final. Em especial quando tomamos como exemplo o Plano Viver Sem Limites enquanto materialização de grande parte das demandas elencadas na II Conferência Nacional e que traz em sua composição o Programa Acessibilidade na Educação Superior – Incluir, agora com a proposta de política pública consolidada, transformando-a em um Programa de caráter contínuo e amplo nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

As políticas existentes até então, supracitadas, visam contribuir para a inclusão de um dos segmentos minoritários na história brasileira, considerado historicamente como incapaz e improdutivo. Conforme Sobrinho (2010), a sociedade moderna tem a educação como um bem público, direito social e dever do Estado, garantindo ainda possibilidades de oferta de educação de qualidade para todas as camadas sociais, e não somente para parcela privilegiada da sociedade, e para o fortalecimento do individualismo. No entanto, constata-se uma educação ainda arraigada de elementos que reforçam a exclusão, e que por mais que haja a evolução de normativas legais, essas não são cumpridas em sua plenitude.

Conforme Bobbio (2004), atualmente o problema em relação aos direitos do homem não está em justificá-los, mas em protegê-los, trata-se de um problema político, e não filosófico. Bobbio (2004) traz em sua discussão que a sociedade não deve se preocupar com o problema dos fundamentos dos direitos humanos, tendo em vista que esses já foram solucionados na Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948. Afirma que o grave problema da atualidade é a proteção desses direitos, a maneira mais eficaz de defendê-los e como impedir que eles sejam continuamente violados.

1.4 A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: o que os estudos revelam?

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEESPI), criada em 2008, é fruto de um contexto global de discussão e mudança em prol da educação inclusiva com a participação de diferentes grupos que lutavam por algo em comum, a inclusão educacional. A PNEESPI foi resultado do amplo processo de discussão promovido pelo Grupo de Trabalho – Portaria Ministerial nº 555/2007, constituído por professores- pesquisadores da área da educação especial, sob a coordenação da Secretaria de Educação Especial – SEESP/MEC. Um dos avanços dessa proposta foi a inclusão de segmentos envolvidos

diretamente com o público-alvo da política, como os professores e estudiosos, pessoas que estudam e/ou lidam no cotidiano da educação.

Objeto de estudo desta pesquisa, a PNEESPI suscitou um olhar especial, por ser compreendida como um divisor de águas nas discussões sobre educação especial. O documento apresenta um diagnóstico da educação especial no Brasil, estabelece objetivos, define os alunos atendidos pela educação especial e traça diretrizes. Destacam-se, enquanto objetivos traçados na Política, a transversalidade da educação especial desde a educação infantil ao ensino superior; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados de ensino; formação de professores e demais profissionais da educação para o atendimento educacional especializado; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, dos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

Diversos aspectos culminaram para a publicação de uma nova normativa, mesmo existindo algumas normas referentes à educação especial que contemplavam alguns aspectos apresentados pela PNEESPI como, por exemplo, a Lei nº 4.024, de 1961, que previa o atendimento “preferencialmente” na rede regular de ensino.

A partir de tais inferências, faz-se necessário o seguinte questionamento: por que a PNEESPI foi diferente das demais normativas já existentes até então? A fim de traçar uma resposta e justificativa para este processo, realizou-se um detalhamento dos fatores que inovaram na redação da PNEESPI.

Analisando o texto da PNEESPI, destaca-se que ela traz em seu bojo uma definição conceitual, e junto dessa, a orientação para as mudanças do âmbito educacional. Conforme Brasil (2008, p. 1):

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção de exclusão dentro e fora da escola.

Esse redimensionamento acerca da compreensão da educação especial indica um processo de transição do conceito de integração para o de inclusão e, concomitantemente, a esse há um processo de reformulação das práticas pedagógicas. Redimensionamento que foi impulsionado pela Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, aprovada pela ONU em

2006, na qual foi ratificado o compromisso por um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino.

Dessa forma, compreende-se a PNEESPI como resultante de um conjunto de tendências e percepções que se fazem presente e fortes em um dado momento histórico, e se esse momento é pertinente para mudanças, novas normativas ganham força e se tornam normas legais em vigência.

Diversos aspectos são inovadores na PNEESPI. Dentre eles, ganha destaque a mudança de olhar e abordagem ao público-alvo da educação especial que historicamente foi rotulado e sedimentado. A partir de então, o sujeito passa a ser compreendido em sua totalidade, em um contexto mais amplo, como um todo organizacional. A educação especial deixa de ser um “universo paralelo” e passa a ser parte constitutiva desse universo ou sistema de ensino.

A partir dessa Política, torna-se clara a delimitação do público-alvo da educação especial: alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Dessa feita, reduz-se o escopo de abrangência das pessoas com necessidades educacionais especiais, ao passo que o conceito de necessidades educativas especiais engloba um universo bem amplo, que pode contemplar outros grupos também com necessidades específicas como: quilombolas, indígenas, camponeses, ciganos, etc. A Declaração de Salamanca traz um leque de grupos contemplados com a nomenclatura “necessidades educativas especiais” como:

[...] crianças com deficiências e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos e marginalizados [...] No contexto desta Linha de ação, a expressão ‘necessidades educativas especiais’ refere-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade e ou de suas dificuldades de aprendizagem (BRASIL, 1997, p. 17).

A PNEESPI traz em seu bojo a transversalidade do ensino em todos os níveis e modalidades, proposta já presente desde o Decreto nº 3.298, de 1999, que regulamenta a Lei nº 7.853, de 1989, que dispõe sobre a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. No entanto, a PNEESPI traz como contribuição a menção mais expressiva do ensino superior, ao propor a transversalidade de modo a discutir e repensar as universidades também como espaço de presença e participação do público-alvo da educação especial.

A educação especial enquanto modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e preconiza a viabilização de atendimento especializado. A PNEESPI ressalta o atendimento educacional especializado com a função de promover a identificação, elaboração e

disponibilização de recursos pedagógicos e de acessibilidade, de acordo com as necessidades específicas identificadas, a fim de eliminar barreiras e a exclusão desses estudantes (BRASIL, 2008). Conforme Brasil (2008, p. 3), “as atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado (AEE) diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização”. Sendo assim, o AEE visa a promoção de uma formação para a educação e para a vida, visando a promoção da autonomia para além dos muros da instituição de ensino.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva apresenta aspectos inovadores no plano conceitual e textual da política que substitui a Política de Educação Especial de 1994, todavia, apesar das mudanças ensejadas, a PNEESPI é alvo de constantes críticas.

Dessa forma, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva será objeto do presente estudo, como instrumento balizador para análise da educação especial na perspectiva inclusiva no ensino superior.

Antes de iniciar com a pesquisa em si, fez-se necessária uma análise dos estudos já existentes nos últimos anos acerca do tema. Dentre os 128 periódicos identificados a partir do descritor “política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva”, no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com a delimitação do tempo de 2013 a 2017, foi analisado e sistematizado um total de 20 artigos. Vale ressaltar que só foram considerados artigos ideais para análise os que continham algum aspecto voltado à análise da PNEESPI. Utilizou-se para identificação dos artigos pertinentes os seguintes elementos: título, resumo e palavras-chave. Foram excluídos da análise periódicos que abordavam temáticas diversas como: biodiversidade, educação de jovens e adultos, saúde, tecnologia da informação, educação à distância, meio ambiente, direito, economia, cinema etc.

A análise dos periódicos selecionados, orientada pelos objetivos desta pesquisa, viabilizaram a constituição das seguintes categorias analíticas:

Quadro 6 - Referências e categorias analíticas

Referências	Categorias
Carvalho (2013); Lodi (2013); Harlos, Denari, Orlando (2014); Felicio, Fantacini, Torezan (2016); Guareschi, Alves e Naujorks (2016); Araújo, Paulo (2016); Costa e Rangni (2016); Martins, Pedro, Ogeda, Silva, Koga e Chacon (2016); Fraga, Varela, Wu, Rausch (2017); Algebaile, Souza (2017); Trentin (2017); Streiechen, Lemke, Oliveira e Cruz (2017).	Análise documental e/ou análise bibliográfica (estado da arte): documentos internacionais, nacionais, locais e/ou referências bibliográficas que tratem sobre educação especial na perspectiva da educação inclusiva.
Garcia (2013); Lunardi-Lazzarin e Hermes (2015); Ramos, Montebianco (2016).	Formação docente: formação de professores para a atuação pautada na educação especial na perspectiva da educação inclusiva.
Honnef (2013); Rossetto, Piaia (2015); Costas, Honnef (2015); Castro, Dall'Acquaz (2016); Fettback, Baldin (2017).	Modus operandi: formas administrativas e pedagógicas de desenvolvimento das práticas da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.

Fonte: Sistematizado pela autora.

A partir da sistematização contemplada no Quadro 6, notam-se quais categorias possuem maior incidência. No estudo em questão, a categoria voltada à **análise documental e/ou bibliográfica** apresentou 13 periódicos frente às demais que foram: a categoria **Formação docente** com 3 artigos e a categoria *Modus operandi* com 5 artigos.

A categoria análise documental e/ou análise bibliográfica buscou contemplar os artigos que analisavam inferências acerca de normativas legais como a PNEESPI, por exemplo, ou de estudiosos da área que dialogam com as discussões sobre a Política em questão. Analisando essa categoria, constata-se a predominância da crítica à PNEESPI, desde o aspecto conceitual até o aspecto prático, trazendo à tona o aspecto inovador da mesma. Apesar de a categoria formação docente vir à parte, essa esteve citada em praticamente todos os periódicos analisados enquanto elemento primordial para a efetivação da perspectiva da educação inclusiva.

Carvalho (2013) apresenta, em seu estudo que objetivou identificar as divergências entre dispositivos legais que regularam a educação especial na perspectiva inclusiva em vigor e a necessidade de sua superação, considerações que desembocam na constatação de divergências entre as normatizações oficiais e políticas públicas que acabam gerando incertezas e ambiguidades nas instituições de ensino. As divergências repercutem na formulação de conceitos na área, como o de educação especial, AEE e delimitação de seu público-alvo. Sendo assim, assevera que a legislação e as políticas educacionais podem constituir uma barreira a ser superada para a efetividade do processo de educação especial na perspectiva inclusiva.

O artigo de Lodi (2013) propôs desvendar os diferentes sentidos de educação bilíngue e de inclusão na PNEESPI e no Decreto n° 5.626/05, à luz da teoria discursivo-enunciativa de Bakhtin. Há a discussão sobre a polarização existente entre as diferenças atribuídas aos conceitos de educação bilíngue para surdos e de inclusão presentes na PNEESPI e no Decreto n° 5.626/05. Diferentemente do Decreto, a PNEESPI reduz a educação bilíngue à presença de duas línguas no interior da escola, sem proporcionar que cada uma assuma seu lugar de pertinência para os grupos que as utilizam, mantendo-se, assim, a predominância do português nos processos educacionais. Segundo Lodi (2013, p. 58), “decisões educacionais relativas aos surdos continuam sob responsabilidade apenas dos ouvintes, e todas as reivindicações realizadas pelas comunidades surdas são ignoradas ou descaracterizadas”. Lodi (2013) conclui que se torna inevitável o distanciamento entre a PNEESPI, revelando-se, assim, o porquê da impossibilidade de diálogo com as reivindicações das comunidades surdas.

O estudo de Lodi (2013) corrobora com o de Streiechen, Lemke, Oliveira e Cruz (2017) acerca dos anseios da comunidade surda frente às normativas instituídas pelo MEC, que seguem na contramão do ideal dos surdos. Conclui afirmando que se existem barreiras, consequentemente, não existe inclusão.

Harlos et al. (2013) efetivaram a compilação e análise de trinta documentos apresentados pelo Ministério da Educação como orientadores da PNEESPI. Dentre as contradições ocasionadas pela PNEESPI estão: a delimitação do público-alvo da educação especial (negligencia outros segmentos); amplia as funções dos professores e reduz as exigências quanto à formação do professor; no AEE, delimita um espaço diferenciado para os estudantes que não são público-alvo, preservando o contraste entre educação regular e especial; financiamento público por serviços de instituições privadas e discurso contraditório se contrapõe ao modelo clínico de Educação Especial e, ao mesmo tempo, reproduz tal discurso ao definir espaço diferenciado para Educação Especial, manuais que definem os aspectos clínicos do público-alvo da educação especial, dentre outros.

Segundo Felício (2016), o estudo em questão teve como objetivo realizar um levantamento dos trabalhos apresentados no Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE), que envolvessem as temáticas sobre Formação de Professores e Políticas Educacionais vinculadas ao AEE. A pesquisa envolve a formação de professores e há a concordância sobre a falta de preparo dos profissionais que lidam com o PAEE. Os resultados reforçam a questão da inexistência de espaços que cuidem da formação de professores de Educação Especial (área desamparada). A formação de professores é mencionada como necessidade urgente. Alerta para a necessidade de mudança drástica nas estruturas institucionais formativas e nos currículos.

Guareschi, Alves e Naujorks (2016) objetivaram analisar o autismo, de modo a averiguar como esse foi nomeado e concebido no campo da Educação Especial, em políticas e documentos publicados pelo MEC. Como resultados, constataram a dificuldade em nomear e definir o autismo nos últimos anos, decorrente da falta de consenso quanto às especificidades sobre quem é o autista e como ele aprende. Dessa forma, esse fato acaba por refletir diretamente na produção de políticas públicas nacionais, de modo que pouco se aborda sobre esse público, acarretando, assim, no tangenciamento acerca das discussões sobre a abordagem pedagógica nas políticas existentes; e mesmo quando essa temática é abordada, é mostrada de modo superficial e inespecífico.

A análise realizada por Araújo e Paulo (2016) envolve uma pesquisa acerca dos cadernos de formação do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, a fim de analisar os fundamentos legais da Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, confrontando com a formação/atuação do trabalho docente no ensino médio proposta no referido pacto. Os resultados do estudo revelaram que o Programa de formação docente do Pacto Nacional para o Fortalecimento do Ensino Médio, apesar de sua amplitude de alcance, por não ofertar o campo temático da educação inclusiva em seu material didático, limita as discussões dos professores ao senso comum. Há, portanto, a necessidade de uma proposta educacional amplamente difundida e compartilhada, daí a importância da formação docente em direção à ruptura com o modelo de educação segregada e excludente.

O estudo de Costa e Rangni (2016) teve como objetivo apresentar as principais legislações educacionais brasileiras que garantem o atendimento especializado aos estudantes superdotados, e discuti-las a partir da educação na perspectiva inclusiva, assim como o estudo de Martins et al. (2016). Constatou-se que há mais de 40 anos existem garantias de educação aos superdotados, mas ainda existe exclusão. A PNEESPI (BRASIL, 2008) e outras normativas mencionam a formação docente como facilitadora do atendimento especializado, no entanto, há mais ênfase para o atendimento aos estudantes com deficiência. Dessa forma, tem-se a nítida escassez de matrículas aos superdotados. Martins et al. (2016) destacam a necessidade de acompanhamento especializado, formação constante dos profissionais, bem como metodologias de ensino específicas para esse público.

Já a pesquisa de Fraga, Varela, Wuo e Rausch (2017) teve por objetivo analisar os conceitos e as relações estabelecidas entre educação especial e educação inclusiva nas políticas educacionais em esfera nacional, em Santa Catarina, especificamente na cidade de Blumenau. O estudo revelou a existência de desafios conceituais e de ordem prática. Foram identificados somente dados que se referem ao público-alvo da educação especial, e nenhum registro de

quando se trata de público-alvo da educação inclusiva. Na política nacional e na política estadual, o público-alvo é apresentado a partir de uma referência conceitual mais ampla, com maior escopo de abrangência; já a política municipal nomeia as deficiências e apresenta suas definições de modo mais específico e delimitado, dando o direito aos estudantes que estejam totalmente de acordo com as especificações delimitadas.

Algebaile e Souza (2017) analisam a questão da educação escolar de crianças e jovens com deficiência, no Brasil, considerando os processos por meio dos quais diferentes aspectos da vida coletiva são elaborados como problemas da vida pública, constituindo-se como questões socialmente reconhecidas. O estudo trouxe nos seus resultados alertas importantes. Em primeiro lugar, a constatação da existência de ambientes despreparados para acolher pessoas com deficiência, de modo a proporcionar o seu estar no mundo. Em segundo lugar, referem-se à expectativa de que “a inclusão escolar” não represente simplesmente o desmonte das redes e práticas até então constituídas frente às omissões do Estado, sem que algo efetivo seja colocado no lugar. Por último, destaca a compreensão acerca da inclusão escolar, de que não pode excluir as diferenças, diferenças essas que requerem atenção, ação, tempo e espaço e condições específicas por especificidade.

O estudo de Trentin (2017) teve como objetivo identificar as expressões da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) na Política de Educação Especial de Santa Catarina (PEE-SC, 2009), no que se refere ao AEE. A Política de Educação Especial do estado de Santa Catarina evidencia, em seu texto, a proposta de efetivação da educação inclusiva, em que a Educação Especial deixa de ser um sistema paralelo com abordagem assistencialista e passa a ser uma modalidade que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, sem substituí-los, ofertando os recursos e serviços de acessibilidade aos alunos com deficiência. A redação da PEE-SC, ao evidenciar a proposta da educação inclusiva, afirma utilizar-se de conceitos e serviços para educação especial que vão ao encontro da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Tratando-se da categoria **Formação Docente**, com 3 artigos identificados e analisados, observa-se que Garcia (2013) visa contribuir com reflexões acerca da formação docente e aponta para a compreensão segundo a qual o professor da modalidade educação especial deve ser um gestor dos recursos de aprendizagem dos alunos. Afirma, ainda, que os *modi operandi* (palavras de outro idioma devem estar sempre em itálico) das salas de recursos se mantêm como paralelo ao trabalho realizado na sala comum, o qual pouco incide sobre o processo de escolarização dos sujeitos da modalidade educação especial. Destaca a centralidade

da formação na prática, que além de significar a desqualificação da teoria, representa a sua despolitização. O professor do AEE se transforma em um gestor de recursos de aprendizagem, dessa forma, considera-se a perda da essência da ação docente. O desenvolvimento e o aperfeiçoamento da formação docente seguem em curso com a manutenção da base e dos valores da sociedade capitalista.

A contribuição de Lunardi-Lazzarin e Hermes (2015) partiu da problematização de como a Pedagogia da Diversidade tem perpassado a formação continuada dos professores e as práticas curriculares ditas inclusivas. Tal estudo aborda que para o Estado é mais viável e retornável a formação complementar em detrimento da formação inicial, privilegiando o AEE como serviço em detrimento da Educação Especial como modalidade. O estudo apenas destacou os aspectos positivos da tríade “tolerar, respeitar e solidarizar”, destacando a inclusão como verdade, e que através dessas e das práticas de normalização produzem modos de sociabilidade plurais e inclusivos no contexto neoliberal.

Concluindo essa categoria, destaca-se o estudo de Ramos e Montebianco (2016), que analisaram os cursos de formação inicial de licenciatura em Educação Especial na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Unochapecó de Santa Catarina, e constataram a necessidade de interligação entre o currículo geral da educação básica e as diretrizes da educação especial, existindo a incompletude ou necessidade de ajustes e ampliação dos mesmos, para irem ao encontro da Política de inclusão e da realidade prática das escolas.

Por fim, a categoria *Modus operandi*. Nos estudos de Honnef (2013); Rossetto e Piaia (2015); Costas, Honnef (2015); Castro, Dall’Acquaz (2016) e Fettback, Baldin (2017) obtivemos, como resultados, por Honnef (2013), a questão da gestão escolar quando se refere ao esclarecimento para toda a turma e corpo escolar sobre a presença de estudantes pertencentes ao público-alvo da educação especial. Dentre as críticas apontadas, destacam-se: a falta de formação dos professores, a ineficiência de eventos e cursos, por não serem suficientes para que o professor de classe comum se sinta seguro, sendo assim, menciona a necessidade de um professor da educação especial na escola auxiliando não só o professor, mas também todos os setores da escola. Outra dificuldade destacada é o desgaste que acarreta ao professor de classe comum ao ter que realizar mais de um planejamento em turmas com esse público.

Rossetto e Piaia (2015) destacam que após a implementação da modalidade de educação inclusiva houve a necessidade de readequação pela constatação de que os alunos não conseguiram dominar os conteúdos curriculares, com grande índice de reprovação. Já Costas e Honnef (2015) demonstraram que o trabalho docente articulado se mostra uma prática

exequível, no entanto, para que essa prática ocorra, é necessário repensar as estruturas organizacionais e as práticas pedagógicas com melhores condições de trabalho e tempo ampliado para que exista o diálogo sobre o PAEE.

Castro e Dall'Acquaz (2016) expuseram que foi possível constatar nos seus resultados o aumento expressivo nas matrículas de alunos PAEE na Região Nordeste, de 2009 a 2013, verificando que as áreas urbanas tiveram aumento nas matrículas em Classes Comuns em aproximadamente 110,4%, em consequência das reduções nas matrículas nos Sistemas de Segregação de Ensino.

Concluindo, Fettback e Baldin (2017) apontam, como resultados, que ainda existem mecanismos de criação de subsistemas de educação especial no interior das escolas que acarretam em sutis segregações de estudantes e de professores que atuam nessa área. Afirmam que a família e a escola são instâncias primeiras de inserção da criança, destacando a importância da família. Indicam, também, não ser um conjunto de marcos legais que constrói as práticas educacionais, mas a forma de operacionalização desses dispositivos.

Analisando os diversos periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), constatam-se avanços na PNEESPI, no entanto, destacam-se os desafios que perpassam desde o plano conceitual ao prático.

A categoria **Análise documental e bibliográfica** ganhou destaque no quantitativo de periódicos, ultrapassando as categorias *Formação docente* e *Modus operandi*, respectivamente. A partir das análises realizadas foi possível notar que os autores discutiram sobre a PNEESPI, a partir de diferentes perspectivas, de modo a contemplar, como ponto de encontro, a necessidade de uma legislação mais clara e unânime, assim como de espaços concretos e eficazes para a formação de professores para lidarem com a educação especial.

Dessa forma, constata-se que desde 2013 o ponto-chave para que haja a evolução da educação especial na perspectiva inclusiva perpassa essencialmente saber sobre o que se fala e o que se almeja e, para isso, é preciso desembocar em um aspecto primordial, a formação de professores. No entanto, vale ressaltar que para que tal formação se efetive, ou seja sanada, é primordial o entendimento do gestor sobre a relevância de tal fato, e só assim, com o dispêndio de recursos, viabilizar esse feito tão essencial para a educação brasileira.

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR

Este capítulo situa a dimensão da educação superior brasileira de modo a resgatar, resumidamente, aspectos relevantes do percurso histórico da educação superior no Brasil, que acabaram engendrando o percurso da universidade contemporânea e contendo, ainda hoje, elementos desse processo histórico. O capítulo contempla também o estado da arte de estudos sobre a educação especial no ensino superior, de modo a analisar os estudos já realizados em nível nacional e na Universidade Federal do Piauí (UFPI).

2.1 As universidades brasileiras

A inclusão do público-alvo da educação especial no Ensino Superior é recente e traz consigo as amarras da construção histórica da educação superior brasileira. É impossível falar do Ensino Superior brasileiro desvinculado da própria história brasileira, que desde períodos como a colonização, o processo de independência e de modernização apresenta, de modo latente, a desigualdade social. No entanto, a discussão acerca da temática da inclusão escolar no Ensino Superior é algo complexo e que sofre embate constante com um modelo de educação superior elitista e segregadora.

Antes da compreensão dos elementos que constituem a universidade brasileira, fez-se necessário o entendimento do conceito de universidade. Segundo Fávero (2004, p. 198):

Essa instituição deve ser pensada como espaço aglutinador e multiplicador de conhecimento; espaço que tem como eixos a investigação científica e a formação de profissionais, mediante práticas educativas bem definidas. [...] deve ser caracterizada como uma instituição dedicada a promover o avanço e a socialização do saber-fazer; espaço de invenção, descoberta, produção de teoria e divulgação de novos conhecimentos; espaço de inovação, de criação de cultura, desenvolvimento de novas tecnologias e encaminhamento de soluções para problemas da realidade social.

Partindo desse conceito, a universidade se constitui num espaço que vai na contramão de respostas prontas e acabadas, tendo em vista que se configura em um local de investigação científica e produção de conhecimento, e visa contemplar as mais diversas necessidades de respostas às questões da sociedade.

Faz-se necessário ressaltar que o Brasil teve o Ensino Superior antes do surgimento das Universidades, no entanto, esse nível de ensino ocorreu através de escolas profissionais que se caracterizavam por serem isoladas, com modelo de formação de profissionais liberais, a

serviço dos interesses das elites e tinham como objetivo a manutenção da cultura elitista e a promoção da alienação cultural. Esse modelo teve início após a chegada da família real, em 1808, e o que caracteriza as escolas vocacionais ou profissionais, “é que elas não são escolas em busca de saber pelo saber, mas escolas vinculadas a certo tipo de saber aplicado e útil (TEIXERA, 1989, p. 68). Na visão de Cunha (2000, p. 178), “existiam somente faculdades isoladas ou ligadas por laços mais simbólicos do que propriamente acadêmicos”.

Várias escolas profissionais surgiram antes das universidades, tais como: o Curso Médico de Cirurgia da Bahia (1808), o Hospital Militar do Rio de Janeiro, com uma Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica, assim como dois centros cirúrgicos, na Bahia e no Rio de Janeiro, que foram a base inicial das Faculdades de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Com o passar dos anos, surgiram outras instituições, como a Academia Real Militar (1810), que teceu as bases para a Escola de Engenharia da UFRJ. Cursos da área jurídica ganharam espaço em São Paulo, com o Convento de São Francisco (1827), e em Olinda-PE, com o Mosteiro de São Bento (1828) (FÁVERO, 2006). Conforme Teixeira (1989), durante esse período também surgiu, em 1832, a Escola de Minas e Metalurgia em Ouro Preto-MG, e em 1837, o Imperial Colégio Pedro II no Rio de Janeiro.

O surgimento das universidades brasileiras é fruto de um percurso histórico marcado por resistência, por mais de um século, dos detentores do poder de decisão, para sua institucionalização. Desde o período colonial e monárquico se constata a resistência no processo de criação das universidades brasileiras, ao passo que as elites da época recorriam à Europa para cursarem o Ensino Superior e consideravam não haver justificativas para o surgimento desse no Brasil. Conforme Teixeira (1989, p. 67), tal resistência também se dava “por um confuso sentimento de que não éramos capazes de criá-la e mantê-la”.

Nota-se, dessa forma, que Portugal considerava a intenção de criação de universidades no Brasil como ameaça à ordem instituída pela metrópole, ao passo que poderia acarretar em independência cultural e política (FÁVERO, 2006). A partir desse ponto, que se remete ao poder, ao controle e à alienação da sociedade, a educação é compreendida como a “luz” e a mudança de olhar sobre o meio que cerca o indivíduo, promovendo o olhar crítico e reflexivo sobre a realidade. Conforme Paro (2014, p. 51):

o mais importante para o tema do ensino é precisamente sua capacidade de influir no comportamento de outros. E esse poder é de uma importância tão fundamental em termos sociais que o educador não apenas modifica o comportamento do educando ou do aluno, mas constitui a própria mediação para a modificação, ou melhor, a construção de sua personalidade. O homem

nasce com potencialidades infinitas para fazer-se humano-histórico, apreendendo a cultura disponível e formando sua personalidade, mas ele não faz isso naturalmente. É preciso a intervenção do educador. Este é o seu poder: a capacidade de levar indivíduos a se fazerem seres dotados de historicidade.

Dessa forma, a educação superior brasileira era voltada aos detentores de poder econômico e político, ficando à margem desse processo as classes em situação de vulnerabilidade socioeconômica e as minorias marginalizadas. Dessa forma, o Brasil teve atraso na construção da formação cultural do seu povo. Segundo Cunha (2000, p. 152):

Diferentemente da Espanha, que instalou universidade em suas colônias americanas já no século XVI, Portugal não só desincentivou como também proibiu que tais instituições fossem criadas no Brasil. No seu lugar, a metrópole concedia bolsas para que um certo número de filhos de colonos fossem estudar em Coimbra, assim como permitia que estabelecimentos escolares jesuítas oferecessem cursos superiores de Filosofia e Teologia. O primeiro estabelecimento de ensino superior no Brasil foi fundado pelos jesuítas na Bahia, sede do governo federal, em 1550. Os jesuítas criaram, ao todo, 17 colégios no Brasil, destinados a estudantes internos e externos, sem a finalidade exclusiva de formação de sacerdotes. Os alunos eram filhos de funcionários públicos, de senhores de engenho, de criadores de gado, de artesãos e, nos séculos XVIII, também de mineradores. Nesses colégios era oferecido o ensino das primeiras letras e o ensino secundário. Em alguns, acrescia-se o ensino superior de Artes e Teologia.

Sendo assim, ao longo das décadas o cenário brasileiro foi se organizando até que chegou o momento propício para a consolidação das universidades. Esse processo levou tempo e não foi tão ágil como poderia ter sido. A resistência se manteve e surgiram as primeiras universidades após a proclamação da República, mesmo em um processo contrário a sua instauração, eis que o movimento em prol da universidade se desloca do Governo Federal para os Estados e são criadas as primeiras universidades. Mesmo sem apoio de ato oficial do governo federal surge, em 1909, a Universidade de Manaus; em 1911, a Universidade de São Paulo; e em 1912, a Universidade do Paraná (FÁVERO, 2006).

Apenas em 1915, com o Decreto nº 11.530 (Reforma Carlos Maximiliano), autoriza-se a institucionalização de universidades federais, reunindo as Escolas Politécnicas e de Medicina do Rio de Janeiro e uma das Faculdades Livres de Direito. No entanto, apenas em 1920 surgiu a primeira Universidade Federal, a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Fávero (2006) esclarece que mesmo com o seu surgimento, a universidade, nesse primeiro momento, não trouxe mudanças substanciais, já que o que ocorreu foi a junção das escolas, sem maior integração entre elas, e mantendo as características anteriores. Vale ressaltar que apesar de não trazer uma mudança substancial do ensino superior brasileiro, Fávero (2006) afirma que esse surgimento propiciou o debate em torno do problema universitário brasileiro.

Na década de 40, após o período de instauração do Estado Novo, é promulgado o Decreto nº 8.393, de 1945, que prevê autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar às universidades, no entanto, essa não chegou a ser implementada. Conforme Fávero (2006), nesse período, como nos dias atuais, a autonomia por vezes é compreendida como uma ilusão. No início da década de 50, esboçam-se tentativas de lutas pela autonomia universitária. Dessa forma, nesse período, frente ao desenvolvimento decorrente da industrialização e do crescimento econômico, uma parcela da sociedade toma consciência do sucateamento das universidades brasileiras (FÁVERO, 2006).

A Universidade de Brasília (UnB) surge em meio ao movimento de modernização do Ensino Superior e é um divisor de águas para o Ensino Superior brasileiro, ao apresentar um diferencial em sua finalidade e organização institucional (FÁVERO, 2006). Nesse contexto, é de fundamental importância o movimento estudantil atuando de forma organizada e densa, através da União Nacional dos Estudantes (UNE). Esse movimento se intensifica e se mostra mais organizado em 1968, com movimentos nas ruas que suscitaram a criação do Grupo de Trabalho (GT) para estudar de forma emergencial a então crise da universidade (Decreto nº 62.937/1968). Segundo Fávero (2004, p. 203):

Analisando essa questão a partir dos anos de 1960, verificamos, que a luta por uma legislação universitária de conteúdo democrático não é apenas um problema jurídico-formal, porém, mais que isso, um movimento político pelo fortalecimento da autonomia e democracia universitárias.

Na década de 1960, ampliaram-se as discussões sobre a função da universidade, e com a Reforma de 1968 ocorreu a abertura dos programas de pós-graduação, pesquisa científica e contratação de professores em regime de Dedicção Exclusiva (DE). A partir de 1964, vivencia-se o processo de mercantilização da educação pela lógica de abertura para a iniciativa privada na oferta de serviços educacionais.

Conforme Cunha (2000), o período da ditadura militar foi o elemento na história do país que o colocou em contexto distinto da maioria dos demais países da América Latina. Isso se deveu ao fato de impulsionar o processo tardio de formação da universidade brasileira. No período ditatorial o país coexistiu com a repressão político-ideológica a professores e estudantes.

A década de 70 foi o período de crise econômica, e com ele um período de transformações no cenário econômico mundial, que refletiram na educação. Como o país ainda se reorganizava do contexto da ditadura militar, apenas no fim dos anos 70 se efetiva a

reorganização do movimento estudantil e o retorno de vários professores afastados, graças à Lei de Anistia (FÁVERO, 2006).

Desde meados da década de 1980 e 1990 o Brasil passou por mudanças econômicas, dentre elas a Reforma do Estado, proposta no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), a partir do Consenso de Washington. Um dos setores que mais sofreu foi a educação, em especial, o Ensino Superior. Conforme Cunha (2004), o governo FHC investiu minimamente na Educação Superior, compreendendo-a como “um serviço não-exclusivo do Estado”, sendo os responsáveis pela Educação Superior as “organizações sociais”, considerando tal feito uma forma de promoção da autonomia universitária. Sendo assim, essa conjuntura fez com que houvesse grande abertura para o crescimento do Ensino Superior privado.

Conforme Bresser-Pereira (1996, p. 47):

A proposta de reforma do Estado parte da existência de quatro setores dentro do Estado (1) núcleo estratégico do Estado, (2) atividades exclusivas do Estado, (3) os serviços não-exclusivos ou competitivos, e (4) a produção de bens e serviços para o mercado. [...] Na União os serviços não exclusivos do Estado mais relevantes são as universidades; as escolas técnicas, os centros de pesquisa, os hospitais e os museus. A reforma proposta é de transformá-los em um tipo especial de não estatal, as organizações sociais. A ideia é transformá-los voluntariamente em “organizações sociais”, ou seja, em entidades que celebrem um contrato de gestão com o Poder Executivo e contem com a autorização do parlamento para participar do orçamento público.

A década de 90 foi marcada pela consolidação do neoliberalismo, corroborando com acordos realizados com o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI). O Banco Mundial, por exemplo, já recomendava o surgimento de instituições privadas, assim como de novos cursos, a fim de atender às necessidades do mercado. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/1996, já se apresenta com os preceitos neoliberais, ao permitir a expansão da iniciativa privada na oferta de cursos superiores e a redução dos recursos públicos. No entanto, nota-se que a LDB não traz consigo todas as diretrizes nacionais, como era de se esperar, e traz de modo superficial ou inexistente aspectos sobre o Conselho Nacional de Educação ou a avaliação universitária (CUNHA, 2003).

No período de 2003 a 2010 se teve o governo de Luiz Inácio Lula da Silva – Lula –, no qual foi proposto, ainda no início do seu mandato, a reestruturação do Ensino Superior. Durante esse período, o estado financiou políticas e programas de reestruturação do Ensino Superior, com os seguintes programas e ações:

- Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES - Lei nº 10.260/2001);

- Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (PROMISAES - Decreto nº 4.875/2003);
- Programa Universidade para Todos (ProUni - Lei nº 11.096/2005);
- Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI - Decreto nº 6.096/2007);
- Sistema de Seleção Unificada (SISU - Portaria Normativa nº 21/2012);
- Programa de Bolsa Permanência (PBP - Portaria nº 389/2013);
- Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES - Decreto nº 7.234/2010);
- Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Ensino Superior Públicas Estatais (PNAEST - Portaria Normativa MEC nº 25/2010);
- Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012 e Lei nº 13.409/2016).

Vários foram os programas que surgiram nesse período, de modo a buscar formas alternativas de isonomia no acesso e permanência na Educação Superior e, com isso, reverter o quadro no qual, historicamente, o Ensino Superior foi um espaço direcionado à elite. Corroborando com essa perspectiva, a própria Secretaria de Educação Superior (SESu) expõe esta posição:

O processo de democratização compreende reverter o quadro no qual ir à universidade é opção reservada às elites. A definição de um projeto para a educação superior deve entender essa como bem público, destinada a todos indistintamente, inserida no campo dos direitos sociais básicos, tratada como prioridade da sociedade brasileira, sendo que a universidade deve ser a expressão de uma sociedade democrática e multicultural, em que se cultiva a liberdade, a solidariedade e o respeito às diferenças (BRASIL, 2015, p. 19).

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) propôs a ampliação do acesso à graduação, a partir de melhorias na estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais, com o intuito de reduzir as taxas de evasão, ampliar as políticas de inclusão e assistência estudantil, revisão da estrutura acadêmica, dentre outros (BRASIL, 2007). O REUNI se inseriu no contexto de profundas transformações pelas quais vive a universidade brasileira e alimentou os debates sobre as noções de eficiência e produtividade acadêmica, ao propor o chamado “Acordo de metas”.

Dessa forma, com a reestruturação do Ensino Superior no governo Lula, foi possível o alcance ao nível mais elevado de ensino aos grupos marginalizados e excluídos da sociedade brasileira, como pobres, negros, indígenas, quilombolas, deficientes, estrangeiros, dentre outros. As diversas ações e programas elencados anteriormente foram decorrentes dessa

diversidade de grupos a serem contemplados com o novo modelo de educação superior, como o Programa Bolsa Permanência (PBP), que se voltava para estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, indígenas e quilombolas; o Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (PROMISAES), que se volta aos estrangeiros, no fomento à cooperação técnico-científica e cultural de estudantes, especialmente africanos, que estudam no Brasil; e a Lei de cotas (Lei nº 13.409/2016) e o Programa INCLUIR, que se volta para as pessoas com deficiência e o público-alvo da educação especial.

O ProUni é um programa que concede bolsas de estudo integrais ou parciais em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior. Volta-se para a população que estudou em escola pública, ou que tenha cursado o ensino médio (total ou parcialmente) em instituição privada, como bolsista, ou ser pessoa com deficiência, ou professor de rede pública em exercício, do quadro efetivo, concorrendo para cursos de licenciatura (sem critério de renda) (BRASIL, 2005). Já o FIES, volta-se para o financiamento de graduação no ensino superior de estudantes matriculados em cursos não gratuitos.

Programas como o ProUni, conjuntamente com o FIES, visam ampliar o acesso ao Ensino Superior e promover a equidade; no entanto, também atendem aos interesses do mercado. O então governo Lula utilizou a estratégia de, através do financiamento estudantil, impulsionar o setor privado, pois se notava o esgotamento do seu crescimento e, ao mesmo tempo, a insuficiência das universidades públicas em abarcarem toda a demanda da rede pública de ensino. Para Corbucci (2004, p. 698), “o PROUNI constitui iniciativa, ainda que tímida, de redistribuição indireta de renda, ao transferir recursos de isenção fiscal a estratos populares mais pobres, já que tais recursos, caso fossem arrecadados, não beneficiariam esses grupos sociais”.

Outro grande avanço foi ampliar o olhar sobre o ensino superior apenas como acesso e pensar em ações que promovessem a permanência de estudantes com baixo poder aquisitivo ao contexto universitário. Dessa forma, foi criado o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) em nível federal, assim como o Programa Nacional de Assistência Estudantil para as instituições de ensino superior públicas estatais (PNAEST), em nível estadual. O PNAES, por exemplo, apoia a permanência de estudantes de cursos de graduação de instituições federais oriundos de escola pública, ou com renda per capita familiar de um salário e meio, ampliando as condições de permanência dos estudantes, de modo a contemplar os diversos aspectos da vida acadêmica (moradia estudantil, alimentação, inclusão digital, alimentação, transporte, atenção à saúde, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e acesso, participação e aprendizagem de estudantes público-alvo da educação especial (BRASIL, 2010).

Apesar dos avanços observados com a ampliação de políticas voltadas à educação superior, constata-se que ainda há muito a ser feito para contemplar de forma plena diversos segmentos da sociedade brasileira que por décadas, e até mesmo séculos, ficaram sem o direito à educação. Sendo assim, vale salientar a importância da avaliação da qualidade e efetividade das políticas através de mecanismos de fiscalização e avaliação.

2.2 Estado da arte da educação especial na perspectiva inclusiva no Ensino Superior

Muitos estudos brasileiros versam sobre educação. No passar dos anos, a temática da educação especial e a perspectiva de educação inclusiva vem ganhando força no cenário nacional, no entanto, nota-se que estudos e ações no ensino superior se mostram com menor incidência do que comparado aos da educação básica, por exemplo. A fim de aferir os estudos existentes nos últimos cinco anos no cenário brasileiro foi realizada uma sistematização através do banco de teses e dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e do banco de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do período de 2013 a 2017, conforme melhor detalhado na sistematização realizada na Figura 1.

Para fins de rigor metodológico, optou-se por uma sistematização precisa e concisa, aqui denominada por “passos”, de cada etapa realizada. O primeiro passo, de modo a contemplar o universo dos trabalhos já existentes, baseou-se no ponto de partida da busca, utilizando como filtro o período de 2013 a 2017, assim como a utilização de dois conjuntos de descritores para cada banco de dados a ser pesquisado, no caso em questão, BDTD e CAPES. Os descritores utilizados foram (a) “política”, “inclusão”, ensino superior”, “educação especial”, (b) “perspectiva inclusiva”, “ensino superior”, “educação especial”.

No segundo passo, que é resultante do número de trabalhos visíveis na aplicação dos filtros supracitados, resultaram 2.459 trabalhos na BDTD, com os descritores “a” (611 teses e dissertações) e com os descritores “b” (1.848 teses e dissertações). Sendo, para a CAPES, um total de 484 periódicos resultantes com os descritores “a” (421 periódicos) e com os descritores “b” (63 periódicos).

A partir dos trabalhos identificados, foi realizado o terceiro passo, que consistiu em uma análise prévia acerca da temática abordada no estudo, a partir do título, resumo e palavras-chave. Após a análise dos trabalhos, foram excluídos aqueles que não contemplavam a temática da educação especial na perspectiva da educação inclusiva no Ensino Superior. Sendo assim, foram excluídas as temáticas que abordavam os seguintes aspectos: escolas estaduais, escolas

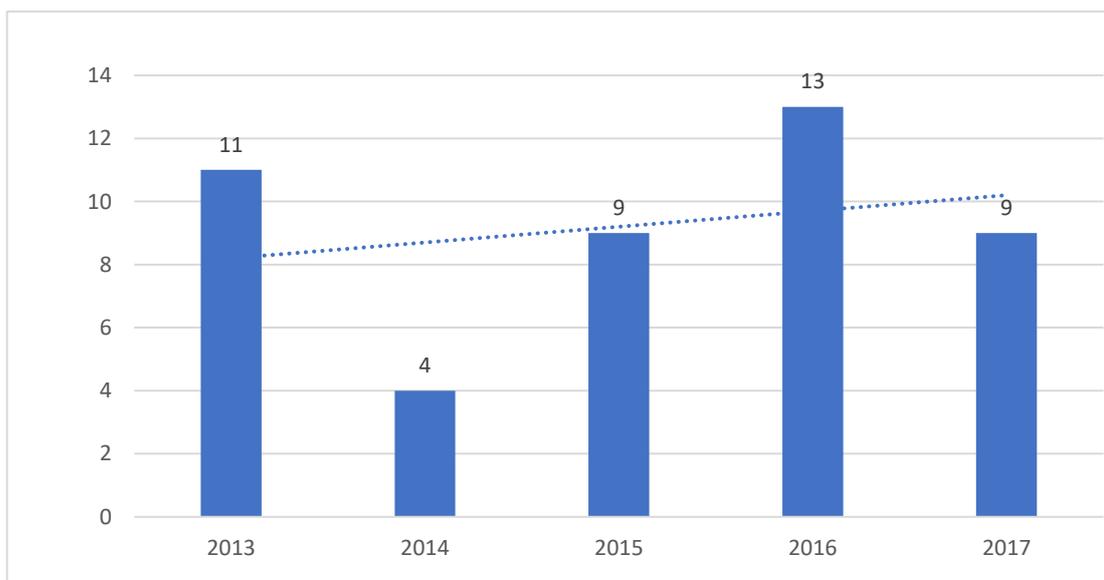
municipais, ensino médio, educação profissional, meio ambiente, dislexia, Educação de Jovens e Adultos (EJA), educação jurídica, saúde, informática, educação do campo, graduação à distância, povos indígenas, estrangeiros, economia, cinema, mídia, questões raciais, música, genética, química, educação física, dentre outros.

O quarto passo foi a realização da leitura completa dos trabalhos resultantes do terceiro passo. Nessa etapa, foram identificados trabalhos que aparentavam trazer a discussão sobre educação especial na perspectiva inclusiva no ensino superior, contudo, no processo de leitura se constatou que não tinham o viés desejado para a finalidade da pesquisa. Assim sendo, foram excluídos, nessa etapa, 31 trabalhos (BDTD: 21 teses e dissertações e 10 periódicos CAPES), bem como foram excluídos, durante a sistematização, os trabalhos que se repetiam na listagem realizada por descritores.

Ao todo resultaram 46 trabalhos sobre educação especial na perspectiva inclusiva no Ensino Superior a serem analisados, sendo 32 teses e dissertações da BDTD (19 teses e dissertações dos descritores “a” e 13 teses e dissertações dos descritores “b”), e 14 periódicos da CAPES (12 periódicos dos descritores “a” e 2 periódicos dos descritores “b”).

No que se refere ao ano das publicações, houve um crescimento no decorrer dos anos, conforme demonstra o Gráfico 1, disposto na página seguinte.

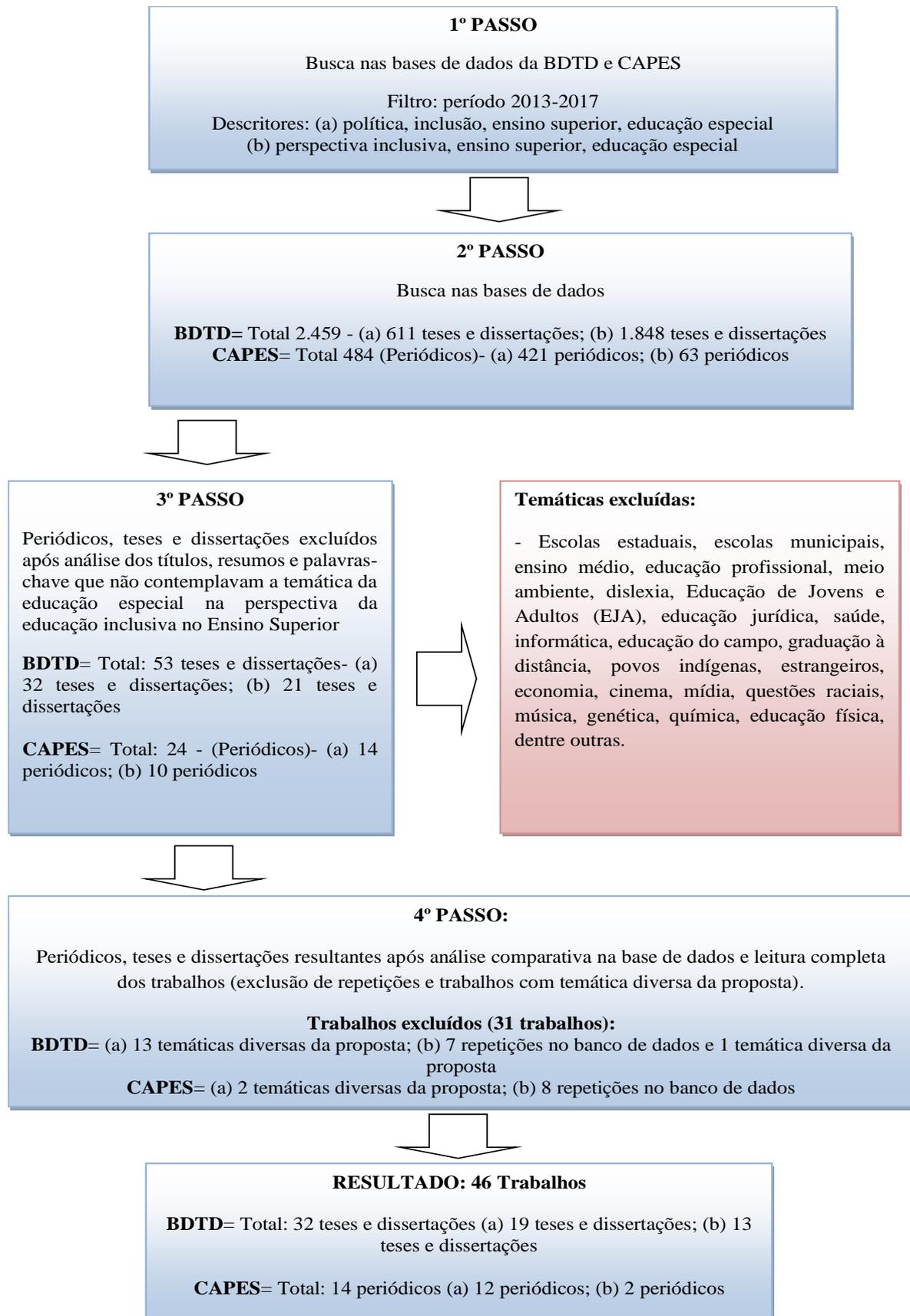
Gráfico 1 - Número de trabalhos publicados por ano acerca da temática educação especial na perspectiva inclusiva no Ensino Superior (2013-2017)



Fonte: Elaborado pela autora.

O ano de 2016 foi o que apresentou o maior número de publicações (13 publicações) sobre educação especial na perspectiva inclusiva no Ensino Superior, enquanto os anos 2014 e 2017 apresentaram uma baixa de produções acerca da temática. De forma geral, podemos inferir que o número de publicações mostra uma ascendência nas discussões sobre o tema, apesar de quedas em alguns anos, há uma linha de crescimento linear no decorrer dos anos.

Figura 1 - Procedimentos de sistematização e seleção dos trabalhos analisados



Fonte: Sistematizado pela autora.

Os trabalhos sistematizados foram aglutinados em categorias com conotações similares, a fim de facilitar a análise e discussão do assunto. Ao todo, os trabalhos foram distribuídos em seis categorias, de modo a analisar o predomínio dos estudos e os resultados apresentados pelos mesmos.

As categorias criadas para análise foram: a) Formação docente (15 trabalhos); b) Gestão, ações e políticas institucionais - *Modus operandi* (9 trabalhos); c) Acessibilidade (9 trabalhos); d) Representações sociais e subjetividade (5 trabalhos); e) Análise Comparada (6 trabalhos); f) Estudos bibliográficos e de legislações (2 trabalhos).

A categoria **Formação docente** englobou diversos estudos que perpassam o ensino superior desde a formação inicial, na graduação, como a docência no ensino superior voltada para a inclusão, conforme demonstra o quadro a seguir.

Quadro 7 - Listagem dos trabalhos da categoria Formação docente

Ord.	TIPO	TÍTULO	AUTORES	ANO	FONTE
01	Dissertação de Mestrado	A formação de professores na perspectiva da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular: análises de propostas curriculares de cursos de formação de professores no ensino superior no Estado de São Paulo	Sirlene Brandão de Souza	2013	BDTD
02	Dissertação de Mestrado	Formação de professores e a interveniência das diretrizes curriculares nacionais da pedagogia para educação especial	Evelin Oliveira de Rezende	2013	BDTD
03	Artigo	Educação inclusiva e formação docente: percepções de formandos em pedagogia	Josiane Vitalino e Celia Regina Barbosa-Vioto	2013	CAPES
04	Artigo	A disciplina de Libras no contexto de formação acadêmica em fonoaudiologia	Ana Cristina Guarinello e Ana Paula Berberian	2013	CAPES
05	Dissertação de Mestrado	Abordagem histórico-cultural em sala de aula inclusiva de matemática: o processo de apropriação do conceito da função derivada por um aluno cego	Sandro Salles Gonçalves	2014	BDTD
06	Artigo	Diálogo com a cultura surda e a inclusão no ensino superior: avaliação e proposição	J. M. C. T. Santos e S. K. V Oliveira	2014	CAPES
07	Artigo	Memória da dimensão (auto)formativa na esteira da construção de um trabalho de conclusão de curso com surdo	A. L. O. AGUIAR, M. A. C. COSTA e J. E. LIMA	2014	CAPES

08	Dissertação de Mestrado	Uma proposta de capacitação na área da educação musical especial	Ana Célia de Lima Viana	2015	BDTD
09	Tese de Doutorado	Cursos de licenciatura na área de ciências: a temática inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais	Sabrina Pereira Soares Basso	2015	BDTD
10	Artigo	A deficiência em foco nos currículos de graduação da UFRN: uma abordagem histórica (1960-2015)	É. G. Amorim, O. M. Medeiros Neta e J. Guimarães	2016	CAPES
11	Dissertação de Mestrado	Vi(ver)arte: por uma educação em artes visuais inclusiva	Taís de Magalhães Santiago	2016	BDTD
12	Dissertação de mestrado	Inclusão no Ensino Superior: uma proposta de ação	Gina de Oliveira Mendonça Bohnert	2017	BDTD
13	Dissertação de Mestrado	Inclusão Educacional: em foco a formação de professores de Educação Física	Juliana Cavalcante de Andrade Louzada	2017	BDTD
14	Dissertação de Mestrado	Educação inclusiva: uma proposta de ação na licenciatura em química	Laura Firmino Sampaio	2017	BDTD
15	Dissertação de Mestrado	Formação de pedagogos para a atuação com pessoas dotadas e talentosas	Amanda Rodrigues de Souza	2017	BDTD

Fonte: Elaborado pela autora.

Os estudos de Souza (2017), Vitalino e Barbosa-Vioto (2013) e Rezende (2013) abordaram cursos de Pedagogia. Os três buscaram analisar o conhecimento dos graduandos de Pedagogia acerca da inclusão. Contudo, enquanto o estudo de Souza (2017) se delimitou aos conhecimentos sobre a temática das altas habilidades/superdotação, os de Vitalino e Barbosa-Vioto (2013) e Rezende (2013) não delimitaram o público-alvo da educação especial e analisaram os cursos a partir da perspectiva inclusiva de modo geral. As pesquisas trouxeram resultados similares, como a superficialidade das disciplinas que abordam a Educação Especial na perspectiva inclusiva nos cursos de Pedagogia, a falta de interdisciplinaridade do currículo e de conciliação entre teoria e prática.

Souza (2017) delimitou como seu objeto de estudo a verificação e análise da existência do conhecimento dos graduandos em Pedagogia em relação à temática de dotação e talento. O estudo foi de natureza exploratória, de caráter descritivo e documental. A pesquisa se realizou em três Instituições de Ensino Superior (IES) que possuíam curso de graduação em Pedagogia, uma Universidade federal, uma Universidade estadual paulista e uma faculdade particular.

Participaram da pesquisa 118 estudantes do último ano do curso de graduação em Pedagogia das três IES, tendo sido utilizado um questionário com perguntas fechadas e abertas.

O estudo de Souza (2017) expôs em seus resultados que as três instituições possuem características similares, constatando que os cursos atenderam às delimitações da Resolução CNE 1/2006, ofertando pelo menos uma disciplina obrigatória voltada à área da Educação Especial. Notou-se que mesmo de maneira superficial o conteúdo acerca de altas habilidades/superdotação esteve presente. No entanto, quando se considera o conhecimento dos graduandos, esses se sentem despreparados para atuação com esse público e afirmam que o curso de Pedagogia não enfatizou a temática. Souza (2017) ressalta que é necessário que também sejam trabalhadas nas disciplinas, além das questões de inclusão, conteúdos relacionados às especificidades do PAEE, com os fundamentos filosóficos, políticos, históricos e legais da educação inclusiva, assim como as tecnologias assistivas, currículo adaptado e estratégias pedagógicas diferenciadas para cada público-alvo da educação especial.

Corroborando coma pesquisa de Souza (2017), Rezende (2013) e Vitalino; Barbosa-Vioto (2013) revelaram resultados similares. Rezende (2013) buscou investigar qual a concepção dos graduandos do último ano do curso de Pedagogia sobre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. No estudo, participaram 28 estudantes do último ano do curso de Pedagogia. A coleta de dados foi realizada em duas IES localizadas no interior do Estado de São Paulo. Os instrumentos utilizados foram questionários e documentos dos cursos de pedagogia estudados. A análise dos dados consistiu em abordagem qualitativa com técnica de análise documental através da exploração/investigação dos documentos referentes ao Projeto Político Pedagógico, à matriz curricular e às ementas das disciplinas de dois cursos de Pedagogia.

Rezende (2013) afirmou, em suas análises, que os universitários não se sentem preparados pelos cursos de graduação para atuarem no campo da Educação Especial. Os dados apresentaram que os currículos estudados, de ambos os cursos, proporcionam pouca discussão na área da Educação Especial, tendo oferta de no mínimo uma disciplina obrigatória sobre Educação Especial em sua matriz curricular. Delimitaram-se dois grupos de análise, o grupo A e o B. Constatou-se que grande parte não tem vínculo empregatício e há uma predominância de estudantes do sexo feminino. As participantes do grupo A e B ratificaram pouca orientação relativa à educação na Perspectiva da Educação Inclusiva, sendo 60, 50% do grupo A e 50% do grupo B. Averiguaram-se os percentuais de 75% dos participantes dos cursos do grupo A e 83,34% dos participantes do grupo B que assinalaram não terem recebido orientação satisfatória sobre Educação Especial e a Educação na perspectiva inclusiva. Dos conhecimentos teóricos

acerca da temática relativa à inclusão, apenas 25% do Grupo A e 41,66% do grupo B registraram conhecimento sobre o tema. Em relação às práticas pedagógicas, apenas 50% dos estudantes do Grupo A e 58,34% do grupo B evidenciaram que não consideram suficientes tais práticas. Em relação ao estágio curricular, 56,25% dos participantes do grupo A e 50% dos estudantes do grupo B assinalaram que o estágio supervisionado curricular não contribui na prática com alunos público-alvo da educação especial.

Vitalino e Barbosa-Vioto (2013) também objetivaram investigar junto a estudantes concluintes do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina. A pesquisa foi um estudo de caso, realizada no Centro de Educação, Comunicação, Artes com todos os alunos formandos do ano de 2009, no entanto, é importante ressaltar que apenas 59 alunos devolveram o instrumento de coleta, um questionário misto contendo 10 questões, sendo cinco abertas e cinco fechadas. A maioria dos sujeitos era do sexo feminino, tendo apenas um do sexo masculino. Dos participantes, 55,9% responderam que reconhecem que o curso de Pedagogia contribuiu parcialmente com sua formação para incluir alunos público-alvo da educação especial, 28,8% avaliaram que o curso os preparou muito pouco. Outro ponto analisado foi o fato de os cursos apresentarem temáticas acerca da Educação Especial e da Educação Inclusiva de maneira isolada das outras disciplinas, descontextualizadas.

Os resultados apresentados por Vitalino e Barbosa-Vioto (2013) trazem elementos que demonstram que apesar de terem poucas disciplinas e abordarem de modo superficial o tema, e de alguma forma contribuem para sua formação acadêmica, apesar de serem mencionadas dúvidas em relação às especificidades das deficiências. Vitalino e Barbosa-Vioto (2013) apresentaram questões em seus resultados que focalizam pontos pertinentes ao processo de inclusão de alunos público-alvo da educação especial e a inserção de oportunidades de estágios em salas de aula inclusivas nos currículos dos cursos de licenciatura. O estudo também ressaltou a importância do papel do gestor na condução de um ambiente inclusivo, assim como de recursos para a efetivação de respostas à diversidade. As sugestões apresentadas foram: ampliação da carga horária das disciplinas que tratam da Educação Especial e da Educação Inclusiva, a inserção de temas relacionados à educação inclusiva nas demais disciplinas dos cursos e a disponibilização de oportunidade de estágio em locais onde ocorra o atendimento educacional especializado e em salas de aula inclusivas.

Os estudos de Gonçalves (2014), Basso (2015), Santiago (2016) e Louzada (2017) abordaram acerca de pesquisas voltadas à formação de professores em diferentes áreas, como matemática, ciências, artes, química e educação física. Contudo, apesar de terem focado áreas diferentes, possuem diversas similitudes.

O trabalho de Gonçalves (2014) objetivou observar e compreender como um aluno cego utilizou a linguagem, os signos e os gestos para o estudo de cálculo, em especial a função derivada, no contexto de sala de aula e fora dela, no curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Minas Gerais, Campus São João Evangelista. A investigação foi um estudo de caso pautado (estudo de caso) na visão de Vygotsky, a partir dos conceitos de mediação por artefatos, Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), formação de conceitos e interiorização. Os instrumentos utilizados foram a observação de filmagens dos encontros particulares e em sala de aula, assim como atividades didáticas, com vistas a conduzir a atividade dos alunos.

Os resultados de Gonçalves (2014) demonstraram que a intervenção da pesquisa explorou estratégias dentro e fora de sala de aula, com instrumentais e estratégias pactuados e testados com o estudante em questão, Daniel. A partir dos encontros e do acompanhamento sistemático das aulas, o estudante conseguiu acompanhar o conteúdo, assim como também, recorrer autônomo aos dados abordados, assim como o acompanhamento e a confecção de gráficos. No trabalho, nota-se o cuidado do pesquisador em revisar e descartar ou manter estratégias para acompanhamento dos dados e entendimento do gráfico. Foi importante para Daniel unir as informações disponíveis em seu notebook com as informações discutidas no processo instrucional ao longo das tarefas desenvolvidas em sala de aula. No processo de assimilação de conceitos e de localização ou confecção de planilhas para construção de gráficos, o estudante utilizou materiais em alto relevo, confeccionados com cola relevo, assim como o multiplano e o Excel. Uma aluna da turma lhe ditava as coordenadas e Daniel, com o auxílio do leitor de tela NVDA, acompanhava a tabela do Excel em que lançava os dados. Foi discutido acerca da confecção da curva de inclinações de função, utilizando as inclinações da reta tangente à função $f(x) = \ln x$ e a relação existente entre esta nova curva e a curva original, assim como acerca da reta tangente a uma nova curva.

A investigação de Basso (2015) buscou analisar a formação inicial de professores da área de Ciências (Biologia, Física e Química) para a Educação Inclusiva/Educação Especial nos cursos de licenciatura das universidades públicas estaduais do estado de São Paulo. As instituições de análise foram UNICAMP e UNESP especificamente, e os cursos de licenciatura de Ciências Biológicas, Física e Química, a partir do plano pedagógico e planos de ensino, optando-se pela análise documental. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os coordenadores dos cursos e a aplicação de questionários com os alunos do último ano dos cursos e com os docentes que lecionavam disciplinas com a temática da educação inclusiva e de estágio supervisionado.

O estudo de Basso (2015) destacou a inserção da temática da Educação Inclusiva em três Projetos Político Pedagógicos, bem como sua pouca inserção em disciplinas da área pedagógica. A maioria dos estudantes entende a educação inclusiva para alunos público-alvo da educação especial, apontando como maior dificuldade para a inclusão escolar a formação do professor e a infraestrutura escolar, assim como relataram não se sentirem preparados para lecionar para um aluno PAEE. Apesar de o tema não ser discutido em todos os conselhos de alunos, alguns professores se preocupam em inserir a temática, de modo ainda que pontual, em apenas uma aula ou seminários. A ação passa a ser superficial e acaba não colaborando para o entendimento de como a educação inclusiva se dá na prática. Os coordenadores e professores que se preocupam em trazer a discussão sobre a Educação Inclusiva para os cursos de licenciatura em Biologia, Física e Química encontram a resistência dos colegas, principalmente dos professores que não são responsáveis pelas disciplinas pedagógicas, tornando evidente o conflito ainda existente entre licenciatura/bacharelado.

Dentre as sugestões apresentadas por Basso (2015), destacam-se a necessidade de disciplinas da área pedagógica que abordem a educação de alunos com PAEE, assim como que cada professor contemplasse em sua disciplina o ensino para esse público e que a disciplina de estágio supervisionado firmasse parcerias em locais que tivessem alunos PAEE. Afirma, ainda, a importância da formação continuada para que tenham cada vez mais subsídios para discussão nas disciplinas.

Sampaio (2017) teve como objetivo da sua pesquisa a construção de um texto de apoio a licenciados ou licenciadas em Química que permita a discussão sistematizada sobre aspectos relacionados à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Química no Ensino Médio. A pesquisa se constituiu em quatro fases: 1- levantamento das ementas de disciplinas sobre educação inclusiva nos cursos de licenciatura em Química de Universidades Federais do Brasil; 2) ação pedagógica; 3) levantamento bibliográfico de artigos de revistas renomadas na área; e 4) elaboração do texto de apoio. Ao todo, participaram do trabalho 12 licenciandos em Química.

Os resultados de Sampaio (2017) apontaram que os estudantes se confundiram com o conceito de Educação Especial e Educação Inclusiva apresentado. Todos os participantes relataram ser possível ensinar química para a pessoa com deficiência, mas, para isso, é necessário formação na área, prevendo estratégias e adaptação de recursos. Nos estudos de caso utilizados nos instrumentais com situações escolares envolvendo o PAEE, a fim de compreender como agiriam, os estudantes demonstraram interesse em utilizar estratégias e relataram formas diversas de intervenções. Todos afirmaram que a relevância do estudo sobre o tema está no enfrentamento das situações de diversidade em sala de aula e na responsabilidade

que o professor possui de mediar conhecimento para todos. Dos doze participantes, apenas 2 responderam já ter algum conhecimento sobre métodos que poderiam ser utilizados para ensinar química para alunos com deficiência. O resultado desse trabalho foi a construção de um texto de apoio que se foca nas possibilidades de atuação docente, contemplando a definição, a legislação e trabalhos na área.

O trabalho de Louzada (2017) teve como objetivo investigar e descrever a organização de conteúdos curriculares da Educação Especial nos cursos de educação física na perspectiva da educação inclusiva. A pesquisadora utilizou em sua metodologia o levantamento das grades curriculares de seis cursos de licenciatura em Educação Física oferecidos em quatro instituições públicas do estado de São Paulo, que se encontram entre os dez melhores cursos do país, bem como planos de ensino de disciplinas relacionadas à temática e, por fim, foi realizada entrevista com os coordenadores de cada curso.

Os resultados do estudo de Louzada (2017) apontaram que as instituições analisadas oferecem disciplinas voltadas à formação dos professores na perspectiva da Educação Inclusiva, no entanto, foi possível constatar que isso se deu exclusivamente por conta das políticas públicas, e não por ser uma demanda que os estudantes irão se deparar quando saírem da academia e atuarem como professores. Os coordenadores entrevistados afirmaram que as ações que envolvem as disciplinas, ações, projetos e outros são de grande importância e fundamentais aos professores em formação, em especial de educação física, que têm (os professores) um campo ampliado de atuação. Destaca também a necessidade da oferta de estágios voltados à temática da inclusão. Um dos coordenadores afirmou que ainda é feito muito pouco para essa área.

Louzada (2017) destacou, a partir das falas dos coordenadores, a necessidade de os futuros profissionais complementarem a formação acadêmica através de uma formação continuada para além da universidade. Os coordenadores alertam para a necessidade de ações que considerem conteúdos direcionados para a prática docente nessa área de estudo. Constatou-se, a partir das falas dos coordenadores, um distanciamento acerca da educação inclusiva e uma certa dificuldade na definição do público-alvo da educação especial.

O trabalho de Santiago (2016) apresentou uma abordagem mais prática, por se tratar de uma pesquisa na área de Artes Visuais. O objetivo da dissertação foi elaborar um material de ensino de artes com caráter inclusivo. A pesquisa foi dividida em quatro etapas. A primeira relacionando ensino, pesquisa e extensão durante o período de estágio na graduação, a segunda compreendendo a observação da prática do ensino de artes visuais para estudantes cegos, a terceira desenvolvendo práticas de ensino de artes visuais e a quarta etapa com a elaboração de

um programa de ensino de artes visuais na perspectiva da inclusão. Para o alcance dos dados foram realizados observação e entrevistas com professores da área, consulta bibliográfica, pesquisa em legislações, dados, assim como experiência em sala de aula.

A dissertação de Santiago (2016) apresentou como resultado um material que contemplava temas de fundamentos da linguagem visual, como ponto, linha, forma, simetria e relevo, de modo a dar condições de compreensão acerca dos elementos básicos, propiciando uma base para o aluno ter condições de composição e técnicas artísticas. O Vi(ver)Arte também ensina aos professores como produzir adaptações de obras a serem trabalhadas em sala de aula. No material final produzido são propostas substituições de materiais convencionais, cujos resultados se apresentam em texturas e relevos através de experimentações de técnicas com massa de modelar, papel machê, papéis com diversas texturas, materiais naturais ou alternativos, dentre outros. Contemplou também os outros sentidos, ao introduzir propostas que envolvem sons, música e materiais com diversos aromas e texturas.

Os trabalhos de Guarinello et al. (2013), Santos e Oliveira (2014) e Aguiar, Costa e Lima (2014) abordaram o contexto da surdez ou da Libras no Ensino Superior. O artigo de Guarinello et al. (2013) objetiva analisar a inserção da disciplina de libras em cursos nacionais de graduação em Fonoaudiologia, enfocando carga horária, período de oferta, natureza/estrutura e avaliação de graduandos quanto à contribuição dessa disciplina na formação acadêmica e nas relações com a pessoa surda. Para a realização da pesquisa foi aplicado questionários com 240 acadêmicos de cursos de graduação em Fonoaudiologia ofertados em sete IES. As instituições contempladas foram as situadas nos seguintes estados: Paraná (2), Rio de Janeiro (1), Minas Gerais (1), São Paulo (2) e Santa Catarina (1). Adotou-se, como critério de participação, alunos que já haviam cumprido a carga horária total da disciplina de Libras.

Os resultados apresentados por Guarinello et al. (2013) demonstraram que quanto à importância da disciplina de Libras para o currículo, 97,9% dos alunos responderam positivamente, enquanto 2,1% afirmaram que a mesma não é importante para a sua formação profissional. Quanto ao fato de os acadêmicos terem ou não buscado formação complementar de seus conhecimentos acerca de Libras, 15,8% responderam positivamente, e 82,9% responderam negativamente, 1,2% não responderam. Verificou-se que 61,7% dos acadêmicos já se depararam com situações nas quais necessitaram usar seus conhecimentos em Libras, e 38,3% nunca vivenciaram tal situação. Constataram-se 38 alunos com formação extracurricular em língua de sinais, em que 47,3% afirmaram ter estabelecido contato favorável com surdos e 52,6% contato desfavorável. O número de estudantes que já se deparou (o número) com a

necessidade de conhecimento em Libras é bem maior que os que não se depararam. Questiona-se até que ponto as cargas horárias (30h, 36h, 108h, 120h) adotadas nas IES são suficientes para sua utilização profissional. Apesar da insuficiência de carga horária, pôde-se constatar o destaque da visão positiva de Libras no curso de Fonoaudiologia.

Santos e Oliveira (2014) objetivaram analisar as possibilidades de inclusão no ensino superior de alunos com surdez, através do acompanhamento do acesso e do desempenho escolar de três alunos do curso de pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Foram abordados três alunos surdos que fazem o curso de Pedagogia, solicitando a eles que respondessem a um questionário. Constatou-se que a UERN conta com um Departamento de Apoio à Inclusão (DAIN), que lida com discussões e ações relativas à inclusão na UERN, para lidar com a permanência, assim como para montagem da seleção de ingresso na instituição.

Os resultados de Santos e Oliveira (2014) revelaram, quanto à motivação para escolha do curso, que os estudantes fizeram a escolha visando ao mercado de trabalho amplo, ou por exigência da família e/ou de amigos. Em relação à avaliação da estrutura da Universidade para propiciar o aprendizado, os estudantes afirmaram que tem uma estrutura regular, com poucas adequações, sentem dificuldades em permanecer no curso por falta de apoio dos professores, pela falta de intérpretes e falta de apoio do DAIN; outros já apresentam o intérprete como a melhor parte da estrutura e que tem uma boa estrutura. Quando se referiram à relação com os professores, afirmaram que existem dificuldades na compreensão dos conteúdos, sendo uma relação conflituosa, pois os professores não olham para eles enquanto falam e não procuram fazê-los entender.

Santos e Oliveira (2014) destacaram ainda, nos resultados, que em relação aos outros colegas de curso, os surdos declararam ter uma boa relação, e sentem falta de mais apoio dos ouvintes. No que se refere à alfabetização da língua portuguesa, cada um apontou um nível (pouco, médio e muito). Em relação ao domínio de Libras, a maioria domina. Em relação à percepção de respeito aos direitos dos surdos na UERN, os participantes relataram que poderia ser melhor por parte de professores e funcionários, e apenas um disse que se sente respeitado. Em relação às condições propiciadas pela UERN, relataram o vestibular e o intérprete. No quesito dificuldades, destacaram a falta de apoio dos demais alunos, os intérpretes, falta de apoio do DAIN e dos professores, falta de apoio da UERN, não conseguir compreender os conteúdos. Em relação à atuação do DAIN, destacam como ausente, pouco contribui. De um modo geral, foi possível constatar que o surdo no Ensino Superior se sente isolado pela

instituição em seus diferentes aspectos, parte disso se dá nas lacunas de investimento público em formação, tecnologias, espaços inclusivos, políticas salariais, dentre outros.

O estudo de Aguiar, Costa e Lima (2014) objetivou relatar a experiência de uma educadora, uma intérprete da Língua Brasileira de Sinais, de uma graduanda e de um discente surdo do Curso de Pedagogia no ano de 2008, Campus Central da UERN. Conforme relato da docente, essa buscou ir à procura de possibilidades na construção do trabalho de conclusão de curso do estudante surdo, explorar outros lugares, outras estratégias escolares, outros instrumentos. Dessa forma, a professora utilizou como metodologia cadernos e escritos do discente surdo. Os escritos do estudante possibilitaram revelar as lacunas, as necessidades, as emoções, as falhas e os acertos. A docente utilizou a metodologia da monografia de modo presencial, e afirma que se surpreendeu com a capacidade reflexiva e crítica do estudante.

As entrevistas realizadas com a intérprete revelaram três pontos relevantes, como as palavras de confiança e responsabilidade relatadas acerca do momento de elaboração da monografia do discente. A intérprete relata alguns entraves, como a necessidade de conquistar a confiança da professora em sala de aula, confessando ser uma situação comum entre os docentes a não confiança na interpretação da profissional. Outro elemento destacado por Aguiar, Costa e Lima (2014) é a humildade da profissional, que se acha pequena frente ao seu papel, que é ser a voz de uma pessoa surda, considerando isso algo de muita responsabilidade. A intérprete demonstrou paciência na construção da mediação professor e aluno surdo. A aluna que participou da pesquisa foi auxiliar da professora, da intérprete e do aluno surdo, e atuava também no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC) sobre surdez. A estudante contribuiu com a compreensão das atividades, anotações do momento de orientação e realizando pequenas interpretações. Relata que a experiência edificou sua formação e o seu olhar para a inclusão, considerando um momento de grande aprendizado e a surpresa quanto ao esforço da professora.

Os estudos de Souza (2013), Viana (2015), Amorim, Neta e Guimarães (2016) e Bohnert (2017) abordaram a formação de professores em diferentes aspectos. Souza (2013) buscou, em sua pesquisa, analisar os currículos dos cursos de formação de professores com expressões diferenciadas de perspectivas teórico-políticas que norteiam a escolarização de alunos com deficiência, no intuito de verificar se os cursos nas universidades contribuem com a formação docente numa perspectiva inclusiva. O estudo foi realizado em universidades com melhor classificação no estado de São Paulo, em 2012, a partir dos cursos de licenciatura ofertados e das disciplinas disponibilizadas. No segundo momento, foram analisados os Planos de Disciplinas de quatro universidades de São Paulo que foram representativas tanto da área da

Educação quanto da Educação Especial, e que tiveram uma trajetória consolidada no que se refere à produção acadêmica, tendo como critério de seleção as instituições de ensino Superior que obtiveram as maiores notas no Índice Geral de Cursos (IGC), divulgadas pelo MEC em 2012, e pelo portal *Times Higher Education* (THE), a fim de examinar se os cursos de formação docente tratam a questão da inclusão com olhar voltado para a especificidade da deficiência, ou numa concepção de formação direcionada para a transmissão de técnicas ou se há preocupação com aspectos voltados a aspectos sociais, políticos, pedagógicos referentes à escolarização desses alunos, favorecendo uma reflexão sobre o fazer pedagógico.

A partir dos resultados de Souza (2013), constata-se que por um lado há a possibilidade de formação de professor com conhecimentos gerais sobre a temática, todavia, também há a possibilidade de formação de um professor com ausência de conhecimentos sobre procedimentos pedagógicos necessários para uma educação inclusiva de qualidade. Destaca que por outro lado ainda existem os professores especialistas, cuja visão parece incidir apenas nos aspectos específicos das deficiências. Foi possível detectar a prevalência nos cursos de Pedagogia de disciplinas voltadas à escolarização de alunos com deficiência, com 43 disciplinas de um total de 113, ficando em segundo lugar o curso de Licenciatura em Matemática e Ciências, com 13 disciplinas cada.

A análise dos resultados de Souza (2013) demonstrou que em relação aos conteúdos, objetivos e referências bibliográfica dos cursos de Pedagogia e Educação Física, o que se constatou foi a dicotomia existente neles, como expressão de formações generalistas e especialistas. Nos cursos de formação polivalentes, as disciplinas mais gerais da educação especial incluem poucos temas sobre as especificidades das distintas deficiências, enquanto que as disciplinas com certa especificidade, como Libras, têm pouca incidência. Dessa forma, Souza (2013) pondera que a formação do professor é uma expressão localizada de um fenômeno mais amplo que deve se estender por todo o país.

A dissertação de Viana (2015) buscou analisar um conjunto de conhecimentos e habilidades abordado em uma capacitação de educadores musicais para atuarem junto a alunos com necessidades educacionais especiais, à luz das contribuições presentes na literatura e das percepções dos professores. A proposta do estudo visou a formação de um curso de capacitação, a fim de apresentar e discutir um conjunto de conhecimentos relativos ao ensino de música para alunos com deficiência intelectual e auditiva. Foram participantes do estudo 3 professores de música, entre 32 e 47 anos, e com cerca de 6 a 22 anos de magistério. Foram considerados, na coleta de dados, somente os participantes que estavam matriculados no curso de licenciatura em música da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar (presencial e à distância),

educadores musicais que trabalham na rede básica de ensino do município de São Carlos e professores de música que trabalham em escolas de música. Três educadoras musicais participaram da pesquisa. Foram previstos encontros semanais com duração média de 2h cada, visando um total de 8 a 10 encontros. A capacitação resultou em 9 encontros envolvendo leitura de textos relativos aos temas, exibição de vídeos e slides, casos práticos musicais envolvendo adaptações adequadas para ilustrarem os conceitos, exercícios de aplicação de conceitos e princípios, exemplos e adaptações. Foram aplicados 2 questionários, um caracterizador e um de caracterização e identificação das expectativas em relação à capacitação, e um questionário de avaliação da disciplina.

Os resultados da dissertação de Viana (2015) indicaram que os professores de música afirmam não estar preparados para a atuação com alunos público-alvo da educação especial e relataram ser necessária formação inicial e continuada nessa área, bem como material teórico e pedagógico voltado para o trabalho musical com esses alunos. Os conteúdos abordados na capacitação estão de acordo com as recomendações da literatura acerca da formação para atuação na educação musical especial e foram considerados pelos participantes como relevantes. O conjunto de materiais didáticos e atividades de ensino e de aprendizagem produzidas na capacitação forneceram subsídios para novos estudos e para serem utilizados por outros educadores musicais em serviço ou em formação inicial. Os participantes demonstraram que a disciplina foi positiva e consideraram relevante a ideia de haver a inserção do tema Educação Musical Especial nos cursos de licenciatura em música.

O estudo de Amorin, Neta e Guimarães (2016) objetiva mapear os componentes curriculares dos currículos de graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), no período de 1960 a 2015, que tratam sobre a deficiência em seus diversos contextos, e também discorrer sobre de que modo o tema da deficiência e suas concepções foram retratados nesses currículos. A pesquisa foi do tipo exploratória e documental, em base de dados eletrônica do Sistema Integrado de Gestão de Atividades – SIGAA/UFRN, realizada no período de janeiro a março de 2015. A busca foi realizada através de consulta de descritores sobre a temática no site da instituição, a partir de denominações correlacionadas à pessoa com deficiência aos Descritores em Ciências da Saúde (DeCS).

Os resultados do estudo de Amorin, Neta e Guimarães (2016) demonstraram que foram localizados 90 componentes curriculares com as palavras-chave referentes à pessoa com deficiência, tendo sido analisados e agrupados em categorias curriculares, conforme afinidade temática e conceitual, distribuídos em: educação, libras, saúde, tecnologias e música. A educação é a área do conhecimento com o maior número de componentes curriculares sobre

deficiência, com 44%. Em seguida vêm os componentes curriculares referentes ao ensino de libras, com 38%, e saúde, tecnologia e música, com 9%, 5,5% e 3%, respectivamente. Conforme Amorin, Neta e Guimarães (2016), a área da educação apresentou aumento considerável na criação de novos componentes, principalmente em 2011, com 9 componentes, assim como em 2008 e 2009, com 8 componentes cada.

Amorin, Neta e Guimarães (2016) afirmaram que Libras teve crescimento substancial de novos componentes curriculares, em 2011 com 6 componentes curriculares e em 2013 com 14 componentes curriculares. As áreas de música e tecnologia apresentaram, apesar de recentes, componentes curriculares na temática da deficiência a partir de 2005 e 2009, e a área da saúde apresentou 8 componentes curriculares distribuídos no decorrer dos anos, a partir de 1990. A partir desses dados, os autores inferiram que, em parte, esses são resultado de políticas educacionais impulsionadas pelo movimento pela inclusão da pessoa com deficiência, que ganhou força a partir de um aparato jurídico-normativo nas últimas décadas e dá grande ênfase ao caso da área de Libras.

Verificou-se, a partir do estudo de caso da UFRN, que o curso de graduação em Libras iniciou em 2012. O conceito de acessibilidade foi incorporado na denominação do componente curricular Tecnologia assistiva e acessibilidade, no ano de 2014, e faz parte da grade curricular obrigatória do curso de Terapia Ocupacional, abrangendo o conceito de acessibilidade, desenho universal, adaptação ambiental, dispositivos de ajuda na perspectiva do desempenho ocupacional. Houve também a criação dos componentes curriculares de licenciatura em música, no ano de 2005, com a vigência do componente curricular Música e Educação Especial; e no ano de 2009, Musicografia braile I e II, com exposição teórica e prática. O curso de Fisioterapia implementou, em 2007, o componente curricular Deficiência no contexto da sociedade. A partir desse panorama do contexto da UFRN, Amorin, Neta e Guimarães (2016) analisaram que essa tem buscado cumprir as determinações legais e vem se mostrando atualizada com relação às exigências sobre a temática. Esses esforços da instituição remontam à década de 1960, mas têm notável desempenho nos anos 2000, com a crescente inserção de componentes curriculares sobre a pessoa com deficiência; contudo, alerta que esse crescimento só se deu nas licenciaturas, e não nos demais cursos.

A dissertação de Bohnert (2017) teve como objetivo identificar potencialidades de uma ação formativa acerca do tema inclusão com docentes e servidores do Instituto de Química da Universidade de Brasília. A pesquisa é de natureza qualitativa, com a coleta de dados dividida em três etapas: entrevista com docentes do Instituto, ação formativa realizada com docentes e servidores, assim como avaliação da ação. Os instrumentos utilizados foram a análise

documental, entrevista com os docentes do curso de Química da UnB e ação formativa sobre a temática da inclusão. Foram realizadas 12 entrevistas com os docentes da instituição. A análise dos dados ocorreu por meio da Análise Textual Discursiva- ATD e a proposta da ação formativa foi pensada a partir da análise das informações das entrevistas realizadas.

Os resultados da pesquisa de Bohnert (2017) revelaram que houve um predomínio de participantes do sexo masculino. Quanto ao tempo de atuação no ensino, ao todo, 50% dos docentes entrevistados têm 15 anos de atuação profissional, e apenas 1 deles afirmou já ter estudado o tema. No decorrer da análise foi possível verificar que os docentes não tiveram noção sobre a temática na formação inicial e nem em formações continuadas anteriores. Muitos docentes desconhecem o trabalho desenvolvido por colegas de trabalho. Algumas ações pontuais demonstram uma preocupação do professor em ajudar os estudantes nas adaptações para que consigam ter um bom desempenho, e outros sequer aceitam a dificuldade dos alunos. Constatou-se, ainda, que a maioria dos professores tem muita dificuldade em promover adaptações para os estudantes, mesmo as mais simples.

Bohnert (2017) destacou que os docentes entrevistados desconhecem o trabalho de inclusão dentro da universidade, até do próprio Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (PPNE), assim como desconhecem os direitos dos educandos, e os próprios deveres, enquanto profissionais da instituição.

A partir da análise dos trabalhos encontrados na categoria **Formação profissional**, é possível inferir que os estudos desembocam em resultados similares quando se referem à necessidade de capacitação e formação inicial sobre a temática da inclusão educacional. De modo geral, os estudos coadunam acerca da necessidade de formação dos futuros professores, ao passo que os resultados demonstraram que há falta de formação inicial sobre o tema ou há insuficiência ou superficialidade dos conteúdos voltados à atuação com o PAEE, tanto pelo número reduzido de disciplinas ofertadas nos cursos sobre a temática como pela carga horária reduzida das mesmas.

Foi possível inferir que os avanços existentes nos cursos de graduação, no que se refere à temática da inclusão escolar são, em grande parte, resultantes das normativas nacionais voltadas ao PAEE em âmbito educacional. Constatou-se, de modo geral, que os cursos de licenciatura ainda estão entre os únicos que ainda contêm disciplinas voltadas à temática da inclusão, principalmente o de Pedagogia. Dessa forma, foi visível o destaque dado nos trabalhos à necessidade de ampliação do debate em outras disciplinas nos cursos de graduação, assim como de outros cursos das mais diversas áreas, a fim de que esses compreendam o universo

desse público e suas necessidades. Nota-se, ainda, a necessidade de promoção do elo entre teoria e prática, dando destaque às disciplinas de estágio obrigatório.

Os docentes sujeitos das pesquisas demonstraram desconhecimento acerca de conceitos, ações, normas, direitos e deveres do PAEE dentro da IES. Há núcleos de acessibilidade nas IES, que apresentam dificuldades para efetivação da política de inclusão em âmbito universitário; no entanto, há Núcleos que conseguem desenvolver ações que contribuem sobremaneira para o ingresso e a permanência no Ensino Superior. Concluindo essa categoria, verificou-se também que existem experiências voltadas ao PAEE que podem ser realizadas com sucesso nos cursos de graduação em Libras, Matemática, Artes Visuais e Química, a partir de adaptações, produção de materiais, elaboração de estratégias. Ou seja, adaptação curricular como algo possível por parte do educador, desde que com diálogo e compreensão do estudante PAEE que irá assistir a sala de aula.

Quadro 8 - Listagem dos trabalhos da categoria Gestão, ações e políticas institucionais - *Modus operandi*

Ord.	TIPO	TÍTULO	AUTORES	ANO	FONTE
01	Tese de Doutorado	Inclusão no ensino superior: das políticas públicas aos programas de atendimento e apoio às pessoas com necessidades educacionais especiais	Wagner Tadeu Sorace Miranda	2015	BDTD
02	Dissertação de Mestrado	O processo de inclusão: objetivação e ancoragem do primeiro aluno surdo numa instituição de ensino superior	Elza Maria do Socorro Silva	2017	BDTD
03	Dissertação de Mestrado	Da inclusão à cidadania: um estudo sobre o grupo de estudos surdos da UCPEL	Brenda Teixeira de Oliveira Sequeira	2015	BDTD
04	Dissertação de Mestrado	Inclusão educacional e o Plano Institucional de Desenvolvimento e Expansão (PIDE) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU): interfaces de um processo político e educacional	Márcia Guimarães de Freitas	2016	BDTD
05	Dissertação de Mestrado	Inclusão de estudantes com deficiência no Instituto Federal da Paraíba a partir da implantação da ação TEC NEP	Rivânia de Sousa Silva	2014	BDTD
06	Dissertação de Mestrado	As políticas de acesso para estudantes com deficiência nas IES Públicas do Estado do Paraná	Rosângela Ghreke Seger	2016	BDTD
07	Artigo	Pessoas com deficiência no Ensino Superior	Marcos André Ferreira Estácio e Diana Andreza Rebolças Almeida	2016	BDTD

08	Artigo	O papel da biblioteca universitária na inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior	Eliane Maria Stroparo; Laura Ceretta Moreira	2016	CAPES
09	Artigo	Gestão social na educação para pessoas com deficiência.	V. L. M Nunes; C. M. Magalhães	2016	CAPES

Fonte: Elaborado pela autora.

A categoria **Gestão, ações e políticas institucionais - *Modus operandi*** contempla os estudos que analisaram casos práticos sobre ações voltadas aos estudantes público-alvo da educação especial no Ensino Superior, ou políticas institucionais voltadas para esse público.

O estudo de Miranda (2014) objetivou conhecer o panorama dos programas e ações atuais que as universidades públicas estaduais do Paraná instituíram para viabilizar a inclusão de estudantes com deficiência em seus contextos. Os participantes da pesquisa foram dois pró-reitores de graduação e quatro coordenadores dos programas institucionais. Os resultados mencionados pelo autor destacaram que o acesso e a permanência continuam sendo um desafio para o estudante alcançar o Ensino Superior. De acordo com as instituições pesquisadas, o Estado do Paraná apresenta um maior índice de deficiência visual, em seguida a física e a auditiva; contudo, esse dado se difere do INEP 2012, no qual a deficiência auditiva se destaca.

Miranda (2014) destacou ainda a dificuldade de quantificar informações referentes a esse grupo, pois contempla dados declarados pelos alunos no ato da matrícula. Os resultados da pesquisa confirmaram o quão importante os entrevistados consideram o atendimento especial para o bom desempenho em provas e atividades do curso. Todas as instituições estudadas relataram o implemento de ações para garantir ao estudante com deficiência sua permanência na instituição. Para tanto, afirmam a necessidade de declaração da deficiência, por partes dos estudantes, no ato da matrícula, renovações e no decorrer do curso.

Segundo Miranda (op. cit.), há várias dificuldades que limitam o alcance de ações para o público-alvo da educação especial, tais como: falta de políticas específicas, a autodeclaração dos estudantes, falta de especialistas, fatores alheios à universidade, dificuldades pessoais que levam à desistência, falta de estrutura física adequada, falta de funcionários na elaboração dos materiais, contratação de profissionais tradutor e intérprete de Libras e a questão financeira (inserção no orçamento da instituição). Constatou-se a necessidade de autodeclaração dos estudantes para estruturação de serviços e ações voltadas a esse público. No decorrer da coleta de dados, constatou-se a falta de preparo de colegas, professores e demais funcionários da instituição para lidar com os estudantes com deficiência, e isso acarreta em problemas de diversas ordens. Sendo assim, uma proposta de formação/capacitação do corpo docente e

funcionários precisa estar no cerne dos programas/núcleos de apoio ao público com deficiência, de modo a envolver a comunidade acadêmica.

A dissertação de Silva (2017) destacou o estudante surdo no Ensino Superior, objetivando analisar como o modelo atual das políticas públicas do aluno surdo se concretiza nas representações sociais dos professores que lecionam em uma instituição superior de ensino do interior de Goiás no ano de 2016. A pesquisa mista traz uma abordagem metodológica a partir da Teoria das Representações (TRS). Tratou-se de um estudo de caso acerca de um estudante surdo, o primeiro recebido pela instituição, na pesquisa denominado de João. O estudante tem pouco domínio tanto da Libras quanto da Língua Portuguesa.

Os resultados de Silva (2017) apontam que a inclusão do surdo não ocorre como preveem as políticas. Conforme Silva (op. cit.), é preciso ultrapassar a legislação e alterar a forma de pensar e agir na instituição. O maior desafio é a mudança da cultura institucional, que conforme o autor, pode ser alterada, especialmente a do corpo docente. Nos resultados das análises Silva (op. cit.) a autora pontuou que em relação à interação entre aluno surdo e aluno ouvinte, não seria 7 de 11 professores acreditam numa interação positiva, enquanto três professores não demonstram visão positiva. Segundo relato de 100% dos professores participantes da pesquisa, não há intérpretes de Libras em sala de aula, e apenas 27,3% dos professores têm conhecimento de Libras. Dentre as dificuldades apontadas pelos professores, 54,4% afirmaram que o programa de inclusão na faculdade nunca colaborou e 45,4% responderam quase nunca. As respostas demonstram que os professores acreditam que a instituição não possui projetos, interesse e nenhum programa de inclusão com profissionais capacitados. Dentre as dificuldades enfrentadas nos processos de ensino e aprendizagem estão a falta de auxílio de professores de apoio (54,5%), o comportamento de João (18,2%) e a grande quantidade de alunos em sala de aula (9,1%).

A dissertação de Sequeira (2015) também trouxe um estudo voltado ao estudante surdo. A pesquisa investiga o Grupo de Estudos Surdos (GES) da Universidade Católica de Pelotas (UCPel), com o intuito de conhecer o papel do GES no processo de inclusão de alunos na instituição. O estudo teve uma abordagem qualitativa com utilização de análise documental e entrevistas semiestruturadas para a coleta de dados, que envolve fundadores, professores, intérpretes, alunos e familiares de acadêmicos, todos ligados ao Grupo de Estudos Surdos.

Os resultados apresentados por Sequeira (2015), a partir da análise dos documentos do GES e da reflexão sobre os relatos das entrevistas, revelaram o pioneirismo da universidade no que diz respeito à inclusão do surdo, superando a dimensão da sala de aula da universidade. Ocorreram dois momentos no processo de inclusão de surdos na UCPel. O primeiro foi interno,

tendo início assim que a UPCel recebeu os primeiros alunos surdos. O segundo foi um movimento que continuou as ações de inclusão dos surdos, atingindo outros espaços, não só o acadêmico, e incentivou a conquista pelas relações além da universidade.

Sequeira (op. cit.) destacou que o GES promoveu ações inclusivas antes mesmo das orientações legais nacionais. Muito antes da publicação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, por exemplo, da ONU (2006). As ações do GES nasceram no ano 2000, a partir da concepção do respeito à diversidade humana, já que não existia ordenamento supranacional sobre a temática. Foi possível constatar que a UCPel não viu a ausência de recursos financeiros externos como limitador de ações internas e realizou ações e viagens com recursos da próprios. A política institucional apoiou o projeto GES, oportunizou trabalho aos surdos na instituição e concedeu bolsas de estudo a eles.

A dissertação de Freitas (2016) busca compreender o tratamento que a inclusão educacional do público da educação especial recebe nos Planos Institucionais de Desenvolvimento e Expansão (PIDEs) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) 2008-2015. O trabalho de Freitas (op. cit.) se constituiu numa pesquisa qualitativa com utilização da análise documental a partir de documentos oficiais nacionais e da instituição. Os documentos nacionais foram as legislações reguladoras e orientadoras para a educação em geral e para a superior, portanto, foram utilizadas as leis, decretos, pareceres, instruções normativas, notas técnicas, dentre outras, no período de 1996 a 2015, assim como documentos institucionais, sendo utilizadas duas versões do PIDE (2008-2012) e também no período de 2010-2015, atas do Conselho Universitário (CONSUN), Estatuto UFU, Regimento Interno e outros documentos que se fizeram necessários.

Freitas (2016) destaca em seus resultados que a inclusão, sob os efeitos do processo histórico, torna-se, atualmente, um imperativo do Estado, a fim de alcançar diferentes conquistas, e visa minimizar as inúmeras práticas excludentes e combater as sequelas desse processo de exclusão. Conforme Freitas (2016), na UFU o imperativo da inclusão se verifica nos PIDEs em dois eixos, o da inclusão social e o da acessibilidade no acesso e permanência.

Segundo Freitas (2016), é visível que desde 2009 o CONSUN estabelece a política de assistência estudantil, no entanto, não contemplava os estudantes com deficiência. Mesmo com a existência de cotas desde 2013, não disponibilizava reserva de vagas para o grupo de estudantes com deficiência. Constatou-se que as ações voltadas ao acesso e permanência não surgiram por parte da instituição, mas boa parte por determinações judiciais para que direitos mínimos fossem assegurados aos estudantes com deficiência.

A autora analisa que nos PIDEs da instituição, em duas versões a UFU deixa claro que não tem uma política inclusiva e, de certa forma, não é uma área de interesse da gestão, já que somente após determinação judicial se atende o mínimo. Dessa forma, Freitas (2016, p. 115) destacou que “assim como as IES em geral, a UFU não escolheu voluntariamente ser inclusiva, mas a inclusão como imperativo implica que nenhuma instituição possa renunciar a ela”.

Freitas (op. cit.) colocou também que a UFU transfere a responsabilidade pela inclusão ao Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial - CEPAE, assim como a responsabilidade pelos fracassos e a morosidade na elaboração e formulação da política de acessibilidade, contudo, a CEPAE não é reconhecida institucionalmente e não tem apoio para a melhoria de condições e, conseqüentemente, para a qualidade do setor. A autora afirmou que atualmente a instituição está aberta para receber as pessoas com deficiência, a partir de diferentes serviços e ações como adaptações de provas, intérpretes de libras, elevadores nos blocos, dentre outros. No entanto, considera essa mudança como avanço e armadilha, ao passo que no que se refere à formulação de políticas, ainda há quem fique de fora.

A UFU fez ações voltadas à inclusão, mas, conforme Freitas (2016), a disponibilização de intérpretes de língua de sinais, a construção de rampas, a instalação de elevadores e de pisos táteis etc, ou seja, muitos dos recursos ofertados são precários, improvisados e fora do padrão, ou com execução incompleta.

Freitas (op. cit.) cita situações que limitam e excluem os estudantes na instituição, como, por exemplo, na biblioteca, ser preciso aguardar até que um funcionário que tenha a chave do elevador possa atendê-los, os intérpretes de língua de sinais não são suficientes para atender todos os eventos e, por vezes, há esquecimento quanto ao agendamento desses serviços; provas são aplicadas em blocos que não possuem rampas, de forma que as pessoas com deficiência que utilizam cadeiras de rodas dependem da boa vontade das pessoas para ajudá-las.

Ainda citando a pesquisa de Freitas (op. cit.), ele analisou que a política de assistência estudantil teve a atenção do CONSUN desde o ano de 2009, mas sem englobar especificamente o grupo dos estudantes com deficiência. A partir da criação da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil se cogitou institucionalizar o CEPAE nessa pró-reitoria, no entanto, por trazer algumas inquietações sobre a cobertura que se tinha de professores e técnico-administrativos, a partir disso se suscitaram divergências que acarretaram para que o reitor decidisse pela exclusão da proposta. Freitas (2016) conclui que em relação ao CEPAE é positivo o fato de entrar na pauta do CONSUN, saindo um pouco da invisibilidade institucional, mas destaca a importância

de estudos na área para ampliar as discussões e o fomento de ações e serviços na instituição, assim como a importância de cumprir as metas propostas.

A dissertação de Silva (2014) visa analisar o processo de inclusão de estudantes com deficiência nos cursos superiores, a partir da implantação da Ação Educação, Tecnologia e Profissionalização para pessoas público-alvo da educação especial (Ação TEC NEP). A Ação TEC NEP tem o objetivo de criar uma rede de apoios para inclui/r pessoas com necessidades educacionais especiais, principalmente as pessoas com deficiência, nas Redes Federais de Educação Profissional. Para realização do estudo de caso foram utilizados instrumentos como a coleta de dados, a observação espontânea, entrevistas e análise documental, tendo como participantes alunos com deficiência dos cursos superiores do Instituto Federal da Paraíba (IFPB), Campus João Pessoa, atendidos pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE). Os critérios para escolha dos participantes da pesquisa de Silva (op. cit.) foram: ser estudante com deficiência matriculado em curso superior da instituição desde 2009 (ano de implantação do NAPNE) e ser acompanhado por esse núcleo. Ao todo 7 estudantes participaram da pesquisa, os listados pelo NAPNE.

Nos resultados divulgados por Silva (2014) se destacam que a legislação internacional e brasileira, e a política educacional, notadamente da educação profissional, bem como os documentos institucionais do IFPB se encontram num movimento inclusivo que acolhe a diversidade de alunos. Constatou-se que a implantação da Ação TEC NEP no IFPB foi de grande importância para uma maior visibilidade dos alunos com deficiência na instituição, mobilizando setores acerca da inclusão, assim como para proporcionar aos estudantes um elo de apoio em serviços e ações que viabilizem acessibilidade.

Os entrevistados da pesquisa percebem as ações realizadas pelo NAPNE e pelo IFPB - João Pessoa de maneira positiva. Os profissionais e alunos citaram a preocupação com a estrutura física do campus por ser, no contexto da pesquisa, um fator impeditivo da inclusão. Silva (2014) destaca ainda como desafios a falta de gerenciamento financeiro para que a demanda dos alunos tenha atendimento pleno e com maior eficiência. Destaca também a necessidade da ampliação da comunicação de alguns setores que lidam diretamente com os alunos, visto que se faz necessário evitar situações delicadas, como por exemplo, a distribuição das salas de aula que interferem na qualidade de vida dos alunos.

A dissertação de Seger (2016) também buscou analisar o processo de inclusão dos estudantes com deficiência nas IES públicas do Estado do Paraná, tendo como referência de análise as políticas educacionais de acesso ao ensino superior no contexto nacional e internacional, de 1988 a 2015. A pesquisa foi uma análise qualitativa e exploratória com

enfoque documental e descritivo. A seleção das IES públicas teve como critérios a existência de núcleos ou serviços de apoio ao estudante com deficiência. Tomando por base o levantamento das instituições selecionadas, elaborou-se o questionário com questões abertas e fechadas, para o envio on-line aos gestores/coordenadores das nove IES públicas do Estado do Paraná que possuem núcleos e/ou serviços de apoio para estudantes com deficiência (SEGER, op. cit.).

Os resultados apontados por Seger (2016) demonstram que o processo de inclusão dos alunos com deficiência, ainda que esteja acontecendo de modo tímido, já mostra avanços consideráveis no alcance de direitos. Constatou-se que dos nove coordenadores de núcleos, apenas um possui experiência inferior a 10 anos. No que se refere ao perfil dos estudantes participantes, constataram-se as seguintes deficiências: física, auditiva, surdez, visual, baixa visão, intelectual e múltipla. Destacaram-se, com maior incidência, as matrículas com deficiência física e surdez, representando juntas mais da metade do total de alunos incluídos nas IES; em segundo lugar, matrículas de alunos com baixa visão, que representam mais de 20% do total de alunos. As demais matrículas, com menor índice, foram deficiência múltipla, deficiência auditiva e cegueira.

Seger (op. cit.) constatou que todos os campi pesquisados apresentaram algum aparato legal através de regimento, portaria, resolução ou através de organograma institucional. Apenas duas instituições apresentavam reservas de vagas para estudantes com deficiência previstas em Edital; já com relação a bancas de concursos ou seletivos, sete instituições possuem atendimento diferenciado. A autora destacou como limites a necessidade de mais estudos na área, pois ainda há poucos estudos no Estado do Paraná, e almeja a ampliação e continuidade das pesquisas existentes.

O artigo de Estácio e Almeida (2016) objetivou compreender a política de inclusão de pessoas com deficiência na educação superior do Amazonas. A pesquisa foi de natureza qualitativa, do tipo pesquisa-ação, realizada na Escola Normal Superior (ENS) da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). O universo da pesquisa corresponde a 20% dos alunos com baixa visão regularmente matriculados na ENS da referida Universidade e para coleta de dados foram realizadas entrevistas.

A análise de Estácio e Almeida (2016) leva a alguns resultados levantados nas entrevistas, tais como: reorganização dos espaços, eliminando barreiras arquitetônicas e comunicacionais; os alunos com baixa visão apresentam um bom relacionamento com os demais alunos; a relação professor-aluno tem sinais de um convívio favorável, tendo até professores como referência; existe o compromisso de alguns professores com tecnologias que

favoreçam o envolvimento do aluno, como a utilização de computadores, gravadores e *softwares*; os alunos pesquisados utilizavam *softwares* que transformavam textos escritos em áudio e vice-versa, assim como textos impressos em braile. Nota-se que a política de inclusão na UEA atende parcialmente aos anseios dos assistidos, devendo ser repensada para garantir, além do acesso, a permanência. Destacam também a falta de livros em braile ou gravados, para acesso aos alunos, pontuam a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e a adoção de uma proposta de formação continuada do quadro de docentes e técnico-administrativos acerca da inclusão.

Finalizando a análise, Estácio e Almeida (2016) destacam a importância da habilitação do professor para atuação com alunos público-alvo da educação especial, assim como de tecnologias que podem auxiliar no processo de ensino-aprendizagem.

O artigo de Stroparo e Moreira (2016), diferentemente dos demais estudos, trouxe uma análise acerca da biblioteca universitária, sendo o único trabalho encontrado sobre esse ambiente institucional. O estudo em questão visou analisar a educação inclusiva no ensino superior e compreender os processos pelos quais se articula com as bibliotecas universitárias. Como fontes de pesquisa, foram utilizados os portais de periódicos do Banco de Teses e Dissertações da CAPES, na base Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (IBICT) e no portal Scielo. O levantamento foi expandido para portais de bibliotecas nacionais, ao Banco Bibliodata, Revista de Educação Especial de Santa Maria, Revista Brasileira de Educação Especial da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, e também aos seguintes eventos: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias (SNBU) e Congresso Multidisciplinar de Educação Especial no período de 2000 a 2014.

Na pesquisa, fizeram parte estudantes com deficiência da UFPR, as 10 bibliotecas do Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Paraná (SiBi/UFPR) e os chefes das respectivas bibliotecas, os gestores. Para efeito do cálculo na escolha dos participantes foi utilizada uma amostragem dos 79 alunos identificados e foram selecionados 51 estudantes com deficiência física, visual, surdez e múltipla, ficando o tamanho da amostra com 17 estudantes de graduação com deficiência, representando 33% da população, sendo o número da amostra fixado em 10 participantes.

Nos resultados destacados por Stroparo e Moreira (2016), as 10 bibliotecas analisadas foram consideradas adequadas por mais de 90% dos sujeitos pesquisados; 89 a 60% as consideraram parcialmente adequadas; e abaixo de 60% as consideraram como inadequadas. Com relação à acessibilidade atitudinal, constatou-se o elemento invisibilidade do estudante

com deficiência. Na acessibilidade física de todos os campi foi possível verificar que apenas uma das bibliotecas se mostra adequada, com um enfoque voltado para esse tema desde 2007; quatro bibliotecas necessitam principalmente de readequações, de adaptações de mobiliários, que são incompatíveis com as normas estabelecidas, assim como adaptações em banheiros e nos bebedouros. Destacou-se ainda a necessidade de remoção de catracas, escadas e instalação de rampas e elevadores para acesso em biblioteca com andares e a necessidade de rebaixamento dos balcões.

De acordo com Stroparo e Moreira (2016), em relação à acessibilidade informacional não há duplicação de acervo em formatos diversos, mas há a disponibilização de equipamentos e recursos tecnológicos presentes em uma biblioteca que atua como unidade piloto para todo SiBi. Na acessibilidade atitudinal, conforme os autores, os depoimentos se configuram como positivos em relação à atenção, à prontidão e à boa vontade dos servidores. Os gestores relataram a dificuldade de lidar com as diferenças e frisaram a necessidade de mais capacitação. Stroparo e Moreira (op. cit.) destacaram que em relação à acessibilidade de serviços os dados revelaram como satisfatórios os serviços tradicionais e a inexistência de recursos informacionais específicos em nove bibliotecas, estando apenas uma delas com recursos.

Dessa forma, Stroparo e Moreira (2016) destacaram que no que se refere à política institucional ainda existem demandas como: alteração do regulamento de empréstimo, ampliação do prazo de devolução para alunos com deficiência, a presença da Comissão de Acessibilidade que visa discutir ações sobre acessibilidade, contemplando todo o SiBi, a importância e urgência do estabelecimento de política institucional inclusiva para eliminação de barreiras e o desenvolvimento de ações para favorecer a permanência e o sucesso dos alunos com deficiência no Ensino Superior.

O artigo de Nunes e Magalhães (2016) se voltou para sete universidades federais brasileiras, com o intuito de conhecer as ações estratégicas de gestão por elas desenvolvidas para atender aos alunos com deficiência, comparando suas ações internas quanto às políticas de educação inclusiva praticadas no processo de criação e consolidação dos respectivos núcleos de acessibilidade.

A pesquisa de Nunes e Magalhães (2016) buscou conhecer os serviços de apoio implantados em universidades, os materiais didático-pedagógicos adaptados, acessibilidade arquitetônica, de transporte, a acessibilidade comunicacional e digital, além da gestão de atividades acadêmicas e administrativas dos setores. A pesquisa estudou a experiência da Universidade de Minas Gerais (UFMG), comparada a outras universidades como Universidade de Brasília (UnB), Universidade de Ouro Preto (UFOP), Universidade do Rio de Janeiro

(UFRJ), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Os resultados apresentados por Nunes e Magalhães (op. cit.), a partir dos dados levantados em entrevistas e questionários junto aos coordenadores de universidades, permitiram comparar as ações efetivadas nos núcleos de acessibilidade. Constatou-se que as equipes do núcleo de acessibilidade das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) pesquisadas têm composição multidisciplinar, as IFES pesquisadas possuem alunos com deficiência na graduação e pós-graduação. Os autores verificaram que a política de inclusão se inicia no vestibular, e em três delas, os procedimentos são após a aprovação, fazem o contato com os alunos e o encaminhamento para os serviços especiais, exceto na UFPR, cuja ação precede o vestibular, com a análise e triagem dos alunos.

Nunes e Magalhães (op. cit.) destacam ainda que em relação aos deficientes visuais há nas universidades uma estrutura robusta de técnicos, professores, bolsistas, bem como recursos e equipamentos. Quanto aos alunos com deficiência auditiva, existe atendimento mediado por intérpretes de Libras em sala de aula e supervisão de um especialista para acompanhar o trabalho dos intérpretes. Na UFRGS existe um projeto de tutoria em que o próprio aluno indica um colega para assisti-lo, e nos eventos há o suporte de intérpretes; já na UFMG não se estruturou um serviço adequado de atendimento em Libras.

Com relação aos deficientes físicos, Nunes e Magalhães (2016) destacaram que as universidades elaboram projetos para reformas e adaptação dos espaços físicos, construção de rampas, adaptação de cadeiras e mesas. Houve a criação de uma comissão de acessibilidade na UFRGS para mediação com setores administrativos; porém, na UFMG a acessibilidade arquitetônica ainda se encontra sem soluções. Nunes e Magalhães (op. cit.) afirmam que na UFMG ainda há carência de articulação intersetorial na implementação das políticas de inclusão.

Nunes e Magalhães (2016) concluem afirmando que no que se refere aos docentes da UFMG, a política de inclusão é pouco conhecida pelo corpo docente, o colegiado, a administração central, e entre os setores administrativos não há articulação e ações em rede, assim como os dados referentes aos alunos são pouco conhecidos. Dessa forma, constata-se a inexistência de uma política institucional definida, que se dá, possivelmente, em sua maioria, pela ausência de formação de professores para o Ensino Superior, que além disso ainda apresenta uma sequela da sua formação inicial. Dessa forma, Nunes e Magalhães (op. cit.) ponderam como essenciais cursos de formação de professores, através de um processo contínuo, a fim de eliminar barreiras atitudinais, de comunicação e pedagógicas.

A categoria de análise *Modus Operandi* trouxe diversas pesquisas com pontos que se convergem ou que se complementam, dentre eles podemos destacar a dificuldade encontrada em quantificar os dados concernentes ao PAEE, por serem dados autodeclarados. Outras limitações foram destacadas nessa categoria como: falta de estrutura adequada, falta de especialistas e de profissionais para elaboração de materiais. Constatou-se também a ausência de gerenciamento financeiro para a inclusão, pois não há a destinação de verba no orçamento da instituição. Outro ponto que merece destaque diz respeito às dificuldades com a cultura institucional, em especial a docente, o número precário ou ausência de intérpretes de Libras em sala de aula. Vários outros pontos foram destacados, tais como: a política de assistência estudantil que acaba não contemplando os estudantes PAEE como deveria; existência de barreiras arquitetônicas; necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e formação continuada de técnicos e docentes; situações de invisibilidade dos estudantes PAEE; dificuldade de acesso nas bibliotecas (necessidade de acervo em formato acessível) e disponibilização de equipamentos e recursos; o pouco conhecimento sobre a política de inclusão pelo corpo docente, colegiado e administração superior, assim como foi observada a necessidade de ampliação de estudos na área para expansão do debate.

Quadro 9 - Listagem dos trabalhos da categoria Acessibilidade

Ord.	TIPO	TÍTULO	AUTORES	ANO	FONTE
01	Dissertação de Mestrado (Profissional)	Acessibilidade no Ensino Superior: o caso da UFJF	Paula Maciel Mourão Alencar	2013	BDTD
02	Dissertação de Mestrado (Profissional)	Contribuição das tecnologias da informação e comunicação (TICs) para a acessibilidade de pessoas com deficiência visual: o caso da Universidade Federal do Ceará	Vera Lúcia Pontes Juvencio	2013	BDTD
03	Dissertação de Mestrado	Apropriação da informação por surdos no ambiente web à luz da Ciência da Informação	Sarah Miglioli	2014	BDTD
04	Dissertação de Mestrado	Acessibilidade de universitário com baixa visão no curso de software de desenhos gráficos em duas disciplinas na UnB	Rafael Lugão Magalhães	2016	BDTD
05	Dissertação de Mestrado	Caracterização de servidores com deficiência de uma instituição federal de Ensino Superior	Mariana Seabra da Silva	2013	BDTD
06	Artigo	Acessibilidade e deficiência na universidade: política de recursos humanos	Carlos Eduardo Cândido Pereira; José Luis Bizelli;	2015	CAPES

			Luécia Pereira Leite		
07	Artigo	Sombreado a pessoa com deficiência: aplicabilidade da Técnica de Sombreado na coleta de dados em Pesquisa Qualitativa	Jackeline Susann Souza da Silva; Windyz Brazão Ferreira	2017	CAPES
08	Artigo	Análise de Acessibilidade: aplicação parcial do modelo SIGOCEA em um centro de uma Instituição Federal de Ensino	Karla Edite Pino Freitas, Elisete Dahmer Pfitscher, Adressa Bregalda Belan	2016	CAPES
09	Artigo	Estudantes cegos na educação superior: o que fazer com os possíveis obstáculos?	Bento, Seleau; Magda Floriana; Costas, F. A. T	2017	CAPES

Fonte: Elaborado pela autora.

Na categoria **Acessibilidade**, encontram-se trabalhos que discutem, em diferentes aspectos, as dimensões de acessibilidade no Ensino Superior. O estudo de Alencar (2013) buscou analisar a política de inclusão de pessoas com deficiência na instituição, a fim de avaliar a acessibilidade física e pedagógica na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), assim como propor melhorias nas condições de acessibilidade na instituição.

Alencar (2013) realizou entrevistas com atores da UFJF envolvidos com a política de acessibilidade em âmbito institucional, sendo eles: um profissional de nível superior e especialista em infraestrutura, um gestor na área de acessibilidade e um docente especialista, além de alunos e servidores com deficiência da UFJF, ao todo, seis sujeitos participaram da pesquisa.

Os resultados da pesquisa de Alencar (2013) revelaram que ainda existem locais da universidade nos quais a acessibilidade física não é o ideal, mesmo com a existência de um núcleo na instituição, a Coordenação de Acessibilidade Educacional, Física e Informacional (CAEFI). Muitas adaptações já foram realizadas, como a instalação de elevadores, reserva de vagas de estacionamento, banheiros e bebedouros adaptados em todas as unidades. Constatou-se, também, que os professores da instituição ainda são despreparados para a promoção da educação inclusiva e necessitam de orientação sobre os processos de aprendizagem dos deficientes. A maior barreira a ser superada, segundo Alencar (2013), diz respeito à acessibilidade atitudinal, que requer uma mudança cultural.

A dissertação de Alencar, por ser de natureza de um mestrado profissional, após o diagnóstico sobre as demandas da instituição propõe ações voltadas à acessibilidade. Alencar

(2013) trabalha a acessibilidade em três campos: acessibilidade física, acessibilidade atitudinal e acessibilidade pedagógica. Dentre as propostas para sanar as dificuldades elencadas pelos entrevistados destacam-se: a manutenção constante dos elevadores, manter os elevadores destrancados e em constante funcionamento, orientar o pessoal da limpeza sobre a prioridade dos deficientes para o uso dos elevadores, construção de rampas de acesso dos pontos de ônibus e evitar a utilização de espaços de veículos para o deslocamento, ter fiscalização das vagas privativas aos deficientes, aquisição de mais ônibus adaptados para o transporte de servidores deficientes e ampliação da cobertura das rotas dos ônibus, manutenção constante das plataformas elevatórias dos ônibus.

Alencar (op. cit.) destacou que a CAEFI não possui uma equipe bem definida, tendo apenas um coordenador e dez bolsistas, não tendo uma equipe multidisciplinar. A autora pontuou que a composição da CAEFI deve ser por: técnico administrativo em educação que atua na Pró-reitoria de Infraestrutura (Proinfra) nas áreas de arquitetura e engenharia, técnico-administrativo e/ou docentes em educação com conhecimentos em Libras e Braille, assim como de saúde nas áreas de medicina, fisioterapia e fonoaudiologia, e da área de pedagogia, representantes dos docentes e dos discentes e servidores com deficiência. Destacou também que a abrangência e o conhecimento por parte da comunidade são comprometidos por essa limitação do setor.

Alencar (op. cit.) sugeriu uma melhor divulgação da CAEFI, através de e-mails aos servidores e alunos, assim como realização de visitas às unidades da instituição para discussão dos casos e divulgação das suas ações. Houve, ainda, sugestões quanto à melhoria da comunicação e identificação acerca dos estudantes com deficiência, de modo a identificar o curso, o tipo de deficiência e suas demandas. Dessa forma, faz-se necessária a implantação de um canal de comunicação, via SIGAA, para o cadastro semestral dos alunos, a fim de facilitar sua identificação e a comunicação entre aluno e professor, de modo a solicitar adaptações ou intervenções para sua permanência acadêmica.

A autora pontuou a acessibilidade atitudinal e trouxe algumas considerações relevantes, como a necessidade de mais cursos na área, a serem ministrados pela CAEFI, disponibilizados para os técnicos e docentes com informações triviais sobre abordagem, acolhimento e estratégias de aprendizagem, assim como continuar promovendo eventos com discussões sobre a temática na comunidade universitária.

O estudo de Juvêncio (2013) também trouxe em seu bojo a acessibilidade, mais especificamente a comunicacional. Sua dissertação visou investigar a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) como fatores influenciadores e facilitadores

para o acesso, a autonomia e a permanência das pessoas com deficiência visual na Universidade Federal do Ceará (UFC), na perspectiva dos alunos e servidores públicos com cegueira ou baixa visão. Ao todo foram oito sujeitos participantes da pesquisa.

A pesquisa de Juvêncio (2013) foi de natureza exploratória e descritiva, com aplicação de instrumentos como questionários, entrevistas e testes com as pessoas com deficiência visual que constituem a comunidade universitária, com seus servidores e alunos. Os resultados do estudo expuseram que o uso das TICs propicia e facilita o acesso e a permanência de pessoas com deficiência visual na UFC, ao passo que o uso de tais tecnologias traz qualidade de vida e torna a vida mais fácil. Conforme Juvêncio (op. cit.), a inclusão não se dá sem uma decisão política, institucional e cultural. Os estudantes com deficiência visual da UFC se constituem em um grupo dinâmico, ativo e responsável, com todos os sujeitos participantes envolvidos em ações voltadas à acessibilidade institucional.

O computador é peça-chave para a inclusão, e segundo os depoimentos dos estudantes, o portal da instituição é parcialmente acessível. Conforme Juvêncio (2013), o módulo acadêmico SIGAA do Sistema Integrado de Informações Institucionais não tem o mesmo nível de acessibilidade, inviabilizando tarefas simples como a emissão do histórico escolar, mesmo considerado por alguns como módulo parcialmente acessível, não utilizando a mesma interface do portal da instituição. Dessa forma, a autora esclarece que é necessário o envolvimento dos sujeitos com deficiência visual na construção dos sítios eletrônicos, de modo a primar por mais autonomia no acesso às informações.

A dissertação de Miglioli (2014) também trouxe a discussão do acesso à informação a partir do ambiente *web* voltado aos surdos, voltando-se à acessibilidade comunicacional. Dessa forma, a pesquisa buscou investigar o acesso à informação por surdos na *web*, buscando identificar aspectos da apropriação da informação por essa comunidade de usuários, à luz da Ciência da Informação.

Miglioli (2014) desenvolveu uma pesquisa qualitativa exploratória e descritiva, a partir da utilização de questionário com perguntas de múltipla escolha, através de aplicação dos instrumentos de pesquisa no próprio canal de comunicação a ser analisado, buscando avaliar a interação do surdo com o método de investigação. Ao todo, foram quatorze estudantes surdos participantes da pesquisa, de um número total de 15 estudantes, sendo grupo de surdos usuários da Língua de Sinais e aluno universitário (com curso concluído ou em andamento) do Instituto Nacional de Educação dos Surdos. Miglioli (op. cit.) esclarece que os surdos da pesquisa não possuem resíduo auditivo, com surdez pré-linguística, e usam fluentemente a Libras.

Os resultados da pesquisa Miglioli (2014) destacaram que os surdos preferem novas tecnologias com recursos com informações em imagens. O estudo revelou que mesmo com o uso da *web* voltada aos ouvintes, os surdos buscam adequar as informações da *web* à sua condição e, mesmo assim, a consideram como um grande canal fortalecedor da identidade surda, provedor de autonomia social e minimizador da exclusão. Constatou-se que a *web* influencia positivamente como facilitadora da apropriação da informação dos sujeitos surdos, demonstrando que mesmo com a barreira linguística, esse instrumento tem grande valia para a promoção da cidadania e autonomia do surdo. Ressalta também a necessidade de treinamentos para o uso eficiente da Libras nesses espaços, a fim de garantir o acesso à informação de forma plena pela pessoa surda.

A dissertação de Magalhães (2016) buscou analisar estratégias de acessibilidade a partir das demandas de um universitário com deficiência visual (baixa visão) no uso de *softwares* computacionais para elaboração de desenhos gráficos em disciplinas da UnB. A pesquisa foi um estudo de caso envolvendo uma universitária com baixa visão e as duas professoras das disciplinas Física 2 Experimental e Laboratório de Físico-Química. O estudo utiliza como estratégia observação simples, análise de documentos acadêmicos e entrevistas semiestruturadas. Foram encaminhados e-mails para cinco estudantes e desses apenas um estava dentro do perfil de interesse, Maria, matriculada no curso de Engenharia Química e cursando as disciplinas Física II experimental e Laboratório de Gráficos, que utilizam o *software* para elaboração de elementos gráficos. O levantamento dos dados em campo ocorreu durante 20 semanas e foram realizadas observações tanto em sala de aula quanto em momentos extraclasse na elaboração dos gráficos.

Os resultados de Magalhães (2016) demonstraram que houve situações de não cumprimento dos direitos de Maria, quando alguns professores não ajustaram as aulas às necessidades da aluna. A configuração de tal fato foi representada com a recomendação da coordenação para que Maria trocasse de curso, alegando que ele não teria condições de recebê-la. As professoras que acompanham Maria nas disciplinas envolvidas na pesquisa demonstraram que acreditam no seu potencial, incluindo-a turma e possibilitando sua participação integral nas aulas.

Magalhães (2016) destacou como significativa a possibilidade de utilizarem o *software* de sua preferência para o desenho de gráficos, favorecendo, assim, que Maria usasse os programas que já utilizava no seu *notebook*. As professoras das disciplinas adaptaram a prova de Maria para que ela enxergasse melhor. Um ponto que merece ser ressaltado é que os professores de Maria só foram notificados acerca da presença da aluna na disciplina quando o

semestre já tinha iniciado. A aluna destacou a dificuldade de acompanhamento dos projetores porque os professores não utilizavam contrastes suficientes nas apresentações. Magalhães (op. cit.) esclareceu, em suas considerações, que também compete à UnB, além dos recursos físicos, a preocupação em orientar e apoiar o corpo docente, bem como os coordenadores de curso.

O estudo de Silva (2013) se voltou para a análise dos servidores no Ensino Superior. A proposta da autora foi caracterizar os servidores com deficiência de uma IFES, verificando sua funcionalidade, autonomia e satisfação. A pesquisa contou com a participação de nove servidores técnico-administrativos com deficiência, que ingressaram na IFES entre 2000 e 2012, através de concurso público com vagas destinadas a pessoas com deficiência, de acordo com o Decreto Federal nº 3.298/1999. Ao todo foram aplicados três instrumentos como a Medida de Independência Funcional (MIF), *checklist* para análise das condições do posto de trabalho do computador (*Checklist*) e uma entrevista semiestruturada.

Os resultados do estudo de Silva (2013) revelaram que na análise da MIF os participantes obtiveram escores de independência modificada e independência total; no *checklist*, um posto foi classificado como condições ergonômicas boas e os demais como razoáveis. Dos nove entrevistados, sete fazem uso de tecnologias assistivas no seu cotidiano, e somente um específico para trabalhar. Todos se mostraram satisfeitos com seu desempenho e acham que no momento não precisam de outro recurso. Os deficientes, sujeitos da pesquisa, tem deficiência leve e alto nível de escolarização, indo na contramão da literatura. Silva (2013) destaca que há, institucionalmente, uma carência de dados atualizados e completos do quadro de servidores com deficiência.

O artigo de Pereira, Bizelli e Leite (2015) visou analisar a inclusão de servidores da Universidade pública do sistema paulista de Educação Superior, estudo semelhante ao de Silva (2013), no entanto, voltou-se para o ingresso dos servidores no âmbito universitário. Conforme Pereira, Bizelli e Leite (2015), a Lei de Cotas nº 8.213/1991 vem abrir espaço para o público com deficiência, definindo as cotas compulsórias a serem respeitadas pelos empregados na admissão e demissão de pessoas com deficiência, assim como ressalta ser uma “discriminação positiva”, com termo do direito que visa a um tratamento desigual para compensar desigualdades de oportunidade e tratamento.

Pereira, Bizelli e Leite (2015) analisaram a aplicabilidade da normativa e constataram o despreparo para a inserção desse público no quadro de funcionários. Isso se confirma, conforme os autores (op. cit.), com os editais confusos ou pouco esclarecedores, e destacam os seguintes pontos: a não realização do aferimento de servidores e empregados públicos em seus quadros; não estabelecimento de meta para cumprimento de reserva de vagas de empregos

públicos, não respeito às provas e locais de realização das mesmas, desrespeito à ordem de classificação, não disponibilização de cargos e empregos públicos sob justificativa de aptidão plena ou incompatibilidade com a deficiência e falta de suporte especial no período do estágio probatório.

Em relação ao contexto universitário, Pereira, Bizelli e Leite (2015) expuseram que a gestão dos servidores ainda é muito carente de estudos e ações que valorizem mais a integridade humana e que contribuam para a formação de um quadro mais valorizado e inclusivo. O estudo em questão foi realizado na universidade pública multicampi do Estado de São Paulo que segue a Lei Complementar nº 683/1992, prevendo 5% de vagas para servidores com deficiência.

A análise dos resultados de Pereira, Bizelli e Leite (2015) revelou que nos editais voltados para a seleção de docentes não é prevista a reserva de vagas, ao passo que na maioria das vezes surge apenas uma vaga para concurso. A análise destaca ainda que se constatou que a dificuldade de adaptação às necessidades da pessoa com deficiência é maior no setor público do que na esfera privada, assim como o setor público precisa de informações básicas sobre esse segmento e conhecer mais a realidade dos seus servidores.

O artigo de Silva e Ferreira (2017) teve como objetivo analisar a técnica de sombreamento e sua relevância para os Estudos sobre a deficiência, assim como qualquer outro tipo de pesquisa que envolva a análise de dados com ou sobre a pessoa com deficiência. A pesquisa foi realizada com seis estudantes de cursos de graduação com diferentes tipos de deficiência, sendo três mulheres e três homens. A pesquisa se volta para um estudo de caso. O caso analisado, de nome fictício Bruno, é do curso de Educação Física em uma universidade do nordeste brasileiro e tem cegueira, o mesmo não trabalha e recebe um benefício social. Optou-se pelo estudo de caso através da utilização da técnica de sombreamento pelo fato de o estudante ficar em tempo integral na universidade, no horário de 8h às 16h30min.

Conforme Silva e Ferreira (2017, p. 187), o sombreamento

é uma técnica que permite ao pesquisador ter contato com a rotina do participante. No estudo sobre acessibilidade, o sombreamento permite ao investigador estar perto da experiência de interação da pessoa com deficiência com estruturas físicas, sistemas de comunicação e informação, atitudes, metodologias de ensino, entre outras.

Dessa forma, a proposta prima pela vivência e um mergulho no cotidiano da pessoa com deficiência, possibilitando a análise das relações de poder, das representações e das situações vivenciadas no dia a dia. Para a coleta de dados foi aplicada a técnica de sombreamento, assim como a realização de uma entrevista, a fim de compreender outros

aspectos do estudante, tais como o processo de escolarização e seu ingresso no Ensino Superior, e também foi utilizado o diário de campo durante o acompanhamento do estudante.

Silva e Ferreira (2017) organizaram os resultados a partir de dois recortes: durante a técnica de sombreamento e após a técnica de sombreamento, tendo como cenários: o percurso até a sala de aula, a sala de aula, o restaurante universitário, o serviço de apoio – Núcleo de Educação Especial NEDESP e o portão principal da instituição. Os pontos destacados durante a técnica de sombreamento contemplaram situações vivenciadas em sala de aula, por exemplo, em que em uma aula de ginástica rítmica foram apresentados vários movimentos com diferentes objetos (bola, arco, corda, fita) e datashow (apresentação de vídeo), contudo, não foram descritos ao estudante cego, tornando a aula inacessível ao mesmo, mas mesmo assim, ele não manifestou sua queixa e permaneceu calado.

Nos resultados expostos os pesquisadores se sentiam impotentes frente à situação vivenciada e relataram acerca da fala da professora no término da aula, expondo uma fala que sinaliza claramente o não preparo e o entendimento deturpado de que um tratamento desigual traz vantagens para a pessoa com deficiência, mas também apenas culpabiliza a instituição por não estar preparada, eximindo-se de qualquer responsabilidade. Os pesquisadores sugerem a possibilidade de a professora promover a interação dos alunos, assim como o entendimento da aula pelo estudante cego, através da exposição dos instrumentos utilizados na aula pelo tato, assim como a descrição do vídeo exposto em aula.

A análise de Silva e Ferreira (2017) demonstrou que apenas no Núcleo da universidade o estudante tem acesso a recursos, e que adaptações solicitadas muitas vezes são entregues atrasadas porque o número de funcionários é reduzido para dar conta das demandas.

Os resultados das reflexões, após a técnica de sombreamento, foram expostos por Silva e Ferreira (2017) como um momento de fortes emoções, com indignação com relação ao transporte interno sem acessibilidade e a presença de vias com grandes riscos de acidente. Os pesquisadores expuseram as reflexões feitas ao estudante, e esse concordou com o relato feito e ficou emocionado com a própria história, e expôs que se sente sozinho na luta para conclusão do curso.

O estudo de Freitas, Pfitscher e Belan (2016) visou verificar a acessibilidade aos acadêmicos com algum tipo de deficiência ou com mobilidade reduzida, em um Centro de Ensino de uma Universidade Pública Federal Catarinense. A pesquisa se voltou para a acessibilidade no contexto dos deficientes físicos, especialmente os que fazem uso de cadeira de rodas. Foi uma pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa. Durante a localização do sujeito da pesquisa foi evidenciado apenas um estudante matriculado no centro pesquisado.

Conforme Freitas, Pfitscher e Belan (2016), a pesquisa utilizou lista do Sistema Contábil Gerencial (SIGOGEA) proposto por Pfischer em sua tese de doutorado, mas com algumas adaptações. A partir dessa lista se realizou a avaliação do nível de sustentabilidade organizacional, que nesse estudo se voltou para a acessibilidade em instituições de Ensino Superior.

Os resultados da pesquisa de Freitas, Pfitscher e Belan (2016) apontaram que apenas uma questão teve nota máxima, que foi o item “sala de aula arejada e apropriada para a atividade de ensino”. Alguns itens tiveram avaliação como “boa”, obtendo 80% de pontos, que foram: “Há instalações gerais para a pesquisa, para a prática de esportes, atividades culturais de lazer, espaço de convivência e para laboratórios didáticos e de pesquisa em quantidade e qualidade adequada às Pessoas com deficiência?”; “Há coerência de políticas de entendimento aos docentes como estabelecido em documentos oficiais?; “Há programas de apoio ao desenvolvimento acadêmico dos docentes referentes à realização de eventos (científicos, técnicos, esportivos e culturais, divulgação/produção científica) Pessoas com deficiência?

No que se refere ao local para atendimento do estudante com deficiência, instalações adequadas e laboratórios acessíveis, o resultado foi “regular”, e um ponto destacado pelo entrevistado é a existência constante de balcões altos. O participante avalia como “fraca” a acessibilidade, se referindo a espaços de alimentação, xerox, agências bancárias e outros. Com relação à existência de banheiros adaptados, a entrevistada citou a inexistência, 0%. Ela expôs ainda as barreiras existentes nos bebedouros, por conta da altura, assim como os caixas eletrônicos, que não são adaptados, e espaços de circulação no campus com acessibilidade para o deslocamento de um cadeirante.

Ao final da pesquisa, Freitas, Pfitscher e Belan (2016) propõem um plano resumido de gestão (5W2H) para as demandas constatadas, respondendo a sete expressões: *What; why, when, who, how, how much*). No que concerne ao “*What?*” há a proposta pelo aumento do número de banheiros e adaptação dos mesmos, e melhoria da limpeza; o “*Why?*” se justifica pelo direito que os estudantes têm de livre acesso aos espaços públicos; quanto ao “*Where?*”, situa-se o Centro de Ensino da Universidade Pública Federal Catarinense; o “*When?*” seria de realização, o mais brevemente possível; o “*How?*” deve ser conforme a Norma Brasileira 9050; e o “*How much?*” deve ser a partir de processo licitatório para aquisição de equipamentos.

O estudo de Selau, Damiani e Costas (2017) objetivou analisar os obstáculos ou as dificuldades enfrentadas por cegos na educação superior, propondo algumas estratégias que podem ser empreendidas por gestores e professores para a superação desses obstáculos que dificultam a inclusão do público-alvo da educação especial. A partir dos obstáculos

identificados pela literatura sobre o tema foram classificados dois grupos: atitudinais e arquitetônicos.

A pesquisa de Selau, Damiani e Costas (2017) se pautou em uma abordagem de natureza qualitativa e contou com oito sujeitos cegos como participantes, sendo cinco do sexo masculino e três do sexo feminino. Os critérios de seleção dos sujeitos foram: ser cego, ser egresso da educação superior, ter disponibilidade para participação na pesquisa; e os dados foram coletados através de entrevistas.

Os autores (op. cit.) destacaram, a partir da literatura estudada, algumas barreiras do grupo denominado “obstáculos atitudinais” em que se destacam, por exemplo, a falta de interesse dos docentes em um trabalho pedagógico voltado para o estudante cego, assim como representações negativas sobre a atuação profissional desses alunos ao término do curso. Destacou-se, ainda, a falta de preparo e interesse de alguns docentes. Em relação ao segundo grupo, denominado “obstáculos arquitetônicos”, destacaram-se as barreiras físicas que impossibilitam o deslocamento seguro do aluno cego, como as encontradas em desníveis de calçadas, objetos dispostos em locais de circulação (motocicletas, bancos, etc), dentre outros.

Os resultados de Selau, Damiani e Costas (2017) mostraram que existem outros obstáculos, além dos definidos pela literatura e agrupados nos dois grupos de barreiras. Dessa forma, os obstáculos foram pensados em interlocução com possíveis estratégias de intervenção como: dificuldades referentes a aspectos institucionais, tendo como estratégia o investimento no ingresso e na permanência do aluno cego; dificuldades concernentes a relações com professores, tendo como estratégia posturas pedagógicas condizentes com a situação de inclusão do estudante cego.

Em síntese, podemos destacar várias barreiras como as dificuldades de acesso a material em braille e a realização de provas orais com a presença do leitor. A fim de tornar o exame de vestibular mais equânime, discute-se a possibilidade de procurar o candidato cego, em tempo hábil, para um diálogo referente à elaboração e aplicação da prova, mais especificamente aos instrumentos que poderiam ser disponibilizados. Outra sugestão apresentada seria a necessidade de constante avaliação dos métodos de seleção de pessoas com deficiência visual, especialmente da aplicação da prova por leitores.

Em relação à permanência, muitos relatos expuseram a necessidade de a instituição ter total conhecimento de sua presença nas instalações, pois se consideram invisíveis em alguns espaços. Constatou-se que todos os participantes relataram a ausência de recursos de acessibilidade para cegos no desenvolvimento do curso, como equipamentos e materiais adaptados, assim como no acesso ao material da biblioteca e o acesso às secretarias.

Os resultados de Selau, Damiani e Costas (2017) mostraram também que a descrença dos professores no futuro profissional dos estudantes cegos afeta a sua formação. Por não acreditar na possibilidade de aprendizagem do sujeito, o professor não cria estratégias de ensino adequadas ao processo de aprendizagem. Segundo os autores (op. cit.), é essencial a preparação pedagógica para o atendimento de alunos cegos, pois a partir da compreensão sobre esse público o professor pode abandonar mitos e preconceitos e adequar a sua disciplina às necessidades específicas de aprendizagem do aluno. É importante o diálogo entre professor e aluno, a fim de realizar uma construção coletiva das avaliações e exposições das aulas, principalmente aspectos conceituais, assim como mediar a relação com o estudante cego e os demais estudantes. Há ainda a necessidade de disponibilização de tempo a mais para realização das avaliações, assim como de entrega de trabalhos. A pesquisa encerra focando na importância do professor no incentivo para a conclusão do curso pelo estudante.

De modo geral, a categoria **Acessibilidade** destacou diversos pontos, dentre eles, podemos destacar: a infraestrutura institucional com acessibilidade arquitetônica inadequada; professores despreparados e com necessidade de orientação sobre os processos de aprendizagem; a acessibilidade atitudinal destacada como a principal barreira a ser superada; constata-se que as TICs promovem a acessibilidade comunicacional e facilitam a permanência do PAEE; ausência de acessibilidade pedagógica e despreparo dos professores, assim como dificuldades de acesso a materiais adaptados.

A análise da categoria **Análise Comparada** se constituiu, conforme exposto no Quadro 10 abaixo, encontrou seis trabalhos que englobam estudos desenvolvidos em países como Brasil, Portugal, França, Itália, Inglaterra e Irlanda, analisando as políticas de inclusão no contexto da Educação Superior.

Quadro 10 - Listagem dos trabalhos da categoria Análise Comparada

Ord.	TIPO	TÍTULO	AUTORES	ANO	FONTE
01	Tese de Doutorado	O processo de Bolonha e as políticas de formação inicial com vistas à educação inclusiva	Maria Helena Candelore Vidal	2013	BDTD
02	Tese de Doutorado	Políticas de acesso e permanência de alunos com deficiência em universidades brasileiras e portuguesas	Cristiane da Silva Santos	2013	BDTD
03	Tese de Doutorado	Orientação Acadêmica e Profissional dos Estudantes Universitários com Deficiência: Perspectivas Internacionais	Leonardo Santos Amâncio Cabral	2013	BDTD

04	Tese de Doutorado	Dinâmicas de significação e trajetórias de desenvolvimento: experiências de estudantes com deficiência autodeclarada na universidade	Ana Cláudia Rodrigues Fernandes	2015	BDTD
05	Tese de Doutorado	Docência no processo de inclusão dos estudantes com deficiência em curso de educação física: análise do contexto universitário brasileiro e português.	Soraya Dayanna G. Santos	2016	BDTD
06	Artigo	Legislação para estudantes com deficiência no Ensino Superior no Brasil e em Portugal: algumas reflexões.	Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo, Maria Helena Martins	2016	CAPES

Fonte: Elaborado pela autora.

O estudo de Vidal (2013) teve o objetivo de analisar o processo de Bolonha e a sua influência na Educação Superior, em especial nas políticas de formação inicial portuguesa e brasileira, com vistas à educação inclusiva. Constituiu-se numa pesquisa comparativa, pautando-se nas diferenças históricas entre Bolonha e Brasil.

A tese de Vidal (2013) expôs, como resultados, os problemas enfrentados pelos países europeus para o processo de desenvolvimento de Bolonha em relação à formação inicial pautada na educação inclusiva e expõem a necessidade de mudanças nas estruturas educativas, nos métodos de aprendizagem e nos procedimentos de avaliação. Vidal (2013) destaca a necessidade de aumento salarial dos professores, assim como melhorias das condições de trabalho.

Os resultados de Vidal (op. cit.) evidenciaram que o processo de Bolonha, no Ensino Superior brasileiro, indique o projeto denominado “Universidade Nova”, no Brasil, seria uma articulação entre o modelo das Universidades da América do Norte e o modelo de unificação das Universidades do continente Europeu, através do processo de Bolonha. No contexto brasileiro, evidencia-se a dicotomia na educação especial, que dividiu a formação e o trabalho docentes voltados para a educação especial em “capacitados” e especializados”. Dessa forma, a autora acredita que isso promove a divisão do trabalho no interior das instituições de ensino em que o professor “capacitado” seria o executor das ações pedagógicas, e o “especializado”, o orientador ou supervisor. No que se refere à formação para a Educação Especial, Vidal (2013) destaca que ela não aparece no debate educativo do Processo de Bolonha, dessa maneira, conclui que o distanciamento entre a educação e a educação especial constitui a primeira discriminação, impedindo sua discussão.

O estudo de Santos (2013) objetivou analisar a organização das IFES, no Brasil e em Portugal, no que diz respeito às políticas e ações institucionais em face das demandas por acesso

e permanência na educação superior de alunos com deficiência física, visual, auditiva e intelectual.

Santos (op. cit.) realizou um estudo documental e de campo, de caráter crítico-descritivo, e teve como universo, no Brasil, a Universidade Federal de Goiás (UFG) e a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e, em Portugal, a Universidade Federal do Minho (Uminho) e a Universidade do Porto (UP), envolvendo 14 alunos com deficiência e 18 gestores das instituições responsáveis por ações voltadas aos estudantes com deficiência, tendo acesso apenas aos campi com Núcleo de Acessibilidade ou Serviço de Apoio. Os critérios utilizados para escolha do estudante foram: estar matriculado e cursado pelo menos um período na instituição, e para identificar os sujeitos foi contatado o Núcleo de Acessibilidade. Ao todo, foram entrevistados: um estudante cego, um com deficiência física e um surdo.

Na Uminho foi realizado o mesmo procedimento, a partir do Serviço de Apoio da instituição, e foram entrevistados: um aluno cego, um aluno surdo e um cadeirante. Na UP, participaram um aluno com deficiência visual (baixa visão), um aluno com amputação de mão e um cadeirante.

Santos (2013) identificou as políticas de expansão com o objetivo de ampliação, e não de universalização de vagas, tendo em vista que a Educação Superior continua meritocrática, seletiva e elitizada, em especial nas IES cujo número de vagas é limitado. Dessa forma, apesar da expansão constatada nos dois países, esses não conseguiram democratizar o acesso, apesar das políticas de reserva de vagas. No período do presente estudo, Portugal já contava com uma política com reserva de 2% de vagas para candidatos com deficiência, enquanto no Brasil existiam apenas as cotas sociais e raciais.

Destacou que apesar de serem países com realidades distintas, comungam para posições políticas semelhantes, que levam à privatização do Ensino Superior. Constatou-se, nos dois países, a consonância das políticas públicas nacionais com as orientações advindas das instâncias internacionais como ONU, UNESCO, FMI, dentre outros, visando assegurar o direito das pessoas com deficiência.

Na visão de Santos (2013), conforme o relato dos estudantes várias dificuldades são enfrentadas, como: barreiras arquitetônicas (elevadores, falta de sinalização, etc), barreiras pedagógicas (materiais acessíveis, tempo de disponibilização e professores), comunicacionais (intérpretes) e atitudinais (formar grupos). Algumas barreiras foram resolvidas institucionalmente e outras foram superadas a partir de ajuda de familiares, amigos e por mérito pessoal.

Conforme Santos (op. cit.), os Serviços de Apoio e os Núcleos de Acessibilidade desenvolvem diversas ações, como sensibilizações, cursos, oficinas de orientação aos professores, reformas em prédios antigos e construções conforme a norma, orientação a professores, leitores e gravação de material, digitalização de materiais e disponibilização de intérpretes.

As políticas institucionais no Brasil, conforme Santos (2013), apesar de vasta legislação, não tiveram impacto no domínio das normativas internas da UFG e UFU. Em Portugal, não há uma legislação nacional para normatizar e orientar a permanência na Educação Superior, mas contém leis específicas que contemplam recursos de acessibilidade, resultando em políticas internas com estatutos, despachos, etc.

No Brasil, a maioria dos estudantes com deficiência está matriculada na rede privada. Nota-se que boa parte das instituições (pública e privada) não assegura condições básicas de acesso e permanência. A autora chama a atenção para a política de financiamento através do Programa Incluir, exclusivas para instituições federais de ensino.

Santos (op. cit.) chama a atenção também para as bibliotecas, que não possuem livros em formato acessível, assim como sugere que ventos científicos já fomentem a disponibilização em formato digital e acessível das produções em livros e revistas, os professores devem disponibilizar material em PDF, ao invés de xerox, a universidade deveria ter um espaço de digitalização de material, e cada texto/livro digitalizado poderia ser disponibilizado virtualmente para troca de materiais entre IES. Esse intercâmbio de material acessível já acontece em Portugal, através da Biblioteca Aberta no Ensino Superior (BAES).

Santos (2013) enfatizou a necessidade de adequação dos prédios à norma, no entanto, ressalta que mesmo em obras recentes e construídas conforme a legislação, ainda assim existem erros na elaboração e execução dos projetos. Com relação às ações ofertadas pelos Serviços de Apoio e Núcleo, conforme depoimento dos estudantes, há ainda o atraso na disponibilização do material acessível, a falta de intérprete, falta de acessibilidade nos prédios das coordenações de curso e sala dos professores, falta de comunicação nas dependências do campus.

Dessa forma, Santos (op. cit.) concluiu dizendo que os resultados obtidos não podem afirmar que as IFES são inclusivas, tendo em vista que ainda prevalece um modelo integracionista, no qual se transfere ao aluno o esforço para se adequar ao contexto institucional. A autora encerra sugerindo o estabelecimento de redes entre as universidades, de modo a adotarem estratégias avançadas de apoio ao aluno com deficiência, promovendo o intercâmbio de experiências e boas práticas, assim como ocorre em instituições portuguesas.

A tese de doutorado de Cabral (2013) objetivou explorar, em nível internacional, iniciativas relacionadas à orientação acadêmica e profissional dos alunos com deficiência. O estudo foi dividido em três partes: a) estudo longitudinal descritivo na Itália (durante 3 anos), em condições de total imersão junto ao serviço para os alunos com deficiência da Universidade de Roma “Foro Italiano”, envolvendo 20 alunos com deficiência matriculados em três universidades italianas, utilizando-se de estratégias objetivas e ferramentas específicas de observação, avaliação e monitoramento, com a participação de quatro tutores acadêmicos e vinte tutores profissionais; b) estudo de caso exploratório na Inglaterra e na França, durante a mobilidade internacional de três meses, prevista pelo *Doctor Europeans*, sendo realizadas atividades de observação e entrevistas aos tutores acadêmicos e profissionais de duas universidades francesas e duas universidades britânicas; c) estudo de caso exploratório na Dinamarca e na Irlanda, através da participação ativa no projeto *Univers Emploi* do programa europeu Leonardo da Vinci, tendo realizado visitas técnicas presenciais e reuniões transnacionais com os responsáveis pelos Serviços para alunos com deficiência das universidades dinamarquesas e irlandesas, permitindo a coleta de dados por meio de observação e diário de campo.

Os resultados de Cabral (2013) revelaram várias iniciativas implementadas em universidades brasileiras, todavia, como identificado em outros países, alguns indicam que os serviços são prestados de forma não articulada com o contexto mais amplo. No que se refere à orientação acadêmica, foi constatada em todos os países da pesquisa que fazem uso de instrumentos específicos de avaliação e monitoramento.

Cabral (op. cit.) descreveu que nas universidades na Itália, Inglaterra e Irlanda foram envolvidos os outros serviços, e também os outros alunos, para um suporte adicional na promoção da orientação; somente as universidades da Itália e Inglaterra levam em consideração a família do aluno no programa de orientação acadêmica. Nas universidades da Itália, França, Inglaterra e Irlanda o serviço envolve outras estruturas da universidade e há a colaboração direta do serviço de *Tutorato Specializzato*, *Soltando negli Uffici Tiracinio* e *Job placement* da Itália, a família do aluno vem considerada no programa de orientação acadêmica.

No que se refere à orientação profissional, o autor destacou que o aluno é ativamente envolvido no processo de orientação realizado junto ao *Tutorato Specializzato* de todos os países pesquisados, utilizando instrumentos específicos de avaliação e monitoramento. Nas universidades da Itália, Inglaterra e Irlanda, os professores são envolvidos no programa de orientação profissional, apenas na Itália levam em consideração a família do aluno; com exceção da Dinamarca, todas as universidades trabalhadas envolvem serviços internos e alguns

serviços externos. O serviço de estágio e *Job Placement* em todos os países estudados consideram o envolvimento do aluno.

A partir das análises realizadas, Cabral (2013) concluiu que para implementação de um programa de orientação acadêmica e profissional é necessário que haja sinergia entre os serviços, com a colaboração entre Universidade e região e a organização e a cultura da inclusão na Universidade, o ambiente seja propício ao relacionamento interpessoal entre os atores envolvidos, que haja a autodeterminação e a motivação e as habilidades dos alunos.

A tese de Fernandes (2015) objetivou compreender a dinâmica de significação e trajetórias de desenvolvimento pessoal de estudantes com deficiência mediadas pelas experiências institucionais e subjetivas na vida cotidiana em universidades de países como Brasil e Portugal.

O estudo de Fernandes (2015) teve abordagem qualitativa e longitudinal, a partir de quatro instituições de Ensino Superior nos dois países, com quatro técnicos profissionais e oito estudantes. A realização da coleta de dados se deu por entrevistas individualizadas e análise de cartas (escritas um ano depois das entrevistas). A pesquisa foi dividida em três eixos: o primeiro apresentou as estratégias adotadas como parte do sistema de inclusão pedagógica de cada universidade investigada, o segundo focalizou as experiências vividas pelos estudantes com deficiência, e o último eixo explorou uma perspectiva ideográfica, as trajetórias ao longo do Ensino Superior de três participantes (dois brasileiros e um português), considerando tanto as entrevistas quanto as cartas.

Os resultados da pesquisa de Fernandes (2015) revelaram que há um ponto de tensão entre a meritocracia e os direitos humanos na cultura universitária. Constatou-se que a ideia do mérito é um desafio aos estudantes que precisam, a fim de se inserir no espaço universitário e desfrutar de aceitação por parte dos professores e se submeterem às condições impostas. Como exemplo de tais situações, explicitou o caso de Maria que teve que mudar de curso quando as oportunidades oferecidas, segundo ela, não correspondiam mais ao esperado. Sendo assim, a meritocracia é contrária à cultura de direitos humanos, uma vez que estudantes com deficiência são alvos de resistências e preconceitos.

Fernandes (op. cit.) destacou alguns indicadores a partir dessa análise, sendo eles: a formação docente para uma educação inclusiva, as ações dos sistemas de apoio institucional, a criação de políticas de inclusão. A formação de professores suscita, como questão central, investimentos que possibilitem a adequada formação docente para atuação em contextos educacionais comprometidos com a inclusão, que tragam elementos relacionados à ética e à cultura da inclusão, aspectos teóricos sobre as deficiências, sobre a legislação, metodológicos

e técnicas de atuação pedagógica. Compreendendo que a qualificação profissional beneficia a superação de barreiras referentes ao despreparo e ao desconhecimento.

Os serviços de apoio foram considerados importantes pelos estudantes entrevistados. Conforme Fernandes (2015), em uma das universidades portuguesas, um destaque foi para a baixa adesão dos professores e demais servidores às ações para inclusão. Em um prédio de outra universidade portuguesa, por ter instalações antigas, as ações de adaptação são dificultadas e acessibilidade também, por falta de recursos. A terceira universidade, que apresenta serviço de apoio mais formalizado, enfrenta problemas financeiros, limitando ações e atendimentos.

Fernandes (op. cit.) destacou em sua pesquisa a importância dos pares, conforme destacado pelos estudantes. Os entrevistados relataram a relação com os colegas de turma de modo positivo, com quem contam com apoio nas diversas situações da vida acadêmica. De acordo com alguns estudantes, eles se sentem mais apoiados pelos colegas do que pelos sistemas de inclusão da Universidade. A análise de Fernandes (2015) ressaltou a importância do círculo de relacionamento dos estudantes, contudo, destaca que essas experiências positivas também devem ocorrer entre professores, técnicos e gestores.

A tese de doutorado de Santos (2016) objetivou analisar aspectos constitucionais da docência universitária nos cursos de graduação em Educação Física, em contexto brasileiro e português, face ao processo de inclusão de estudantes com deficiência. O estudo teve uma metodologia mista e, ao todo, 138 professores universitários dos cursos de graduação em Educação Física de 15 instituições de Educação Superior do Brasil e de Portugal participaram da pesquisa. Como procedimentos e instrumentos foram utilizados: questionário, entrevistas, observação participante e autoconfrontação. Para os estudos quantitativos, os dados foram analisados a partir da Estatística descritiva, do teste T de *Student*, da *One Way ANOVA* e da Regressão Logística Multinível. Na análise dos estudos qualitativos foi utilizada a Análise de Conteúdo Temática e dos Núcleos de Significação.

Os resultados de Santos (2016) revelaram que os professores do Brasil, que se percebiam como tendo boa competência, apresentaram atitudes mais favoráveis no ensino de estudantes com deficiência, enquanto que os professores portugueses se sentiam muito desconfortáveis sobre a percepção de sua competência para ensinar estudantes com deficiência. No que se refere à formação docente, os professores brasileiros argumentaram que tiveram uma formação inicial “fragilizada” com relação à temática da inclusão; em contrapartida, os portugueses já afirmam que tiveram uma “boa” formação inicial.

Santos (2016), na discussão acerca da formação continuada, afirmou que ambos os países não possuíam uma legislação específica que abordasse sobre a preparação dos

professores para a inclusão. Os resultados revelaram também que os professores dos dois países utilizam estratégias e mecanismos de avaliação pedagógica para garantir a participação desses estudantes.

O artigo de Melo e Martins (2016) buscou realizar uma análise crítica da legislação que regulamenta a inclusão de estudantes com deficiência do Ensino Superior do Brasil e de Portugal, baseando-se em uma análise documental realizada entre os meses de setembro e novembro de 2015, analisando as normas jurídicas das últimas décadas. Os resultados revelaram que tanto no Brasil como em Portugal a discussão sobre a temática do acesso ao Ensino Superior é um problema antigo, e ainda continua sendo um privilégio de poucos. Foi possível constatar que mesmo com a existência de normativas legais, com estatutos e regulamentações institucionais portuguesas, não se pode afirmar que os sistemas educativos são inclusivos. Ao passo que mesmo com tais normativas e previsão orçamentária para o acesso e a permanência, muitas universidades não garantem tais direitos. Nota-se, ainda, que as orientações pedagógicas para o Ensino Superior ainda são incipientes frente ao que ocorre na Educação Básica, que se encontra bem mais estruturada.

Melo e Martins (op. cit.) ressaltaram também que em ambos os países há uma maior visibilidade de estudantes com deficiência nas últimas décadas, e nota-se que houve um aumento do número de estudantes com deficiência nas instituições privadas, em decorrência do Programa Universidade para Todos (PROUNI), diferentemente de Portugal, onde o número de estudantes com deficiência é maior em instituições públicas.

Os autores (ibid) revelaram também que as legislações do Brasil e de Portugal se encontram em estágios diferenciados, partindo do entendimento da Educação Inclusiva como um processo. Constata-se que a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) tem se estruturado com base em aparatos normativos e vem trazendo avanços no Ensino Superior, diferentemente de Portugal, que ainda não apresenta aparato normativo nessa área, mas vem adotando, em suas instituições, práticas cada vez mais inclusivas. Melo e Martins (2016) enfatizam a importância da formação dos professores e esclarecem que a legislação é importante, no entanto, sua eficácia só é alcançada com investimentos financeiros e humanos, assim como estudos para diagnóstico da realidade, a fim de elaborar políticas públicas para uma educação de qualidade.

Analisando a categoria **Análise Comparada**, foi possível identificar diversos pontos destacados nos trabalhos, tais como: a necessidade de melhoria salarial e das condições de trabalho dos servidores; a expansão não trouxe a democratização do acesso; a consonância das políticas públicas nacionais com as orientações advindas das instâncias internacionais; as

políticas brasileiras não tiveram o esperado impacto no domínio das normativas institucionais; em Portugal, não há legislação nacional para normatização e orientação do Ensino Superior, mas contém leis específicas; há ainda o predomínio de um modo integracionista; existem pontos de tensão entre meritocracia e direitos humanos na cultura universitária; há o destaque para o ciclo de relacionamentos dos estudantes e novamente o relato da formação inicial “fragilizada” dos professores.

Quadro 11 - Listagem dos trabalhos da categoria Representações sociais e subjetividade

Ord.	TIPO	TÍTULO	AUTORES	ANO	FONTE
01	Dissertação de Mestrado	Pessoas com Deficiência no Ensino Superior: percepções dos alunos	Cristina Linares Sintra de Carvalho	2015	BDTD
02	Dissertação de Mestrado	A individualização do sujeito: deslocamentos na articulação das pessoas com deficiência a partir da educação superior	José Guilherme Almeida	2016	BDTD
03	Tese de Doutorado	Inclusão de pessoas com deficiência na educação superior: representações sociais que produzem sentidos e (re)desenham cenários	Denise de Oliveira Alves	2015	BDTD
04	Dissertação de Mestrado	Processo de inclusão no Instituto Federal de Goiás: o papel do psicólogo	André Alexandre Antunes	2017	BDTD
05	Dissertação de Mestrado	Integração à universidade na perspectiva de estudantes com deficiência	Josilene Aparecida Satori Zampar	2015	BDTD

Fonte: Elaborado pela autora.

A dissertação de Carvalho (2015) se direcionou para o curso de contabilidade, buscando entender a trajetória de vida dos alunos com deficiência, graduados e com alguma passagem pela contabilidade, seja através da faculdade ou do ambiente de trabalho, apoiando-se em relatos da vida profissional, educacional, obstáculos e facilitadores encontrados.

A pesquisa de Carvalho (op. cit.) foi um estudo qualitativo que se deu através de levantamento de literatura sobre o tema, e pesquisa de campo, visto que o método utilizado foi a história oral, visando averiguar a trajetória de alunos com deficiência em instituições superiores. Ao todo, seis participantes colaboraram na pesquisa, sendo importante ressaltar que o autor destacou a dificuldade de dados sobre esse público que já estudou na instituição, pois não há nenhum campo indicativo de deficiência no cadastro. Dessa forma, foram selecionados estudantes com deficiência graduados e com alguma passagem pela contabilidade, ou pela

faculdade ou no ambiente profissional, a partir da indicação de professores e outros estudantes da instituição.

Os resultados de Carvalho (2015) revelaram que houve avanços nos últimos anos em relação ao acesso e à permanência do público-alvo da educação especial nas universidades. Ao mencionar os dados do Censo, Carvalho (2015) analisou que comparando o percentual da população que se encontra no ES *versus* o total de deficientes do país, o número ainda demonstra ser ínfimo no que se refere aos que cursam o ES. Os dados deixam visível que as IES ainda precisam melhorar na qualidade dos serviços ofertados para o PAEE, visto que um dos pontos que se destacam para a permanência do estudante é a ajuda dos amigos, e não da instituição de ensino. Destacou-se a necessidade de divulgação dos serviços da instituição, assim como de capacitação e engajamento dos professores no que se refere à inclusão.

Almeida (2016), em sua dissertação, visou compreender como tem se dado o processo de inclusão de alunos na educação superior brasileira, em especial, nas instituições públicas. Constituiu-se numa pesquisa de caráter exploratório-descritivo que se valeu da análise do discurso na ótica francesa de Pêcheux, enquanto metodologia para compreender como o sujeito com deficiência tem sido subjetivado na educação superior da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

Na UFJF, identificou-se o quanto é importante a institucionalização de um órgão direcionado para a inclusão de pessoas com deficiência como a Coordenação de Acessibilidade Educacional, Física e Informacional (CAEFI/UFJF), pois antes da estruturação da CAEFI não existia nenhum mecanismo de identificação do sujeito com deficiência ao longo de sua permanência na instituição. Foi possível identificar que a partir de 2011 teve uma maior inserção de estudantes com deficiência, tendo, esses sujeitos, principalmente com deficiência física, auditiva e visual, e em menor número, os com deficiência intelectual e outros. A incidência se dá em ciências biológicas, humanas e exatas, com maior incidência na área de humanas.

Nos resultados das entrevistas realizadas por Almeida (2016) foi possível observar a perpetuação dos sentidos depreciativos mobilizados por signos da deficiência, relacionados à manutenção do modelo padrão do sujeito aluno ideal, sem deficiência. Constatou-se o pouco interesse ou retorno positivo do professor com sua disponibilidade para a realização das entrevistas, que demonstra a falta de interesse sobre a temática e/ou receio de expor seu desconhecimento. Enquanto o professor demonstrava, em seu discurso, a tentativa de incluir, a fala dos alunos com deficiência indicava uma postura não permeável à flexibilização

metodológica e consequente superação das barreiras presentes em seu processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, Almeida (2016) enfatiza que o discurso que ainda se perpetua nas universidades é o da integração, exigindo que o sujeito com deficiência supere por si só as barreiras presentes. Apesar dos relatos, Almeida (op. cit.) afirma que já ocorre uma abertura para o processo de inclusão no âmbito da UFJF e que está em processo de mudança, contudo, não se pode negar que existem os avanços, mas com eles existem contradições e retrocessos oriundos de interesses de gestão pública ou de resistências individuais.

A tese de doutorado de Alves (2015) objetivou conhecer e analisar as representações sociais e os elementos do núcleo central e sistema periférico sobre inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior, construídas por professores e não professores participantes da pesquisa. A pesquisa teve abordagem mista, utilizando para coleta de dados um questionário, com Tese de Associação Livre de Palavras (TALP), uma técnica projetiva bastante utilizada em pesquisas de Representação Social (RS), e entrevistas semiestruturadas analisadas à luz da análise de conteúdo. Os conteúdos empíricos tinham o objetivo de comparar os grupos analisados com relação as suas representações, a fim de identificar se os núcleos centrais são diferenciados.

Os participantes da pesquisa eram pessoas que não tinham nenhuma identificação com pessoas com deficiência, pessoas com deficiência e professores de pessoas com deficiência. O primeiro grupo foi composto por sujeitos que informaram não ter nenhuma identificação com pessoas com deficiência (não ser parente e nem amigo). O segundo subgrupo foi composto por pessoas com deficiência, e em segundo momento empírico, foi realizada a escuta dos professores de pessoas com deficiência, na Educação Básica e na Educação Superior, a fim de confrontar com as representações sociais do primeiro e segundo contextos; no terceiro contexto foram entrevistados quatro professores de Educação Superior que tinham estudantes com deficiência em suas turmas.

Os resultados da tese de Alves (2015) demonstraram constatações que levaram ao refutamento da hipótese inicial, que foi a de que independentemente da inserção social, as pessoas e grupos podem chegar a representações semelhantes. Constatou-se, quanto à legislação, que parte dela é contraditória e favorece diferentes compreensões sobre a concretização dos princípios da inclusão. Alves (op. cit.) esclarece que a LDB (Lei nº 9394/96) e o PNE (2014-2024) mantêm o caráter substitutivo da Educação Especial, enquanto a CF/88, a Declaração da ONU dos direitos das pessoas com Deficiência (ONU, 2006) e o Estatuto da

Pessoa com Deficiência (2015) defendem um sistema educacional inclusivo nos mais diversos níveis e modalidades.

Alves (2015) afirma que há o predomínio de representações positivas e sugere um avanço conceitual no que se refere à inclusão. A maioria das palavras ressoadas, de forma direta ou indireta, conforme Alves (2015), representam que as pessoas com deficiência saíram da invisibilidade, mesmo com as expressões negativas expostas não teriam surgido sem essa ação. Mesmo com o surgimento de expressões negativas, Alves (2015) destaca que houve avanços na Educação Inclusiva, sendo inegáveis os avanços nas diversas áreas, como no trabalho, educação, lazer, participação política, e tais avanços são expostos nos mais diversos níveis de comunicação e possibilitam a construção de representações sociais.

O estudo de Antunes (2017) se voltou para a compreensão das concepções e práticas profissionais de psicólogos do Instituto Federal de Goiás (IFG) em relação à inclusão em e para a diversidade. A dissertação de mestrado foi realizada no IFG, tendo como base teórica a teoria histórico-cultural, de Fernando Luis González Rey. Inicialmente, foi realizada a análise documental e, em seguida, a construção de indutores a partir da abordagem aos psicólogos do IFG. O estudo foi realizado com cinco psicólogos, em quatro campi de três municípios distintos, a fim de preservar as diferenças regionais e culturais. Os campi participantes da pesquisa foram: Goiânia, Goiânia Oeste, Jataí e Inhumas.

Os resultados da análise de Antunes (2017) demonstraram que, de forma geral, as entrevistas revelaram possibilidades de atuação, conceitos de inclusão, perspectivas institucionais e o engajamento dos psicólogos na elaboração de políticas inclusivas, sendo consideradas três zonas de sentidos que fomentam uma discussão sobre o papel do psicólogo. No que se refere à zona de sentido engajamento dos psicólogos nas políticas inclusivas, os relatos apontaram baixa representatividade da categoria. Os dados revelaram a multiplicidade de concepções expostas pelos representantes e que justificam não um papel, mas o processo que tornam o psicólogo do IFG, ao passo que foram encontrados profissionais em construção.

A dissertação de Zampar (2015) buscou identificar as percepções sobre o processo de integração à universidade de um grupo de estudantes com deficiência. A pesquisa contou com a participação de cinco estudantes de cursos de graduação presencial de uma universidade pública, sendo dois estudantes com deficiência auditiva, dois com deficiência visual e um com deficiência física. Os dados foram levantados a partir de entrevistas semiestruturadas, dirigidas para averiguar a percepção dos participantes, a fim de compreender os suportes recebidos durante os outros níveis de escolarização, assim como os desafios existentes na área pessoal, estudos, nas relações com a instituição, o curso e a carreira. Utilizou-se ainda um Questionário

de Vivências Acadêmicas - QVA-r, instrumento proposto para avaliar a qualidade do enfrentamento dos desafios distribuídos nas dimensões das vivências acadêmicas que foram divididas em cinco tipos (carreira, institucional, interpessoal, pessoal e estudo).

Os resultados de Zampar (2015) destacaram como negativos os pontos de enfrentamento dos desafios concernentes à instituição, constatando-se práticas pedagógicas inadequadas para atender às necessidades do público-alvo da educação especial, falha na disponibilização de materiais adaptados, falta de suporte da universidade e acessibilidade arquitetônica inadequada. Com relação às relações interpessoais, constatou-se como positiva, no que se refere à interação com os colegas, sendo um elemento importante para a permanência e o progresso acadêmico de estudantes com deficiência. A autora identificou percepções negativas sobre o bem-estar psicológico, a autoestima, assim como dificuldades no desenvolvimento das competências e hábitos de estudo.

Na universidade pesquisada por Zampar (op. cit.) não existia reserva de vagas e nem o acompanhamento de estudantes com deficiência. Assim sendo, a autora sugeriu que se faz necessária a criação de um serviço de apoio aos estudantes com deficiência, para a garantia da permanência desse público. Destaca, ainda, que é essencial o conhecimento por parte dos membros da instituição para sanar os desafios encontrados em âmbito universitário.

Várias queixas foram apontadas pelos estudantes com deficiência entrevistados. Zampar (2015) destacou pontos como: inadequação das práticas pedagógicas aos deficientes auditivos, como a não disposição de modo frontal ao aluno e a apresentação de filmes legendados em sala de aula; aos deficientes visuais, a dificuldades com a adaptação de materiais (ampliação, digitalização de materiais de estudo, assim como a disponibilização de recursos como lupas eletrônicas, computador e adequações em espaços físicos com pisos táteis e acesso aos banheiros).

Analisando as produções da categoria **Representações Sociais e Subjetividade**, alguns pontos se destacaram, tais como: a necessidade de divulgação dos serviços na instituição; a pouca disponibilidade dos professores para a realização de entrevistas, a presença ainda marcante do discurso da integração; nota-se, também, a representação positiva sobre a inclusão; a interação com os colegas, aparecendo também nessa categoria como ponto positivo, e destaca-se ainda a necessidade da criação de um serviço de apoio aos estudantes com deficiência.

Quadro 12 - Listagem dos trabalhos da categoria Estudos bibliográficos e de legislações

Ord.	TIPO	TÍTULO	AUTORES	ANO	FONTE
01	Artigo	Altas habilidades/superdotação: estudos no Brasil	Bárbara Amaral Martins; Pedro, Ketilin Mayra; Clarissa Maria Marques Ogeda,	2016	CAPES
02	Tese de Doutorado	Educação de surdos: estudo bibliométrico de teses e dissertações (2010-2014)	Denise Marina Ramos	2017	BDTD

Fonte: Elaborado pela autora.

Na categoria **Estudos bibliográficos e de legislações** foram identificados dois trabalhos que realizaram análises de publicações existentes sobre altas habilidades/superdotação e de estudos acadêmicos de mestrado e doutorado sobre a educação de surdos. O artigo de Martins et al. (2016) também foi identificado na análise realizada no capítulo anterior, que abordou as produções sobre a PNEEPI. Martins et. al. (2016) teve o objetivo de elaborar um panorama em relação às teses e dissertações brasileiras defendidas na área das Altas habilidades/superdotação, com o intuito de identificar as temáticas abordadas, o ano e o local de publicação, assim como o nível de ensino.

Tais trabalhos foram identificados por Martins et al. (2016) a partir do Banco de Teses e Dissertações da CAPES e nos principais Programas de Pós-graduação na área de Educação Especial, a partir do levantamento realizado compreendendo o período de 1987 a 2014. Ao todo foram listados 126 trabalhos, sendo 110 dissertações e 16 teses. A análise do material identificado levou à criação de 17 categorias (Atendimento, avaliação, contexto social, criatividade, dupla excepcionalidade, família, formação, habilidade social, identidade, identificação, inclusão, levantamento, ludicidade, políticas públicas, precocidade, representação social e superdotação adulta).

Os resultados do artigo de Martins et al. (op. cit.) revelaram 30 produções na categoria “Atendimento”, 27 produções na categoria “Identidade”, 9 trabalhos na categoria “Família”, 8 produções sobre a categoria “Formação Docente”, 7 trabalhos sobre o “Contexto Social”, 6 produções sobre “Inclusão”, 5 sobre “Dupla Excepcionalidade”, 4 trabalhos sobre “Avaliação”, 4 trabalhos sobre “Levantamento”, 4 produções sobre “Precocidade”, 4 trabalhos sobre “Representação Social”, 3 trabalhos sobre “Habilidades Sociais”, 2 estudos sobre “Criatividade”, 2 sobre “Superdotação Adulta”, 1 estudo sobre “Ludicidade” e 1 estudo sobre “Políticas públicas”.

Os resultados demonstraram que a partir dos anos 2000 houve um crescimento significativo na produção científica sobre Altas habilidades/superdotação, correspondendo a 91,2%. Os trabalhos identificados ficaram distribuídos em 87,3% produções de nível de mestrado e 12,7% de nível de doutorado. Martins et al. (2016) destacam que apesar de as instituições serem, em sua maioria, privadas, nota-se que a maioria dos estudos é proveniente de instituições federais, representando 55,6% dos achados, enquanto foram identificados 26,1% de instituições privadas.

Dessa forma, Martins et al. (op. cit.) analisaram que apesar do crescimento do número de publicações sobre o tema, o número ainda é incipiente em relação às demais temáticas de inclusão.

A tese de doutorado de Ramos (2017) objetivou analisar o estado do conhecimento sobre a educação de surdos, com base em pesquisas acadêmicas de mestrado e doutorado defendidas em programas de pós-graduação no país, entre 2010 e 2014. O estudo foi de natureza bibliométrica, tendo como fonte a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, sendo identificadas 62 dissertações de mestrado e 8 teses de doutorado

Ramos (2017) destaca que a educação de surdos ainda encontra desafios, pois as escolas que recebem tais estudantes não estão preparadas os alunos não têm acesso a condições de ensino-aprendizagem adequadas. Várias questões foram levantadas pelo autor, tais como: a prática pedagógica e a formação de professores para atuação na educação de surdos; o acesso e a permanência de estudantes e profissionais surdos no Ensino Superior; a formação e atuação do intérprete educacional; a escola bilíngue, dentre outras.

Na pesquisa, foi constatada a carência de investigações sobre: a avaliação no contexto da educação de surdos, em escolas ou classes de educação inclusiva para surdos em uma abordagem bilíngue; a escrita de sinais no ensino-aprendizagem de surdos; a formação em pedagogia bilíngue etc. O estudo de Ramos (op. cit.) revelou uma queda acentuada no total de produções no ano de 2014 (50%). Constatou-se que as regiões Sudeste e Sul e as instituições públicas de educação superior reúnem o maior número de dissertações e teses, destacando-se as grandes áreas: Ciências Humanas e Linguística, Letras e Artes na produção de pesquisas nesse campo, destacando-se os programas de Educação. Houve maior destaque para os temas inclusão e linguagem, identificados por Ramos (2017) como em voga nas problemáticas da educação de surdos.

A categoria **Estudos Bibliográficos e Legislação** trouxe elementos que coadunam com as demais categorias, como: a educação de surdos encontra desafios frente ao despreparo das escolas; há carência de pesquisar sobre surdos, pois o número de publicações ainda é

incipiente, mesmo com o crescimento já existente. Constatou-se, também, que houve um crescimento significativo na produção científica sobre altas habilidades/superdotação, a partir dos anos 2000.

2.3 A educação inclusiva no ensino superior: o que já foi pesquisado na UFPI?

Analisando a produção científica sobre a temática da inclusão escolar, mais especificamente voltada ao estudo do Ensino Superior, foi realizada uma busca no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA/UFPI) com base na listagem de teses e dissertações já defendidas nos programas de pós-graduação da UFPI. Atualmente, a UFPI conta com 54 cursos de programas de pós-graduação e desses, apenas seis programas apresentaram estudos sobre o Ensino Superior. Os programas de pós-graduação que contemplaram a temática foram: o Programa de Pós-graduação em Ciência Política, o Programa de Pós-graduação em Educação, o Programa de Pós-graduação em Sociologia, o Programa de Pós-graduação em Geografia, o Programa de Pós-graduação em Letras e o Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas.

Ao todo foram identificados 27 trabalhos sobre a temática, com acesso realizado ao sistema até junho de 2018, no entanto, desses, apenas cinco trabalhos tratam da inclusão escolar do público-alvo da educação especial no Ensino Superior. Os trabalhos resultantes da filtragem realizada com base no título, resumo e palavras-chave foram os que estão apresentados no Quadro 13.

Quadro 13 - Teses e dissertações da UFPI sobre a inclusão escolar do PAEE no Ensino Superior

TIPO	TÍTULO	ANO	AUTOR(A)	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
Dissertação de Mestrado	Os sentidos subjetivos atribuídos ao preconceito por uma aluna cega do ensino superior	2012	Susana Araújo Chaves	Educação
Dissertação de Mestrado	O movimento inclusivo no Ensino Superior na Perspectiva de alunos cegos	2013	Rogéria Pereira Rodrigues	Educação
Dissertação de Mestrado	Inclusão na educação profissional e tecnológica-	2014	Soraya Tatiara Costa Lopes Chicar	Políticas Públicas

	experiência do IFMA-Campus Codó na visão de seus atores			
Dissertação de Mestrado	A escola sacudida em suas bases: significações produzidas pelo professor do Ensino Superior acerca da inclusão de alunos com NEEs	2017	Denise Martins da Costa e Silva	Educação
Tese de Doutorado	A tecitura da educação inclusiva na docência superior: uma trama colorida por narrativas de formação	2017	Sandra Lima de Vasconcelos	Educação

Fonte: Elaborado pela autora.

A dissertação de Chaves (2012) teve como objetivo investigar os sentidos atribuídos ao preconceito por uma aluna cega da UFPI. O estudo foi realizado com base na Epistemologia Qualitativa desenvolvida por González Rey, a partir de um estudo de caso de uma aluna cega que revela os sentimentos de angústia e tristeza em relação ao preconceito vivenciado na UFPI. Foram analisadas as experiências e vivências da aluna com as atitudes hostis que sofreu durante o seu percurso escolar até a inserção no Ensino Superior, tendo como meta analisar a realidade social dos sujeitos. Os instrumentais utilizados englobaram a entrevista inicial, complemento de frases, o conflito de diálogos e a entrevista em processo.

Os resultados de Chaves (2012) revelaram que a estudante cega sente o preconceito em sua vida social, contudo, não se limita à cegueira e aos insultos da sociedade, sabendo contornar esse contexto com diplomacia. Apesar da personalidade crítica e autodeterminada, Chaves (op. cit.) destacou que a estudante revelou muitas vezes ficar em casa como forma de evitar discriminações. Os resultados levaram ao entendimento de que a cegueira produz sentimentos relacionados à angústia, à tristeza, como também leva à reflexão sobre o motivo de sua deficiência. Conforme o relato da entrevistada, o preconceito perpassa o nível mais básico de ensino, como também o nível superior.

Conforme Chaves (2012), a aluna declara as dificuldades e frustrações ao idealizar que no curso de Pedagogia iria encontrar respostas e a tolerância; porém, relata que se deparou com muitos questionamentos, resistência e preconceitos, e o desinteresse dos professores quanto as suas necessidades. Mesmo em nível de mestrado, a entrevistada relatou os preconceitos ainda existentes por parte dos colegas da turma. A entrevistada relatou que se sentiu decepcionada com o espaço universitário, que deveria ser democrático e diverso, no entanto, encontrou um espaço com forte discriminação e intolerância. Mas apesar desse contexto, a estudante cega

reconhece a universidade como espaço de responsabilidade, compromisso e de conhecimento, assim como responsável pela oportunidade de ascensão social das pessoas, e destaca que estudar é algo que lhe traz prazer.

A dissertação de Rodrigues (2013) objetivou investigar, na perspectiva dos alunos cegos em segunda graduação, as modificações em instituições de Ensino Superior pública e particular, decorrentes da década de 1990 (primeira graduação) ao surgimento do movimento inclusivo (segunda graduação). A pesquisa é qualitativa e trata-se de um estudo de natureza explicativa, tendo sido desenvolvida em duas instituições, a Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e na Faculdade de Tecnologia do Piauí (FATEPI), no período de março a junho de 2012; ao todo a pesquisa contou com quatro sujeitos cegos: três do sexo masculino e um do sexo feminino.

Os sujeitos da pesquisa foram escolhidos segundo alguns critérios como: estar em segunda graduação e ser egresso ou estudante de instituição pública ou particular. Os sujeitos da pesquisa são estudantes de Bacharelado de Direito, e um de Licenciatura em Pedagogia da rede pública. Para a realização da coleta de dados se utilizou uma entrevista semiestruturada e dados demográficos.

Constatou-se, a partir dos resultados apresentados, que os cegos são estranhos à comunidade acadêmica, e mesmo após vinte anos de movimento inclusivo, verifica-se que ainda não se alcançou a construção de uma cultura inclusiva. Dessa forma, a universidade continua como privilégio de um grupo.

Rodrigues (2013) destaca que há uma contradição, pois ao mesmo tempo que os estudantes cegos demonstram satisfação pela inserção no ensino superior, também se deparam com a invisibilidade da comunidade universitária. A pesquisa demonstrou que os estudantes relataram dificuldades com rampas mal feitas, computadores ultrapassados, ausência de pisos táteis, ausência de computadores adaptados, ausência de livros acessíveis, o descumprimento das leis e a falta de acessibilidade atitudinal.

Os dados de Rodrigues (op. cit.) revelaram que a solidariedade é um elemento fundamental na garantia da permanência dos alunos cegos no espaço universitário. Esse elemento foi constatado tanto na primeira como na segunda graduação, tornando-se elemento substitutivo das lacunas das ações institucionais como acessibilidade arquitetônica, acessibilidade comunicacional e materiais pedagógicos acessíveis, dentre outros.

A dissertação de Chicar (2014) buscou analisar o atendimento aos estudantes com deficiência, condições para acesso e permanência deles na instituição. Para realização da pesquisa participaram cinco alunos com deficiência do Instituto Federal do Maranhão (IFMA),

Campus Codó, quatro professores, o diretor geral do campus, o servidor pedagógico e a assistente social. Os professores escolhidos para a pesquisa foram os que já haviam ministrado aulas para os discentes nas mais diversas modalidades (biologia, língua portuguesa, química e agroindústria). Utilizou-se de entrevistas semiestruturadas na realização da pesquisa.

No decorrer da análise de Chicar (2014) se constatou que a instituição não possui documentação institucional norteadora de ações inclusivas voltadas aos alunos com deficiência do IFMA, e isso acaba acarretando na dificuldade de acompanhamento e de realização de atividades direcionadas a esses discentes. Constata-se, nos relatos de estudante entrevistado, a frustração de chegar em alguns espaços da instituição sem adequação física e relata o caso de o transporte institucional não ser acessível. Outro entrevistado relata a ineficácia da estrutura do campus para o deficiente visual, pois não possui pisos táteis, sem placas de identificação em braile e os professores despreparados para a inclusão. No caso de laboratórios não adaptados, constata-se o comprometimento da participação do estudante com deficiência.

Segundo Chicar (op. cit.), a falta de capacitação prévia para atuação como PAEE foi recorrente nos depoimentos. Os docentes relataram a necessidade de formação continuada. No depoimento da assistente social, constata-se o entendimento da inclusão para além dos docentes, mas de todos os servidores que constituem a instituição. A autora menciona o relato do gestor e analisa que a partir da cobrança da estudante cadeirante que ingressou no curso, a instituição passou a pensar sobre e a adequar-se para a inclusão.

Nota-se que a construção do núcleo de atendimento ao PAEE foi comprometida pela rotatividade de profissionais, ao passo que não havia uma estrutura organizada e fixa, por não ter alunos PAEE matriculados. Chicar (2014) relata, a partir da entrevista da assistente social, a falta de discussões e ações efetivas para o surgimento do núcleo, pois se torna cada vez mais urgente a realização de capacitação dos professores, recursos e materiais adaptados.

O supervisor pedagógico trouxe em seu relato a ausência de conhecimento dos professores, e que alguns desses reforçam a exclusão, ao serem responsáveis por apelidos depreciativos, que se voltam exclusivamente à deficiência do estudante, tornando-se visível e forte o preconceito em âmbito acadêmico. Pela ausência de uma equipe multiprofissional, Chicar (2014) destaca o relato do supervisor pedagógico, que expõe exemplos de “iniciativas individuais” para o acompanhamento da disciplina. No caso do IFMA campus Codó, constata-se que não há ações reativas para atender os estudantes PAEE, as atuações são inexpressivas e apenas reforçam o paradigma da integração.

A dissertação de Silva (2017) teve o objetivo de analisar as significações produzidas pelo professor do Ensino Superior acerca da inclusão escolar de alunos PAEE que medeiam o

desenvolvimento da sua prática docente. A pesquisa contou com a participação de uma docente da UFPI, a partir dos critérios: mínimo de cinco anos de atuação docente em Instituição Superior, já ter tido experiência com aluno PAEE em sala de aula e ter disponibilidade para a pesquisa. A pesquisa foi pautada nos pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Sócio-Histórica e, deste modo, adota os fundamentos epistemológicos do Materialismo Histórico Dialético. Os instrumentos utilizados foram o questionário e a entrevista.

Conforme os resultados da pesquisa de Silva (2017), foi possível inferir que a entrevistada, denominada na pesquisa de Diké, desenvolve um tipo de atuação transformadora em se tratando do PAEE e demonstra habilidade para lidar com esse público, assim como mediar a interação turma-aluno PAEE. Foi possível constatar a existência do aspecto da solidariedade entre os alunos.

Na visão de Silva (op. cit.), incluir o aluno em sala de aula envolve um movimento dialético. De acordo com a entrevistada, estados emocionais variados perpassam essa relação no ensino superior (insegurança, vulnerabilidade, desconforto, receio). Diké afirma que não teve disciplinas sobre inclusão escolar na sua formação inicial. Segundo a entrevistada, a falta de conhecimento e formação é o que faz com que os professores discriminem esse segmento, considerando que a discriminação não é maldade, mas sim ausência de conhecimento e formação.

A docente acrescenta ainda que há uma baixa carga horária na disciplina Fundamentos da Educação Especial do curso de Pedagogia, e a proposta de adequação do curso com a criação de uma nova disciplina. Apesar das dificuldades, Diké afirmou que o diálogo é uma estratégia que utiliza para amenizar algumas dificuldades encontradas. Constata-se que pela, até então, inexistência de algo institucional voltado para o PAEE, a docente acabava sem ter a quem recorrer e chegou a realizar adaptações por sua conta e custo.

Silva (2017) concluiu que a partir da análise realizada se percebe que a inclusão ora é entendida como limitada, por conta da precária formação de professores, ora é entendida como uma questão ético-moral na qual o bom senso orientaria a prática docente para além do fato de o professor ser ou não um especialista.

A tese de Vasconcelos (2017) teve o objetivo de investigar como os professores do Curso de Pedagogia têm conduzido a prática educativa, na perspectiva de formar professores capazes de realizar a inclusão escolar de alunos com deficiência. A metodologia adotada encontrou suporte no método autobiográfico, tendo como metodologia de pesquisa a narrativa. Foram utilizadas como técnicas de produção de dados o Memorial de Formação e o Grupo de

discussão, sendo necessária a análise de alguns documentos, como os projetos pedagógicos do curso de Pedagogia da UFPI, os históricos escolares das interlocutoras e seus currículos lattes.

Os participantes da pesquisa foram seis professores de Pedagogia da UFPI, identificados como couro, seda, algodão, linha, lã e barbante. Vasconcelos (2017) fez um paralelo com um ateliê, voltando-se para o tear manual, sendo o ateliê a representação do Curso de Pedagogia. As professoras selecionadas foram do quadro efetivo da UFPI e atuaram nas disciplinas: Fundamentos da Educação Especial, Aspectos Psicossociais da Aprendizagem e Políticas Públicas e Educação, Didática Geral, assim como Teorias de currículo e Sociedade e Avaliação da Aprendizagem.

A pesquisadora realizou seis etapas para a construção da sua tese. Inicialmente, fez uma visita a um ateliê de tear manual, no bairro Dirceu Arcoverde; em seguida, foi realizado o primeiro encontro com os participantes da pesquisa, para apresentação da proposta. O segundo encontro se pautou na construção de memorial de Formação, o terceiro visou a indicação da concepção dos interlocutores sobre o entendimento sobre Educação Inclusiva, o quarto buscou descrever o modo como os professores desenvolvem a formação de futuros professores e, na última etapa, a pesquisadora realizou a análise documental.

Os resultados de Vasconcelos (2017) trazem o embate referente à formação docente para realização da inclusão, se especialistas ou generalistas. Vasconcelos (op. cit.) destaca que a inclusão de alunos com deficiência é oriunda de movimentos internacionais e acaba chegando ao Brasil como uma imposição legal, antes mesmo de a escola e a sociedade se adequarem.

Os relatos da pesquisa deixaram evidentes situações de *bullying*, de preconceito e de discriminação, oriundas de professores e familiares. Vasconcelos (2017) enfatiza em sua tese que a inclusão não deve ser um movimento pontual, mas que envolva toda a sociedade. No decorrer das entrevistas, constatou-se que há a necessidade de reconhecimento desse segmento como detentor de direitos. Destaca, ainda, que não basta apenas a inserção na rede regular de ensino, faz-se necessário garantir a permanência, através do apoio de uma equipe multidisciplinar e, ainda, contar com o investimento em formação de professores.

Vasconcelos (2017) expõe que os interlocutores admitem estar inseguros no que se refere aos princípios e fundamentos teórico-metodológicos da Educação Inclusiva. Menciona ainda que não basta apenas uma reforma curricular, mas sim o estreitamento da relação entre as disciplinas, de modo transversal e interdisciplinar, além disso, a organização de um programa institucional de atendimento a alunos com deficiência no âmbito da UFPI, mas destaca que um núcleo não é suficiente, pois a instituição precisa ser inclusiva na sua totalidade.

A autora sugere a criação de um laboratório de aplicação pedagógica para prática de estratégias e de uso de tecnologias e recursos didáticos adaptados, parcerias com instituições de Educação Especial para o apoio ao atendimento de alunos com deficiência, com oferta de formação continuada a professores e à comunidade. Sendo assim, Vasconcelos (2017) finaliza destacando a reprodução, ainda existente, do preconceito e de estereótipos, sendo necessário o seu combate através de um esforço da coletividade.

Os estudos realizados no Estado do Piauí trazem contribuições que se assemelham aos estudos nacionais destacados no tópico anterior. O Ensino Superior piauiense se depara com problemáticas que englobam todo o cenário brasileiro, tais como: a existência do *bullying*, preconceitos e estereótipos às pessoas com deficiência; resistência e desinteresse dos professores e da comunidade acadêmica; falta de acessibilidade arquitetônica (pisos táteis, computadores adaptados, rampas adequadas, livros acessíveis, dentre outros); falta de acessibilidade atitudinal; falta de capacitação/qualificação profissional constante; ausência de disciplinas sobre inclusão escolar na formação inicial; ausência de políticas institucionais.

As publicações locais enfatizaram a solidariedade como elemento primordial para a promoção da permanência dos alunos cegos no espaço universitário. Alguns autores expuseram sugestões para a construção da inclusão escolar, como os mencionados por Vasconcelos (2017): o estreitamento da relação interdisciplinar; a organização de um programa institucional de atendimento a alunos com deficiência no âmbito institucional e a criação de um laboratório de práticas pedagógicas para adaptação de materiais e uso de tecnologias assistivas.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo tem o intuito de delimitar as etapas realizadas para efetivação da pesquisa, assim como de melhor situar o leitor acerca dos procedimentos adotados para métodos, escolha dos sujeitos, cenário do estudo, organização e análise dos dados. O processo de análise de dados contou com a utilização do *software* IRAMUTEQ e utilizou a Classificação Hierárquica Descendente (CHD) como tipo de análise, assim como utiliza, de forma complementar, a análise de conteúdo.

3.1 Natureza da Pesquisa

O presente estudo é de cunho qualitativo. Conforme Minayo (2002, p. 21), a pesquisa qualitativa:

Responde, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A investigação se pautou, inicialmente, no levantamento de documentações (resoluções, editais, relatórios, planos, base de dados da UFPI, etc) para sistematização de dados referentes aos estudantes público-alvo da educação especial, tanto em nível nacional como local, na Universidade Federal do Piauí, Campus Ministro Petrônio Portella-Teresina. A partir de tais dados foi delimitado o perfil desses estudantes atualmente matriculados, assim como dos estudantes público-alvo da educação especial egressos da instituição (até 2008, ano de criação da PNEEPEI). O levantamento foi necessário para realização de inferências no que concerne ao impacto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) no Ensino Superior, a partir da pesquisa de campo, através de entrevistas, de modo a analisar o antes e o depois da PNEEPEI. Algumas variáveis foram consideradas para a análise da permanência como: o tempo de conclusão do curso, o número de repetições de disciplinas, metodologias de avaliação. A hipótese levantada é a de que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Ensino Superior reduz a evasão e aumenta a permanência dos estudantes público-alvo da educação especial matriculados na UFPI.

3.2 Cenário do estudo

Este estudo tem como cenário a Universidade Federal do Piauí (UFPI), Campus Ministro Petrônio Portella, localizado em Teresina. A UFPI tem sede – reitoria – em Teresina e possui, atualmente, 4 *Campi* (Parnaíba, Floriano, Picos e Bom Jesus).

A Universidade Federal do Piauí (UFPI) é uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) mantida pelo Ministério da Educação, por meio da Fundação Universidade Federal do Piauí (FUFPI), com sede e foro na cidade de Teresina, capital do Piauí. Tendo origem a partir da junção de faculdades isoladas até então, existentes no Piauí, faculdades de: Direito, de Medicina, Católica de Filosofia, Enfermagem, Odontologia e de Administração, essa última sediada em Parnaíba. Posteriormente, a formação do seu patrimônio foi regulamentada por intermédio do Decreto-Lei Federal nº 656, de 27 de junho de 1969, por sua vez, publicado no Diário Oficial da União no dia 30 de junho de 1969. Também teve sua instituição publicada no Diário Oficial do Estado do Piauí nº 209, em 22 de dezembro de 1969 (UFPI, 2017).

Após sua regulamentação legal, se consolidou institucionalmente em 1º de março de 1971, passando a desempenhar as atividades acadêmico-administrativas de uma IES de maior significância para o desenvolvimento social, econômico, político e cultural do Estado do Piauí (UFPI, 2017).

A administração central da UFPI é composta pela Reitoria, Vice-Reitoria, sete Pró-Reitorias que são: de Ensino de Graduação (PREG); de ensino de Pós-Graduação (PRPG); de Pesquisa (PROPESQ); de Extensão (PREX); de Administração (PRAD); de Planejamento e Orçamento (PROPLAN); e de Assuntos Estudantis e Comunitários (PRAEC).

No Campus sede, Campus Ministro Petrônio Portella, em Teresina, existem 06 (seis) unidades de ensino convencionalmente denominadas de centros de ensino, que são os Centros de Ciências: da Educação (CCE), da Natureza (CCN), Humanas e Letras (CCHL), Agrárias (CCA), Saúde (CCS) e Tecnologia (CT), e mais um centro diferenciado que congrega os cursos na modalidade EaD: Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD). Integram também a estrutura da UFPI três Colégios Técnicos, que ministram cursos ligados à educação básica, sendo um localizado em Teresina e dois no interior do Estado, nos municípios de Floriano e de Bom Jesus, cujas estruturas acadêmico-administrativas se localizam nas proximidades do Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS) e Campus Professora Cinobelina Elvas (CPCE) (UFPI, 2017).

A UFPI ministra 120 cursos de Graduação presencial, por demanda e à distância (4 Licenciaturas de Educação no Campo e 15 cursos de graduação à distância – EaD), 54 cursos

de Pós-Graduação *stricto sensu* (34 mestrados acadêmicos, 10 doutorados e 10 mestrados profissionais), assim como ministra cursos *lato sensu*, tanto em nível de especialização como de Residência Médica e Multiprofissional, e mantém parcerias responsáveis por Doutorados Interinstitucionais (DINTERs) e Programas Nacionais de Cooperação Acadêmica (PROCADs).

Os recursos para a manutenção e o funcionamento da FUFPI têm origem das: dotações consignadas no orçamento da União; subvenções e auxílios de poderes públicos; recursos provenientes de convênios firmados com entidades públicas ou particulares, nacionais, estrangeiras ou internacionais; rendas e juros de bens patrimoniais; retribuições por atividades remuneradas exercidas pela Universidade; doações e legados; e resultados de operações de crédito (PDI, 2015).

Os critérios para escolha desse cenário de estudo foram: a) ser uma instituição de Ensino Superior público no Estado, com maior amplitude e tempo de existência, b) ofertar cursos de graduação presencial, c) conter registros de estudantes público-alvo da educação especial.

3.3 Participantes do estudo

O estudo buscou contemplar os estudantes público-alvo da educação especial como: pessoas com deficiência (deficiência física, deficiência intelectual, deficiência psicossocial, deficiência auditiva, deficiência visual), pessoas com transtorno do espectro autista e pessoas com altas habilidades/superdotação. No entanto, não conseguiu abranger estudantes autistas e com altas habilidades/superdotação, apenas deficientes físicos, deficientes visual e surdo. Ao todo, a pesquisa contou com 10 participantes, contemplando 5 estudantes para o grupo dos egressos da instituição, até 2008, ano de publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, e 5 estudantes atualmente matriculados na UFPI. A amostragem para a realização das entrevistas dos estudantes foi bola de neve pela difícil localização dos sujeitos, tendo em vista a falta de banco de dados referente aos egressos PAEE na Coordenação de Estatística e Documentação da UFPI, setor responsável por gerenciar os dados cadastrais do Sistema Integrado de Gestão de Atividades (SIGAA/UFPI), e que só teve constituído o banco de dados específicos dos estudantes público-alvo da educação especial a partir de 2012. O ponto de saturação foi a identificação dos egressos.

Os critérios de inclusão para cada grupo de participantes foram: **Grupo 1**) estudantes público-alvo da educação especial, egressos de curso de graduação presencial da UFPI, que tenham cursado disciplinas até 2008 (ano de publicação da Política Nacional de Educação

Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva), com tempo mínimo de 01 ano em curso de graduação; **Grupo 2)** estudantes público-alvo da educação especial com matrícula ativa em cursos de graduação presencial da UFPI, com tempo mínimo de 01 ano em curso de graduação. Os sujeitos que não contemplaram tais critérios foram excluídos do estudo.

3.4 Procedimentos de coleta de dados

Inicialmente, foi utilizada a sistematização dos dados da Universidade Federal do Piauí e dados nacionais do Censo Escolar do Ensino Superior (INEP, 2016), realizada no levantamento documental, através de **planilhas** no Excel, a fim de sistematizar dados por categorias analíticas que contribuíssem para as inferências da pesquisa.

A pesquisa contou com a utilização de um **Questionário sociodemográfico** aplicado conjuntamente com a entrevista (APÊNDICE A). O Questionário sociodemográfico serviu de estratégia para a coleta de informações que caracterizam os participantes do estudo.

O **Roteiro de Entrevista Semiestruturada** também foi um instrumento utilizado na pesquisa (APÊNDICE B). As entrevistas foram do tipo semiestruturada, seguindo um roteiro com perguntas fechadas e abertas.

Segundo Minayo (2006, p. 261), nessa técnica “o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender a indagações formuladas”. De acordo com Tomar (2007), dentre as principais vantagens das entrevistas semiestruturadas estão a possibilidade de acesso à informação, além do que se listou, e esclarecer aspectos da entrevista. Quanto às técnicas utilizadas, tiveram o consentimento livre e esclarecido dos sujeitos pesquisados, conforme as Diretrizes e Normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos – Resolução CNS 510/16. As entrevistas foram gravadas em formato de áudio e em vídeo. A gravação em vídeo se deu apenas na entrevista com o estudante surdo, assim como contou com o suporte de uma intérprete para interpretação e tradução da entrevista.

O Roteiro de Entrevista Semiestruturada contemplou dois modelos, ao passo que um foi realizado com estudantes público-alvo da educação especial que atualmente frequentam o Ensino Superior, e outro com os estudantes que já estudaram na instituição antes da publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. O instrumento viabilizou a compreensão por parte do entrevistado sobre a Política em questão, seu alcance e seus desafios, assim, forneceu elementos para a análise da existência ou não de avanços pós 2008.

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Piauí (UFPI), via Plataforma Brasil, Parecer nº 2.404.145 (Conforme ANEXO 01), e está em consonância com a Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde, a qual versa sobre os aspectos éticos e legais de pesquisa envolvendo seres humanos.

A coleta de dados teve início somente após anuência da UFPI e dos participantes, através de Autorização Institucional (APÊNDICE C) e de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE D), respectivamente, e após a aprovação do projeto de pesquisa pelo CEP UFPI. A Autorização Institucional e o TCLE são documentos que contêm informações referentes à pesquisa, como título, objetivo, procedimentos, riscos e sua respectiva assistência, aspectos éticos e legais, etc. A Autorização Institucional foi solicitada ao reitor da UFPI, mediante Solicitação de Autorização Institucional (APÊNDICE C), com o intuito de obter anuência para a coleta de dados na instituição. O TCLE, por sua vez, foi apresentado e lido aos sujeitos com o intuito de obter as suas anuências para participação no estudo. No TCLE também contém solicitação para gravação da entrevista e ênfase no caráter voluntário do estudo, no sigilo dos participantes e na liberdade para recusa ou desistência em qualquer fase da pesquisa. Esse documento é composto por duas vias, uma para o participante e outra para os pesquisadores, devendo ser, mediante aceite, assinadas por todos. Vale ressaltar que pela diversidade dos entrevistados foi disponibilizado aos estudantes cegos o TCLE impresso em braille e em formato digital acessível enviado por e-mail, assim como disponibilizado guia de assinatura como facilitador para escrita.

Após as autorizações, os participantes foram contatados individualmente. Os dados coletados foram transcritos e, em local seguro, estão mantidos em formato impresso e digital em arquivos de acesso somente pelos pesquisadores, por um período de cinco anos. Ressalta-se que foram utilizadas siglas acompanhadas de numeração na divulgação dos resultados do estudo, garantindo, assim, sigilo e anonimato dos participantes.

3.5 Procedimentos de análise de dados

Inicialmente, foram analisados dados documentais acerca da UFPI e dos estudantes da instituição, assim como dos recursos destinados para a prestação de serviços ao público-alvo da educação especial. Os documentos analisados foram: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Relatório de Gestão UFPI 2017, resoluções, editais, dados fornecidos pela CEDE sobre

os estudantes PAEE presentes na instituição, notas de empenho fornecidas pela PROPLAN e Relatórios do Núcleo de Acessibilidade da UFPI (NAU).

Dessa maneira, foram apreciados, inicialmente, conforme aponta Cellard (2008) frente à avaliação preliminar de documentos, levando em consideração cinco dimensões: **contexto; autor; autenticidade e natureza do texto; conceitos-chave**. Tais dimensões, pertinentemente adaptadas mediante a qualidade informativa dos documentos encontrados na UFPI, considerando as singularidades dos objetivos de pesquisa, e posteriormente analisados por Análise de Conteúdo. Essa, por sua vez, estabelece uma metodologia analítica de pesquisa, visando descrever e interpretar documentos e textos. Essa análise proporciona a interpretação de mensagens em um nível mais elevado que somente a leitura trivial. Vai além de uma simples técnica de análise de dados, a sua abordagem metodológica apresenta características próprias (MORAES, 1999).

Posteriormente, foi realizada a análise dos dados sistematizados no questionário sociodemográfico através de planilhas no *Excel*. A análise desses dados contribuiu para a análise das entrevistas. Os dados do Questionário sociodemográfico foram sistematizados em tabelas e gráficos, de modo a proporcionar uma melhor visualização dos percentuais das respostas elencadas e análise das mesmas.

A sistematização e análise dos dados das entrevistas foi realizada com a utilização do *software* IRAMUTEQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*), criado em 2009 por Pierre Ratinaud. Trata-se de um *software* gratuito, de código fonte aberto, licenciado pela GNU GPL (V2), que possibilita a identificação do contexto em que as palavras ocorrem, executando a análise lexical do material textual e organizando o texto em classes hierárquicas, identificadas a partir de segmentos de texto que compartilham o mesmo vocábulo, facilitando, assim, o pesquisador conhecer seu conteúdo (SALVIATI, 2017).

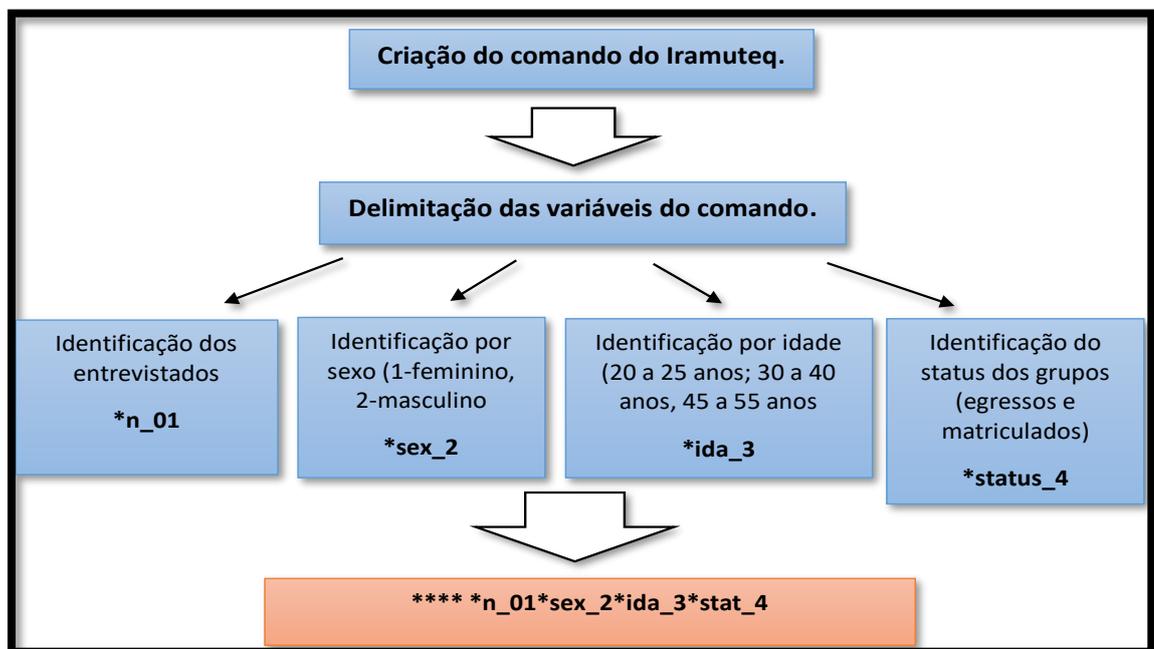
Seu funcionamento possibilita preparar os dados e escrever *scripts* que são analisados pelo *software* estatístico. Possibilita desde análises simples (frequência de palavras) até análises multivariadas (classificação hierárquica descendente e análise de similitude) (CAMARGO; JUSTO, 2013).

O IRAMUTEQ possibilita os seguintes tipos de análises: estatísticas textuais clássicas; pesquisa de especificidades de grupos; classificação hierárquica descendente; análises de similitude e nuvem de palavras. Pelo seu rigor estatístico, pelas diferentes possibilidades de análise, interface simples e compreensível, o IRAMUTEQ pode trazer muitas contribuições aos estudos em ciências humanas e sociais, que têm o conteúdo simbólico proveniente dos materiais textuais como uma fonte importante de dados de pesquisa (CAMARGO, JUSTO, 2013). A

versão utilizada na presente pesquisa foi a versão 0.7 Alpha 2/R 3.2.3 e o tipo de análise utilizado para a presente pesquisa foi a Classificação Hierárquica Descendente (CHD).

Inicialmente, para análise dos dados da pesquisa, foram definidas as variáveis que contemplariam a identificação a ser realizada pelo *software*. As variáveis foram organizadas conforme a numeração dos entrevistados, a idade, o sexo e o grupo dos sujeitos (egressos e matriculados), de modo a criar um comando de identificação das falas dos sujeitos que são delimitadas pelos quatro asteriscos (****) que funcionam como marcadores de texto. Conforme observado no esquema a seguir.

Figura 2 - Etapa de definição de variáveis e construção dos comandos



Fonte: Elaborada pela autora.

Para realização da análise dos dados foi necessária a organização das transcrições das entrevistas, de modo a contemplar os discursos que respondiam aos objetivos da pesquisa, elemento definido pelo *software* como Texto e o comando correspondente a cada entrevistado. O conjunto de textos organizado para análise se define como o *corpus* textual que, conforme Salviati (2017, p. 10), é “um conjunto de textos construído pelo pesquisador e que forma o objeto de análise”. Ao todo foram organizados 10 textos para cada questão analisada com base nos relatos dos entrevistados, constituindo-se, assim, um total de 40 textos que formam o *corpus* textual utilizado na análise. Conforme Camargo (2013), para a submissão do *corpus* textual à análise do tipo Classificação Hierárquica Descendente, ele deve ser constituído por um mesmo tema (monotemático).

Após essa etapa, o *corpus* textual é salvo no Bloco de notas (formato txt) para que não haja falhas no reconhecimento textual. As entrevistas devem ser formatadas sem as questões, pois as questões podem ser consideradas como variáveis temáticas, assim como se deve evitar parágrafos, para que não haja nós no processamento no *software*. Deve-se evitar ainda: hífen de palavras; verbos com pronomes; caracteres como aspas ("); apóstrofo ('); hífen (-), cifrão (\$); porcentagem (%); reticências (...) e asterisco (*). A pontuação aceitável pelo IRAMUTEQ é: ponto; dois pontos; vírgula; interrogação e exclamação (SALVIATI, 2017).

Após essa etapa, o *corpus* textual é submetido ao *software* e gerado para sistematização e análise dos dados. Após reconhecer as indicações dos textos a serem analisados, o *software* divide os textos em seguimentos de texto, considerado o ambiente de palavras. Na pesquisa, optou-se pela Classificação Hierárquica Descendente, por melhor contemplar os objetivos da pesquisa. Dessa forma, o programa gerou diferentes classes, de acordo com cada texto criado para análise. Conforme Salviati (2017), as classes são definidas como um agrupamento constituído por vários segmentos de texto do vocábulo homogêneo. As classes foram representadas por percentuais de relevância e frequência lexical. A partir desses dados gerados, foi analisado cada segmento de texto das classes criadas, a fim de definir as categorias de análise e a organização de dendogramas conforme os percentuais apresentados.

O método complementar à análise dos dados textuais será a análise de conteúdo. Segundo Bardin (1977), a análise de conteúdo se constitui de várias técnicas onde se busca descrever o conteúdo emitido no processo de comunicação, seja ele por meio de falas ou de textos. É composta por procedimentos sistemáticos que proporcionam o levantamento de indicadores (quantitativos ou não), permitindo a realização de inferência de conhecimentos.

Segundo Bardin (1977, p. 42), ela representa:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/reprodução (variáveis inferidas) dessas mensagens.

A análise de conteúdo como conjunto de técnicas se vale da comunicação como ponto de partida, sendo realizada a partir da mensagem, tendo por finalidade a produção de inferências. Dessa forma, deve-se ultrapassar uma análise puramente descritiva e pautada em suposições e alcançar uma análise com embasamento teórico e situações concretas dos emissores e receptores da mensagem, de modo que tais situações sejam visualizadas conforme o contexto histórico e social da mensagem. Dessa forma, Bardin (1977) entende como a

compreensão dos significados pela necessidade de desvelar as relações que se estabelecem além das falas propriamente ditas, o “não-aparente” que se constitui numa tarefa de “desocultação”.

Realizadas todas as etapas da pesquisa, parte-se para a publicização dos dados em publicações e na instituição objeto de análise da pesquisa.

O critério para escolha desses procedimentos de análise de dados foi em consonância com os objetivos e a natureza qualitativa exploratório-descritiva e as escolhas teórico-epistemológicas do estudo. Após as análises, os dados foram compreendidos pelo aporte teórico correspondente e pela realidade dos estudantes público-alvo da educação especial na Universidade Federal do Piauí.

4 A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O ENSINO SUPERIOR

A partir da construção realizada até aqui, parte-se para a análise da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, tendo como contexto universitário a Universidade Federal do Piauí (UFPI). O presente estudo visa apresentar o panorama nacional e o da UFPI acerca dos estudantes público-alvo da educação especial no Ensino Superior, a partir de uma análise documental (resoluções, relatórios, editais, base de dados da UFPI, etc), assim como apresentar os dados encontrados acerca do Programa Incluir, em nível nacional e institucional, e sua relevância para a educação inclusiva nas universidades brasileiras. Finalizando este capítulo, são apresentados os dados identificados nos questionários sociodemográficos e entrevistas com os estudantes público-alvo da educação especial da UFPI (egressos e matriculados), assim como desafios e sugestões para a construção de um espaço universitário inclusivo.

4.1 O panorama do Ensino Superior no Brasil e na UFPI

A rede de Educação Superior brasileira engloba diferentes categorias institucionais como: Faculdade³, Universidade⁴, Centro Universitário⁵, Instituto Federal e Cefet⁶.

³ As instituições são credenciadas originalmente como faculdades (Decreto nº 5.773/06).

⁴ As universidades se caracterizam pela indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão. São instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural quanto regional e nacional; um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; um terço do corpo docente em regime de tempo integral (Decreto nº 5.773/06).

⁵ São centros universitários as instituições de ensino superior pluricurriculares, abrangendo uma ou mais áreas do conhecimento, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, comprovada pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar. Os centros universitários credenciados têm autonomia para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior (Decreto nº 5.773/06).

⁶ São instituições de ensino subordinadas ao Ministério da Educação, dotadas de autonomia administrativa, didática e financeira – por se tratarem de autarquias federais. São responsáveis por ofertar educação profissional, através de seus diferentes cursos e programas, inclusive cursos superiores vinculados à área tecnológica e mesmo cursos de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, além do Ensino Médio. Por terem essa característica, têm em seus quadros professores da carreira de 1º e 2º graus e da carreira de ensino superior, mas se vinculam, assim como as outras Instituições Federais de Educação Tecnológica (IFETs), à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do MEC (Lei 11.892/2008). A maior parte dos CEFET foi convertida em Institutos Federais (IF), passando a compor a rede dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Três deles, porém, não fizeram a conversão: CEFET/PR, CEFET/RJ e CEFET/MG, dessa forma, o INEP mantém a nomenclatura para contemplar aqueles que não se transformaram em IFs.

Atualmente, no Brasil existem 2.407 instituições de ensino superior, com 34.366 cursos de graduação, e um total de 8.052.254 estudantes matriculados, conforme os dados do Censo da Educação Superior 2016 e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), tendo em vista que até então não foram divulgados os dados do Censo da Educação Superior 2017.

Com relação às universidades brasileiras, o país é composto por 108 instituições públicas e 89 instituições privadas, a maioria das universidades é pública (54,8%), no entanto, 87,7% das instituições de educação superior do país são privadas.

Tabela 1- Número de instituições de educação superior, por organização acadêmica e categoria administrativa no Brasil (2016)

Ano	Instituições								
	Total	Universidade		Centro Universitário		Faculdade		IF e Cefet	
		Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
2016	2.407	108	89	10	156	138	1.866	40	a

Fonte: INEP/Censo da Educação Superior (2016) - Notas estatísticas.

É possível constatar nas Tabela 1 e 2 o elevado número de instituições privadas frente ao número de instituições de Ensino Superior públicas e, conseqüentemente, um número elevado de matriculados nessas instituições, como decorrência das ações implementadas de impulsionamento do financiamento e suporte, como o FIES e o PROUNI, já mencionados no capítulo anterior.

Tabela 2 - Número de IES e de matrículas em cursos de graduação por organização acadêmica - Brasil (2016)

Número de IES e de matrículas em cursos de graduação por organização acadêmica – Brasil 2016

Organização Acadêmica	Instituições		Matrículas de Graduação	
	Total	%	Total	%
Total	2.407	100,0	8.048.701	100,0
Universidades	197	8,2	4.322.092	53,7
Centros Universitários	166	6,9	1.415.147	17,6
Faculdades	2.004	83,3	2.146.870	26,7
IFs e Cefets	40	1,7	164.592	2,0

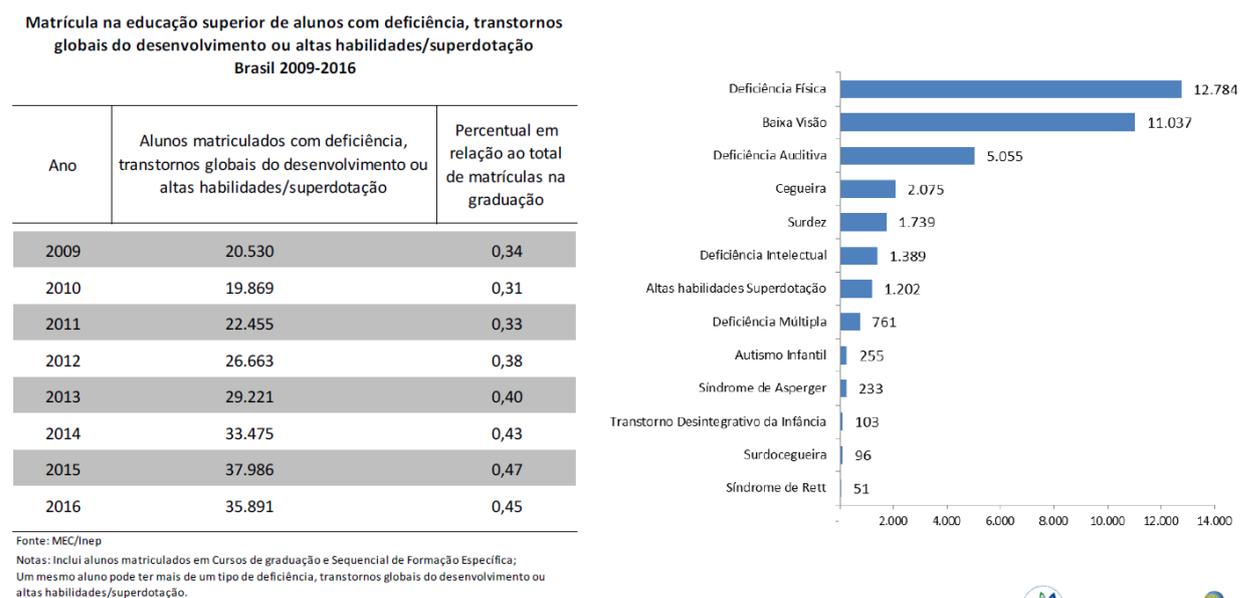
Fonte: INEP/Censo da Educação Superior (2016) - Notas estatísticas.

Na realidade brasileira, a região com maior concentração de matrículas no nível superior de ensino é a região Sudeste, com 3.020.368 matriculados; em seguida, encontra-se a

região Nordeste, com 1.444.368 matriculados; a região Sul, com 1.009.048 matriculados; a região Centro-Oeste, com 606.523 matriculados e, em última posição, a região Norte, com 473.479 matriculados.

Voltando-se mais especificamente para o público-alvo da educação especial, o foco da presente discussão, constata-se que os dados do Censo 2016 revelam que se encontram matriculados na educação superior brasileira 35.891 estudantes pertencentes ao PAEE. Destacando-se a deficiência física e a baixa visão nos tipos de deficiência com maior incidência de 2009 a 2016. Conforme a Figura 3, é possível verificar o constante crescimento da inserção do PAEE no Ensino Superior, frente ao percentual de matrículas na graduação, de modo a refletir os aspectos positivos das políticas públicas implementadas nos demais níveis de ensino, possibilitando que esses alcancem níveis mais avançados de educação.

Figura 3 - Matrícula na educação superior de alunos público-alvo da educação especial- Brasil 2009-2016



Fonte: MEC/INEP.

A Universidade Federal do Piauí (UFPI), cenário da pesquisa, dispõe de 120 cursos distribuídos entre cursos presenciais regulares, presenciais sob demanda (cursos por convênios ou programas) e cursos na modalidade de ensino à distância (CEAD). Conta com 32.380 alunos vinculados à graduação, estando 21.201 alunos vinculados aos cursos presenciais e 11.179 na modalidade à distância. A UFPI é uma instituição superior de ensino que se encontra com índice

três no Índice Geral de Cursos (IGC)⁷. Atualmente, conta com uma taxa de sucesso de 54,5, superior à média nacional, que é 46,53, conforme demonstra o Quadro 14.

Quadro 14 - Taxa de Sucesso da Graduação na UFPI de 2012 a 2017

Ano	UFPI	Média Nacional	Colocação	Total de IFES
2012	56,65	50,38	25	59
2013	61,45	44,13	10	60
2014	56,42	39,69	12	63
2015	55,67	43,76	13	63
2016	50,90	45,76	19	63
2017	54,60	46,53	16	63

Fonte: Elaborado pela autora, a partir do Relatório de Gestão da UFPI (2017).

O Quadro 15, correspondente às vagas ofertadas na UFPI, demonstra que a instituição procurou manter o número de vagas ofertadas durante o período de 2014 a 2017, mantendo uma média de 6.185,5 vagas ofertadas. Até 2017.1 não existiam ofertas de vagas para pessoas com deficiência em ações afirmativas (cotas), a partir de 2017.2 a instituição inseriu no seu edital a previsão de vagas destinadas às pessoas com deficiência.

Quadro 15 - Vagas ofertadas no período de 2014 a 2017 nos cursos presenciais

CAMPUS	2014.1	2014.2	TOTAL 2014	2015.1	2015.2	TOTAL 2015	2016.1	2016.2	TOTAL 2016	2017.1	2017.2	TOTAL 2017
CMPP	2.124	1.364	3.488	2.128	1.308	3.436	2.128	1.288	3.416	2.148	1.378	3.526
CAFS	170	230	400	170	160	330	170	160	330	160	220	380
CMRV	556	440	996	556	440	996	556	440	996	556	440	996
CPCE	250	310	560	250	250	500	250	250	500	250	310	560
CSHNB	450	410	860	450	350	800	450	380	830	430	420	850
TOTAL	3.550	2.754	6.304	3.544	2.508	6.062	3.554	2.518	6.072	3.544	2.758	6.312

Fonte: Relatório de Gestão UFPI (2017).

⁷ O IGC é um indicador de qualidade construído com base numa média ponderada das notas dos cursos de graduação e pós-graduação de cada instituição. Assim, sintetiza num único instrumento a qualidade de todos os cursos de graduação, mestrado e doutorado da mesma instituição de ensino. O índice IGC depende fortemente da média do Conceito Preliminar de Cursos (CPC) e, em menor grau, da média dos conceitos dos programas de pós-graduação de cada IES. O CPC, por sua vez, apresenta a seguinte composição e ponderações: ENADE, Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD); Instalações e infraestrutura; Recursos didáticos; Percentual de doutores; Percentual de professores com tempo integral. Divulgado anualmente, o resultado final do IGC é expresso em valores contínuos (que vão de 0 a 500) e em faixas (de 1 a 5). Notas 1 e 2 são consideradas insatisfatórias (BRASIL, 2017).

Ao público com deficiência foram ofertadas quatro diferentes cotas no Edital SISU 12/2017 - 2º semestre, de 24 de maio de 2017.2 (AA5, AA6, AA7, AA8)⁸. Foram ofertadas, no semestre 2017.2, um total de 364 vagas para pessoas com deficiência, sendo preenchidas 110 vagas no referido semestre. Ao todo foram 110 cotistas que ingressaram no semestre 2017.2, no somatório de todos os *campi*.

No semestre 2017.2 a instituição contemplou os estudantes PAEE nas cotas, de modo a cumprir a determinação da Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que altera alguns artigos e dentre eles o Art. 3º da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, o qual determina:

Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidos, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

Dessa forma, apenas no segundo semestre de 2017 a instituição se adequou à legislação e passou a inserir a cota para deficientes. Antes da referida alteração legal já existiam universidades que tinham cotas voltadas às pessoas com deficiência, porém, a UFPI não contemplava, até então, esse formato voltado às pessoas com deficiência, tornando-se existente apenas com uma imposição legal nacional.

⁸ AC - Ampla Concorrência; AA-1/Vaga(s) para candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integral e exclusivamente o Ensino Médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012); AA-2/Vaga(s) para candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integral e exclusivamente o Ensino Médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012); AA-3/Vaga(s) para candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integral e exclusivamente o Ensino Médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012); AA-4/Vaga(s) para candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integral e exclusivamente o Ensino Médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012); AA-5/Vagas(s) para 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 (Lei nº 12.711/2012); AA-6/Vaga(s) para 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 integral e exclusivamente o Ensino Médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012); AA-7/Vaga(s) para candidatos com deficiência 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); AA-8/Vaga(s) para candidatos com deficiência, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº18/2012), tenham cursado integral e exclusivamente o Ensino Médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). (EDITAL nº 12/2017-UFPI, 2018, Anexo I).

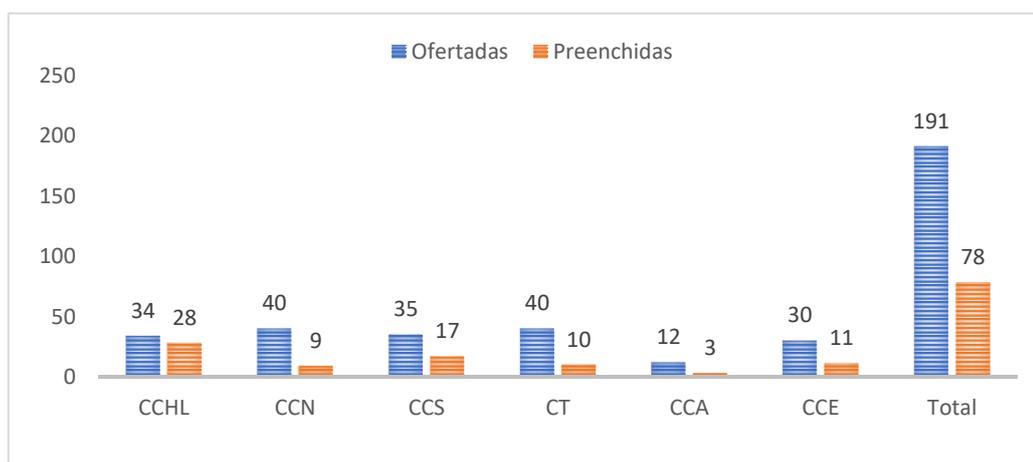
No ano 2018 houve a retirada das cotas AA5 e AA7, conforme determinação do próprio MEC, com base no cálculo do IBGE. Vale esclarecer que são destinadas cotas aos candidatos com deficiência, contudo, não existe, pela determinação legal nacional e institucional, cota exclusivamente por ser pessoa com deficiência, estando tais cotas sempre agregadas com a questão renda e ter cursado o ensino médio em escola pública.

Os dados referentes a esses estudantes só passaram a ser incluídos na análise e interesse institucional quando o Censo da Educação Superior e INEP solicitaram tais informações em 2011. Segundo a Coordenadoria de Estatística e Documentação de Ensino (CEDE), até então não se tinha a sistematização desses dados e a única forma de identificação de tais alunos se dava pela autodeclaração no SIGAA, pois não existia um formato de identificação específico no ato da matrícula institucional, nem a cota para deficientes, pois essa só entrou em vigor posteriormente à publicação da Lei nº 13.409/2016.

É importante ressaltar que o diagnóstico institucional é de suma importância não apenas para a alimentação da plataforma do INEP, mas, sobretudo, para o reconhecimento do público assistido na instituição para realização de planejamento de ações de forma também a arrecadar e racionalizar recursos. Segundo Prieto (2009, p. 38), “as políticas públicas de educação devem ser pautadas em informações precisas sobre o alunado, pois delas depende a previsão orçamentária das ações a serem implantadas, expandidas, aprimoradas”.

Contemplando a análise do Campus Ministro Petrônio Portella, constatou-se que já houve um avanço na inserção de estudantes com deficiência, uma vez que ingressaram 78 estudantes cotistas por deficiência, no entanto, muitas vagas não chegaram a ser preenchidas, conforme demonstrado no Gráfico 2.

Gráfico 2 - Cotas ofertadas e preenchidas nos cursos de graduação presencial por centro de ensino do Campus Ministro Petrônio Portella - Teresina-UFPI - 2017.2

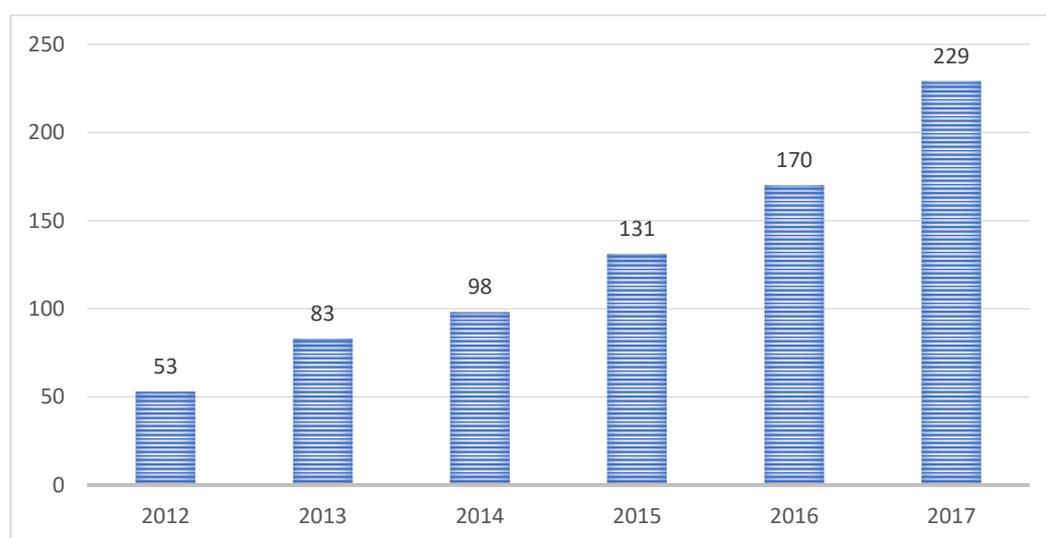


Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados fornecidos pela CEDE/PREG.

Partindo desse contexto institucional, a sistematização dos dados da UFPI foi algo que exigiu cautela e destreza, ao passo que os dados gerais revelavam números iniciais que extrapolavam o esperado, tendo em vista os estudantes da ampla concorrência que se autodeclaravam deficientes. Dessa forma, em várias visitas à CEDE/UFPI os dados foram organizados e lapidados para se chegar a um número mais próximo da realidade. Isso ocorreu por se constatar que no sistema institucional (SIGAA) um número elevado de estudantes afirmou ter “necessidades especiais”, e quando se dirigiam ao segundo questionamento, que buscava especificar quais seriam essas necessidades, o estudante em questão marcava como “nenhuma”. Dessa forma, foi necessário eliminar os estudantes nessa situação e conseguir definir os números institucionais que poderiam contemplar o PAEE na instituição.

O Gráfico 3 possibilita a visualização do número de estudantes público-alvo da educação especial em toda a UFPI. É notório o crescimento linear do número de estudantes ingressantes por ano. A partir de 2012 iniciou o registro institucional, no entanto, estes estudantes há anos já fazem parte do contexto da UFPI. Em 2011, a CEDE informou apenas os oito estudantes existentes no registro da Pró-reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários (PRAEC), pois até então já existia a Bolsa de Inclusão Social (BINCS) para auxiliar estudantes com deficiência, através de uma espécie de tutoria.

Gráfico 3 - Estudantes público-alvo da educação especial ingressantes nos cursos de graduação presencial da UFPI por ano



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados fornecidos pela CEDE/PREG.

Os dados utilizados não contemplaram os cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC), Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e Centro de Educação Aberta à Distância (CEAD).

Vale ressaltar que o foco será dado ao Campus Ministro Petrônio Portella, a sede da UFPI, e onde está o maior número de estudantes na instituição. Conforme o Quadro 16, a instituição conta com um número acentuado de estudantes PAEE frente aos demais *campi*, apresentando 141 estudantes público-alvo da educação especial nos cursos de graduação presencial.

Quadro 16 - Número de estudantes público-alvo da educação especial dos cursos de graduação presenciais da UFPI nos *campi* da UFPI em 2017

Campus	Total
Campus Ministro Petrônio Portella (CMPP) – Teresina	141
Campus Ministro Reis Veloso (CMRV) – Parnaíba	35
Campus Senador Helvídio Nunes de Barros (CSHNB) – Picos	27
Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS) – Floriano	11
Campus Professora Cinobelina Elvas (CPCE) - Bom Jesus	15
TOTAL	229*

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da CEDE/UFPI.

* Não entraram na contagem: LEDOC (CPCE)=1; LEDOC (CAFS)=1; CEAD (CMPP)=67; LEDOC(CMPP)=1; PARFOR(CMPP)=2; PARFOR(CSHNB)=1; LEDOC (CSHNB)=3.

Dessa forma, tendo um panorama geral institucional acerca dos dados referentes ao público-alvo da educação especial, parte-se para a compreensão das políticas voltadas à Educação Superior na UFPI, em especial o Programa Incluir, e em seguida para os demais dados resultantes da pesquisa.

4.2 Acessibilidade na Educação Superior: o Programa Incluir e a UFPI

O Programa Incluir-Acessibilidade na Educação Superior é pouco discutido e pouco conhecido, haja vista que surgiu em 2005, no formato de chamadas públicas (via editais), e a partir de 2012 se institucionalizou em todas as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), induzindo a construção de uma Política de Acessibilidade ampla e articulada (BRASIL, 2013).

O Programa Incluir foi criado a partir da Portaria Normativa nº 14, de 24 de abril de 2007, sendo executado por meio da parceria entre a Secretaria de Educação Superior (SESu) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), objetivando fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas universidades federais, as quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade (BRASIL, 2013).

Vale ressaltar que antes de 2013 não se tinha algo mais sistematizado enquanto Programa, a fim de dispor sobre as atribuições e ações a serem desempenhadas pelas Universidades em médio e longo prazo, apenas o edital anual regulava as ações. Dessa forma, tinha-se a sensação de uma política frágil e efêmera, passível de descontinuidade a qualquer tempo.

Somente a partir de 2013, com a publicação do documento intitulado de “Documento orientador - Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior - SESu/SECADI-2013” que objetivava orientar a institucionalização da Política de Acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES), a fim de assegurar o direito da pessoa com deficiência à educação superior, fundamentado nos princípios e diretrizes contidos na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU 2006) e nos Decretos nº. 186/2008, nº 6.949/2009, nº 5.296/2004, nº 5.626/2005 e nº 7.611/2011, é que se teve algo mais consolidado (BRASIL, 2013).

Dessa forma, o Ministério da Educação passa a dar aporte contínuo e sistemático de recursos orçamentários para a execução de ações de acessibilidade, no âmbito do eixo “Acesso à Educação” do Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência – Viver sem Limite, constituído em 2013. No entanto, vale ressaltar que o Documento Orientador de 2013 ainda se mostra insuficiente em sua orientação, sem menção mais aprofundada sobre aspectos pertinentes, como a avaliação e o monitoramento da política, e sobre os principais indicadores a serem atingidos, por exemplo. No item VIII, correspondente aos indicadores, é mencionado indicador de impacto, indicador de meta e indicadores de processo, porém, apenas o aspecto quantitativo é frisado, em nenhum momento se levam em consideração aspectos referentes à qualidade do Programa.

Observa-se que já se faz necessário outro Documento Orientador, mais atualizado, condizente com diferentes normativas legais que contemplam o público-alvo da educação especial, pós 2013, como: a Lei 13.146, de 6 de julho de 2015 (Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência); Portaria nº 243, de 15 de abril de 2016 (Estabelece os critérios para o funcionamento, a avaliação e a supervisão de instituições públicas e privadas que prestam atendimento educacional a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação); Lei 13.409, de 28 de dezembro de 2016 (Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

Essa atualização não se restringe apenas ao arcabouço legal, mas concomitantemente a esse, busca acrescentar elementos orientadores ao gestor e executor da política pública que já tem ciência das legislações, mas necessita, de fato, de um documento com normas operacionais básicas que orientem a execução do Programa Incluir, apresentando indicadores quantitativos e qualitativos para balizarem sua prática. Conforme Marques (2013), ao mencionar estudos sobre políticas públicas como o realizado por Linsky, que chegou ao conceito de “burocracia de nível de rua” no âmbito da implementação de políticas públicas, pode-se inferir que essa ausência de orientações por parte dos formuladores da política pública acarreta na possibilidade de discricionariedade do executor, ao passo que quem implementa acaba também tendo papel de decisão. Marques (2013, p. 34) alerta para o risco dessa ação, pois essa liberdade do executor pode “alterar substancialmente o escopo dos benefícios, a elegibilidade dos beneficiários, assim como o padrão e os tempos de atendimento”.

A fim de compreender o desenho das proposições via editais do futuro Programa Incluir foram sistematizados os objetivos traçados a cada publicação, com o intuito de compreender os seus objetivos e seu percurso formativo, conforme demonstra o Quadro 17.

Quadro 17 - Objetivos dos editais do Programa Incluir (2005 a 2010)

EDITAIS	OBJETIVOS
Edital 2005	a) Fomentar programas ou projetos de ensino, pesquisa e extensão universitária para garantia do acesso de “pessoas com deficiência” à Educação Superior, com igualdade de oportunidades; b) Implementar políticas de ação afirmativa, por meio de ações inovadoras para a inclusão de “pessoas com deficiência” nas IFES; c) Garantir a implementação pelas IFES das disposições do Decreto Presidencial de nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004.
Edital 2006	a) Viabilizar ações para a implementação das disposições dos Decretos nº 5.296/04 e nº 5.626/05, complementadas pelas Normas da ABNT; b) Apoiar a organização e implementação do plano de promoção da acessibilidade previsto como elemento básico IES, em cumprimento ao Decreto nº 5.773/06; c) Fomentar projetos para o acesso e permanência dos alunos com deficiência na graduação e pós-graduação, propiciando ações ou atividades de caráter educativo, cultural, social, científico e tecnológico para promoção da igualdade de oportunidades e atenção à diversidade.
Edital 2007	a) Promover ações para que garantam o acesso pleno de pessoas com deficiência às Instituições Federais de Educação Superior (IFES); b) Apoiar propostas desenvolvidas nas IFES para superar situações de discriminação contra os estudantes com deficiência; c) Fomentar a criação e/ou consolidação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de ensino superior; d) Implementar a política de inclusão das pessoas com deficiência na educação superior;

	e) Promover a eliminação de barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicações.
Edital 2008	a) Implantar a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva na educação superior; b) Promover ações que garantam o acesso e a permanência de pessoas com deficiência nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES); c) Fomentar a criação e/ou consolidação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de ensino superior; d) Promover a eliminação de barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicações.
Edital 2009	a) Implantar a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva na educação superior; b) Promover ações para que garantam o acesso e a permanência de pessoas com deficiência nas Instituições Públicas de Educação Superior; c) Apoiar propostas desenvolvidas nas Instituições Públicas de Educação Superior para superar situações de discriminação contra os estudantes com deficiência; d) Promover a eliminação de barreiras físicas, pedagógicas e de comunicações.
Edital 2010	a) Implantar a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva na educação superior. b) Promover ações para que garantam o acesso, a permanência e o sucesso de pessoas com deficiência nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES); c) Apoiar propostas desenvolvidas nas Instituições Federais de Educação Superior para superar situações de discriminação contra esses estudantes; d) Fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que favoreçam o processo de ensino e de aprendizagem; e) Promover a eliminação de barreiras físicas, pedagógicas e de comunicações.

Fonte: Sistematizado pela autora, a partir dos editais publicados no período de 2005 a 2010 - Programa Incluir/MEC.

Analisando a dinâmica dos editais supracitados, nota-se que até então não se tinha uma proposta consolidada para o Programa e que os editais propuseram objetivos semelhantes, mas que não apresentavam um padrão coeso na sua finalidade. Pode-se observar que esse processo vinha em experimentação e construção, ao passo que no início da proposta, em especial em 2005, o objetivo voltado ao fomento à pesquisa e extensão foi citado uma única vez, e a pós-graduação, enquanto alvo da proposta, só foi citada, também, apenas uma vez, em 2006.

O fomento à criação e consolidação dos núcleos de acessibilidade só foram propostos em dois períodos, 2007 e 2008. Dessa forma, observa-se certo grau de incerteza e de variação de foco do Programa nos primeiros anos de sua formulação via editais, mas é possível verificar que a partir de 2008 os objetivos se mostraram mais padronizados e consolidados, ao passo que no corrente ano foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação Inclusiva (PNEEPI).

O Ministério da Educação, ao longo dos anos de utilização das chamadas públicas, via editais, restringiu o escopo de ações ou intervenções no ensino superior, ao definir previamente

os eixos/objetos aos quais as propostas deveriam se ajustar, reduzindo, de certa forma, a autonomia e a criatividade dos IFES.

No Quadro 18 é possível averiguar a evolução da proposta e da sua consolidação enquanto política pública. O número de universidades contempladas no primeiro formato do programa evoluiu consideravelmente de 2005 a 2010, passando de 13 para 44 Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET). Nem todas as instituições de ensino superior que submeteram propostas tiveram seus projetos deferidos, pôde-se observar, por exemplo, que em 2005 33 propostas foram submetidas, e em 2006 foram submetidas 39 propostas, no entanto, só foram aprovadas 13 e 28, respectivamente. Vale ressaltar que apenas na edição de 2009 cinco universidades estaduais participaram do programa (Universidades Estadual de Maringá, Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Universidade Estadual Paulista e Universidade Estadual da Bahia), conforme o edital nº 5/2009, que previa no item 3.1 a participação também de universidades estaduais. É possível evidenciar que a região Nordeste apresentou destaque no número de projetos aprovados e financiados, com 43 projetos aprovados entre 2005 e 2010, ficando atrás apenas da região Sudeste, com 62 projetos aprovados.

No que se refere ao montante orçamentário destinado ao programa entre o período de 2005 a 2010, observou-se um crescimento gradual, com R\$ 1.000.000,00 em 2005; R\$ 1.100.000,00 em 2006; R\$ 2.000.000,00 em 2007; R\$ 3.000.000,00 em 2008; R\$ 5.000.000,00 em 2009 e R\$ 5.000.000,00 em 2010.

Quadro 18 - Evolução dos projetos apoiados pelo Programa Incluir por região 2005-2010

REGIÃO	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Norte	2	4	8	7	5	5
Nordeste	4	6	10	6	6	11
Centro-Oeste	1	3	3	2	5	5
Sudeste	3	6	12	14	15	12
Sul	3	9	5	7	9	11
TOTAL	13	28	38	36	40	44

Fonte: Sistematizado pela autora, a partir dos resultados dos editais do Programa Incluir 2005-2010.

Conforme o relatório de gestão da SECADI em 2011, foram apoiados 44 projetos do edital 2010, de 44 instituições, e descentralizados recursos na ordem de R\$ 5.000.000,00, que tiveram vigência até 31 de dezembro de 2011. Em 2012, o recurso para a implementação do Programa Incluir passa a ser disponibilizado na matriz orçamentária das IFES, sem a utilização de editais (BRASIL, 2012).

Portanto, compete à SECADI contribuir na implementação de políticas públicas que se traduzem em mudanças, através de desempenho satisfatório ou excelente, nos desafios apresentados nas temáticas abordadas, mobilizando um conjunto de recursos, colaborando com pertinência e eficácia no desenvolvimento da educação do país (BRASIL, 2013).

O relatório de gestão SECADI/2012 aponta que foram apoiados 55 projetos contemplados na Assistência ao Estudante do Ensino Superior, objetivando a criação de Núcleos de Acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior. A partir da política de inclusão das pessoas com deficiência fortalecida no Plano Viver sem Limites, o presente relatório destaca um impacto significativo na ampliação do acesso à educação superior, que passou de 5.078 matrículas, em 2003, para 23.250, em 2011 (BRASIL, 2013).

O Programa Incluir, de acessibilidade na educação superior, em 2013, conforme o relatório de gestão SECADI 2013, apoiou 59 projetos objetivando o fortalecimento dos Núcleos de Acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior (Programa Incluir). A partir da política de inclusão das pessoas com deficiência, fortalecida no Plano Viver sem Limite, registra-se um impacto significativo na ampliação do acesso à educação superior, que passou de 5.078 matrículas em 2003, para 26.663 em 2012 (BRASIL, 2014).

No âmbito do Viver Sem Limite, tendo como objetivo fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas universidades federais e a eliminação de barreiras físicas e pedagógicas, o Programa Incluir, em 2014, disponibilizou recursos da ordem de R\$ 11 milhões para 59 universidades. No período de 2011 a 2014 foram investidos R\$ 25 milhões em 59 Núcleos de Acessibilidade instituídos pelas IFES (BRASIL, 2015).

O Programa Incluir, em 2015 disponibilizou recursos na ordem de R\$ 11,3 milhões para universidades federais executarem ações no âmbito do programa, de acordo com a quantidade de alunos matriculados na graduação presencial. No período de 2012 a 2015 foram investidos mais de R\$ 36 milhões em Universidades Federais distribuídas em todas as unidades federativas do país, a fim de apoiar o desenvolvimento inclusivo das IFES. De acordo com os dados do Censo da Educação Superior, em 2011 foram registradas 23.250 matrículas de estudantes com deficiência, sendo 6.531 em instituições públicas e 16.719 em instituições privadas; já em 2014, foram registradas 33.475 matrículas, sendo 13.234 em instituições públicas e 20.241 em instituições privadas, significando um crescimento de 44% (BRASIL, 2016).

O Programa Incluir teve um salto de 2005 até hoje com o aumento da sua abrangência e de investimentos por ano. No entanto, apesar de tais avanços, ainda se tem muito que analisar, ultrapassando o aspecto quantidade e galgando o aspecto qualitativo da educação inclusiva no

Ensino Superior. Tais aspectos precisam de maior aprofundamento de pesquisa que só será possível com o acesso a relatórios síntese das análises realizadas pela SECADI às instituições federais de ensino superior acerca da execução do Programa e das ações realizadas no Ensino Superior, pois não existe uma publicização específica nesse sentido.

Dessa forma, pode-se inferir que o Programa Incluir surgiu a partir de propostas de curto prazo e se transformou em uma política pública de longo prazo, ultrapassando uma concepção de “política de governo” para uma “política de Estado”, distinção essa esboçada por Secchi (2016), em que a “política de governo” se limita a um grupo político em um mandato eletivo, enquanto a “política de Estado” é de longo prazo e contempla os interesses da população, independentemente dos ciclos eleitorais.

No processo de constituição do Programa Incluir, nota-se que seu surgimento foi decorrente de um conjunto de decisões presidenciais do presidente Luiz Inácio Lula da Silva e de acordos internacionais aceitos e ratificados pelo Brasil, no que se refere à pessoa com deficiência e à inclusão, em especial ao público-alvo da educação especial, como por exemplo, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); a instituição do Ano Internacional das pessoas deficientes (1981); a Declaração de Jomtien (1990); a Declaração de Salamanca (1994); a Convenção da Guatemala (1999), entre outros.

Segundo Kassar (2012), o termo *inclusão* é introduzido nos documentos apresentados no governo de Luiz Inácio Lula da Silva como prioridade. Dentre tais documentos está o Plano Plurianual (PPA) 2004-2007, apresentado em seu governo com o título “Plano Brasil de Todos: participação e inclusão”, com o objetivo de longo prazo de promoção da inclusão social e desconcentração da renda, com crescimento do produto e do emprego, e o PPA 2008-2011, denominado “Desenvolvimento com inclusão social e educação de qualidade”, estruturado em três eixos: crescimento econômico, agenda social e educação de qualidade.

Segundo Kingdon (2003), três fatores podem afetar a determinação da agenda governamental: o “clima” ou “humor” nacional; forças políticas organizadas (grupos de pressão) e mudanças de pessoas na estrutura governamental, mudanças de gestão, da composição do Congresso, dentre outras. Na análise em questão, observa-se que esses três fatores se mostraram presentes, em especial, o terceiro fator, com a mudança presidencial, que foi um ponto favorável para o processo de mudança na agenda e, posteriormente, de envolvimento dos atores com as Conferências dos Direitos das Pessoas com Deficiência, favorecendo ainda mais o clima nacional.

A Universidade Federal do Piauí (UFPI) tem sido contemplada com o Programa Incluir desde as edições via editais. Em 2005, com o Projeto “Universidade Inclusiva: uma realidade

possível e necessária”; em 2006, foi contemplada com o Projeto “Universidade Inclusiva em construção”; e em 2007, com o Projeto “Acessibilidade na UFPI: superando obstáculos”.

O Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal do Piauí (NAU) foi criado em outubro de 2014, por meio da Resolução nº 28/2014/CAD/UFPI, para atender à recomendação do Ministério da Educação (MEC), em conformidade com o Programa Incluir. Vale ressaltar que sua criação surgiu internamente, através de solicitações de estudiosos da área e do apoio de técnicos da assistência estudantil.

O NAU só passou a atuar plenamente em 2016, após a constituição de sua equipe técnica, composta por assistente social, pedagoga e psicóloga. Esse núcleo atua no sentido de promover ações institucionais que possibilitem o acesso e a permanência de estudantes público-alvo da educação especial dentro da universidade.

Vinculado à Pró-reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários (PRAEC), o NAU é responsável pela gestão do Programa de Assistência Estudantil da Universidade Federal do Piauí (UFPI). O Programa Nacional de Assistência Estudantil é um conjunto de princípios e diretrizes positivados por meio do Decreto nº 7.234/2010, que norteiam a implementação de ações para garantir a permanência e a conclusão de curso de graduação pelos estudantes universitários, agindo preventivamente nas situações de repetência e evasão decorrentes das condições de vulnerabilidade socioeconômica.

O Núcleo de Acessibilidade da UFPI (NAU) visa garantir o acesso e a permanência qualificada das pessoas que são público-alvo da educação especial (deficiências físicas e sensoriais, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação) no ensino superior, por meio da redução das barreiras de ordem pedagógica, arquitetônica, de comunicação, de informação e atitudinais. Atua com atendimentos individualizados, de grupos, promoção de eventos, mediação junto a outras pró-reitorias e instituições externas, e mediação com docentes e coordenadores de cursos (oficinas e atendimentos individualizados).

No escopo de ações almeja contemplar diferentes objetivos específicos como: a) realizar mapeamento dos estudantes PAEE matriculados na UFPI; b) promover a inclusão de todos os alunos e sua permanência com maiores possibilidades de desenvolvimento autônomo; c) desenvolver ações voltadas para sensibilizar a comunidade universitária de forma a dirimir preconceitos e mitos existentes em relação a esse segmento, em função da ausência de informações; d) proporcionar elevação do desempenho acadêmico e o crescimento pessoal desses estudantes, a partir do atendimento de suas necessidades acadêmicas; e) estabelecer parcerias com setores da UFPI que possam viabilizar atendimento ao público-alvo da educação especial; f) estabelecer parcerias com instituições externas à UFPI; g) desenvolver a formação

continuada de servidores da instituição no que diz respeito à compreensão desse segmento; h) realizar seminários, congressos e cursos de extensão voltados para os alunos, em especial formandos, para atuarem no âmbito educacional inclusivo; i) produzir e adaptar materiais didáticos destinados aos alunos com necessidades especiais; j) realizar Atendimento Educacional Especializado; k) gerenciar as bolsas voltadas aos acompanhantes de discentes público-alvo da educação especial; l) empreender e/ou auxiliar pesquisas tendo por referência a perspectiva da educação inclusiva nos mais distintos contextos e com diferentes segmentos da população, tendo em vista as ações empreendidas pelo NAU; m) orientar docentes na elaboração de atividades adaptadas aos seus alunos com NEE; n) prestar suporte aos Núcleos de Assistência Estudantil (NAEs) fora de sede.

Atualmente, o NAU desenvolve o acompanhamento de estudantes público-alvo da educação especial, assim como dos seus respectivos auxiliares acadêmicos (bolsistas). Existem diferentes bolsas e serviços no NAU, dentre eles podemos destacar a Bolsa de Inclusão Social (BINCS), que é um auxílio financeiro de valor correspondente a R\$ 400,00 (quatrocentos reais), destinado ao estudante regularmente matriculado na UFPI, que presta auxílio acadêmico a um outro estudante dessa Instituição que apresente necessidades especiais. O auxiliar é indicado pelo estudante, com quem tenha afinidade e manifeste habilidades para assisti-lo durante o curso.

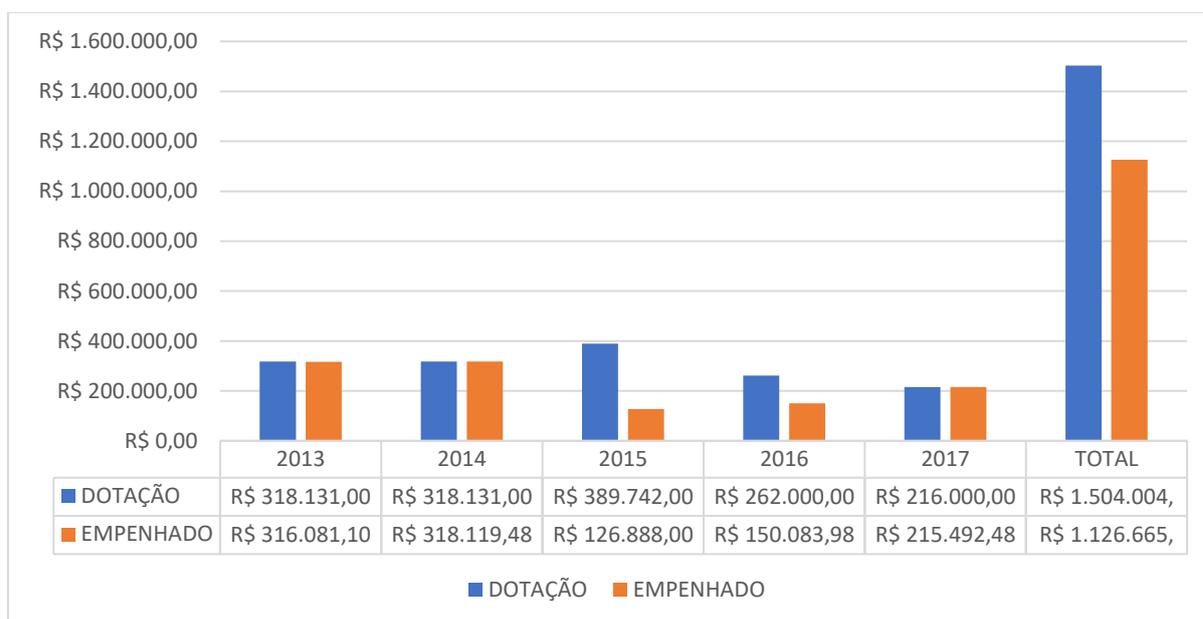
Além dessa bolsa existe a Bolsa de Inclusão Social para auxiliares de estudantes surdos (BINCS-ES), auxílio financeiro de valor correspondente a R\$ 400,00 (quatrocentos reais), destinado ao estudante regularmente matriculado na UFPI que presta auxílio acadêmico a estudantes surdos. O auxiliar acadêmico atua na tradução e interpretação de textos Libras-Português no contraturno e esclarecimento de dúvidas dos estudantes. A Coordenação de Letras Libras é parceira na realização das entrevistas dos candidatos à bolsa, no período de seleção, assim como no acompanhamento das atividades e definição dos grupos de estudos por disciplina. Os auxiliares acadêmicos, tanto da BINCS como da BINCS-ES atuam durante 12 horas semanais e apresentam frequência mensal à equipe do NAU, assim como participam de uma reunião de inserção com orientações sobre o seu papel e o público-alvo da educação especial.

Outro serviço concedido ao estudante público-alvo da educação especial é o kit lupas manuais, que corresponde a um conjunto de lupas que viabiliza a acessibilidade de alunos com deficiência visual, auxiliando-os no processo de leitura. O benefício consiste em ceder aos estudantes com deficiência visual (baixa visão) o uso de kit lupas, de forma a promover sua permanência durante o tempo regular do curso de graduação até sua diplomação. A NAU

também já tem estruturado um laboratório com tecnologias assistivas na Biblioteca Central, o Laboratório de Acessibilidade e Inclusão (LACI), contudo, ainda não foi inaugurado por falta de recursos humanos no setor para gerenciamento do mesmo. Os laboratórios dos outros *campi* também estão em fase de estruturação.

O NAU é fruto de um processo de construção do Programa Incluir e é um setor fundamental no fomento à inclusão. A UFPI é contemplada com recursos do Incluir desde 2012, em que em nível nacional passou a ter uma dotação específica no orçamento geral da união um repasse direto às instituições, através de recursos da assistência estudantil, conforme supracitado. A partir dos dados fornecidos pela Pró-reitoria de Planejamento (PROPLAN) foi possível a realização de panorama orçamentário do Programa Incluir na Instituição, conforme os gráficos a seguir. Vale esclarecer que o ano de 2012 teve informações incompletas e por isso não foi analisado, conforme Gráfico 4, exposto na página seguinte.

Gráfico 4 - Representação da dotação orçamentária e dos valores empenhados do Programa Incluir-UFPI – 2013 a 2017



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados fornecidos pela PROPLAN.

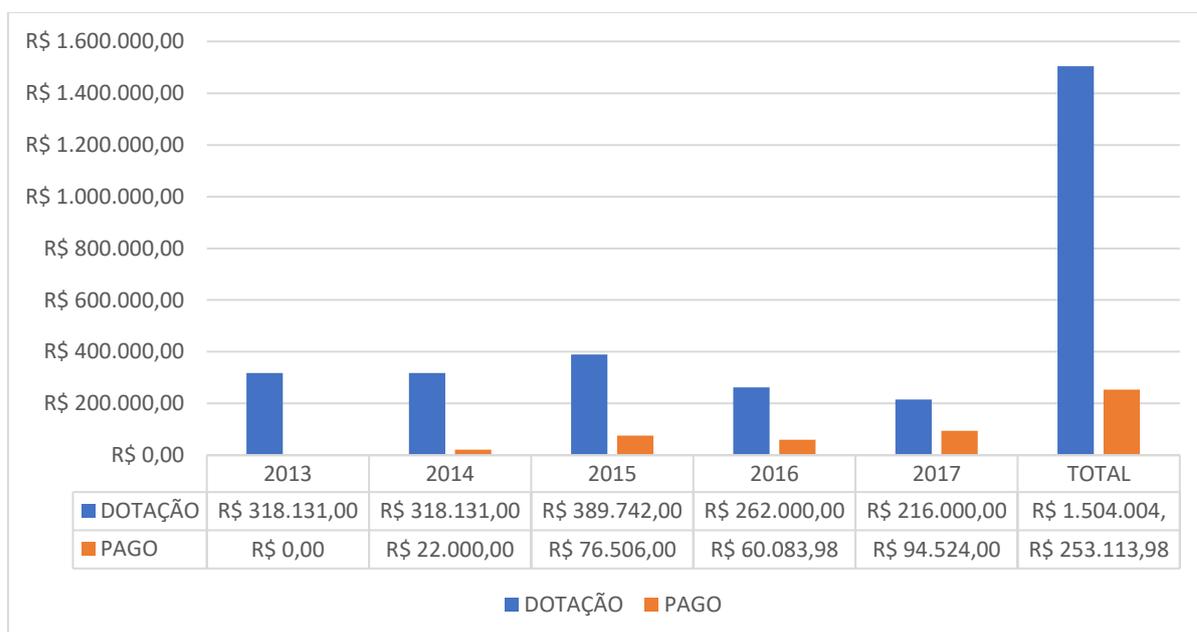
O Gráfico 4 possibilita vislumbrar um panorama sobre a dotação orçamentária e o que foi empenhado no período de 2013 a 2017, em que foram previstos no orçamento da UFPI R\$ 1.504.004,00 para ações relacionadas à inclusão do PAEE. Nota-se que os anos 2013 e 2014 apresentaram colunas com disposição igual, tanto para dotação como para empenho, isso se deu

pela falta de dados referentes aos valores custeio, sendo representados apenas por valor de dotação inicial de investimentos, tendo sido o mesmo valor nos dois anos, R\$ 318.131,00.

Observando os anos subsequentes, é possível inferir que a UFPI apresentou uma dotação orçamentária decrescente, em que de um valor máximo de valores já previstos institucionalmente, R\$ 389.742,00, houve um declínio até 2017, chegando à previsão de R\$ 216.000,00 no último ano. É possível observar que o crédito orçamentário segue na contramão do número crescente de ingressantes na instituição, assim como da própria Lei de Cotas que amplia o ingresso de estudantes. Tal fato pode se dá em decorrência da dificuldade de registro e alimentação da plataforma do INEP, ou em decorrência da dificuldade de aplicabilidade de descentralização financeira frente à autorização legislativa consubstanciada no orçamento geral da união para a unidade executora UFPI.

Tais suposições podem ser melhor compreendidas quando se observa o Gráfico 5, que demonstra os valores pagos entre 2013 e 2017.

Gráfico 5 - Representação da dotação orçamentária e dos valores pagos do Programa Incluir – UFPI – 2013 a 2017



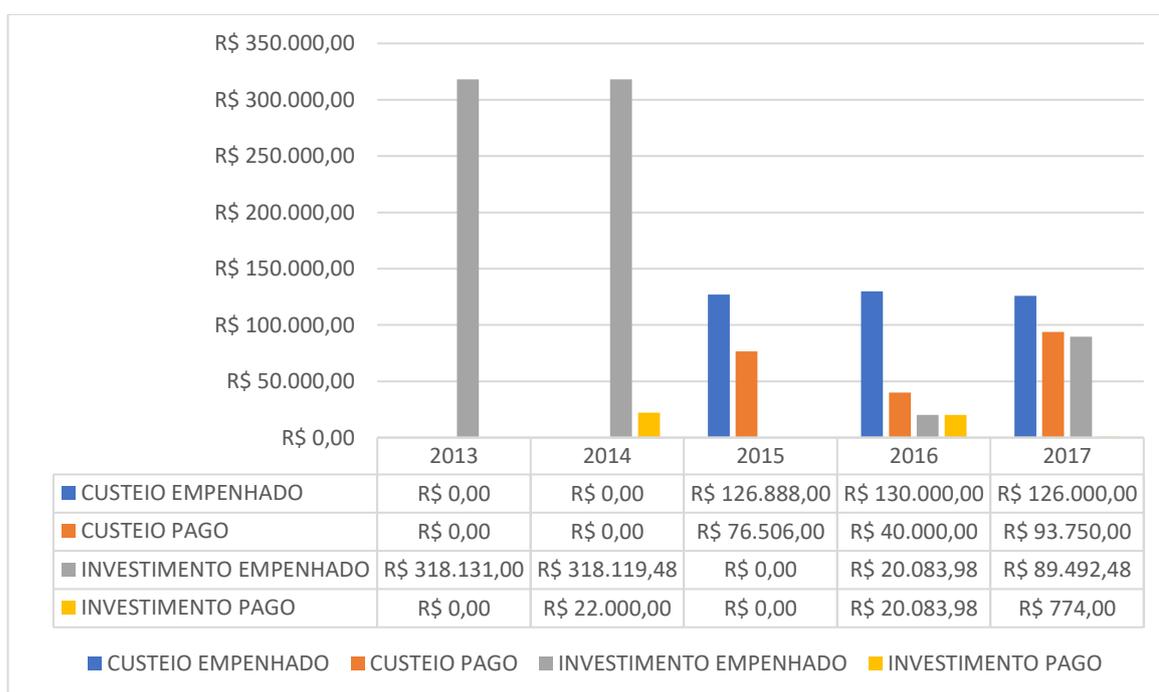
Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados fornecidos pela PROPLAN.

É possível verificar que nos anos iniciais os pagamentos foram reduzidos, frente ao montante orçamentário previsto, mas ao mesmo tempo, é visível que houve um certo crescimento nos valores pagos. Pode-se inferir que com a inserção de um setor de fomento às ações e serviços de inclusão, em 2016, o NAU, na própria Pró-reitoria de Assuntos Estudantis

e Comunitários (PRAEC), em que está previsto o montante destinado ao PAEE, os recursos foram sendo utilizados, em especial os de custeio, com as bolsas pagas aos estudantes auxiliares.

O NAU apresentou dificuldades no empenho de despesas de capital (investimento). Isso ocorreu pelo trâmite licitatório e pela indisponibilidade de adesão em pregões vigentes, ao passo que na UFPI não havia, até então, um olhar sensível para os equipamentos de inclusão, sendo apenas em 2018 constituída ata própria com todos os itens solicitados e não contemplados nos anos anteriores. A licitação própria prevê desde tecnologias assistivas como materiais de consumo e mobiliário adaptado. Sendo assim, é de fundamental importância a articulação intersetorial e o entendimento por parte dos demais gestores das particularidades do PAEE, pois sem essa compreensão podem ocorrer situações de morosidade e não aplicabilidade dos recursos, conforme sintetizado no Gráfico 6.

Gráfico 6 - Representação do empenho e pagamento de despesa de custeio e investimento do Programa Incluir-UFPI - 2013-2017



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados fornecidos pela PROPLAN.

O panorama dos cinco anos analisados demonstrou que o somatório da dotação orçamentária do período em questão (2013-2017), com valor correspondente a R\$ 1.504.006,00 reais, teve apenas R\$ 253.113,98 reais de pagamentos efetuados. Os valores de custeio apresentaram melhor representação nos pagamentos efetuados.

4.3 A inclusão na UFPI: o que dizem os estudantes egressos e matriculados?

A partir dos dados existentes no NAU e fornecidos pelo CEBE foi possível localizar os estudantes PAEE na UFPI. Ao todo, dez estudantes participaram da pesquisa. Os participantes responderam a um questionário sociodemográfico, a fim de traçar um perfil e organizar previamente informações para a realização da entrevista e para organização da análise dos dados, conforme já explicitado na metodologia, no terceiro capítulo.

O questionário revelou que os participantes da pesquisa são, em sua maioria, do sexo masculino (60%). Os entrevistados contemplaram diferentes tipos de deficiência como: deficiência visual (60%), deficiência física (30%) e surdez (10%). A faixa etária foi organizada em participantes de 20 a 25 anos (40%); de 30 a 40 anos (30%) e de 45 a 55 anos (30%). A renda familiar destacada foi de 1 a 2 salários mínimos (60%) e, na sequência, a renda maior que 7 salários mínimos (20%), entre 2 e 3 salários mínimos (10%) e entre 3 e 5 salários mínimos (10%).

A análise dos dados contou com o auxílio do *software* IRAMUTEQ, no qual se realizou a Classificação Hierárquica Descendente (CHD), a partir da exposição em níveis percentuais dos discursos e palavras de maior relevância. O *software* também fornece outra forma de apresentação dos resultados, por meio de uma análise fatorial de correspondência feita a partir da CHD que representa, num plano cartesiano, as diferentes palavras e variáveis associadas a cada uma das classes da CHD. A interface possibilita que se recuperem no corpus original os segmentos de texto associados a cada classe, momento em que se obtém o contexto das palavras estatisticamente significativas, possibilitando uma análise mais qualitativa dos dados.

A partir das classes e percentuais definidos foram elaborados dendogramas com base nos dados gerados. Ao todo foram criados quatro dendogramas, sendo eles: Dendograma 1- **Cotidiano do estudante público-alvo da educação especial na Universidade**; Dendograma 2- **Relações entre Acessibilidade e Permanência na UFPI**; Dendograma 3- **Percursos disciplinar e formativo na UFPI** e Dendograma 4- **Normatizações para a Inclusão no Ensino Superior**.

Analisando o Dendograma 1- **Cotidiano do estudante público-alvo da educação especial na Universidade**, constata-se a delimitação de cinco classes. As classes de maior representatividade foram a Classe 5, “Preconceito e preparo insuficiente de servidores e bolsistas”, com 23,33%, na qual não foram identificadas variáveis descritivas equivalentes em termos de significância com a Classe 4, “Conviver com docentes excludentes e inclusivos”, que

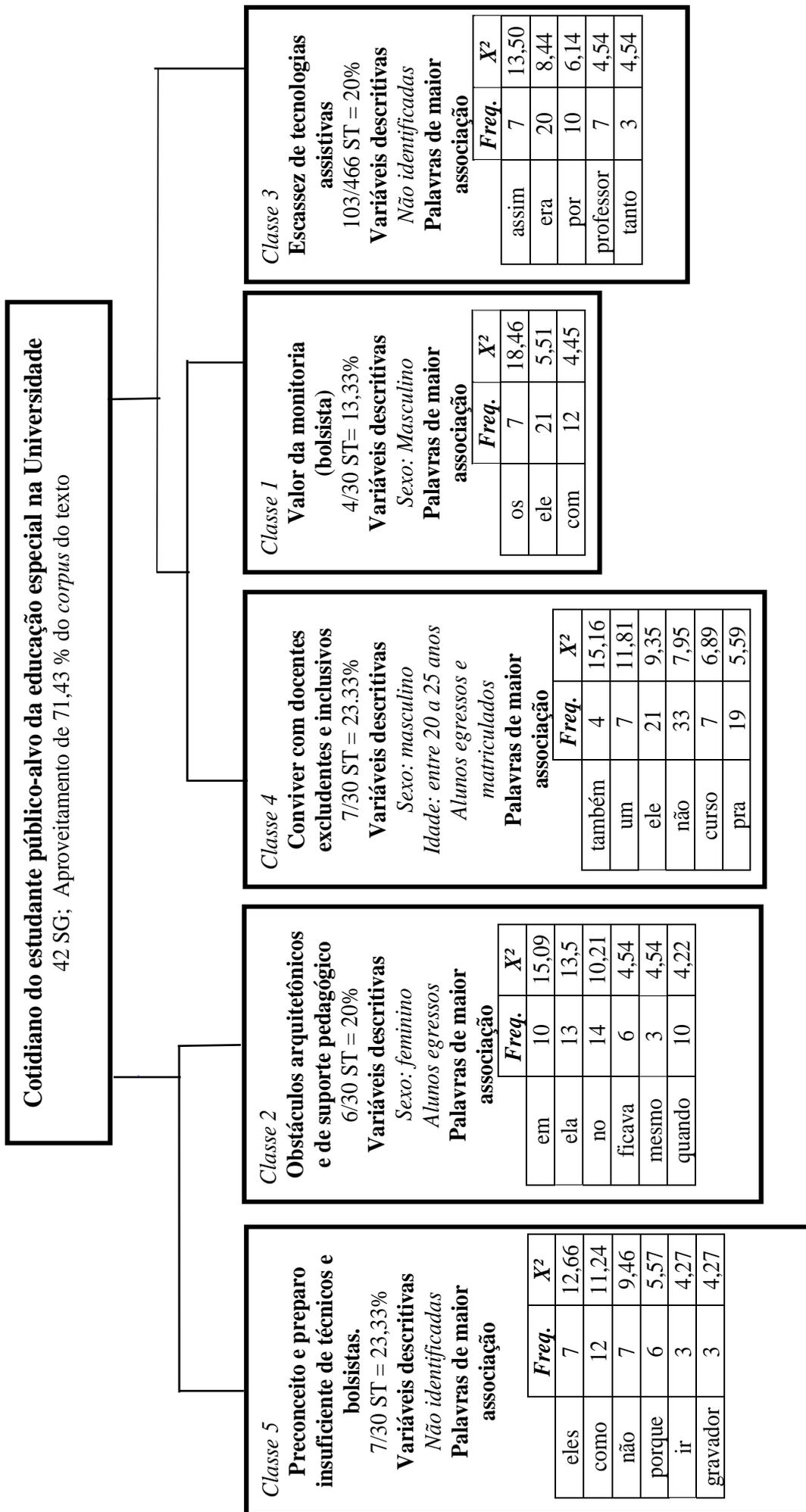
apresentou como variáveis descritivas o sexo masculino, a idade entre 20 e 25 anos e alunos egressos e matriculados.

Em seguida ficou a classe 2, “Obstáculos arquitetônicos e de suporte pedagógico”, com 20% de representatividade. As variáveis descritivas foram o sexo feminino e alunos egressos; no mesmo nível de representatividade apareceu a Classe 3, “Escassez de tecnologias assistivas”, com 20% de representatividade, sem variáveis descritivas identificadas. Nota-se que a Classe 2 se apresenta com equivalência de significação à Classe 5, demonstrando que elas se aproximam ou se assemelham no discurso. Em última posição de representatividade ficou a Classe 1, “Valor da monitoria (bolsista)”, com a variável descritiva sexo masculino.

Pontua-se que apesar de a literatura acerca do IRAMUTEQ não considerar os dados de análises com CHD menor que 75%, optou-se pela manutenção da análise do dendograma 1 (Figura 4), pela gama de informações que o mesmo fornece a respeito do fenômeno em âmbito universitário, com percentual de 71,43%, mostrando-se, assim, indispensável sua consideração na presente dissertação.

No dendograma 1 se encontram dispostas as cinco classes em que o corpus se dividiu, com o título e a descrição de cada uma delas, o número de segmentos de textos, as variáveis descritivas e as palavras com maior associação da respectiva classe, bem como o coeficiente do teste de associação qui-quadrado (Figura 4).

Figura 4- Dendograma da Classificação Hierárquica Descendente dos discursos dos estudantes referentes ao cotidiano universitário.



Nas Classes 5, “Preconceito e preparo insuficiente de servidores e bolsistas” e na Classe 4, “Conviver com docentes excludentes e inclusivos”, de maior destaque, com 23,33%, verifica-se que os estudantes, tanto egressos como matriculados, sentem ou sentiram dificuldades no cotidiano universitário, assim como tiveram que lidar com o preconceito. Conforme o relato dos participantes, podemos contemplar a representatividade da Classe 5, ao constatar o sentimento forte do preconceito,

Pra mim, foi uma coisa que jogaram, um balde de água gelada na cabeça quando eu entrei lá [UFPI]. Sendo professor lá que ele me recusou na sala de aula, não queria que eu concluísse meu curso, com preconceito comigo. Eu digo que é preconceito [...] a pessoa com deficiência visual é mais discriminada, primeiro o professor pergunta assim: “meu Deus, cego. Como é que eu vou lidar com uma pessoa assim na sala de aula, você estuda”, ele diz logo isso. Tem aquela coisa do coitadinho naquele tempo existia muito isso. Não tinha recursos. (ENTREVISTADO 02 - EGRESSO, SEXO MASCULINO, DEFICIENTE VISUAL)

A universidade tanto quanto formar ela deforma. Eu fui deformado pela universidade também, além de formado. Ali é máquina de moer gente, principalmente diferente. Então, assim hoje você pode pensar assim, esses grupos vulnerabilizados, eles têm esse discurso de ressentimento, não é um discurso ressentido, é um discurso reativo. Parece pequena a diferença, mas não é um discurso ressentido, é um discurso reativo porque cada coisa simples, coisa besta é você colocar o piso tátil, disponibilizar programas, disponibilizar livros, tem coisa mais importante na formação do que livros? Nós não tínhamos acesso a livros, nós não tínhamos professores que tinham formação para lidar com a situação. “Oh, nós não temos capacitação para isso”. (ENTREVISTADO 4 - EGRESSO, SEXO MASCULINO, DEFICIENTE VISUAL)

[...] é uma outra dimensão até pra você ir buscar uma informação tinha essa dificuldade, porque as pessoas não queriam dar porque eles achavam chegou um deficiente visual como é que eu vou lidar com essa situação [...] sentia sim, porque a gente já é discriminado. Existe um preconceito na sociedade e eu não sei se vai acabar tão cedo o bastante, mas ainda existe e eu sentia por conta do preconceito de achar que eu não ia conseguir, tinha até colegas que diziam: “como você conseguiu tirar essa nota que eu não tirei?” Achava que eu tinha pescado, mas como era que eu ia pescar. Colegas invejosos que diziam assim: “como tu conseguiu tirar essa nota fulano, tu é cega?” Tipo assim, como se eu não fosse capaz. Diminuí mesmo, então isso era muito triste e deprimente uma colega dizer isso pra você, então por isso que eu tinha que provar por A mais B que eu sabia, e é tão tal que os professores faziam grupos pra lá pra gente apresentar algum trabalho se eram cinco grupos e estava nos 5 grupos, já tava lá eu não sabia. As meninas pegavam a parte mais difícil e dava pra mim... tu vai abrir, aí no meio vai ter tua fala e tu fecha. É porque elas confiavam em mim, não é querendo me vangloriar pra você não, mas acontecia isso demais. (ENTREVISTADA 5 - EGRESSA, SEXO FEMININO, DEFICIENTE VISUAL)

Já teve uns momentos assim. Em aula de desenho e a professora já até percebeu que eu sentava só na frente e aí aconteceu uma coisa e os meninos

ficaram dando risada e aí eu passei a sentar lá atrás mesmo e aí a professora chegou e falou: “Marcia, o que está acontecendo”? Ela percebeu. Aí eu me expliquei pra ela e ela “não tudo bem, pode ficar”. Aí ela até me perguntou: “você quer ir na coordenação? Comentar o que aconteceu” eu disse: “não professora, já falta duas semanas para terminar o período se eu aguentei até aqui eu posso aguentar muito mais e eu quero evitar confusão, quando menos confusão melhor pra mim” (ENTREVISTADA 9 - MATRICULADA, SEXO FEMININO, DEFICIENTE FÍSICA).

Nota-se que os egressos vivenciaram situações de preconceito em seu cotidiano universitário no comparativo aos matriculados que não evidenciaram tanto tais situações, apenas em um discurso dos matriculados foi evidenciado tal ponto. O preconceito é algo notável nos achados dos estudos realizados sobre a temática no Ensino Superior, os estudos de Chaves (2012), Chicar (2014) e Vascelos (2017) apresentaram tais achados, ao identificarem que o preconceito perpassa desde o nível mais básico de ensino até o mais elevado.

O preconceito, de certa forma alimenta a exclusão social. Segundo Sposati (2000), a exclusão é um processo incompatível com a democratização e requer que seja ultrapassado uma gama de costumes e valores que ainda persistem na realidade brasileira.

Contemplando também a Classe 5, “Preconceito e preparo insuficiente de servidores e bolsistas”, evidencia-se também o despreparo dos servidores e bolsistas,

E aí quando eu entrei na UFPI eu já achei um absurdo, quando eu fui fazer minha matrícula e o rapaz lá que fez a matrícula ele pediu para o meu irmão assinar aquela confirmação de matrícula, e aí eu perguntei para ele se tinha algum problema eu assinar, já que eu que tinha feito a prova e tinha sido aprovada, e tinha assinado na prova, e aí ele perguntou se eu assinava, aí eu falei pra ele se eu estava me dispondo a assinar é porque eu assinava e se fosse para outras pessoas assinar teria que ter uma procuração, não era tão simples assim. E na época eu lembro que eu perguntei se tinha algum formulário que a gente possa tá preenchendo para... Porque deveria ter lá pessoa com deficiência. Na época não era nem “com” era “portador”. Ele disse que não, que tinha pessoa lá que era cega e nunca tinha exigido isso. (ENTREVISTADA 3 - EGRESSA, SEXO FEMININO, DEFICIENTE VISUAL)

Aí eu falei com ela [bolsista/monitora] e eu sei que possivelmente na forma de arranjo, e é a coisa mais absurda que eu acho. Que inclusive estudava comigo, amiga minha hoje que ela ficava num laboratório de iniciação científica, não sei se ainda existe lá no CCE, e ela ficava no laboratório e no laboratório ela gravava minhas fitas, ela tinha dupla função, ela ficava no laboratório e gravava material. Aí quando foi em 2005 eu concluí o semestre ela: “[nome] não dá mais”. Eu: “Não dá mesmo não”. Eu tava lá em casa escutando o povo digitar o pessoal falando em banner, congresso, o pessoal tava dentro do laboratório e aí eu falei com o professor [nome] que na época era pró-reitor de ensino, eu não sei o que está sendo feito dele hoje, e aí foi que ele : “não, eu vou conseguir uma bolsista para você”. Como foi que ele conseguiu esse bolsista? Uma pessoa que ele.... era uma pessoa como se fosse lotada na coordenação de pedagogia como se fosse para prestar serviço

administrativo, desvio de função. Colocava para me assistir, foi assim que ocorreu esse processo de bolsista. (ENTREVISTADA 3 - EGRESSA, SEXO FEMININO, DEFICIENTE VISUAL)

Do meio pro fim o bolsista acabava virando amigo da gente e aí as vezes ele tava trabalhando mal para caramba, mas como era amigo e tinha também apesar de ele está recebendo. Um negócio engraçado que acontece com quem é deficiente, com quem é cego porque sempre fica a atmosfera de que ali há uma prestação de favor. (ENTREVISTADO 4 - EGRESSO, SEXO MASCULINO, DEFICIENTE VISUAL)

No relato dos estudantes egressos é possível notar a constância dos “arranjos institucionais” para lidar com o estudante PAEE, a falta de capacitação para a inclusão dos estudantes. Com relação aos servidores, existe o despreparo no trato com esse público, falta de compreensão das necessidades dos estudantes, de um diagnóstico acerca das necessidades desse sujeito; e em relação aos bolsistas, nota-se que esse assume um papel sem orientação prévia e sem monitoramento do processo, acarretando em falta de compromisso e descontinuidade da ação e, conseqüentemente, no mal-estar entre bolsista e PAEE. No discurso dos matriculados não foram relatadas situações com evidência em tais pontos.

Conforme Fernandes (2015), a qualificação profissional é fundamental para a superação de barreiras que envolvem o despreparo. Segundo Carvalho (2015), são necessários a capacitação e o engajamento dos professores frente à inclusão. O estudo de Freitas (2016) corrobora com os achados, ao evidenciar as dificuldades decorrentes da oferta de recursos precários e improvisados na universidade estudada.

Mesmo com uma insuficiência em capacitação para atuação com os estudantes PAEE, os participantes da pesquisa também relataram aspectos positivos nas relações com servidores da instituição, em especial, em setores de grande circulação, como o Restaurante Universitário, a Residência Universitária, Biblioteca, assim como outros setores administrativos. Um discurso que pairou entre egressos e matriculados. Seguem alguns exemplos:

O pessoal do RU era gente boa eu me lembro que eles tinham todo um cuidado de pegar a bandeja pra mim e levar lá eu ficava com a bengala na mão para segurar a bandeja, às vezes eu ia com a [nome] aí eles tinham o cuidado de pegar a bandeja e levar lá pra mesa pra mim. (ENTREVISTADO 4 - EGRESSO, SEXO MASCULINO, DEFICIENTE VISUAL)

São tudo legal [...] Eu fico nossa, como assim, todo mundo já sabe meu nome. E eu tava perguntando um dia para o segurança como é que ele sabe quando é aluno e quando é visitante, aí ele explicou, nós já sabemos quem é e quem não é, e fica mais fácil. (ENTREVISTADA 9 - MATRICULADA, SEXO FEMININO, DEFICIENTE FÍSICO)

Na Classe 4, “Conviver com docentes excludentes e inclusivos”, que apresentou 23,33% de relevância e com equivalência em termos de significação com a Classe 5, “Preconceito e preparo insuficiente de servidores e bolsistas”, analisada anteriormente, também com 23,33%, evidencia-se a existência de professores tanto excludentes como inclusivos. Durante a análise das entrevistas foi possível constatar que todos os entrevistados se depararam com as duas situações no contexto universitário, e mesmo ressaltando as qualidades dos professores, também relatam sobre situações de exclusão, ou seja, no contexto universitário ainda existe a sensibilidade de alguns docentes e a ausência de uma política de inclusão institucionalizada e de conhecimento de todos. Destacaram-se as seguintes falas:

[professores] eles eram sensíveis, eles entendiam direitinho as dificuldades, por eu trabalhar num turno e cursar nos outros dois turnos, então eles já entendiam, e quando não era possível eu fazia de segunda chamada sem nenhum problema, não enfrentei essa dificuldade. (ENTREVISTADA 1 - EGRESSA, SEXO FEMININO, DEFICIENTE FÍSICO)

Os professores. Eu não lembro de nenhum professor que tenha... Os professores me tratavam com as devidas formalidades, me tratavam formalmente. Nas avaliações geralmente eu não fazia junto com outros alunos. (ENTREVISTADO 4 - EGRESSO, SEXO MASCULINO, DEFICIENTE VISUAL)

No geral, aqueles professores que são mais desligados assim, já outros são mais interessados...Alguns, mesmo sendo enrolados, na hora da prova eles flexibilizam alguma coisa (ENTREVISTADO 8 - MATRICULADO, SEXO MASCULINO, DEFICIENTE VISUAL)

Ele [professor] não aceitava eu fazer as provas dele dizia que eu era cego eu não escrevia. Eu fazia os trabalhos e ele dizia que eu com ele era zero e eu provei pra ele que eu não era zero pra mim, zero foi ele. Que usou de preconceito para me prejudicar dizendo que a universidade era uma instituição pobre e não tinha como me manter. Eu não tinha que fazer um curso de geografia, tinha que fazer de teologia. Ele disse que ia me transferir para a teologia e eu zombei da cara dele e disse pra ele me transferir para o curso de direito. Ele disse que não, aí eu disse: pois se o senhor não tem poder de me colocar no curso de direito, você também não tem o poder de me colocar no curso de teologia, que nada contra quem faz teologia e eu entrei no vestibular, eu fui o 16º aluno na época para geografia. (ENTREVISTADO 2 - EGRESSO, SEXO MASCULINO, DEFICIENTE VISUAL)

Tinha um professor de economia e ele era muito bom também e até do curso de economia ele conseguiu uma monitora pra mim, pelo menos da parte de economia que tinha muito cálculo eu amava meu professor, aí ele conseguiu essa monitora pra mim, ela ficava exclusivamente comigo quando eu ia fazer uma prova eu tinha dificuldade [...] Eu tinha uma professora não sei se você já ouviu falar nela [nome], todo mundo chamava ela de cobra, meu Deus, aquela mulher era terrível, eu lembro que quando eu tava na pesquisa 1 e 2 ela mandou refazer umas 7 vezes só por birra, só que graças a Deus ela não foi minha orientadora, graças a Deus, mas ela fazia por birra mesmo. Então eu

tinha muita dificuldade com ela sabe, dificuldade de relacionar e tudo, ela era uma pessoa boa, mas como professora... (ENTREVISTADA 5 - EGRESSA, SEXO FEMININO, DEFICIENTE VISUAL)

Tem professor que virou um anjo na minha vida, tem aquele professor que faz a diferença. Tem professores que se põem aos desafios como a [nome], ela colocou na última aula dela, até chorei, “até o próximo desafio, Marcinha”. Tipo ela me motivava a vir para as aulas, mesmo eu odiando desenhar, mas eu ia. [No início] foi meio que um susto para eles [professores]. Ainda bem que eu já vinha preparada porque a minha tia uma semana antes já tinha me chamado no canto e tipo eu acho que ela até exagerou um pouco. (ENTREVISTADA 9 - MATRICULADA, SEXO FEMININO, DEFICIENTE FÍSICO)

O que eu percebo lá os professores que não são, que não pesquisam a área de inclusão eles não se sentem comprometidos. É o núcleo da inclusão é o pessoal da inclusão e não é assim todos, nós temos por dever de cidadão incluir. Então eu sinto isso, que não tem esse cuidado, tive professores fantásticos que não tiveram formação nenhuma e tive professores terríveis, professores que eu não desejo para nenhum cego. (ENTREVISTADA 3 - EGRESSA, SEXO FEMININO, DEFICIENTE VISUAL)

Compreendendo a situação do estudante frente aos diferentes perfis de professores (excludentes e inclusivos), é evidente que essa relação é fundamental para que o estudante queira permanecer na universidade e se sinta parte e acolhido por ela, caso contrário, a universidade continua um espaço para minorias, como já abordado anteriormente.

Sendo assim, Rodrigues (2006) pondera que é essencial que sejam proporcionadas diferentes abordagens ao processo de aprendizagem, pois, caso contrário, estaremos criando a desigualdade para os alunos. Segundo Rodrigues (op. cit., p. 6), “o certo é que não só os alunos são diferentes, mas os professores são também diferentes e ser diferente é uma característica humana e comum e não um atributo (negativo) de alguns”. Conforme Pires e Pires (2013), a docência universitária é uma profissão cujo exercício se faz por meio do processo de comunicação e de interação com o outro.

A Classe 2, “Obstáculos arquitetônicos e de suporte pedagógico”, que ficou em terceira posição em representatividade, apresentou ligação com a Classe 5, ao passo que trata do suporte pedagógico que tem bastante proximidade quando se trata da insuficiência de preparo de servidores e bolsistas. Os participantes da pesquisa relataram diferentes situações acerca da infraestrutura da instituição e sobre o suporte pedagógico, destacando-se:

Não, porque a deficiência em si, ela já não exigia [recursos e adaptações], já saía da normalidade, ela exigia barreiras arquitetônicas, isso aí sim, acessibilidade arquitetônica, atitudinal mesmo de entender que eu não poderia chegar no horário X, certo naquela disciplina, até porque daqui que eu descesse do ponto de ônibus que eu chegasse até lá, era complicado.

(ENTREVISTADA 1 - EGRESSA, SEXO FEMININO, DEFICIENTE FÍSICO).

A federal, eu não acho o balancete grande, não é um lugar difícil de andar. O que eu acho ruim lá é achar espaços. Porque o que é que acontece, lá fizeram uns banheiros para mulher, para homem, acessível para quem é cadeirante e para o grupo questão de gênero tem tudo isso e não colocaram uma placa em braille. Poxa! É muito mais barato confeccionar uma placa do que construir esse monte de banheiro. Então, eu não entendo. [...] Eu sei que não vai reconstruir, mas pode melhorar. É uma coisa delicada, no meu tempo de graduação eu bati de frente com professores porque eu morava na zona sudeste na época e não dava para estar muito nas palestras porque não era perto da universidade e da casa do professor pra ele ir supervisionar o estágio. Eu saía de casa e pegava dois, três ônibus para chegar no estágio. Às vezes eu chegava na universidade 15 para as duas e chegava na sala 2:20, por conta da dificuldade de atravessar a avenida, atravessar a universidade inteira para chegar na sala e o professor não entendia isso e eu acho que a acessibilidade ainda é uma barreira maior. A biblioteca, eu sou amante de leitura, uma leitora mesmo contínua e a biblioteca, se eu não me engano, é a maior do Nordeste e não é acessível, os livros não são acessíveis. A própria universidade lança livro toda semana e não lança em formato acessível e não é difícil, não é bicho de sete cabeças. Todos aqueles arquivos que são impressos eles foram digitalizados, porque não deixa em formato de pdf para que a gente possa acessar? E usa a desculpa que o braille é caro, o braille não é o único formato acessível, existem vários. (ENTREVISTADA 3 - EGRESSA, SEXO FEMININO, DEFICIENTE VISUAL)

Não, eu já sabia que aqui na UFPI já tinha intérprete, já tinha esse conhecimento, mas tinha alguns probleminhas, porque na sala de aula vários alunos surdos, um intérprete, ok, mas por exemplo, se o professor desse um texto em português para os alunos surdos lerem aquele texto, aí combinava com o intérprete, mas as vezes falta mais intérprete, aqui na sala tá tudo bem, os alunos poderiam até tá combinando com o intérprete ali na sala, mas o surdo ler o texto, algumas coisas que o surdo não entende, que é mais profunda, que é forma que ele não conhece, ele poderia tá combinando, mas aqui fica impossível na universidade, porque precisa de mais intérprete, precisa de mais intérprete um, ou dois pra tá atendendo essa demanda, na sala de aula tá ótimo, acho que tem que melhorar mais para as outras atividades. (ENTREVISTADO 6 - MATRICULADO, SEXO MASCULINO, SURDO)

Pera aí, deixa eu ver aqui. Assim tem o tempo, né, que também é interessante, uma hora a mais. Importante porque eu já utilizei dela [Resolução 054/2017] e o professor de ensino superior não que dar nem 10 min a mais, então, é bacana falar isso. E deixa eu ver o que mais. As coisas que eu vou colocar aqui é porque não tem, tipo, é inacessível, é rampas, não tem. Se eu fosse dizer de um modo geral a universidade deve ter estourando 10% de acessibilidade. (ENTREVISTADO 7 - MATRICULADO, SEXO MASCULINO, DEFICIENTE FÍSICO)

As demandas é quando tem algum gráfico, algum desenho e quando tem, como é que se diz, quando tem alguma coisa que não dá pra colocar no computador, alguma conta essas coisas. Quando é só leitura dá para fazer normal pelo computador. Quando é a parte de programação eu faço sozinho de boa. Como o código é textual dá pra resolver. O problema é só a parte de gráfico e de desenho e as contas que não dá pra colocar no computador, os

símbolos [recursos disponibilizados pela UFPI] adaptação... No caso adaptação voltada pra mim no caso... Ah, é entra também... o auxiliar acadêmico. (ENTREVISTADO 8 - MATRICULADO, SEXO MASCULINO, DEFICIENTE VISUAL)

Como eu te falei das rampas eu mesmo para ir para a residência até meu curso ninguém nunca entendeu porque que eu desço a calçada para seguir em frente porque a rampa de lá não é uma rampa assim é uma rampa reta não dá pra subir, entendeu? Então é meio complicado. (ENTREVISTADA 9 - MATRICULADA, SEXO FEMININO, DEFICIENTE FÍSICO)

No relato dos estudantes é possível constatar um discurso constante acerca das barreiras arquitetônicas da instituição, desde os egressos aos matriculados. Sendo assim, é possível inferir que há muitos anos a instituição apresenta inadequações arquitetônicas. Uma realidade evidenciada não só na UFPI, mas em várias realidades das Universidades brasileiras, como os estudos de Miranda (2014), Freitas (2016), Estácio e Almeida (2016), Stroparo e Moreira (2016), Alencar (2013) e Freitas, Pfitscher e Belan (2016) evidenciaram no segundo capítulo desta dissertação.

Em relação ao suporte pedagógico, nota-se que o bolsista muitas vezes cumpria esse papel, não existia uma adequação por professores ou outros dispositivos, de acordo com o relato dos egressos. Os estudantes matriculados abordam sobre recursos disponibilizados, como adaptações de imagens e o suporte do auxiliar acadêmico. Fica evidente também a importância do suporte do bolsista no processo de ensino-aprendizagem do estudante PAEE quando o aluno surdo cita o grupo de estudos, por exemplo.

O Entrevistado 7 (matriculado, sexo masculino e deficiente físico) cita a utilização da Resolução 054/2017 que “Dispõe sobre o atendimento educacional a estudantes com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal do Piauí”. Essa Resolução foi fruto de articulação do NAU com as demais pró-reitorias, no intuito de fomentar um processo de construção e institucionalização de uma política de educação inclusiva na UFPI, de modo a contemplar as particularidades desses alunos. Dentre os pontos estabelecidos pela Resolução estão: a adaptação das atividades avaliativas; a ampliação de uma hora a mais para realização das atividades avaliativas; adaptação de recursos (material pedagógico e equipamento); adaptação de recursos físicos e do ambiente de comunicação; a possibilidade de matrícula em pelo menos 50% das disciplinas ofertadas no curso, em qualquer período; prorrogação no prazo máximo de permanência dos cursos em 50% do limite máximo fixado; plano de ensino adaptado; capacitação dos servidores, dentre outros.

No processo de coleta de dados foram realizados questionamentos acerca do NAU, contemplando apenas a realidade dos estudantes matriculados. A partir dos relatos foi possível

constatar que apesar das dificuldades ainda existentes, tais como: o número escasso de profissionais e recursos de tecnologias assistivas, os estudantes têm uma visão positiva do NAU, demonstrando que suas ações têm correspondido às demandas dos estudantes quando solicitado, apesar das limitações ainda existentes. Os discursos dos matriculados foram:

Eu sei que algumas pessoas que precisam eles vão lá pra solicitar esse atendimento, nunca fui no NAU não, é possível sim ter ajuda [do NAU], por exemplo aqui na sala, existe alguns problemas, podemos ir ao NAU, os próprios professores, alguns amigos explicam, olha existe o NAU, os alunos que essas dificuldades podem tá indo lá, mas aqui na sala, não tem problema, não precisa ir ao NAU, alguma coisinha de vez enquanto mas não precisa ir ao NAU. [O NAU tem correspondido às suas necessidades?] Não, porque lá no NAU não tem intérprete, então não tem como a gente ir lá, aí falta acessibilidade no núcleo por não ter intérprete. (ENTREVISTADO 6 - MATRICULADO, SEXO MASCULINO, SURDO)

Mas sempre que eu precisei vocês estiveram presentes, vocês no caso o NAU ali. Só que é difícil as vezes que eu precisei...o acesso não [é difícil], é difícil é eu precisar. Tipo as vezes que eu precisei deu certo, fui atendido, mas não é com frequência não. [O NAU tem correspondido às suas necessidades?] Sim, tem sim! Dentro das suas limitações, mas tem. Da universidade como um todo. (ENTREVISTADO 7 - MATRICULADO, SEXO MASCULINO, DEFICIENTE FÍSICO)

Solicito material, é isso mesmo [O NAU tem correspondido às suas necessidades?] O NAU em si tem. (ENTREVISTADO 8 - MATRICULADO SEXO MASCULINO, DEFICIENTE VISUAL)

No primeiro período, como eu estava sem monitora eu só vivia no NAU, e aí o povo sempre me ajudava os monitores daqui também, mas agora, como eu tenho monitor ficou mais fácil conseguir terminar meus trabalhos, e aí eu não vou muito. [O NAU tem correspondido às suas necessidades?] Sim. (ENTREVISTADA 9 - MATRICULADA, SEXO FEMININO, DEFICIENTE FÍSICO)

Assim, o atendimento [NAU] é de vez em quando para resolver uma questão da universidade. Assim eu acho que a minha parte assim, se eu for pensar bem, o que eu acabo fazendo na universidade, aí eu faço, mais assim, é orientar alguma coisa, esclarecer quando tiver que esclarecer. [O NAU tem correspondido às suas necessidades?] Eu acho que sim, eu não tenho tanta demanda não. Aí eu acho que a demanda de muita gente é muito maior porque é assim, tem a questão do lugar onde mora, tem a questão da condição de acessibilidade e a questão de como ela aplica os recursos dela, aí tem muita coisa, muito desafio que tem que ser trabalhado é na vivência da pessoa. (ENTREVISTADO 10 - MATRICULADO, SEXO MASCULINO, DEFICIENTE VISUAL)

Nesse sentido, a partir da visão positiva do serviço e das limitações ainda existentes para o alcance de uma inclusão ideal, nota-se que o número limitado de servidores é algo ainda incipiente frente à demanda crescente no âmbito universitário. Essa situação é uma realidade

que marca outras universidades brasileiras, em que, em muitos casos, contam com docentes pesquisadores como apoiadores, ou bolsistas para realização de suporte frente à necessidade do setor. O estudo de Silva e Ferreira (2017) retratou essa realidade, ao afirmar que atrasavam as adaptações de materiais solicitadas por conta do número reduzido de profissionais. A pesquisa de Alencar (2013) também destacou esse ponto, ao relatar ter dez bolsistas para suprir a inexistência de uma equipe multidisciplinar, contando apenas com um coordenador.

A Classe 3, “Escassez de tecnologias assistivas”, apresentou correlação com as Classes 5 e 4. Nessa Classe, foi possível identificar as seguintes proposições:

No caso, nessa época, a questão, por exemplo, essa sala que a [nome], que outras pessoas iniciaram, era nesse mesmo período? É aquela da biblioteca, era muito bom para deficiente visual. (ENTREVISTADA 1 - EGRESSA, SEXO FEMININO, DEFICIENTE FÍSICO)

Não teve nada. Depois que eu tava lá. Teve outra pessoa que passou por lá que lutou muito também. (ENTREVISTADO 2 - EGRESSO, SEXO MASCULINO, DEFICIENTE VISUAL)

A sala de recursos lá tinha um convênio com o Estado, só que é como eu lhe digo, ela não tinha tanta serventia pra mim porque eu não usava Braille, e ela só atendia quem usava braille. Aí eu descobri uma forma dela me ajudar, digitar meus trabalhos era especialmente isso. O que era que eu usava na sala de apoio, era digitador que era gente boa demais e da informática. Acho que foi que acertaram lá colocar esses meninos da computação por lá porque eles arrumavam as máquinas, ajudava nos programas, eles ensinavam a gente a mexer nos programas, então, dentro da ciência da computação eu chegava lá com os trabalhos e eles digitavam. E detalhes os bolsistas eles liam [...] Um centro (CCE) daquele, um monte de laboratório, não tinha um computador em NVDA para você ligar e usar, não vai mudar a configuração tem que ver que é só um programa que eu vou ativar, então, essas coisas elas lhe afastam da universidade, talvez um dos motivos de ter um número pequeno de pessoas cegas seja isso (ENTREVISTADA 3 - EGRESSA, SEXO FEMININO, DEFICIENTE VISUAL)

Lá na sala de recursos era dois computadores e uma impressora Braille, aí a gente usava lá para ir com o bolsista (ENTREVISTADO 4 - EGRESSO, SEXO MASCULINO, DEFICIENTE VISUAL)

[Atendimento educacional especializado] Foi só a do assistente leitor e no começo do curso [Geografia-egresso] quando tinha uma pessoa do convênio aqui da UFPI com a secretaria de educação aí usava a sala de recurso pra ler para ter um espaço de leitura e também para preparar os esquemas de apresentação de seminário [...] E a sala de recursos também não foi por muito tempo, era mais assim na rotina, daqui da universidade. Aí as coisas, elas eram mais assim resolvido por conta própria, o professor elaborava o meio de aplicar a prova avaliação [...] a questão de preparo de materiais, da didática com os professores até 2011 era material gravado, né. Aí tanto o gravador quanto o computador para estudar, aí eu adquiri por conta própria, aí essa questão do atendimento assim na UFPI era a questão já o leitor que já tinha disponível e aí a coordenação mandava o memorando [...] assim no geral

[Ciências Sociais - matriculado] é o seguinte é tem o NAU e tem o... Mais ainda não foi implantada a sala não, né [nome]? Aí o que acontece para quem usa o braile faz falta, mas assim, o recurso que eu uso é só o recurso da informática. Digitalizar os textos e aí já estuda em casa, e aí já tem o computador, e aí eu estudo por conta própria em casa. (ENTREVISTADO 10 - MATRICULADO, SEXO MASCULINO, DEFICIENTE VISUAL).

No caso adaptação voltada pra mim no caso... Ah, é... entra também... o auxiliar acadêmico. Isso, os recursos adaptados e o auxiliar acadêmico. (ENTREVISTADO 8 - MATRICULADO, SEXO MASCULINO, DEFICIENTE VISUAL).

Eu não tô sabendo. Acho que até então não, mas eu creio que eu preciso. (ENTREVISTADO 7 - MATRICULADO, SEXO MASCULINO, DEFICIENTE FÍSICO).

Só a monitoria (ENTREVISTADA 9 - MATRICULADA, SEXO FEMININO, DEFICIENTE FÍSICO).

A Classe 1, “Valor da monitoria (bolsista)”, 13,33%, enquanto classe com menor representatividade frente às anteriores, trouxe elementos que apresentam os dois lados da moeda acerca do apoio do bolsista/monitor no cotidiano acadêmico. É possível verificar que existe uma relação positiva de suporte, interação e aprendizagem, mas também existe uma transferência de responsabilidade institucional, conforme relato dos egressos. No contexto atual, já não é tão latente a queixa pelo não cumprimento da carga horária ou da função, nota-se um olhar diferenciado e a autonomia na fala dos sujeitos acerca da sua relação com o bolsista. Atualmente, tais bolsistas são denominados de auxiliares acadêmicos e são supervisionados e orientados pelo Núcleo de Acessibilidade da UFPI (NAU).

Dessa forma, mesmo em contextos tão diversos entre egressos e matriculados, é possível identificar a sobreposição do aspecto positivo da relação bolsista *versus* PAEE, que se sobrepõe, consideravelmente, aos pontos negativos também citados. Dentre tais falas podemos destacar:

Na UFPI, para ser bem objetivo, bem sucinto mesmo, a gente só tinha um bolsista que trabalhava 3 horas por dia, segundo eles, para adaptar materiais, andar com a gente no campus e nos ajudar a interagir com a turma. Era uma coisa assim tipo babar, pelo menos era o sentimento que eu tinha. Eu usava regularmente [sala de recursos da biblioteca] pra estudar com o bolsista, ele ia pra lá comigo e ficava lendo os textos e eu ficava ouvindo, gravando, às vezes. (ENTREVISTADO 4 - EGRESSO, SEXO MASCULINO, DEFICIENTE VISUAL)

Aí eu fui conseguindo, depois tomou conhecimento lá no departamento de Serviço Social e na coordenação e que eu poderia conseguir uma monitora para tá me ajudando em alguma necessidade de desenvolver sozinha, aí com muita luta eu consegui uma monitora, mas as monitoras não eram tão frequentes [...] ele [professor] conseguiu uma monitora pra mim pelo menos

da parte de economia, que tinha muito cálculo, eu amava meu professor, aí ele conseguiu essa monitora pra mim, ela ficava exclusivamente comigo quando eu ia fazer uma prova eu tinha dificuldade. (ENTREVISTADA 5 - EGRESSA, SEXO FEMININO, DEFICIENTE VISUAL)

Não, por exemplo, vou fazer atividade em casa, eu combino aqui na sala temos alunos surdos e ouvintes, alguns fluentes em libras, e a gente vai pra casa um do outro, pra combina biblioteca e a gente vai se ajudando, eu leio o texto, aí ele [bolsista] ler também, algumas palavras eu não consigo e ele me explica, não é aquela coisa de tá me passando a resposta não, por que eu gosto de estudar, eu sei que a graduação é um estudo sério e precisa de prática, não é o texto pra ele tá me explicando todinho, eu me esforço, leio o texto em português, algumas dúvidas eu pergunto pra ele, aí ele me explica o significado da palavra, os alunos normalmente a gente combina e tem esse grupo de estudo. (ENTREVISTADO 6 - MATRICULADO, SEXO MASCULINO, SURDO)

Tipo a gente vai para a aula e como ela é da mesma sala, o que não dá para terminar na sala de aula a gente vem no contraturno para a biblioteca terminar. Ela senta comigo e tenta puxar, tenta ajudar, não me dando a resposta naquilo, mas caça meios para aquilo. (ENTREVISTADA 9 - MATRICULADA, SEXO FEMININO, DEFICIENTE FÍSICO)

O apoio de recursos é destacado como algo facilitador da aprendizagem e de suma importância para o acompanhamento do curso. Na UFPI, esse espaço teve notoriedade e reconhecimento positivo, mas não teve continuidade, e muitos acabaram recorrendo, na maioria das vezes, apenas ao suporte do bolsista e tecnologias particulares.

Conforme Clarindo e Mansur (2016), a existência de determinada tecnologia só poderá ter impacto quando houver acesso a todos, eliminando-se a inclusão digital. A instituição não deve maquiagem o acesso a determinadas tecnologias, adquirindo poucas unidades e privilegiando somente docentes. Para Couto Junior e Regid (2012), o uso de tecnologias nas práticas de professores poderia se constituir como recurso interessante, ao viabilizar o desenvolvimento da autonomia, independência, inclusão parcial e melhoria da qualidade de vida do PAEE.

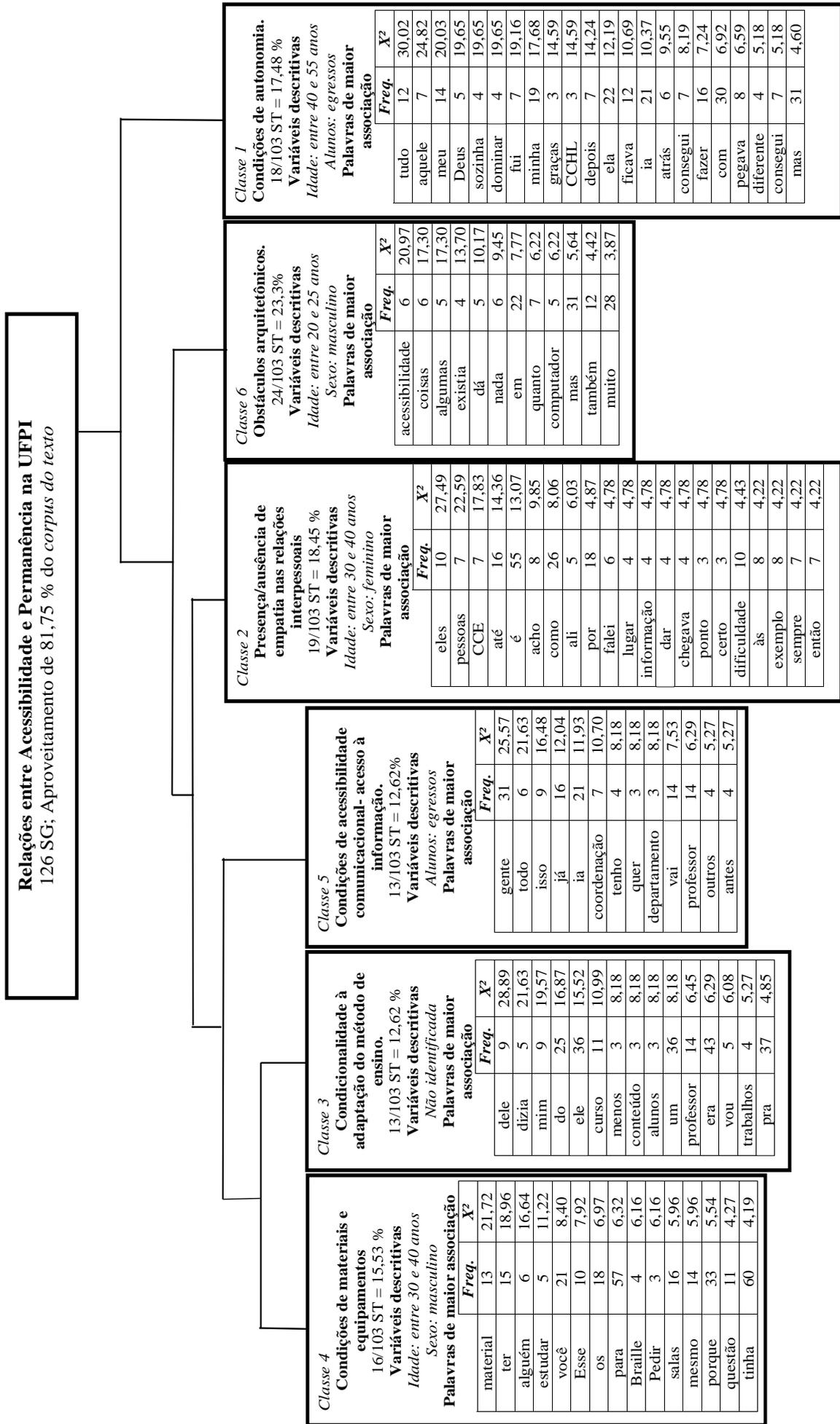
Constata-se, com os relatos dos participantes egressos, que não existia um padrão de monitoria/bolsista até então, pois ora o professor disponibilizava o seu monitor, ora a PRAEC disponibilizava a bolsa para quem o estudante PAEE escolhia, ou até mesmo a própria coordenação. Sendo assim, é possível compreender os pontos negativos destacados, ao passo que não existia um monitoramento das ações desses bolsistas e nem uma formação ou orientação aos mesmos.

Analisando o Dendograma 2, **Relações entre Acessibilidade e Permanência**, constata-se a existência de seis Classes de representatividade. A Classe com maior significância foi a Classe 6, “Obstáculos arquitetônicos”, com 23,3% de representatividade, as variáveis descritivas evidenciadas foram idade entre 20 e 25 anos e sexo masculino. Em segundo lugar

de destaque está a Classe 2, “Presença/ausência de empatia nas relações interpessoais”, com 18,45%, as variáveis identificadas foram idade entre 30 e 40 anos e sexo feminino. Em terceira posição, com 17,48%, encontra-se a Classe 1, “Condições de autonomia”, com as variáveis idade entre 40 e 55 anos e alunos egressos. Na quarta posição de relevância se encontra a Classe 4, “Condições de acessibilidade pedagógica”, com 15,53% e as variáveis descritivas foram: idade entre 30 e 40 anos e sexo masculino. Em últimas posições ficaram empatadas as Classes 3, “Condicionalidade à adaptação do método de ensino”, e a Classe 5, “Condições de acessibilidade comunicacional-acesso à informação”, com 12,62% de representatividade. Na Classe 3 não foram identificadas variáveis descritivas, e na Classe 5 a variável identificada foi alunos egressos.

No dendograma 2 se encontram dispostas as seis classes em que o corpus se dividiu, com o título e a descrição de cada uma delas, o número de segmentos de textos, as variáveis descritivas e as palavras com maior associação da respectiva classe, bem como o coeficiente do teste de associação qui-quadrado (Figura 5).

Figura 5- Dendograma da Classificação Hierárquica Descendente dos discursos dos estudantes referentes às relações de Acessibilidade e Permanência.



Analisando a Classe 6, “Obstáculos arquitetônicos”, com 23,3%, podemos inferir que tanto egressos quanto matriculados evidenciam a necessidade de adequações na UFPI, quando citam a dificuldade de conexões entre os espaços, existência de degraus, ausência de rampas, falta de sinalização através de placas em braille e pisos táteis, assim como espaços com e sem banheiros acessíveis. Conforme se pode constatar no relato dos entrevistados:

Lá não existia nenhuma acessibilidade em relação a, se não me engano, tinha uma rampa que você passava de um bloco para o outro que ela era muito inclinada que era para os cadeirantes. O cego em si ele consegue andar onde tem degraus, mas no caso acessibilidade pra nós lá não existia não. Antes de eu sair foi criada algumas coisas, rampas para maquiagem as coisas, mas sempre colocada de forma errada, porque ali na entrada do CCE tem uma sala que eu não me lembro que sala é aquela que lá tem uma rampa que no local da gente passar eles fizeram uma rampa atravessando o meio e colocaram um ferro. Um corrimão que a gente vai e se taca corrimão, tem que ter cuidado para não se arrebentar, e lá eu não sei se mudou, mas na minha época lá não tinha acessibilidade não, a gente tinha que enfrentar os doidos aí, jeito de falar, se arrebentando, eu descii uma vez lá numa calçada quase me arrebentava no CCE. (ENTREVISTADO 2 - EGRESSO, SEXO MASCULINO, DEFICIENTE VISUAL)

[...] a questão do acesso ao espaço físico demorou um pouco para me familiarizar. Hoje eu ando tranquilamente lá, mas foi muita cabeçada que eu tive que dar, e eu sempre tô por lá e eu vejo que continua como eu deixei, e tem um lugar que tá até pior ali, daquele ponto de ônibus para o CCE, antes tinha uma matinha que a gente ia batendo a bengala e sentia o desnível e o estacionamento todo concretizado, todo encimentado, e a gente vai, vai, vai quando a gente dá sorte a gente se taca naquela barra de ferro que sobe para o auditório, quando eu encontro com a barra eu fico é feliz mesmo que aquele corrimão porque eu sei que eu cheguei lá, quando eu não me taca nela eu fico, meu Deus, onde eu tô? Por exemplo, ali tem uma faixa de pedestre e não nada que identifique não tem nada e é próximo ao hospital, eu acho lamentável. (ENTREVISTADA 3 - EGRESSA, SEXO FEMININO, DEFICIENTE VISUAL)

Acesso ao banheiro pela nossa vivência lá é você saber qual era o lado do banheiro masculino, mas também não tem material em alto relevo [...] ou [...] adaptados para quem é cadeirante porque tem a porta mais larga e tem a barra dentro [...] Eu não me recordo de ter visto na universidade algo além de rampa não. Para descer do ônibus o problema era atravessar a avenida, a gente geralmente pegava carona com quem tava descendo do ônibus (ENTREVISTADO 4 - EGRESSO, SEXO MASCULINO, DEFICIENTE VISUAL)

Lá na federal existe muito aquelas trilhazinhas mal-acabada, só é aquele trilhozinho. Aí fui fazer meu estágio lá, comecei na PRAEC, aí tinha aquelas trilhazinhas tudo ali ele me ensinou. Eu fiz o estágio 1 lá, depois do estágio 2 o HU tava começando na época, aí foi acabar lá no HU, minha supervisora de campo foi lá pro HU e eu fiquei lá com ela. Eu consegui aprender aquelas trilhas, aprendi o mesão, tinha o antigo mesão lá. Aprendi ir para os banheiros só. Aí quando fez engate facilitou aquelas rampazinhas. Piso tátil não existia

lá, não tinha nada, mas eu conseguia. (ENTREVISTADO 5 - EGRESSO, SEXO FEMININO, DEFICIENTE VISUAL)

Nos vários espaços às vezes falta algumas coisa, existe algumas falha, por exemplo, alguns espaços dá pra gente ir, mas por exemplo, vai contribuir o prédio de letras libras, é claro eu acho que vai ficar ótimo a construção do prédio, vai ficar muito mais fácil, a gente não vai precisar sair, as informações, regras, e currículo, eu acho que vai ficar melhor, aqui na sala, esse prédio é emprestado, a gente precisa tá em vários lugares, mas quando a gente receber o prédio vai ficar bem melhor nessa questão de atendimento. (ENTREVISTADO 6 - MATRICULADO, SEXO MASCULINO, SURDO)

Hoje eu acho que a universidade não está preparada para atender certas deficiências, eu não dizer todas porque nem todas são iguais. Tipo de um cadeirante é diferente, vamos supor de um deficiente visual. Se bem que deficiente visual também precisa de rampa, eu creio que sim, né, o surdo também, né. É muito diferente o cadeirante para o surdo, mas, por exemplo, o cadeirante específico que é a minha deficiência não tem tantas rampas, não tem banheiros acessíveis e também. Eu tô falando esses pontos porque foram os que mais me prejudicaram, os banheiros acessíveis perto das salas de aulas e as rampas nas salas eu não encontrei sério. (ENTREVISTADO 7 - MATRICULADO, SEXO MASCULINO, DEFICIENTE FÍSICO)

Quanto a parte arquitetônica é complicado porque como é muito grande, tem aqueles caminho e buraco no caminho e tem de um setor pra outro tem mato e o terreno irregular, pouco lugar tem piso tátil. Mas em geral é muito irregular o terreno. Quanto ao banheiro é tranquilo. (ENTREVISTADO 8 - MATRICULADO, SEXO MASCULINO, DEFICIENTE VISUAL)

Eu fico até indignada, na verdade, tipo a minha amiga cadeirante, ela não pode ir lá em casa porque na faixa de pedestre não tem como ela atravessar para o outro lado, aí ela só vem quando fizerem a rampa na pista. Não tem muito acessibilidade para cadeirante na UFPI, já melhoraram em algumas coisas, mas em outras não. (ENTREVISTADA 9 - MATRICULADA, SEXO FEMININO, DEFICIENTE FÍSICO)

A estrutura física eu acho que não porque, o que que acontece não tem continuidade no acesso de um prédio para o outro. (ENTREVISTADO 10 - MATRICULADO, SEXO MASCULINO, DEFICIENTE VISUAL)

Nota-se que a escassez de acessibilidade arquitetônica foi predominante nos discursos tanto dos egressos como dos matriculados, sendo possível constatar que é algo marcante na vida dos estudantes e que não melhorou no decorrer dos anos, algo que afeta diretamente a autonomia dos sujeitos, que se constata na Classe 1, e que acaba fazendo com que o estudante PAEE dependa de apoio de terceiros, mesmo sem essa necessidade, conforme se constata na Classe 2, que trata da empatia nas relações interpessoais. As três classes estão próximas e interligadas, conforme demonstrado no Dendograma 2.

É possível identificar que os estudos sempre se remetem para esse aspecto que ainda é uma barreira nos espaços universitários, conforme os estudos de Alencar (2013), Silva e Ferreira (2017), Freitas, Pfitscher e Belan (2016), assim como Seleau, Damiani e Costas (2017).

A Classe 2, “Presença/ausência de empatia nas relações interpessoais”, encontra-se na segunda posição de relevância e apresentou os seguintes discursos:

[...] eu encontrei pessoas muito difíceis, no sentido de professor mesmo, que não... a gente não quer que diminua os textos, nem o nível, não, pelo contrário, a gente quer estar equiparado, talvez até além para as pessoas entenderem que nós temos potencial, você tem que ser o melhor porque no dia que você vacila não é porque você é humano, é porque você é cego. Infelizmente, o pensamento é esse: não a bichinha, não deu certo porque é cego, às vezes nem é porque é humano. Então, assim, as pessoas infelizmente são difíceis se colocar no lugar do outro, ainda é um exercício quase impossível. (ENTREVISTADA 3 - EGRESSA, SEXO FEMININO, DEFICIENTE VISUAL).

Uma vez um estudante de filosofia, eu era calouro e estava indo lá para o RU com minha bengalazinha e a universidade estava em reforma, tava tudo quebrado e eu tava procurando um lugar para passar e chegou um estudante de filosofia, um cara novo, jovem, acho que ele era calouro aí ele: “oh, amigo, eu posso te ajudar”? Eu aceito sim, quero ir para o RU, quero almoçar. Aí ele saiu me puxando, me ajudando e a gente começou a conversar “rapaz, me diz uma coisa, eu nunca tinha parado para conversar com uma pessoa com deficiência visual, cara, mas o que tu acha assim que a gente poderia fazer para realmente incluir as pessoas, as pessoas com deficiência visual?” Eu falei assim (fiz uma brincadeira): “Cara, só se a gente dominasse o planeta e escravizasse vocês”. Ele levou um susto. (ENTREVISTADO 4 - EGRESSO, SEXO MASCULINO, DEFICIENTE VISUAL)

Tinha essa minha amiga, ela me ensinou direitinho, eu aprendi e eu consegui dominar esse campus. Primeiro eu comecei pelo CCHL, CCL, biblioteca eu já ia sozinha, aí eu comecei por aí vai. Aí tinha um amigo meu que fazia biologia lá também o... ainda me lembro disso. ... Eu vou tirar um dia todo só pra gente andar nesse campus, e assim a gente fez. Me lembro que eu ia chegando no meu ônibus, o ônibus dele vinha atrás do meu ele disse: “é hoje. Te peguei, gata”. Aí eu disse: “mas tu vai se atrasar”. “Não tenho aula agora não, eu não prometi que eu vinha”. Porque se eu tivesse te avisado tu já ia ficar com medo e não ia querer vim” e não me largou um minuto passou o dia todo, paramos para almoçar lá no RU e ele me ensinando cada coisa, descida, subida. (ENTREVISTADA 4 - EGRESSA, SEXO FEMININO, DEFICIENTE FÍSICO)

Conforme Fernandes (2015), os pares são destacados pelos estudantes em uma relação positiva, ao passo que os estudantes pertencentes ao PAEE se sentem mais apoiados pelos colegas do que pela própria universidade. Carvalho (2015) também pontua a ajuda de amigos como ponto de destaque para a permanência. O estudo de Rofrigues (2013) já destacou esse

aspecto na UFPI, ao afirmar que a solidariedade é fundamental para a permanência na instituição.

Na Classe 1, “Condições de Autonomia”, foi possível identificar a correlação entre a falta de estrutura física adequada e a necessidade de apoio, afetando diretamente a autonomia dos estudantes PAEE e o seu direito de ir e vir autonomamente. Os entrevistados relataram as seguintes situações:

A dificuldade que eu tinha era na hora do almoço, de ter alguém para ir pegar, porque tinha que ir na fila, mas graças a Deus sempre achava um filho de Deus que me ajudava, colocava minha comida e tudo, ficava na mesa e depois pegava meu ônibus e voltava para o CCHL de novo. Essa parte ela foi muito difícil, mas eu consegui dominar [...] Outra vez eu fui lá resolver a questão de um documento meu, ainda bem que eu encontrei com uma amiga minha lá, uma conhecida minha, mas lá tá tudo diferente, tá mais organizado. (ENTREVISTADA 5 - EGRESSA, SEXO FEMININO, DEFICIENTE VISUAL).

[...] eu precisei de mais ajuda, claro que a gente precisa, mas se tivesse [acessibilidade arquitetônica] facilitava mais um pouco a minha vida ou dificultava menos. (ENTREVISTADO 7 - MATRICULADO, SEXO MASCULINO, DEFICIENTE FÍSICO).

O bloco que eu costumo ficar, eu sempre procuro conhecer onde é pra ir sozinho, então isso aí é tranquilo. (ENTREVISTADO 8 - MATRICULADO, SEXO MASCULINO, DEFICIENTE VISUAL)

Tem lugares que para chegar, por exemplo, do CCE para a biblioteca, não tem uma autonomia, tem que pedir para alguém, não tem identificação, nas salas não tem identificação em braille não tem identificação alto relevo com contraste. (ENTREVISTADO 10 - MATRICULADO, SEXO MASCULINO, DEFICIENTE VISUAL)

É possível identificar, na estruturação do Dendograma 2, que para que os estudantes tenham autonomia, as demais classes devem estar em pleno funcionamento, ao passo que, de certo, todas estão subordinadas à Classe 1, favorecendo que o PAEE tenha condições de educação sem empecilhos nas mais diversas dimensões e tipos de acessibilidade, ficando em pé de igualdade com os demais estudantes.

Analisando a Classe 4, “Materiais e equipamentos acessíveis”, evidenciaram-se os seguintes discursos:

Por que assim, como minha deficiência não dependia disso, o pouco que eu soube que não tinha tanto, era uma dificuldade tremenda, pelas outras deficiências que aconteciam, por exemplo uma pessoa de altas habilidades, que chegava na universidade, era uma dificuldade imensa, pra lidar com uma deficiência dessa, um autismo com altas habilidade, que é o caso de pessoas que eu conheci lá, e sentia essa dificuldade porque ele já estava além e não

tinha o material didático que ele fosse conseguir ajudar a conclusão do curso, e a pessoa era do curso de jornalismo, então a mente de uma pessoa dessa vai muito rápido, e você tem que ter material para acompanhar tudo isso. (ENTREVISTADA 1 - EGRESSA, SEXO FEMININO, DEFICIENTE FÍSICO)

E às vezes o material em si eu pegava a xerox na xerox que tinha lá na federal o Tim, o Thiago, eu pegava mesmo normal e arrumava alguém da sala lia pra gente enquanto não arrumava alguém, um monitor para lê e os professores mesmo as vezes passavam material. [Quanto aos equipamentos] não, meu caso não foi nada adaptado pra mim. [acessibilidade] no final já existia, só que a universidade não se preocupou em adquirir pra gente, na época. O que eles alegam mais é a condição financeira que não tem dinheiro que tem que fazer licitação. (ENTREVISTADO 2 - EGRESSO, SEXO MASCULINO, DEFICIENTE VISUAL)

E detalhes, os bolsistas eles liam mais a universidade não financiava pilha não, não financiava fita, não financiava gravador, e quando o estudante comprava apostila, tinha que comprar apostila fitas, pilhas, gravador... Cheguei a pagar vale transporte pra bolsista, não tinham como ir, a bolsa atrasava... Na época atrasava 3 ou 4 meses [...] Eu tive prejuízo na questão de acesso a informação acadêmica, teve livros que eu não li porque não tive como, não porque não tivesse ou porque eu sou cega, mas porque os livros não são acessíveis. (ENTREVISTADA 3 - EGRESSA, SEXO FEMININO, DEFICIENTE VISUAL)

Eu tinha que estudar mesmo, como eu falei, através de áudio lá porque na universidade não dá mais para...ele [braille] por mais que você queira só no início, as vezes eu pegava o material lá no início do curso de economia algumas coisas de alguns autores no começo, mas não dá não que é muito acelerado, muito conteúdo e é muito corrido, corrido mesmo você não tem como, aí eu tinha que ter as minhas amigas que mandavam, que liam pra mim e eu gravava, era assim. (ENTREVISTADA 5 - EGRESSA, SEXO FEMININO, DEFICIENTE VISUAL)

[adaptações] É só pela UFPI, a UFPI já tem todo material para o atendimento. As demandas é quando tem algum gráfico, algum desenho e quando tem, como é que se diz, quando tem alguma coisa que não dá pra colocar no computador, alguma conta, essas coisas (ENTREVISTADO 8 - MATRICULADO, SEXO MASCULINO, DEFICIENTE VISUAL)

Material pedagógico, assim também não, porque a biblioteca só tem o material dela, o material em tinta, a bibliografia lá é em tinta. Até para ter um acervo digital é difícil para a biblioteca o acervo é grande. (ENTREVISTADO 10 - MATRICULADO, SEXO MASCULINO, DEFICIENTE VISUAL)

Os discursos presentes na Classe 4 demonstram o quão são importantes condições materiais para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes PAEE. Conforme as contribuições de Estácio e Almeida (2016, p. 839), “a qualidade do processo de ensino-aprendizagem fica comprometida quando há falta de equipamentos e/ou materiais próprios para a clientela especial, por exemplo, no acervo da biblioteca não existem livros em Braille ou gravados”. Os resultados das pesquisas de Juvencio (2013) e Miglioli (2014) destacaram a

discussão da importância do acesso à informática e uso de tecnologias da informação na interface com o usuário com deficiência visual e surdos, sendo fatores condicionantes para a facilidade do acesso e permanência dos universitários.

A Classes 3, “Condicionalidade à adaptação do método de ensino”, e a Classe 5, “Condições de acessibilidade comunicacional - acesso à informação”, apresentaram a mesma representatividade, 12,62%. Analisando cada uma delas se pode depreender que a Classe 3, “Condicionalidade à adaptação de método de ensino”, traz consigo elementos que retratam o escopo de ações voltadas às metodologias e técnicas de ensino-aprendizagem, perpassando a forma como se dá o conhecimento, a aprendizagem, as atividades avaliativas, dentre outros. Destacam-se os seguintes discursos:

Era o seguinte, eu sempre gravei as aulas, quando o professor permitia eu gravava todas as aulas. Às vezes ele não aceitava não. Não aceitava, dizia que não era permitido eu tinha que... Não aceitava gravar a voz dele porque ali era uma coisa particular dele, e não aceitava. Já tinha outros que antes de começar a aula ele perguntava se o gravador tava no ponto para gravar a aula. Isso vai de cada pessoa pra pessoa, as vezes nem... fazia de conta que passava despercebido que tinha alguém com necessidade especial na sala, as vezes nem se tocava [...], se eu não me engano, só teve um ou dois professores que mudou a metodologia dele, o currículo dele na hora de passar o conteúdo pra gente na hora da aula, porque ele dizia que ou fazia ou eu ficava fora do conteúdo. Parece que foi um ou foi dois que fez isso, os outros era normal mesmo não tinha adaptação não [...] [Quanto aos equipamentos] meu caso não foi nada adaptado pra mim. No final já existia, só que a universidade não se preocupou em adquirir pra gente, na época. O que eles alegam mais é a condição financeira que não tem dinheiro que tem que fazer licitação. (ENTREVISTADO 2 - EGRESSO, SEXO MASCULINO, DEFICIENTE VISUAL)

[...] muitas vezes eu não fui para determinadas aulas porque naquele dia eu não estava com coragem, com minha armadura pra enfrentar aquele professor, aquela aula que não incluía, aquele retroprojektor que estava cheio de imagem e eu... Aquele filme legendado. Então tinha dias que eu não estava armada e ficava em casa, até para não dá o braço a torcer. (ENTREVISTADA 3 - EGRESSA, SEXO FEMININO, DEFICIENTE VISUAL)

Não tinha mesmo, a própria minha orientadora ela pegava no papel meu TCC, aí eu tinha aqui o capítulo, vamos supor, o primeiro capítulo, aqui ele tá ótimo, e o segundo capítulo o que tem para fazer. Ela pegava um papel a parte para fazer anotações do que eu tinha que modificar, aí eu pegava, ia lá para o computador e aí com o DOSVOX me ajudou muito, eu pegava, botava lá, digitava e sai fazendo as modificações. Cansei de fazer e refazer várias vezes até conseguir encaixar o TCC tudo direitinho, mas eu consegui. Eu tinha dificuldade sim, mas graças a Deus a orientação dela era ótima e eu tirei 10 no meu TCC. Tinha eu sempre tava procurando. Eu tinha que ir direto lá, naquela época a informática ainda estava assim, mas a gente tinha acesso ao laboratório de informática lá, lá tinha a sala, lá no final que eu consegui essa sala, mas antes eu ia com minhas colegas lá a gente já havia se informado.

(ENTREVISTADA 5 - EGRESSA, SEXO FEMININO, DEFICIENTE VISUAL)

Quanto a parte pedagógica é, digamos assim, tem essa dificuldade pela formação dos professores, tem uns que se interessam mais, outros não como eu falei [...] Eu acho que alguma vez já quando a prova era assim meio, as vezes era só ditando ficava ruim de entender as tabelas. Ia só lendo mesmo. Aí demorava bastante. Não ele chamava o menino o auxiliar, ele viu e na próxima ele mandou ir descrevendo mesmo. Foi eu acho que ele viu [depois de um diálogo]. Pelo menos nesse quesito aí ele melhorou. (ENTREVISTADO 8 - MATRICULADO, SEXO MASCULINO, DEFICIENTE VISUAL)

Tipo na minha de desenhos técnicos foi desenhos geométricos e desenhos de adaptações. Foi adaptado e eu consegui fazer todos os trabalhos, igual os alunos, só que adaptado a minha necessidade. Ainda vou ter a partir do período que vem eu acho assim, eu espero porque o professor chegou pra mim: “ Márcia, e o próximo período como vai ser? Porque você não vai ter dinheiro para comprar o material adaptado e você vai ter aula de costura e aí” foi desse jeito, e aí o que eu respondi pra ele: “ Professor, eu tô querendo sobreviver o segundo, você já quer me dar problema do terceiro”. A gente só vai saber se tentar. (ENTREVISTADA 9 - MATRICULADA, SEXO FEMININO, DEFICIENTE FÍSICO)

Aí as coisas elas eram mais assim resolvido por conta própria o professor elaborava o meio de aplicar a prova avaliação. (ENTREVISTADO 10 - MATRICULADO, SEXO MASCULINO, DEFICIENTE VISUAL)

Os discursos presentes na Classe 3, “Condicionalidade à adaptação de método de ensino”, demonstraram a importância de métodos de aprendizagem condizentes com a necessidade do estudante PAEE. Constatou-se que a ausência de métodos adequados afeta diretamente a motivação do estudante quanto à continuidade na vida acadêmica.

Corroborando com o exposto nas pesquisas de Seleau, Damiani, Costas (2017) e Silva (2017), nas quais retratam que a relação dialógica entre professor e aluno é fundamental para a estruturação de práticas e estratégias, mesmo não tendo uma formação específica, mas primordial para compreensão das demandas e construção de possibilidades. Silva (2017) destacou em seu estudo o dilema existente nessa relação, em que ora se depara com a formação docente precária, no que se refere à educação inclusiva, e ora com o bom senso de alguns professores ao lidar com esse público, conforme também se evidencia nessa classe, em que os entrevistados relatam a inexistência de metodologias inclusivas e também a existência de professores que realizavam boas práticas e dialogam para a (re)estruturação das metodologias de ensino.

Conforme Souza e Tavares (2013, p. 65), o espaço escolar é onde se opera o diálogo, “é preciso compreendê-las [as escolas] como espaços formadores que transcendem a atual

condição de transmissão de informações. Assim, são instituições que potencializam a democracia, tanto nelas próprias como em toda a sociedade”.

Analisando a Classe 5, “Condições de acessibilidade comunicacional - acesso à informação”, pôde-se inferir a dificuldade dos estudantes no acesso a informativos institucionais como informes de prazos, de ofertas, de salas e horários dispostos em murais e nas portas, assim como de possibilidade de interação e ampliação de conhecimento através da participação em eventos, que muitas vezes são divulgados nas mídias eletrônicas ou por cartazes. Os relatos evidenciados foram:

[Comunicação e acesso a informação da instituição] era oral mesmo, como diz no popular “boca a boca”, se quisesse saber de alguma coisa tinha que perguntar. Às vezes alguém lia pra gente. Tem isso assim aqui escrito no mural. [assuntos acadêmicos, matrícula] sempre ia na coordenação. [Acesso às notas] histórico, às vezes o professor me dizia, dava. [normas institucionais] As normas eles repassavam na coordenação ou às vezes me dava escrito, impresso. (ENTREVISTADO 2 - EGRESSO, SEXO MASCULINO, DEFICIENTE VISUAL)

Mas muitas vezes eu já precisei... eu achava melhor ir no departamento ou na coordenação porque lá eu tinha informação direta. Eu participava, participava de tudo, eventos. Eu ia lá no departamento, na coordenação, me inteirava de tudo se ia ter a semana do Serviço Social, se ia ter algum evento, alguma palestra, alguma coisa, e a gente ia assistir lá no auditório Noé Mendes ou no Afonso Pena e outros lá no CCE também. Então eu me inteirava de tudo era totalmente, eu era informada demais, participativa. Eu participava de CA, era muito atuante, participava [...] tinha acesso a tudo. Eu ia atrás, no começo eu ficava tímida, mas depois eu ia atrás de tudo, eu queria saber de tudo. (ENTREVISTADA 5 - EGRESSA, SEXO FEMININO, DEFICIENTE VISUAL)

O monitor que informava pra gente se ele visse um cartaz ele lia e falava.... sites naquela época é como te falei, a gente não tinha naquela época tão perto da gente como temos hoje. (ENTREVISTADO 4 - EGRESSO, SEXO MASCULINO, DEFICIENTE VISUAL)

A partir do relato dos entrevistados é possível identificar a importância da mediação de terceiros como facilitador do processo de acesso a informações institucionais. Consta-se, também, que os estudantes que tinham mais acesso à informação eram os que apresentavam maior desenvoltura e disposição para ir à procura da informação, pois os egressos não tinham o acesso mais facilitado à internet, assim como a instituição não tinha um sistema à disposição do estudante universitário como se tem hoje, então, é notório que o acesso à informação foi ampliado até mesmo pela inclusão digital na educação. Os entrevistados confirmam tais pontos, ao apresentarem os seguintes argumentos:

Não tinha nada disso, não tinha as redes sociais, não tinha, tinha o celular apenas, e lá o sistema precário com todas as dificuldades pra gente acessar,

pra chegar até a biblioteca outra lonjura de Deus, pra sair do ponto de ônibus até lá. Pois é, e nessa época você tinha que ir lá na própria biblioteca, pra poder renovar, e olhe lá, e ainda enfrentar, claro, filas não, porque já se colocava isso, que é a questão da prioridade. [assuntos acadêmicos] Tudo tinha que ir lá, nada da sua casa, nada de acessar, tudo tinha que ir no próprio setor, pra mim ir lá no CCA tinha que eu descer do ônibus, pegar outro ônibus, menina era uma maratona. (ENTREVISTADA 1 - EGRESSA, SEXO FEMININO, DEFICIENTE FÍSICO)

O SIGAA é horrível, é inacessível. Eu usei o SIGAA no mestrado. Inacessível eu não sei como colocam... até os que dizem que dominam apanham. É tão simples deixar uma página acessível, mas eles acham que é só colocar Alt 1 e Alt 2 eu não quero ir só para o topo da página e para baixo e nem mudar as coisas, eu quero saber o que tem lá. (ENTREVISTADA 3 - EGRESSA, SEXO FEMININO, DEFICIENTE VISUAL)

Às vezes tem problemas de senha [SIGAA], se perder a senha, ou algumas coisas, aí eu preciso ir. [Informações do site da UFPI] Não, normal. Eu vejo o site, se eu tenho alguma dúvida pergunto algum ouvinte, peço que ele me explique, ele explica, coisa simples, mas não sinto tanta dificuldade não. Mas agora no SIGAA, eu entro, aí vou tentando, vendo as opções, aí eu treino, mas alguns estudantes da manhã não conseguem compreender, aí eu passo a informação para eles, aí compreendeu, e tudo tranquilo. (ENTREVISTADO 6 - MATRICULADO, SEXO MASCULINO, SURDO)

Uso, uso sim, bastante, é uma ferramenta legal. [SIGAA] é bom é uma ferramenta legal. Ah, o site da universidade é acessível sim. É bem interessante e contribui bastante. (ENTREVISTADO 7 - MATRICULADO, SEXO MASCULINO, DEFICIENTE FÍSICO)

[SIGAA] eu acho assim que, pelo menos as informações dele eu consigo utilizar, agora só que tem um problema, ele fica fora do ar, não aguenta muito congestionamento. Matrícula, para fazer a matrícula eu tenho que pedir para uma pessoa, porque aparece uma oferta grande de matéria, aí o que que acontece, eu tenho que saber o horário, tem que saber a localização. [Normas institucionais] antes não tinha não [...] depois não, conseguir acompanhar eu consigo. (ENTREVISTADO 10 - MATRICULADO, SEXO MASCULINO, DEFICIENTE VISUAL)

Atualmente os estudantes dispõem de uma rede de acesso à internet gratuita, assim como um sistema com informações acadêmicas, o SIGAA. No entanto, os estudantes ainda relatam dificuldades, assim como certos avanços em relação ao sistema, apesar de o mesmo apresentar limitações para o estudante com deficiência visual e surdez, por exemplo. É preciso destacar que os computadores disponibilizados nos centros de ensino não dispõem de leitores de tela e o espaço de acesso a tecnologias assistivas da Biblioteca Central ainda não foi reativado.

Contempla os resultados de Juvencio (2013), que mencionaram a parcialidade da acessibilidade do portal da instituição estudada e mencionam que o módulo acadêmico do

SIGAA não é totalmente acessível e inviabiliza tarefas simples como a emissão de um histórico acadêmico, por exemplo.

O site da UFPI contém algumas interfaces de acessibilidade, como opção de contraste, ampliação de letras e a interface com a ferramenta VLibras. No entanto, nas demais mídias institucionais não há descrição nas imagens publicadas e nem janelas em Libras, no caso dos vídeos publicados na TVUFPI, por exemplo. Compreende-se que tal feito facilitaria o acesso dos deficientes visual que utilizam os *softwares* leitores de tela, e também da comunidade surda, pois esses *softwares* são predominantemente voltados ao aspecto visual, dessa forma, os deficientes poderiam acompanhar plenamente as informações através dos vídeos institucionais publicados.

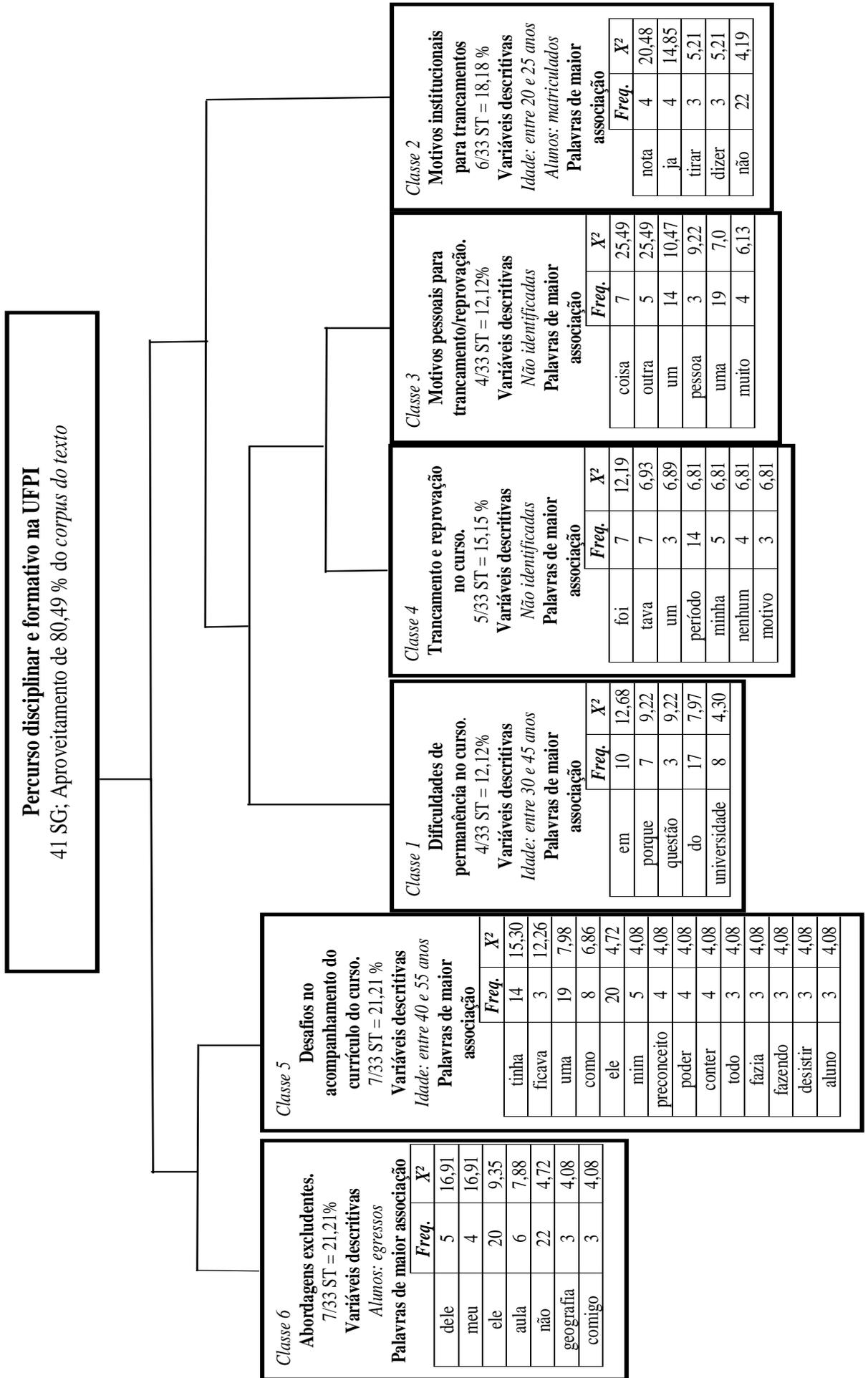
A pesquisa de Miglioli (2014) destaca que os surdos preferem tecnologias com recursos com informações em imagens. A *web* acaba influenciando positivamente como facilitadora do acesso à informação, promovendo grande autonomia para o surdo.

O Dendograma 3, **Percursos disciplinar e formativo no Ensino Superior**, é composto por seis classes de representatividade. As classes que obtiveram maior destaque, em posição de empate, foram as Classe 6 e 5. A Classe 6, “Abordagens excludentes”, apresentou 21,21%, e as variáveis descritivas foram alunos egressos. Constata-se a proximidade das classes por estarem intimamente relacionadas, já que se encontram desafios no acompanhamento do currículo, por existência de abordagens excludentes, principalmente no relato dos egressos, conforme variável descritiva evidenciada na Classe 6, e também pela idade dos sujeitos, evidenciada na Classe 5, “Desafios no acompanhamento do currículo do curso”.

A Classe 2, “Motivos institucionais para trancamentos”, apresentou a segunda posição, com 18,18% de representatividade, e as variáveis descritivas evidenciadas foram idade entre 20 e 25 anos e alunos matriculados. A Classe 4, “Trancamento e reprovação no curso”, apresentou a terceira posição de representatividade, com 15,5%, sem variáveis identificadas. A Classe 3 e a Classe 1 ficaram empatadas, com 12,12% de representatividade. A Classe 3 não teve variáveis identificadas, enquanto na Classe 1 a variável marcante foi a idade entre 30 e 40 anos.

No dendograma 3 se encontram dispostas as seis classes em que o corpus se dividiu, com o título e a descrição de cada uma delas, o número de segmentos de textos, as variáveis descritivas e as palavras com maior associação da respectiva classe, bem como o coeficiente do teste de associação qui-quadrado (Figura 6).

Figura 6- Dendrograma da Classificação Hierárquica Descendente dos discursos dos estudantes referente percurso disciplinar e formativo na UFPI.



Contemplando a análise da Classe 6, “Abordagens excludentes”, com 21,21% de relevância entre as classes, ficou evidente a atuação excludente do professor, algo que marcou bastante os egressos, conforme evidenciado nas entrevistas em que volta e meia retornavam aos professores nos questionamentos realizados no decorrer da entrevista. Dentre as falas evidenciadas, destacam-se:

Tinha as normas lá, ele [professor] é que não obedecia, a questão era preconceito mesmo comigo, inclusive, ele chegou ao ponto de dizer que, como eu falei antes, que eu tinha que desistir do curso porque não tinha condição de fazer o curso de geografia porque como eu ia tirar uma foto aérea, e isso não tinha nada a ver, eu não conheci nenhum aluno tirando foto aérea lá, mas enquanto ele fez isso para me prejudicar, as portas iam se abrindo por outro lado. (ENTREVISTADO 2 - EGRESSO, SEXO MASCULINO, DEFICIENTE VISUAL)

[...] por exemplo, como no caso do professor de didática e ele não falava comigo, ele falava com quem estava do meu lado. Tipo: “Ela vai fazer isso”? “Ela vai fazer aquilo”? ”Aí no início eu tentava falar com ele, não dava abertura, aí do meio para o fim eu ia pra aula dele e ele fazia atividades que tipo assim, que exigiam imagem, não pensava que eu tava por ali, eu deixei de assistir aula dele. Então assim, eu não interagia com ele, no início eu comecei a ouvir, colocava fone de ouvido e ia ouvir música na aula dele, para ter a presença, aí depois... eu deixei de ir, aí qual era meu plano? Era ele me reprovar... então assim minha intenção era essa. A coisa que mais me deixou surpresa foi que quando cheguei no departamento, no DMTE, eu tava aprovado com 100% de falta, ele não estava nem aí. Eu tava deixando construir prova, como ele me aprovou... Por exemplo, eu ia fazer uma prova, todo mundo fazia e eu ficava para depois fazer na sala com professor que não tivesse com aluno, então era ruim. Existe todo um clima “nossa e aquela questão não sei o que”, então era ruim. As vezes não gostava, já fiz e do meio para o fim eu já não admitia mais “não, tu faz em dupla” se a prova é individual porque eu não faço individual? Não fulano, vê com tua bolsista. (ENTREVISTADA 3 - EGRESSA, SEXO FEMININO, DEFICIENTE VISUAL)

Nas avaliações geralmente eu não fazia junto com outros alunos. Eu fazia depois porque a pessoa que me acompanhava como bolsista ela fazia a prova dela porque ela não tinha como fazer comigo. Eles deixavam que a gente fizesse em dupla. Que também volta aquela coisa daquele sentimento de privilégio, ficava como se eu tivesse pego carona com a bolsista. O professor não se disponibilizava a fazer comigo ali na hora ou depois, e as vezes também não permitiam que eu fizesse com a bolsista, aliás, a bolsista fazia geralmente a prova no dia com os demais alunos, aí ele marcava outro dia para fazer [...] Rapaz, tinha dias que uma prova encontrava com a outra, já teve situação que fiz uma prova valendo por duas, já teve situação que eu não fiz foi prova nenhuma, fiz só uma prova valendo por tudo, mas assim, cara naquele tempo só em tá conseguindo cursar eu ficava feliz da vida, mas isso é um absurdo, totalmente antiético, mexe com a autoestima da pessoa, mas na época acontecia isso mesmo. (ENTREVISTADO 4 EGRESSO, SEXO MASCULINO, DEFICIENTE VISUAL)

É evidente que o estudante se sentia excluído na turma, por não interagir com a disciplina em sala de aula, ao ter como barreira uma metodologia inadequada e a não aceitação pelo próprio docente. Observa-se que os docentes se apresentam presos a padrões cristalizados e enrijecidos de avaliação, não conseguindo contemplar a diversidade dos seus alunos, e acabam fortalecendo a exclusão, ao invés da promoção de um espaço inclusivo. Vale ressaltar que esse discurso teve prevalência e foi evidenciado nos entrevistados egressos.

Contemplando o sentimento do entrevistado 4 ao se referir a “privilégios”, Chahini e Silva (2009, p. 1) ressaltam que “a inclusão na educação superior não representa concessão de privilégios para os estudantes com deficiência, mas a promoção da equiparação de oportunidades, para que todas as pessoas sejam [...] incluídas na sociedade como cidadãos”.

Seleau, Damiani e Costas (2017) destacam em seu estudo que muitos relatos expuseram a necessidade de a instituição ter conhecimento de sua presença, ao passo que muitas vezes se consideram invisíveis em alguns espaços. Destaca, ainda, que se o professor não acredita no futuro profissional dos estudantes cegos, isso pode afetar a formação, não criando estratégias adequadas ao processo de ensino-aprendizagem.

Com relação à Classe 5, “Desafios no acompanhamento do currículo do curso”, nota-se que os estudantes se desdobram para dar conta de um currículo engessado, no qual foram se criando estratégias de “ajustamento” ao sistema institucional, e não o inverso. Nessa classe, novamente foi evidenciado o discurso dos egressos com percepções marcantes nesse processo. Existiram sim pontos elencados pelos matriculados, mas se nota uma melhora, mesmo que ainda sutil, na relação dos estudantes atualmente matriculados, ao passo que não se tinha nenhuma norma institucionalizada para tal, como atualmente já existe. Os relatos expuseram os seguintes pontos:

O problema maior por conta que eu tinha que pegar duas, uma e ia fazendo todo esse jogo, para poder, eu pegava menos disciplina, eu não podia, não tinha nem como, por causa do trabalho. Ficava fora do bloco e tinha que esperar a oferta, aguardava pra poder voltar novamente, essa era uma das dificuldades. O curso de serviço social é ofertado uma vez no ano. (ENTREVISTADA 1 - EGRESSA, SEXO FEMININO, DEFICIENTE FÍSICO)

Sempre aparecia outro professor que me incentivava pra mim não desistir, pediu pra mim trancar, quando eu voltei tinha uma sala montada com a impressora braille, computador e sempre a gente ficava lá fazendo algum trabalho. E consegui através da universidade. A universidade fez um convênio com o estado, a SEDUC, e ela mandou uma pessoa pra preparar o material pra nós pra facilitar mais outra coisa que melhorou bastante que eu acho que não existe isso aí mais. (ENTREVISTADO 2 - EGRESSO, SEXO MASCULINO, DEFICIENTE VISUAL)

O currículo é evidenciado por Couto Júnior e Regid (2012), ao afirmarem que a cultura de valorização de um currículo rígido e inflexível diverge da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva, que preconiza educação de qualidade para todos em classe comum.

A Classe 2, “Motivos institucionais para trancamentos”, com 18,18% retrata os motivos que levaram os estudantes a trancarem o curso ou disciplinas. Os discursos evidenciaram aspectos como a disponibilização de bolsistas, a dificuldade com professor e a greve dos servidores. Dentre eles podemos destacar:

Tranquei várias vezes, fiquei reprovado. O trancamento quando o período começava, às vezes eu não tinha monitor que me acompanhava, quando o monitor ia aparecer já estava quase no final do período, aí era mais fácil eu trancar e desistir da disciplina do que eu ficar reprovado por falta, por nota quer dizer. Era por causa do sistema da universidade, só liberava quando liberava o período dos bolsistas, a aula começava em fevereiro e o bolsista era liberado em maio, junho às vezes, aí sempre já tinha perdido muita coisa [...] e também eu cheguei a trancar o curso umas duas vezes, exatamente por causa dos professores, por causa desse que eu comentei anteriormente, que era um professor de ele era lotado no curso de filosofia e dava aula de alguma disciplina do curso de geografia. Eu nem lembro a disciplina, eu sei que ele fazia tipo um clamor para aquele pessoal que tinha o domínio no tempo que pediu para o pessoal me reprovar, eu era cego e a universidade não tinha condições, aí no caso chegava o ponto que eu não conseguia pegar nenhuma disciplina, aí quando eu pegava uma, duas eu tinha que trancar, o professor tinha aquele domínio deles e ele chegou ao ponto de chamar o professor e mandar o professor me reprovar, disse que eu não tinha condições de estudar, que eu era cego, a universidade era pobre, só que ele tava faltando com a verdade. [Aí você decidiu trancar para tentar pegar com outro professor?] Isso, exatamente por isso. Inclusive eu fui orientado pelo coordenador do curso na época, era gente boa, gostava muito da gente e me aconselhava muito para não desistir do curso. Se fosse o caso trancar e pegar o outro período na frente. O pessoal que eu conversava não adiantava eu assistir aula porque ele não me dava chance nenhuma de passar. (ENTREVISTADO 2 - EGRESSO, SEXO MASCULINO, DEFICIENTE VISUAL)

Eu só terminei em 2005 por conta de greve, mas não dizer assim que eu fiquei em alguma disciplina, que fiquei de recuperação, de prova final, nunca aconteceu isso nem na graduação nem na pós nem no ensino médio e fundamental. (ENTREVISTADA 5 - EGRESSA, SEXO FEMININO, DEFICIENTE VISUAL)

Os discursos demonstram que esses estudantes acabavam retardando a conclusão do curso por questões de caráter institucional, muitas vezes, possíveis de serem sanadas com a mediação de um setor de atuação específica para o público-alvo da educação especial, por exemplo, quando o Entrevistado 2 (egresso, sexo masculino, deficiente visual) relata sua situação. No entanto, com a inexistência de serviços de apoio, acabavam optando pelo trancamento, como uma alternativa existente. Segundo Fernandes (2015), há a existência de um

ponto de tensão entre a meritocracia e os direitos humanos. Exemplifica esse ponto com o estudo realizado com uma estudante universitária que destacou que teve que mudar de curso quando o contexto institucional limitava a sua permanência. Fernandes (2015) destaca que pelo fato de a universidade não ter um consenso acerca da inclusão como direito inalienável dos estudantes, esses acabam procurando alternativas que contornem as dificuldades encontradas, dentre as quais se destacam: apoio de colegas e até mesmo o trancamento de disciplina. Ou seja, há um movimento contrário à inclusão, o indivíduo tem que se ajustar ao ambiente escolar/acadêmico, e não o inverso.

A Classe 4, “Trancamento e reprovação no curso”, com 15,15% de relevância, evidenciou os discursos correspondentes a trancamentos ou reprovações dos estudantes, no intuito de compreender a condição de acompanhamento e rendimento nas disciplinas. Os relatos, em sua maioria, foram positivos. No entanto, constata-se que os egressos deixam evidente o esforço pessoal empreendido para alcançar essa condição, apesar de também ser possível constatar que os matriculados, ao disporem de um bolsista melhor organizado institucionalmente, e de suporte institucional através do NAU, essa situação possa ter melhorado. A Classe 4 foi contemplada com os seguintes relatos:

Nenhum, foi direto, não teve interrupção nenhuma, apesar de todas essas barreiras. (ENTREVISTADA 1 - EGRESSA, SEXO FEMININO, DEFICIENTE FÍSICO)

Tranquei várias vezes, fiquei reprovado. (ENTREVISTADO 2- EGRESSO, SEXO MASCULINO, DEFICIENTE VISUAL)

Eu nunca tranquei o curso, nunca reprovei, eu sempre tentei manter uma certa excelência, era uma coisa que eu cobrava de mim. (ENTREVISTADA 3 - EGRESSA, SEXO FEMININO, DEFICIENTE VISUAL)

Na verdade, no finalzinho do meu curso, como eu tinha passado no concurso do INCRA, eu pedi adiantamento de disciplina. (ENTREVISTADO 4 - EGRESSO, SEXO MASCULINO, DEFICIENTE VISUAL)

Algumas pessoas eu sei que já trancou ou foram reprovadas, mas eu mesmo nunca não. (ENTREVISTADO 7 - MATRICULADO, SEXO MASCULINO, DEFICIENTE FÍSICO)

Não, ainda não. (ENTREVISTADO 8 - MATRICULADO, SEXO MASCULINO, DEFICIENTE VISUAL)

Ainda não, espero que não aconteça isso. Logo eu me esforço muito para não tirar nota baixa, e quando eu tiro eu falto é ficar doida. (ENTREVISTADO 9 - MATRICULADO, SEXO FEMININO, DEFICIENTE FÍSICO)

Tranquei [anteriormente – Ciências Sociais]. Tranquei [atualmente].
(ENTREVISTADO 10 - MATRICULADO, SEXO MASCULINO,
DEFICIENTE VISUAL)

A Classe 3, “Motivos pessoais para trancamento”, destacou que além dos motivos pessoais tinham também os que advinham da sua condição, muitos com intercorrências por conta da deficiência ou com agravantes sociais que forçavam esse tipo de decisão. Os depoimentos evidenciados foram:

Reprovação nenhuma até agora, graças a Deus, e trancamento sim, e o motivo, tanto no primeiro período como no segundo, foi o mesmo, que é a questão da minha deficiência e as limitações que eu tive passei um tempo acamado, a questão das escadas que machucaram e eu tive que fazer um tratamento no segundo semestre. Então uma coisa levou a outra, o primeiro machucou e o segundo é que eu tive que fazer uma cirurgia e passei um bom tempo acamado, aí tive que trancar algumas disciplinas. (ENTREVISTADO 7 - MATRICULADO, SEXO MASCULINO, DEFICIENTE FÍSICO)

Tranquei. Aí eu tranquei assim foi por questão de doença, tava com crise de dor de cabeça. Não assim eu tranquei e eu tranquei uma vez um período, aí no final do curso eu tranquei, várias vezes, porque eu tava passando assim uma situação turbulenta, mudança de endereço, eu tive que organizar minha vida. O curso era 5 anos, eu acabei terminando em 9. Eu acho que eu não vou fazer no tempo do curso não, eu acredito que vou fazer uns 6 anos porque eu tenho outras coisas na minha vida pra eu resolver. Tranquei [atualmente], era motivo pessoal que achei que fosse mudar de endereço, mas aí não consegui. (ENTREVISTADO 10 - MATRICULADO, SEXO MASCULINO, DEFICIENTE VISUAL)

Tais relatos tornam evidentes as particularidades desses estudantes, das suas limitações e necessidades, que devem ser compreendidas de forma diferenciada pela instituição, e como é importante serem amparadas por normas institucionais específicas que promovam a equidade dos sujeitos.

Em seguida, a Classe 1, “Dificuldades de permanência no curso”, mostra-se conectada com as Classes 4, Classe 3 e Classe 2, assim como estão aproximadas, mostrando sua relação direta com os motivos já apresentados nas referidas classes. O relato destacado foi:

Agora assim, eu acho que muita gente demora concluir o curso pela dificuldade, dificuldade de material de acesso, é dificuldade de se articular dentro da universidade, tem essa dificuldade aqui. É uma questão assim, não é nem só da universidade não, dá, mas também da organização do curso, por questão do relacionamento com os professores. Até agora eu não vi ninguém reclamar de conflito com colega em sala de aula não. (ENTREVISTADO 10 - MATRICULADO, SEXO MASCULINO, DEFICIENTE VISUAL)

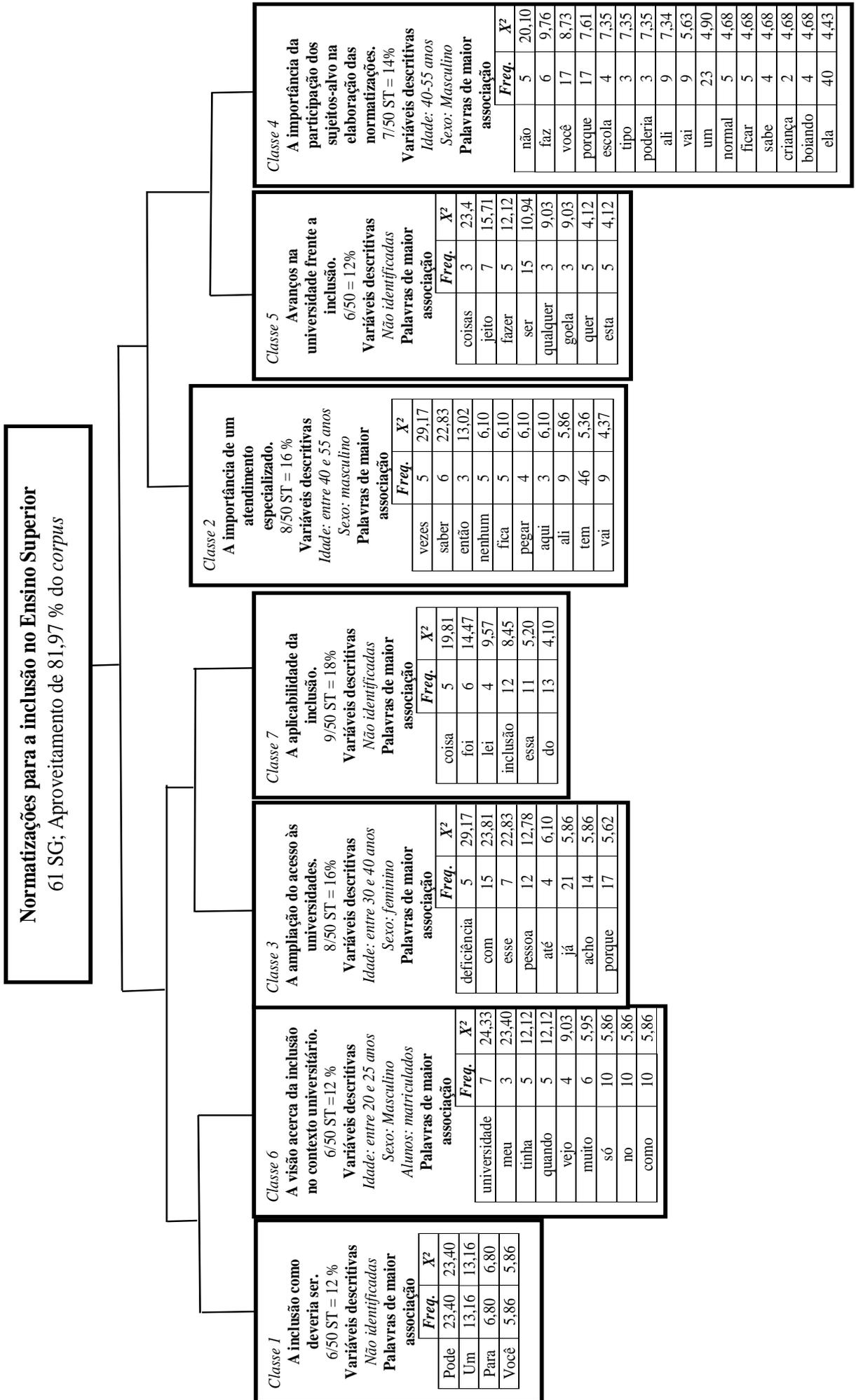
Constata-se que a Classe 1 contemplou um resumo das dificuldades encontradas pelos estudantes, tendo em vista que suscitou trancamentos de disciplinas e até mesmo do curso. O

discurso demonstra a importância de uma articulação interna e de um discurso harmônico sobre a inclusão, que enseja a institucionalização de uma política de inclusão institucionalizada.

Analisando o Dendograma 4, **Normatizações para a Inclusão no Ensino Superior**, tem-se a constituição de sete classes. A classe de maior destaque foi a Classe 7, “A aplicabilidade da inclusão”, com 18% de representatividade, não tendo variáveis descritivas identificadas, ou seja, trata-se de uma compreensão que perpassa o conjunto dos participantes entrevistados. A Classe 2, “A importância de um atendimento especializado”, e a Classe 3, “A ampliação do acesso às universidades”, tiveram a mesma representatividade, com 16%, ocupando a segunda posição em relevância na classificação. A Classe 2 apresentou, como variáveis descritivas, a idade entre 40 e 55 anos e o sexo masculino, e a Classe 3 apresentou as variáveis descritivas correspondentes a idade entre 30 e 40 anos e o sexo feminino, ou seja, depoimentos marcados por esse perfil de participante. A Classe 4, “A importância da participação dos sujeitos-alvo na elaboração das normatizações”, ficou na terceira posição, com 14% de relevância, e as variáveis descritivas foram idade entre 40 e 55 anos e sexo masculino; enquanto a Classe 5, “Avanços na universidade frente à inclusão”, Classe 6, “A visão acerca da inclusão no contexto universitário”, e Classe 1, “A inclusão como deveria ser”, ficaram empatadas na última posição, com 12% de relevância cada. Mesmo nessa posição, tais classes possuem percentual não tão distante das demais, indicando também certa relevância para explicar, analisar e entender as **Normatizações para a Inclusão no Ensino Superior**.

No dendograma 4 se encontram dispostas as sete classes em que o corpus se dividiu, com o título e a descrição de cada uma delas, o número de segmentos de textos, as variáveis descritivas e as palavras com maior associação da respectiva classe, bem como o coeficiente do teste de associação qui-quadrado (Figura 7).

Figura 7- Dendograma da Classificação Hierárquica Descendente dos discursos dos estudantes referente às normatizações para o Ensino Superior.



A Classe 7, “A aplicabilidade da inclusão”, com 18% de representatividade, destacou, na fala dos egressos, que a política é algo positivo e veio para somar com as outras legislações; contudo, ainda não é executada na sua plenitude, ainda é preciso tornar a legislação aplicável na realidade brasileira. Bobbio (2004) aborda a necessidade de nos atermos à proteção dos direitos, de modo a impedir que sejam continuamente violados. Os discursos destacados foram:

Então, essa política nós abraçamos, esses sofrimento, essas violações de direito a nível nacional a gente conseguiu abraçar mesmo, pra chegar no patamar de hoje, pra ter uma lei que seja de inclusão, que tem muita coisa ainda errada, que não saiu do papel, que nós temos que continuar buscando tudo isso, mas que essa lei brasileira foi suada pra ela sair, a 13.146, que nela tá todas as nossas áreas da política pública em geral, tanto da questão de ensino, quanto do lazer, do mercado de trabalho, enfim, de todas as nossas políticas, a gente conseguiu ter essa (PNEESPI), além da convenção que é outra legislação importantíssima na nossa vida, é uma política que não pode parar, é um dinamismo. (ENTREVISTADA 1 - EGRESSA, SEXO FEMININO, DEFICIENTE FÍSICO)

A inclusão, o que distancia nós, pessoas com deficiência, de uma real inclusão, é só tirar o que está nas leis e que não são poucas, mas é tirar aquilo da abstração legal e colocar na prática, não precisa de muita coisa não. Inclusão não é difícil, não é caro. (ENTREVISTADO 4 - EGRESSO, SEXO MASCULINO, DEFICIENTE VISUAL)

Dessa forma, a Classe 7 demonstra que a legislação foi um grande avanço, mas ela por si só não garante a inclusão, faz-se necessário que essa seja aplicável na prática. Conforme Melo e Martins (2016), a legislação é apenas um dos indicadores para a efetivação da educação inclusiva; todavia, faz-se necessária a mudança, um conjunto de mudanças tanto estruturais como culturais para que a universidade possa responder à exclusão e se alcance o reconhecimento da diversidade.

A Classe 2, “A importância de um atendimento especializado”, traz o discurso de uma entrevistada que reforça o conceito de inclusão escolar, de um acompanhamento individualizado a ser realizado pelas instituições, de modo a propiciar um adequado processo de aprendizagem. Segundo o relato:

O MEC, na política nacional ele quer que você engula essa política de goela seca de qualquer jeito sabe. Quer colocar a criança ali sem passar por nenhum... Alfabetização, e coloca ela ali e ela fica ali, coitada, sofrendo, às vezes fica ali penalizada. Eu conheço vários casos, então eu acho que tem que colocar, por exemplo, se a criança tem deficiência auditiva ela tem que ter o domínio da questão da língua dela, que é libras, do mesmo jeito é a criança com deficiência visual, a gente faz aqui na ACEP não colocar ela sem ser alfabetizada em braille sem ser alfabetizada em libras, porque se você colocar ela lá na escola normal ela sem ter nenhum tipo de instrumentalidade nesse sentido ela vai ficar boiando, vai ficar sem assimilar nada sabe o que é um

atendimento educacional especializado, então o MEC ele exige essa política hoje, se bem que já tem as salas de AEE, mas mesmo assim não dá esse suporte, tem essa comunicação então, mas mesmo assim já houve um grande avanço e a gente sempre bate nessa tecla o conselho que é o clonar da pessoas com deficiência. (ENTREVISTADA 5 - EGRESSA, SEXO FEMININO, DEFICIENTE VISUAL).

Dessa forma, tal posicionamento vai ao encontro, com Mendes e Matos (2014) quando afirmam que se deve ultrapassar a mera socialização em âmbito escolar e alcançar o patamar do desenvolvimento pleno em salas comuns. Ultrapassando aspectos de segregação ou integração que ainda perpetuam no contexto acadêmico. Conforme Miranda (2014), os resultados de sua pesquisa confirmaram que os entrevistados consideram o atendimento especial um possibilitador de bom desempenho em atividades acadêmicas como provas e outras atividades do curso.

A Classe 3, “A ampliação do acesso às universidades”, evidenciou discursos que trazem à tona a idealização de um sonho e de uma conquista por parte do público-alvo da educação especial, em que passaram a ocupar espaços que antes eram para minorias, em que pouco se via um deficiente adentrar, conforme foi destacado:

Sim, porque graças a Deus tivemos prova até pelo número de pessoas com deficiência que tem o ensino superior, onde por exemplo, o caso dos próprios deficientes visuais, que tem deles que tem curso, dois cursos, três cursos, enfim, pela demanda que mostra, pelas pesquisas que mostram o número de deficientes já formados, pessoas com deficiências já formadas, pra mim eu vejo esse patamar, eu não posso deixar de acreditar que isso possa mudar cada vez mais, que esse número aumente cada vez mais, que facilite a vida dessa pessoa com deficiência cada vez mais, veja uma deficiência múltipla, que é mais complexa, ter física e outro tipo de deficiência, mas que facilite a vida dele. (ENTREVISTADA 1 - EGRESSA, SEXO FEMININO, DEFICIENTE FÍSICO)

Tem no caso, de Letras Libras, é um exemplo desse avanço. (ENTREVISTADO 6 - MATRICULADO, SEXO MASCULINO, SURDO)

O que eu sei da política educacional inclusiva é proporcionar meios para que a pessoa com alguma deficiência, com alguma limitação, tenha acesso aos mesmos recursos e aprendizagem das outras pessoas. Proporcionou. Também, de certa forma proporcionou. (ENTREVISTADO 8 - MATRICULADO, SEXO MASCULINO, DEFICIENTE VISUAL)

É uma motivação para você ingressar no mundo, como é que fala, não é normal ou quase igual... Sim. Com certeza porque quando eu fazia ensino médio, fundamental eu tinha muito medo, meu Deus, eu não vou para a universidade porque eu não vejo quase ninguém indo, como é que se diz, que nem eu especial ou com alguma necessidade especial. Na UFPI, no dia que eu entrei não era só eu que tinha algo especial (ENTREVISTADA 9 - MATRICULADA, SEXO FEMININO, DEFICIENTE FÍSICO)

Fica evidente o impacto desse alcance quando a Entrevistada 9 (matriculada, sexo feminino, deficiente físico) relata que é uma motivação ingressar no mundo, como se até então não fosse parte da sociedade, e apenas com a universidade tivesse a possibilidade de galgar novos rumos e de ter reconhecimento social através de uma profissão. Castro e Dall'Aquaz (2016) destacam a ampliação de acesso ao ensino superior, ao mencionarem que em seu estudo foi evidenciado que houve um aumento expressivo nas matrículas de estudantes PAEE na Região Nordeste, de 2009 a 2013, nas áreas urbanas e em classes comuns. Além de políticas de inclusão que possibilitam o ingresso em turmas comuns, ações afirmativas, através das cotas, são também exemplos de fomento à inclusão e possibilidades de pessoas com deficiência adentrarem os espaços universitários, de modo a promover a equidade, frente a uma sociedade desigual e excludente.

Corroborando com essa discussão o conceito de equidade de Rawls (2016). Conforme Silva (2016), o liberalismo igualitário de sua teoria possibilita identificar considerável respaldo teórico em relação à utilização de ações afirmativas no Ensino Superior, promovendo vantagens aos mais desfavorecidos e alcançando uma justa igualdade de oportunidades entre indivíduos. Rawls (2016), evidenciado em “Uma Teoria de Justiça”, propõe um modelo de instituição que poderia colocar em prática o valor de justiça e, com isso, minimizar as desigualdades sociais, no entanto, para isso era necessária uma pactuação prévia entre as instituições. Rawls (2016) traz uma ideia de justiça em que os integrantes deveriam estar em posição de igualdade. Os princípios de justiça são escolhidos por trás de um “véu de ignorância”, garantindo que ninguém seja favorecido ou desfavorecido, já que todos estariam em posição semelhante.

Rawls (2016) acreditava em uma sociedade caracterizada por um cenário de igualdade democrática, em que através da justiça contida nas instituições sociais, fosse garantido o direito de todas as pessoas se favorecerem dos benefícios da cooperação social. Desse modo, as pessoas não são capazes de propor princípios de justiça que favoreçam mais a umas que a outras. Tal concepção política de justiça, a “justiça como equidade”, concebe a sociedade como aquela sociedade bem ordenada em que os seus membros aceitem os princípios de justiça, tendo a certeza da reciprocidade no trato entre pessoas e a confiança nas instituições sociais.

De modo geral, Rawls (2016) compreende que justiça e equidade devem amparar os excluídos socialmente, de modo a minimizar as desigualdades. Rawls (2016) se volta para a necessidade de uma justiça realmente aplicável, alinhada com os menos favorecidos e, dessa forma, propor uma sociedade justa e igualitária.

A Classe 4, “A importância da participação dos sujeitos-alvo na elaboração das normatizações”, destacou que os sujeitos-alvo de políticas públicas são essenciais para a sua

elaboração, sendo de fundamental importância que sejam alvo de participação na mesma. Os depoimentos evidenciados foram:

[...] mas eu acho que a federal continua pecando em não ouvir mais essas pessoas no sentido, eu vejo que lá tem certas estruturas que poderiam ser melhor... que nem precisaria tanto, poderia ter sido aliviada se tivesse ouvido e fazer mais diferença do que está aquele volume, acho que dava pra ter certos investimentos que talvez pudesse ser investido em outras coisas que seriam mais salutar que algumas que estão lá. (ENTREVISTADA 3 - EGRESSA, SEXO FEMININO, DEFICIENTE VISUAL)

Só que hoje eu percebo que essa política ela faz uma coisa que em vez de fazer de cima pra baixo ela faz de cima... Como é que a gente diz o contrário? Ela faz de cima pra baixo e não de baixo pra cima, de qualquer jeito quer que você engula goela abaixo e tem um determinado tipo de inclusão que eu não concordo, por exemplo, sê pegar uma criança ou a pessoa colocar na rede regular de ensino normal ali. As vezes ele fica boiando, ele fica ali sem nenhum suporte, sem nenhum atendimento, então tem que ser do jeito que vai ser de forma individualizada. (ENTREVISTADO 4 - EGRESSO, SEXO MASCULINO, DEFICIENTE VISUAL)

Uma vez uma chefe minha disse assim: “Uma reunião e depois foi que eu lembrei de te chamar”, “mas porquê?” “não, porque a gente estava ali discutindo como se faz uma rampa de um prédio e eu poderia ter te chamado, você não é arquiteta, mas você tem a noção de como deve ser feita”, “pois é, você poderia ter me chamado”. Ela ficou morta de vergonha porque não me chamou, aí fizeram a rampa malfeita e tiveram que fazer tudo de novo, eu fui lá explicar como se faz uma rampa. (ENTREVISTADA 5 - EGRESSA, SEXO FEMININO, DEFICIENTE VISUAL)

No Brasil, as políticas públicas tiveram um processo tardio de inserção de envolvimento dos sujeitos no processo de construção das ações estatais, consequência de sua trajetória histórica e de uma democracia ainda muito recente. Com o público-alvo da educação especial não foi diferente, como já evidenciado no primeiro capítulo, o processo tardio de escuta desses sujeitos, em que se destacaram as Conferências, um dos canais de participação da sociedade, na definição das prioridades a serem possivelmente inseridas na agenda estatal, em que, apenas nos anos 2000, foram agentes de transformação da sua própria história.

Essa classe vai ao encontro com o discutido por Mendes (2006), ao relatar sobre a introdução, no Brasil, do debate acerca da inclusão escolar. A autora ressalta que o país teve um movimento inclusivo baseado em uma influência externa, e não a partir de um debate interno, tendo, assim, menos legitimidade e menos chance de sucesso, ao passo que não contemplou um processo de debate e luta a partir da realidade brasileira.

A Classe 5, “Avanços na universidade frente à inclusão”, destacou discursos que demonstraram que apesar das limitações existem avanços frente à inclusão no espaço universitário. Os depoimentos de maior relevância foram:

Trouxe. Certeza. Só que não tá do jeito que é pra ser ainda. (ENTREVISTADO 2 - EGRESSO, SEXO MASCULINO, DEFICIENTE VISUAL)

sim, acho que sim, acho que depois daquela sala que nós temos lá do núcleo de apoio, acho que depois dos projetos do NEESPI [Núcleo de Estudos em Educação Especial e Inclusiva], acho que deu uma melhorada, deu uma sensibilizada, eu acho que o núcleo que vocês instalaram. (ENTREVISTADA 3 - EGRESSA, SEXO FEMININO, DEFICIENTE VISUAL)

A partir da Classe 5 é possível constatar o reconhecimento dos avanços, mesmo que ainda não estando nos patamares previstos nas legislações. Mas é possível notar que o espaço universitário vem, aos poucos, construindo ações e serviços voltados à inclusão.

A Classe 6, “A visão acerca da inclusão no contexto universitário”, evidenciou como os sujeitos percebem e como consideram a percepção da comunidade acadêmica sobre a inclusão na universidade. Destacaram-se depoimentos que afirmam e confirmam um certo avanço na visão acerca da temática:

É realmente uma vitória, porque a gente ganhou a esse nível nacional esse respeito, para a pessoa humana, para a pessoa com deficiência, a nível de todo o país, de todo o Brasil, de ter o nosso grito de queremos ser respeitados, queremos que nossas leis não sejam violados, que nós queremos ser pessoas, não queremos ser objetos, nós queremos ser pessoas, não queremos ser o coitadinho que não podia sair de casa, que tinha que ficar lá, que não teve escolhas dos seus cursos, das suas vontades, dos seus sonhos, dos seus desejos. (ENTREVISTADA 1 - EGRESSA, SEXO FEMININO, DEFICIENTE FÍSICO)

Só que eu acho que para o tamanho que é a UFPI para a estrutura para se ter excelência eu acho que é muito tímida, era para estar em outro patamar até porque a UFPI, ela já conta com esse público há muito tempo, eu acho que hoje era pra ela tá assim uma referência, mas eu acho melhorou de forma significativa. (ENTREVISTADA 3 - EGRESSA, SEXO FEMININO, DEFICIENTE VISUAL)

Assim, o conhecimento que eu tenho é muito vago, agora o que dá para observar é que existe a visão da inclusão dentro da universidade, a gente consegue notar a visão da inclusão e assim... influencia, porque assim quando você vê interesse. O interesse ele não é isolado não. Se você vê um interesse parecido essa questão de incluir, de adaptar, de criar condição para a pessoa acompanhar, sendo que ela tem que dar contrapartida não tem aquela questão de dá um empurrão. Facilita porque a pessoa aprende, a pessoa produz o conteúdo dela, aí tem essa mentalidade hoje em dia. (ENTREVISTADO 10 - MATRICULADO, SEXO MASCULINO DEFICIENTE VISUAL)

A Classe 1, “A inclusão como deveria ser”, traz a compreensão acerca das possibilidades de uma inclusão que seja realmente eficaz, contemplando a inclusão ideal. Os discursos evidenciados foram:

Essa parte aí tem algumas vantagens, se no caso fosse obedecido as leis, os decretos que existem seria muito bom para as pessoas com deficiência, mas nós sabemos que isso não é colocado em prática como era pra ser. Isso tem muito de tentar maquiagem o governo para querer tirar proveito em cima das pessoas com deficiência, e isso existe muito, tanto no governo como nas pessoas que convivem com isso, às vezes tira até proveito, existe muito isso, daí precisa mudar muita coisa para ficar uma coisa boa. (ENTREVISTADO 2 - EGRESSO, SEXO MASCULINO, DEFICIENTE VISUAL).

Para a questão da educação superior inclusiva. Eu acho que se vocês pegassem aquilo que a legislação já vem determinando das universidades fizessem aquilo que está já legalmente previsto no corpo normativo, estatuto da pessoa com deficiência, tem aí lei ordinária, decreto. Eu acho que se essas leis, esse corpo normativo, se ele fosse observado eu acredito que isso já seria o suficiente pra gente ter uma situação de inclusão. (ENTREVISTADO 4 - EGRESSO, SEXO MASCULINO, DEFICIENTE VISUAL).

Os relatos evidenciaram que apesar da existência de diferentes normativas, essas ainda não são executadas em sua plenitude, ou nem mesmo chegam a ser cumpridas. Nota-se que há uma diversidade de leis que asseguram os direitos do público-alvo da educação especial, no entanto, a sociedade e os gestores ainda não assimilaram a importância de tais normas para o exercício da cidadania desse segmento que por muito tempo foi excluído da sociedade.

Dessa forma, Melo e Martins (2016) ponderam que a legislação é apenas um dos elementos para a construção do avanço na sociedade brasileira, no entanto, sua eficácia só será potencializada quando estiver conjugada com vários elementos, como a conscientização, investimentos em recursos humanos e financeiros, assim como conhecimentos científicos por parte dos formuladores de políticas públicas e gestores, a fim de garantir uma educação de qualidade.

É de suma importância a aplicabilidade da legislação, assim como de previsão orçamentária para questões relacionadas à construção de um espaço inclusivo, pois apesar do momento de crise no país e de cortes nos recursos disponibilizados pelo MEC, é fundamental um comprometimento do gestor, mesmo que para uma execução por etapas, de médio ou longo prazo, mas deve estar prevista, nas suas ações, uma previsibilidade dos seus recursos próprios para a inclusão institucional. Além disso, é preciso dar maior suporte ao NAU, com a ampliação de profissionais para constituição de uma equipe multidisciplinar ampla, com intérpretes,

revisores e transcritores braille, assim como técnicos de laboratório, bem como viabilizar a compra de mais equipamentos e utensílios para adaptação de materiais.

Conforme Dal-Forno, Duek e Silva (2014, p. 58):

A inclusão exige uma postura aberta a mudanças, não só por parte dos professores, como também dos gestores que têm em suas mãos chance de reorganizar as instituições escolares a fim de atender as demandas impostas pela complexidade do ensino a ser ministrado em função da diversidade de sua clientela. Essa tarefa é de fundamental importância tendo em vista que o ensino tradicional não dá conta de atender as necessidades dos alunos.

Segundo Mendes (2014, p. 52), “para tanto, é imprescindível vontade política, investimento de recursos materiais, humanos e financeiros e superação de barreiras atitudinais frente a diferença”.

Finalizando a análise dos dendogramas, fruto da Classificação Hierárquica Descendente, vale ressaltar que apesar de finalizadas as classes construídas, a partir do *software* IRAMUTEQ, foram sistematizadas, à parte, via análise de conteúdo, as respostas dos participantes sobre os principais desafios encontrados e as principais sugestões para a construção de um espaço universitário inclusivo, de modo a finalizar com proposições construídas pelos próprios sujeitos. O quadro a seguir resume os principais pontos listados por cada participante da pesquisa.

Quadro 19 - Desafios e sugestões para a construção de um espaço universitário inclusivo

ENTREVISTADO	DESAFIOS	SUGESTÕES
01	“Foi a barreira arquitetônica”	“esses projetos que tem projetos maravilhosos, que não podem ficar fora de jeito nenhum naquele papel, dentro daquela gaveta, tem que ir pra execução, tem que executar, o reitor, gestor que estiver ele tem que respeitar esses projetos e fazer com que o Ministério da Educação atenda com esses recursos”
02	“pra mim o desafio maior foi eu tentar lutar para terminar o meu curso quando os problemas aconteceram que eu cheguei ao ponto de pedir... especial para concluir o curso... Não só pra mim, mas para os outros também que iam chegar e também lutava para quebrar o tabu da universidade que era muito fechado às pessoas com deficiência que não tinha formação”	“no meu ponto de vista para ter a inclusão de verdade mesmo a pessoa com deficiência visual tem que ser tratado igual como um aluno normal e a universidade oferecer todos os recursos para ele, ser incluído na sala e no âmbito universitário para ele saber o que está fazendo [...] E se der mais condição pra pessoa equipamento para ser independente o máximo é o ideal pra

		pessoa fazer um bom curso, ser um bom profissional”
03	“assim para mim o maior desafio foi o acesso a literatura, o segundo foi a questão do acesso ao espaço físico demorou um pouco para me familiarizar”	“Eu acho que a universidade ela deveria pensar no caso do cego pensar em uma biblioteca acessível, uma biblioteca com um acervo digital[...] Eu penso que ela deveria investir em piso tátil, por exemplo, para você acessar a universidade e ver a questão de curso de formação do professores no sentido de não convidar, mas obrigar porque eu lembro que enquanto você tiver porque eu acho que a sensibilização já fez muito eu acho que agora se não entenderam ainda”
04	“primeiro o maior desafio que eu tinha era de material, não tinha material de estudo disponível quando eu estudei na universidade era muito pequena a gente tinha que se virar com muito pouco. Tinha também a questão dos professores porque eles faziam de conta assim na verdade eu acho que eles são até vítimas também [...] Então assim você não tinha nenhum programa na universidade no sentido de ensinar, capacitar a gente no sentido de usar os recursos que eles próprios disponibilizavam [...] não tem piso tátil, não tem placa, que é o que a gente tava falando. A estrutura física dela é muito difícil para quem é deficiente [...] A estrutura da universidade ela não foi pensada para quem é deficiente visual”.	“tem que ter o livro em formato pdf pra mim ou em audiobook, ou em braille tem que ter pra mim [...] Tinha que ter programa de leitura em tela em todos os computadores da universidade porque de repente eu poderia estar em qualquer lugar eu tô lá no CCHL eu tenho lá um laboratório de informática e eu acho que tinha nem sei, mas eu tô no meu centro porque eu tenho que ir lá para a biblioteca se eu tenho disponibilidade de computador ali. Piso tátil. Vocês não têm escada para subir no lugar, então cadeirante tem que ter uma rampa a rampa não faz o mesmo serviço da escada porque não acaba logo com a escada e deixa a rampa que serve para todo mundo isso é uma coisa que um monte de gente fala”.
05	“os maiores desafios que eu tive foi no começo como eu expliquei era dificuldade de conciliar o monitor o meu momento com o delas, então eu tive muita dificuldade com essas monitoras, eu tive muita dificuldade no início de ter algumas informações [...], mas eu tive várias dificuldades no início, então esses foram os desafios e também tinha alguns professores”.	“Ter essa capacitação para saber entender e como receber uma pessoa com qualquer tipo de deficiência, com qualquer repartição pública ou privada tem que ter essa capacidade de se aperfeiçoar nesse sentido e melhorar como ser humano e eu digo mais a maior virtude do ser humano é a humildade, se tiver humildade, serenidade e sabedoria você vai saber lidar com todas essas situações porque você vai saber é tão radical, mas tão radical que não abre, não dá espaço, não dá brecha e tem o coração de pedra, então é preciso que esses corações se aquebrante mais, se abrande mais para poder dar esses espaços para essas pessoas chegarem com seus objetivos que é a questão da academia, das

		instituições, das academias, da acessibilidade e a sensibilidade também que é importante e ter Deus porque muitas vezes é a falta de Deus no coração dessas pessoas. E falta a vontade política mesmo na verdade da parte da gestão mesmo e os políticos mesmo falta muito mesmo porque se eles trabalhassem pensando nas pessoas”.
06	“Pra mim não, tranquilo. Não no momento, eu venho pra sala de aula, assisto minha aula e tá bom”.	“porque assim eu não tenho essas maiores dificuldades então, mas por exemplo, os outros cursos tem palestra poderiam ver que há necessidade de acessibilidade pra que o surdo possa participar do eventos de outros cursos, chega lá no evento e não tem intérprete, se tiver intérprete é melhor havendo acessibilidade é melhor, por exemplo dificilmente as palestras tem intérpretes, dos outros cursos”.
07	“é questão do banheiro e das rampas. Eu acho que hoje é por aí. É uma dificuldade também é um desafio e poderia melhorar”.	“então poderia juntar um tipo de trabalho, um evento para falar dos tipos de dificuldades dentro da instituição é sugestões como pode melhorar é alguma coisa do tipo. Como se fosse uma reunião e determinada data todos os meses ou uma vez no ano não sei. Isso seria interessante de um modo geral incluindo todas as deficiências e tendo uma pessoa específica para representar no dia para trocar essas informações [...] eu penso assim para um deficiente já é difícil a vida dele querendo ou não, então se tivesse se fosse eliminando essas barreiras mais fáceis que não são difíceis porque uma rampa não é de outro mundo, banheiros também não porque é necessidade básica”.
08	“Quanto aos desafios é essa parte mesmo de ter material para estudar em algumas disciplinas [...] a capacitação dos professores mesmo. E a parte arquitetônica.”.	“eu acho que aí é [...] oferecer capacitação para os professores e estruturar essas barreiras”.
09	“Como eu te falei das rampas”.	“Montar um grupo e aí botasse, ficasse mais próximo dos alunos e conviver melhor com eles como seria o dia a dia de um cadeirante aqui na UFPI tipo isso eu acho que ia melhorar bastante. Tipo a minha amiga ela não ia ter coragem de chegar e falar. Eu já cheguei mesmo e falei, dizer que não tá certo, mas nem todos são assim”.

10	“onde a pessoa possa produzir o material aqui dentro da UFPI”.	“Para melhorar as condições de acessibilidade aqui na UFPI na estrutura da UFPI. Aí ter espaço onde a pessoa possa produzir o material aqui dentro da UFPI porque nem todo mundo tem estrutura dentro de casa para estudar”.
----	--	--

Fonte: Elaborado pela autora.

O quadro supracitado trouxe os principais pontos acerca de desafios e proposições, de modo a provocar novas discussões e dar voz aos sujeitos-alvo da política pública. É possível notar o destaque às barreiras arquitetônicas, aos materiais não disponibilizados e à ausência de capacitação dos professores, dentre outras citadas.

Muitos dos resultados evidenciados até aqui contemplam as discussões sobre os resultados encontrados em estudos realizados sobre o Ensino Superior acerca da educação na perspectiva inclusiva, em que muitos desses destacam ou desembocam na formação de professores (formação inicial e capacitação). No entanto, para além da reprodução dessa necessidade urgente e importante, que está em voga nos relatos dos estudos, temos que nos ater à necessidade de aplicabilidade de recursos (humanos e financeiros) para prever a execução dessa formação e, para que isso ocorra, deve ser primordial a compreensão e adequação do olhar da gestão sobre a importância da inclusão escolar, assim como da diversidade de normatizações que instituem essa perspectiva. A pesquisa de Louzada (2017) revelou, conforme relato dos professores, a necessidade de formação complementar através de um processo de capacitação para além da universidade. Souza (2013) afirma que quanto mais os cursos de formação conseguirem instrumentalizar tecnicamente seus professores, mais haverá avanços em se tratando do ensino de qualidade.

A formação inicial é outro ponto-chave de grande contribuição social da universidade, ao possibilitar conhecimentos acerca da educação inclusiva, apesar de disciplinas existentes em alguns cursos de licenciatura, como por exemplo, Pedagogia e Letras Libras, deve-se pensar em cursos voltados à comunidade acadêmica para que todos compreendam esse universo e tenham uma atuação profissional diferenciada. Os estudos de Souza (2017), Vitalino e Barbosa-Vioto (2013) e Rezende (2013) abordaram a formação inicial e sobre os resultados decorrentes de relatos dos estudantes de cursos de Pedagogia que declararam não se sentirem preparados para atuação com o PAEE, afirmando a necessidade de ampliação da carga horária e a importância da interdisciplinaridade.

Conforme Rodrigues (2008), a formação inicial de professores deveria ser feita contemplando em cada disciplina conteúdos que pudessem conduzir à atuação inclusiva, pois

o conhecimento sobre o ensino de alunos público-alvo da educação especial deve ser absorvido pelo maior número de profissionais de educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou realizar um panorama acerca da inclusão escolar em âmbito universitário, de modo a contemplar a discussão conceitual e dialética dos termos inclusão e exclusão, assim como de discussões atuais acerca da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEESPI), de modo a compreender o seu funcionamento e os desafios ainda existentes na aplicabilidade da mesma, ao passo que já se passaram 10 anos de sua publicação.

No decorrer da construção do estudo foi possível identificar a evolução das universidades brasileiras e do seu processo tardio de institucionalização enquanto tal e, ainda, um processo tardio de discussão e inserção de políticas públicas voltadas ao público-alvo da educação especial. Observou-se que antes da década de 70 já se tinham ações voltadas ao público-alvo da educação especial, contudo, essas eram assistencialistas e privativas, o Estado pouco intervinha. Diferentes normatizações e ações surgiram na década de 70, mas com a Constituição Cidadã de 1988 e outras normatizações posteriores, vários espaços de participação e inclusão foram ampliados.

No processo de análise dos efeitos da PNEESPI no Ensino Superior, voltou-se à apreciação de políticas públicas relacionadas ao nível superior de ensino, alinhadas aos preceitos instituídos pela PNEESPI. Incorre afirmar que a política pública diretamente relacionada aos preceitos da inclusão é o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir). A partir da análise do Programa Incluir é possível entender que diferentes mudanças no cenário brasileiro galgaram a consolidação de uma política pública também no ensino superior. Analisando o Programa Incluir no cenário nacional, observa-se que esse teve um salto no governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, com a definição de diferentes programas e ações no âmbito educacional, voltados à inclusão. A participação popular e o surgimento das Conferências dos Direitos das Pessoas com Deficiência foram também fatores cruciais para o debate e a compilação de demandas nos três entes federados.

O Incluir teve um salto de 2005 até hoje, com o aumento da sua abrangência e de investimentos por ano. No entanto, apesar de tais avanços, ainda se tem muito que analisar, ultrapassando o aspecto quantidade e galgando o aspecto qualitativo da educação inclusiva no Ensino Superior. A UFPI apresenta recursos provenientes do Incluir, recursos esses, com declínio anual e com valor reduzido frente ao crescimento do número de estudantes PAEE, que requerem mais assistência, mais bolsas e mais estruturação. Constatou-se, ainda, a baixa eficiência na utilização dos recursos por limitações institucionais no trato com a inclusão.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEESPI) trouxe avanços no processo de inclusão escolar no Brasil, conforme vários estudos abordaram e como os relatos dos participantes da presente pesquisa evidenciaram, porém, também ficaram evidentes os percalços ainda existentes, tanto na interpretação da mesma como nas divergências em algumas normativas que também se encontram em vigor concomitante a essa e na sua aplicabilidade.

A PNEESPI apresentou avanços em ensejar a transversalidade e citar o Ensino Superior como um nível de ensino também alvo da política, mas apesar de constatarmos, pelos relatos da análise dos dados, que houve mudanças e que já existe uma visão diferenciada no contexto universitário, ainda há muito a ser feito para um atendimento e suporte de qualidade ao público-alvo da educação especial. Constatou-se que a hipótese da pesquisa foi contemplada ao ser evidenciado que o PNEESPI possibilitou a redução da evasão e o aumento da permanência dos estudantes público-alvo da educação especial matriculados na UFPI. Dessa forma, nota-se que a PNEESPI traz avanços e impactos no Ensino Superior, mesmo que não sejam ainda os ideais.

Avanços concernentes à criação do Núcleo de Acessibilidade da UFPI, à aprovação de uma resolução (Resolução 054/2017) que ampare os estudantes PAEE, a ampliação do Laboratório de Acessibilidade e Inclusão (LACI), bem como diversas outras ações, já são fundamentais e já fazem efeito na comunidade universitária, imagine só ações ampliadas, articuladas, com uma equipe ampla para atuação com os estudantes, um laboratório de adaptação de materiais em pleno funcionamento e disponibilização de formação docente de forma continuada. Aí sim, a PNAEE estaria surtindo grande efeito e galgando espaço para a consolidação de uma política de inclusão institucionalizada, superando ações pontuais e descontínuas.

O estudo apresentou limitações no número de participantes, frente ao acesso desafiador a dados institucionais, todavia, acredita-se que a profundidade analítico-descritiva do estudo possibilita suscitar reflexões acerca da política, assim como possibilita dar voz aos protagonistas da mesma. Vale ressaltar que as reflexões não se findam com este estudo, pois frente à complexidade do fenômeno, vários são os caminhos a serem trilhados para a ampliação do debate e a construção de um espaço educacional inclusivo.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, A. L. O; COSTA, M. A. C; LIMA, J. E. Memória da Dimensão (Auto) Formativa na Esteira da Construção de um Trabalho de Conclusão de Curso com Surdo. **Holos**, Ano 30, v. 5. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/2097/pdf_91>. Acesso em: 3 abril 2018.
- AGRESTI, Alan; FINLAY, Bárbara. **Métodos estatísticos para as ciências sociais**. Tradução de Lori Viali. 4. ed. Porto Alegre, 2012.
- ALGEBAIL, E; SOUZA, L. A. A educação escolar de crianças e jovens com deficiência como questão. **Revista Periferia**. v. 9 n. 1 jan.-jun. 2017.
- ALENCAR, Paula Maciel Mourão. **Acessibilidade no Ensino Superior**: o caso da UFJF. Dissertação de Mestrado. Programa de pós-graduação do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, UFJF, 2013.
- ALMEIDA, José Guilherme de Andrade. **A individualização do sujeito**: deslocamentos na articulação das pessoas com deficiência a partir da educação superior. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2016.
- ALVES, Denise de Oliveira. **Inclusão de Pessoas com deficiência na Educação Superior**: Representações sociais que produzem sentidos e (re)desenham cenários. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de Brasília-UnB, 2015.
- AMORIM, É. G; MEDEIROS NETA, O. M; GUIMARÃES, J. A deficiência em foco nos currículos de graduação da UFRN: uma abordagem histórica (1960-2015). **HOLOS**, Ano 32, v.2. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4000>>. Acesso em: 3 mai. 2018.
- ANACHE, Alexandra Aya; ROVETTO, Sabrina Stella Maris; OLIVEIRA, Regiane Alves de. Desafios da implantação do atendimento educacional especializado no Ensino Superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 49, mai./ago. 2014. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 20 out 2016.
- ANTUNES, André Alexandre. **Processo de inclusão no Instituto Federal de Goiás**: o papel do psicólogo. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde. Universidade de Brasília, 2017.
- ARRETCHE, Marta T. S. **Democracia, federalismo e centralização no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV. Editora Fiocruz, 2012.
- ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: “O problema maior é o de estudar”. **Educar em Revista**, Editora UFPR, Curitiba, Brasil, n. 39, p. 279-292, jan./abr. 2011.

ARAÚJO, K. H; PAULO, A. F. O Pacto Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio: o desafio de inserir o campo temático da educação inclusiva na formação de professores. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 15, n. 176, jan. 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Lisboa: Edições 70, 1977.

BASSO, Sabrina Pereira Soares. **Cursos de licenciatura na área de ciências: a temática inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. Tese de doutorado. Universidade Estadual Paulista. Programa de Pós-graduação em Educação para ciência, 2015.

BELLO, Suzelei Faria. **Análise de redes de colaboração científica entre a educação especial e a fonoaudiologia**. Tese de doutorado. Programa de pós-graduação em Educação Especial da UFSCar, 2013.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Nova ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. Brasília: Editora Universidade de Brasília - Imprensa Oficial: 1998.

BOHNERT, Gina de Oliveira Mendonça. **Inclusão no Ensino Superior: uma proposta de ação**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências, Universidade de Brasília, 2017.

BANDEIRA, Angela Aparecida Patricio. **A expansão da educação superior como política de inclusão social: estudo de caso da Universidade Federal do Ceará/Campus Sobral**. Dissertação de Mestrado. Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Universidade Federal do Ceará, 2015.

BARBOSA-VIOTO, Josiane; VITALIANO, Celia Regina. Educação inclusiva e formação docente: percepções de formandos em pedagogia Magis. **Revista Internacional de Investigación en Educación**, Pontificia Universidad Javeriana Bogotá, Colombia, v. 5, n. 11, p. 353-373, ene./jun. 2013.

BUENO, J.G.S. **Educação especial brasileira. Integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 2004.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB, nº. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

_____. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS e dá outras providências. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 3 set. 2016.

_____. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a 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 20 mai. 2018.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 13 jan. 2008.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº. 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, 1994.

_____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 10 set. 2016.

_____. **Avanços das Políticas Públicas para as Pessoas com Deficiência: uma análise a partir das conferências nacionais**. Brasília, 2012.

_____. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Mário Cléber Martins Lanna Júnior (comp). Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

_____. **Portaria Normativa nº 14, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a criação do "Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior". Disponível em <<http://www.prolei.inep.gov.br/exibir.do?jsessionid=19C74F2A68CF32077E4B110AF9B41219?URI=http%3A%2F%2Fwww.ufsm.br%2Fcpd%2Ffinep%2Fprolei%2FDocumento%2F2530167165261504513>>. Acesso em: 5 abr. 2017.

_____. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm>>. Acesso em: 23 abr. 2017.

_____. **Plano Plurianual 2004-2007**: mensagem presidencial. Brasília, 2003.

_____. **Plano Plurianual 2008-2011**. Brasília, 2003.

_____. **Plano Viver sem Limite**. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR). Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD) SDH-PR/SNPD, 2013.

_____. **Agenda Social**: direitos de cidadania pessoas com deficiência. Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007.

_____. **Anais I Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência**: Acessibilidade: você também tem compromisso. Secretaria Especial dos Direitos Humanos Brasília, 2006.

_____. **Anais II Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Brasília, 2008.

_____. **Relatório Final 3ª Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência.** Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Brasília, 2013.

_____. **Anais IV Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência.** Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Brasília, 2016.

_____. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003-2014.** Secretaria de Educação Superior. Ministério da Educação. 2015.

_____. **Lei nº 11.096 de 13 de janeiro de 2005.** Institui o 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, 2005.

_____. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, 2010.

_____. **Decreto nº 3.298, de 20 de Dezembro de 1999.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 10 out. 2017.

BRESSER-PEREIRA, L. C. B. Da Administração Pública Burocrática à Gerencial. **Revista do Serviço Público**, 1996.

BUENO, J. G. S. et al. **Políticas de educação especial no Brasil:** estudo comparado das normas das unidades da federação. Brazilian special educational policies: a comparative study of the unities federation norms. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 11, n. 1, p. 97-118, 2005.

_____. **Educação especial brasileira:** questões conceituais e de atualidade. São Paulo, EDUC, 2011.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. **Orientação acadêmica e profissional dos estudantes universitários com deficiência:** perspectivas internacionais. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da UFSCar, São Paulo, 2013.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**. Sociedade Brasileira de Psicologia, p. 513-518, dez. 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_serial&pid=1413-389X&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 20 jan. 2017.

CARVALHO, C. L. C. **Pessoas com deficiência no ensino superior:** percepções dos alunos. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade. Universidade de São Paulo, 2015.

CARVALHO, Erenice Natália Soares de. Educação especial e inclusiva no ordenamento jurídico brasileiro. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 261-276, jun. 2013. ISSN 1984-686X.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem:** educação inclusiva.

Porto Alegre: Editora Mediação, 2000.

CASTRO, V. D; DALL'ACQUA, M. J. C. Inclusão escolar no nordeste: o que revelam os dados do censo escolar entre 2009 e 2013. **Revista Interfaces da Educação**, v. 7, n. 19, 2016.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

CHAVES, Susana Araújo. **Os sentidos subjetivos atribuídos ao preconceito por uma aluna cega do ensino superior**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2012.

CHARINI, T. H. C; SILVA, S. M. M. As dificuldades para o acesso e permanência de alunos com deficiência física nas instituições de educação superior de São Luís do Maranhão. In: **Anais do 19º Encontro de Pesquisa Educacional Norte e Nordeste**, João Pessoa, PB, 2009.

CHICAR, Soraya Tatiara Costa Lopes. **Inclusão na Educação Profissional e Tecnológica: A experiência do IFMA – Câmpus Codó na visão de seus atores**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Universidade Federal do Piauí, 2014.

CLARINDO, Francisco Jorgan Cabral; MANSUR, Paulo Henrique Garcia. **Proposta para Implantação de Recursos Tecnológicos Digitais Touchscreen no Ambiente Educacional**. Future Studies Research Journal, São Paulo, V.8, n.3, p. 31 - 82, Set/Dez 2016. Disponível em: <http://www.spell.org.br/documentos/ver/44018>. Acesso em: 3 abril 2018.

COSTA, Maria da Piedade Resende da; RANGNI, Rosemeire de Araújo. **Estudantes Superdotados: inclusão e implicações**. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, n. s1, 2016, p. 483-486. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/1471-3802.12264>>. Acesso em: 12 nov. 2017.

COSTAS, Fabiane A. T.; HONNEF, C. Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: Implicações para o trabalho Docente Articulado no Ensino Médio e Tecnológico. **Dossiê Educação Especial: diferenças, currículo e processos de ensino e aprendizagem II**. v. 23, n. 35, 16 de março de 2015.

CORBUCCI, Paulo Roberto. Financiamento de democratização do acesso à educação superior no Brasil: da deserção do Estado ao Projeto de Reforma. **Educ. Soc. Campinas**, v. 25, n. 88, p. 677-701, 2004.

COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro; REGID, Annie Gomes. A Tecnologia Assistiva nos Processos de Leitura e Escrita na Educação Inclusiva. **Informática na educação: teoria & prática**. Porto Alegre, v. 15, n. 2, jul./dez. 2012.

CUNHA, Luiz Antonio. Ensino Superior e universidade no Brasil. In: LOPES, Elaine Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (orgs). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. O Ensino Superior no octênio FHC. **Educ. Soc. Campinas**, v. 24, n. 82, p. 37-61, abril, 2003.

DAL-FORNO, J. P.; DUEK, V. P.; SILVA, S. T. da. Desafios impostos pela diversidade à escola e à prática dos docentes. In: MARQUEZINE, M. C.; BUSTO, R. M.;

MANZINI, E. J. (Orgs.). **Formação de recursos humanos e atendimento da família em educação especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2014. p. 49-62

BRASIL. Secretaria de Educação Superior. **Edital nº 2**. Programa Incluir. n. 93, seção 3, p. 39-40, 17 de maio de 2005. Disponível em:

<<http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=3&pagina=39&data=17/05/2005>>
Acesso em: 10 mai. 2017.

_____. Secretaria de Educação Superior. **Edital nº 8**. Programa Incluir. n. 126, seção 3, p.30-31, 4 de julho de 2006. Disponível em:

<<http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=3&pagina=30&data=04/07/2006>>
Acesso em: 10 mai. 2017.

_____. Secretaria de Educação Superior. **Edital nº 3**. Programa Incluir: acessibilidade na educação superior. n. 108, seção 3, p.31-32, 6 de junho de 2007. Disponível em:

<<http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=3&pagina=31&data=06/06/2007>.>
> Acesso em: 10 mai. 2017.

_____. Secretaria de Educação Superior. **Edital nº 4**. Seleção de Propostas. Programa Incluir: acessibilidade na educação superior. n. 84, seção 3, p. 39-40, 5 de maio de 2008. Disponível em:

<<http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=3&pagina=39&data=05/05/2008>>
Acesso em: 10 mai. 2017.

_____. Secretaria de Educação Superior. **Edital nº 5**. Seleção de Propostas. Programa Incluir: acessibilidade na educação superior. n. 146, seção 3, p. 51-52, 3 de agosto de 2009. Disponível em:

<<http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=3&pagina=51&data=03/08/2009>>
Acesso em: 5 abr. 2017.

_____. Secretaria de Educação Superior. **Edital nº 8**. Seleção de Propostas. Programa Incluir: acessibilidade na educação superior. n. 128, seção 3, p. 52-53, 7 de julho de 2010. Disponível em:

<<http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=3&pagina=51&data=07/06/2010>>
. Acesso em: 5 abr. 2017.

ESTÁCIO, Marcos André Ferreira; ALMEIDA, Diana Andreza Rebolças. Pessoas com deficiência no Ensino Superior. **Jornal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, n. 1, 2016.

EASTON, David. **The political system**. N. Y. Knopf, 1953

FAHD, Wilma Cristina Bernardo. **A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**: uma análise da efetivação do Atendimento Educacional

Especializado a partir da defectologia de Vygotski. Dissertação (Mestrado) do Programa de Pós-graduação em Cultura e Sociedade. Universidade Federal do Maranhão, 2015.

FAVERO, M. L. A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar em Revista**, v. 1, p. 17-36, 2006.

_____. Autonomia e poder na universidade: impasses e desafios. **Perspectiva** (Florianópolis), Editora da UFSC: NUP/CED, v. 22, n.1, p. 197-225, 2004.

FELICIO, N. C.; FANTACINI, R. A. F.; TOREZAN, K. R. Atendimento Educacional Especializado: Reflexões acerca da Formação de Professores e das Políticas Nacionais. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 3, p. 139-154, 2016.

FERNANDES, Ana Cláudia Rodrigues. **Dinâmicas de significação e trajetória de desenvolvimento**: experiências de estudantes com deficiência autodeclarada na Universidade. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Universidade de Brasília, 2015.

FETTBACK, Carin Schultze; BALDIN, Nelma. O contexto da educação especial na perspectiva da educação inclusiva: as vozes dos professores e dos familiares na rede municipal de ensino de Joinville (SC). **Revista online de Política e Gestão Educacional**, [S.l.], n. 17, feb. 2017.

FRAGA, J. M; VARELA, A. M; WUO, A. S; RAUSCH, R. B. Conceitos e relações entre educação inclusiva e educação especial nas legislações educacionais do Brasil, Santa Catarina e Blumenau. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 57, p. 41-54, jan./abr. 2017.

FREITAS, Márcia Guimarães de. **Inclusão Educacional e o Plano Institucional de Desenvolvimento e Expansão (PIDE) da UFU**: interfaces de um processo político e educacional. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2016.

FREITAS, Karla Edite Pino; PFITSCHER, Elisete Dahmer; BELAN, Andressa Bregalda. Análise de Acessibilidade: aplicação Parcial do Modelo Sicogea em um Centro de Ensino de uma Instituição Federal de Ensino. Journal of Environmental Management and Sustainability – JEMS. **Revista de Gestão Ambiental e Sustentabilidade – GeAS**, v. 5, n. 3. set./dez. 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/166678>>. Acesso em: 3 abr. 2018.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, p. 101-119. ene./mar. 2013, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Rio de Janeiro, Brasil.

GONÇALVES, Sandro Salles. **Abordagem histórico cultural em sala de aula inclusiva de matemática**: o processo de apropriação do conceito da função derivada por um aluno cego. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação Matemática. Universidade Federal de Ouro Preto, 2014.

GUARESCHI, T; ALVES, M. D; NAUJORKS, M. I. Autismo e Políticas Públicas de inclusão no Brasil. **Journal of Research in Special Educational Needs** [1471-3802], v. 16 p. 246 -250, 2016. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1471-3802.12286/epdf>> Acesso em: 18 jan. 2018.

GUARINELLO, A. C; BERBERIAN, Ana Paula; EYNG, D. B; FESTA, P. S. V; MARQUES, Jair Mendes; BORTOLOZZI, K. B. A disciplina de Libras no contexto de formação acadêmica em Fonoaudiologia. **Rev. CEFAC**, São Paulo, 2013.

HARLOS, Franco Ezequiel; DENARI, Fátima Elisabeth; ORLANDO, Rosimeire Maria. Análise da estrutura organizacional e conceitual da educação especial brasileira (2008-2013). **Rev. bras. educ. espec.** [online], v. 20, n. 4, p. 497-512, 2013

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, nov. 2000.

HONNEF, Cláudia. **Relatos de Professores sobre Gestão do Pedagógico em uma Realidade da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Regae: Rev. Gest. Aval. Educ. Santa Maria v. 2 n. 3 Jan./jun. p. 35-43, 2013

JANNUZZI, G. S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed. rev. Campinas, SP: autores associados, 2012.

JUVENCIO, Vera Lucia Pontes. **Contribuição das tecnologias da informação e comunicação (TICs) para a acessibilidade de pessoas com deficiência visual: o caso da Universidade Federal do Ceará**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior. Universidade Federal do Ceará, 2013.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Política de Educação Especial no Brasil: escolha de caminhos. **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formulação**. Marília: ABPEE, 2012.

KINGDON, John. Como chega a hora de uma idéia? In: SARAVIA, Enrique; FERRAREZI, Elizabete (Orgs.). **Políticas Públicas**, coletânea, Brasília: ENAP, v. 2, p. 219-224, 2006.

_____. **Agendas, Alternatives, and Policies**. 3. ed. New York: Harper Collins, 2003.

_____. Juntando as coisas. In: **Políticas Públicas**, coletânea, Brasília: ENAP, v. 2, p. 225-245, 2006.

LASWELL, H. D. **Politics: who gets what, when, how**. Cleveland: Meridian Books, 1936.

LINDBLOM, C. E. The Science of muddling thorough. **Public Administration Review**, 78-88, 1959.

LODI, Ana Cláudia Baleiro. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Revista da Faculdade de Educação da USP**. Educ. Pesqui. São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan./mar. 2013. Disponível em: <<http://www.educacaoepesquisa.fe.usp.br/>> Acesso em: 23 fev. 2018.

LOWI, T. American business, public policy, case studies and political theory. **World Politics**, p. 677-715, 1964.

_____. Four systems of policy, politics, and choice. **Public Administration Review**, p. 298-310, 1972.

LOUZADA, J. C. A. **Inclusão Educacional**: em foco a formação de professores de Educação Física. 2017. 127f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2017.

LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise; HERMES, Simoni Timm. Educação Especial, Educação Inclusiva e Pedagogia da Diversidade: Celebrar a diversidade! Exaltar a tolerância! Notabilizar o respeito! Proclamar a solidariedade! **Revista Educação Especial**. Santa Maria, p. 531-544, set. 2015.

MAGALHÃES, Rafael Lugão. **Acessibilidade de Universitário com baixa visão no uso de software de desenhos gráficos em duas disciplinas na UnB**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade de Brasília, 2016.

MARQUES, Eduardo. As políticas públicas na ciência política. **A política como campo multidisciplinar**. São Paulo: Editora Unesp, Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, p. 23-46, 2013.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MARTINS, B. A; PEDRO, K. M; OGEDA, C. M. M; SILVA, R. C; KOGA; F. O; CHACON; M. C. M. Altas Habilidades/Superdotação: Estudos no Brasil. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16 p.135-139, 2016.

MARTINS, B. A; PEDRO, K. M; ODEGA, C. M. M; SILVA, R. C; KOGA, F. O; CHACON, M. C. M. Altas Habilidades/Superdotação: estudos no Brasil. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, n.1, p. 135-139, 2016.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MELO, Francisco Ricardo Lins; Maria Helena Martins. 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, jul./sep., 2016. Disponível em: <<http://www.uem.br/acta>>. Acesso em: 01 mai. 2018.

MENDES, Enicéia Gonçalves . Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, may./ago., 2010.
_____. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, 2006. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>. Acesso em: out. 2007.

_____; MATOS, Selma Norberto. A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais. **Dossiê temático-curriculo e prática pedagógica**. Práxis educacional, v. 10, n. 16, jan./jun. 2014.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 9. ed. Revista e Aprimorada. São Paulo: Hucitec, 2006.

MINAYO, M. C. de L. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MIGLIOLI, Sarah. **Apropriação da informação por surdos no ambiente web à luz da Ciência da Informação**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós- Graduação em Ciência da Informação, Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia/ Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Comunicação, Rio de Janeiro, 2014.

MIRANDA, Wagner Tadeu Sorace. **Inclusão no ensino superior**: das políticas públicas aos programas de atendimento e apoio às pessoas com necessidades educacionais especiais. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista, 2014.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999

NUNES, Edson. **A gramática política do Brasil**: clientelismo e insulamento burocrático. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

NUNES, Sylvia da Silveira; SAIA, Ana Lucia; TAVARES, Rosana Elizete. **Educação Inclusiva**: entre a história, os preconceitos, a escola e a família. *Psicologia ciência e profissão*, 2015, p. 1106-1119. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1982-3703001312014>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

NUNES, V. L. M; MAGALHÃES, C. M. Gestão Social na educação para pessoas com deficiência. **HOLOS**, Ano 32, v. 08. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3370/pdf>>. Acesso em: 03 mai. 2018.

NORTH, D. Institutions, Institutional Change and Economic Performance. In: SHAPIRO, Ian; SKOWEONECK, Stephen; GALVIN, Daniel. **Rethinking Political Instotutions**: the art or the state. New York: New York University Press, 2006.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder**: crítica ao senso comum em educação. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PEREIRA, Carlos Eduardo Candido; BIZELLI, Jose Luis; LEITE, Lúcia Pereira. Acessibilidade e deficiência na universidade: política de recursos humanos. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 10, n. esp. 2015.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Trajetórias da Política Nacional de Educação Especial e a Educação especial: focalizando o plano de desenvolvimento da educação-PDE. In:

MARQUEZINE, Maria de Cristina (org.). **Políticas públicas e formação de recursos humanos em educação especial**. Londrina: ABPEE, 2009.

RAMOS, Denise Marina. **Educação de surdos**: estudo bibliométrico de teses e dissertações (2010-2014). Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, 2017.

RAMOS, Sandra Lima de Vasconcelos. **A tecitura da educação inclusiva na docência superior**: uma trama colorida por narrativas de formação. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, 2017.

RAMOS, F. S.; MONTEBLANCO, V. M. Educação Especial: Análise Comparativa entre quatro Cursos de Formação Inicial. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 2, p. 215-238, mai./ago. 2016.

REIS, Elisa Maria Pereira; SCHWARTZMAN, Simon. **Pobreza e exclusão social**: aspectos sócio-políticos. Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/pdf/exclusion.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2017.

REZENDE, Evelin Oliveira de. **Formação de professores e a interveniência das Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia para Educação Especial**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação Especial e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2013.

RODRIGUES, Rogéria Pereira. **O Movimento inclusivo no ensino superior na perspectiva de alunos cegos**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.

ROSA, M. P. R.; RANGNI, R. A. Estudantes Superdotados: Inclusão e Implicações. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, p. 483-486, 2016.

ROSSETTO, Elisabeth; PIAIA, Tiarles Mirlei. A escola de educação básica na modalidade de educação especial no Estado do Paraná. **Revista Crítica Educativa**. Programa de Pós-graduação em Educação UFSCar. v. 1, n. 2, 2015.

SALVIATI, Maria Elisabeth. **Manual do aplicativo Iramuteq**: versão 0.7 Alpha 2 e R versão 3.2.3. Planaltina, 2017.

SAMPAIO, Laura Firmino. **Educação Inclusiva**: uma proposta de Ação na Licenciatura em Química. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação Profissional em Ensino de Ciências, Universidade de Brasília, 2017.

SAMPIERI, Roberto Hernández Sampieri; COLLADO, Carlos Fernandez; LUCIO, Maria Del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTIAGO, Taís de Magalhães. **Vi(ver)Arte**: por uma educação em artes visuais inclusiva. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Artes. Universidade de Brasília, 2016.

SANTOS, Cristiane da Silva. **Políticas de acesso e permanência de alunos com deficiência em universidades brasileiras e portuguesas**. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2013.

SANTOS, Soraya Dayanna Guimarães. **Docência no processo de inclusão do estudante com deficiência em curso de educação física**: análise do contexto universitário brasileiro e português. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Alagoas, 2016.

SANTOS, J. M. C. T; OLIVEIRA, S. K. V. Diálogo com a cultura surda e a inclusão no Ensino Superior: avaliação e proposição. **HOLOS**, Ano 30, v. 5. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1564>>. Acesso em: 03 abr. 2018.

SANTOS, D. A. N. et al. OBEDUC: o uso da tecnologia assistiva. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, n. 1, p. 774-777, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1111/1471-3802.12216>>. Acesso em: 03 abr. 2018.

SASSAKI, Romeu Kasumi. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SAVIANI, Demerval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, jun. 2008.

_____. A política educacional no Brasil. In: BASTOS, Camara (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, v. III: século XX, 4. ed. Petrópolis, RJ. p. 29-38. 2011.

SARAVIA, Enrique. Introdução à teoria da política pública. In: SARAVIA, Emrique; FERRAREZI, Elizabete (orgs.). **Políticas Públicas**, coletânea, Brasília: ENAP, 2 v, p. 21-42, 2006.

SAWAIA, Bader. **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 8. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas**: conceitos, esquemas de análises, casos práticos. São Paulo: CENGAGE Learning, 2015.

SEGER, Rosangela Gehrke. **As políticas de acesso para estudantes com deficiência nas IES públicas do Estado do Paraná**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2016.

SELEAU, Bento; DAMIANI, Magda Floriana; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. Estudantes cegos na educação superior: o que fazer com os possíveis obstáculos? **Acta Scientiarum. Education Maringá**, v. 39, n. 4, p. 431-440, oct./dec. 2017. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/28915/20593>>. Acesso em: 3 abr. 2018.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. Tradução: Laura Teixeira. Revisão: Ricardo Doninelli Mendes. São Paulo: Cia das Letras, 2010.

SEQUEIRA, Brenda Teixeira de Oliveira. **Da inclusão à cidadania**: um estudo sobre o grupo de estudos surdos da UCPEL. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Política Social. Universidade Católica de Pelotas, 2015.

SILVA, Denise Martins da Costa. **A escola sacudida em suas bases**: significações produzidas pelo professor pelo professor do ensino superior acerca da inclusão de alunos com NEEs. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017.

SILVA, Elza Maria do Socorro. **O processo de inclusão**: objetivação e ancoragem do primeiro aluno surdo numa instituição de ensino superior. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação, PUC-GO, 2017.

SILVA, Rivânia de Sousa. **Inclusão de estudantes com deficiência no Instituto Federal da Paraíba a partir da ação TEC NEP**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2014.

SILVA, Mariana Seabra. **Caracterização de servidores com deficiência de uma instituição federal de ensino superior**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, 2013.

SILVA, Jackeline Susann Souza da; FERREIRA, Windyz Brazão. Sombreado a Pessoa com Deficiência: Aplicabilidade da Técnica de Sombreamento na Coleta de Dados em Pesquisa Qualitativa. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 23, n. 2, p.185-200, abr./jun., 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382317000200003>>. Acesso em: 02 mai. 2018.

SILVA, Guilherme Henrique Gomes da. **Equidade no acesso e permanência no ensino superior**: o papel da educação matemática frente às políticas de ações afirmativas para grupos sub-representados / Guilherme Henrique Gomes da Silva. Rio Claro, 2016

SILVA, Shirley. A Política educacional brasileira e as pessoas com deficiências. Como difundir o discurso de uma política pública de direitos e praticar a privatização. **Políticas Públicas**: educação, tecnologias e pessoas com deficiências. Campinas-SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2003.

SILVA E SILVA, Maria O. da. Avaliação de políticas e programas sociais: aspectos conceituais e metodológicos. In: SILVA E SILVA, Maria O. **Avaliação de políticas e programas sociais**: teoria e prática. São Paulo: Veras Editora, p. 37-93, 2001.

SIMON, Herbert A. **Administrative behavior**: A Study of Decision making Processes in Administrative Organization. New York: The Macmillan Company. 1947

_____. **Comportamento Administrativo**. Rio de Janeiro: Usaid, 1957.

SOBRINHO, José Dias. Democratização, qualidade e crise da Educação Superior: faces da exclusão e limites a Inclusão. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 11 jun. 2018.

SOUZA, Marcio Rodrigo de Araujo. **A Política de Expansão da Educação Superior no Brasil: avaliação e análise do Programa Universidade para Todos**. Dissertação (Mestrado em Ciência Política), Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017.

SOUZA, Celina. Estado da arte da Pesquisa em Políticas Públicas. In: HOCHMAN, Gilberto; ARRETCHE, Marta; MARQUES, Eduardo (orgs.). **Políticas Públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, p. 65-86, 2007.

SOUZA, Amanda Rodrigues de. **Formação de pedagogos para a atuação com pessoas dotadas e talentosas**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, 2017.

SOUZA, Sirlene Brandão de. **A formação de professores na perspectiva da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular: análises de propostas curriculares de cursos de formação de professores no ensino superior no Estado de São Paulo**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação: história, política e sociedade, PUC-SP, 2013.

SPOSATI, Aldaíza. **Exclusão Social e Fracasso escolar**. Pontos de vista: o que pensam outros especialistas? Brasília, v. 12, n. 71, p. 21-32, jan. 2000.

_____. "Exclusão social abaixo da linha do Equador", In: VERAS, M.P. B. (ed.e org.) **Por uma sociologia da exclusão social: o debate com Serge Paugam**. São Paulo: Educ,1999.

STREIECHEN, E. M; KRAUSE-LEMKE, C; OLIVEIRA, J. P. Pedagogia surda e bilinguismo: pontos e contrapontos na perspectiva de uma educação inclusiva. **Acta Scientiarum. Education**. Maringá, v. 39, n. 1, p. 91-101, jan./mar. 2017.

STROPARO, Eliane Maria; MOREIRA, Laura Ceretta. O papel da biblioteca universitária na inclusão de alunos com deficiência no ensino superior. **Educação**. Santa Maria, v. 41, n. 1, p. 209-222, jan./abr. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5902/1984644417430>>. Acesso em: 01 mai. 2018.

TEIXEIRA, Anísio. **Ensino Superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989.

TOMAR, M. S. A Entrevista semi-estruturada. **Mestrado em Supervisão Pedagógica**. (Edição 2007/2009) da Universidade Aberta. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/10409/1/Conceitos-Em-PesquisaCientifica/pagina1.html#ixzz1OsoUlrvo>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

TRENTIN, V. B. Política de educação especial e o atendimento educacional especializado no estado de Santa Catarina. **Revista Educação Especial**. v. 30, n. 58, p. 325-338, mai./ago. 2017.

UFPI. **Relatório de Gestão 2017**. Universidade Federal do Piauí, 2017.

_____. **Plano de desenvolvimento Institucional-PDI -2015-2019**. Universidade Federal do Piauí, 2015.

VIANA, Ana Célia de Lima. **Uma proposta de capacitação na área da educação musical especial**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, 2015.

VIDAL, Maria Helena Candelori. **O processo de Bolonha e as políticas de formação inicial com vistas à educação inclusiva**. Tese de doutorado. Universidade Federal de Uberlândia, 2013.

VOOS, Jordelina Beatriz Anacleto. **Práticas de Permanência de estudantes na educação superior: em exame as universidades comunitárias catarinenses**. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação, PUC-RS, 2016.

XIBERRAS, Martine. **As Teorias da exclusão**. Edição: 04, 1996.

ZAMPAR, Josilene Aparecida Santori. **Integração à universidade na percepção de estudante com deficiência**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário de dados sociodemográficos

Prezado participante,

O presente instrumento objetiva a obtenção de informações referentes a dados sociodemográficos pertinentes à proposta de estudo que visa ampliar as discussões e estudos sobre as políticas de permanência no ensino superior, de modo a contribuir para o processo crítico e reflexivo no que concerne à inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais no cenário da universidade pública. Desde então, agradecemos a sua participação e convidamos, caso ache oportuno, a colaborar respondendo a itens de um breve questionário. Estamos disponíveis para sanar qualquer dúvida a respeito do mesmo, bem como da referida pesquisa em andamento. Assim, ressaltamos o caráter voluntário e garantimos todo o sigilo e/ou anonimato da sua participação, como rege o Comitê de Ética em Pesquisa e a Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde, a qual versa sobre os aspectos éticos e legais de pesquisas envolvendo seres humanos.

Cordialmente,

Rafaella Santiago Sousa;

Orientador Prof. Dr. Fauston Negreiros

1 Sexo:

() Masculino () Feminino

2 Idade: _____

3 Naturalidade: _____

4 Curso de Graduação e ano de ingresso: _____

5 Estado civil:

() Solteiro/a () Casado/a () Separado/a ou divorciado/a

() Viúvo/a () União estável

6 Religião:

() Não

() Sim Qual? _____

7 Tipo de deficiência ou Necessidade Educacional Especial (NEE)?

() Deficiência física

() Deficiência auditiva/Surdez

() Deficiência intelectual

- () Deficiência psicossocial
 () Deficiência visual (Cegueira/baixa visão)
 () Surdo/cegueira
 () Deficiência múltipla
 () Transtorno do Espectro Autista (TEA)
 () Altas habilidades/superdotação

Características da deficiência ou NEE?

8 Recebe algum Benefício Social?

- () Sim () Não

Qual? _____

9 Renda mensal:

- () Entre 1 e 2 salários mínimos (entre R\$ 937,00 e R\$ 1.874,00)
 () Entre 2 e 3 salários mínimos (entre R\$ 1.874,00 e R\$ 2.811,00)
 () Entre 3 e 5 salários mínimos (entre R\$ 2.811,00 e R\$ 4.685,00)
 () Entre 5 e 7 salários mínimos (entre R\$ 4.685,00 e R\$ 6.559,00)
 () Mais de 7 salários mínimos (mais de R\$ 6.559,00)

10 Meio de transporte utilizado para deslocar-se para a universidade?

- () Transporte público
 () Veículo particular
 () Táxi
 () Uber
 () Outro _____

11 Trajetória escolar:

NÍVEL DE ENSINO	INSTITUIÇÃO	TIPO	DURAÇÃO (INÍCIO/TÉRMINO)	RECUROS/TECNOLOGIAS ASSISTIVAS
Educação Infantil		() Pública () Privada () Filantrópica		

Ensino Fundamental		<input type="checkbox"/> Pública <input type="checkbox"/> Privada <input type="checkbox"/> Filantrópica		
Ensino Médio		<input type="checkbox"/> Pública <input type="checkbox"/> Privada <input type="checkbox"/> Filantrópica		
Ensino Superior		<input type="checkbox"/> Pública <input type="checkbox"/> Privada <input type="checkbox"/> Filantrópica		

12 Durante a sua trajetória histórica teve alguma reprovação ou interrupção dos estudos em algum intervalo de tempo por outros motivos?

Sim Não

Se sim, descreva:

APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista Semiestruturada

Prezado participante,

O presente instrumento objetiva a obtenção de informações pertinentes à proposta de estudo que visa ampliar as discussões e estudos sobre as políticas de permanência no ensino superior, de modo a contribuir para o processo crítico e reflexivo no que concerne à inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial no cenário da universidade pública. Desde então, agradecemos a sua participação e convidamos, caso ache oportuno, a colaborar na realização dessa entrevista. Estamos disponíveis para sanar qualquer dúvida a respeito do mesmo, bem como da referida pesquisa em andamento. Assim, ressaltamos o caráter voluntário e garantimos todo o sigilo e/ou anonimato da sua participação, como rege o Comitê de Ética em Pesquisa e a Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde, a qual versa sobre os aspectos éticos e legais de pesquisas envolvendo seres humanos.

Cordialmente,
Rafaella Santiago Sousa;
Orientador Prof. Dr. Fauston Negreiros

Roteiro de entrevista para estudantes público-alvo da educação especial egressos da UFPI (Antes de 2008):

1 Os espaços que utilizou durante a sua formação educacional, no ensino fundamental e médio, foram públicos ou privados? Qual a sua avaliação sobre esses espaços e por que os escolheu?

2 Durante a sua escolarização você foi inserido em atendimentos educacionais especializados ou utilizou salas de recursos multifuncionais? Se sim, quais recursos ou estratégias eram utilizados no seu processo educacional? Comente um pouco, por favor.

3 Como se deu o seu ingresso na Universidade Federal do Piauí? Quais foram os recursos de acessibilidade e/ou adaptações garantidas pela instituição durante o seu processo de acesso?

4 Você solicitou algum atendimento educacional especializado junto à coordenação do seu curso ou à direção da instituição? Justifique sua resposta.

5 Na Universidade Federal do Piauí, você utilizou salas de recursos multifuncionais ou recebeu algum atendimento educacional especializado para realização do curso? Os recursos foram

disponibilizados pela UFPI ou você mesmo que adquiriu ou conseguiu em instituições externas? Comente um pouco, por favor.

6 Durante a sua trajetória acadêmica você teve alguma reprovação ou interrupção do curso (trancamento de disciplinas ou do curso) em algum intervalo de tempo? Em caso afirmativo, relate o motivo.

7 Como você avalia as atitudes dos servidores (docentes e técnicos-administrativos) em relação ao público-alvo da educação especial?

8 Você considera que atualmente, no ensino superior, as pessoas com deficiência ou público-alvo da educação especial possuem melhores condições de acesso, participação e aprendizagem?

9 A UFPI, antes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, contemplava requisitos de acessibilidade que perpassavam estrutura física, materiais pedagógicos, equipamentos, língua ou comunicação interpessoal, acesso a informação em meio impresso ou digital (Para assuntos acadêmicos), normas institucionais voltadas ao público-alvo da educação especial e adaptação curricular e metodológica? Descreva a partir dos pontos elencados, por favor.

10 Quais os maiores desafios encontrados durante a sua graduação na UFPI?

11 O que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva representa para você?

12 Você considera que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva propiciou avanços na educação superior? E na UFPI?

13 Qual a sua sugestão para a construção de um espaço inclusivo no âmbito universitário?

Roteiro de entrevista para estudantes público-alvo da educação especial com matrículas ativas na UFPI (Após 2008):

1 Os espaços que utilizou durante a sua formação educacional, no ensino fundamental e médio, foram públicos ou privados? Qual a sua avaliação sobre esses espaços e porque os escolheu?

2 Durante a sua escolarização você foi inserido em atendimentos educacionais especializados ou utilizou salas de recursos multifuncionais? Se sim, quais recursos ou estratégias eram utilizados no seu processo educacional?

3 Como se deu o seu ingresso na Universidade Federal do Piauí? Quais foram os recursos de acessibilidade e/ou adaptações garantidas pela instituição durante o seu processo de ingresso?

- 4 Você solicitou algum atendimento educacional especializado junto à coordenação do seu curso ou à direção da instituição? Justifique sua resposta.
- 5 Na Universidade Federal do Piauí você utiliza salas de recursos multifuncionais ou recebe algum atendimento educacional especializado para realização do curso? Os recursos são disponibilizados pela UFPI ou você mesmo que adquiriu ou conseguiu em instituições externas? Comente um pouco, por favor.
- 6 Quais recursos são ofertados hoje pela UFPI para os estudantes público-alvo da educação especial? Comente.
- 7 Você frequenta ou solicita atendimentos contínuos ou esporádicos ao Núcleo de Acessibilidade da UFPI-NAU? A atuação do NAU tem correspondido às suas necessidades?
- 8 Durante a sua trajetória acadêmica você teve alguma reprovação ou trancamento de disciplinas em algum intervalo de tempo? Em caso afirmativo, relate o motivo.
- 9 Como você avalia as atitudes dos servidores (docentes e técnicos-administrativos) em relação ao público-alvo da educação especial?
- 10 Você considera que atualmente, no ensino superior, o público-alvo da educação especial tem melhores condições de acesso, participação e aprendizagem?
- 11 A UFPI contempla requisitos de acessibilidade que perpassavam estrutura física, materiais pedagógicos, equipamentos, língua ou comunicação interpessoal, acesso a informação em meio impresso ou digital (Para assuntos acadêmicos - SIGAA), normas institucionais voltadas ao público-alvo da educação especial e adaptação curricular e metodológica?
- 12 O que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva representa para você?
- 13 Você considera que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva propiciou avanços na educação superior? E na UFPI?
- 14 Quais os maiores desafios que você encontra enquanto estudante na Universidade Federal do Piauí?
- 15 Qual a sua sugestão para a construção de um espaço inclusivo no âmbito universitário?

APÊNDICE C – Autorização Institucional

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, **Rafaella Santiago Sousa**, discente do Programa de Pós-Graduação em Ciência Política do Campus Ministro Petrônio Portella (CMPP), da Universidade Federal do Piauí (UFPI), venho por meio deste, solicitar autorização da **Universidade Federal do Piauí** para realizar atividades de pesquisa universitária no Campus Ministro Petrônio Portella por meio do projeto intitulado, “**O Impacto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Ensino Superior**” orientado pelo **Prof. Dr. Fauston Negreiros**. O objetivo geral do referido projeto é analisar o impacto da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) na permanência de estudantes com necessidades educacionais especiais no ensino superior. Os objetivos específicos são: realizar o diagnóstico institucional frente à execução da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; averiguar o alcance da PNEEPEI no âmbito universitário por meio de um estudo comparativo entre estudantes público-alvo da educação especial atualmente matriculados e os que já usufruíram da Universidade sem o amparo legal da PNEEPEI; identificar o reflexo da PNEEPEI frente aos indicadores de permanência/evasão dos estudantes público-alvo da educação especial. Esse estudo poderá ocasionalmente trazer riscos de ordem física e/ou psicológica aos participantes em decorrência do processo de coleta de dados, como: mal estar, ansiedade, constrangimento, melancolia, tristeza. Caso ocorram tais riscos, a participação na pesquisa será interrompida imediatamente e o participante será encaminhado para os dispositivos que fornecem acompanhamento profissional adequado no município do *Campus* em que atua, como NASF, CAPS, ESF, Serviços-escola de Psicologia, etc. Em caso de indisponibilidade de atendimento nos serviços públicos elencados acima, os participantes serão encaminhados, sem nenhum ônus, para estabelecimentos privados que disponibilizam tais serviços. Dessa forma, será fornecida assistência integral aos participantes. Os benefícios se constituirão na análise da educação especial no ensino superior, na UFPI, cenário ainda não tão explorado, contribuindo para a produção de conhecimento científico para a área de políticas públicas educacionais. A educação inclusiva é amplamente discutida pela literatura, mas possui uma vasta produção no âmbito da educação básica, até mesmo pela diversidade de programas voltados para essa modalidade. O estudo acerca do ensino superior ainda é pouco aprofundado no que se refere às políticas públicas de educação na perspectiva

inclusiva. Esse estudo poderá nortear práticas profissionais futuras, de modo a também refletir na comunidade acadêmica. Ressalta-se a consonância do estudo com a Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério de Saúde e que a coleta de dados será iniciada somente após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/UFPI.

Teresina (PI), 11 de outubro de 2017

Assinatura e carimbo do responsável pela instituição

Rafaella Santiago Sousa

Fauston Negreiros

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título do estudo: O Impacto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Ensino Superior

Pesquisador Responsável: Rafaella Santiago Sousa

Outro(a) Pesquisador(a): Prof. Dr. Fauston Negreiros

Instituição/Departamento: Programa de Pós-Graduação em Ciência Política – UFPI

Local da coleta de dados: Universidade Federal do Piauí-UFPI

Prezado(a),

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa, de forma totalmente voluntária. Antes de concordar em participar desta pesquisa e responder aos instrumentos de coleta de dados, é importante que você leia cuidadosamente este documento e compreenda as informações e instruções nele contidas. Os pesquisadores deverão responder todas as suas dúvidas antes de você decidir sua participação. Você tem o direito de recusar a participação ou de retirar seu consentimento em qualquer fase do estudo, sem nenhuma penalidade.

Objetivo do estudo: O objetivo geral do referido projeto é analisar o impacto da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) na permanência de estudantes público-alvo da educação especial no ensino superior.

Procedimentos: A pesquisa contará com a utilização de um *Questionário sociodemográfico* a ser aplicado conjuntamente com a entrevista. O Questionário sociodemográfico servirá de estratégia para a coleta de informações que caracterizam os participantes do estudo. Serão realizadas entrevistas semiestruturadas com perguntas fechadas e abertas a partir de um *Roteiro de Entrevista* que será realizado com estudantes público-alvo da educação especial que atualmente frequentam o ensino superior, assim como, com os estudantes que já estudaram na instituição antes da publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, até 2008.

Benefícios: Os benefícios se constituirão na análise da educação especial no Ensino Superior, na UFPI, cenário ainda não tão explorado, contribuindo para a produção de conhecimento científico para a área da Educação. A educação inclusiva é amplamente discutida pela literatura,

mas possui uma vasta produção no âmbito da educação básica, até mesmo pela diversidade de programas voltados para essa modalidade. O estudo acerca do Ensino Superior ainda é pouco aprofundado no que se refere às políticas públicas de educação na perspectiva inclusiva. Esse estudo poderá nortear práticas profissionais futuras, de modo a também refletir na comunidade acadêmica.

Riscos: Esse estudo poderá ocasionalmente trazer riscos de ordem física e/ou psicológica aos participantes em decorrência do processo de coleta de dados, como: mal estar, ansiedade, constrangimento, melancolia, tristeza. Caso ocorram tais riscos, a participação na pesquisa será interrompida imediatamente e o participante será encaminhado para os dispositivos que fornecem acompanhamento profissional adequado no município do *Campus* em que atua, como Núcleo de Apoio à Saúde da Família (NASF), Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), Estratégia de Saúde da Família (ESF), Serviços-escola de Psicologia, etc. Em caso de indisponibilidade de atendimento nos serviços públicos elencados acima, os participantes serão encaminhados, sem nenhum ônus, para estabelecimentos privados que disponibilizam tais serviços. Dessa forma, será fornecida assistência integral aos participantes.

Sigilo: Este estudo tem finalidade acadêmica e os dados serão empregados apenas para os fins previstos. Você não será identificado, pois seu sigilo/anonimato será garantido mediante a utilização de siglas acompanhadas de numeração na divulgação dos resultados da pesquisa.

Garantia de acesso: A qualquer etapa do estudo você terá acesso aos profissionais responsáveis pelo mesmo para esclarecimento de eventuais dúvidas, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo. Declaro estar ciente e informado(a) sobre os procedimentos de realização da pesquisa, conforme explicitados acima e declaro que irei participar voluntariamente. Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu _____,

estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Local e data: _____/_____/_____

Assinatura do participante do estudo

Nº Identidade do participante do estudo

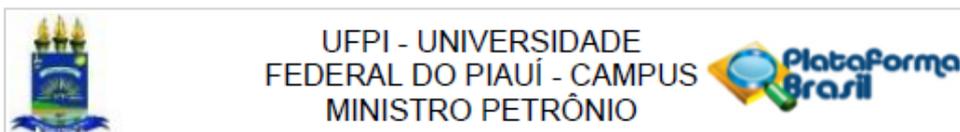
Rafaella Santiago Sousa

Fauston Negreiros

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:
Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI – Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, Bairro
Ininga, Teresina/PI, Pró-Reitoria de Pesquisa – PROPESQ, CEP: 64.049-550, Telefone:
(86)3237-2332, Email: cep.ufpi@ufpi.edu.br.

ANEXOS

ANEXO A - SUBMISSÃO AO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA (CEP)



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O IMPACTO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR

Pesquisador: RAFAELLA SANTIAGO SOUSA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 79748717.2.0000.5214

Instituição Proponente: FUNDACAO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUI

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.404.145

Apresentação do Projeto:

O estudo tem natureza qualitativa exploratória-descritiva e pretende analisar a Política Nacional de Educação na Perspectiva Inclusiva, normatização esta que norteia as ações inclusivas nas instituições de educação nos diferentes níveis. Sua realização possibilitará conhecer de que maneira a PNEEPE vem contribuindo na construção de uma educação mais inclusiva. Serão investigados os alunos da educação especial matriculados na UFPI.

Objetivo da Pesquisa:

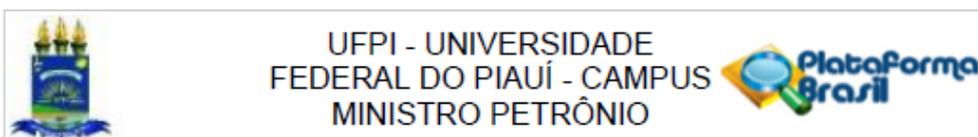
Objetivo primário: Analisar o impacto da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) na permanência de estudantes com necessidades educacionais especiais no Ensino Superior.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O estudo pode trazer riscos de ordem física e/ou psicológicos participantes em decorrência do processo de coleta de dados, como: mal estar, ansiedade, constrangimento, melancolia, tristeza. Caso ocorram a participação na pesquisa será interrompida imediatamente e o participante será encaminhado para os dispositivos que fornecem acompanhamento profissional adequado no município do Campus em que atua, como Núcleo de Apoio à Saúde da Família (NASF), Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), Estratégia de Saúde da Família

(ESF), Serviços-escola de Psicologia, etc. Em caso de indisponibilidade de atendimento nos serviços

Endereço: Campus Universitário Ministro Petronio Portella - Pró-Reitoria de Pesquisa
Bairro: Ininga **CEP:** 64.049-550
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 2.404.145

públicos elencados acima, os participantes serão encaminhados, sem nenhum ônus, para estabelecimentos privados que disponibilizam tais serviços. Dessa forma, será fornecida assistência integral aos participantes.

Os benefícios se constituirão na análise da educação especial no ensino superior, na UFPI, cenário ainda não tão explorado, contribuindo para a produção de conhecimento científico para a área da Educação, podendo nortear práticas profissionais futuras, de modo a também refletir na comunidade acadêmica.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa relevante no que tange ao conhecimento de como esta implantada a da política de educação inclusiva no ensino superior, na UFPI.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Folha de rosto assinada, datada e carimbada pelo pesquisador e pelo Programa de Pós-Graduação em Enfermagem; TCLE dos participantes com linguagem acessível, paginado, contendo a indicação de que serão duas vias, dados do CEP; justificativa, objetivos e procedimentos que serão realizados na pesquisa Riscos e desconfortos e a forma de contorná-los assim como os benefícios esperados; garantia de liberdade de participação e da manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes; Autorização Institucional Assinada pela; Carta de encaminhamento; Currículo lattes dos dois pesquisadores; Termo de confidencialidade; Instrumentos coleta dos dados; Declaração dos pesquisadores.

Porém, não apresenta carta de Autorização Institucional, apenas de solicitação encaminhada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência Política do CMPP.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

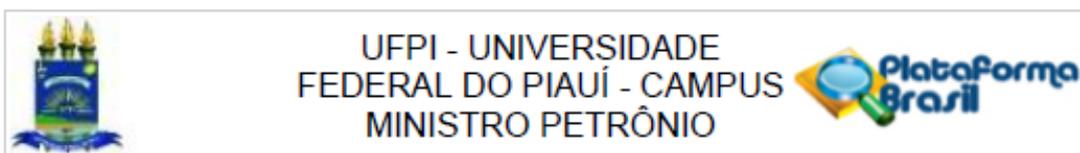
Projeto de pesquisa com parecer Aprovado e apto para início da coleta de dados.

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_1023219.pdf	08/11/2017 19:43:03		Aceito
Outros	questionario.pdf	08/11/2017 19:40:47	RAFAELLA SANTIAGO SOUSA	Aceito

Endereço: Campus Universitário Ministro Petronio Portella - Pró-Reitoria de Pesquisa
 Bairro: Ininga CEP: 64.049-550
 UF: PI Município: TERESINA
 Telefone: (86)3237-2332 Fax: (86)3237-2332 E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 2.404.145

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEFINAL.pdf	06/11/2017 19:10:57	RAFAELLA SANTIAGO SOUSA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTOFINAL.pdf	06/11/2017 18:55:19	RAFAELLA SANTIAGO SOUSA	Aceito
Outros	entrevista.pdf	01/11/2017 01:04:05	RAFAELLA SANTIAGO SOUSA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoCEP.docx	01/11/2017 00:47:02	RAFAELLA SANTIAGO SOUSA	Aceito
Cronograma	CronogramaFINAL.pdf	01/11/2017 00:44:33	RAFAELLA SANTIAGO SOUSA	Aceito
Outros	lattes2.pdf	01/11/2017 00:37:19	RAFAELLA SANTIAGO SOUSA	Aceito
Outros	lattes.pdf	01/11/2017 00:36:57	RAFAELLA SANTIAGO SOUSA	Aceito
Outros	TERMOCONFIDENCIALIDADE.pdf	01/11/2017 00:35:48	RAFAELLA SANTIAGO SOUSA	Aceito
Outros	CARTA.pdf	01/11/2017 00:34:55	RAFAELLA SANTIAGO SOUSA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAOPESQUISADORES.pdf	01/11/2017 00:28:59	RAFAELLA SANTIAGO SOUSA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AUTINSTITUCIONAL.pdf	01/11/2017 00:28:41	RAFAELLA SANTIAGO SOUSA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

TERESINA, 28 de Novembro de 2017

Assinado por:
Herbert de Sousa Barbosa
(Coordenador)

Endereço: Campus Universitário Ministro Petronio Portella - Pró-Reitoria de Pesquisa
Bairro: Ininga CEP: 64.049-550
UF: PI Município: TERESINA
Telefone: (86)3237-2332 Fax: (86)3237-2332 E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br