

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL
NÍVEL MESTRADO PROFISSIONAL**

MICHELE DA SILVA NIMETH RIELLA

INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE:

**Um Estudo Sobre o Acesso e a Permanência de Estudantes com Deficiência da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul**

Porto Alegre

2020

MICHELE DA SILVA NIMETH RIELLA

INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE:

**Um Estudo Sobre o Acesso e a Permanência de Estudantes com Deficiência da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão Educacional, pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional – Mestrado Profissional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Marques da Rocha

Porto Alegre

2020

R555i Riella, Michele da Silva Nimeth.
Inclusão e acessibilidade: um estudo sobre o acesso e a permanência de estudantes com deficiência da Universidade Federal do Rio Grande do Sul / Michele da Silva Nimeth Riella. – 2020.
186 f. : il. color. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, Porto Alegre, 2020.
“Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Marques da Rocha.”

1. Educação inclusiva. 2. Ensino superior. 3. Estudantes com deficiência. 4. Universidades e faculdades. 5. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. I. Título.

CDU 378.4(816.5)

MICHELE DA SILVA NIMETH RIELLA

INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE:

**Um Estudo Sobre o Acesso e a Permanência de Estudantes com Deficiência da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão Educacional, pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional – Mestrado Profissional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Aprovado em 28 de maio de 2020.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Aparecida Marques da Rocha – Orientadora – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

Profa. Dra. Daianny Madalena Costa – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

Profa. Dra. Helena Venites Sardagna – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS)

AGRADECIMENTOS

A concretização deste trabalho só foi possível, porque pude contar com o apoio institucional da Universidade Federal do Rio do Sul (UFRGS), dos colegas, dos professores, dos amigos e de todos, que, de alguma forma, me deram apoio e compartilharam comigo um pouco de suas experiências, vivências, conhecimentos, ideias, inspirações e gestos de carinho e de compreensão. Por isso, faço um agradecimento especial:

À minha orientadora Dra. Maria Aparecida Marques da Rocha, por ter acreditado no projeto de pesquisa e pela confiança na minha capacidade de realizar este trabalho. Seus apontamentos foram fundamentais, para o delineamento deste estudo. Em vários momentos, suas palavras motivadoras e seu incentivo foram extremamente confortantes e definidores, durante e para conclusão desta trajetória.

Às professoras Dra. Daianny Madalena Costa e Dra. Helena Venites Sardagna, integrantes da comissão examinadora, que contribuíram significativamente, com suas sábias orientações, e por todos os conhecimentos e referências compartilhados.

Aos colegas e professores do mestrado, pelo apoio e pelas aprendizagens que levarei para a vida. Pessoas maravilhosas, as quais tive a imensa oportunidade de conhecer e dividir momentos de alegria e de desafios durante este trajeto.

Aos estudantes que participaram da pesquisa, porque, sem eles, este trabalho não teria se concretizado. Gratidão, pela disponibilidade e esforço em participar deste estudo. Sobretudo, por terem compartilhado um pouco de suas histórias, as quais me levaram a uma grande reflexão, dando forma e significado ao estudo. Certamente, ganhei grandes amigos e parceiros nesta jornada.

À Instituição UFRGS, que proporcionou todas as condições e todos os incentivos, para a realização deste estudo.

À Pró-Reitoria de Pesquisa (PROPESQ) da UFRGS, pelo apoio, ao me conceder o afastamento parcial, sem o qual eu não teria possibilidade de realizar o curso de mestrado.

Aos colegas da PROPESQ, Alynni Luiza Ricco Ávila, Bruno Cassel Neto, Márcia Diehl Moeller, Márcia Eliane Beust de Lima, Patrícia Augusta Pospichil Chaves Locatelli, Rafael Roesler, Rodrigo da Luz Barcellos, pelo compartilhamento de conhecimentos, de vivências, de afetos e de força, para eu chegar ao fim deste processo e por todas as boas vibrações recebidas.

À coordenadora do Núcleo de Inclusão e Acessibilidade (Incluir) da Universidade Federal do Rio Grande Sul, por me receber, por me dar apoio e, especialmente, por me acolher, em algumas situações.

Aos meus filhos, Valentina Nimeth Riella e Vittorio Nimeth Riella, por trazerem alegria e leveza a minha vida.

Aos amigos e aos familiares, pelas palavras de apoio, pelo afeto e pela torcida.

E a todos os que cruzaram minha trajetória, e muitos foram os que trilharam comigo, este período, fazendo cada momento valer a pena. Meus sinceros agradecimentos!

A alma é uma borboleta... Há um instante em que uma voz nos diz que chegou o momento de uma grande metamorfose... (Rubens Alves).

RESUMO

A presente pesquisa tem, como principal tema, às condições de acesso e de permanência da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em relação à perspectiva dos estudantes com deficiência. O principal objetivo deste estudo é o de analisar a percepção e o grau de satisfação dos discentes, em relação à acessibilidade da Universidade, buscando identificar necessidades e/ou demandas, para a educação inclusiva, de forma a contribuir e a qualificar a gestão educacional da Universidade. Foram utilizadas as seguintes estratégias, para se obter os resultados: análise bibliográfica, análise documental e pesquisa exploratória. A pesquisa bibliográfica apresenta os marcos legais relevantes no processo de inclusão das pessoas com deficiência e as concepções teóricas, que abrangem a educação inclusiva, no contexto da educação superior brasileira, com enfoque nas políticas de expansão das universidades federais, que permeiam as políticas públicas inclusivas e as políticas educacionais inclusivas, no Brasil e em outros países, bem como a situação das pessoas com deficiência no ensino superior e a conjuntura atual do sistema educacional nas universidades federais; a pesquisa documental aborda, por meio de documentos públicos, as ações inclusivas da UFRGS, além de apresentar o posicionamento do Ministério da Educação (MEC) e os dados do Instituto Nacional Estudos e de Pesquisa (INEP), em relação ao tema; na pesquisa exploratória, foi utilizada a entrevista semiestruturada, constituída de um roteiro com dez perguntas, que contou com a participação de seis estudantes. As perguntas abordam os seguintes aspectos: o processo seletivo de ingresso, os serviços, as relações interpessoais, sociais e acadêmicas, o processo de aprendizagem e a formação acadêmica e profissional. Os dados foram analisados de forma qualitativa, aos quais aplicou-se, como metodologia, a técnica de análise de conteúdo. A partir da pesquisa, identificou-se grandes avanços e progressos, em relação aos dispositivos legais e à implementação de políticas públicas inclusivas, direcionadas ao ensino superior, reflexo de uma evolução na concepção e na compreensão, no que diz respeito a temática, ampliando a discussão sobre tal aspecto e proporcionando um aumento no número de estudantes com deficiência nestas instituições, nos últimos anos, ainda que pouco significativo e incipiente. Verificou-se, também, uma ascensão da UFRGS, em relação às ações inclusivas, pela adoção de serviços e de atendimentos direcionados às questões de acessibilidade, especialmente, a partir da criação do Núcleo de Inclusão e Acessibilidade (Incluir). No entanto, do ponto de vista dos participantes entrevistados, ainda há muito a ser melhorado, considerando as diversas dificuldades que estes estudantes encontram, durante suas trajetórias acadêmicas, relativamente aos aspectos

analisados neste estudo. Ademais, as barreiras arquitetônicas, urbanísticas e atitudinais foram as mais citadas, pelos participantes, sendo predominantes, neste contexto. Ao mesmo tempo, foi possível perceber o desenvolvimento de estratégias, de empoderamento e de protagonismo, por parte destes estudantes. Portanto, o estudo contempla um arsenal de questões, de problematizações, de sugestões e de novas percepções, advindas dos estudantes, possibilitando repensar as condições de inclusão e a acessibilidade, de modo a estabelecer estratégias e mudanças possíveis, contribuindo para o desenvolvimento institucional e social.

Palavras-chave: Acessibilidade. Inclusão. Universidade. Estudantes com Deficiência. Permanência.

ABSTRACT

This research investigates mainly the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS)' access and permanence conditions, in relation to the perspective of students with disabilities. The main objective of this study is to analyze both the perception and the satisfaction degree of the students, in relation to the accessibility of the University, seeking to identify needs and / or demands, for inclusive education, in order to contribute and to qualify University's educational management. The following strategies were used to obtain the results: bibliographic and documental analysis and exploratory research. The bibliographic research presents the relevant legal frameworks, regarding the inclusion process of people with disabilities, and the theoretical concepts, which include inclusive education, in the context of Brazilian higher education system, with a focus on the expansion policies of public universities, which permeate both public and educational policies of inclusion, in Brazil and other countries, as well as the situation of people with disabilities in higher education system and the current situation of the educational system in public universities; the documentary research addresses, through public documents, UFRGS' inclusive actions, in addition to presenting the position of Brazilian Ministry of Education (MEC) and the data of the Brazilian National Studies and Research Institute (INEP), in relation to the theme; in exploratory research, it was used a ten-question script semi-structured interview, which included the participation of six students. The questions address the following aspects: the admission process, services, interpersonal, social and academic relationships, the learning process and both academic and professional education. The data were analyzed qualitatively, by using the content analysis technique as a methodology. Based on the research, major advances and progress were identified, regarding to both legal provisions and implementation of inclusive public policies on higher education, reflecting an evolution in the conception and understanding of the theme, expanding the discussion on this aspect and providing an increase in the number of students with disabilities in these institutions in recent years, albeit minor and incipient. It was identified an increment, at UFRGS, in relation to inclusive actions, through the adoption of services and assistance directed to accessibility issues, especially from the creation of the Inclusion and Accessibility Center (Incluir). However, from the interviewee's point of view, there is still much to do, considering all the difficulties that these students encounter, during their academic trajectories, concerning the aspects of this study. Furthermore, architectural, urban and attitudinal barriers were the most cited by the participants, being predominant in this context. At the same time, it was possible to perceive

the development of strategies, empowerment and leadership, by these students. Therefore, the study contemplates an arsenal of questions, problematizations, suggestions and new perceptions, arising from these students, making it possible to rethink both inclusion and accessibility conditions at the University, in order to establish possible strategies and changes, contributing to institutional and social development.

Key-words: Accessibility. Inclusion. University. Students with Disabilities. Permanence.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Público atendido, pelo Incluir	55
Gráfico 2 – Categorização por deficiência	56
Gráfico 3 – Acesso das pessoas com deficiência, na educação superior.....	98
Gráfico 4 – Número de matrículas de estudantes, por deficiência, no ano de 2015.....	99
Gráfico 5 – Número total de matrículas no ensino superior do país, em relação ao número total de matrículas de estudantes PcD	110
Gráfico 6 – Percentual de matrículas de estudantes PcD, em relação ao total de estudantes matriculados no nível superior do país	111
Gráfico 7 – Número de matrículas de estudantes PcD, em relação ao número de concluintes PcD	112
Gráfico 8 – Percentual de estudantes concluintes PcD, em relação ao de estudantes matriculados PcD.....	113
Gráfico 9 – Número de estudantes concluintes, em relação ao número de estudantes concluintes PcD	114
Gráfico 10 – Percentual de estudantes concluintes PcD, em relação ao total de estudantes concluintes.....	115
Gráfico 11 – Comparativo de estudantes concluintes, em relação aos estudantes matriculados .	
Gráfico 12 – A Universidade atende às necessidades educacionais dos estudantes	160

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Objetivos específicos e as questões norteadoras	27
Quadro 2 – Revisão da Literatura conforme pesquisa na BDTD	29-30
Quadro 3 – Relação de trabalhos encontrados, usando o descritor “estudante com deficiência and ensino superior”	31
Quadro 4 – Relação de trabalhos encontrados, usando o descritor “educação inclusiva and ensino superior”	32-33
Quadro 5 – Relação de trabalhos encontrados, usando o descritor “estudante com deficiência and universidade”	34-35
Quadro 6 – Trabalhos em “relação direta” com a presente pesquisa	36-37
Quadro 7 – Relação entre os objetivos, as questões norteadoras e as estratégias	39
Quadro 8 – Etapas de análise de dados.....	44-45
Quadro 9 – Relação entre os objetivos do documento PDI-UFRGS 2016-2026 e ações e estratégias, realizadas pelo Incluir, para atender a tais objetos	57-58
Quadro 10 – Excerto do <i>Relatório de Autoavaliação Institucional 2018</i> da UFRGS.....	59
Quadro 11 – Marcos legais relevantes no processo de inclusão das pessoas com deficiência, nos âmbitos internacional e nacional.....	64-65
Quadro 12 – Sistema educacional do Chile.....	105
Quadro 13 – Caracterização dos participantes	122
Quadro 14 – Alinhamento entre os objetivos específicos, as questões norteadoras e a codificação.....	124-125
Quadro 15 – Ocorrência de respostas, para a categoria: A forma de ingresso no processo seletivo.....	126
Quadro 16 – Ocorrência de respostas, para a categoria: Apoios, recursos e adaptações	127
Quadro 17 – Ocorrência de respostas, para a categoria: As condições de acessibilidade do processo seletivo de ingresso.....	127-128
Quadro 18 – Ocorrência de respostas, para a categoria: Aspectos sugestivos para qualificar o processo seletivo de ingresso.....	131
Quadro 19 – Ocorrência de respostas, para a categoria: O atendimento do Incluir	133
Quadro 20 – Ocorrência de respostas, para a categoria: Aspectos sugestivos para qualificar os serviços oferecidos pelo Incluir.....	135
Quadro 21 – Ocorrência de respostas, para a categoria: As relações com professores, colegas e profissionais da Universidade.....	138

Quadro 22 – Ocorrência de respostas, para a categoria: A participação e a frequência, nos diversos espaços da Universidade	141
Quadro 23 – Ocorrência de respostas, para a categoria: Os obstáculos para cumprir com as atividades acadêmicas.....	143-144
Quadro 24 – Ocorrência de respostas, para a categoria: Os professores conhecem e/ou consideram as necessidades educacionais e as consideram, no planejamento das atividades/aula na sala	147
Quadro 25 – Ocorrência de respostas, para a categoria: Os principais motivos pelos quais os professores não conhecem e/ou consideram as necessidades educacionais e não as consideram, no planejamento das atividades/aula na sala.....	148-149
Quadro 26 – Principais demandas, suas consequências e sugestões de melhorias apontadas pelos estudantes	155-156

LISTA DE SIGLAS

BASis	Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF	Constituição Federal Brasileira
Creduc	Programa Crédito Educativo para estudantes Carentes
CWUR	<i>The Center for World University Ranking</i>
DAES	Diretoria de Avaliação da Educação Superior
DDGP	Departamento de Desenvolvimento de Gestão de Pessoas
EMA	Equipe Multiprofissional de Acessibilidade
Faced	Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GTAEDES	Grupo de trabalho Apoio a Estudantes com deficiência no Ensino Superior
IES	Instituições de Educação Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IGC	Índice Geral de Cursos
Incluir	Núcleo de Inclusão e Acessibilidade
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPES	Instituições Públicas de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PcD	Pessoas com Deficiência
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE	Plano Nacional de Educação
Prouni	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SDH	Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SENADIS	<i>Servicio Nacional de la Discapacidad</i>
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TAE	Técnico Administrativo em Educação
TCLE	Termo de Compromisso Livre Esclarecido
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNISC	Universidade de Santa Cruz do Sul
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

1 PRÓLOGO DO AUTOR	18
2 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	21
3 POR QUE COMPREENDER O PONTO DE VISTA DO ESTUDANTE?	25
4 ESTADO DO CONHECIMENTO	29
5 O PERCURSO METODOLÓGICO	38
5.1 A FASE EXPLORATÓRIA	40
5.1.1 Instrumento de coleta de dados	40
5.2 A FASE DA EXPLORAÇÃO DO CAMPO	41
5.3 A FASE DE ANÁLISE DOS DADOS	43
5.4 ÉTICA NA PESQUISA	46
6 CONHECENDO A UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS) E AS SUAS AÇÕES INCLUSIVAS EDUCACIONAIS	48
6.1 O PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL (PDI)	51
6.2 O NÚCLEO DE INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE (INCLUIR).....	52
7 AS LEGISLAÇÕES E AS CONCEPÇÕES TEÓRICAS SOBRE O TEMA	62
7.1 DEFINIÇÃO, HISTÓRIA, MARCOS LEGAIS NO PROCESSO DE INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E AS CONCEPÇÕES TEÓRICAS SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA INTERFACE COM A GESTÃO ACADÊMICA.....	62
7.2 <i>NUANCES</i> DO SISTEMA ECONÔMICO CAPITALISTA NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO, COM ENFOQUE NAS POLÍTICAS DE EXPANSÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS, QUE PERMEIAM AS POLÍTICAS PÚBLICAS INCLUSIVAS BRASILEIRAS.....	76
7.3 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS PARA OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR	87
7.3.1 Uma abordagem das políticas inclusivas, para estudantes com deficiência no ensino superior: Portugal, Chile e México	101
7.3.1.1 Portugal.....	102
7.3.1.2 Chile	103
7.3.1.3 México.....	107
7.4 A SITUAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E A CONJUNTURA ATUAL DO SISTEMA EDUCACIONAL NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS	110

8 ANÁLISE DA PESQUISA.....	120
8.1 AS ENTREVISTAS	120
8.1.1 Quem são os participantes?	121
8.2 O PROCESSO METODOLÓGICO DE ANÁLISE DOS DADOS.....	124
8.2.1 Eixo I – Processo seletivo de ingresso	126
8.2.2 Eixo II – Serviços de acessibilidade	132
8.2.3 Eixo III – As relações interpessoais, sociais e acadêmicas	138
8.2.4 Eixo IV – O processo de aprendizagem	147
8.2.5 Eixo V – A formação acadêmica e profissional.....	152
8.3 RESULTADOS DA PESQUISA EMPÍRICA	155
9 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	163
10 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	165
REFERÊNCIAS	169
APÊNDICE A – TERMO DE ANUÊNCIA	181
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	182
APÊNDICE C – FICHA DE CARACTERIZAÇÃO	185
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	186

1 PRÓLOGO DO AUTOR

Todas as questões instigantes e, ao mesmo tempo, intrigantes, que surgem na nossa vida, geralmente, fazem parte de nossa história, dos nossos trajetos, sejam eles acadêmicos ou profissionais, sejam, até mesmo, pessoais. Neste sentido, posso mencionar que minha trajetória profissional me levou a ter um contato próximo com a área da Educação Inclusiva. Portanto, acredito terem sido fundamentais e definidoras, essas experiências, para nos encorajar, na descoberta de questões, e para desvelar novas possibilidades e direções ainda não percorridas. Contudo, destaco que as experiências, aqui descritas, foram escolhidas para serem contadas, pois contribuíram, de alguma forma, para a consolidação deste estudo.

Sou servidora pública na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), desde 2007, ocupante de cargo de administradora, que compõe a carreira de Técnico Administrativo em Educação (TAE). Desde o meu ingresso na Universidade, até o momento atual, desenvolvo atividades relacionadas à gestão de pessoas, as quais incluem servidores, estudantes e, no estágio atual, a área de pesquisa, abrangendo o ingresso de servidores, o acompanhamento de servidores técnico-administrativos, durante o estágio probatório, as mobilidades internas e externas, as avaliações de desempenho dos servidores, a inclusão e a acessibilidade de servidores e de estudantes e seus ingressos, a partir de vestibular e de concurso público.

Faço este destaque, considerando que foram estas atividades, que me oportunizaram integrar a Equipe Multiprofissional de Acessibilidade (EMA)¹, baseada na Política de Integração da Pessoa com deficiência, oriunda do Decreto nº 3.298/99 (BRASIL, 1999). A finalidade desta comissão é a de realizar o acompanhamento das pessoas com deficiência (PcD), que ingressam, por reserva de vaga em concurso público, durante o estágio probatório, auxiliando nas questões de acessibilidade, de ergonomia, de integração e de inclusão no

¹ A Equipe Multiprofissional de Acessibilidade (EMA) da UFRGS foi criada, de acordo com o Decreto nº 3.298/1999, que menciona:

Art. 43. O órgão responsável pela realização do concurso terá a assistência de equipe multiprofissional composta de três profissionais capacitados e atuantes nas áreas das deficiências em questão, sendo um deles médico, e três profissionais integrantes da carreira almejada pelo candidato.

§ 1º A equipe multiprofissional emitirá parecer observando:

I - as informações prestadas pelo candidato no ato da inscrição;

II - a natureza das atribuições e tarefas essenciais do cargo ou da função a desempenhar;

III - a viabilidade das condições de acessibilidade e as adequações do ambiente de trabalho na execução das tarefas;

IV - a possibilidade de uso, pelo candidato, de equipamentos ou outros meios que habitualmente utilize; e

V - a CID e outros padrões reconhecidos nacional e internacionalmente.

§2º A equipe multiprofissional avaliará a compatibilidade entre as atribuições do cargo e a deficiência do candidato durante o estágio probatório (RIELLA, 2019).

ambiente de trabalho. Minha atuação na EMA iniciou em 2011, pois, nesse período, ainda não tínhamos um caminho construído, dentro dessa temática. Posso dizer que esta foi a primeira comissão constituída na Universidade, para atuar na área. Logo, fazer parte da comissão e trabalhar com questões que permeiam a acessibilidade e a inclusão das pessoas com deficiência foi, sem dúvida, um grande desafio profissional e pessoal, pois nos deparamos, principalmente, com questões atitudinais, de cunho cultural, na Universidade, reflexo de nossa sociedade.

Ao longo do tempo, fui percebendo o quanto temos que trabalhar, para garantir, a partir das legislações, a inserção dos servidores com deficiência nos seus ambientes de trabalho, bem como o seu bem-estar na organização. Esse trabalho me instigou na busca de capacitações, nesta área, e de parcerias, com professores que atuassem com essa temática, a fim de oportunizar possíveis habilitações à comunidade universitária, na tentativa de derrubar barreiras e de garantir a inclusão, de fato. Diante do trabalho desenvolvido na EMA, e no decorrer dessa atuação, recebi um convite, para coordenar o Núcleo de Inclusão e Acessibilidade da UFRGS (Incluir). Assim, de 2015 a 2017, atuei na coordenação desse Núcleo, sendo mais um desafio, em minha trajetória profissional. Ressalto que o Incluir tem um papel muito importante, na Universidade, sendo responsável por promover e por buscar condições, para a ampliação e para a consolidação, por meio de estratégias voltadas aos estudantes e aos servidores com deficiência, garantindo condições de equidade de acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento profissional e cultural. As vivências desse período foram cruciais na busca por compreender as dificuldades deste público nos âmbitos acadêmico e laboral, na tentativa de dirimir ou de atenuar as situações relacionadas a problemas de inclusão.

Portanto, posso dizer que o trabalho desenvolvido nesta área, desde 2011, e as vivências e as experiências dessa trajetória profissional redundaram em uma inquietação, no sentido de investigar a perspectiva dos estudantes com deficiência na Universidade, em relação a vários aspectos, incluindo o ingresso, o processo seletivo, a permanência e a conclusão do curso, por parte destes. Cabe ressaltar, ainda, que o maior usuário da Universidade é o estudante, considerando que é para este segmento, que a instituição presta serviços, prezando por um atendimento de excelência, em todos os âmbitos, seja no ensino, seja na pesquisa, seja na extensão. Diante disso, proponho pesquisar algumas questões, considerando o ponto de vista do estudante com deficiência da UFRGS, quais das condições de acesso e de permanência da Universidade (e quais elementos dessas condições) são visíveis, na relação entre o atendimento à legislação vigente e as expectativas dos estudantes

com deficiência? Juntamente a esta questão, há outra: que ações são ainda necessárias, para contemplar o atendimento às especificidades/demandas dos estudantes pesquisados na promoção da inclusão?

Nas próximas sessões do texto, destaco a relevância deste estudo e do tema, bem como o porquê de conhecer o ponto de vista destes estudantes.

2 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A inclusão de estudantes com deficiência é, ainda hoje, muito desafiadora, tanto para o estudante quanto para os educadores. Embora existam diversas legislações envolvidas, materiais acadêmicos publicados, políticas públicas, implantadas pelo Governo Federal, e atuação de movimentos sociais, com vistas a esta inclusão, essas pessoas permanecem sofrendo discriminação e experimentando sensações de invisibilidade, dentro do sistema educacional. Quando se trata da educação superior, as dificuldades são ainda maiores, considerando que a educação inclusiva neste nível de ensino foi muito tardia e que os investimentos foram paulatinos e graduais, reflexo de um processo histórico marcado por um sistema universitário extremamente elitizado, seletivo e competitivo. Neste sentido, Poker, Valentin e Garla (2018) mencionam, que, historicamente, o ensino superior foi pautado pela seleção e pela competitividade, considerando a atuação do futuro profissional no mercado. Porém, a entrada do movimento inclusivo traz outras exigências, para a instituição e para os educadores, além das que caracterizam o ensino e a aprendizagem de determinado curso, pois propõe que sejam desenvolvidas estratégias, para atender a especificidades de determinados estudantes, tendo, como objetivo final, o acolhimento, bem como o êxito, de todos, na conclusão do curso.

Outro aspecto a ser salientado se refere à pessoa com deficiência, que, historicamente, sempre foi vista como um ser incapaz. As pessoas com deficiência eram tratadas e vistas de formas diferentes, ao longo da História. Inicialmente, estas pessoas foram excluídas; depois, segregadas; a seguir, integradas; e, recentemente, houve o processo de inclusão, em vigor, atualmente. Somente na segunda metade do século XX, a temática sobre inclusão social foi enfatizada, ocasionando, assim, a ruptura do paradigma segregativo, excludente e discriminatório. A implantação de uma educação inclusiva é oriunda de um movimento mundial, que culminou em discursos políticos e na criação de políticas públicas (SEVERINO, 2018).

No mundo, o processo inclusivo surgiu, efetivamente, a partir da Declaração de Salamanca, em 1994, que apresenta um viés inclusivo na educação, colocando que as escolas regulares devem atender a todos, considerando a diversidade e as características do estudante. Frisa-se, nesse sentido, que o sistema educacional é o meio com maior potencial e com maior capacidade de eliminar atitudes discriminatórias, sendo possível, a partir dele, a construção de uma sociedade inclusiva e solidária.

No Brasil, este movimento se refletiu na Lei nº 9.394/96, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), cujo Capítulo V trata da educação especial, que deve ser oferecida, especialmente, na rede regular de ensino, iniciando-se, este atendimento, na fase da educação infantil. A partir daí, foi possível garantir que estudantes com deficiência tivessem direito a professores especializados, a materiais adaptados, de acordo com a sua condição, e à integração com a comunidade (BRASIL, 1996).

A criação de leis, para regulamentar a educação inclusiva, no que se refere à PcD no ensino superior, é muito recente. Com tal temática, podemos explicitar o Decreto nº 3.298/99 (BRASIL, 1999), em cujo Art. 27 se apresentam algumas garantias, em relação aos processos avaliativos. Outro documento importante é a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, que explicita os meios e as dimensões, para o acesso e para a permanência de estudantes com deficiência no ensino superior. Ressalta-se, também, a criação do *Programa Incluir: Acessibilidade no Ensino Superior*, a partir do Decreto nº 5.296/2004 (BRASIL, 2004). Este Programa é direcionado a estudantes com deficiência matriculados nas Instituições de Ensino Superior e tem, como objetivo, a criação de núcleos de acessibilidade, para consolidar a inclusão e a permanência destes estudantes, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas, comunicacionais e informacionais.

Recentemente, com a inserção da Lei nº 13.409/2016 (BRASIL, 2016), todas as Instituições Federais de Ensino Superior passaram a implementar, nos meios de acesso aos seus cursos superiores, a reserva de vagas a pessoas com deficiência, oriundos de escolas públicas, reforçando, ainda mais, a inclusão desse segmento no ensino superior. Além da Lei nº 13.409/2016 (BRASIL, 2016), é necessário, também, destacar a Lei nº 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), um instrumento significativo na promoção de igualdade de oportunidades e de autonomia, garantindo a inserção social das PcD, em todos os aspectos da vida (BRASIL, 2015).

Sem dúvida, as legislações e as políticas públicas são fundamentais, para o processo inclusivo, mas representam apenas uma das partes dessa engrenagem, que deve estar plenamente alinhada com a ação das instituições educacionais, dos gestores educacionais e dos professores. Segundo Fernandes (2019), o ingresso no ensino superior é apenas uma parte do ciclo da inclusão educacional; é necessário que haja mecanismos, por parte das instituições, que garantam condições de permanência a estas pessoas nos diversos espaços da organização, em que estão inseridas, considerando que o ciclo integral da inclusão educacional contempla três etapas: o acesso, a permanência e a conclusão.

Neste contexto, Pereira e Chahini (2018, p. 17) mencionam que:

Supõe-se que o processo de inclusão no ambiente educacional superior, além de implicar transformações nos ambientes físicos, nos procedimentos técnicos e pedagógicos, requer uma mudança na mentalidade das pessoas, o que reflete as questões de ordem cultural, portanto, mediatizadas por diversos processos histórico-sociais.

Assim, percebe-se que o grande desafio é romper com questões de ordem atitudinal, consideradas grandes entraves, para que a inclusão educacional seja efetivada, e, para que isto aconteça, são requeridas mudanças na forma de pensar, que refletem diretamente no comportamento e na forma de agir das pessoas, inclusive, para que outras barreiras sejam eliminadas e para que haja o desenvolvimento de ações e de estratégias inclusivas mais efetivas.

Nessa perspectiva, pensar a Universidade como um espaço de diversidade, de formação de democracia, bem como de disseminação de conhecimento e de informação, aumenta, ainda mais, a responsabilidade de todos os envolvidos no processo de inclusão. No ensino superior, ainda que tenhamos pesquisas, que mostram um aumento no contingente de pessoas com deficiência, dentro das universidades, e instrumentos legais, que garantem o direito de ingresso e de permanência, em instituições federais ou privadas, o cenário é muito precário, resultando em um sistema exclusivo e na evasão dos cursos (SILVA, 2016).

Pereira e Chahini (2018, p. 21) interpretam esta situação da seguinte forma:

As condições objetivas apresentadas pela Universidade nem sempre têm sido satisfatórias, o que gera mobilização tanto dos discentes quanto dos profissionais que trabalham com a acessibilidade na educação superior no sentido de pensar e elaborar estratégias de enfrentamento das demandas por inclusão social e educacional.

Diante das colocações de Pereira e Chahini (2018), certamente posso dizer que minhas vivências profissionais, principalmente, no período em que trabalhei no Núcleo de Inclusão e Acessibilidade da UFRGS, foram cruciais, para compreender e para perceber as inúmeras dificuldades, no contexto acadêmico, e o quanto temos que trabalhar, para reduzi-las e para eliminá-las. Portanto, a minha trajetória profissional foi ponto de partida e gatilho, para o desenvolvimento deste estudo, que tem, como foco, a educação inclusiva de estudantes com deficiência no ensino superior, no caso, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, uma das maiores universidades federais do Estado do Rio Grande do Sul. Além disso, este estudo permite dar voz aos próprios estudantes com deficiência, trazendo a participação efetiva destes, possibilitando reflexões e repensar a educação inclusiva, nas suas diversas vertentes, além de dar espaço, a partir da perspectiva do estudante, a elementos relevantes, que possam,

de alguma forma, alavancar o desenvolvimento de ações e de estratégias educacionais inclusivas concretas, aperfeiçoando as políticas institucionais de acessibilidade da Universidade, de modo que estas possam servir para outras instituições, além de fomentar novas pesquisas, quanto à temática.

Assim, o estudo de pessoas com deficiência no ensino superior constitui mais que uma forma de elaboração de diagnóstico; representa uma importante estratégia para propor alternativas de superação de barreiras e construção de políticas institucionais de acessibilidade que atendam eficazmente pessoas com deficiência, dando a elas plenas condições de se desenvolverem no contexto universitário e tornarem-se profissionais autônomos e bem qualificados, capazes de participar ativamente da sociedade (PEREIRA; CHAHINI, 2018, p. 90).

Portanto, o presente estudo está estruturado e alinhado da seguinte forma: primeiramente, serão apresentados os seguintes pontos: a justificativa e os objetivos da pesquisa, bem como suas questões norteadoras, que foram aspectos fundamentais e instigadores, para que a pesquisa fosse realizada. A seguir, será abordado o estado do conhecimento, que apresentará os achados que objective sobre os estudos desse campo, bem como sobre os aspectos que podem ser aproveitados por este estudo, relativamente à metodologia, ao referencial teórico, entre outros. Após, será apresentada a metodologia utilizada, momento em que serão tratados, detalhadamente, o método, a técnica, as questões éticas envolvidas, os instrumentos utilizados e os critérios definidos pela pesquisadora, no que diz respeito à abordagem da população examinada. Em seguida, será feito um breve diagnóstico da situação da UFRGS, destacando, principalmente, dados relacionados à inclusão e à acessibilidade na instituição. A partir daí, será constituído o referencial teórico do trabalho, que retratará o percurso histórico e a definição conceitual da pessoa com deficiência, os dispositivos legais, que marcaram a inclusão das PcD nos âmbitos nacional e internacional, além das concepções teóricas sobre a educação inclusiva e sobre a interface com a gestão acadêmica. Serão apresentadas, na sequência, algumas *nuanças* do sistema econômico capitalista, no contexto da educação superior brasileira, com enfoque nas políticas de expansão das universidades federais, nas políticas públicas inclusivas brasileiras, além das políticas inclusivas para as pessoas com deficiência no ensino superior, enfatizando as ações praticadas no Brasil e em outros países. Por fim, será trazido o contexto da pessoa com deficiência no ensino superior brasileiro, bem como o da atual conjuntura educacional brasileira. Após, terá lugar a análise dos dados e dos resultados, bem como será apresentada uma proposta de intervenção, produto da pesquisa, e serão expostas as considerações finais do trabalho.

3 POR QUE COMPREENDER O PONTO DE VISTA DO ESTUDANTE?

Diante da implementação da Lei nº 13.409/16, que reserva vagas a pessoas com deficiência, a tendência é de que o número de estudantes com deficiência aumente, a cada ano, dentro da esfera do ensino superior, o que, na verdade, se configura como um progresso, para as universidades e para a sociedade, como um todo. Portanto, é crucial conhecer o ponto de vista do estudante, considerando que ninguém melhor do que os próprios estudantes com deficiência, para falar sobre acessibilidade, nas instituições, e sobre como se sentem na UFRGS. Cabe frisar, ainda, que, em termos de gestão, essas respostas podem servir de “termômetro”, para “medir” os níveis de acessibilidade e de inclusão na maior universidade pública do Estado do Rio Grande do Sul. Além disso, o resultado desta pesquisa poderá servir como diagnóstico e proporcionar sinais, para que a instituição repense algumas questões, que precisam ser ajustadas, bem como para reforçar os pontos positivos existentes.

Sabe-se que há uma gama de legislações, que objetivam assegurar uma educação superior inclusiva. No entanto, é fundamental nos questionarmos e discutirmos, se a inclusão está sendo consolidada, de fato, de forma que essas conquistas não fiquem, apenas, no âmbito legal. Se, por um lado, a existência de legislações mostra um avanço significativo, quanto às conquistas por reconhecimento dos direitos das PcD, como cidadãos, em busca de equidade e de autonomia, por outro, surge uma grande dúvida, quanto ao cumprimento, na prática, dos ditames legais.

Nesse sentido, Garcia, Bacarim e Leonardo (2018, p. 34) colocam o seguinte:

Como a garantia da acessibilidade na educação superior ainda é uma temática muito recente, não há muitos dados sobre a efetivação dessas legislações, portanto a importância de pesquisar sobre o desenvolvimento e a concretização das leis para saber se, de fato, as pessoas com necessidades educacionais especiais estão tendo acesso ao conhecimento, o quanto está se avançando nesse contexto, e o que ainda precisa ser melhorado.

Por esta perspectiva, é nítida a existência de uma fronteira entre a prática e o discurso legal. O que não se sabe é o tamanho dessa fronteira. Sendo assim, faz-se necessária a seguinte pergunta: será que as práticas, que circulam no dia a dia da Universidade, se aproximam dos diversos aparatos legais existentes, no que se refere ao ingresso e à permanência de estudantes com deficiência? Esta pergunta foi decisiva, para definir a população a ser pesquisada, pelo estudo, a partir da lógica de que ninguém melhor do que o próprio usuário dos serviços da Universidade, para respondê-la de forma precisa, isto é, o

estudante com deficiência, relativamente a quais aspectos devem ser melhorados e a quais devem ser mantidos.

Há, ainda, uma carência de estudos no ensino superior, no que se refere ao ingresso e à permanência de pessoas com deficiências. Neste sentido, Pereira e Chahini (2018) nos confirmam que, no ensino superior, ainda há muito pouco estudos, estatísticas e pesquisas sobre a educação inclusiva, no que se refere a estudantes com deficiência, o que impossibilita avançar na formulação de políticas públicas e, conseqüentemente, em ações efetivas, que nos levem a uma educação inclusiva existencial. Os resultados e as análises oriundas de estudos são necessários, para o desenvolvimento de ações e de estratégias, a serem transformadas em políticas públicas. Esta carência de pesquisas pode ser um sinal de grande fragilidade e de alerta sobre o quanto é necessário progredir nesta área acadêmica (PEREIRA; CHAHINI, 2018).

Entende-se, a partir de Corazza (2002), que as práticas e os processos são aperfeiçoados, apenas, quando há um método de avaliação e de pesquisa, a partir do qual se detectam pontos e aspectos que podem ser melhorados e, até mesmo, realizados de outra forma. Assim, ressalto o argumento de Corazza (2002), em sua obra *A Bússola do Escrever*:

A proposição adequada de um problema de pesquisa exige, portanto, que o pesquisador se situe nesse processo, analisando criticamente o estado atual do conhecimento em sua área de interesse, comparando e contrastando abordagens teórico-metodológicas utilizadas e avaliando o peso e a confiabilidade de resultados de pesquisa, de modo a identificar pontos de consenso, bem como controvérsias, regiões de sombra e lacunas que merecem ser esclarecidas (CORAZZA, 2002, p. 27).

Portanto, a intenção desta pesquisa é a de resgatar novos elementos, a partir da perspectiva do estudante, por meio de um processo investigativo, que nos proporcione um caminho de reflexão e, conseqüentemente, uma posição crítico-reflexiva, de modo a produzir novos conhecimentos, obtendo elementos suficientes para qualificar os processos inclusivos que já estão sendo desenvolvidos na Universidade.

O objetivo geral do estudo tem, como finalidade, analisar a percepção e o grau de satisfação dos estudantes, em relação à acessibilidade apresentada pela Universidade, relativamente ao ingresso e à permanência, buscando identificar necessidades e/ou demandas da educação inclusiva, de forma a contribuir e a qualificar a gestão educacional da Universidade.

Relacionados ao problema de pesquisa, estão os objetivos específicos e as questões norteadoras, os quais são apresentados no Quadro 1.

Quadro 1 – Objetivos específicos e as questões norteadoras

Objetivos específicos	Questões norteadoras
Analisar o referencial teórico e os instrumentos legais existentes, no que se refere à acessibilidade e à educação inclusiva no ensino superior	a) Quais são os referenciais teóricos e as legislações, que podem contribuir para a análise?
Identificar as políticas inclusivas, bem como as ações e os serviços de acessibilidade e de inclusão oferecidos aos estudantes	a) A Universidade possui política de inclusão para atender às pessoas com deficiência? b) Quais são as ações e os serviços oferecidos?
Compreender a percepção dos estudantes, em relação a sua trajetória acadêmica, desde seu ingresso, abordando diversos aspectos, referente aos serviços e às condições de acessibilidade	a) Quais são as percepções dos estudantes, em relação à acessibilidade da Universidade? b) Quais ações são necessárias, para contemplar o atendimento às especificidades/demandas dos estudantes?
Analisar a perspectiva dos estudantes sobre o processo de ensino e de aprendizagem, em sala de aula, de forma a averiguar as demandas para a educação inclusiva	a) Como o estudante se sente, em sala de aula, em relação aos processos de ensino e de aprendizagem? b) Quais são as demandas dos estudantes, que podem contribuir para educação inclusiva?

Fonte: elaborado pela autora (2019).

Além dos temas abordados, esta pesquisa contará com a participação de estudantes com deficiência da Universidade, uma vez dar voz ao próprio estudante permite que ele fale por si e expresse suas questões, seus problemas e suas dificuldades, o que vai ao encontro do movimento das pessoas com deficiência, que têm, como lema: “Nada sobre nós, sem nós”. Quanto a isso, Sasaki (2007, p. 8) nos explica que “Nada” significa “nenhum resultado”; “Sobre nós” expressa “a respeito das pessoas com deficiência”; e “Sem nós” exprime “sem a plena participação das próprias pessoas com deficiência”.

Nenhum resultado a respeito das pessoas com deficiência haverá de ser gerado sem a plena participação das próprias pessoas com deficiência. Em outras palavras, as pessoas com deficiência estão dizendo: Exigimos que tudo que se refira a nós seja produzido com a nossa participação. Por melhores que sejam as intenções das pessoas sem deficiência, dos órgãos públicos, das empresas, das instituições sociais ou da sociedade em geral, não mais aceitamos receber resultados forjados à nossa revelia, mesmo que em nosso benefício. O lema comunica a ideia de que nenhuma política deveria ser decidida por nenhum representante sem a plena e direta participação dos membros do grupo atingido por essa política. Assim, na essência do lema NADA SOBRE NÓS, SEM NÓS está presente o conceito de PARTICIPAÇÃO PLENA das pessoas com deficiência (SASSAKI, 2007, p. 8).

Por fim, salienta-se que a importância deste estudo se confirma, ao permitir que o próprio estudante com deficiência declare sua realidade, enuncie seus direitos e apresente o

que realmente atende as suas demandas, em uma forma de destacar a democracia, a participação plena e o protagonismo social. No entanto, observam-se pouquíssimas pesquisas sobre a temática neste nível de ensino, e este é o assunto que será abordado na próxima sessão, em que farei um levantamento da produção científica, em trabalhos de teses e dissertações.

4 ESTADO DO CONHECIMENTO

O objetivo desta seção é o de mostrar o que já existe, em termos de pesquisas e de trabalhos desenvolvidos sobre este tema, além de averiguar de que forma tais trabalhos contribuíram, para o desenvolvimento de um referencial teórico ou de processos metodológicos, na presente pesquisa. Compreendo ser crucial, a revisão literária, considerando o enriquecimento da pesquisa, a amplitude de algumas questões e a atualização e a familiarização com o assunto. Moreira e Caleffe (2006, p. 27) confirmam essa abordagem:

Todo o trabalho de pesquisa exige uma revisão de literatura relacionada com que já foi produzido na área. Na verdade, a revisão da literatura é parte central de qualquer estudo, pois ela demonstra a familiaridade do pesquisador com a literatura contemporânea e sua capacidade de avaliar criticamente as pesquisas já realizadas.

Além disso, Moreira e Caleffe (2006) colocam que a revisão da literatura pode ajudar a melhor desenvolver o problema de pesquisa, além de proporcionar, ao pesquisador, aspectos das principais tendências de estudos na área, além de trazer lacunas existentes e conceitos relevantes. A revisão da literatura também oportuniza contextualizar melhor o problema de pesquisa, além de dar maior amplitude ao modelo teórico, podendo, muitas vezes, resultar em mudanças transformadoras.

A revisão da literatura deste estudo foi realizada, através da base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Foram utilizados três formatos de descritores, que abrangem o tema de pesquisa (QUADRO 2), a partir dos quais resultaram informações sobre: data da pesquisa; descritor utilizado; quantitativo geral de trabalhos encontrados; trabalhos que possuem uma relação indireta com a presente pesquisa; e trabalhos que possuem relação direta com a presente pesquisa.

Quadro 2 – Revisão da Literatura conforme pesquisa na BDTD

	Data da pesquisa	Descritor utilizado	QTV geral	Aproximam	Relação indireta	Relação direta
I	03/11/2018	“estudante com deficiência” and “universidade”	92	17	16	1
II	03/11/2018	“educação inclusiva” and “ensino superior”	41	14	12	2
III	06/11/2018	“estudantes com deficiência” and “ensino superior”	16	8	7	1

	Data da pesquisa	Descritor utilizado	QTV geral	Aproximam	Relação indireta	Relação direta
	TOTAL	3 descritores utilizados	149	39	35	4

Fonte: elaborado pela autora (2019).

Segundo o Quadro 2, foram encontrados 149 trabalhos, entre teses e dissertações, dos quais: 39 trabalhos se aproximam do tema desta pesquisa; 35 possuem relação indireta; e quatro são diretamente relacionados. Quanto ao Quadro 2, cabe esclarecer que os trabalhos descritos como de “Relação indireta” se aproximam do tema estudado, já que tratam de inclusão e de acessibilidade de estudantes nas redes de ensino, mas trabalham especificidades de um determinado tema, como, por exemplo: deficiência visual, questões pedagógicas, atitudinais, produções científicas, tecnologias acessíveis, entre outras. Na categoria “Relação direta”, temos os trabalhos que se aproximam quase integralmente das características do tema abordado, considerando, principalmente: o público alvo – estudantes com deficiência; um dos tópicos aqui abordados – manifestações de estudantes com deficiência; o tratamento que recebem em uma universidade pública – a Universidade Federal do Rio Grande do Sul. No Quadro 3, no Quadro 4 e no Quadro 5, cito a relação de trabalhos, por descritor utilizado.

Quadro 3 – Relação de trabalhos encontrados, usando o descritor “estudante com deficiência and ensino superior”

Título	Autor	Ano	Tipo de publicação	Instituição	Programa/Departamento	Relação
Os reflexos da emenda na Lei de Cotas Sociais para as PCD no acesso e na acessibilidade no Instituto Federal Sul-rio-grandense Campus Pelotas	Olavo Antônio de Almeida Pereira	2017	Dissertação	UCPel	Programa de Pós-Graduação em Política Social	Indireta
Políticas públicas para pessoas com deficiência: aparato legal e implementação no ensino superior	Gilmara Cardoso Alves	2016	Dissertação	UFPE	Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas	Indireta
Um estudo de produções científicas: ingresso e permanência de universitários com deficiência	Ana Lidia Penteado Urban	2016	Dissertação	UNESP	Programa de Pós Graduação em Educação Escolar	Indireta
Acessibilidade e Inclusão de Pessoas com Deficiência na Faculdade de Direito da UFBA	Eliece Helena Santos Araujo	2015	Dissertação	UFBA	Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade	Indireta
Avaliação da acessibilidade no ensino superior: UTFPR – Campus Medianeira	Marlene Alamini Baú	2015	Dissertação	UNESP	Programa de Pós-Graduação em Educação	Indireta
Avaliação da aprendizagem de pessoas com deficiência no ensino superior: concepções de estudantes, professores e coordenadores da FEAAC-UFC	Michele Gonçalves Romcy Torres	2015	Dissertação	UFC	Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira	Indireta
Inclusão de estudantes com deficiência na universidade Estadual do Oeste do Paraná UNIOESTE	Eliane Pinto de Góes	2015	Tese	UERJ	Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana	Indireta
Pessoas com deficiência no ensino superior: percepções dos estudantes	Cristina Linares Cintra de Carvalho	2015	Dissertação	USP	Programa de Pós-Graduação em controladoria e contabilidade	Direta

Fonte: elaborado pela autora (2019).

Quadro 4 – Relação de trabalhos encontrados, usando o descritor “educação inclusiva and ensino superior”

Título	Autor	Ano	Tipo de publicação	Instituição	Programa/Departamento	Relação
Formação inicial do professor de Educação Física para o trabalho com estudantes com necessidades educacionais especiais	Rodrigo Zini	2018	Dissertação	UNIOESTE	Programa de Pós-graduação em Educação	Indireta
Conferências Nacionais dos direitos da pessoa com deficiência 2006, 2008 e 2012: educação em debate	Lourdes Do Nascimento Duarte	2017	Dissertação	UFSCAR	Departamento de Ciências Humanas e Educação	Indireta
Educação inclusiva de estudantes universitários surdos : uma análise a partir da trajetória escolar	Christianne Rocha Gomes	2017	Dissertação	UFS	Programa de Pós-graduação em Psicologia Social	Indireta
Inclusão e educação tecnológica em foco: percepções de uma aluna com deficiência visual, de seus professores e de seus colegas	Amabriane da Silva Oliveira	2017	Dissertação	UNESP	Programa de Pós-Graduação em Educação	Indireta
Percepção dos estudantes com deficiência sobre as políticas de inclusão na Universidade Federal do Ceará (UFC)	Maria Simone Oliveira dos Reis	2017	Dissertação	UFC	Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão	Direta
Políticas de Inclusão na Educação Superior: acesso e permanência de pessoas com deficiência na UFPB	Lidiane Ramos da Silva	2017	Dissertação	UFPB	Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas	Indireta
A inclusão do estudante com deficiência intelectual na educação superior do IFRS Bento Gonçalves: um olhar sobre a mediação docente	Maria Isabel Accorsi	2016	Dissertação	UCS	Programa de Pós-Graduação em Educação	Indireta
A política de educação inclusiva nas instituições de educação superior da região sul de Santa Catarina	Júlia Graziela Della Justina	2016	Dissertação	UNISUL	Programa de Pós-Graduação em Educação	Indireta

Título	Autor	Ano	Tipo de publicação	Instituição	Programa/Departamento	Relação
Acesso ao ensino superior: a expectativa do estudante surdo do ensino médio	Adelso Fidellis de Moura	2016	Dissertação	UNESP		Indireta
As representações sociais sobre as políticas de inclusão de estudantes com deficiência na educação superior: um estudo com docentes de uma universidade do sul do Brasil	Lucélia Peron	2016	Dissertação	UFFS	Programa de Pós-Graduação em Educação	Indireta
Condições de acessibilidade na universidade: o ponto de vista de estudantes com deficiência	Kele Cristina Silva	2016	Dissertação	UNESP	Programa de Pós-graduação em Educação	Direta
Políticas públicas para pessoas com deficiência: aparato legal e implementação no ensino superior	Gilmara Cardoso Alves	2016	Dissertação	UFPE	Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas	Indireta
Tessitura da inclusão na Universidade Federal de Sergipe: múltiplos olhares	Cândida Luísa Pinto Cruz	2016	Dissertação	UFS	Programa de Pós-Graduação em Educação	Indireta
Análise das condições de acessibilidade no ensino superior: estudo com pós-graduandos	Ana Paula Silva Cantarelli Branco	2015	Dissertação	UNESP	Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem	Indireta

Fonte: elaborado pela autora (2019).

Quadro 5 – Relação de trabalhos encontrados, usando o descritor “estudante com deficiência and universidade”

Título	Autor	Ano	Tipo de publicação	Instituição	Programa/Departamento	Relação
A atuação docente junto a estudantes com deficiência na Educação Superior	Eliane Aparecida Piza Candido	2018	Dissertação	UNESP	Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar	Indireta
A inclusão dos estudantes com deficiência no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande: desafios e possibilidades	Nozângela Maria Rolim Dantas	2017	Tese	PUCRS	Programa de Pós-Graduação em Educação	Indireta
A trajetória de afiliação de estudantes com deficiência na educação superior	Gracy Kelly Andrade Pignata Oliveira	2017	Dissertação	UFBA	Programa de Pós-Graduação em Educação	Indireta
Acesso e permanência de estudantes com deficiência visual em uma Instituição de Educação Superior	Cláudia Marisa Ferreira Machado Pimenta	2017	Tese	UFBA	Programa de Pós-Graduação em Educação	Indireta
Ações do Núcleo de Acessibilidade na EAD de uma Instituição de Educação Superior Privada e a satisfação dos estudantes com deficiência	Renata Andrea Fernandes Fantacini	2017	Tese	UFCAR	Programa de Pós-Graduação em Educação Especial	Indireta
As repercussões das redes sociais significativas de estudantes com deficiência no contexto do ensino superior	Larissa Antonella Azevedo	2017	Dissertação	UFSC	Programa de Pós-Graduação em Psicologia	Indireta
Boas Práticas de Acessibilidade na Educação Superior: Tecnologia Assistiva e Desenho Universal	Débora Cristina Ricardo	2017	Dissertação	UFJF	Programa de Pós-Graduação em Educação	Indireta
Educação especial e condições de acessibilidade em instituições de ensino superior público e privado	Vera Lúcia Luvizutto Okubo	2017	Dissertação	USC	Área de concentração saúde coletiva	Indireta
Barreiras atitudinais: obstáculos e desafios à inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior	Disneylândia Maria Ribeiro	2016	Dissertação	UFPE	Programa de Pós-Graduação em Educação	Indireta

Título	Autor	Ano	Tipo de publicação	Instituição	Programa/Departamento	Relação
Direito à educação da pessoa com deficiência no ensino superior: um estudo da acessibilidade arquitetônica e nas comunicações nas Universidade no Ceará	Janine de Carvalho Ferreira Braga	2016	Dissertação	Unifor	Programa de Pós-graduação em Direito	Indireta
Políticas públicas de educação inclusiva voltada para estudantes com deficiência na educação superior: o caso da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	Maria Zélia de Santana	2016	Tese	UFPE	Programa de Pós-graduação em Educação	Indireta
Análise das condições de acessibilidade no ensino superior: estudo com pós-graduandos	Ana Paula Silva Cantarelli Branco	2015	Dissertação	UNESP	Programa de Pós-Graduação em Psicologia	Indireta
Dinâmicas de significação e trajetórias de desenvolvimento: experiências de estudantes com deficiência autodeclarada na universidade	Ana Claudia Rodrigues Fernandes	2015	Tese	UnB	Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde	Indireta
Equidade e eficácia no ensino superior: o ingresso, permanência e desempenho acadêmico dos estudantes com deficiência	Meirielen Aparecida Gomes Freitas	2015	Dissertação	UFBA	Programa de Pós-Graduação em Educação	Indireta
Inclusão de estudantes com deficiência na Universidade Estadual do Oeste do Paraná UNIOESTE	Eliane Pinto de Góes	2015	Tese	UERJ	Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana	Indireta
Integração à universidade na percepção de estudantes com deficiência	Josilene Aparecida Sartori Zampar	2015	Dissertação	UFSCAR	Programa de Pós-Graduação em Educação Especial	Direta
A inclusão da pessoa com deficiência na educação superior: um estudo sobre o acesso, permanência e aprendizagem	Hernestina da Silva Fiaux Mendes	2015	Dissertação	UNIOESTE	Programa de Pós-Graduação em Educação	Indireta

Fonte: elaborado pela autora (2019).

Naturalmente, os trabalhos com “Relação direta” foram escolhidos, para uma análise mais completa, considerando a maior aproximação destes, para com a abordagem deste estudo.

Além disso, outros aspectos foram levados em consideração. O primeiro: todos os trabalhos considerados como de “Relação direta” buscam dar voz a estudantes com deficiência, analisando, de certa forma, as percepções destes estudantes. Vejo esse aspecto como a principal característica da pesquisa, uma vez que não há alguém melhor, para falar da acessibilidade e das políticas de inclusão, do que os próprios estudantes. Tal lógica segue, inclusive, o lema adotado pelas pessoas com deficiência, “nada sobre nós, sem nós”, ilustrando como se constrói um tratado sobre participação plena e expressando a convicção das pessoas com deficiência de que elas sabem o que é melhor para elas. O segundo aspecto relevante compreende o local da pesquisa, cujo foco recai sobre as universidades públicas, considerando suas particularidades e suas características, as quais as diferenciam das privadas. Um terceiro ponto importante, entre os trabalhos que têm “Relação direta” com esta pesquisa, é o nível de proximidade, isto é, o quanto estes trabalhos poderão ser aproveitados, tanto no referencial teórico quanto na metodologia. Assim, diante da análise desenvolvida, elaborei o Quadro 6, que explicita os trabalhos que utilizei, como base, considerando a similaridade do tema, e no qual eu apresento os referenciais teóricos e as metodologias do presente estudo.

Quadro 6 – Trabalhos em “relação direta” com a presente pesquisa

Título	Referencial teórico	Metodologia
Pessoas com deficiência no ensino superior: percepções dos estudantes	A Educação em outros países; Educação Superior (Brasil); Educação Inclusiva.	Não utilizada
Percepção dos estudantes com deficiência sobre as políticas de inclusão na Universidade Federal do Ceará (UFC)	Educação inclusiva, política pública e o ensino superior no Brasil; Legislações (a nível internacional); Marcos legais brasileiros.	Não utilizada
Condições de acessibilidade na universidade: o ponto de vista de estudantes com deficiência	Políticas públicas de inclusão na universidade; acessibilidade: condições de permanência e de participação na universidade	Técnica utilizada: entrevista semiestruturada (roteiro), com cinco eixos temáticos: a) Trajetória escolar: da educação básica à educação superior; b) Percepção dos estudantes sobre apoios oferecidos, pela Universidade, durante a graduação; c) Condições de

Título	Referencial teórico	Metodologia
		<p>acessibilidade na universidade;</p> <p>d) Perspectivas do processo de aprendizagem, em sala de aula;</p> <p>e) Expectativas sobre a formação universitária.</p>
Integração à universidade na percepção de estudantes com deficiência	Estudantes com deficiência, no ensino superior; contribuições da abordagem da integração ao ensino superior, para o estudo da inclusão de universitários com deficiência	Não utilizada

Fonte: elaborado pela autora (2019).

Através deste levantamento de teses e de dissertações sobre o tema, foi possível constatar o reduzido número de pesquisas científicas, que se referem a pessoas com deficiência no ensino superior, ou seja, apesar de as políticas inclusivas serem muito recentes, ainda temos pouquíssimos estudos, que tratam desta temática. Assim, para Rossetto (2016, p. 9), este estudo também se justifica, pelo seguinte:

Outro elemento importante a ser considerado nesta discussão e que justifica a temática em questão é a precariedade de estudos acerca da participação de estudantes com deficiência nas Universidades. Ao se buscar, na história da educação especial a este assunto, observa-se que as iniciativas de atendimento educacional a estudantes com deficiência têm priorizado a educação básica; pouca são as ações por parte do Estado e da Federação acerca do acesso e da permanência do estudante com deficiência no ensino superior.

Outro aspecto que destaco, advindo da revisão destes trabalhos, diz respeito à definição da metodologia, considerando a importância de se conhecer diversos estudos sobre a temática e, a partir de análise criteriosa, escolher a melhor metodologia, com o objetivo de alcançar respostas mais consistente às questões colocadas nesta pesquisa. Sendo assim, aproveito para apresentar, na próxima sessão, a metodologia utilizada neste estudo, contemplando os caminhos percorridos, bem como explicito as técnicas usadas na análise dos dados coletados pela pesquisa, seguidas das conclusões e das considerações finais.

5 O PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta seção, será abordada a metodologia utilizada na pesquisa, ressaltando a importância dos caminhos trilhados, através do referencial bibliográfico. Neste sentido, aproveita-se para frisar a diferença entre os métodos e as técnicas. Farias, Nunes e Nóbrega-Therrien (2010) nos explicam que método é o trajeto que temos que percorrer, para chegarmos ao conhecimento. Já a técnica é o meio que se utiliza, nesse percurso. Para ilustrar tal diferença, faz-se necessário trazer o exemplo dado pelo autor: “[...] o método seria o caminho que, por exemplo, liga uma cidade a outra e, a técnica, o transporte utilizado pelo motorista (pelo pesquisador), para percorrer este caminho com sucesso” (FARIAS; NUNES; NÓBREGA-TERRIEN, 2010, p. 61).

Marconi e Lakatos (2017) trazem suas contribuições, mencionando que o método é um agrupamento de atividades organizadas e racionais, que, com maior segurança e economia, nos levam ao encontro dos objetivos traçados, adquirindo, com isso, legítimos conhecimentos, guiando os percursos a serem seguidos e ajustando a situação, quando necessário, além de auxiliar nas decisões a serem tomadas, pelo pesquisador. Os autores ainda fazem um esclarecimento sobre a técnica: “Técnica é um conjunto de procedimentos de uma ciência ou arte; é a habilidade para usar esses preceitos ou normas. Toda ciência utiliza inúmeras técnicas na obtenção de seus propósitos” (MARCONI; LAKATOS, 2017, p. 189).

Neste sentido, a presente pesquisa adentrará no campo da metodologia da pesquisa social. As ciências sociais fazem parte de um processo histórico, ou seja, expressam o modo pelo qual a sociedade se constitui, em determinados tempo e espaço, considerando os sujeitos de uma determinada situação e de certo um grupo social, retratando suas crenças, seus valores e seus princípios, sendo mutáveis e transitórios, os demais aspectos, ao seu redor, como leis, visões de tempo, políticas e instituições. Sendo assim, objeto das ciências sociais é complexo, controverso, inacabado e em contínuo processo de mudança. Contudo, o objeto das ciências sociais a ser examinado é fundamentalmente qualitativo, pois abarca questões históricas, culturais, políticas e, até mesmo, ideológicas, as quais são impossíveis de expressar, por meio de fórmulas matemáticas (MINAYO, 1996).

Além disso, Gerhardt e Silveira (2009) colocam, também, que a pesquisa qualitativa se dedica a questões que não podem ser quantificadas, focando-se na compreensão e na explicação das interações sociais existentes. Do ponto de vista de Flick (2009), a pesquisa qualitativa tem uma importância peculiar no campo das relações sociais, considerando a pluralização, no âmbito da vida. O autor também ressalta que, diante da mudança social

desenfreada e da constante diversificação da esfera de vida, cada vez mais, os pesquisadores sociais se deparam com novos contextos e com diferentes concepções sociais. A metodologia adentra conceitos teóricos e se utiliza de um agrupamento de técnicas, nos intuitos de dar compreensão à realidade e de despertar o viés criativo do pesquisador. Sendo assim, a pesquisa social atua e busca um estreitamento com a realidade, a qual é permeada por questões históricas, relacionadas a momentos de desenvolvimento, de preocupações e de interesses, por parte de um determinado grupo social. E esta aproximação com a realidade não tem fim, pois se torna um permanente processo entre a teoria e os dados pesquisados (MINAYO, 1996).

Segundo Minayo, Deslandes e Gomes (2016), a pesquisa qualitativa se divide em três etapas: a fase exploratória; o trabalho de campo; e a análise e o tratamento do material empírico e documental.

Cabe frisar que estas etapas serão elucidadas nas próximas seções. Não obstante, antes de adentrar na próxima seção, destacam-se, através do Quadro 7, os objetivos específicos e as questões norteadoras da pesquisa, adicionando-se, agora, as estratégias adotadas, para se obter os resultados.

Quadro 7 – Relação entre os objetivos, as questões norteadoras e as estratégias

Objetivos específicos	Questões norteadoras	Estratégias
Analisar o referencial teórico e os instrumentos legais existentes, no que se refere à acessibilidade e à educação inclusiva no ensino superior	a) Quais são os referenciais teóricos e as legislações que podem contribuir para a análise?	Análise bibliográfica
Identificar as políticas inclusivas, bem como as ações e os serviços de acessibilidade e de inclusão oferecidos aos estudantes	a) A Universidade possui uma política de inclusão, para atender às pessoas com deficiência?; b) Quais são as ações e os serviços oferecidos?	Análise documental
Compreender a percepção dos estudantes, em relação a sua trajetória acadêmica, desde seu ingresso, abordando aspectos, referentes aos serviços e às condições de acessibilidade	a) Quais são as percepções dos estudantes, em relação à acessibilidade na Universidade?; b) Que ações são necessárias, para contemplar o atendimento às especificidades/demandas dos estudantes?	Pesquisa exploratória (Entrevista semiestruturada)
Analisar a perspectiva dos estudantes sobre o processo de ensino e de aprendizagem, em sala de aula, de forma a averiguar as demandas para a educação inclusiva	a) Como o estudante se sente, em sala de aula, em relação aos processos de ensino e de aprendizagem?; b) Quais demandas dos estudantes podem contribuir para a educação inclusiva?	Pesquisa exploratória (Entrevista semiestruturada)

Fonte: elaborado pela autora (2019).

5.1 A FASE EXPLORATÓRIA

Esta fase se baseia nos elementos instituídos no projeto de pesquisa e em todos os instrumentos necessários, para a realização da exploração de campo. Cabe ressaltar, ainda, que esta é uma etapa de pesquisa extremamente relevante, na qual se investem tempo e dedicação, para elencar todos os elementos relevantes (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2016). Estes elementos podem ser assim elencados: escolha de tópico da investigação; delimitação do problema; definição do objeto e dos objetivos; construção do marco teórico-conceitual; definição dos instrumentos de coleta; e, por fim, exploração de campo (MINAYO, 1996). Considerando que as quatro primeiras etapas já foram elencadas, ao longo deste texto, explanarei, na sequência, sobre a definição dos instrumentos de coleta.

5.1.1 Instrumento de coleta de dados

Foi utilizada, como instrumento de coleta de dados, a entrevista semiestruturada, através de um roteiro aplicado de forma presencial. Este instrumento, composto de dez perguntas, pode ser observado no Apêndice D.

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas, mediante conversação, obtenha informações, a respeito de determinado assunto. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social (MARCONI; LAKATOS, 2017). Para Farias, Nunes e Nóbrega-Therrien (2010), a entrevista é um dos instrumentos mais relevantes da pesquisa qualitativa, tendo em vista a sua aplicabilidade frequente neste tipo de pesquisa, principalmente, no campo da educação. Os autores ressaltam, também, que a entrevista, como procedimento investigativo, permite ao pesquisador coletar dados descritivos na mesma linguagem do entrevistado, o contato visual, o qual revela ainda mais detalhes sobre o sujeito entrevistado, fazendo com que esta técnica se torne, realmente, muito rica. Diante do exposto, e considerando o tema a ser abordado na pesquisa, que trata de questões de cunho social, percebeu-se a melhor adequação desta técnica, pois permite adentrar na história de vida da pessoa, nas suas vivências e nos seus sentimentos, oferecendo observações mais refinadas à investigação. Outra característica importante é a da tipologia da entrevista, semiestruturada: conforme Farias, Nunes e Nóbrega-Therrien (2010, p. 84): “A entrevista semiestruturada combina questões fechadas e abertas, havendo oportunidade de para explorar aspectos não previstos inicialmente pelo entrevistador”. Para Olsen (2015), esse tipo de entrevista deve ser

composto por um questionário, previamente estabelecido, contemplando, ainda, o tempo necessário, para a aplicação do instrumento. Contudo, o autor o entende como um método mais sistemático, pois possibilita um planejamento prévio.

Além disso, Minayo (1996) frisa que, em um processo de pesquisa, pode aparecer a necessidade de elaboração de um “questionário fechado”, para extrair informações consideradas importantes, no intuito de aclarar a compreensão do objeto, considerando, ainda, determinadas relações. A autora observa que é essencial, o uso desta técnica, e que não há impedimentos ou oposições, quanto ao uso deste instrumento. Sendo assim, com o objetivo de conhecer e de caracterizar o participante da Universidade, será utilizada a “Ficha de caracterização do participante” (APÊNDICE C), que foi aplicada, presencialmente, no mesmo momento da entrevista.

Ressalto, por fim, a utilização de instrumento gravador de voz nas entrevistas presenciais, as quais foram gravadas e transcritas, sendo devidamente arquivadas. Os dados obtidos serão guardados por, no mínimo, cinco anos, e serão utilizados, apenas, para fins de investigação. Os resultados globais da pesquisa, além de serem publicados, através deste estudo, podem ser apresentados, em periódicos científicos, preservando o anonimato dos participantes.

5.2 A FASE DA EXPLORAÇÃO DO CAMPO

Esta fase contempla as seguintes etapas: (a) escolha do espaço da pesquisa; (b) escolha do grupo de pesquisa; (c) estabelecimento dos critérios de amostragem; e (d) estabelecimento da estratégia da entrada de campo (MINAYO, 1996). Contudo, apresento, a seguir, os elementos fundamentais, que sustentam e que esclarecem as etapas colocadas, pela autora.

Primeiramente, ressalto que, como servidora pública integrante do corpo técnico administrativo da UFRGS, tenho o compromisso e a responsabilidade de propor novos conhecimentos, novas ações e novas estratégias, dentro da área em que atuo, alinhados aos interesses institucionais e aos objetivos do Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade, o PDI-UFRGS 2016-2026, o qual será apresentado na próxima sessão. Outro ponto importante é o de que a Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, é uma das maiores e melhores universidades públicas da região, do país e da América Latina, sendo uma referência, dentro do sistema educacional de ensino superior, seja ele público ou privado. Esta, por ser uma instituição federal, passou por todo o processo das políticas públicas inclusivas.

À continuação, saliento que este estudo teve a pretensão de abranger oito estudantes com deficiência, compreendendo que, com este quantitativo, seria possível obter uma representatividade, que abrangesse uma diversidade de deficiências e de espaços. A seleção transcorreu do modo que segue: foram escolhidos os primeiros oito estudantes, que manifestaram interesse, em participar da pesquisa.

O primeiro contato com os estudantes, para convidá-los a participarem da pesquisa, se deu, por meio de convite, desenvolvido por esta pesquisadora, o qual foi encaminhado, através de *e-mail* institucional do Núcleo de Inclusão e Acessibilidade da UFRGS (Incluir), a todos os estudantes atendidos pelo setor. Caso a pesquisadora não obtivesse o número de participantes estipulado, para o estudo, e, a fim de evitar a inviabilização da pesquisa, poderia ser utilizada a técnica Bola de Neve, em que um participante indicaria novos participantes, a partir de sua rede de contatos, para que, através dessa cadeia de referências, se atingisse o número de participantes estipulado para a pesquisa. Quanto a isso, Vinuto (2014, p. 203) afirma:

O tipo de amostragem nomeado como bola de neve é uma forma de amostra não probabilística, que utiliza cadeias de referência. Ou seja, a partir desse tipo específico de amostragem não é possível determinar a probabilidade de seleção de cada participante na pesquisa, mas torna-se útil para estudar determinados grupos difíceis de serem acessados. A execução da amostragem em bola de neve se constrói da seguinte maneira: para o pontapé inicial, lança-se mão de documentos e/ou informantes-chaves, nomeados como sementes, a fim de localizar algumas pessoas com o perfil necessário para a pesquisa, dentro da população geral. Isso acontece porque uma amostra probabilística inicial é impossível ou impraticável, e assim as sementes ajudam o pesquisador a iniciar seus contatos e a tatear o grupo a ser pesquisado. Em seguida, solicita-se que as pessoas indicadas pelas sementes indiquem novos contatos com as características desejadas, a partir de sua própria rede pessoal, e assim sucessivamente e, dessa forma, o quadro de amostragem pode crescer a cada entrevista, caso seja do interesse do pesquisador. Eventualmente o quadro de amostragem torna-se saturado, ou seja, não há novos nomes oferecidos ou os nomes encontrados não trazem informações novas ao quadro de análise.

Os locais das entrevistas foram definidos, juntamente com os participantes. Estas acabaram sendo realizadas nos *campi* universitários, em espaços de preferência e de conveniência dos estudantes, porém em locais reservados, a fim de evitar desconfortos e constrangimentos. Na impossibilidade de se conseguir locais apropriados para as entrevistas, a pesquisadora poderia solicitar o apoio do núcleo Incluir, com o objetivo de se obter uma sala.

Foi verificada, primeiramente, a possibilidade de que os encontros ocorressem nos *campi* dos estudantes participantes, ou nos de preferência de cada discente, a fim de evitar deslocamentos, por parte dos participantes. Caso houvesse a necessidade de deslocamento,

para os participantes, até o local da entrevista, seria garantido a eles o ressarcimento de todos os gastos com transporte.

Ressalto a importância da colaboração e do apoio do Incluir, em todas as etapas da pesquisa, tanto no primeiro contato com os participantes quanto na viabilização de um local para as entrevistas. Ainda, quanto ao Incluir, apresentei, em uma reunião com a coordenadora do setor, os objetivos da pesquisa e expressei o quanto o estudo poderia contribuir, para qualificar os serviços e a gestão da Universidade, além de descrever o instrumento de coleta de dados, que seria aplicado.

Os critérios acima foram definidos, conforme orientação de Minayo (1996), que diz que, em uma abordagem qualitativa, a definição da população se dá, a partir de critérios de representatividade, que possibilitem a representação dos conceitos teóricos, uma vez que o foco deve recair sobre o aprofundamento e sobre a compreensão das questões daquele grupo social determinado. Portanto, percebemos que o critério não deve ser numérico, mas, sim, capaz de contemplar integralmente as múltiplas dimensões, considerando um número suficiente, que permita a recorrência de informações, sem descartar informações singulares (MINAYO 1996).

Portanto, esta fase é um momento de aproximação da existência concreta, considerando o referencial teórico já construído. Além disso, o sucesso desta etapa depende muito do alinhamento da anterior, a exploratória. Outro fator é própria sensibilidade do pesquisador, em estabelecer conexões e observações, que possam atestar e, até mesmo, contestar suas hipóteses e suas proposições (MINAYO, 2016).

5.3 A FASE DE ANÁLISE DOS DADOS

O método utilizado, para tratar e para analisar os dados coletados, foi a análise de conteúdo, que é uma metodologia utilizada para reproduzir e para decifrar o conteúdo de um rol de mensagens. Esta análise se baseia em uma formatação sistemática, qualitativa ou, mesmo, quantitativa, a qual contribui, para produzir uma nova interpretação, a ponto de chegar a um entendimento, que ultrapasse o nível de uma leitura habitual. Além disso, é uma metodologia, que trabalha com os campos teórico e prático no ramo da pesquisa social. Ressalta-se, que, nas abordagens qualitativas, utilizam-se, principalmente, a indução e a intuição, como táticas, para atingir o objetivo, que é o nível de entendimento mais profundo que se pode alcançar. Sendo assim, a análise de conteúdo é um instrumento prático, que tem,

como característica, também, a adaptabilidade, considerando a variedade de temas investigados no campo das ciências sociais (MORAES, 1999).

Ressalta-se, ainda, que este método não se constitui de uma leitura neutra, considerando que se baseia em uma compreensão pessoal, da parte do próprio pesquisador, em relação aos dados extraídos. Assim, Moraes (1999) observa que: “Esta questão de múltiplos significados de uma mensagem e das múltiplas possibilidades de análise que possibilita está muito intimamente relacionada ao contexto em que a comunicação se verifica” (MORAES, 1999, p.3). Contudo, é extremamente relevante levar em consideração o entendimento do contexto, que se torna indispensável, para compreender a mensagem, que é apenas simbólica: “É preciso considerar, além do conteúdo explícito, o autor, o destinatário e as formas de codificação e de transmissão da mensagem” (MORAES, 1999, p. 03).

Outro ponto relevante neste método é a capacidade de ter os objetivos clarificados, o que contribui, para delimitar os dados mais importantes da pesquisa. Segundo Moraes (1999), baseado em dados históricos, foi possível categorizar os possíveis objetivos, colocados em seis questões: “1) Quem fala? 2) Para dizer o quê? 3) A quem? 4) De que modo? 5) Com que finalidade? 6) Com que resultados?” (MORAES, 1999, p. 03).

Utilizei nesta pesquisa a análise de conteúdo, buscando responder às questões: “Quem fala?” e “Para dizer o quê?”. Assim, a análise de conteúdo baseada na questão “Quem fala?” procura mencionar características da pessoa, que se pronuncia, considerando seu comportamento, seus valores, suas questões de ordem psicológica, entre outras. Segundo Moraes (1999), quando se utiliza a análise, para entender “Quem fala?”, o pesquisador se baseia nas características das mensagens, em si, ou seja, no valor informacional e nas ideias expressas, dentro do conjunto de dados obtidos.

O Quadro 8 explicita as etapas percorridas na análise dos dados.

Quadro 8 – Etapas de análise de dados

Etapas	Descrição da etapa
Transcrição	É o momento que envolve escrever o texto de uma entrevista, gravada, normalmente, em áudio. A mensagem é registrada de forma literal, ou seja, exatamente da forma que foi pronunciada, pelo entrevistado (OLSEN, 2015).
Preparação das informações	Desenvolver a leitura de todos os materiais, alinhando-os aos objetivos e, logo após, desenvolver o processo de codificação destes, determinando um código, que possa identificar cada componente da amostra. Os dados necessitam ser preparados e ser transformados, para conceber informações, ao método de análise de dados (MORAES, 1999).
Unitarização ou transformação	A “unidade de registro” ou “unidade de significado” pode ser

Etapas	Descrição da etapa
do conteúdo em unidades	composta de palavras, de frases ou, mesmo, da mensagem, em sua forma integral, considerando o problema a ser analisado e os objetivos da pesquisa. Além disso, será necessária a codificação, pela inserção de códigos adicionais, em uma ordem sequencial. É importante, que estas unidades de análise representem grupos de informações com significados completos (MORAES, 1999).
Categorização ou classificação das unidades em categorias	<p>Esta etapa consiste em agrupar dados, considerando partes semelhantes ou, mesmo, análogas, respeitando critérios previamente definidos ou estabelecidos, durante o processo. É importante salientar que as categorias necessitam ser “válidas, pertinentes ou adequadas”. Esta adequação se refere ao objetivo da análise, à natureza do material e à pergunta que se pretende responder. Quanto à validade ou pertinência, esta se baseia na significância e na utilidade, em relação ao problema, aos objetivos e à fundamentação teórica estabelecidos. Outro aspecto importante nesta etapa é a exaustividade ou inclusividade, considerando que o “[...] conjunto de categorias deve ser exaustivo, no sentido de possibilitar a inclusão de todas as unidades de análise. Não deve ficar nenhum dado significativo, que não possa ser classificado” (MORAES, 1999, p. 07). Por fim, o processo de categorização deve atender aos critérios de objetividade, de consistência ou de fidedignidade (MORAES, 1999).</p> <p>Minayo, Deslandes e Gomes (2016) adicionam, que as categorias devem ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) exaustivas (devem contemplar todo o material, considerando que, se algum material não se enquadrar, em alguma das categorias de investigação, deve-se abrir nova categoria, para inclui-lo); b) exclusivas (o conteúdo de determinado material não pode pertencer a mais de uma categoria); c) concretas (evitar nomeações com um excesso de expressões abstratas, que podem conter muitos significados); d) adequadas (relacionadas ao conteúdo e ao objetivo, que se pretende alcançar).
Descrição	Nesta etapa, temos a organização do material, que pode ser elaborado no caso de pesquisa qualitativa, considerando cada categoria, por meio da produção de um resumo, que represente o agrupamento de significados, alinhado às diversas unidades de análise. Este é o momento de alinhar a descrição aos sistemas de categorias. É a parte mais relevante da análise, pois expressa os significados detectados nas mensagens (MORAES, 1999)
Interpretação	Momento de uma compreensão mais ampliada do conteúdo da mensagem, que deve ocorrer, através da inferência e da interpretação. Esta etapa se baseia em duas vertentes: a relação com o referencial teórico, já estabelecido; e o desenvolvimento de uma teoria, com base nos dados e nas categorias de análise. Nesse caso, a interpretação dos dados define esta nova teoria (MORAES, 1999).

Fonte: adaptado, pela autora (2019), a partir de Moraes (1999) e de Minayo, Deslandes e Gomes (2016).

5.4 ÉTICA NA PESQUISA

Outro ponto a ser abordado é o da ética na pesquisa, ainda mais, por se tratar de tema relacionado às ciências humanas, especificamente, à educação. Contudo, primeiramente, gostaria de esclarecer o que é ética. Nesse sentido, recorro a Santos, Kienen e Castiñeira (2015, p. 133), que afirmam: “Quando falamos de ética em pesquisa, referimo-nos ao comportamento do pesquisador em relação às pessoas que serão envolvidas no processo; falamos da relação carnal que deve existir entre os métodos e a ética”.

A pesquisa envolveu, não, somente, esta pesquisadora, mas, também, outros participantes. É necessário colocar, portanto, que a ética esteve presente na conduta de todas as ações, que integraram a investigação, de modo a que não fosse produzido qualquer prejuízo ou dano, para os envolvidos. A maioria dos livros, que trata sobre como desenvolver um projeto de pesquisa no campo das ciências sociais orienta o pesquisador sobre como ter êxito nas etapas de coleta e de análise de dados. Geralmente, os livros aconselham o pesquisador a mostrar a relevância e o objetivo final da pesquisa ao participante, bem como orientam, quanto à necessidade de resguardar seu anonimato. Não obstante, estes aconselhamentos acabam virando, mais, uma espécie de artifício, para se conseguir a participação do pesquisado, do que, propriamente, esclarecimentos sobre os direitos de quem colabora com uma pesquisa (PAIVA, 2005).

Ressalta-se, portanto, que a presente pesquisa está baseada nos preceitos da Resolução nº 510/2016, que dispõe sobre as normas aplicáveis à pesquisa, no âmbito das ciências sociais.

Embora esta pesquisa não contemplasse qualquer benefício direto aos participantes, a colaboração destes proporcionou elementos fundamentais, para qualificar o atendimento e a gestão da Universidade, no que se refere à educação inclusiva, além de contribuir para a construção de um conhecimento científico novo nesta área e de beneficiar perspectivas de intervenções futuras. Para ilustrar a questão ética, que regeu este trabalho, segue a listagem de documentos, que foram assinados, por cada entrevistado, antes da coleta de dados:

- a) termo de Anuência (APÊNDICE A), a ser assinado pelo representante da UFRGS, em duas vias, ficando uma cópia com a pesquisadora e outra, com o participante;
- b) termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B), a ser assinado pelo estudante, em duas vias, ficando uma cópia com a pesquisadora e outra, com o participante;
- c) ficha de Caracterização (APÊNDICE C);

d) roteiro de entrevista (APÊNDICE D).

Esta pesquisa apresentava riscos mínimos – em termos de possíveis desconfortos, de constrangimento e, mesmo, de cansaço, além de outros fatores, dessa ordem – aos participantes, os quais poderiam ocorrer no momento da entrevista. Estes riscos foram minimizados, pela atenção às seguintes regras: (a) garantiu-se que a entrevista fosse realizada em local reservado e adequado ao participante; (b) foram evitados deslocamentos desnecessários, por parte do participante; (c) foi dada liberdade, ao participante, para que não respondesse a questões constrangedoras; (d) atentou-se aos sinais verbais e não verbais de desconforto, da parte do participante; e (e) evitou-se o prolongamento das entrevistas.

Além destas questões práticas, para a formalização desta pesquisa, foi necessária a submissão de seu projeto aos comitês de ética das duas instituições, UNISINOS e UFRGS, nas quais os processos foram tramitados no sistema da Plataforma Brasil. Ressalto que a UFRGS participou do processo, como instituição coparticipante, considerando que a pesquisa foi realizada com os seus estudantes, sendo necessária a submissão do projeto da pesquisa e sua avaliação, por parte de seu Comitê de Ética em Pesquisa – CEP.

Cabe observar, ainda, que ambos os comitês de ética, tanto da UNISINOS quanto da UFRGS, foram fundamentais, para aperfeiçoar os elementos éticos, definidos pela Resolução nº 510/2016. Contudo, ressalto o nível de criteriosidade do Comitê da UFRGS, que remeteu uma lista de questões a esta pesquisadora, relacionadas aos critérios de seleção dos participantes, aos locais das entrevistas, às formas de amenizar os riscos aos participantes, além de apontar incoerências, relacionadas ao cronograma, e outras divergências do projeto, em relação aos documentos apresentados no sistema da Plataforma Brasil. Nesse sentido, saliento o zelo e os cuidados éticos, que a instituição teve, para com a presente pesquisa, e friso sua condução do processo, oferecendo todos os esclarecimentos e as orientações necessárias à pesquisadora, até mesmo, de forma presencial, além ter sido ágil, em suas respostas, o que demonstra preocupação, para com o cronograma do estudo.

Na próxima sessão, será possível conhecer mais detalhes, a respeito desta Universidade, considerando o que propõe, quanto à acessibilidade e à inclusão dos seus estudantes.

6 CONHECENDO A UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS) E AS SUAS AÇÕES INCLUSIVAS EDUCACIONAIS

É fundamental conhecer o espaço, no qual o estudo foi realizado, e os aspectos relevantes que o caracterizam, principalmente, no que se refere à inclusão e à acessibilidade de estudantes, objeto de estudo desta dissertação. Primeiramente, cabe esclarecer, que as informações que serão apresentadas foram coletadas do *site* da Universidade (UFRGS, 2019b), bem como de seus setores e de documentos relacionados, os quais listarei. Logo, iniciarei esta abordagem, fazendo um breve histórico da instituição e, após, explanarei sobre os dados gerais da Universidade, que considero importantes, mencionando, inclusive, o PDI da UFRGS, que contém questões que tangem à acessibilidade e à inclusão, e, por fim, trarei informações sobre o setor que atende aos estudantes com deficiência na Universidade, o núcleo Incluir.

A UFRGS é formada por órgãos da Administração Superior, do Hospital Universitário, das Unidades Acadêmicas (Institutos, Escolas ou Faculdades), de institutos especializados e de centros de estudos interdisciplinares. Além disso, abrange as três dimensões finalísticas: ensino, pesquisa e extensão (UFRGS, 2019a). Inclusive, a Universidade oferece cursos de graduação, em diversas áreas do conhecimento, com uma prevalência maior de cursos presenciais. No ano de 2018, foram oferecidos 90 cursos presenciais e cinco cursos na modalidade a distância. Ainda em 2018, a Universidade ofereceu 4.017 vagas, mediante vestibular e 1.626 vagas, pelo SISU. No mesmo ano, o número de candidatos no vestibular chegou a 32.436, o que equivale a 8,07 candidatos por vaga. Quanto aos estudantes na graduação, são 31.659 matriculados, em cursos presenciais, no segundo semestre do ano referido, e 1.686 estudantes na modalidade a distância. Ressalta-se, ainda, que, desde 2015, a instituição oferece ingresso, por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU), além do vestibular (UFRGS, 2019c).

Também no ano de 2018, a Universidade ofertou um total de 332 cursos, no âmbito da pós-graduação. Desse total, 168 foram cursos *lato sensu*: 74 cursos de doutorado; 81, de mestrado acadêmico; e 9, de mestrado profissional. Em termos de quantidade de estudantes matriculados, temos um total de 19.677, sendo 496 estudantes no mestrado profissional, 4.619 estudantes especiais², 4.619 estudantes na especialização, 6.035 estudantes no mestrado acadêmico e 6.182 estudantes no doutorado (UFRGS, 2019c).

² A Matrícula Especial, prevista no Regimento Geral da UFRGS, Art. 140, § 1º, e na Resolução CEPE 11/2013, Art. 21 e 72, é um dispositivo que permite ao candidato portador de Diploma de nível superior de graduação

Observa-se uma grande concorrência, para ingressar na Universidade, através do processo seletivo vestibular, atraindo estudantes de diversos locais, inclusive do interior, e, mesmo, de outros estados, à disputa de uma vaga. Em 2018, a UFRGS foi considerada, pelo oitavo ano consecutivo, a melhor universidade federal do país, no que se refere à qualidade dos cursos (UFRGS..., 2019a), segundo avaliação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do MEC, em cujo Índice Geral de Cursos (IGC) alcançou a maior pontuação, de 4,29, em uma escala que vai de 1 a 5.

Outro aspecto que ressaltado é o do número elevado de vagas na pós-graduação, sendo que o maior número de estudante está nos cursos de doutorado, o que reflete, de forma muito significativa, a excelência da universidade no campo da pesquisa. Atualmente, a instituição desponta como a melhor universidade federal do país em pesquisa, conforme o *CWTS Leider Ranking 2019* (RANKING..., 2019). Igualmente, o *The Center for World University Ranking* (CWUR), que avaliou as instituições no período de 2019 a 2020 coloca a UFRGS na terceira posição (UFRGS..., 2019b), entre as universidades federais do país, e na 454ª posição mundial, destacando, mais uma vez, o indicador da produção em pesquisa da Universidade.

A história da Universidade iniciou em 1895, com a fundação da Escola de Farmácia e de Química, tendo ocorrido, logo após, a criação da Escola de Engenharia e das Faculdades de Medicina e de Direito. Em 1934, por meio do Decreto nº 5.758, foi criada a Universidade de Porto Alegre. Somente em 1950, a Universidade foi integrada ao sistema federal de ensino superior do país. O período de 1952 a 1964 foi marcado por sua expansão física e, mais importante, por uma mudança de paradigma, pois deixou de ser uma instituição de ensino, para se desenvolver na produção de conhecimento. Em 1994, foi elaborado um novo estatuto, aprovado pela comunidade universitária, cujo enunciado segue:

A UFRGS, como Universidade Pública, é expressão da sociedade democrática e pluricultural, inspirada nos ideais de liberdade, de respeito pela diferença, e de solidariedade, constituindo-se em uma instância necessária de consciência crítica, na qual a coletividade possa repensar suas formas de vida e suas organizações sociais, econômicas e políticas (UFRGS, 2016).

Outro momento muito importante para a Universidade foi o da implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)³, em 2007 (UFRGS, 2016). Este programa possibilitou a criação de novas vagas,

cursar atividades de ensino isoladas de graduação na UFRGS, sem vínculo a nenhum curso, com objetivo de complementar, atualizar, diversificar, ou aprofundar sua área de formação profissional.

³ O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, define, como um dos seus objetivos, dotar as universidades

para ingresso por concurso vestibular, e de novos cursos, além da ampliação da pós-graduação. Ainda em 2007, a Universidade teve aprovado o seu Programa de Ações Afirmativas, pelo Conselho Universitário, possibilitando o ingresso por reserva de vagas nos cursos de graduação a egressos do sistema público de ensino e a egressos do sistema público autodeclarados pretos e pardos, bem como a indígenas. Outro evento importante foi a inauguração do Campus Litoral Norte, em 2014, levando o ensino superior a áreas nas quais este inexistia, contribuindo, para o avanço e para o desenvolvimento das áreas litorâneas do norte do Estado.

No contexto internacional, houve a constituição do Campus Internacional, plataforma de desenvolvimento de ações integradas e de estratégias de internacionalização. O programa Ciência sem Fronteira proporcionou números expressivos de mobilidade internacional, refletindo na visibilidade e no reconhecimento de ordem internacional, posicionando a UFRGS entre as dez melhores universidades da América Latina (UFRGS, 2016).

Portanto, percebemos que a Universidade atende a um grande volume de estudantes, tanto na graduação quanto na pós-graduação, e que esse quantitativo se deve, principalmente, a todas as políticas de expansão implementadas pela instituição. Outro ponto a ser destacado é o do foco na pesquisa e no desenvolvimento, haja vista a significativa quantidade de estudantes em cursos de doutorado, a qual, inclusive, ultrapassa a do mestrado. No entanto, o relatório *UFRGS em Números, 2016* não menciona o quantitativo de estudantes com deficiência ou traz informação sobre a acessibilidade na Universidade. As informações sobre inclusão e sobre acessibilidade foram encontradas no *site* do Incluir, e serão apresentados, em seguida.

6.1 O PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL (PDI)⁴

Nesta sessão, abordarei o PDI da UFRGS, com o objetivo de mostrar o que o instrumento menciona, em relação à acessibilidade e à inclusão de pessoas com deficiência. O *Plano de Desenvolvimento Institucional: PDI 2016 – 2026: Construa o futuro da UFRGS*, foi aprovado, através da Decisão nº 179/2016, de 24 de junho de 2016. O documento ressalta alguns pontos, como a responsabilidade social, fator relevante e intrínseco, ao papel da universidade pública. Assim, faz-se necessário mencionar o trecho do PDI, em que se afirma:

A Instituição está comprometida com a inclusão, incentivando as ações nas áreas de promoção e assistência em saúde, de desenvolvimento educacional e de gestão pública, tendo como horizonte a melhoria dos índices de desenvolvimento humano da região de influência da Universidade. Isto envolve capacitação do corpo técnico-administrativo e docente para o entendimento do caráter público do serviço oferecido pela Universidade, com vistas ao atendimento das diferentes necessidades de seus usuários, à continuação da implementação de programas institucionais e de apoio acadêmico que atendam critérios para a inclusão de estudantes de perfis diversos em atividades acadêmicas, ampliação de órgãos que executam o acompanhamento dos estudantes e posterior monitoramento de seu desempenho acadêmico (foco na qualidade e permanência) (UFRGS, 2016).

E o texto segue:

Dentro deste contexto, a UFRGS deve ampliar as iniciativas hoje existentes e possibilitar a criação de uma estrutura institucional que garanta a efetividade das ações afirmativas e reforçar o monitoramento dos resultados das mesmas, sejam aquelas relacionadas à permanência ou aquelas voltadas à assistência estudantil e ao atendimento às pessoas portadoras de necessidades especiais. Para tanto, é requerido ações para acessibilidade bem como capacitação de técnicos-administrativos e docentes, com ênfase no corpo docente, para uso de recursos pedagógicos assistivos. Outros pontos importantes são o aprimoramento da divulgação nas diversas mídias internas sobre os recursos instalados de acessibilidade, o levantamento permanente dos estudantes com necessidades especiais, permitindo ações pontuais (UFRGS, 2016).

⁴ O PDI somente foi implementado nas instituições do país, a partir da segunda metade da primeira década dos anos 2000. Cabe frisar, que este se originou da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996), que institui esse instrumento, como forma de avaliação da educação superior, pela União. No detalhamento desta avaliação, temos a Lei Federal nº 10.861, de 2004, que criou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES (BRASIL, 2004b). A instituição do SINAES torna o PDI um instrumento obrigatório, para que se possa avaliar a educação superior. O Decreto presidencial nº 5.773, de 2006, menciona que o PDI deve abranger os seguintes aspectos: o perfil institucional; o projeto pedagógico institucional; o cronograma de implantação e de desenvolvimento da instituição e dos cursos; o perfil docente; a organização administrativa; a infraestrutura; a avaliação e o acompanhamento do desenvolvimento institucional; aspectos financeiros e orçamentários; bem como regimento e estatuto da instituição (BRASIL, 2006).

Considerando o texto do PDI da UFRGS, é possível destacar que a Universidade está atenta à permanência dos estudantes, considerando, ainda, outro fator: o foco na qualidade. Outro ponto a ressaltar é o da conscientização sobre ações de acessibilidade, além de capacitações, principalmente, no âmbito da docência. No entanto, se observa que o documento utiliza uma nomenclatura ultrapassada: “Pessoas portadoras de necessidades especiais”, a qual foi substituída por “Pessoas com deficiência”, pela Portaria nº 2.344, de 03/11/2010, da SDH (BRASIL, 2010a).

Esclareça-se, ainda, que o PDI, segundo o Decreto nº 5.773 (BRASIL, 2006), adentra o campo estratégico, apresentando a missão, as metas e os objetivos da organização, em todos os âmbitos, sejam eles da gestão, sejam do pedagógico. Assim, a próxima pauta abordará o funcionamento do setor responsável por desenvolver ações de acessibilidade e de inclusão na Universidade, bem como o alinhamento deste com o documento do PDI-UFRGS.

6.2 O NÚCLEO DE INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE (INCLUIR)⁵

O Incluir é o setor da Universidade responsável por desenvolver estratégias de inclusão, de acessibilidade e de permanência, para as pessoas com deficiência, inserindo, também, aquelas que apresentam o Transtorno do Espectro Autista. Outro ponto relevante é o de que o setor atua, nos âmbitos do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão administrativa, atendendo aos estudantes, aos técnico-administrativos e aos professores, igualmente. Além disso, o Incluir também é responsável pela articulação, pelo fomento e pela consolidação de políticas de inclusão e de acessibilidade, na Universidade (UFRGS, 2019a).

É importante ressaltar que o Núcleo foi criado em 2014, se constituindo como parte do Departamento de Desenvolvimento de Gestão de Pessoas (DDGP), vinculado à Pró-Reitora de Gestão de Pessoas da Universidade. A partir da constituição do setor, a Universidade buscou dar visibilidade e condições, para a ampliação e para a consolidação de ações, que já vinham sendo realizadas, para com as pessoas com deficiência na Universidade.

Certamente, a criação do setor foi muito importante, para a Universidade, no sentido de consolidar uma política de acessibilidade, dando legitimidade aos serviços oferecidos a toda a comunidade, o que antes consistia, apenas, no atendimento a estudantes com deficiência, de acordo com a adesão da Universidade ao Programa Incluir – Acessibilidade à Educação Superior, que se deu em 2006.

⁵ Todas as informações, a respeito do Incluir, foram extraídas do *site* do setor (UFRGS, 2019a).

Neste sentido, cabe esclarecer os objetivos do Programa Incluir:

Programa Incluir – Acessibilidade à Educação Superior, as quais constituíram a formulação de estratégias para identificação das barreiras ao acesso das pessoas com deficiência à educação, decorrentes de cegueira, baixa visão, mobilidade reduzida, deficiência auditiva e da condição de ser surdo, usuário da Língua Brasileira de Sinais, nesta Universidade. As ações, desde então, visam a eliminação de barreiras pedagógicas, atitudinais, arquitetônicas e de comunicação, possibilitando uma efetiva participação desses estudantes na UFRGS. (UFRGS, 2019a)

Apesar de o MEC fomentar a criação de núcleos de acessibilidade nas Universidades Federais, através do Programa Incluir, desde 2013, a UFRGS criou o seu núcleo em julho de 2014. Outro dado interessante é o de que o MEC, através do Programa Incluir, trata do meio acadêmico, apenas, no que refere ao ensino superior, mas a UFRGS, ao criar seu Núcleo, além do atendimento aos estudantes, contemplou os servidores técnicos administrativos e docentes. O documento orientador do Programa Incluir observa, também, que o apoio dado, pelo MEC, às IFES inclui aportes de recursos orçamentários, por meio de repasses sistemáticos e contínuos, para atender às ações de acessibilidade, nomeado, pela Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SDH), como *Viver sem Limites*⁶ (SDH, 2013). No entanto, atualmente, não encontramos informação, quanto à manutenção desses repasses de recursos, considerando as mudanças de governo e de cenário político e econômico nos últimos tempos. Não é de hoje, portanto, que a Universidade vem empenhando esforços e desenvolvendo ações de acessibilidade: desde 1997, com o ingresso de estudantes surdos no Programa de Pós-Graduação em Educação, a Universidade teve que buscar formas de contemplar a permanência de estudantes com “necessidades específicas”, promovendo, naquele caso, a atuação de tradutores intérpretes de Língua Brasileira de Sinais nas aulas (UFRGS, 2019a).

Segundo o *Relatório de Implantação de Acessibilidade 2017*⁷ (UFRGS, 2017), remetido ao Tribunal de Contas da União (TCU), o Incluir opera, de acordo com o documento orientador do MEC (MEC, 2013a), atuando nos seguintes eixos: infraestrutura, currículo, comunicação e informação, programas de extensão e programas de pesquisa.

⁶ É o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – *Viver sem Limite*, pelo qual, por meio do Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011, o Governo Federal ressalta o compromisso do Brasil com as prerrogativas da Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada, pelo nosso país, com equivalência de emenda constitucional (SDH, 2013).

⁷ Segundo o relatório, quatro são estudantes e servidores da UFRGS, mas foram contabilizados no público “servidor docente”.

Nesta configuração, o principal papel a ser desempenhado pelo setor é a articulação entre os diferentes eixos e as instâncias institucionais responsáveis pela implementação de ações com vistas ao acesso, permanência e finalização, com sucesso, do percurso acadêmico das pessoas com deficiência na Universidade, assim como a trajetória profissional dos servidores com deficiência. (UFRGS, 2017)

Além disso, o *Relatório* menciona o funcionamento do acompanhamento, ofertado pelo setor:

O acompanhamento e apoio técnico a estudantes e servidores com deficiência é realizado por meio de atividades especializadas, que buscam dar condições de acesso e igualdade ao ensino aprendizagem e ao desempenho profissional, respectivamente. Com vistas à promoção da autonomia das pessoas nessa condição, foram disponibilizados serviços de leitor e escrevente, produção de materiais didáticos em Braille, áudios ampliados e táteis, guia vidente, acompanhamento em sala de aula e estudos extraclasse, tradução e interpretação de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), acesso a softwares leitores, ampliadores de tela, lupas eletrônicas, linha Braille, scanner e fusora. Este ano adquirimos mais uma impressora Braille, de última geração, o que possibilitou ampliar o trabalho de adaptação de materiais. Os serviços do Incluir são disponibilizados a todos os setores da Universidade, inclusive a docentes, que ao planejarem suas aulas, por vezes solicitam materiais didáticos adaptados aos discentes com deficiência. (UFRGS, 2017)

Além dos serviços oferecidos, outro aspecto relevante é o da composição da equipe de trabalho, cujo formato segue (UFRGS, 2019a):

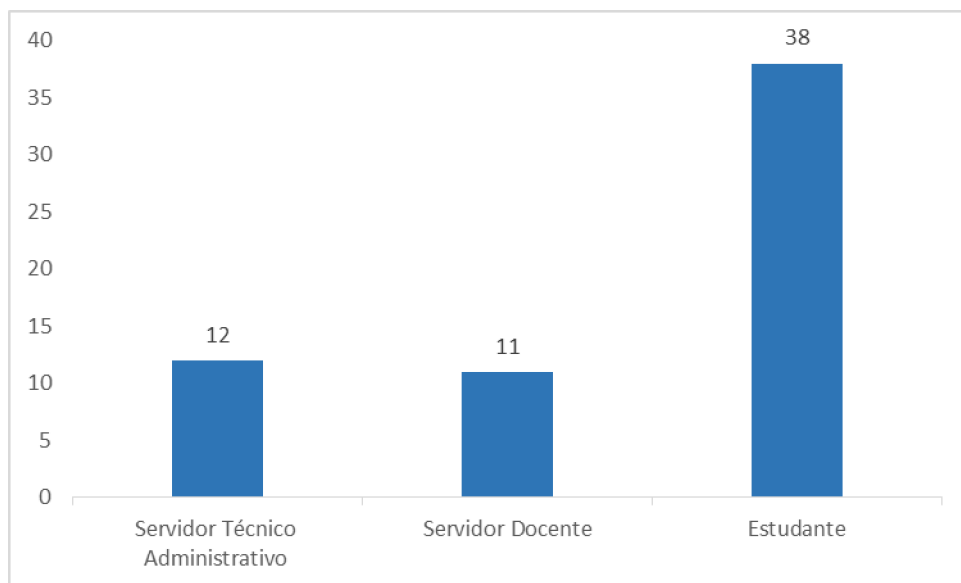
- a) uma coordenadora;
- b) duas servidoras, que compõem a equipe administrativa;
- c) uma servidora, revisora de texto Braille, responsável pela produção de material em Braille;
- d) quatro servidoras, que compõem uma equipe interdisciplinar, constituída pelos seguintes profissionais: uma psicóloga, uma assistente social, uma pedagoga e um técnico em assuntos educacionais;
- e) nove servidores tradutores-intérpretes, que compõem a equipe de intérpretes do setor;
- f) doze bolsistas, com formação em diversas áreas.

Observemos que, com a implementação da Lei nº 13.409/2016, a partir do ano de 2018, com a reserva de vagas aos estudantes com deficiência, a tendência é de que o atendimento, pelo setor, aumente. Outro ponto relevante diz respeito à adequação da gama de serviços oferecidos ao quantitativo de colaboradores da equipe do Incluir. Tal não considera, entretanto, os afastamentos de servidores, em razão de licenças, de férias e de outras formas, que afetam a composição da equipe e a qualidade do atendimento, informações que não são

divulgadas no *site* do setor. Neste sentido, questionamos: será que todos os estudantes conseguem ser atendidos satisfatoriamente?

Segundo o *Relatório de Implantação de Acessibilidade 2017*, no primeiro semestre de 2017, foi atendido um total de 61 pessoas com deficiência⁸, considerando que, deste total, 62% dos atendimentos foram destinados a estudantes (GRÁFICO 1). Ressalte-se que este número não representa o quantitativo de estudantes com deficiência na UFRGS, mas o quantitativo de estudantes que receberam atendimento, pelo setor, naquele período.

Gráfico 1 – Público atendido, pelo Incluir



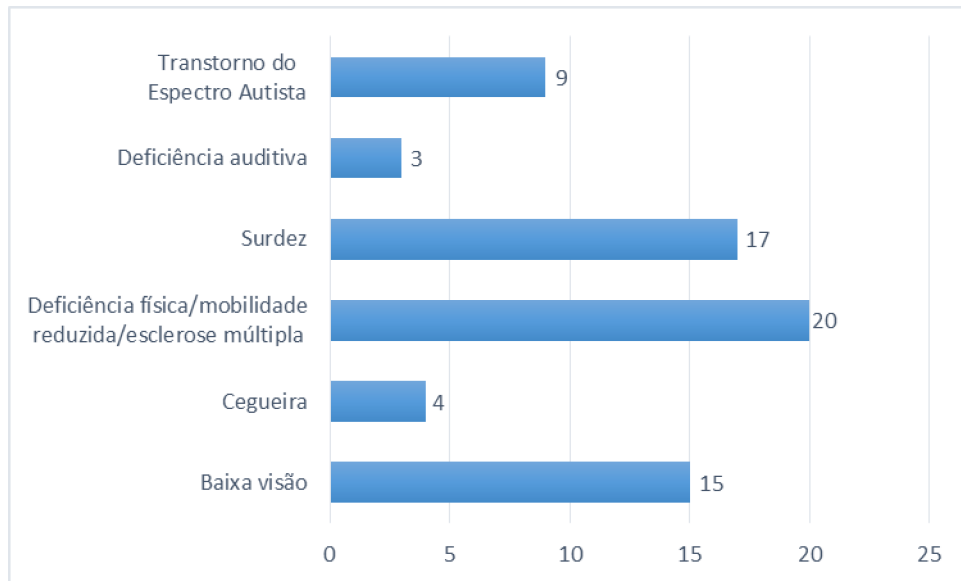
Fonte: adaptado pela autora (2019), a partir de UFRGS (2017).

Outro dado relevante, encontrado neste relatório, foi o da categorização, por deficiências, do total de atendimentos realizados pelo Incluir. Diante do agrupamento feito pelo setor, a prevalência de atendimento se dá nas seguintes deficiências: física, mobilidade reduzida e esclerose múltipla, totalizando 68 deficiências⁹.

⁸ Segundo o relatório, quatro são estudantes e servidores da UFRGS, mas foram contabilizados no público “servidor docente”.

⁹ Conforme o documento, há casos de deficiência múltipla.

Gráfico 2 – Categorização por deficiência



Fonte: adaptado pela autora (2019), a partir de UFRGS (2017).

De acordo com o Gráfico 2, podemos perceber que a maior parte dos atendimentos abrange as especialidades deficiência física/mobilidade reduzida/esclerose múltipla, com 29%; em seguida, temos a surdez, com 25%; a baixa visão, com 22%; o transtorno do espectro autista, com 13%; e, com menores incidências, temos a cegueira, com 6%; e a deficiência auditiva, com 4%. Cabe salientar que este quantitativo representa, apenas, o número de pessoas atendidas pelo setor Incluir, no ano de 2017, o que não representa o quantitativo de pessoas com deficiência na Universidade. Outro aspecto que distingo é o de que o quantitativo de 38 estudantes atendidos é referente ao ano de 2017, sendo que a Lei nº 13.409/2016, que garante o acesso das pessoas com deficiência nas Universidades Federais por reserva de vagas foi publicada, somente, ao final do ano de 2017. Inclusive, o *Relatório* menciona que não houve tempo para a instituição implementar este instrumento legal no vestibular e no SISU do ano de 2017: “A partir do Vestibular 2018 e SISU, as pessoas com deficiência terão assegurado o acesso, a partir da política de Ações Afirmativas” (UFRGS, 2017).

No Relatório de Autoavaliação Institucional 2018 (UFRGS, 2018), é possível identificar uma avaliação do setor, que contempla ações e estratégias, em atendimento e em consonância com o item “Eixo 2: Desenvolvimento Institucional; Dimensão 3: Responsabilidade Social da Instituição”, consolidado no documento do PDI 2016-2026, referido na sessão anterior. Percebo que seja imprescindível apresentar alguns aspectos deste relatório, com o objetivo de conhecer e de compreender as ações que o setor vem

desenvolvendo, no que se refere à educação inclusiva, além daquelas que pretende realizar, bem como para explicitar, quanto ao seu alinhamento com o PDI 2016-2026. No Quadro 9, apresento a relação entre o PDI e o setor Incluir, expressando, em um lado da coluna, as diretrizes e os objetivos do PDI, que devem ser cumpridos; e, no outro, as ações e estratégias desenvolvidas, pelo Incluir, para atender aos objetivos traçados pelo PDI.

Quadro 9 – Relação entre os objetivos do documento PDI-UFRGS 2016-2026 e ações e estratégias, realizadas pelo Incluir, para atender a tais objetos

PDI (2016-2026) – Eixo 2: Responsabilidade Social da Instituição	Ações e estratégias estabelecidas pelo Incluir
Pluralidade e protagonismo , no que se refere ao perfil do corpo discente , considerando a expansão de vagas e a implementação das Políticas de Ações Afirmativas, que, a partir do vestibular de 2018 e do SISU, contemplou as pessoas com deficiência, de acordo com a Lei nº 13.409/2016.	Assessoramento a diversos setores, com destaque ao atendimento a docentes e à COMGRADs, pontuando, principalmente, questões relacionadas à valorização das diferenças, à aprendizagem e à igualdade de condições. Outro aspecto importante é o de que todo o atendimento do setor é baseado na Lei Brasileira de Inclusão – LBI.
Objetivos de Impacto social , que envolvem interação com a sociedade , buscando desenvolver uma política institucional de integração entre a Universidade e entidades públicas e privadas , com reflexos nas atividades acadêmicas e de gestão.	Parceria com o Conselho Estadual das Pessoas com Deficiência (COEPEDE) e com a Escola de Desenvolvimento da UFRGS (EDUFRGS), no que se refere à participação em eventos, à promoção de atividades, como oficinas e palestras, que são oferecidas à toda a comunidade, tanto interna quanto externa, com o objetivo de estabelecer um diálogo com a sociedade.
Responsabilidade Institucional , principalmente no aspecto de comprometimento com a inclusão, primando pelo acompanhamento discente, com foco na qualidade e na permanência .	Atendimento, por meio de uma equipe interdisciplinar, que tem, como objetivo, mapear as demandas individuais e coletivas, bem como oferecer orientações, além de outros serviços de acessibilidade, que visam à autonomia da pessoa; Disponibilização de Formulário de Serviços e de Recursos de Acessibilidade, instrumento, pelo qual, a comunidade universitária poderá requerer atendimento. Destaca-se que o formulário está organizado em eixos, abordando aspectos pedagógicos, de mobilidade e arquitetônicos, mobiliários e equipamentos de acessibilidade, comunicação e informação, apoio para atividades acadêmicas, solicitação de adaptação de materiais acadêmicos, empréstimos de equipamentos e de <i>softwares</i> , e que este formulário é preenchido, pelo estudante, no momento de sua matrícula, considerando que o gerenciamento de todo o processo e a responsabilidade pelo atendimento ao estudante é realizado pela COMGRAD à qual o estudante está vinculado.
Objetivos de impacto social: de inclusão e de fortalecimento de ações de inclusão social, pedagógica e laboral	A descentralização do atendimento ao estudante, consignado às COMGRADs, é recente, pois, anteriormente, todos os processos de atendimento

PDI (2016-2026) – Eixo 2: Responsabilidade Social da Instituição	Ações e estratégias estabelecidas pelo Incluir
	<p>ficavam centralizados no Incluir. O Incluir destaca que esta mudança vem ao encontro da perspectiva de se pensar a inclusão como responsabilidade e como comprometimento de todos e, não, de um setor, apenas, em conformidade com a Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) e com a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.</p>
<p>Objetivos de impacto social: ampliar as ações de diálogos interculturais, assim descrito: promover atividades, com os objetivos de estimular o diálogo, a convivência e a interação na diversidade.</p>	<p>Neste aspecto, o setor tem investido em ações que possam dar visibilidade à temática, considerando o desconhecimento sobre o tema, pois considera que uma das formas de romper com as barreiras atitudinais é por meio do conhecimento. Sendo assim, o setor realizou diversas atividades e participou de diversos espaços, como: UFRGS Portas Abertas, Conversações Afirmativas, Por Dentro da UFRGS, Salão UFRGS, Semana da Pessoa com Deficiência, Cine-debate, em parceria com o CIPAS – Centro Interdisciplinar de Proteção e Atenção à Saúde, do Instituto de Psicologia, e da trilha de aprendizagem Diversidade e inclusão na Universidade, com a EDUFRGS, além da participação em mesas de debates sobre a temática, internas e externas à Universidade, como COEPEDE, FADERGS e UFCSPA, desta forma, apresentando o que conhecemos sobre acessibilidade e destacando o quanto de aprendizado é possível na convivência com a diversidade.</p> <p>O setor destaca, ainda, a capacitação, obtida pela participação na atividade <i>Diversidade e inclusão na Universidade: Encontro das Pessoas com Deficiência na UFRGS – um coletivo em construção</i>.</p> <p>Além disso, o setor menciona o desenvolvimento de um sistema, que mapeará as pessoas com deficiência, na Universidade, e ressalta a importância deste programa, considerando que poderá ser um meio, pelo qual as pessoas consigam se expressar e solicitar suas demandas. Tal sistema está em fase de aprovação, junto à Reitoria.</p>

Fonte: adaptado pela autora (2019), a partir de UFRGS (2018).

Quadro 10 – Excerto do *Relatório de Autoavaliação Institucional 2018* da UFRGS

Itens/Aspectos/Quesitos	Potencialidades	Fragilidades	Ações e estratégias na busca de melhorias
Proposição para a implementação da política de Políticas Afirmativas, para as pessoas com deficiência.	<ul style="list-style-type: none"> - Garantia de direitos das pessoas com deficiência; - Pluralidade e protagonismo de grupos historicamente excluídos; - Consolidar a política de Ações Afirmativas com a inserção de novos grupos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ao ampliar o atendimento às pessoas com deficiência, a instituição precisa de adequações estruturais, tanto arquitetônicas, quanto pedagógicas e atitudinais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Verifica-se a necessidade de reforçar a articulação com unidades acadêmicas e administrativas por ser tratar de uma temática transversal que permeia todos os espaços da Universidade; - Parceria com Instituições externas representativas das pessoas com deficiência.
Fortalecimento de ações de acessibilidade, inclusão social, pedagógica e laboral, além de promover ações inclusivas acadêmicas, culturais, esportivas e artísticas.	<ul style="list-style-type: none"> - Participar de diferentes ações, que tratam sobre a temática acessibilidade, lançando mão da estratégia de divulgação do trabalho do setor, dando visibilidade às pessoas com deficiência, para que cada vez mais a instituição e todos os seus atores possam tomar conhecimento das ações de inclusão, buscando contribuir para a construção de uma cultura de acessibilidade; - Continuidade na oferta de capacitações e ações de extensão, para servidores e discentes, que abordem a temática e que auxiliam na eliminação das diversas barreiras existentes, principalmente a barreira atitudinal e informacional; 	<ul style="list-style-type: none"> - Quantitativo de servidores frente a crescente demanda; - Barreiras atitudinais e informacionais, que perduram; - O concurso vestibular ainda apresenta muitas questões a serem melhoradas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reforçar a articulação com unidades acadêmicas e administrativas; - Continuidade na execução das capacitações e ações de extensão; - Realização do II Encontro das pessoas com Deficiência da UFRGS, na perspectiva do protagonismo deste coletivo, nas ações a eles relacionadas. - Parceria com a COPERSE para tornar o concurso vestibular mais acessível.
Comprometimento com a inclusão, sendo uma das diretrizes a ampliação do acompanhamento discente, além do monitoramento de seu desempenho acadêmico, com foco na qualidade e permanência deste estudante.	<ul style="list-style-type: none"> - O acompanhamento e apoio técnico a alunos e servidores com deficiência é realizado por meio de atividades especializadas, que buscam dar condições de acesso e igualdade ao ensino-aprendizagem e ao desempenho profissional, respectivamente; - Promoção da autonomia das pessoas com deficiência com a disponibilização dos diferentes serviços oferecidos pelo setor, além de sua ampliação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Quantitativo de servidores frente a crescente demanda; - Dificuldades no repasse de recursos necessários à ampliação na oferta de serviços de acessibilidade, frente ao aumento de demandas em função da reserva de vagas para as pessoas com deficiência; - Centralidade do INCLUIR no acompanhamento discente, diminuindo, em alguns casos, o comprometimento das unidades de ensino com as ações de inclusão. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reforçar a articulação com unidades acadêmicas e administrativas; - Desenvolver, nos próximos anos, uma formação continuada visando atender diversas áreas a fim de institucionalizar serviços e recursos de acessibilidade. - Descentralizar o acompanhamento discente, projetando o atendimento às COMGRADs, como porta de entrada, com a assessoria do INCLUIR. Até o momento, o discente com deficiência procurava o INCLUIR e após a COMGRAD do seu curso.

Fonte: Programa... (c2018).

Pelo exposto, percebe-se que o setor vem empenhando esforços e trabalhando, para eliminar as diversas barreiras existentes, principalmente, às de ordem atitudinal e informacional, através de formações, nas diversas áreas do conhecimento que abordam o tema. O setor vem atuando em diferentes frentes, em parceria com as comunidades interna e externa, inclusive, com as próprias pessoas com deficiência, garantindo o protagonismo e a participação ativa deste segmento.

Um aspecto importante é o da falta de um mapeamento das PcD na instituição. Este mapeamento proporcionaria a identificação da PcD, além de algumas informações relevantes, sendo utilizado, como instrumento de gestão nas tomadas de decisão, para definir quais ações e quais estratégias poderiam ser desenvolvidas e implementadas. No entendimento do Incluir, tal lacuna poderia ser preenchida, através de um *software*. Conforme o Quadro 9, o Incluir reconhece a importância deste instrumento, como uma interface, que possibilitará às pessoas apresentarem suas demandas, além de ser uma ferramenta de expressão. O setor coloca, ainda, que o desenvolvimento de um sistema para consolidar este mapeamento está em fase de desenvolvimento e que necessita passar pela aprovação da Reitoria. Portanto, o número de estudantes atendidos pelo Incluir não nos remete à realidade do contexto institucional da UFRGS.

Outro ponto que saliento é o do reconhecimento do setor, quanto a alguns aspectos, que dizem respeito a potencialidades e a fragilidades. No que se refere aos aspectos frágeis, o setor destaca, conforme apresentado no Quadro 10, a necessidade de disponibilizar mais servidores, em face da crescente demanda; a necessidade de adequações estruturais arquitetônicas, atitudinais e pedagógicas, bem como de aspectos do processo seletivo do vestibular, que deve ser aperfeiçoado. Ao mesmo tempo, o Incluir apresenta estratégias e ações, para melhorar os pontos citados, de acordo com a coluna “Ações e estratégias na busca de melhorias”.

Percebem-se, também, o comprometimento e a apropriação, para com os dispositivos legais existentes, por parte do setor, que vem realizando ações e implementando mudanças, tanto nos fluxos dos processos de trabalho quanto em ações que demandam orientações e formação, para a comunidade universitária. Nesta perspectiva, cabe frisar alguns elementos relevantes, apontados pelo setor: o obrigação de todos, para com a inclusão; a importância da autonomia da pessoa com deficiência; o protagonismos da PcD e sua ativa participação, em todos os espaços; a necessidade de uma mudança cultural; entre outras questões, apontadas nos relatórios, que demonstram o quanto o setor está alinhado com os diversos dispositivos legais e comprometido, para que, de fato, as legislações se concretizem.

Contudo, tanto a eliminação de barreiras arquitetônicas demanda a aquisição de novos mobiliários acessíveis, reformas estruturais e aquisições com elevado custo, quanto a das pedagógicas e comunicacionais, no que se refere à adequação de recursos humanos, para atender aos estudantes PcD, contemplando suas especificidades, dependem, diretamente, da posição do Ministério da Educação (MEC), isto é, de liberações de recursos financeiros e de autorizações, para a contratação de mais servidores, via concurso público. É mister a grande dificuldade orçamentaria, que as universidades federais estão vivenciando, atualmente, recebendo cada vez menos recursos, inclusive, com grande propensão ao sucateamento. Sendo assim, Santos (2010, p. 12) nos confirma que “A crise da Universidade pública, por via da descapitalização, é um fenômeno global, ainda que sejam significativamente diferentes, as suas consequências no centro, na periferia e na semiperiferia do sistema mundial”. Há uma grande asfixia financeira na Universidade e uma tendência, para os próximos anos, de que os recursos sejam cada vez mais escassos, refletindo, diretamente, no atendimento e nos serviços oferecidos aos estudantes e a toda a sociedade. Nesta perspectiva, aproveito para destacar a importância do papel do MEC nas políticas institucionais inclusivas de todas as universidades, mas, principalmente, nas federais.

Portanto, para que se tenha uma melhor compreensão das políticas educacionais inclusivas, que vigoram, hoje, no ensino superior, do Brasil, e que se propagam nas instituições de ensino, é fundamental conhecer os aspectos históricos, sociais, políticos, econômicos, legais e culturais, que perpassam a temática deste estudo, cuja abordagem será apresentada na próxima sessão.

7 AS LEGISLAÇÕES E AS CONCEPÇÕES TEÓRICAS SOBRE O TEMA

Esta seção está dividida em quatro subseções: a primeira retratará o percurso histórico e a definição da pessoa com deficiência, os dispositivos legais que marcaram a inclusão das PcD, nos âmbitos nacional e internacional, além das concepções teóricas sobre a educação inclusiva e a interface com a gestão acadêmica; a segunda apresentará algumas *nuances* do sistema econômico capitalista, no contexto do ensino superior brasileiro, com enfoque nas políticas de expansão das universidades federais, no que tangenciam às políticas públicas inclusivas brasileiras; a terceira tratará das políticas inclusivas para as pessoas com deficiência no ensino superior, mostrando as políticas implementadas no Brasil e em outros países; e, por fim, será mostrado o contexto da pessoa com deficiência no ensino superior brasileiro, bem como será observada a atual conjuntura educacional brasileira.

7.1 DEFINIÇÃO, HISTÓRIA, MARCOS LEGAIS NO PROCESSO DE INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E AS CONCEPÇÕES TEÓRICAS SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA INTERFACE COM A GESTÃO ACADÊMICA

Resgatar a trajetória histórica das pessoas com deficiência nos remete a reflexões e nos ajuda a compreender o contexto atual. Cada período traduz um comportamento da sociedade, em relação a esse segmento. Rozek e Viegas (2012) colocam que, na História, temos etapas de concepção, relacionadas à pessoa com deficiência, que vão se modificando, ao longo do tempo. Antes de entrar nas questões históricas, verifico ser pertinente abordar “o que é pessoa com deficiência”. A Lei nº 13.146/2015, a qual institui o estatuto da PcD, cita, em seu segundo artigo, que:

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

Tal Lei apresenta, em seu primeiro parágrafo, que, quando necessária, uma avaliação da deficiência é feita, com um olhar biopsicossocial, a partir de uma equipe multiprofissional e interdisciplinar.

Durante a História, existiram diversas concepções, relacionadas à pessoa com deficiência, as quais foram evoluindo. De acordo com Cardozo (2017), na Idade Média (de

476 d.C. até 1453), pessoas com deficiência, que não estavam dentro dos padrões estéticos, eram excluídas com violências, sendo, muitas vezes, assassinadas. No período pós-Idade Média, no Renascimento, no século XIV, a deficiência recebia uma abordagem médica e científica. Segundo Santos, Velanga e Barba (2017), nesta fase, a condição era associada a enfermidades, ou seja, as pessoas eram consideradas doentes e, em função disso, marginalizadas, sendo aprisionadas, em asilos e em hospitais psiquiátricos, com direito, apenas, a vestuário e à alimentação. Rozek e Viegas (2012) mencionam que, no que respeita à educabilidade das pessoas com deficiências, no Brasil, ela não ocorria; havia, somente, afastamento e isolamento do convívio social. Essa segregação persistiu, por muito tempo, no país, relacionada a um tratamento médico-educacional, pois as pessoas consideradas “diferentes” representavam um “grande peso” na sociedade. Nessa perspectiva, Rozek e Viegas (2012) enfatizam que, por um longo período, as pessoas com deficiência eram alojadas em asilos, em hospitais e em instituições, com a intenção de dar, a estas pessoas, segurança, em visão caridosa, que, ao mesmo tempo, oscilava entre a rejeição e a aceitação. Aprisionadas nas instituições especializadas, essas pessoas eram limitadas, em seu convívio com o meio social e com a comunidade, além de não terem acesso ao ensino e a conteúdos escolares e profissionais básicos. A concepção de inclusão social surge, somente, a partir da Segunda Guerra Mundial.

No próximo tópico, abordarei os principais documentos, que repercutiram nacional e internacionalmente, para a conscientização sobre a equidade, sobre a dignidade e sobre os direitos e as garantias das pessoas com deficiência, em todas as esferas da vida e da sociedade.

De acordo com Pereira (2007), o tema da inclusão de pessoas com deficiência vem sendo foco de discussões, a nível internacional, que conduzem ao reconhecimento desta parcela da população, refletindo na criação e na implementação de legislações relevantes, para as nações e povos, em âmbito local. O mesmo autor coloca que o Brasil recebe fortes influências destes documentos internacionais, de forma a aprimorar nossas legislações e nossos regulamentos educacionais. Apresento, no Quadro 11, os documentos que fizeram parte do processo de inclusão das pessoas com deficiência, tanto no âmbito internacional quanto no nacional.

Quadro 11 – Marcos legais relevantes no processo de inclusão das pessoas com deficiência, nos âmbitos internacional e nacional

Ano	Âmbito	Documentos/Legislações
1948	Internacional	Declaração Universal dos Direitos Humanos
1981	Internacional	Ano Internacional das Pessoas Deficientes.
1983	Internacional	Declaração das Nações Unidas para as pessoas com deficiência
1988	Nacional	Constituição Federal de 1988, um marco, para a construção de uma sociedade igualitária, sem preconceito e sem discriminação
1989	Nacional	Lei nº 7.853, que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, que institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes e dá outras providências
1990	Internacional	Conferência Educação para Todos da Unesco
1994	Internacional	Declaração de Salamanca
1994	Nacional	Política Nacional de Educação Especial
1996	Nacional	Lei nº 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB)
1999	Internacional	Convenção de Guatemala
1999	Nacional	Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências
2001	Internacional	Declaração Internacional de Montreal
2001	Nacional	Decreto nº 3.956, que promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência
2002	Nacional	Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena
2003	Nacional	Portaria nº 3.284, do MEC, que dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições
2004	Nacional	Decreto nº 5.296, que regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que trata de prioridade de atendimento às pessoas com deficiência, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida
2005	Nacional	Decreto nº 5.626, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18, da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, a qual estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, em diversos âmbitos da sociedade

Ano	Âmbito	Documentos/Legislações
2005	Nacional	Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir) propõe ações que garantem o acesso pleno de pessoas com deficiência às instituições federais de ensino superior (IFES)
2007	Internacional	Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
2008	Nacional	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, documento que traça o histórico do processo de inclusão escolar no Brasil, para embasar “políticas públicas promotoras de uma Educação de qualidade para todos os estudantes”
2009	Nacional	Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado, na educação básica, na modalidade educação especial
2009	Nacional	Decreto nº 6.949, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007
2010	Nacional	Decreto nº 7.234, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que tem, como finalidade, ampliar as condições de permanência dos jovens, na educação superior pública federal
2011	Nacional	Decreto nº 7.611, que dispõe sobre a educação especial, e as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado, em todos os níveis e modalidades
2012	Nacional	Lei nº 12.764, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e que altera o § 3º do art. 98, da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990
2013	Nacional	Documento orientador Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior, do SECADI/SESu–2013
2013	Nacional	Lei Federal nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências
2014	Nacional	Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), para a década 2014-2024
2015	Nacional	Lei nº 13.146 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais, por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania, os direitos e liberdades fundamentais da pessoa com deficiência
2016	Nacional	Lei nº 13.409, que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino, alterando a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012

Fonte: elaborado pela autora (2019).

O estudo realizado por Reis (2017) enfatiza que os marcos legais foram cruciais, para a sociedade, no sentido de dar maior reconhecimento e maior legitimidade ao assunto, além

de oferecer condições de desenvolvimento e oportunidades às pessoas com deficiência, que, historicamente, foram muito discriminadas, excluídas e injustiçadas.

A Declaração dos Direitos Humanos, aprovada em 1948, foi elaborada, conforme Caiado (2009), para reverter o sofrimento de duas guerras mundiais. O documento afirma, ainda, que as pessoas com deficiência devem ter os mesmos direitos, ou seja, equipara os direitos de todos, a serem usufruídos em toda a sua plenitude, sem que haja preconceitos e discriminação. Reis (2017) também elucida o quanto esta declaração foi crucial, para reforçar o direito das pessoas com deficiência, no âmbito internacional, e para evitar que situações de crueldade, ocorridas no passado, viessem a se repetir. Conforme a autora, os direitos se estendem às esferas civil, econômica, social e política. O documento também versa sobre as garantias das pessoas com deficiência, no que se refere ao direito à liberdade, ao desenvolvimento pessoal e social e, inclusive, ao direito à educação. Outro documento de extrema relevância, para a sociedade, é a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, que, conforme Guerreiro (2012), foi aprovada em 1975, pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU). Segundo a autora, sua principal finalidade foi a de impulsionar o padrão de vida, o emprego e o desenvolvimento econômico e social.

No Brasil, observa-se que a Constituição Federal brasileira (CF) de 1988, especificamente, no inciso I, do artigo 5º, relativo aos direitos e às garantias individuais e coletivas, coloca: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]” (BRASIL, 1988). Nesse trecho, já podemos verificar um marco importante e um ponto de partida, para a construção de uma nação igualitária, sem discriminação e sem preconceitos. Além disso, quanto à educação, conteúdo apresentado no artigo 208, a CF coloca que o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência deve ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino. Contudo, podemos observar que, diante da ordem cronológica dos documentos, apontada no Quadro 11, é possível perceber que a CF foi construída e foi consolidada, em consonância e sob as influências de documentos e de eventos internacionais anteriores.

Outro documento importante, de cunho internacional, é a Declaração de Salamanca, de 1994. Meireles-Coelho, Izquierdo e Santos (2007) explicam que o documento apresenta um viés inclusivo na educação. De acordo com os autores, o documento coloca que os sistemas de educação devem estar organizados, para atender a todos nas escolas regulares, inclusive, crianças e jovens com “necessidades educativas especiais”. Sendo assim, o sistema educacional deve estar preparado, para atender às crianças e aos jovens, considerando a

diversidade das características destes estudantes. Além disso, os autores colocam que o sistema educacional é o meio existente com maior potencial e capacidade de eliminar atitudes discriminatórias, sendo possível, a partir dele, construir-se uma sociedade inclusiva e solidária.

Dois anos depois da Declaração de Salamanca, ou seja, em dezembro de 1996, tivemos outro marco relevante na área da educação brasileira: a publicação da Lei nº 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB). A LDB, em seu capítulo V, trata da educação especial, uma modalidade de educação oferecida a estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. No âmbito educacional, uma das questões que a LDB contempla é a de que a educação especial deve ser oferecida, especialmente, na rede regular de ensino, iniciando-se, este atendimento, na fase da educação infantil. A partir daí, foi possível garantir que estudantes com deficiência tivessem direito a professores especializados e a materiais adaptados, de acordo com sua condição e em integração com a comunidade (BRASIL, 1996). Garcia, Bacarim e Leonardo (2018) mencionam, que, a partir dessa Lei, iniciou-se um processo de alteração nas políticas públicas, considerando a garantia de estudantes com deficiência no ensino regular, além de mudanças na estrutura escolar, que deve prover e garantir a flexibilização de currículos, de metodologias, de atendimento especializado, por parte do professor, entre outras questões.

Conforme o Quadro 11, destacamos mais dois documentos, de ordem internacional, que impactaram as legislações do Brasil: a Convenção da Guatemala, de 1999, e a Declaração Internacional de Montreal, de 2001. O primeiro trata, principalmente, da eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas com deficiência e de sua plena integração à sociedade. O segundo menciona que o acesso deve ser igualitário, nos diversos espaços da vida, sendo este um pré-requisito aos direitos humanos universais e às liberdades fundamentais das pessoas. Além disso, a Declaração de Montreal faz um grande apelo à sociedade civil e aos governantes, para que se comprometam e para que desenvolvam um desenho inclusivo, para todos os ambientes, os produtos e os serviços.

O Brasil, por sua vez, publicou o Decreto nº 3.298/99 (BRASIL, 1999), que estabelece um conjunto de normativas, que objetivam assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais, por parte das pessoas com deficiência, regulamentando a Política Nacional para a Integração da Pessoa com deficiência, e o Decreto nº 3.956/2001 (BRASIL, 2001), que estabelece, a partir do texto da Convenção Interamericana, que pessoas com deficiência possuem os mesmos direitos humanos e as mesmas liberdades fundamentais das

outras pessoas, inclusive, o direito de não serem submetidas à discriminação, com base na deficiência.

Reis (2017) faz um destaque conceitual, no qual menciona que a “legislação comentada para Pessoas Portadora de Deficiência e Sociedade Civil Organizada”, de 2003, coloca que é necessário que o Decreto nº 3.298/99 faça uma alteração da fase de integração social, para uma efetiva inclusão. Importante explicitar a diferença conceitual entre “integração” e “inclusão”, pois tais conceituações exercem um papel diferente na sociedade e fazem parte do desenvolvimento histórico. A “integração”, conforme Reis (2017), foi crucial, para a abertura do ensino regular aos estudantes com necessidades educacionais. No entanto, o ambiente não foi planejado e, nem, preparado para recebê-los, sendo transferida, a responsabilidade de permanência e de adaptação, aos próprios estudantes. Nesse sentido, a autora destaca que a “integração” atende, somente, àqueles estudantes que conseguem se adaptar às classes regulares. Para Lourenço (2010), na “integração”, a deficiência é entendida como uma dificuldade da pessoa, mantendo-se as estruturas e os espaços. Na “inclusão”, a deficiência é considerada um problema social, ocorrendo o reconhecimento de instituições e de governantes, relativamente à necessidade de promover as transformações e as alterações necessárias, para acolher, da melhor forma, estes estudantes.

Também salientamos a importância das legislações: a Portaria nº 3.284/2003 (BRASIL, 2003), o Decreto nº 5.296/04 (BRASIL, 2004a), o Decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2005), o Decreto nº 7.234/10 (BRASIL, 2010b) e a Lei nº 12.764/2012 (BRASIL, 2012), para o ensino superior, considerando que elas contribuíram, de alguma forma, no processo de inclusão no espaço universitário. Neste sentido, em 2005, tivemos a implementação do Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir). O objetivo deste programa era o de garantir o pleno acesso aos estudantes com deficiência no ensino superior. Assim, desde 2005, o programa funcionava, através de editais, com a finalidade de apoiar projetos de criação ou de criar núcleos de acessibilidade nas instituições de ensino superior, que garantissem a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica. O Ministério da Educação considera que: “Os núcleos melhoram o acesso das pessoas com deficiência a todos os espaços, ambientes, ações e processos desenvolvidos na instituição, buscando integrar e articular as demais atividades, para a inclusão educacional e social dessas pessoas”. Além disso, segundo o MEC (2013a), o programa Incluir atende ao disposto nos decretos nº 5.296/2004 (BRASIL, 2004a) e nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005).

Faz-se um destaque especial à repercussão internacional, alcançada pela Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, documento aprovado e assinado, pela Assembleia

Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), no dia 30 março de 2007, que ratifica todos os direitos dos cidadãos com deficiência e que proíbe a discriminação contra pessoas com deficiência, em todos os aspectos da vida. Tal texto abrangeu e se refletiu em diversas nações do mundo, inclusive, no Brasil, um dos países que assinou e que se comprometeu com o tratado. Sendo assim, em 2009, o governo promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, por meio do Decreto nº 6.949/2009, com o intuito de garantir que o tratado fosse cumprido, de fato, no Brasil. Reis (2017, p. 40), em uma perspectiva educacional, menciona, em seu estudo, que a convenção: “Estabelece que os países membros promovam um sistema de educação inclusiva, que contemple todos os níveis de ensino, com ambientes que potencializem o desenvolvimento, em aspectos acadêmico e social”.

Outra legislação relevante, para a história da educação brasileira, abrangendo todos os níveis de ensino, foi a Lei nº13.005, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014 a 2024. O plano apresenta uma série de medidas, que se desdobram em diretrizes, em metas e em estratégias, a serem cumpridas, no sistema educacional, durante dez anos. As diretrizes do PNE estão direcionadas, principalmente, à redução das desigualdades, além de darem um destaque importante para a diversidade.

Contudo, verifica-se que há, por parte dos governantes, intenções claras de promover e de efetivar estas metas e estas estratégias, através da regulamentação de outras legislações. Um exemplo disto pode ser visto, em 2016, através da Lei nº 13.409/16, que normatizou a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Esta lei, também referenciada, na comunidade, como Lei de Cotas, garante que pessoas com deficiência, que cursaram o ensino médio, integralmente, em escolas públicas, têm reserva de vaga garantida nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino (BRASIL, 2016). Cabe destacar que a reserva é, somente, para os estudantes que cursaram todo o ensino médio em escola públicas, ou seja, caso haja alguma situação, em que o estudante tenha feito o ensino médio, parcialmente ou, até mesmo, integralmente, em escola particulares, este estudante com deficiência não terá direito à reserva de vaga. A Lei nº 13.409/2016 (BRASIL, 2016) representou, sem dúvida, um avanço e uma conquista nos direitos das pessoas com deficiência no âmbito educacional, especialmente, no ensino superior. No entanto, é necessário aprimorar a legislação, tornando-a mais consciente de que a inclusão deve ser direcionada a todos e, não, somente, aos que cursaram, apenas, escolas públicas, isto é, os estudantes com deficiência, advindos de escolas particulares, também podem ter enfrentado diversas barreiras, no decorrer de seus percursos.

Por fim, não podemos nos esquecer da Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), publicada em julho de 2015 (BRASIL, 2015), que foi, sem dúvida, o instrumento norteador da implementação da Lei nº 13.409/2016 (BRASIL, 2016). Além disso, este foi mais um marco, para afirmar os direitos das pessoas com deficiência, no qual vários aspectos foram elencados: saúde, educação, trabalho, habilitação, e reabilitação, transporte, turismo e lazer. A Lei também traz esclarecimentos sobre alguns conceitos e oferece orientações, a respeito de direitos, fortalecendo, ainda mais, os já existentes, além de ser um dos mais importantes instrumentos de emancipação civil e social das pessoas com deficiência. A Lei nº 13.146/15 (BRASIL, 2015), em seu artigo 27, também se refere à educação superior, colocando que a educação se constitui em um direito da pessoa com deficiência em todos os níveis de aprendizado, de forma a alcançar o máximo de desenvolvimento possível, respeitando suas características e seus interesses, bem como suas necessidades de aprendizagem. Também faço um destaque especial aos artigos 28 e 30.

O artigo 28 trata de condições e de medidas, que visam a qualificar o desenvolvimento e a permanência do estudante com deficiência no sistema educacional. Estas medidas se referem à adoção de um sistema educacional inclusivo, em todos os níveis e em todas as modalidades, ao aprimoramento dos sistemas educacionais, a um projeto pedagógico, que permita o atendimento educacional especializado, à oferta de educação bilíngue, à utilização de medidas individualizadas, pesquisas, em busca de novos métodos e de novas técnicas pedagógicas, ao planejamento e à elaboração de planos de atendimento educacional especializados, à participação dos estudantes com deficiência e das suas famílias, na escola, a medidas de apoio ao desenvolvimento do estudante com deficiência, a práticas pedagógicas inclusivas, na formação inicial e permanente dos professores, à formação e à disponibilização de atendimento educacional especializado, à oferta de ensino de Libras e do sistema Braille, bem como a recursos de tecnologia assistiva, ao acesso à educação, em todos os níveis, à presença, nos conteúdos curriculares, do tema da pessoa com deficiência, ao acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, nos espaços escolares e sua participação, nas atividades, e, por fim, à articulação intersetorial na efetivação de políticas públicas.

O artigo 30 nos oferece diversas medidas, a serem cumpridas, pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, nos processos seletivos. Estas medidas se referem aos seguintes aspectos: atendimento preferencial, disponibilização de formulário, para que o candidato informe o recurso de acessibilidade e/ou a tecnologia assistiva de que necessita, provas acessíveis e específicas, para atender ao candidato, disponibilização de recursos de acessibilidade, previamente solicitados, dilatação do tempo,

critérios de avaliação, nas provas discursivas e de redação, e, por fim, tradução do edital, bem como de todas as retificações do certame, em Libras (BRASIL, 2015). Todas essas medidas devem fazer parte da modalidade do ensino superior, sendo necessário o desenvolvimento e o desdobramento de ações, que abarquem a implementação. Além disso, tais medidas devem ser vistas como um direito, a ser garantido e requerido, quando necessário, pelo próprio estudante.

Diante do exposto, é possível perceber o quanto o Brasil, por meio dos seus governantes e em parceria com a sociedade, conseguiu reconhecer, desenvolver e promover políticas públicas na educação, e, inclusive, no ensino superior, na tentativa de atingir a equiparação de oportunidades e a inclusão das pessoas com deficiência. Porém, na prática, apesar da rica gama de instrumentos legais, temos um histórico marcado por muitas exclusões e por discriminações, fazendo com que a inclusão nem sempre aconteça de forma tranquila. O processo de inclusão exige uma mudança cultural, por parte da sociedade, e esta alteração não é tão simples assim. É preciso a conscientização de todos, principalmente, de governantes, de gestores e de educadores, para que consigamos avançar, para aperfeiçoar as legislações e para implementar ações efetivas, com vistas a que, de fato, a inclusão aconteça.

Muitos educadores e muitos professores da área da educação relacionam a educação inclusiva a pessoas diagnosticadas com deficiência. Tal vinculação é muito presente, ainda hoje, nos discursos e nos relatos, principalmente, de professores. Esta ideia errada deve ser compreendida de uma forma muito mais abrangente e ampla, pois está enraizada nos modos de vida comuns, contemplando questões de gênero sexual, étnico-raciais, religiosas, sociais, econômicas e geracionais (LOUREIRO; KLEIN, 2017).

Para Beyer (2015), a Educação inclusiva emerge na década de 1990, em meio a grandes discussões de âmbito internacional, provocando e trazendo novos princípios, para os espaços educacionais. Estes novos preceitos trazem contribuições, nas quais se resguarda a heterogeneidade escolar, bem como situações do âmbito pessoal das mais variadas. De toda forma, busca-se uma pedagogia que amplie as percepções, frente à diversidade dos estudantes. Sendo assim, é necessário que o conceito de educação inclusiva se dilate, partindo do espaço escolar, em direção ao espaço social mais abrangente, adentrando nas “[...] dimensões do trabalho, da vida comunitária, do lazer e da vida afetiva das pessoas [...]” (BEYER, 2015, p. 79). Cabe ressaltar, ainda, que a inclusão educacional, antes de se constituir em um projeto educacional, consiste em uma “visão de vida”, considerando que balance os valores pessoais e “chacoalha e confronta a racionalidade predominante”, que, historicamente, tem prevalecido, como forma de organização nas instituições educacionais. Este tipo de organização é

responsável por criar padrões, através de sistemas, de subsistemas, de critérios e de classificações (BEYER, 2015, p. 81).

Frente aos conceitos colocados, é importante conhecermos outro ponto de vista, trazido por Loureiro e Klein (2017), oriundo de Foucault (2008 *apud* LOUREIRO; KLEIN, 2017, p. 124), que nos mostra que a governamentalidade contemporânea, de certa forma, ajusta os comportamentos da população e, com isso, traz à tona diferentes estratégias governamentais. Neste sentido, Foucault (2008 *apud* LOUREIRO; KLEIN, 2017, p. 125) ressurgiu, com questões-chave: “Como se governar?; Como ser governado?; Como governar os outros?; Como fazer, para ser o melhor governo possível?”. Tais perguntas se colocam, nos dias de hoje, e são contempladas e examinadas, pelas políticas de inclusão e de formação de professores, além de serem reproduzidas, por discursos que ditam, como verdade, os modos pelos quais os professores devem agir e ser na escola, diante dos estudantes.

Entretanto, as políticas educacionais, bem como sua aplicabilidade, são direcionadas para governar a população e surgem, a partir de determinadas concepções, exercendo um papel fundamental na constituição do Estado neoliberal (LOUREIRO; KLEIN, 2017). A respeito de tais políticas, Lopes (2009, p. 154) observa: “[...] trata-se de conjunto de práticas que constituem formas de vida, cada vez mais conduzidas por princípios de mercado e de autorreflexão”. Cabe destacar, ainda, que a “forma de vida” está fortemente presente nos diversos discursos, que se proliferam e que se multiplicam, os quais têm uma finalidade: a garantia da inclusão e da permanência de todos na escola (LOUREIRO; KLEIN, 2017).

Frise-se, também, que os discursos sobre inclusão entram fortemente no meio escolar, trazendo novas formas e diferentes práticas de inclusão. Este movimento inclusivo penetra no ramo escolar, de tal forma, que se torna uma imposição e um desafio permanente de vida. Assim, temos a dita “escola inclusiva” ou, em outras palavras, a necessidade de inclusão. Na verdade, esta é a intenção do neoliberalismo: elevar ao máximo o caráter individual da pessoa, de tal forma que se introjete, imperativamente, nos professores, a responsabilidade, pela inclusão de cada estudante. Esta forma imperativa de inclusão se reflete, como norma orientadora da vida dos indivíduos, levando à necessária participação de todos. Inclusive, se associa ao movimento de in/exclusão, expressão que coloca que, apesar de haver um número elevado de estudantes incluídos, estatisticamente, nos espaços físicos, infelizmente, ainda temos uma parcela significativa que sofre, com uma inclusão excludente, nos ambientes escolares. Outro ponto importante é o de que tal conceito foi criado, para registrar as singularidades da contemporaneidade, mesmo que superficialmente, as quais são impostas, pelo modelo neoliberal: todos os estudantes aparecem incluídos; todos os professores, da sua

forma, tentam incluir os estudantes; e a escola, por sua vez, é incumbida de buscar alternativas, para resolver as diversas questões, relacionadas à inclusão de todos os estudantes (LOUREIRO; KLEIN, 2017).

Lück (2007) também aponta, através de estatísticas, que, por um longo período, o rendimento dos estudantes foi muito baixo, com elevados índices de “seleção de exclusão de estudantes”. Essa situação foi reflexo de uma forma rígida de avaliação. Entendia-se que o estudante deveria adequar-se à escola e, não, o contrário. Logo, se constituía um processo de seleção natural de inclusão e de exclusão. Contudo, o que se torna mais preocupante, nos dias de hoje, na implantação de políticas educacionais inclusivas, são os resquícios dessa cultura histórica enraizada, baseada em uma administração rígida e em padrões prontos e inflexíveis. Lück (2007) destaca, ainda, que as instituições de ensino avaliavam os estudantes, sem, ao menos, avaliar os processos educacionais.

Nesta mesma perspectiva, Pereira e Chahini (2018) enunciam que a ideia da educação para todos deve ultrapassar os muros do ambiente educacional, considerando que a discriminação ainda é um fenômeno muito presente nos ambientes escolar e universitário, mas não restrito a estas áreas, abrangendo, também, a sociedade. Infelizmente, a inclusão e a exclusão fazem parte de uma mesma realidade, considerando que ambos os fenômenos abordam a inclusão e, ao mesmo tempo, são atravessados pela lógica excludente, ainda muito viva nos modos de organização e de produção social, representando um grande desafio social e humano, que se pretende alterar e transformar. É mister ressaltar a importância das políticas nacionais de educação especial na educação inclusiva, visto que a educação inclusiva, como política, é um modelo, que segue uma lógica educacional e que sustenta uma concepção de direitos humanos. Este modelo educacional associa a igualdade e a diferença, como princípios intrínsecos, avançando para a ideia de equidade (PEREIRA; CHAHINI, 2018).

Os fenômenos da inclusão e de exclusão, para Siqueira e Santana (2010), estão relacionados a uma mesma realidade, pois, quando se defende a inclusão, admitimos que existe uma lógica excludente, impregnada no modo operante da sociedade, seja nos modelos econômico, social, ideológico, cultural, etc. Portanto, para que haja a efetivação do processo inclusivo, refletindo uma educação para todos, o envolvimento e as mudanças devem ultrapassar os espaços escolares e acadêmicos, é necessário que a sociedade, como um todo, assuma esta responsabilidade.

É interessante observar, que a educação aparece, para o neoliberalismo, como uma “tabua de salvação”, isto é, como uma alternativa para a resolução de todos os problemas, das mais variadas situações da vida. No entanto, não podemos esquecer de que a própria ideia de

darwinismo social, presente no neoliberalismo, fomentou um processo seletivo, que enaltece o mais forte, culminando em uma cultura elitista, machista e dominadora, pelas subordinações econômica e política. Neste contexto, a educação adquire função reparadora, ou seja, ela precisa, de forma indenizatória, reconhecer e restituir as perdas ocorridas no desenvolvimento humano. Dentro dessa mesma lógica, agir de forma indenizatória requer que a educação desenvolva estratégias e políticas, que possibilitem suportes qualificados e diferenciados, para os indivíduos atingidos, por este modelo cultural desigual (SPOSATI, 2000).

Nesta perspectiva de inclusão no espaço escolar, Loureiro e Klein (2017), através de um projeto de pesquisa, conseguiram averiguar, a partir de narrativas de professores, o que eles compreendem sobre inclusão na análise de suas práticas. Para as autoras, os professores relacionam o conceito de inclusão ao de participação, ou seja, se todos estão envolvidos, significa que estão incluídos. Para outro professor, a compreensão se dá, através de questões disciplinares, voltadas ao conhecimento e aos saberes, centradas na interação dos estudantes, ocupando o mesmo espaço e tempo. Desta forma, o que se percebe é que a inclusão cria regras de comportamento e subjetividades.

Aos poucos, o discurso inclusivo vai adentrando e se tornando parte dos diversos e principais campos, sejam filosóficos, sejam psicológicos, sejam pedagógicos, sejam sociológicos. Em um projeto inclusivo, os professores e todos os envolvidos com educação tornam-se as chaves fundamentais, neste desafio permanente (BEYER, 2015). Não há, somente, a participação dos professores, mas, também, da equipe gestora. É essencial que esta participação seja ativa, por parte de todos os segmentos da escola, seja nas práticas metodológicas, seja no planejamento estratégico, seja na organização arquitetônica.

Nesta perspectiva, a gestão compartilhada e ativa se mostra uma prática promissora, para a inclusão escolar, em que professores, gestores, funcionários, estudantes e pais, todos ativamente imbuídos no processo educacional, para se efetivar a participação coletiva. Contudo o papel da gestão vai além, pois há a necessidade de uma gestão ativa, mediadora e articuladora, com a pedagogia, com os diversos conhecimentos, com as instituições, com as comunidades, no sentido de estreitar cooperações e parcerias (THOMA; KRAEMER, 2018).

Neste sentido, Lück (2007) nos traz algumas contribuições, a partir da gestão educacional, caracterizada pelo fortalecimento da democratização, pela participação de todos da comunidade, trazendo o compromisso coletivo e ativista, além de uma visão global e articulada. A autora afirma que essas modificações exigem uma nova postura da instituição, para com a comunidade em geral: “[...] um relacionamento mais horizontalizado e colateral entre sistema de ensino e de escola, além de uma efetiva mobilização das forças culturais

presentes na escola, para a construção de um projeto educacional competente” (LÜCK, 2007, p. 43).

Pereira e Chahini (2018) adicionam, ainda, que a concepção de educação inclusiva invoca a diversidade em espaços comuns, além dos da sala de aula das escolas e das universidades, o que acarreta uma reforma no processo educacional, que reflita na reestrutura de currículos, nas avaliações e na didática pedagógica. Além disso, os recursos da educação especial se tornam indispensáveis, integrantes e solidários à educação inclusiva, considerando que, praticados de forma separada, oferecem os riscos de uma prática segregativa.

Podemos afirmar que se fazem necessárias uma mudança de cultura e uma reconfiguração dos espaços escolares, para que, de fato, ocorra a inclusão, além de uma formação docente permanente, de acordo com o contexto daquele ambiente escolar específico. Observemos que esta reconfiguração se apresenta, como um significativo dispositivo de governo de vida dos sujeitos, por meio de um projeto de sociedade balizado, principalmente, por uma gestão descentralizada e empreendedora, a nível individual e institucional, com o intuito de resolver as questões da sociedade atual (THOMA; KRAEMER, 2018).

Na visão de Lück (2007), é possível que as políticas educacionais existentes possam trazer a equidade, a justiça e fazer o resgate do retrocesso histórico social, bem como a qualidade do sistema educacional, como um todo, desde que estas sejam gestadas de forma integrada, dinâmica, sistêmica, consciente, construtiva e aberta. Além do mais, Thoma e Kraemer (2018) mencionam que a ênfase contemporânea é de que a maneira de fazer gestão escolar seja resultante e promotora do atendimento de todos os estudantes, considerando, assim, a inclusão, como um movimento articulatório permanente da gestão escolar. Contudo, para que esta ponte entre gestão e inclusão aconteça de forma efetiva e plena, em prol e para a educação de todos, é necessário que cada espaço constitua e regule sua própria política de inclusão e de acessibilidade e que esta seja construída, fundamentalmente, por meio da participação coletiva (THOMA; KRAEMER, 2018).

Diante do exposto, é possível observar que o próprio meio em que vivemos é, naturalmente, excludente e seletivo, refletindo no modo de vida das pessoas, bem como na maneira de pensar e de agir e, portanto, a inclusão educacional torna-se um objetivo tão árduo de ser efetivado e universalizado. A partir deste entendimento, é mister compreender alguns aspectos históricos, sociais e econômicos do sistema capitalista brasileiro, que moldaram o sistema educacional que vivenciamos, hoje, e que se refletem diretamente no sucesso das políticas inclusivas. Neste sentido, a próxima sessão buscará clarificar como as políticas

públicas inclusivas foram introduzidas no sistema educacional brasileiro, no que se refere às políticas de inclusão e de acessibilidade das pessoas com deficiência no ensino superior.

7.2 NUANCES DO SISTEMA ECONÔMICO CAPITALISTA NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO, COM ENFOQUE NAS POLÍTICAS DE EXPANSÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS, QUE PERMEIAM AS POLÍTICAS PÚBLICAS INCLUSIVAS BRASILEIRAS

As questões históricas, políticas, culturais, sociais e econômicas precisam, necessariamente, ser consideradas, para compreender as políticas de acessibilidade e de inclusão na educação superior. Tais políticas não são apartadas e descontextualizadas do movimento geral da sociedade capitalista, pois interferem, de forma direta e indireta, no sistema de ensino superior, bem como nas políticas e nas ações de inclusão e de acessibilidade implementadas no país (PEREIRA; CHAHINI, 2018).

Sendo assim, é importante frisar que toda política social concebida possui um viés capitalista e não nasce em ambiente homogêneo; ao contrário, é gerada em um cenário imerso de conflitos e de contradições. Os movimentos contraditórios entre o Estado e a população civil geram uma mediação, que se plasma em uma política social, de forma que podemos dizer que, neste contexto, o Estado não é um ente neutro, mas, sim, uma instância, que oferece condições, ainda que minúsculas, à população mais fragilizada da sociedade, atuando como intermediador entre os interesses do capital e os dos trabalhadores, através do estabelecimento de políticas sociais (PEREIRA; CHAHINI, 2018).

Maria Yazbek (2009) mostra um exemplo claro desta intervenção na história social, quando cita a política de estado de bem-estar social ou *welfare state*, estabelecida, após a Segunda Guerra Mundial, no propósito de garantir pleno emprego, serviços sociais e, até mesmo, distribuição de renda, para reduzir a miséria da população. Porém, a partir de 1970, com a crise fiscal e com a alta inflação, a política de bem-estar é colocada em xeque, momento em que o sistema neoliberal é incitado, como melhor alternativa econômica e ética política, para superar a crise econômica do momento. A retórica política era a de que, somente, a privatização, a flexibilização e a terceirização poderiam garantir a eficiência, a qualidade e a produtividade. Além disso, o sistema atribuía as mazelas da vida ao indivíduo, culpabilizando-o, propalando que crise econômica seria oriunda dos excessivos gastos do governo no campo social. A partir daí, houve uma minimização do Estado no campo social, com a restrição de recursos e com a redefinição do seu papel, pela adoção de uma postura

gerencial, que passou a defender o setor privado e a fortalecê-lo. Além disso, ocorreu a desconstrução dos direitos sociais, adquiridos até aquele momento, impactando bruscamente a vida social, tanto no âmbito do trabalho quanto no das políticas públicas. Neste contexto, a significativa redução orçamentária, para atender às demandas das políticas sociais e públicas, fez com que o Estado priorizasse alguns programas sociais de combate à pobreza, enquanto o restante dos serviços sociais foi colocado nas mãos do setor privado, incluindo os de educação, que, a partir daí, começa a ser oferecida, por empresas privadas, pelo setor público não estatal e por organizações não governamentais, deixando de ser atribuição exclusiva do Estado. Em suma, a crise do capitalismo no início da década de 1970 refletiu em reformas estruturais, por parte do Estado, considerando, ainda, o ingresso da corrente de pensamento neoliberal, fazendo com que a atuação pública na área social se reduzisse.

Na década de 1980, a educação começa a ganhar centralidade pelo Banco Mundial, que orienta os países periféricos e subdesenvolvidos a priorizar investimentos na área da educação. No entanto, a educação superior estatal foi colocada em segundo plano, considerando a adoção da lógica privado-mercantil. Nesta perspectiva, o Estado cria mecanismos empresariais, a partir de pagamento de taxas, de mensalidades e da comercialização de cursos e de consultorias. Frise-se, que, dentro das diretrizes do Banco Mundial, o investimento estatal deveria priorizar a educação básica. Neste período, podemos observar, cristalinamente, a contrarreforma da educação superior, no momento que há a redução significativa da responsabilidade do Estado, transferida ao setor privado.

A partir do documento *Higher education: the lesson of experience*, publicado em 1994 *apud* SEVERINO, 2018), o Banco Mundial faz diversas orientações, relativas à educação superior, como o incentivo à diversificação institucional, além propor a redefinição da atuação do Estado na condução política e financeira das instituições de ensino e novas formas de controle e de qualidade. Observa-se que estas orientações afetaram diretamente o ensino superior, considerando o quadro de recomendação de redução do investimento público, para os ajustes fiscais necessários e para a ampliação da educação, que se transforma em mercadoria. Vemos, pois, a educação superior se transformando em um produto estratégico de expansão, que alimenta os interesses do capital (SEVERINO, 2018).

No Brasil, na década de 1990, a crise econômica fez com o país entrasse na onda da globalização neoliberal, o que surtiu impactos nos direitos sociais conquistados na Constituição Federal de 1988. Um dos reflexos significativos no ensino superior foi a regulação do ingresso de instituições privadas. O Decreto nº 2.006/1996, que foi substituído pelo Decreto nº 2.306/1997, mostra os modelos e os módulos das organizações privadas.

Nesta década, de 1990, foram instituídos, também, regulamentos e planos educacionais, subsidiados pelas políticas sociais e alinhados a organizações internacionais, como o Banco Mundial e a UNESCO¹⁰, indicando, de forma implícita, o caminho para uma contrarreforma do ensino superior. É relevante observar que o Banco Mundial trabalha a favor da reprodução e da valorização do capital, atuando como um forte ator político, intelectual e financeiro e servindo de amparo a países dependentes, como os da América Latina e os do Caribe. Neste contexto, o Brasil, como um dos países dependentes do FMI¹¹ e do Banco Mundial, precisou cumprir com os requisitos estipulados, resultando no lançamento do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, no ano de 1995. Este plano é baseado em um modelo gerencial baseado nas privatizações, na eficiência dos processos e no controle de resultados. A partir daí, abrem-se as portas, para a competitividade de mercado no campo da educação, e o cidadão se transforma em consumidor de serviços, considerando, ainda, a retração do setor público (SEVERINO, 2018).

Esta reforma do sistema educacional brasileiro ocorre, em meio a esta reconfiguração do Estado, pautada pelo modelo de gestão baseado na eficiência e na produtividade máximas, contemplando o mínimo de gastos, transferindo, portanto, esta responsabilidade para a iniciativa privada e desconstruindo a educação, como direito social. Neste modelo, a educação, como uma política social, é baseada em uma lógica de mercado, em que prevalecem a redução de gastos e a meritocracia individual, tendo, como um grande objetivo, a maximização do setor econômico, o que, na verdade, não permite eliminar as desigualdades sociais de um país. A grande preocupação, a respeito deste reducionismo econômico, é a de que ele interfere, até mesmo, nos processos de ensino e de aprendizagem do sistema educacional. As políticas educacionais no Brasil foram marcadas pelo ideário neoliberal, predominando um modelo racional e utilitarista, desarticulado da concepção de educação, como direito social e universal para todos (PEREIRA, CHAHINI, 2018).

¹⁰ A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) foi criada em 16 de novembro de 1945, logo após a Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de garantir a paz, por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os Estados-Membros – hoje, são 193 países – na busca de soluções para os problemas que desafiam nossas sociedades.

¹¹ O Fundo Monetário Internacional (FMI) é uma organização internacional, criada em 1944, na Conferência de Bretton Woods (formalmente, criada em 27 de dezembro de 1945, por 29 países-membros e homologado pela ONU, em abril de 1964) com o objetivo, inicial, de ajudar na reconstrução do sistema monetário internacional, no período pós-Segunda Guerra Mundial. Os países contribuem com dinheiro para o fundo, através de um sistema de quotas, a partir das quais os membros com desequilíbrios de pagamentos podem pedir fundos, emprestados temporariamente. Através desta e de outras atividades, tais como a vigilância das economias dos seus membros e a demanda por políticas de autocorreção, o FMI trabalha, para melhorar as economias dos países.

Esta situação ocorreu, de forma nítida, no ensino superior, uma vez que esta etapa de ensino foi tomada pelo consumo no meio mercadológico e tem sido utilizada, como forma de alavancar a produtividade e de aumentar o crescimento da economia. Nesta etapa, as estratégias foram a privatização e a diversificação das instituições de ensino, sendo que as instituições não precisariam mais oferecer o modelo universitário, baseado no ensino, na pesquisa e na extensão, mas apenas parte dele, o ensino, pois, o modelo universitário único, além de ser considerado elitista e oneroso, não contempla a maior parte da população. Para os organismos internacionais, este é método mais eficaz e que responde às carências da população, pelo ensino superior, com baixo custo e com diferentes modalidades de ensino. Porém, quando parte deste modelo é quebrada, tal fratura compromete a qualidade da educação superior, considerando que a pesquisa e a extensão são pilares fundamentais, para o desenvolvimento do estudante, em sua formação acadêmica e profissional. Além de oferecer uma formação superficial e reducionista, este modelo não oportuniza condições para uma formação que contemple uma educação crítica e reflexiva, que objetive a emancipação humana (PEREIRA; CHAHINI, 2018).

Outro aspecto é o do elitismo da universidade, impregnado, desde a implantação das primeiras instituições instaladas no Brasil, na primeira metade do século XX. Colombo (2013) confirma que a educação era vista como um potencial de ascensão social, voltado, principalmente, para a elite, da qual a classe popular brasileira foi excluída. Neste sentido, Carvalho (2015) cita, que, diante deste período excludente da História do país, o tema pessoa com deficiência demorou muito a ser colocado em pauta e a ser materializado. O autor ressalta, ainda, que há 50 anos não era comum, para a população, ingressar em um curso superior. No caso das pessoas com deficiência, pouquíssimas conseguiam ingressar no ensino superior e, quando conseguiam, eram advindas de famílias com poder aquisitivo muito alto. Além disso, o nascimento das universidades no Brasil não levou em consideração as necessidades e nem a realidade educacional do país na época. Assim, sem nenhuma preocupação com as políticas de governo, a democratização do ensino superior não era vista como algo significativo, naquele momento (CARVALHO, 2015).

Até o início do século XX, depois de muitas reivindicações e de lutas, para que se tivesse o acesso à educação, conseguiu-se uma educação “fraca” e sem qualidade, somente, para suprir as necessidades de um aprendizado funcional, contemplando, pelo menos, uma parte da população (COLOMBO, 2013). A tecnologia permaneceu, essencialmente, sendo importada, pelo Brasil, o que nos colocou em um patamar de dependência, frente a outros países. O século XX foi um período de grandes transformações, para o sistema universitário,

pois foi nesse momento que a universidade abriu suas portas para a classe popular. A partir daí, temos o estabelecimento de várias políticas educacionais, em prol da democratização do ensino superior, além de incentivos ao acesso. No entanto, é importante destacar, que, a partir da década de 1990, o Estado diminuiu drasticamente o investimento nas universidades federais, levando-as ao sucateamento (COLOMBO, 2013). Por outro lado, houve um processo de ampliação do ensino superior, com incentivo à privatização deste segmento e, com isso, deu-se a proliferação de unidades de ensino superior privadas. Neste sentido, a formação começou a ser encarada de forma utilitarista, para atender ao mercado de trabalho. Inclusive, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, o Estado tornou livre a oferta de vagas no ensino superior ao setor privado. “Assim, ao Estado caberia apenas controlar a educação superior por meio da criação de mecanismos de credenciamento e avaliação” (COLOMBO, 2013, p. 32).

Nesta perspectiva, Akkari (2011) coloca, que a educação se torna alvo do mercado econômico, sendo vista como fonte de oportunidade e de estratégia, para os investidores. Diante do que foi mencionado, compreendo que o processo de ampliação universitária, através da liberação do ensino privado, pode estar relacionado à “superação das desigualdades educacionais”, oportunizando o ensino superior para a população menos privilegiada, por meio de políticas e de programas de inclusão e de acesso. No entanto, percebe-se que, por trás desta boa intenção, há grandes interesses econômicos, inclusive, de ordem internacional. Akkari (2011) confirma essa situação, mencionando que as influências do processo de internacionalização¹² têm invadido a área da educação, trazendo tensões às políticas nacionais de educação.

Santos (2010) menciona que o paradigma institucional da universidade é substituído pelo paradigma empresarial e que esse movimento ocorre, tanto no âmbito da universidade pública como no da universidade privada. As ideias do paradigma empresarial são baseadas na competitividade e na economia voltada ao conhecimento, exigindo, cada vez mais, um capital humano criativo no uso da informação. Inclusive, há um favorecimento da universidade privada, considerando que ela se adapta mais facilmente às condições imperativas do sistema. O autor destaca, também, que a liberdade acadêmica é vista como um obstáculo, para empresariar a universidade, visto que a pressão produtivista tende a desvirtuar

¹² Segundo Akkari (2011, p. 14): “As mudanças na Educação são discutidas em diferentes esferas exteriores à escola, incluindo grupos políticos, sociais, industriais ou financeiros, *ou think tanks*, novos grupos de pressão como aqueles que defendem os padrões de qualidade e as associações de pais de estudantes. Estas mudanças muitas vezes se assemelham a movimentos internacionais, por meio dos quais chegamos ao Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional”.

as instituições, considerando que se trata de um movimento esvaziado de qualquer preocupação humanista e cultural, centrado, somente, no mercado. Outro ponto relevante, que o autor traz, é o da autonomia concedida à universidade, por tal modelo, que não objetiva preservar a liberdade acadêmica, mas, pelo contrário, cria condições para adaptá-la às exigências da economia.

Diante das afirmações destes autores, as diretrizes do Plano Nacional de Educação¹³ se tornam, cada vez mais, uma utopia, e a educação superior, bem como os demais níveis de ensino, se tornam dominados, por um sistema utilitarista e mercadológico, abandonando elementos cruciais, respaldados pela PNE, como a promoção da cidadania, do humanismo, da ciência, da cultural e da tecnologia, além dos valores éticos, em que se fundamenta a sociedade.

É muito difícil conciliar a qualidade educacional com o sistema mercantil, uma vez que a educação não pode ser vista como mercadoria, a ser vendida aos estudantes, que seriam a sua clientela. Essa relação pode se fragilizar, com o tempo, e, se não regulada e fiscalizada de forma séria, pode adquirir uma face agressiva, afetando seriamente o nível de qualidade do serviço, além da ética e do cuidado, para com o bem constitucional da educação, tão importante à nação.

Ristoff (2014) observa o período de grande expansão do ensino superior brasileiro: em termos de números, as instituições cresceram “[...] de 893, em 1991, para 2.416, em 2012, representando um crescimento de 171%” (RISTOFF, 2014, p. 724). Outro dado significativo, trazido pelo autor, é quanto ao número de matrículas, que cresceu para mais de 7 milhões, o que representa um aumento de 350%. Parte deste aumento se justifica, pela inserção da iniciativa privada, nos anos de 1999 a 2003 (RISTOFF, 2014). Ristoff (2014) ressalta, ainda, que, nos governos de Lula e de Dilma, a expansão do ensino superior foi sintonizada com as políticas públicas de inclusão, com o objetivo de democratizar o ensino superior, incluindo as classes populares, que, por muitos anos, se mantiveram excluídas deste nível de ensino.

A partir de 2003, no período do governo Lula, houve um estímulo significativo no acesso ao ensino superior, com o alinhamento dos esforços governamentais às políticas de organismos internacionais, como o Banco Mundial, que incentivam a expansão do ensino superior, por entenderem que tal iniciativa seria fundamental, para o desenvolvimento social e econômico do país. Sendo assim, através do discurso da democratização do acesso ao ensino superior, o governo criou programas, que sustentaram a expansão de vagas, como:

¹³ O Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024.

Universidade Aberta do Brasil (UAB)¹⁴, Programa Universidade para Todos (Prouni)¹⁵, Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)¹⁶, Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) (PEREIRA; CHAHINI, 2018).

A UAB foi um programa criado para ofertar educação a distância, assim como para oferecer uma formação universitária, principalmente, aos profissionais da educação básica. Além disso, o programa visa à expansão de vagas, bem como a interiorizar ofertas de cursos de educação superior no Brasil, tendo, como parceiras, as universidades públicas. O programa teve, como bases, a democratização do acesso e a expansão da educação superior. O que podemos observar, contudo, é uma lógica baseada na flexibilização e na expansão, influenciada por organismos internacionais, refletindo a precarização do trabalho docente, considerando que estes serviços eram prestados por tutores, sem qualquer vínculo de relação trabalhista, sendo pagos, apenas, por bolsas, advindas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)¹⁷. Assim, o que se pode concluir é que o programa foi criado, para atender a uma demanda de mercado, que visa a uma formação aligeirada e de baixo custo, para o Estado, além de atender a uma escassez profunda, por esta modalidade de ensino (PEREIRA; CHAHINI, 2018). Para Colombo (2013), estas alternativas têm, como objetivo, oferecer maior possibilidade de acesso ao ensino superior à população, sem despender muito dinheiro, tempo e investimento intelectual.

O Prouni, o FIES e o REUNI também seguem a mesma lógica expansionista, mas no segmento de ensino presencial, englobando estudantes excluídos das oportunidades de acesso a uma educação pública de qualidade. Tais programas foram criados, para viabilizar a

¹⁴ O sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) é um programa articulador entre governo federal e entes federativos, que apoia instituições públicas de ensino superior (IPES) a oferecerem cursos de nível superior e de pós-graduação, por meio do uso da modalidade de educação a distância. Foi inspirado em diversos modelos e em projetos de educação a distância brasileiros, notavelmente, na experiência do consórcio CEDERJ (Rio de Janeiro) e na experiência do curso de pedagogia a distância da UFMT, do projeto Veredas (Minas Gerais). O sistema foi criado, em 2005, e instituído pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, para "o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País", sendo gerenciado pela CAPES (BRASIL, 2006b).

¹⁵ O Programa Universidade para Todos (Prouni) é um programa do Governo Federal do Brasil, criado com o objetivo de conceder bolsas de estudo integrais e parciais, em cursos de graduação e sequenciais, de formação específica, em instituições privadas de ensino superior. Ele foi instituído pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005.

¹⁶ O Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) é um programa do Ministério da Educação do Brasil, criado em 1999, destinado a financiar a graduação, na educação superior, a estudantes matriculados em instituições não gratuitas. Podem recorrer, ao financiamento, os estudantes matriculados em cursos superiores, que tenham avaliação positiva, nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação.

¹⁷ O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) é uma autarquia, vinculada ao Ministério da Educação, que possui, como objetivo, a execução das políticas educacionais do Ministério da Educação. O FNDE foi criado pela Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e alterada pelo Decreto-Lei nº 872, de 15 de setembro de 1969 (HISTÓRIA, c2017).

democratização da educação superior no Brasil e para atender às metas do Plano Nacional de Educação (PNE), que objetiva ampliar, até 2010, o número de estudantes no ensino superior.

Chaves, Reis e Guimarães (2018) frisam que houve um aumento na destinação de recursos às universidades federais, principalmente, na gestão do governo Lula. No entanto, estas instituições vêm recebendo, ao longo dos anos, cada vez menos recursos, de parte da União, se compararmos, proporcionalmente, aos valores concebidos à expansão da educação superior privada. Neste sentido, importante mencionar que, de certa forma, o Prouni e o FIES serviram para fortalecer a expansão mercantil do ensino superior, no Brasil.

No caso do Prouni, o programa tinha o propósito de ofertar bolsas integrais e parciais nos cursos de graduação de instituições privadas de educação a estudantes de baixa renda, oriundos da rede pública de ensino. As instituições privadas, por sua vez, ao aderirem ao programa, ofertando estas bolsas, passavam a receber isenções fiscais do governo, estabelecendo uma parceria público-privada. No entanto, algumas questões colocam em xeque o programa, pois, conforme estudos, a maioria dos cursos ofertados pelo programa são insatisfatórios, de acordo com as avaliações realizadas pelo MEC. Outro ponto importante se refere à isenção de impostos, dada às instituições privadas. Este dinheiro poderia ser aplicado nas instituições públicas de ensino. Outro aspecto preocupante é o fato de que as instituições privadas receberam isenções fiscais por vagas que não foram preenchidas, ou seja, as IES necessitavam, somente, aderir ao programa, para serem beneficiadas. Na realidade, o que se percebe é que estas políticas de fomento serviram, principalmente, para preencher vagas nas instituições privadas, garantindo a lucro a estas empresas, em detrimento da implantação de políticas públicas realmente democratizantes na rede de ensino superior brasileira (PEREIRA; CHAHINI, 2018).

No caso do Fies, o fundo, criado em 1999, em substituição ao Programa Crédito Educativo para estudantes Carentes (Creduc), financia cursos superiores pagos, que tenham uma avaliação positiva no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. A partir de 2010, o programa passou por alterações, como a redução das taxas de juros e a dispensa de fiador, as quais acarretaram um aumento significativo no número de contratos, refletindo, assim, em um gasto elevado de recursos do orçamento da União, para este segmento educacional. O crescimento de contratos foi tão elevado, que os grupos privado-mercantis educacionais passaram a ser o segmento que mais recebeu recursos da União (CHAVES; REIS; GUIMARÃES, 2018).

Chaves, Reis e Guimarães (2018) mostram, de forma cristalina, a dimensão do favorecimento, da parte do governo, a estes grupos educacionais, no momento que fazem um

comparativo entre os investimentos público neste setor e os repasses às universidades federais no mesmo período. Os autores apresentam que a proporção de recursos do orçamento da União destinada à expansão da educação superior privada, por meio dos programas FIES e Prouni, aumentaram em 1.150,68%, aumentando de R\$1.565 bilhões, em 2003, para R\$19,570 bilhões, em 2016, enquanto que o repasse às universidades federais no mesmo período teve um aumento de apenas 144% (CHAVES; REIS; GUIMARÃES, 2018).

É possível observar, portanto, uma política de favorecimento e de incentivo, por parte do governo federal, ao setor mercantil educacional, particularmente, pelos programas FIES e Prouni, contrastando, por outro lado, com os progressivos cortes nas políticas sociais, no que se refere à educação pública e gratuita.

O REUNI, que se iniciou em 2007, é uma das ações que compõe o plano de desenvolvimento da educação superior, ampliando o acesso e a permanência no nível, de forma a aproveitar os recursos, tanto de infraestrutura quanto de pessoal das universidades federais. Pereira e Chahini (2018) destacam, que, a partir deste programa, deu-se a interiorização do ensino superior, com a ampliação de instituições e de cursos de graduação, para a população do interior dos Estados, com vistas a reduzir as desigualdades sociais e econômicas das regiões. Outro ponto importante do REUNI foi a criação do programa Incluir, um instrumento para garantir a acessibilidade de estudantes com deficiência no ensino superior, nas instituições federais de ensino superior, já citado, neste estudo, e que será mais bem problematizado na próxima sessão, considerando sua relevância, como política inclusiva, junto às IFES.

Vale mencionar, no entanto, que o decreto que estabeleceu o programa coloca metas ousadas, quanto à taxa de conclusão de cursos de graduação, de 90%, considerada muito acima da média da realidade educacional brasileira. Além disso, tal programa propiciou um aumento significativo no quantitativo de estudantes, por professor, fator que compromete a pesquisa e a extensão, bem como as produções científica, tecnológica e cultural da Universidade (PEREIRA; CHAHINI, 2018).

Nesta perspectiva, Sobrinho (2010, p. 96) menciona que:

Além da expansão das matrículas e da inclusão social de jovens tradicionalmente desassistidos, em razão de suas condições econômicas, preconceitos e outros fatores, é imprescindível que lhes sejam assegurados também os meios de permanência sustentável, isto é, as condições adequadas para realizarem com boa qualidade os seus estudos. Assim, acesso e permanência são aspectos essenciais do processo mais amplo de democratização. Porém, a expansão quantitativa é só uma das faces da questão da democratização da educação superior.

Já Gonçalves, Lima e Moreira (2010) mencionam, que, do ponto de vista do educador Vitangelo Plantamura, a qualidade do ensino superior, protagonizada pelas políticas públicas, tem a intenção de motivar os administradores institucionais na produção de cultura e de responsabilidade democráticas. A política de educação superior adotada, atualmente, no Brasil, influenciada pelo sistema internacional, dita que a qualidade deve seguir uma tendência, para a prática social, sendo fundamental, para mudar as pessoas, considerando valores e sentidos, nos seus aspectos mais amplos. Não obstante, os autores mencionam, igualmente, que a esfera pública se encaminha para o sucateamento, considerando o estrangulamento de repasses financeiros, de salários e de orçamentos, sem contar a falsa autonomia administrativa concedida e a excessiva regulamentação e o controle administrativo, seguidos da inexistência de investimentos, para que ocorra a expansão necessária, havendo, ao contrário, perdas de docentes e de técnicos administrativos em educação, devido à defasagem e à redução salariais (GONÇALVES; LIMA; MOREIRA, 2010). Inclusive, esta situação se agrava ainda mais, com a aprovação da Proposta de Emenda Constitucional nº 55, de 2016 (PEC do Teto dos gastos públicos), em 2016, baseada em uma política de austeridade fiscal, do governo Temer (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2016). O principal objetivo da proposta é limitar o aumento dos gastos públicos, nos próximos vinte anos, tendo como ajuste à inflação, o que reflete graves prejuízos nas várias instancias sociais. No caso da educação, conforme Helene (2016), os investimentos sofrerão uma redução extremamente significativa a ponto de nos colocar, em meados do século XXI, nos mesmos patamares do final da década de 1990, ou seja, um atraso tão grande que nos reposicionará aos países mais debilitados do mundo.

Nesta mesma perspectiva, Gonçalves, Lima e Moreira (2010, p. 30) colocam:

Uma educação pública que prime pela inclusão ao direito à educação e a integração social deve ter, necessariamente, investimentos em materiais pedagógicos específicos, em qualificação de docentes, em infraestrutura adequada para ingresso, acesso e permanência do discente e estar atento a qualquer manifestação discriminatória.

Saraiva (2015) aponta, que o Reuni foi um programa de expansão das IFES, diante da ampliação das estruturas existente, das novas instalações, da ampliação e da criação de vagas em cursos de graduação, o que possibilitou a criação de políticas de inclusão, e de assistência às PcD, além de contemplar edificações de estruturas arquitetônicas dentro das normas de acessibilidade.

Para Pereira e Chahini (2018), a inclusão de pessoas com deficiência foi um grande avanço nas políticas de expansão da educação superior. Esta conquista traz reconhecimento a

um segmento que, historicamente, foi discriminado e excluído da sociedade. Além disso, trata-se de uma política que legitima direitos, isto é, que não os reduz a assistencialismos e a filantropias.

Nesta perspectiva, verifica-se que a democratização da educação, para os governantes, significa a expansão de vagas e de acesso, não levando em consideração aspectos necessários, para assegurar a permanência e o sucesso na conclusão de cursos, além de não preparar as instituições, tanto nos aspectos humanos quanto materiais, para atender à política de expansão. Neste sentido, a retórica da democratização da educação, que possibilita uma educação a todos, tão difundida, pelos governantes, se torna um desafio constante, bem como um alvo de questionamentos, aos próprios governos. Porém, em meio a tantos desafios e a tantas fragilidades, é possível destacarmos um avanço relevante, a partir destas políticas de expansão: a criação de políticas públicas, para pessoas com deficiências no ensino superior, pela criação de núcleos de inclusão nas instituições federais de ensino, cujos objetivos não se limitam, apenas, a garantir o ingresso destas, mas, também, a permanência destes estudantes, na perspectiva de uma política de educação inclusiva (PEREIRA; CHAHINI, 2018).

Para Saraiva (2015), mesmo com todos os avanços no ensino superior, sua grande expansão e a implantação de políticas inclusiva, este nível de ensino permanece elitista e excludente e, ainda, muito distante de uma democratização, tão propalada, pelos governantes. Os avanços são extremamente lentos, mas acontecem, ainda que em meio à cultura discriminatória, impregnada no ensino superior e na sociedade, como um todo.

Assim, é importante termos um cuidado com os discursos exagerados, quanto à inclusão, considerando-os operantes, dentro da lógica do capital, nos quais não ocorre um julgamento, quanto às bases dos processos de exploração, de concentração de renda na mão de poucos, de desigualdades e de discriminação, aspectos que sustentam o sistema neoliberal atual e que impedem a participação de todos na vida social.

Neste sentido, percebe-se que se trata de uma inclusão limitada, incapaz de realizar transformações concretas na sociedade, apresentando-se como um processo paradoxal, realizado de forma precária e excludente. Portanto, a política de educação inclusiva não pode ser pensada e examinada, apenas, nos limites do contexto educacional, devendo estar alinhada aos demais sistemas da sociedade capitalista, os quais necessitam, igualmente, de reestruturação, como a economia, a política, a área jurídica, a cultura, etc., uma vez que é do próprio sistema capitalista que nascem as condições, sejam elas objetivas ou subjetivas, para a criação das políticas educacionais do país.

Todavia, é notório que estas políticas não advêm, apenas e exclusivamente, do sistema capitalista neoliberal; elas também são expressões das lutas e dos movimentos sociais, que brigam por seus direitos. Logo, mesmo que existam, de fato, grandes limitações nos processos inclusivos, principalmente, quando se trata das pessoas com deficiências no ensino superior, é justo reconhecer os diversos instrumentos, os suportes institucionais e os avanços na conjuntura atual, mesmo, diante das contraposições do sistema capitalista (PEREIRA; CHAHINI, 2018). Assim, na próxima sessão, apresentarei as principais políticas inclusivas, consignadas às pessoas com deficiência no ensino superior, elucidando suas principais características, bem como seus impactos, tanto para os estudantes quanto para as instituições de ensino.

7.3 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS PARA OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Esta sessão traz uma contextualização das principais políticas educacionais inclusivas, implementadas no ensino superior do Brasil, e apresenta, também, por meio de pesquisa documental, o posicionamento do MEC, em relação ao tema. Além disso, diante da relevância do tema, que ultrapassa o âmbito nacional, abordarei o funcionamento da inclusão de estudantes universitários com deficiência em outros países.

As universidades possuem um desafio gigantesco, em suas mãos, no momento em que necessitam buscar a democratização do acesso ao ensino superior e, simultaneamente, garantir a qualidade a todos. Tal requer considerar no processo de ensino e de aprendizagem todas as condições dos estudantes, sejam elas de ordem sensorial, motora, física, intelectual e/ou, até mesmo, comportamental. Neste sentido, a grande questão é a de atender aos princípios inclusivos, garantido o acesso e a permanência do estudante com deficiência, fazendo com que ele consiga acompanhar os conhecimentos e o ensino, considerando o curso escolhido.

Historicamente, o ensino superior é pautado na seleção e na competitividade, considerando a atuação do futuro profissional no mercado. Porém, a chegada do movimento inclusivo traz outras exigências, tanto para a instituição quanto para os educadores, as quais vão além do ensino e de aprendizagem de uma determinada lista de conteúdo de um curso. A inclusão demanda que sejam desenvolvidas estratégias, para atender a especificidades de determinados estudantes, tendo, como objetivo final, o acolhimento de todos, bem como o êxito de todos, igualmente, na conclusão do curso (POKER; VALENTIN; GARLA, 2018).

No Brasil, os investimentos destinados à educação inclusiva de pessoas com deficiência no ensino superior foram paulatinos, mas alguns amparos legais foram cruciais, para alavancar o movimento inclusivo no ensino superior, como: o Aviso Circular nº 277/96, o Decreto nº 3.298/99 (BRASIL, 1999), a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 (CNE, 2001) e a Portaria nº 3.284/2003 (BRASIL, 2003). Conforme Fernandes (2019), a partir daí, a rede de ensino superior começa a se organizar e a se ajustar, para assegurar a inclusão de pessoas com deficiência em seus espaços, dando prosseguimento à educação inclusiva, já obtida no ensino básico.

Em 2005, o MEC implementa o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir), já mencionado na seção anterior deste trabalho. A partir desse momento, iniciou-se a elaboração de inúmeras estratégias, no sentido de identificar as barreiras ao acesso das pessoas com deficiência no ensino superior.

Podemos observar dois momentos deste programa: o primeiro, do período de 2005 a 2011, em que se dá a sua implementação, através de chamadas públicas de concorrência, para as quais as Universidades federais apresentavam projetos, de acordo com as orientações dos editais; o segundo momento, com o Programa Incluir, a partir de 2012, temos a consolidação do Documento Orientador do Programa Incluir. Nesta etapa, o Programa transforma-se em política de acessibilidade, de forma universalizada e institucionalizada, com a constituição de núcleos de acessibilidade nas IFES, mediante aporte financeiro contínuo e sistemático, estendendo-se a todas as universidades federais e fomentando uma política ampla e articulada no ensino superior (MEC, 2013a). É perceptível que a criação do programa Incluir foi, sem dúvida, um avanço significativo, que abriu as portas para que ações efetivas fossem realizadas no ensino superior. Além disso, por ser uma política advinda do MEC, que é um órgão setorial do Governo Federal, é possível observar o reconhecimento nacional e a legitimação dos direitos dos estudantes com deficiência do ensino superior.

O Programa Incluir foi outro normativo político extremamente relevante, dentre os avanços ocorridos no período, possuindo, como principal finalidade, a inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior das IFES. Saliencia-se, contudo, que este instrumento isolado não é suficiente, para assegurar a sua finalidade plena: a participação integral das pessoas com deficiência em todos os aspectos da vida social, sendo necessárias grandes mudanças nos campos econômico, político, ideológico e cultural, entre outros. Tal se torna um grande desafio, no momento em que temos uma estrutura de Estado, que segue uma lógica de acumulação de capital, muitas vezes, às custas de uma educação pública e de qualidade. Sendo assim, faz-se um destaque ao quão fundamentais são as condições estratégias

concretas, que as instituições oferecem às pessoas com deficiência, as quais ultrapassam o instrumento legal, pois exigem ações e enfrentamentos efetivos (PEREIRA; CHAHINI, 2018).

Severino (2018) coloca que o Programa Incluir emergiu em um momento de expansão da educação brasileira. No entanto, foi um Programa direcionado, apenas, às instituições federais de ensino superior, o que não quer dizer que as outras instituições da educação superior não possuam ações e atendimentos aos estudantes com deficiência, mas que estas ficam desobrigadas a cumprir com as diretrizes, com as ações e com toda as especificidades que o Programa exige.

O reconhecimento da diversidade e dos movimentos de inclusão social, bem como a democratização nos ensinos básico e superior, foram cruciais, para ampliar os índices de matrículas das pessoas com deficiência. Neste percurso, o grande destaque é, sem dúvida, a Lei nº 13.409/2016, que altera os termos dos artigos 3º, 5º e 7º da Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas), possibilitando a inclusão de PcD oriundas de escolas públicas nas IFES, amplificando, ainda mais, as ações afirmativas e a democratização do espaço universitário, a uma parcela da população que nunca teve seus direitos reconhecidos. As ações afirmativas são parte de uma política implementada pelo Governo Federal, na época, com a finalidade de reduzir as desigualdades sociais e educacionais, possibilitando que uma parcela da população brasileira, que sempre foi marginalizada, ao longo da história, tivesse igualdade e oportunidades de acesso ao ensino superior. Sendo assim, as ações afirmativas não devem ser vistas como um mecanismo assistencialista ou como uma benesse, mas, sim, como uma forma de amenizar um passado de injustiças e de direitos limitados, para determinados grupos (FERNANDES, 2019).

A Lei nº 13.409/2016, de 28 de dezembro de 2016 (BRASIL, 2016), menciona que pessoas com deficiência têm direito a reserva de cotas nas instituições federais de ensino superior. Esse instrumento legal trouxe ainda mais garantias às pessoas com deficiência, no âmbito do ensino superior. Além da Lei nº 13.409/2016, é necessário fazer um destaque, também, à Lei nº 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), um instrumento significativo de promoção de igualdade de oportunidades e de autonomia, garantindo às pessoas com deficiências a inserção social, em todos os aspectos da vida.

Nesta mesma perspectiva, é preponderante refletir que a formação acadêmica neste arranjo inclusivo transpõe o grande desafio social. Chahini (2010 *apud* SILVA, 2016) relata que as ações afirmativas são a melhor opção, para que sociedade se adeque de forma realística e para que altere suas atitudes. Se as ações afirmativas não eliminam o preconceito,

contemplam estruturas, para a sua inserção, no meio social. Portanto, Silva (2016) aponta que, no país, o movimento mais efetivo de uma política que garanta os direitos à educação, para as pessoas com deficiência no nível superior foi muito tardio. Até então, não havia a preocupação com a eliminação de barreiras arquitetônicas, atitudinais e de aprendizagem, que objetivassem a permanência destas pessoas, até a conclusão do curso. Essa mudança ocorreu, diante de movimentos nacionais e internacionais, além das ações afirmativas, as quais foram sendo debatidas de forma gradativa, questionando o acesso e a qualidade do ensino superior aos estudantes com deficiência.

A reserva de vagas para pessoas com deficiência, através da Lei de Cotas, significa uma grande ação política de acesso, que caminha na direção da democratização do ensino superior, considerando as contradições do sistema capitalista, em que predominam a homogeneização e o individualismo. Vale lembrar que, até pouco tempo, as reservas de vagas nas universidades contemplavam apenas negros, pardos, indígenas e sociais (estudantes oriundos de escolas pública). As universidades não eram obrigadas a reservar vagas para PcD e não havia qualquer obrigatoriedade, para que as Universidades aderissem à política de reserva de vagas para este segmento, por parte do MEC. Considerando que, até o final de 2016, não havia uma política nacional, que assegurasse a reserva de vagas para PcD nas IFES, sendo, esta, uma decisão autônoma, a ser tomada por cada instituição, estudos mostram que, no ano de 2016, das 63 universidades federais do país, somente 13 inseriram cotas para PcD (PEREIRA; CHAHINI, 2018).

Isto significa que apenas 20% das instituições federais de ensino superior reconheciam e legitimavam a reserva de vagas para pessoas com deficiências, antes da Lei de Cotas incluir este segmento. Vale lembrar, que, mesmo antes da implantação e da publicação da Lei de Cotas, a Lei nº 13.146/15 (Lei Brasileira de Inclusão) já assegurava, no seu artigo 29, a reserva de 10% do total de vagas disponíveis, por curso e por turno, nos processos seletivos de instituições de educação profissional e tecnológica, bem como as de educação, ciência e tecnologia e as de educação superior, tanto públicas quanto privadas. Nesta perspectiva, Pereira e Chahini (2018) mencionam que a Lei nº 13.409/16 foi uma política de resposta à insatisfação das pessoas com deficiência, no que se refere a este artigo.

Cabe ressaltar, ainda, que a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*¹⁸ (MEC, 2008) demonstrou uma maior preocupação, para com as pessoas

¹⁸ 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. A *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* tem, como objetivo, assegurar a inclusão escolar de

com deficiência no ensino superior. Esse documento foi um marco significativo, pois, além de elucidar questões, a respeito da universidade, fez menção a diretrizes, que visam ao acesso e à permanência dos estudantes com deficiência, de maneira equânime.

[...] essas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (MEC, 2008).

Não podemos negar que o ingresso de estudantes com deficiência no ensino superior foi um grande avanço social e democrático, para o país, no entanto estar em sala de aula não significa que a inclusão está sendo, de fato, efetivada. O acesso ao ensino superior é apenas parte do ciclo da inclusão educacional, pois é necessário que haja mecanismos, por parte das instituições, que deem condições, para garantir a permanência destas pessoas nos diversos espaços da instituição, em que está inserido. Para que ocorra uma condição de permanência legítima, é necessário que haja um olhar para as demandas individuais do estudante, considerando que cada deficiência possui as suas peculiaridades. Caso isto não ocorra, há um risco muito grande de ocorrência de um processo de exclusão. Destaca-se que, quando se remete à inclusão educacional, é inviável utilizar mecanismos coletivos, para atender aos estudantes de forma generalizada, considerando que cada estudante possui uma deficiência, com peculiaridades únicas, e uma história de vida, as quais implicam reconhecimento e atendimento das necessidades particulares de cada estudante. Certamente, esta forma de entender a educação inclusiva implica adaptações necessárias, que contemplem vários estilos e ritmos diversos de aprendizagem e, conseqüentemente, os currículos devem ser flexibilizados e adequados, conforme a necessidade.

Sendo assim, o acesso contemplado na Lei nº 13.409/2016 é apenas a primeira etapa, para obtermos a inclusão educacional, que, na verdade, é um processo amplo e abstruso, e, por isto, é necessário que haja a implementação de mecanismos e de estratégias, considerando que tais mudanças ocorrerão de modo gradual, sendo construídas de forma colaborativa, com o coletivo. Assim, o ciclo integral da inclusão apresenta três etapas: o acesso, a permanência e

estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, com aprendizagem e com continuidade, nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial, desde a educação infantil, até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores, para o atendimento educacional especializado e dos demais profissionais da educação, para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e nas informações; e articulação intersetorial, na implementação das políticas públicas (MEC, 2008).

a conclusão do curso, pelo estudante, sendo relevante enfatizar que a Lei nº 13.409/2016, por si só, não gera a inclusão, mas promove condições ao acesso.

Como se pode perceber, o processo inclusivo não se resume ao acesso, proporcionado pela legislação, mas engloba uma série de intervenções e de ações institucionais, para que o ciclo, baseado nos três pilares: acesso, permanência e conclusão, seja completado. No entanto, tais esforços se tornam um desafio, no momento em que as organizações não estão historicamente acostumadas a lidar e a oferecer estes atendimentos e estes apoios, que, hoje, são fundamentais (FERNANDES, 2019).

Nesta perspectiva, Rossetto (2009, p. 98) menciona:

As pessoas com deficiência enfrentam uma série de dificuldades para poderem ingressar numa Universidade e, quando ingressam, encontram ainda dificuldades para prosseguirem seus estudos, principalmente pela inexistência de uma política institucional de acompanhamento que permita identificar suas necessidades educativas e preparar as instituições e seus professores para atendê-los.

Outro ponto importante é que, mesmo que haja a Lei de Cotas, para o ingresso de PcD nas IFES, este processo não ocorre de forma direta. O primeiro fator a ser considerado é o de que a Lei nº 13.409/2016 contempla somente estudantes formados em escolas públicas, sendo que àqueles oriundos de escolas particulares restam as vagas de ampla concorrência. Isto nos mostra o quanto a legislação é restritiva, pois dá a entender que os estudantes das instituições privadas não passam por dificuldade, em sua trajetória escolar, além de não considerar e de não respeitar as suas condições. O segundo fator diz respeito às dificuldades apresentadas pelos estudantes, as quais são identificadas, pela instituição, no decorrer do curso. Estas podem trazer grandes prejuízos e danos ao processo educacional do estudante, no que refere ao ensino e à aprendizagem, durante sua permanência na instituição.

Nesta perspectiva, a literatura aponta que um dos principais problemas enfrentados, para que se tenha uma educação inclusiva de êxito, é o da falta de formação dos professores, na implementação de mecanismos pedagógicos falhos, além de uma estrutura física inadequada, bem como a falta de conhecimento e de informação, por parte da comunidade acadêmica. Esta situação pode estar relacionada à formação dos professores, que carecem de conhecimentos e de capacitações sobre o tema. Adiciona-se, ainda, uma sociedade que visualiza a pessoa com deficiência como incapaz, impossível de acompanhar os demais estudantes de forma autônoma. Ou seja, ainda esbarramos na barreira atitudinal e, por isto, é essencial empenharmos esforços para eliminá-la. O contexto atual agrava, ainda mais, a

situação, com turmas lotadas e com cortes de verbas nas universidades públicas federais, refletindo em sequelas estruturais na educação brasileira (FERNANDES, 2019).

O principal objetivo da universidade, para a sociedade, é, sem dúvida, a formação cidadã e profissional e, neste processo de construção, torna-se essencial a presença das políticas de inclusão. A educação inclusiva pode perpassar e estar presente nos três eixos de atuação da universidade: ensino, pesquisa e extensão. No caso, o ensino, tem condições de promover capacitações e oferecer conhecimentos, relacionados ao tema, a fim de formar professores e profissionais, dentro da perspectiva inclusiva. Por sua vez, o pilar da pesquisa pode contribuir, significativamente, para os estudos e para a difusão de informações e de ações, compondo uma forma inovadora de enfrentar os desafios do dia a dia da vida escolar. A extensão pode proporcionar uma aprendizagem, oriunda da articulação da universidade com a sociedade e com órgãos externos (FERNANDES, 2019).

Nesta perspectiva, Rosa e Folmer (2018) elencam quatro eixos: as políticas públicas; as instituições; os docentes; e os discentes. Estas peças fundamentais devem trabalhar juntas, em movimento constante, para que aconteça, de fato, inclusão.

O papel da política pública é o de sistematizar, de institucionalizar e de regulamentar, proporcionando a uniformização de ações e o seu alinhamento, considerando a necessidade do estudante e o que as instituições devem providenciar e executar. Por sua vez, as instituições possuem o dever de estudar as políticas públicas, analisando e compreendendo suas normativas. Esta apropriação é fundamental, pois determina o êxito do processo inclusivo. Tão importante é a importância desta etapa, que estudos mostram que as instituições que desconhecem as políticas públicas e que assumem responsabilidades baseadas em “achismos” desenvolvem, mesmo que de forma não propositada, a exclusão. Os docentes possuem um papel relevante nesta cadeia, considerando que são os agentes responsáveis por exercerem o “fazer” no processo inclusivo. Contudo, constata-se um desconhecimento e um abandono, por parte da instituição, fazendo com que os docentes assumam, sozinhos, esta tarefa, com todos os obstáculos e os desafios. Por fim, cabe aos discentes conhecerem os seus direitos e se apropriarem deles, abandonando a postura passiva que sempre tiveram, ao longo da História, reflexo da marginalização, oriunda de uma sociedade excludente (ROSA; FOLMER, 2018).

Uma política afirmativa só terá êxito, se a universidade desenvolver e implementar ações e estratégias, bem como se obtiver recursos, para as aquisições e para as reformas necessárias. Eis alguns dos mecanismos e dos recursos necessários: apoio pedagógico, intérpretes de Libras, acessibilidade comunicacional, equipamentos e mobiliários adaptados, reformas nos espaços, formação docente, entre outros. Destacam-se, ainda, as ações de

extensão, que, por meio do diálogo entre a universidade e a sociedade, podem gerar aprimoramentos e produzir novas atitudes e mecanismos na educação inclusiva (ROSA; FOLMER, 2018).

Naturalmente, estas mudanças não acontecem do dia para a noite. Elas são graduais e permanentes, em um processo evolutivo. No entanto, exigem mudanças estruturais e de gestão e, para isto, é necessário que haja, por parte da instituição, um trabalho intenso, quanto às questões atitudinais, demandando difusão de informações, conscientização e mobilização, para a diversidade e para o reconhecimento e a valorização dos diferentes. Assim, a educação inclusiva é processo progressivo, em que a experiência com os próprios estudantes, na relação entre teoria e prática, resulta em métodos consolidados e ricos, ao mesmo tempo que exige que a universidade esteja aberta, para a participação ativa do coletivo (FERNANDES, 2019).

Os serviços de apoio e os recursos são essenciais, para que as políticas públicas de inclusão se efetivem e, além disso, deve haver o envolvimento de toda a comunidade acadêmica no processo educacional inclusivo, incluindo professores, gestores, técnicos administrativos, etc. A instituição que não possui uma política inclusiva institucional pode estar excluindo seus estudantes com deficiência dos processos de ensino-aprendizagem, dentro de sala de aula e de todos os demais espaços acadêmicos. Esta situação impõe sérias barreiras à participação deste público, sejam elas de ordem atitudinal, comunicacional, arquitetônica, entre outras (PEREIRA; CHAHINI, 2018).

Pereira e Chahini (2018) mencionam, que uma educação que contemple a todos, de forma integral, segue sendo um grande desafio, para a sociedade, e, quando tratamos das pessoas com deficiência, os desafios e as dificuldades são ainda maiores. Estas pessoas enfrentam dificuldades, desde o início de sua trajetória escolar, sendo que estas se tornam ainda maiores no ensino superior, considerando o processo seletivo e a permanência no espaço acadêmico. Além disso, as políticas inclusivas foram implementadas há pouco tempo, de onde se supõe que as instituições continuam enfrentando muitas dificuldades, para fazer com que as pessoas com deficiência tenham sua participação plena, em todos os espaços de suas instituições.

Também abordo, nesta sessão, alguns pontos relevantes de outros dois documentos. O primeiro, referente ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)¹⁹, é o

¹⁹ “O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, por meio da Diretoria de Avaliação da Educação Superior - DAES – é responsável pela implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes, no país, além de produzir indicadores de qualidade e um sistema de informações que orienta os processos de regulação e supervisão da educação superior. Este processo realizado pelo Ministério da Educação - MEC garante a transparência dos dados sobre qualidade da educação

dos *Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior e a avaliação in loco do SINAES* (MEC, 2013b), o qual trata, especificamente, da avaliação dos cursos, no ano de 2013. O segundo é o *Documento Orientador das Comissões de Avaliação In Loco para Instituições de Educação Superior com Enfoque em Acessibilidade*, do ano de 2016.

Estes documentos, apesar de tratarem do mesmo assunto, têm enfoques diferentes. O primeiro trata de alguns referenciais de acessibilidade, além de trazer algumas informações e dados. O segundo, por sua vez, é documento orientador das comissões e das avaliações, no âmbito das instituições de ensino superior.

A temática da acessibilidade na formação dos avaliadores se justifica, devido a sua amplitude e ao conhecimento, a respeito do tema, que são levados a intensas reflexões e a debates, por profissionais da área educacional. O entendimento sobre acessibilidade apresenta um espectro amplo, que ultrapassa o campo arquitetônico, pois é entendido na abrangência das acessibilidades atitudinal, física, digital, comunicacional, pedagógica, logística, envolvendo, também, os campos curriculares, avaliativos e metodológicos. Assim, a discussão sobre inclusão no ensino superior se dá de forma ampliada, sendo considerada um direito de todos, além da oportunidade de igualdade no acesso e na permanência.

Neste sentido, o tratamento dado à acessibilidade no primeiro documento revela um contraponto, ao mencionar, que, apesar de termos um crescente número de estudantes, os quais necessitam de atendimento especial, ingressando no ensino superior, tal contexto resulta em um enfrentamento, considerando as práticas discriminatórias, inseridas na cultura seletiva e elitista, que permeia a educação superior (MEC, 2013b).

Por outro lado, o documento coloca: “Dotar as instituições de educação superior (IES) de condições de acessibilidade é materializar os princípios da inclusão educacional, que implicam assegurar, não, só, o acesso, mas condições plenas de participação e de aprendizagem a todos os estudantes” E vai além:

Assim, para fazer avançar a política de inclusão, é fundamental que a evolução das matrículas se dê acompanhada de políticas públicas que garantam não só a acessibilidade aos estudantes já matriculados, mas a disseminação da informação e sensibilização da comunidade acadêmica para o desenvolvimento da educação inclusiva, dando consequência aos dispositivos legais, às orientações dos organismos internacionais e à política de democratização do ensino instituída pelo governo federal (MEC, 2013b, p. 04).

superior a toda sociedade. No âmbito do Sinaes o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) e as avaliações in loco realizadas pelas comissões de especialistas são processos de avaliação desenvolvidos de forma sistemática e permanente para orientar a melhoria da qualidade dos cursos e das Instituições de Educação Superior - IES” (MEC, 2013b, p. 03).

Ainda segundo esse texto, uma instituição superior socialmente responsável é aquela que:

1. identifica as potencialidades e vulnerabilidades sociais, econômicas e culturais, de sua realidade local e global a fim de promover a inclusão plena;
2. estabelece metas e organiza estratégias para o enfrentamento e superação das fragilidades constatadas;
3. pratica a intersetorialidade e a transversalidade da educação especial;
4. reconhece a necessidade de mudança cultural e investe no desenvolvimento de ações de formação continuada para a inclusão, envolvendo os professores e toda a comunidade acadêmica; e
5. promove acessibilidade, em seu sentido pleno, não só aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, mas aos professores, funcionários e à população que frequenta a instituição e se beneficia de alguma forma de seus serviços (MEC, 2013b, p. 11).

Os aspectos acima são cruciais, para a análise do PDI da UFRGS, bem como para a crítica de sua política de acessibilidade. Além disso, o documento dos *Referenciais* também menciona a Constituição Federal de 1988, ressaltando os princípios constitucionais como pressupostos fundamentais, a serem respeitados, pelas IES, ressaltando que não se deve excluir uma pessoa, por sua cor, por sua raça, por seu sexo, por sua idade, por sua origem e por deficiência ou qualquer outro condicionante. No entanto, o documento expressa que esse direito nem sempre é respeitado, como no caso de estudantes que necessitam de um atendimento diferenciado:

Esses estudantes, por apresentarem uma maneira peculiar de lidar com o saber ou necessitarem de recursos adicionais para viabilizar seus processos de participação e aprendizagem nos espaços educacionais, desafiam o sistema de ensino em todos os níveis e modalidades a rever profundamente suas práticas e as bases conceituais que estão subjacentes às mesmas (MEC, 2013b, p. 12).

Com isso, o documento dos *Referenciais* menciona que, para se atender a essa gama da diversidade humana existente, temos, atualmente, novos conceitos teóricos e conceituais na educação, que superam as concepções reducionistas de aprendizado. Assim, é necessário haver um diálogo entre hereditariedade e meio, como ponto crucial, para o desenvolvimento. Assim, o texto nos mostra que um ambiente heterogêneo, no qual se busca a interação, considerando que todos são capazes de aprender, é visto, atualmente, como o espaço mais propício, para o indivíduo se desenvolver e aprender. Cabe observar, que, em épocas anteriores, os estudantes com deficiência ocupavam espaços separados dos alunos sem deficiência, no âmbito escolar, sendo inseridos em classes especiais, o que, hoje, é uma prática ultrapassada e vista de maneira negativa, para o desenvolvimento do estudante. Sendo

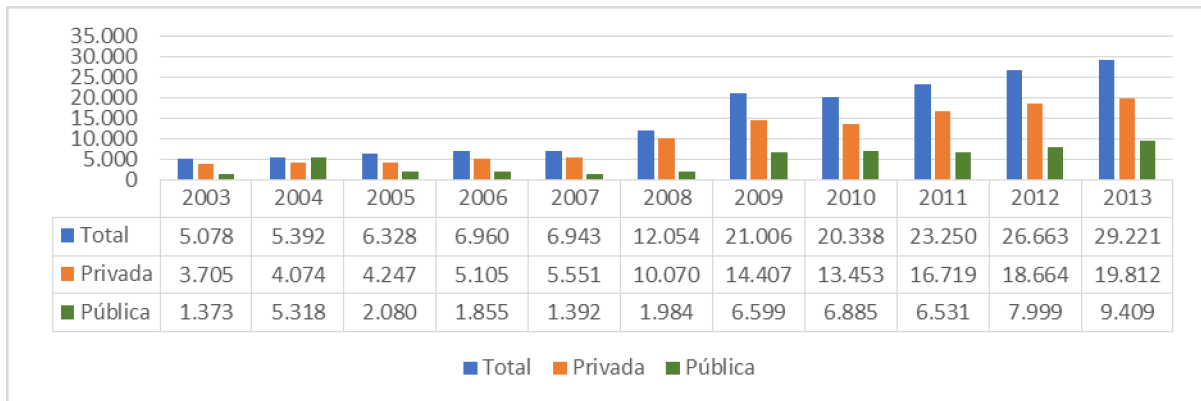
assim, são exigidos, das instituições, novos posicionamentos e processos de ensino, resultantes de práticas pedagógicas mais evoluídas. O documento nos mostra, todavia, que a abrangência desta mudança requer um alinhamento entre a gestão e área pedagógica:

Aos gestores institucionais das IES cabe inserir a educação inclusiva em seus Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), planejando e promovendo as mudanças requeridas, como por exemplo, a organização e implementação de núcleos de acessibilidade para estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o Decreto de Acessibilidade (nº 5.296/2004) e demais dispositivos legais e políticos. Já aos professores que atuam em salas de aula inclusivas cabe a adoção de novos encaminhamentos avaliativos, estratégias metodológicas, interface com profissionais da saúde, do trabalho, parceria com as famílias, dentre outros (MEC, 2013b, p. 13).

Gostaria de frisar que tal documento foi publicado, antes da Lei nº 13.409/2016 e do Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e, mesmo assim, já faz menção, baseado na Política Nacional de Educação Especial, de 2008, a que a educação especial deve ser promovida, através de ações, que garantam o acesso, a permanência e a participação dos estudantes com deficiência. Além disso, o documento dos *Referenciais* ressalta que estas ações demandam gestão, por parte da instituição, ou seja, planejamento e organização prévia de recursos e de serviços, para atender às acessibilidades arquitetônica, comunicacional, informacional, didática e pedagógica, além de observar os processos seletivos e as atividades de pesquisa, de ensino e de extensão (MEC, 2013b).

Seguindo na linha da gestão educacional, outro aspecto relevante é o da constituição de núcleos de inclusão e de acessibilidade nas IES, em cumprimento à legislação vigente e às políticas de acessibilidade. Estes núcleos foram criados, com base no *Documento Orientador do Programa Incluir*, e se estruturam em quatro eixos: infraestrutura; currículo, comunicação e informação; programas de extensão; e programas de pesquisa. Outro aspecto a ser enfatizado é o dos indicadores da evolução de matrículas, por parte de estudantes com deficiência, nas IES, conforme ilustra o Gráfico 3.

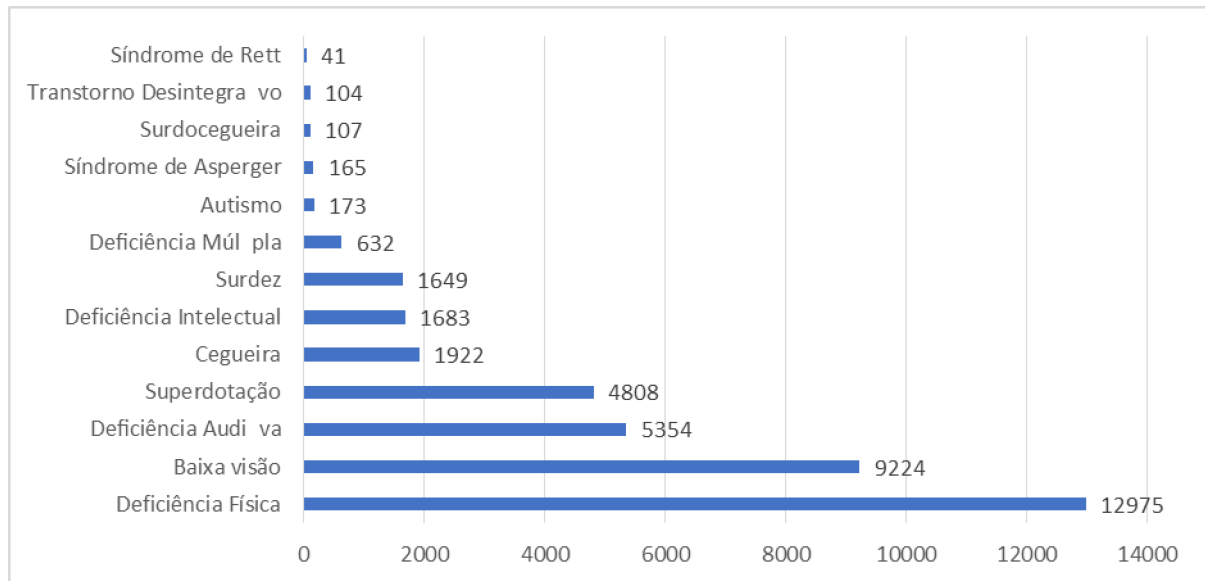
Gráfico 3 – Acesso das pessoas com deficiência, na educação superior



Fonte: adaptado pela autora (2019), a partir de MEC (2013b).

Podemos observar uma evolução no número de matrículas, tanto no ensino público como no ensino privado. Conforme o MEC, o aumento de matrículas no ensino público é uma indicação relevante para o investimento do MEC/Inep no desenvolvimento de ações de políticas de acessibilidade e de educação inclusiva. O documento também comenta, a respeito da evolução de matrícula por tipo de deficiência. Assim, nas IES, temos a maior incidência de estudantes com deficiência física e, logo após, com deficiência visual. O MEC coloca no documento, que, entre as causas possíveis de haver maior incidência de estudantes com deficiência física e visual, há a maior precisão nos diagnósticos, além da possibilidade de haver maior quantidade de pessoas que autodeclararam possuir essas deficiências. No entanto, a incidência de estudantes com deficiência intelectual é insignificante, considerando o número de matrículas no ensino superior. Neste sentido, o texto comenta que é vital um estudo sobre as questões da acessibilidade de estudantes com deficiência intelectual no ensino superior, no sentido de contemplar as condições necessárias ao atendimento desses estudantes. O resumo técnico do censo do ensino superior, de 2015, mostra que a situação permanece a mesma. De um total de 37.927 matrículas de estudantes com deficiência, 33,4% declararam apresentar deficiência física; 23,8%, baixa visão; e 13,8%, deficiência auditiva. Percebemos, então, que o número de matrículas de estudantes com deficiência física e com baixa visão permanece predominante nas IES, no ano de 2015, conforme o Gráfico 4.

Gráfico 4 – Número de matrículas de estudantes, por deficiência, no ano de 2015



Fonte: adaptado pela autora (2019), a partir de MEC (2013b).

Podemos observar, através dos gráficos apresentados, um progressivo aumento no número de estudantes com deficiência no ensino superior, o que se revela um dado muito positivo. No entanto, é importante compreendermos, que o número de matrículas não representa a efetividade da inclusão. Reis (2017) afirma que a questão central não está em apresentar, através de dados estatísticos, o ingresso de estudantes com deficiência, mas, sim, levar em consideração o suporte necessário e a condição de permanência, diante da condição do estudante. Além disso, a expansão do número de matrículas também pode implicar o aumento do número de abandonos e de reprovações. Sendo assim, Reis (2017) reafirma a necessidade de alterações cruciais no formato do ensino educacional superior, adotando formas de flexibilização do currículo, suporte de especialistas, diferentes maneiras de avaliação, com provas específicas, de acordo com a condição do estudante, entre outras possibilidades.

O *Documento Orientador das Comissões de Avaliação In Loco Para Instituições de Educação Superior com Enfoque em Acessibilidade*²⁰ faz um destaque ao princípio da

²⁰ “Para implementação das avaliações *in loco*, o Inep faz a gestão do Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – BASis, regulamentado pela Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, consolidada em 29 de dezembro de 2010 (BRASIL, 2010d). O BASis constitui-se em cadastro nacional e único de avaliadores selecionados pelo Inep para a indicação de Comissão de Avaliação *in loco*. Na perspectiva de promover a permanente qualificação dos avaliadores do BASis em relação à acessibilidade, bem como informar a IES sobre o tema, apresentamos este documento orientador estruturado a partir das metas do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014a) e demais marcos legais e vigentes, a respeito dos pressupostos do Sinaes, das características de acessibilidade e sua verificação no Instrumento de Avaliação Institucional Externa. Neste documento orientador apresentam-se orientações necessárias ao processo de

Responsabilidade Social, que está em consonância com as metas do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2016). Outro aspecto ao qual o documento faz referência é o da transversalidade, que coloca a educação especial em todos os níveis e em todas as modalidades de ensino, com base na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Outro ponto a ser destacado no documento é a forma pela qual se vislumbra a educação especial, não sendo mais tratada nas suas especificidades, mas em formato mais abrangente e mais amplo nas questões pedagógicas, além de buscar outras formas de ressignificar a concepção de participação, de aprendizado, de currículo e de avaliação:

A implementação da política de educação inclusiva convida as instituições de educação superior a organizarem uma proposta de formação humana e profissional, investindo na transformação da prática educacional em sua totalidade. Esse convite é reforçado pela sanção da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência, em 06 de julho de 2015), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. A referida lei entrou em vigor em janeiro de 2016 (MEC, 2016, p. 18).

O documento também salienta que a inclusão e a acessibilidade devem ser inseridas numa esfera transversal, sendo contempladas por todos os eixos de avaliação do SINAES, que são:

Eixo 1 – Planejamento e Avaliação Institucional: considera a dimensão 8 do Sinaes (Planejamento e Avaliação). Inclui, também, um Relato Institucional, que descreve e que evidencia os principais elementos do seu processo avaliativo (interno e externo), em relação ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), incluindo os relatórios emanados pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), do período que constituiu o objeto de avaliação.

Eixo 2 – Desenvolvimento Institucional: contempla as dimensões 1 (Missão e o Plano de Desenvolvimento Institucional) e 3 (Responsabilidade Social da Instituição) do Sinaes.

Eixo 3 – Políticas Acadêmicas: abrange as dimensões 2 (Políticas para o Ensino, Pesquisa e Extensão), 4 (Comunicação com a Sociedade) e 9 (Políticas de Atendimento aos Discentes) do Sinaes.

Eixo 4 – Políticas de Gestão: compreende as dimensões 5 (Políticas de Pessoal), 6 (Organização e Gestão da Instituição) e 10 (Sustentabilidade Financeira) do Sinaes.

Eixo 5 – Infraestrutura Física: contempla a dimensão 7 (Infraestrutura Física) do Sinaes (MEC, 2016, p. 06).

Desse modo, para que os aspectos citados nos documentos sejam concretizados, é fundamental que haja uma mudança cultural, fazendo com que a inclusão seja naturalizada, a ponto de os espaços se tornarem acessíveis a todos, de forma universal.

Portanto, no Brasil, apesar da recente implementação de políticas inclusivas no ensino superior, considerando, inclusive, a história universitária brasileira, caracterizada por um público elitizado e seletivo, constata-se um grande avanço, ainda que existam imensas dificuldades e desafios a serem superados. Outro ponto a salientar é o de que os instrumentos legais existentes, que abordam a inclusão de PcD no ensino superior, vêm sendo aprimorados, ao longo do tempo, mencionando diversos aspectos do processo inclusivo neste nível de ensino. Os artigos 27, 28 e 29, da Lei nº 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência) são exemplos claros desta evolução, que abrange todo o sistema de ensino superior, público ou privado (BRASIL, 2015). Destaca-se, também, a implementação de políticas inclusivas, destinadas às IFES, especialmente, o Programa Incluir, que enfatiza, além do acesso, uma base conceitual e os meios para a permanência do estudante. Não posso deixar de citar a Lei nº 13.409/2016 (Lei de Cotas), uma conquista, pela inserção de PcD nas reservas de vagas das Ações Afirmativas. Não há como negar, portanto, o reconhecimento e a legitimidade, por parte do MEC, de governantes e de gestores, quanto à inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior no país. Contudo, compreendo ser fundamental conhecer, também, as políticas inclusivas no ensino superior, para PcD de outros países, já que o tema possui uma extensão global, envolvendo todas as nações, podendo, inclusive, nos mostrar a posição do Brasil, frente a outros povos.

7.3.1 Uma abordagem das políticas inclusivas, para estudantes com deficiência no ensino superior: Portugal, Chile e México

Diante da relevância do tema, que transcende à realidade brasileira, chegando a nível internacional, surgiu uma instigante necessidade de saber como funciona o atendimento de estudantes com deficiência em outros países, no que se refere ao ensino superior, bem como quais são as políticas existentes nesses países. Este estudo foi realizado em dois países latinos, Chile e México, e em um país europeu, Portugal. A escolha dos países latinos se deu, em função da proximidade geográfica, social, cultural e econômica. Portugal, por sua vez, conforme o Ministério das Relações Exteriores (REPÚBLICA..., [2020?]), possui grande proximidade com o Brasil, que vai muito além da relação histórica, com parcerias nas esferas política, comercial, científica e tecnológica. Inclusive, ressalto o intercâmbio educacional entre estes dois países, que é um dos mais antigos, considerando que Portugal é um dos principais destinos de bolsistas brasileiros participantes do *Ciência sem Fronteiras* e do *Programa de Licenciaturas Internacionais* (REPÚBLICA..., [2020?]).

7.3.1.1 Portugal

Os dados sobre as políticas de inclusão no ensino superior existentes em Portugal foram extraídos do estudo de Fernandes, Oliveira e Almeida (2016)²¹. O estudo menciona que não existem documentos que regulamentem, especificamente, as ações e os processos de inclusão no ensino superior de Portugal, pois a legislação existente é direcionada para a rede de ensino pré-escolar, para o ensino básico e para o secundário. Além disso, os documentos não oferecem orientações precisas, no que se refere ao acesso e à permanência de estudantes com deficiência no ensino superior. Contudo, servem de orientação, para as redes de apoios pedagógicos, que foram criadas, para atender às necessidades individuais dos estudantes com deficiência, durante as suas vidas escolares.

Curiosamente, Fernandes, Oliveira e Almeida (2016) ressaltam que, desde 1985, as universidades portuguesas reservam 2% das vagas para candidatos com deficiências física e sensorial, o que foi regulamentado pelo Ministério da Educação de Portugal. Inclusive, os autores destacam que, atualmente, em Portugal, há uma crescente demanda por acesso ao ensino superior, por parte dos estudantes com deficiência. Sendo assim, as universidades portuguesas são cobradas, constantemente, para atenderem cada vez mais satisfatoriamente às particularidades destes estudantes. Neste sentido, e diante ao aumento de demanda, algumas instituições de nível superior de Portugal criaram políticas internas, regulamentos, programas e ações, para atender à inclusão destes estudantes. Muitas destas ações são reflexos de orientações internacionais. Inclusive, cabe ressaltar, que, no meio acadêmico português, já existem mais espaços de conscientização sobre o tema (FERNANDES; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2016).

Conforme Fernandes, Oliveira e Almeida (2016), o país criou um grupo de trabalho, para dar apoio aos estudantes com deficiência, definido como Grupo de trabalho Apoio a Estudantes com deficiência no Ensino Superior (GTAEDDES)²². De acordo com os autores, as principais finalidades deste grupo de trabalho são a troca de experiências e de orientações, para as políticas de suporte aos estudantes com deficiência. O estudo também frisa, que as principais ações na área de inclusão nas universidades portuguesas são: formação contínua de

²¹ Em seu artigo, citam estes autores: Antunes e Faria (2013), Santos (2013), Pires (2007) e Morejón e Garcia (2010).

²² “O Grupo de Trabalho para o Apoio a Estudantes com Deficiências no Ensino Superior (GTAEDDES), formalizado em julho de 2004, é constituído por instituições de ensino superior público, oferecendo serviços de apoio a estudantes com deficiência, no propósito de proporcionar um serviço de melhor qualidade a estudantes com deficiências; e promover a aproximação intersserviços, que apoiam estudantes com deficiências, por forma a facilitar a troca de experiências, o desenvolvimento de iniciativas conjuntas e a racionalização de recursos” (GTAEDDES..., 2019).

docentes; adaptação de currículos; confecção de materiais pedagógicos; e serviços de apoio ao estudante.

Contudo, os autores confirmam, que, diante da ausência de dispositivos legais específicos, direcionados ao ensino superior, as ações são implementadas pelas próprias universidades. Assim, as instituições se responsabilizam por oferecer todo o apoio aos estudantes, implementando serviços de inclusão, tanto na área acadêmica quanto no desenvolvimento dos seus estudantes. Fernandes, Oliveira e Almeida (2016, p. 485) comentam, ainda, que: “A atenção a tais especificidades e demandas dos sujeitos geram para a universidade um desafio importante para o êxito dos sistemas de apoio à inclusão”.

É possível que haja um grande esforço, por parte das universidades, para atender aos seus estudantes da melhor forma. O fato de um país possuir uma ampla e abrangente legislação, que normatize a inclusão, em um determinado nível de ensino, não garante que esses estudantes terão seus direitos contemplados, ainda mais, se o país não oferece os suportes financeiro e humano adequados. Por outro lado, não ter um dispositivo legal também pode gerar prejuízos ao estudante, uma vez que não há uma formulação legítima e esclarecedora, que garanta os seus direitos, ou seja, a ausência de uma normatização específica, para o ensino superior, no caso de Portugal, pode dar espaço a que os estudantes se tornem vulneráveis e dependentes da boa vontade e dos recursos de cada instituição.

7.3.1.2 Chile

No caso do Chile, trarei o estudo desenvolvido por Noemi Nascimento Ansay (2016), que, em sua tese, menciona importantes aspectos, tanto na inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior quanto nas características do sistema econômico e universitário do país. Assim, e diante das particularidades do sistema de ensino chileno, entendo ser relevante fazer uma breve abordagem do sistema econômico, bem como do funcionamento do sistema de ensino superior do país, baseada em Díaz (2005).

Conforme Ansay (2016), o Chile possui uma economia liberal, considerando que, ideologicamente, o país se coloca em uma posição de “antiestado”, neoliberal²³, em que os papéis do Estado são os de beneficiar e de se posicionar a favor do mercado. Ansay (2016) coloca, ainda, que essa política causa uma forte desigualdade social, além de uma baixa participação social. Conforme a autora, o Banco Mundial, no ano de 2014, elogiou o país,

²³ O neoliberalismo é a tendência atualmente dominante na ordem econômica internacional, com a defesa do Estado Mínimo (O QUE É..., c2020).

colocando-o como o país que mais cresceu, na América Latina, considerando que sua governança é baseada em modelos internacionais. Porém, a autora destaca, de acordo com dados da *Exame* (DESIGUALDADE..., 2015), que esta situação, apesar de parecer positiva, economicamente, camufla uma intensa disparidade social (ANSAY, 2016).

Quanto à Educação, Ansay (2016) menciona que o sistema educacional do Chile é descentralizado, sendo que cada instituição, pública ou particular, é gerida por seus administradores. Além disso, as instituições educacionais podem ser municipais, estatais, particulares subvencionadas e particulares. No Quadro 12, apresento os modelos de funcionamento destas entidades.

Quadro 12 – Sistema educacional do Chile

Tipo de Instituição	Características da Instituição	Público educacional que atende
Municipais	Estabelecimentos públicos, administrados pelos municípios	Atende ao maior número de estudantes do Chile, nos níveis pré-escolar, básico e ensino médio
Estatais	Possuem autonomia acadêmica e administrativa, mas são financiadas pelo Estado; recebem financiamento de fundos, doações, mensalidades e prestam serviços remunerados.	Somente à educação superior
Particulares subvencionadas	A propriedade e a administração são de esfera privada, mas recebem financiamento estatal, sendo um <i>voucher</i> , por estudante matriculado	A todos os níveis de ensino
Particulares	São privadas, em todos os níveis de ensino; a sua administração e seu financiamento são totalmente particulares	A todos os níveis de ensino

Fonte: adaptado pela autora (2019), com base em Ansay (2016).

Conforme Ansay (2016), o aporte feito pelo Estado, no caso das instituições particulares subvencionadas, é anual, e o repasse financeiro só é concedido, diante de avaliação, realizada pelo Estado. Segundo a autora, o Chile passou por grandes avanços no sistema educacional, inclusive, atingindo a democratização do acesso, em todos os níveis de ensino. No entanto, o país ainda possui muitos desafios, para que a educação seja realmente de qualidade e para que vença as questões das desigualdades socioeconômicas.

Ansay (2016) coloca que um dos motivos para tal desequilíbrio é o baixíssimo investimento na educação, pois o Chile investe apenas 4,6% do PIB, o que está abaixo da média de investimentos dos países da América Latina. No ensino superior, a situação não é diferente: o investimento, por parte do Estado, tem diminuído, drasticamente, ao longo do tempo, principalmente, a partir dos anos 1980, quando a privatização foi fortemente incentivada, ampliando, consideravelmente, o número de instituições privadas no ensino superior. Para a autora, pesquisas do Centro de Estudos MINEDUC (INICIO, [2019?])²⁴

²⁴ O Centro de Estudos MINEDUC tem, como visão, ser reconhecido por diferentes atores do sistema educacional Chileno como referência institucional de informação e de conhecimento, para a tomada de decisão, em matéria educativa no Chile, com o fim de contribuir ao cumprimento dos propósitos e objetivos do Ministério da Educação Chilena (INICIO, [2019?]).

revelam, que nos últimos dez anos, houve um aumento significativo no número de instituições de ensino superior refletindo, conseqüentemente, no número de matrículas. No entanto, Ansay (2016) destaca, ainda, conforme o MINEDUC (INICIO, [2019?]), que 50% dos estudantes que ingressa no ensino superior acaba desistindo e abandonando o curso. Outra observação da autora diz respeito ao ingresso tardio e à média de tempo para concluir o curso.

Ansay (2016) comenta que o Estado tem de fazer a operacionalização e a regulamentação do poder político, de acordo com a legislação vigente²⁵. Neste sentido, ressalta-se a Lei Geral da Educação, implementada em 2009, a qual menciona que o sistema educacional deve criar ações transversais, em todos os níveis, para os estudantes com deficiência. Neste sentido, a Lei tem, como finalidade, oferecer um conjunto de serviços, de recursos humanos e técnicos especializados, que possam atender a todos, de maneira que haja desenvolvimento e avanços no currículo, em condições de igualdade de oportunidades. Observa-se que não há uma regulamentação específica, para o ensino superior, sendo adotadas as interpretações das legislações existentes.

Outro destaque importante é a criação do *Servicio Nacional de la Discapacidad* (SENADIS)²⁶, o qual implementou normas sobre a igualdade de oportunidade e de inclusão, para as pessoas com algum tipo de deficiência. Conforme pesquisa realizada pelo SENADIS, a realidade não é nada otimista, pois, de cada 15 estudantes, apenas um com deficiência consegue ingressar no ensino superior (QUIÉNES..., [2019?]).

A fim de mudar tal situação, o SENADIS promoveu três ações: criação de uma rede de educação inclusiva, que, atualmente, conta com onze núcleos, espalhados por todo o país, que objetiva fazer a articulação dos níveis de ensino do país, com a intenção de fortalecer o desenvolvimento da inclusão no ensino superior e de proporcionar conhecimentos nos diversos níveis e modalidades educacionais; realização de encontros regionais nas diferentes

²⁵ “A constituição do país (1980/2010) coloca que a educação é um direito de todos, no entanto não faz menção às pessoas com deficiência;

b) Lei n. 19.284/94 que estabelece normas para a plena integração social de pessoas com deficiência. Inclusive coloca que a instituições públicas e privadas do sistema educacional implementem inovações com objetivo da integração das pessoas com deficiência nos cursos, garantindo assim o acesso e a permanência;

c) A Lei Geral da Educação em 2004, que dispõe sobre a Educação geral e da Inclusão, que dispõe que a educação é um direito universal e permanente.

d) Decreto 116/2014 que normatiza o sistema de bolsas de estudos e créditos” (ANSAY, 2016, p. 82-83).

²⁶ O Serviço Nacional de Deficiência foi criado por mandato da Lei n° 20.422/10, que estabelece normas sobre Igualdade de Oportunidade e Inclusão Social de Pessoas com Deficiência. O SENADIS é um serviço público, vinculado à Presidência da República, pertencente ao Ministério do Desenvolvimento Social. É um órgão descentralizado, que tem a finalidade de promover o direito à igualdade de oportunidades, para as pessoas em situações de deficiência, com o fim de obter sua inclusão social, contribuindo para o pleno desfrute de seus direitos e eliminando qualquer forma de discriminação fundamentada na deficiência (QUIÉNES..., [2019?]).

instituições de ensino superior, com a finalidade de fortalecer e de desenvolver o tema; e criar planos de continuidade, para os estudantes com deficiência no ensino superior.

Ressalta-se que este plano é direcionado, somente, para estudantes com deficiência auditiva e física, que tenham sido contemplados pelo fundo nacional, em 2011, e para os que foram beneficiados por convênios da área da educação (ANSAY, 2016). Do mesmo modo, este benefício só é concedido a estudantes, que passam por uma série de etapas e por questões de mérito. Além do mais, o número de bolsas é muito pequeno, diante da quantidade de pessoas com deficiência. O último levantamento menciona, que, no ano de 2014, foram disponibilizada 300 bolsas para todo o país.

As políticas de acesso ao ensino superior, para estudantes com deficiência, ainda têm ação muito reduzida, pois a quantidade de estudantes que consegue ingresso, em uma instituição de ensino superior, ainda é muito pequena. Inclusive, a autora, em seu estudo, nos oferece um exemplo: na Universidade de Talca²⁷, para uma quantidade de 10.300 estudantes de graduação, foram identificados apenas 11 estudantes com deficiências. A autora observa que este baixo quantitativo mostra que a quantidade de bolsas não atende à demanda existente. Outro ponto trazido, pelo pesquisador, dá conta de que os sistemas de avaliação de ingresso não observam as questões ligadas à acessibilidade (ANSAY, 2016).

Observo uma incoerência na terceira ação implementada pelo SENADIS: o plano criado oferece suporte, apenas, a uma parcela das pessoas com deficiência, restringindo um atendimento que deveria ser universal, na esfera da educação. Inclusive, este órgão público, pertencente ao Ministério do Desenvolvimento Social chileno, diante do exposto e da sua forma de restrição de atendimento, se coloca em defasagem e desrespeita a própria legislação do país no trecho que segue: “Lei Geral da Educação, que dispõe sobre a Educação geral e da Inclusão, que dispõe que a educação é um direito universal e permanente”.

7.3.1.3 México

Abordarei, agora, aspectos, relacionados ao funcionamento do ensino superior no México, bem como às políticas de inclusão de pessoas com deficiência nas universidades do

²⁷ Universidade de Talca é uma universidade estadual chilena, localizada na cidade de Talca, região de Maule. Foi fundada em 6 de junho de 1981. É a quinta maior universidade do Chile, de acordo com a classificação do CSIC, e figura na posição 71^a da América Latina, segundo o *ranking* QS World University (HISTORIA, [2020?]).

país. As informações que apresentarei foram encontradas na dissertação de Souza (2018), que abordou os processos constitutivos de acesso e de permanência no Brasil e no México²⁸.

O ensino superior no México, segundo Souza (2018), é formado por universidades, por institutos tecnológicos, por universidades tecnológicas e por escolas, sendo que, nas universidades e nos institutos tecnológicos, a oferta de cursos está voltada para os setores produtivo e de serviços, enquanto os cursos de graduação e de pós-graduação, direcionados para a formação de professores, são oferecidos em escolas.

No que diz respeito à inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior, o autor coloca que a desigualdade social do país se reflete, em outros modos de exclusão, inclusive, no sistema educacional. Para reverter esta situação de exclusão, as universidades criaram ações, para atender aos estudantes com deficiência, as quais se tornaram medida de pauta nas políticas educacionais. No entanto, por muito tempo, as pessoas com deficiência foram excluídas do ensino superior e, somente, através de alguns processos sociais, as mudanças começaram a surtir efeitos. O primeiro fator, e mais importante, foi o das discussões internacionais sobre os direitos das pessoas com deficiência, que trouxeram repercussões, a nível local. O segundo fator, reflexo do primeiro: houve a expansão das oportunidades, na estrutura educacional (SOUZA, 2018).

A partir de 1990, com a Declaração Mundial de Educação para Todos e com a Declaração de Salamanca, se iniciaram as discussões, a respeito das políticas para pessoas com deficiência no país, fazendo com que as políticas de inclusão atingissem todos os níveis de educação do México.

As universidades mexicanas iniciaram, paulatinamente, tanto nas suas estruturas organizativas quanto nas políticas, a implementação, os ajustes e a criação de serviços e de programas, para garantir o acesso e o atendimento, ou seja, a inclusão dos estudantes com deficiências. No entanto, cada universidade trabalha de uma forma, quanto ao aspecto da inclusão, não havendo um formato padrão e sistematizado, para todas as universidades, sendo que algumas IES do país estão mais avançadas, em relação à estrutura e às ações das suas políticas, no esforço para oferecer um atendimento de qualidade. Em contrapartida, infelizmente, ainda existem muitas instituições, que não reconhecem os direitos das pessoas com deficiência, gerando processos de exclusão e violando garantias de direitos (SOUZA, 2018).

²⁸ Seu estudo baseou-se em Pérez-Castro (2016) e em Vadillo e Alvarado (2017).

O autor menciona, como exemplo, a forma com que a Universidade Veracruzana²⁹ trabalha, vislumbrando uma perspectiva social e abarcando, não, apenas, a condição do sujeito, mas o contexto social em que está enquadrado. O programa realizado pela instituição trabalha, de forma plena, todo o potencial das pessoas, dando aos estudantes a possibilidade de fazerem seu projeto de vida, de participarem, com sucesso, dos processos de ensino-aprendizagem, além de prepará-los, para o mercado de trabalho e para a vida em sociedade. Assim, cabe ressaltar que o objetivo das instituições de ensino superior do México é o de constituir uma política de inclusão institucional, que dê legitimidades e que garanta os direitos dos estudantes com deficiência.

Nota-se, que, de forma geral, há um esforço muito grande, para ações voltadas à acessibilidade física, que envolvem a adequação e os ajustes da estrutura arquitetônica de prédios e de espaços externos, de atividades acadêmicas e de salas de aula, bem como de espaços de conscientização, no entanto, para o autor, estas medidas são um modo paliativo de fazer inclusão educacional, pois somente uma política institucional ampla é um caminho, para que, de fato, se consiga alcançar a inclusão (SOUZA, 2018).

Observa-se que os três países pesquisados, Portugal, Chile e México, não possuem uma legislação específica, no que se refere à acessibilidade no ensino superior, ou algo similar, o que leva cada instituição a estabelecer serviços e ações de acessibilidade díspares. Logo, por mais que as instituições se esforcem, para atender aos estudantes, não há conjuntos de normas, em que consigam se basear e que sejam um parâmetro único a todas.

Outro aspecto observado neste estudo é o de que as legislações existentes, para atender ao sistema educacional, são genéricas, tornando-se inviáveis, ao longo do tempo, uma vez que cada nível de ensino possui as suas peculiaridades. Obviamente, compreendo, também, que a existência de um respaldo legal pleno, em determinado nível de ensino, por mais qualificado e abrangente que seja, não garante a efetiva inclusão do estudante com deficiência, embora possa sinalizar o reconhecimento e o entendimento, de parte da nação, sobre os direitos destes estudantes e o conhecimento sobre o tema, como no caso do Brasil.

Assim, diante da história universitária brasileira, as legislações e, conseqüentemente, as políticas implementadas, direcionadas ao ensino superior, foram crucias, para garantir o ingresso e a permanência das pessoas com deficiência neste nível de ensino, mesmo com todas as dificuldades e com os desafios existentes. Neste sentido, a próxima sessão tem, como

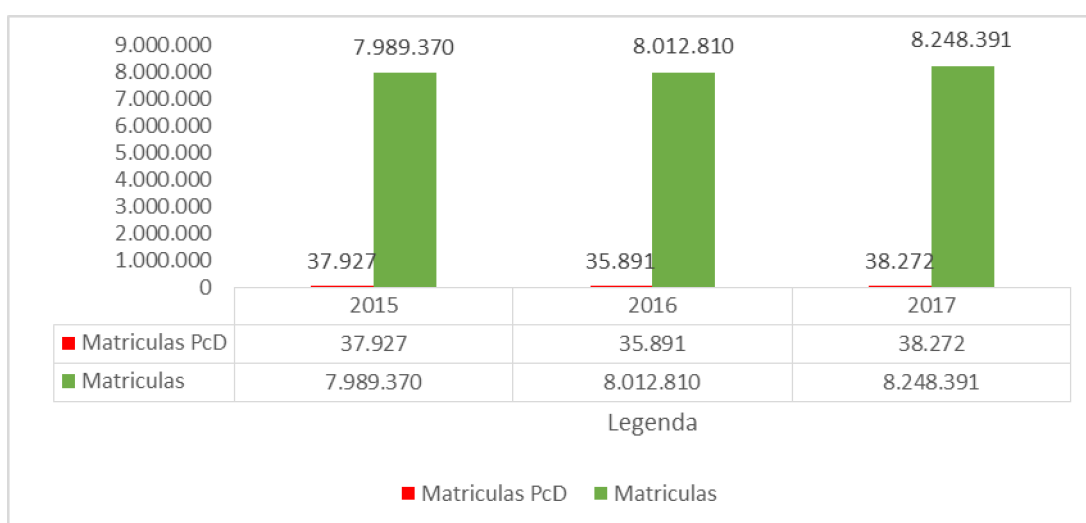
²⁹ A Universidade Veracruzana é uma universidade pública, autônoma, localizada no estado mexicano de Veracruz. Fundada em 1944, a universidade é uma das mais importantes da região sudeste do México (DESDE..., c2020).

objetivo, mostrar o cenário atual da inclusão da PcD no ensino superior brasileiro, considerando a apresentação de dados quantitativos do INEP/MEC e uma relação das políticas já implementadas, além de explicitar alguns aspectos da atual conjuntura política, que afetam as IFES e que impactam, diretamente, a efetividade das políticas públicas inclusivas.

7.4 A SITUAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E A CONJUNTURA ATUAL DO SISTEMA EDUCACIONAL NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS

Os dados, que serão apresentados, foram extraídos do resumo técnico do censo da educação superior do MEC/Inep, considerando o recorte do período de 2015 a 2017, e mostram, que, apesar dos avanços implementados, até o momento, através de políticas públicas inclusivas e de ações institucionais, ainda é extremamente reduzido, o número de pessoas com deficiência que consegue ingressar neste nível de ensino. Sendo assim, quando analisamos o quantitativo de matrículas, ilustrado no Gráfico 5, verificamos que a quantidade de estudantes PcD, em relação ao universo total de estudantes matriculados, ainda é insignificante.

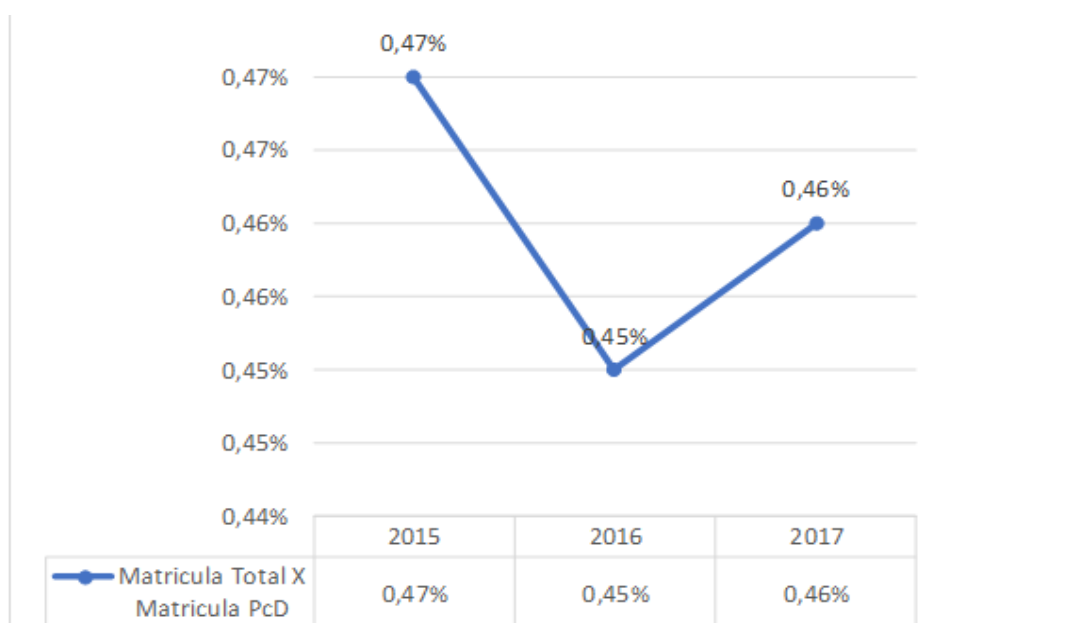
Gráfico 5 – Número total de matrículas no ensino superior do país, em relação ao número total de matrículas de estudantes PcD



Fonte: adaptado pela autora (2019), a partir de INEP (2018a; 2018b; 2019).

De acordo com os números, mencionados no gráfico acima, é possível fazer uma relação em termos percentuais, diante do número total de alunos matriculados no ensino superior, em relação ao número total de aluno PcD, conforme ilustrado no gráfico abaixo.

Gráfico 6 – Percentual de matrículas de estudantes PcD, em relação ao total de estudantes matriculados no nível superior do país



Fonte: adaptado pela autora (2019), a partir de INEP (2018a; 2018b; 2019).

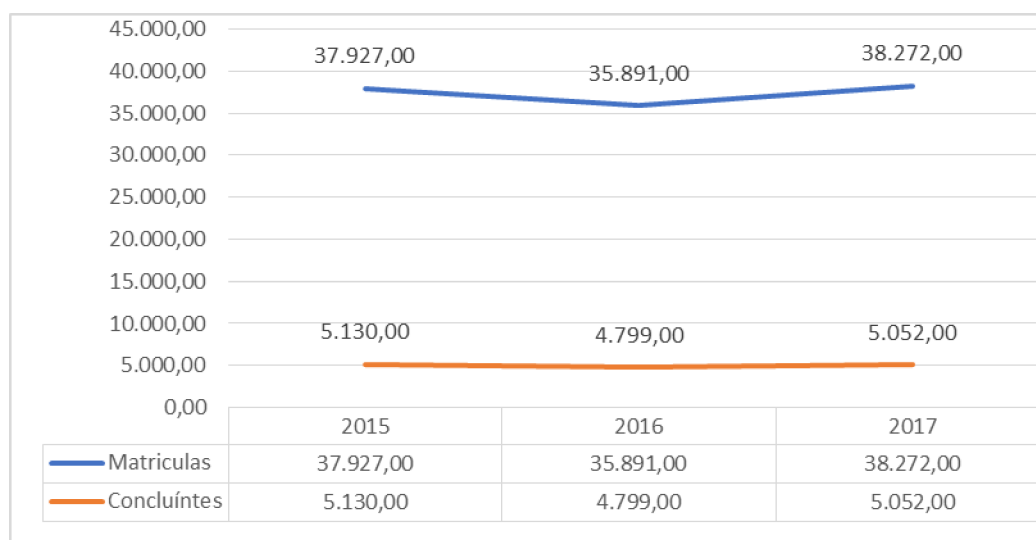
E o que podemos verificar, é que o percentual de estudantes PcD não passa de 0,5%, relação ao total da população de estudantes matriculados na educação superior. Este dado pode expressar, de forma nítida, as inúmeras dificuldades, que este segmento da população enfrenta, durante o percurso educacional. Primeiramente, durante o período escolar, o estudante pode se confrontar com diversas barreiras neste nível, podendo chegar à situação extrema do abandono escolar. À continuação, outro agravante possível, que pode contribuir com o número reduzido de matrículas, é o processo seletivo de acesso ao curso superior, tendo em vista que, muitas vezes, a instituição não oferece recursos aos estudantes com deficiência ou não oferece recursos compatíveis com a condição da pessoa. Além desses, existem outros fatores impeditivos, que contribuem, para que o número de matrículas de PcD no ensino superior seja muito pouco significativo.

Severino (2018) ressalta a desproporcionalidade, gritante, entre o número de matrículas de estudantes PcD e o de estudantes sem deficiência. E esta diferença se torna ainda mais expressiva, se observarmos que 23,9% da população brasileira tem alguma deficiência. Este dado pode nos mostrar, que o acesso ao ensino superior ainda é muito

reduzido e tardio, dando a entender que as políticas estabelecidas, até o momento, ainda não foram suficientes.

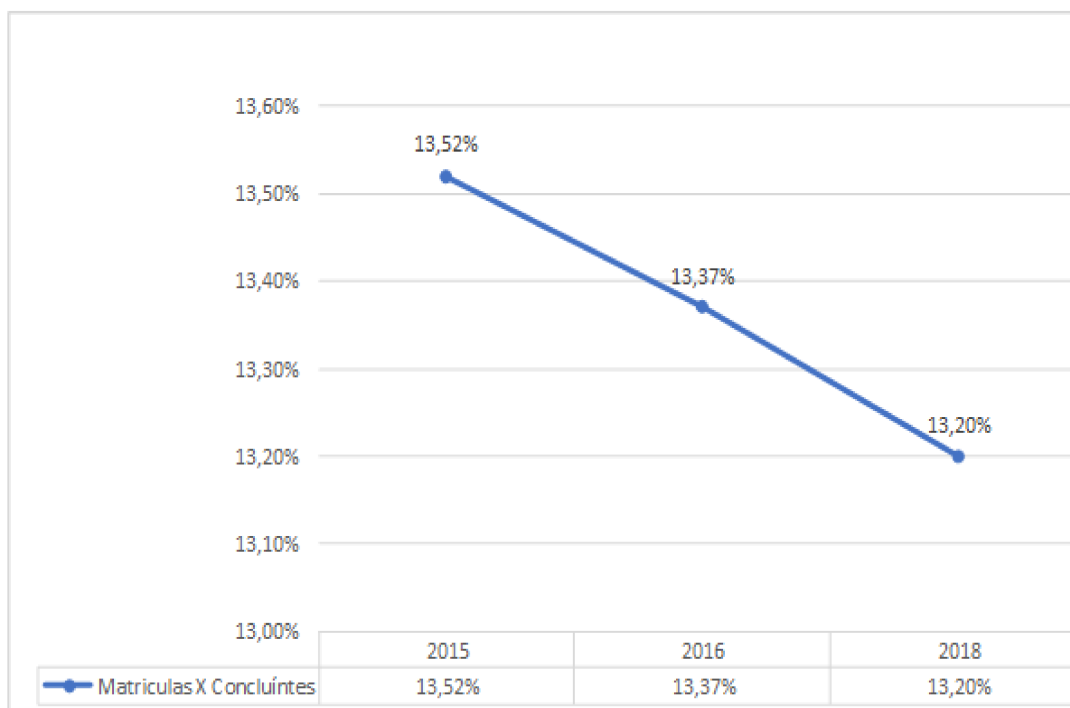
Se há uma parcela ínfima de pessoas com deficiência matriculadas no ensino superior, quando verificamos o número de concluintes do mesmo período, a situação se torna ainda mais preocupante.

Gráfico 7 – Número de matrículas de estudantes PcD, em relação ao número de concluintes PcD



Fonte: adaptado pela autora (2019), a partir de INEP (2018a; 2018b; 2019).

Gráfico 8 – Percentual de estudantes concluintes PcD, em relação ao de estudantes matriculados PcD

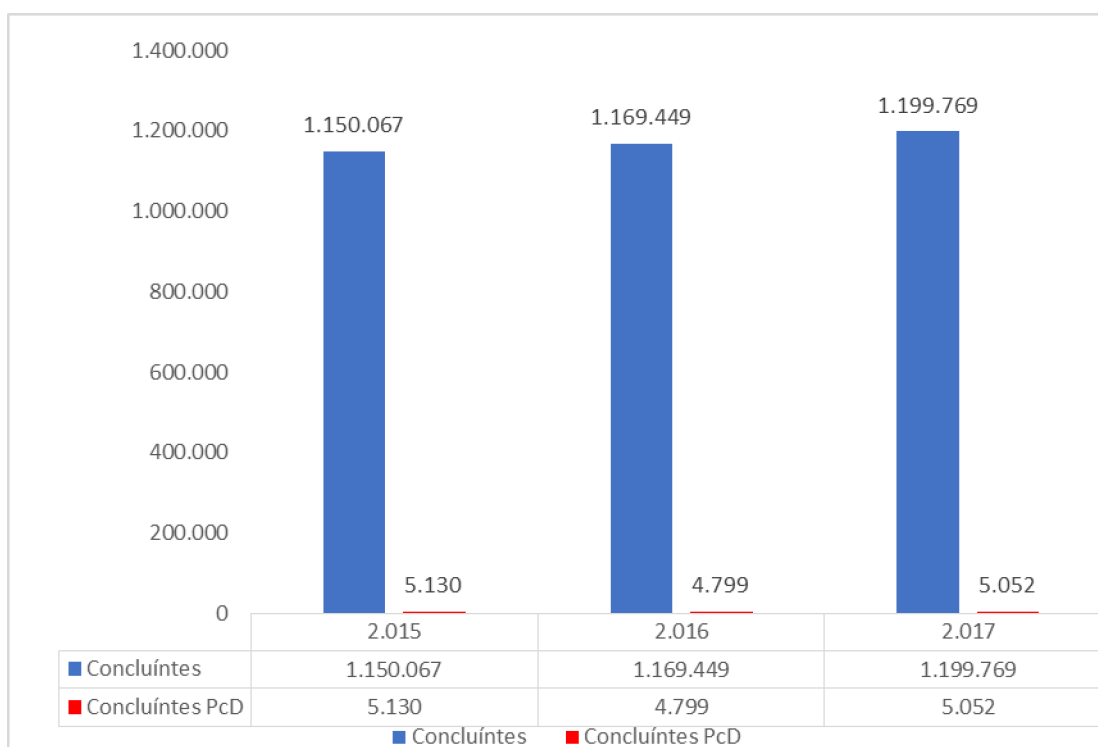


Fonte: adaptado pela autora (2019), a partir de INEP (2018a; 2018b; 2019).

Nos dados do Gráfico 7, observa-se que o percentual de estudantes concluintes, em relação ao de alunos matriculados, é extremamente baixo, o que pode ser um retrato das grandes dificuldades, que estes estudantes têm, para permanecer em seus cursos, até a conclusão. Outro dado, surpreendentemente, e, ao mesmo tempo, preocupante, é o do declínio de concluintes, ao longo do período, o que sugere que há um predomínio da evasão, durante a trajetória acadêmica destes estudantes. Infelizmente, no resumo técnico de censo do ensino superior de 2018 não há dados sobre pessoas com deficiência, o que impediu de tornar esta análise mais abrangente. De todo modo, percebe-se que o acesso ao ensino superior é apenas uma parte da inclusão, sendo crucial a implementação de ações e de estratégias institucionais mais eficazes, para garantir a permanência destes estudantes no ensino superior.

Se analisarmos o número total de estudantes concluintes do país, em relação ao número de estudantes concluintes PcD (GRÁFICO 9), veremos que o percentual é ainda menor, em comparação ao do Gráfico 7, que trata das matrículas.

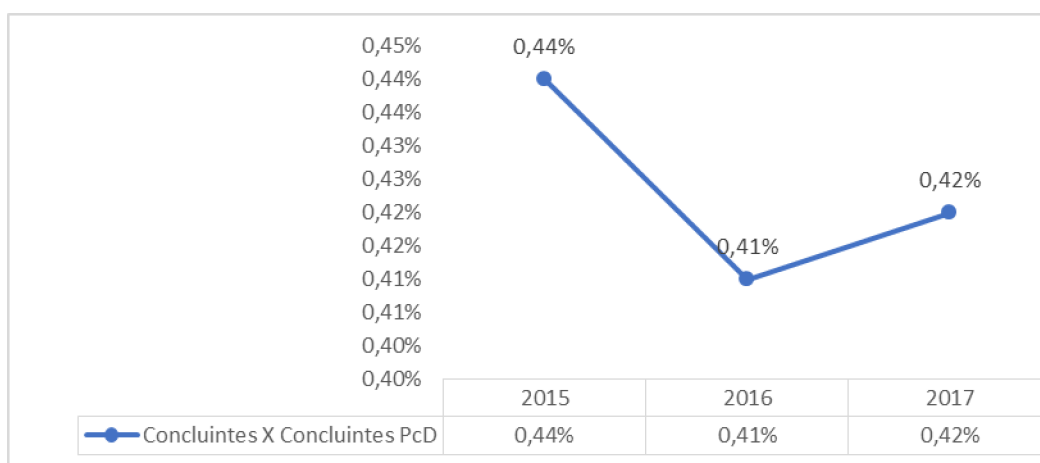
Gráfico 9 – Número de estudantes concluintes, em relação ao número de estudantes concluintes PcD



Fonte: adaptado pela autora (2019), a partir de INEP (2018a; 2018b; 2019).

O Gráfico 10 revela outro dado desanimador, quando relaciona o universo de estudante concluintes com o dos estudantes concluintes PcD, pois, além do percentual de estudantes PcD que conseguem concluir ser enormemente baixo, em relação ao total de estudantes concluintes, ainda há um declínio, que se configura no ano de 2016.

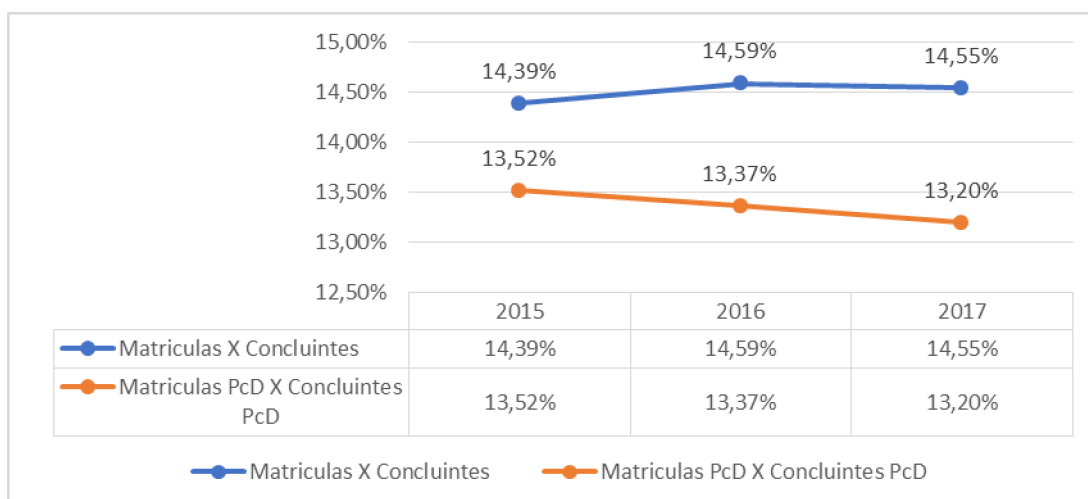
Gráfico 10 – Percentual de estudantes concluintes PcD, em relação ao total de estudantes concluintes



Fonte: adaptado pela autora (2019), a partir de INEP (2018a; 2018b; 2019).

Já o Gráfico 11, apresenta a relação entre o total de matrículas e o total de concluintes, tanto de todo o universo de estudantes da graduação quanto dos estudantes PcD, e, curiosamente, verifica-se, através desses dados, que a relação de concluintes, diante do total de estudantes matriculados, também, é ínfima, inferior a 15%.

Gráfico 11 – Comparativo de estudantes concluintes, em relação aos estudantes matriculados



Fonte: adaptado pela autora (2019), a partir de INEP (2018a; 2018b; 2019).

Isto é, por meio destes dados, se pressupõe que a evasão na graduação também é muito grande, sendo necessária a implementação de mecanismos e de investimentos, por parte de governantes e de gestores, com o objetivo de fomentar a permanência dos estudantes, considerando os mais variados motivos, que resultam nessa evasão. Conforme vimos na

sessão anterior, muito se investiu, em políticas públicas educacionais de acesso e não podemos desconsiderar a relevância destas, para a efetivação do ingresso de estudantes. Ao mesmo tempo, podemos dizer que o acesso é apenas uma das partes fundamentais do processo, sendo crucial, também, a implementação de políticas educacionais, que ofereçam estratégias e ações de permanência.

Outro aspecto que venho a destacar nesta sessão, se configurando extremamente importante, para a efetivação e para o sucesso das políticas públicas inclusivas já implementadas no ensino superior, é a situação do sistema educacional no Brasil, considerando as conjunturas políticas, que o impactam.

Neste sentido, destaca-se a mudança no governo do país, com a eleição de Jair Bolsonaro, no pleito de 2018. O governante deu início ao seu mandato, praticando uma série de intervenções, as quais repercutiram negativamente no sistema educacional do país, como um todo. Neste sentido, Ferrari (2019) contribui, mencionando que o atual contexto educacional brasileiro está sendo marcado por momentos tensos. Algumas das medidas tomadas pelo Presidente, ainda, no ano de 2019, foram a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e cortes nos orçamentos da educação básica e no das universidades federais.

A SECADI era um órgão ligado ao MEC, responsável por programas, por ações e por políticas de educação especial, de educação de jovens e de adultos, de educação do campo, de educação escolar indígena, de educação escolar quilombola, de educação para as relações étnico-raciais e de educação em direitos humanos. Em seu lugar, foram criadas duas novas secretarias: a Secretaria de Alfabetização e a Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação.

A SECADI³⁰ desenvolvia programas e políticas, justamente, para as questões mais sensíveis da educação. Uma delas era garantir o acesso e a permanência de estudantes, tanto na escola quanto no ensino superior, na tentativa de reduzir a evasão. Conforme os gráficos apresentados, os índices de evasão na graduação são extremamente altos. A situação fica ainda mais fragilizada, quando se refere aos estudantes com deficiência, que necessitam de intervenções que proporcionem o ingresso e a permanência.

A secretaria possuía um papel estratégico e transversal, dentro do MEC, em que articulava as políticas públicas educacionais com as demais unidades do Ministério e as dos espaços educacionais.

³⁰ Criada conforme Decreto n.º 7.690, de 2 de março de 2012 (BRASIL, 2012).

É evidente o desrespeito, para com o trabalho que vinha sendo realizado, nos campos das inclusões social e educacional, uma pauta tão cara e estratégica, para a sociedade avançar na democratização da educação e da justiça social. Inclusive, com a extinção da SECADI, todos os documentos, as ações e os programas, que se encontravam publicados, em seu sítio de internet, foram apagados. Observa-se que a extinção não foi, somente, da secretaria, mas, também, de todo o trabalho, que vinha sendo realizado e, principalmente, dos valores e dos princípios defendidos.

As secretarias criadas, em substituição à SECADI, possuem as seguintes competências: “A Secretaria de Alfabetização (Sealf) é responsável por planejar, orientar e coordenar a implementação de políticas, para a alfabetização de crianças, jovens e adultos.”, e a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp) possui a seguinte atribuição:

[...] planejar, orientar e coordenar, em articulação com os sistemas de ensino, políticas para a educação do campo, para a educação especial de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, na perspectiva da educação inclusiva, e para a valorização das tradições culturais brasileiras, inclusive dos povos indígenas e de populações em áreas remanescentes de quilombo (SECRETARIA..., c2018).

Observa-se que, apesar de as PcD estarem inseridas na definição de atribuições a Semesp, há uma restrição e um empobrecimento bastante expressivo nas ações desta secretaria, no que diz respeito ao seu escopo de atuação, ao seu público-alvo e as suas competências, em comparação à SECADI. Diante do atual cenário, Fausto (2019, p. 143) menciona:

É cedo para se desenhar com clareza os rumos que o governo Bolsonaro irá tomar. Mas o âmbito educacional e no da cultura, assim como no trato de determinadas minorias, as tendências não deixam dúvidas. Todas elas constituem um retrocesso. No plano da educação, a incerteza e o medo vão se introduzindo nas salas de aula, em meio a um discurso carregado de ideologia, em nome de se combate.

Nessa perspectiva, Louzano e Mariconi (2019) mencionam que as propostas que abrangem o tema da desigualdade não fazem parte da narrativa do novo governo. Há um movimento adverso, quanto às questões sobre diversidade, sobre justiça social e sobre equidade, tencionando-as, para que se tornem imperceptíveis. Os autores adicionam, que uma das propostas de campanha de Bolsonaro seria acabar com as políticas afirmativas nas universidades, considerando que as cotas carregam um viés de “coitadismo”.

Cabe frisar, ainda, a presença de uma política conservadora, que privilegia o capital estrangeiro, preferencialmente, o dos Estados Unidos, bem como os setores ruralista e empresarial. Sendo assim, fica cada vez mais evidente a desconsideração, para com a educação pública, principalmente, em relação às universidades federais, pelo uso de meios que podem ser considerados uma tentativa de sucateamento destas instituições e de transformação de sua finalidade, isto é, o ensino, em mera mercadoria.

O mesmo autor adiciona, ainda, que o sistema universitário federal está sendo alvo de perseguição, pois, conforme os novos governantes, as universidades estão tomadas por “sem terras”, por pessoas nuas e por “balbúrdias”. Tal é o perfil do estudante universitário da atualidade, segundo o governo. Outro ponto é o de que os cortes nas verbas das IFES configuraram apenas um castigo, o que demonstra intolerância, relativamente ao espaço democrático, heterogêneo e que oferece a possibilidade de o professor trazer à tona discussões de diversos temas, os quais possibilitam o conhecimento, por meio da pluralidade, valores que moldam o perfil do universitário de hoje, em realidade (FERRARI, 2019)

Fica nítido, portanto, que a atual política de governo não valoriza e, sequer, tem consciência da relevância da educação pública, para o desenvolvimento da sociedade brasileira. É possível perceber este descaso, principalmente, para com as instituições de nível superior, no momento em que aniquila o orçamento das universidades federais e, ao fazê-lo, se utiliza, como pano de fundo, de imagens maléficas destas instituições, perante a sociedade brasileira. Adiciona-se, ainda, um atravessamento ideológico-partidário, como se observa, a partir da colocação que segue: “A raiz dessa mobilização é o diagnóstico da comunidade moral bolsonarista de que as universidades públicas teriam formado professores com viés de esquerda, ao longo dos governos petistas” (ALONSO, 2019, p. 60).

Ainda no ano de 2019, o ministro da educação propôs o FUTURE-SE, destinados a institutos e às universidades federais, que tem, como objetivo:

Art. 1º. Fica instituído o Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras – FUTURE-SE, que tem por finalidade o fortalecimento da autonomia administrativa e financeira das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES, por meio de parceria com organizações sociais e do fomento à captação de recursos próprios.

§ 1º O FUTURE-SE divide-se em três eixos:

I – gestão, governança e empreendedorismo;

II – pesquisa e inovação; e

III – internacionalização (FUTURE-SE, [2019?]).

Como podemos observar, o programa propõe que a captação de recursos seja feita pela própria universidade, em uma relação direta com as empresas privadas. O programa

contempla três eixos principais: governança, gestão e empreendedorismo; pesquisa e inovação; e internacionalização, propondo incentivos, para a inovação e para a tecnologia, por meio de gestão de recursos próprios, de fundos imobiliários, do Fundo Soberano do Conhecimento e de outros estímulos dessa ordem. Outro aspecto relevante do projeto é, sem dúvida, a implementação de organizações sociais, para fazer a gestão universitária, no que refere às questões administrativa, patrimonial, de pessoal e, até mesmo, pedagógica. Outro ponto a ressaltar é o de que o documento, em nenhum momento, faz menção às políticas de ações afirmativas.

Na visão de Pinheiro (2019), o Programa Future-se é inconstitucional, considerando que as universidades já possuem autonomia didático-pedagógica, administrativa e patrimonial, assegurada, pelo art. 207 da Constituição Federal, e disciplinada, pelos artigos 53, 54 e 55 da Lei nº 9.394/1996 (LDB). Para o autor, a tal autonomia, propalada pelo MEC no Programa FUTURE-SE, refere-se à “universidade bancada por ela mesma” e reforça que a intenção do MEC é a de “tirar a responsabilidade da União e deixar as universidades buscarem autofinanciamento no mercado financeiro”. Sendo assim, o autor conclui, que, na prática, tal proposição é o mesmo que privatizar o ensino superior público do país.

Em um primeiro momento, o Programa parece ser interessante e muito atraente, trazendo um viés de inovação e de fortalecimento da autonomia às universidades. No entanto, é mais uma medida ultra neoliberal radical, dentro da atual política de governo, que percebe a educação como uma mercadoria. Além disso, percebe-se que há muitos interesses ideológicos, com tons que variam da grande perversidade à punição, com a intenção de extinguir a educação superior pública gratuita, laica e de qualidade, que conhecemos, hoje, no país.

Cabe esclarecer, entretanto, que o objeto deste estudo não é o de aprofundar as questões do Programa Future-se e, muito menos, discutir as questões políticas do atual do governo, mas mostrar o cenário educacional que estamos vivenciando, hoje, o qual, de alguma forma, traz implicações diretas e indiretas à inclusão educacional das pessoas com deficiência no ensino superior. Portanto, indícios mostram que há uma inversão muito forte de valores, instalada no sistema educacional. Ao invés de termos um fortalecimento de medidas e de políticas públicas educacionais, em articulação com as instituições de ensino, considerando que o apoio do MEC é fundamental, para que os pontos nevrálgicos da educação sejam atacados, o que vemos é um movimento contrário, com fortes indícios de um contexto de retrocesso.

8 ANÁLISE DA PESQUISA

Infelizmente, não foi possível atingir o número estipulado de estudantes participantes, de oito estudantes com deficiência, mesmo, esgotando todas as possibilidades de contato, motivo pelo qual a pesquisa contou com a participação de seis estudantes.

A primeira forma de contato se deu, através de um convite ao estudante, que foi enviado, pelo Incluir. Da população que recebeu o convite, apenas três discentes aceitaram participar da pesquisa. Por meio destes três estudantes, foi possível aplicar a técnica Bola de Neve, descrita na sessão 5.2 do trabalho, que resultou em mais três participações, totalizando seis estudantes. Sendo assim, no sentido de conhecer os participantes, as próximas sessões elucidarão os métodos da pesquisa e trarão alguns dados, extraídos das Fichas de Caracterização, as quais foram aplicadas, com o objetivo de conhecer estes estudantes da Universidade.

8.1 AS ENTREVISTAS

As entrevistas foram realizadas entre os meses de outubro e de novembro de 2019. Cada entrevista despendeu, em média, 40 minutos, tendo sido realizada em local de preferência do discente, considerando que a maioria das entrevistas ocorreu nas bibliotecas das unidades acadêmicas dos participantes.

Primeiramente, antes de iniciar a entrevista, o pesquisador se apresentou ao entrevistado, ao qual foram explanados os objetivos e a importância da pesquisa, para os meios social, institucional, acadêmico e científico.

Após, foi feita a leitura do Termo de Compromisso Livre Esclarecido (TCLE) ao participante. Tal documento, impresso em duas vias, recebeu as assinaturas do entrevistado, cuja cópia ficou com o pesquisador, e do pesquisador, entregue ao estudante participante.

No momento seguinte, a fim de conhecer e de identificar estes estudantes, no contexto da Universidade, aplicou-se o formulário, denominado Ficha de Caracterização, que traz informações, como idade, gênero, etnia, curso, ano de ingresso, entre outros dados. A compilação destas informações será o tema da próxima sessão. Em seguida, foram feitas as perguntas, previamente elaboradas, do roteiro da entrevista semiestruturada, que incluía 10 questões, as quais contemplavam a trajetória do curso e a formação acadêmica dos entrevistados.

8.1.1 Quem são os participantes?

No momento da entrevista, todos os participantes haviam preenchido as Fichas de Caracterização, as quais proporcionaram informações, para melhor compreender as respostas às perguntas da pesquisa. A partir dos dados coletados, elaborou-se o Quadro 13.

Quadro 13 – Caracterização dos participantes

Localização	Nome ³¹	Idade	Etnia	Curso	Nível	Período	Ano de ingresso	Deficiência	Condição
Campus Centro	Valéria	38 anos	Branca	Música popular	Graduação	Diurno	2018	Visual	Cegueira
Campus do Cale	Felipe	23 anos	Negra	Ciência da computação	Graduação	Diurno	2018	Física	Cadeirante
Campus do Vale	Flávio	25 anos	Branca	Engenharia mecânica	Graduação	Integral	2018	Física	Cadeirante
Campus Saúde	Vilmar	38 anos	Branca	Psicologia	Graduação	Diurno	2013	Visual	Cegueira
Campus Saúde	Fabício	20 anos	Negra	Psicologia	Graduação	Diurno	2018	Física	Cadeirante
Campus Saúde	Fabíola	32 anos	Branca	Programa de psicologia social e institucional	Pós-Graduação (Doutorado)	Integral	2017	Física	Motora

Fonte: elaborado pela autora, a partir de dados da pesquisa (2019).

³¹ Os nomes dos participantes são fictícios. As letras que iniciam cada nome têm correspondência com a deficiência. Por exemplo: a participante Valeria apresenta deficiência visual e, portanto, o nome escolhido inicia-se com a letra v.

Das informações do Quadro 13, podemos destacar: da população participante, apenas uma estudante é da pós-graduação, sendo que o restante dos discentes faz parte do nível de ensino da graduação. Além disso, em termos percentuais, 67% é do sexo masculino e de etnia branca, características predominantes desta população. Outro aspecto a salientar é o de que a metade dos participantes faz parte do Instituto de Psicologia, ou 50% do total dos participantes. O Instituto de Psicologia pertence ao Campus Saúde, sendo assim, a maioria dos participantes pertence a este campus. Também tivemos a participação de estudantes dos *campi* do Vale e do Centro. Não houve manifestação, por parte dos estudantes do Campus Litoral.

Quanto ao tipo de deficiência, percebemos que não foi possível abranger a todas, pois apenas estudantes com deficiência física e visual demonstraram interesse em participar da pesquisa. Em termos percentuais, 67% dos estudantes entrevistados apresentam deficiências físicas: três cadeirantes e um, com dificuldade motora; e 33% dos estudantes possuem deficiência visual, na condição de cegueira.

Apesar de sabermos que o Incluir atende a uma quantidade significativa de estudantes surdos, aos quais foram enviados convites, por meio do Incluir, não houve manifestação, por parte destes, para participar da pesquisa. Ressaltamos que o convite foi esclarecedor, colocando que a pesquisadora faria o possível, para conseguir o recurso necessário para a realização da entrevista, com a viabilização de um intérprete de libras. A negativa, por parte dos estudantes, pode ter diversas razões; um dos motivos possíveis é o de que os surdos não se percebem como pessoas com deficiência, e, sim, como pessoas surdas, que possuem sua própria identidade e que requerem e que lutam por direitos diferenciados, por terem uma cultura própria. Nesta perspectiva, Bigogno (2017, p. 1) explica:

Existem movimentos de pessoas com deficiência, que reivindicam direitos, reconhecimento de necessidades especiais e mais especificamente no caso dos surdos, reconhecimento de identidade, comunidade e cultura própria. Tanto no convívio com os surdos, quanto na literatura nativa militante, aparecem as categorias cultura surda, comunidade surda e identidade surda, que funcionam como estratégias de visibilidade, reconhecimento de diferenças, requerimento e luta por direitos.

A sessão seguinte, mostrará quais foram os passos adotados para fazer a análise considerando a metodologia utilizada, a partir dos dados coletados por meio do roteiro de entrevista.

8.2 O PROCESSO METODOLÓGICO DE ANÁLISE DOS DADOS

Conforme abordado no Capítulo 5, a interpretação dos dados das entrevistas ocorreu, por meio da análise de conteúdo, metodologia utilizada, para reproduzir e para decifrar o conteúdo de um rol de mensagens (MORAES, 1999).

Neste sentido, foram adotados os procedimentos elencados no Quadro 8 – *Etapas da análise de dados*, que apresenta as etapas de realização da análise de conteúdo. Assim, após a aplicação das entrevistas, que foram gravadas em áudio, iniciou-se o processo de transcrição das falas, as quais foram passadas, de forma literal e fidedigna, para o formato da escrita, tentando manter a exatidão do que foi dito, pelo entrevistado.

No momento seguinte, iniciou-se uma leitura flutuante de todas as mensagens, estabelecendo um alinhamento com os objetivos e com as questões norteadoras da pesquisa. Por meio de um processo de identificação de categorias, dentro das narrativas, foi criada uma codificação, para identificar os grandes componentes das mensagens, os quais foram divididos por eixos, que tratam de diversos aspectos das trajetórias dos participantes.

Um dos pontos relevantes deste método é a capacidade de ter os objetivos clarificados, o que contribui para delimitar os dados mais importantes da pesquisa (MORAES, 1999). Neste sentido, apresento, no Quadro 14, os objetivos específicos, as questões norteadoras, bem como as codificações, que caracterizaram esta pesquisa, as quais se desdobram em cinco eixos: Eixo I – Processo seletivo de ingresso; Eixo II – Serviços de acessibilidade; Eixo III – As relações interpessoais, sociais e acadêmicas; Eixo IV – O processo de aprendizagem; e Eixo V – A formação acadêmica e profissional.

Quadro 14 – Alinhamento entre os objetivos específicos, as questões norteadoras e a codificação

Objetivos específicos	Questões norteadoras	Codificação, por eixos
Compreender a percepção dos estudantes, em relação a sua trajetória acadêmica, desde seu ingresso, abordando diversos aspectos, referente aos serviços e à condição de acessibilidade;	a) Qual a percepção dos estudantes, em relação à acessibilidade da Universidade?	Eixo I – Processo seletivo de ingresso
	b) Que ações são necessárias, para contemplar o atendimento às especificidades/demandas dos estudantes?	Eixo II – Serviços de acessibilidade
	c) Como o estudante se sente, em sala de aula, em relação aos	Eixo III – As relações interpessoais, sociais e acadêmicas
Analisar a perspectiva dos		Eixo IV – O processo de

Objetivos específicos	Questões norteadoras	Codificação, por eixos
estudantes sobre o processo de ensino e de aprendizagem, em sala de aula, de forma a averiguar suas demandas, para a educação inclusiva.	processos de ensino e de aprendizagem? d) Quais são as demandas dos estudantes, que podem contribuir, para a educação inclusiva?	aprendizagem Eixo V – A formação acadêmica e profissional

Fonte: elaborado pela autora (2019).

O Quadro 14 mostra um desdobramento, entre os objetivos específicos, que foi determinado, de acordo com o objetivo geral da pesquisa, logo após as questões norteadoras, que oferecem perguntas estratégicas, para definir os objetivos específicos e, por fim, os eixos, nos quais as narrativas dos estudantes entrevistados passaram por uma codificação. Ressalta-se que os eixos abrangeram diversos aspectos, diante da amplitude do assunto abordado, seguindo uma linha sequencial de toda a trajetória acadêmica do estudante, ou seja, o acesso, a permanência e a conclusão do curso na Universidade.

Cabe esclarecer, que a codificação, por eixos, foi criada com base nas 10 perguntas do Roteiro de Entrevista, o qual foi formulado a partir do principal problema de pesquisa deste estudo. Sendo assim, faz-se necessário ser referenciado novamente, na qual aborda as seguintes questões: quais das condições de acesso e de permanência da Universidade (e quais elementos dessas condições) são visíveis, na relação entre o atendimento à legislação vigente e as expectativas dos estudantes com deficiência? Juntamente a esta questão, há outra: que ações são ainda necessárias, para contemplar o atendimento às especificidades/demandas dos estudantes pesquisados na promoção da inclusão?

A próxima sessão trará a análise de cada eixo, elucidando os aspectos mais relevantes das narrativas dos participantes, bem como os pontos mais tocados, por eles. Importante ressaltar que, a análise de cada eixo contará com a ilustração de quadros, de acordo com a ocorrência de respostas, e que ora os quadros vão mostrar o agrupamento das narrativas dos estudantes, criando categorias, ora será *ipsis litteris* do que eles disseram, que estará entre aspas. Além disso, é importante destacar, que, por se tratar de uma pesquisa qualitativa, que possui uma amostra modesta, em termos quantitativos, verificou-se a necessidade de dar uma ênfase a alguns relatos e a histórias peculiares, que são relevantes, para trazer à tona a reflexão e a problematização, bem como a dimensão das questões, considerando o seguinte entendimento: a dificuldade de um estudante pode ser a de vários discentes.

8.2.1 Eixo I – Processo seletivo de ingresso

Dentro deste eixo, buscou-se tomar conhecimento das formas de acessibilidade empregadas, ao longo do processo seletivo da Universidade, a partir da perspectiva dos estudantes participantes, esclarecendo, quanto aos caminhos por eles percorridos, quanto aos seus enfrentamentos e quanto as suas estratégias, no intuito de oferecer a possibilidade de reavaliar e de repensar a forma, pela qual os processos seletivos vêm sendo realizados, pela instituição, a fim de promover os ajustes e as modificações necessárias.

Primeiramente, verificou-se que nem todos os estudantes entrevistados ingressaram na UFRGS, por meio do processo seletivo vestibular ou por reserva de vagas para PcD. Dos discentes entrevistados, apenas dois ingressaram, por meio do sistema de cotas do vestibular, representando 33% do total dos participantes, ou seja, menos da metade do quantitativo de participantes.

Quadro 15 – Ocorrência de respostas, para a categoria: A forma de ingresso no processo seletivo

Eixo I Categoria I	Valéria	Felipe	Flávio	Vilmar	Fabício	Fabíola
Ingresso por meio do vestibular ou por outro processo seletivo: na reserva de vaga para PcD						
Ingresso por meio do vestibular ou por outro processo seletivo						
Ingresso pelo ENEM						

Fonte: elaborado pela autora, a partir de dados da pesquisa (2019).

A Lei de Cotas para PcD, implementada pela Lei nº 13.409/16, entrou em vigor, em dezembro de 2016, mas, na UFRGS, a reserva de vagas para PcD foi introduzida no processo seletivo vestibular do ano de 2018. No formato de ingresso desta Universidade, o desempenho do estudante também influencia e se torna determinante, como pudemos verificar no caso da estudante Valéria, que, apesar de concorrer pelas cotas, não se utilizou do mecanismo, em função de seu desempenho: “Eu me inscrevi pelas cotas agora, mas eu fiquei em 10º lugar, daí não, acho que não precisou ser. Fiquei bem colocada, aí não precisei das cotas” (depoimento de Valéria, 2019).

Outra categoria, para a qual tivemos respostas de todos os candidatos, as quais foram possíveis de categorizar, diz respeito aos apoios, aos recursos e às adaptações ofertadas, pela

instituição, no momento das provas do processo seletivo. O Quadro 16 apresenta a compilação das respostas dos estudantes participantes.

Quadro 16 – Ocorrência de respostas, para a categoria: Apoios, recursos e adaptações

Eixo I Categoria II	Valéria	Felipe	Flávio	Vilmar	Fabrcício	Fabíola
Auxílio de leitor para leitura e para transcrição da prova, prova em Braille e tempo adicional.						
Auxílio de leitor para leitura e para transcrição da prova, prova em Braille, tempo adicional e software para escrever a redação						
Somente tempo adicional e sala adaptada						
Sala adaptada e auxílio para deslocamento						
Nenhum recurso						

Fonte: elaborado pela autora, a partir de dados da pesquisa (2019).

Pelo Quadro 16, é possível verificar que os estudantes participantes com deficiências físicas demandaram, predominantemente, recursos que rompessem com as barreiras arquitetônicas, ao passo que os estudantes participantes com deficiência visual necessitaram de recursos metodológicos e de tecnologias assistivas. Sendo assim, é possível perceber, com nitidez, a particularidade e a especificidade de cada deficiência, que se defronta com barreiras diferentes, necessitando de recursos diferenciados.

Nesta perspectiva, Fernandes (2019) pontua que é necessário que haja um olhar, para as demandas individuais do estudante, considerando que cada deficiência possui as suas peculiaridades. Caso tal não ocorra, há um risco de se configurar um processo de exclusão.

No Quadro 17, temos as respostas dos entrevistados, em relação às condições de acessibilidade no processo seletivo.

Quadro 17 – Ocorrência de respostas, para a categoria: As condições de acessibilidade do processo seletivo de ingresso

Eixo I Categoria III	Valéria	Felipe	Flávio	Vilmar	Fabrcício	Fabíola
A acessibilidade no processo seletivo vestibular emblemática por conta de barreiras de ordem metodológica e técnica						
A acessibilidade no processo seletivo vestibular, de modo geral é						

Eixo I Categoria III	Valéria	Felipe	Flávio	Vilmar	Fabrcício	Fabíola
satisfatória, mas com alguns pontos a serem sanados de ordem técnica						
A acessibilidade no processo seletivo/vestibular atende de forma satisfatória						

Fonte: elaborado pela autora, a partir de dados da pesquisa (2019).

Dos seis estudantes participantes, dois afirmaram ter dificuldades com questões de ordem metodológica e técnica no processo seletivo vestibular. Observe-se que estes dois estudantes possuem deficiência visual, na condição de cegueira, motivo pelo que se considera importante aprofundar e expor a experiência vivenciada por eles, para se compreender melhor as suas necessidades e as suas dificuldades.

Para Vilmar, o processo de entrada na UFRGS foi muito emblemático. Neste sentido, faz-se necessário apresentar as suas vivências no processo seletivo:

“[...] eu participei de 5 a 6 tentativas de ingresso na universidade [...]. Ao longo destes vestibulares eu fui observando que era preciso eu praticamente gabaritar as humanas como forma de sobrepor a minha carência nas exatas e não uma carência pedagógica e nem carência de conhecimento, mas sim uma carência metodológica. Na medida, um cego fazer forma oral, uma prova de matemática por exemplo envolvendo funções ou progressões geométricas ou enfim matrizes, enfim cálculos exponenciais que demandassem uma análise gráfica ou apreensão de muitos dados , em que medida se consegue fazer isso mesmo tendo conhecimento, em que medida eu cego conseguia garantir que eu ia ter uma nota necessária dentro da expectativa do ingresso vestibular numa disciplina das exatas com esta privação da visão sem uma adequação apropriada das provas, ainda que as provas sempre fossem, nas provas sempre fossem possibilitado o auxílio de leitor, o auxílio de transmissão da prova ou a prova em braile ou até mesmo a prova em meio tecnológico, ainda assim, isso pra mim sempre foi uma carência, conseguisse suprir de forma adequada... sempre foi uma carência para mim... e por vezes a UFRGS, não só facilitou, mas impôs ao meu ver dificuldades necessárias” (depoimento de Vilmar, 2019).

As diversas tentativas frustradas relatadas por Vilmar retratam as dificuldades que estes estudantes enfrentam, em função das quais, na maioria das vezes, acabam desistindo do processo seletivo e abandonando a possibilidade de ingressar na educação superior. Na história de Vilmar, especificamente, mesmo com várias tentativas fracassadas e com muitas barreiras enfrentadas, foi possível presenciar um caso de sucesso, de ingresso na Universidade, o que não acontece com a maioria da população. É possível imaginar a quantidade de estudantes que já desistiu de ingressar no meio acadêmico.

Nesta perspectiva, Pereira e Chahini (2018) mencionam, que uma educação que contemple a todos, de forma integral, segue sendo um grande desafio, para a sociedade e, quando se trata de pessoas com deficiência, os desafios e as dificuldades são ainda maiores. Estas pessoas enfrentam empecilhos, desde o início de sua trajetória escolar, sendo que estas aumentam, ainda mais, no ensino superior, considerando o processo seletivo e a permanência no espaço acadêmico.

Ainda, para Vilmar, as provas do processo seletivo vestibular não lhe atendem de forma adequada, mesmo, havendo o apoio de leitor, para cada disciplina, principalmente, nas das áreas das exatas, tendo em vista a carência uma metodologia de aplicação de prova mais adequada e, por conta disso, menciona ter que compensar, nas provas das humanas.

Para se ter uma dimensão, na prática, de como estas barreiras metodológicas acontecem, traz-se uma experiência, vivida por Vilmar na prova de História, quando prestou o vestibular de 2004. Por meio desta vivência, é possível de se ter a dimensão, de forma detalhada, de como estes entraves podem ocorrer, em um processo seletivo:

“[...] era tirinha e nessa tirinha tinha três gravuras e eu precisava associar o significado da coluna da direita com as imagens das tirinhas. E a tirinha era o seguinte: era um soldadinho comandando um pelotão em frente ao tanque de guerra, duas torres verticais com dois prédios um côncavo e outro [...] terceira imagem era um “prediozinho” cor de rosa no fundo de uma praça e nessa praça mulheres com lenço na cabeça [...] O soldadinho na frente pelotão comandando a tropa com tanque de guerra, era o Pinochet, o “prediozinho” ao fundo na praça com mulheres com lenço na cabeça, é a casa rosada e a Praça de maio e as duas torres com prédio côncavo e o outro convexo lateralmente, é o Congresso Nacional [...]” (depoimento de Vilmar, 2019).

Diante do que foi colocado, pelo estudante, é possível perceber que as questões da prova não foram pensadas nas perspectivas da inclusão e da acessibilidade. Outro aspecto importante é o da habilitação deste leitor, para prestar um auxílio adequado no momento da prova.

Vilmar prossegue:

“Assim esta questão eu trouxe e aí expliquei bastante por que ela foi muito emblemática para ilustrar a barreira que a UFRGS impôs enquanto processo seletivo para que eu ingressasse na universidade e, um dos motivos pelos quais eu levei 6 a 7 processos para conseguir entrar. Eu naturalmente poderia ter tido outras dificuldades, e certamente as tive dificuldade de conhecimento enfim do meu saber, mas essas barreiras técnicas que me privaram da acessibilidade fizeram toda a diferença, sobretudo para entrar no curso que estou que é o curso

psicologia, que nota de corte beira a 700 pontos para ingressar uma questão é muito cara” (depoimento de Vilmar, 2019).

Do ponto de vista do estudante, não se trata de uma carência pedagógica ou de conhecimento, mas um problema do método utilizado pela Universidade, quanto aos recursos de acessibilidade oferecidos. Assim, é possível verificar, por meio do último relato do estudante, que esta carência de acessibilidade metodológica e/ou técnica se constitui, de certa forma, em um agravante decisório, o que podemos chamar de “divisor de águas”, para o ingresso no ensino superior.

A participante Valéria, por sua vez, menciona que o auxílio do leitor lhe foi suficiente e diz, até, gostar deste recurso, porém encontrou dificuldades com o *software* oferecido pela Universidade, para a escrita da redação. A mesma aluna ressalta o bom atendimento e o esforço de todos os profissionais presentes no momento da prova: *“Eu achei, assim, que todo mundo que estava lá se esforçava bastante, para que eu fizesse uma boa prova, assim, eu achei que eu fui muito bem tratada pelas pessoas que estavam ali [...]. Eu me senti bem, assim”.*

Quando se remete à inclusão educacional, é inviável utilizar mecanismos coletivos, para atender aos estudantes de forma generalizada, considerando que cada estudante possui uma deficiência, com peculiaridades únicas, e uma história de vida, as quais implicam o reconhecimento e o atendimento de cada estudante, em suas necessidades particulares (FERNANDES, 2019).

Antes de partir para a próxima categoria, gostaria de frisar que, tanto Vilmar quanto Valéria, em seus relatos, mencionaram sentimentos em comum: sensações de apreensão e de medo, diante das incertezas e das imprevisibilidades, em relação aos recursos de acessibilidade a serem ofertados, pela Universidade, para a realização das provas do processo seletivo vestibular.

“Mas enfim é um momento, este momento da prova, em que a gente vai com muita apreensão, uma apreensão vai além da apreensão natural de um vestibulando, que é natural que qualquer pessoa que se submeta ao processo vestibular ela uma apreensão, ela tenha um estado de nervosismo de tensão muito elevada, de ansiedade muito alta, é momento de ensejo para todos, para nós pessoas com deficiência em especial por que a gente já vai sempre com a preocupação de que este fiscal de prova designado para nos prestar o auxílio, seja devidamente capacitado que as questões sejam apresentadas pela prova sejam questões que propiciem a acessibilidade necessária que enfim [...]” (depoimento de Vilmar, 2019).

Ao mesmo tempo, diante de tantas dúvidas e inseguranças, também é possível verificar o desenvolvimento de mecanismos e de estratégias, por estes estudantes, para superar e para driblar as dificuldades. É o que podemos identificar na narrativa de Valéria:

“[...] prova específica foi bem complicada, porque a prova específica tinha muita leitura de partituras e eu não sabia como que seria isso assim. Fiquei bem preocupada. Aí o que que eu fiz? Eu não tinha muita fluência em leitura em braile de partituras, aí eu pensei assim, bom, eu vou saber como é que é uma partitura normal para videntes, em tinta [...]. Eu pedi para o meu professor de piano me descrever bem como que era e aí na hora quem aplicou a prova em mim foi justamente isso, ele falava assim, falava as notas que tipo assim, não falava tem Dó, tem Sol, ele falava tem uma bolinha na terceira linha, tem uma nota na segunda linha e outra na quinta, por exemplo [...]” (depoimento de Valéria, 2019).

Quadro 18 – Ocorrência de respostas, para a categoria: Aspectos sugestivos para qualificar o processo seletivo de ingresso

Eixo I Categoria IV	Valéria	Felipe	Flávio	Vilmar	Fabrcício	Fabiola
Prova com leitor específico para pessoa cega, contemplando uma audiodescrição textual técnica das questões, respeitando o princípio da isonomia						
Ampliação do rol de opções de recursos de acessibilidade, considerando a diversidade existente.						
Melhorar a comunicação (Prova do ENEM) ³²						
Nenhum aspecto a ser sugerido						

Fonte: elaborado pela autora, a partir de dados da pesquisa (2019).

Conforme o Quadro 18, apenas dois estudantes, ambos com deficiência visual, ofertaram sugestões, a fim de aprimorar o processo seletivo, diante das carências por eles vivenciadas. Vilmar ressalta a importância da isonomia no processo seletivo, trazendo o que chama de “experiência de sucesso muito grande”, que teve, ao realizar a prova ENEM, em que todos os estudantes cegos recebiam a mesma descrição textual da questão, recurso previamente estudado, para proporcionar a adequada acessibilidade.

Além disso, o participante utiliza a sua experiência, vivida no processo seletivo vestibular do ano 2004 da UFRGS e diz, que, se a prova apresentasse as mesmas condições de

³² O estudante Fabricio se refere à prova do ENEM, considerando que não recebeu nenhuma informação, por parte da instituição, quanto à possibilidade de solicitar adaptações, para o momento da prova.

acessibilidade da prova do ENEM, não teria passado, pelas dificuldades e pelos percalços daquele momento.

Vale lembrar, que o artigo 30, da Lei nº 13.146/15, coloca que, nos processos seletivos das instituições de ensino superior de educação, públicas ou privadas, devem ser utilizados os seguintes procedimentos:

[...] II - disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;
 III – disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;
 IV- disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;
 [...] (BRASIL, 2015)

Adiciona-se, também, o inciso II, do artigo 28, da Lei nº 13.146/15, o qual menciona:

Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:
 [...] II- aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena. [...] (BRASIL, 2015).

Conhecer o ponto de vista dos estudantes é essencial, para que haja um processo de reavaliação dos serviços e dos recursos oferecidos, pelas instituições, e, nesse processo, se consegue qualificar e aprimorar a acessibilidade e garantir a participação de todos e, portanto, a inclusão, de fato.

Contudo, o entendimento sobre acessibilidade segue um espectro amplo, que ultrapassa o campo arquitetônico, devendo ser entendido na abrangência das acessibilidades atitudinal, física, digital, comunicacional, pedagógica, logística, abrangendo, também, no campo curricular, as práticas avaliativas e metodológicas. Assim, a discussão sobre a inclusão no ensino superior deve ser ampliada, uma vez que tal premissa é considerada um direito de todos, para além da oportunidade de igualdade no acesso e na permanência (MEC, 2013b).

8.2.2 Eixo II – Serviços de acessibilidade

Quando os estudantes participantes foram questionados sobre serviços de apoio especializado a estudantes com deficiência oferecidos pela Universidade, a resposta foi

unânime: mencionaram, no primeiro instante, o Incluir. Na sequência, os participantes se manifestaram, quanto ao atendimento deste setor, as quais foram categorizadas, através do Quadro 19.

Quadro 19 – Ocorrência de respostas, para a categoria: O atendimento do Incluir

Eixo II Categoria I	Valéria	Felipe	Flávio	Vilmar	Fabrcício	Fabíola
O Incluir proporciona os serviços necessários ao estudante de forma satisfatória, porém com alguns aspectos a serem melhorados.						
O Incluir não oferece os serviços que o estudante necessita						
Conhece o setor, porém o estudante não necessita dos seus serviços						

Fonte: elaborado pela autora, a partir de dados da pesquisa (2019).

No Quadro 19, é possível observar, que, em termos percentuais, 50% dos participantes está satisfeito com os serviços de acessibilidade oferecidos pelo Incluir, embora, ao mesmo tempo, mencionem haver pontos que podem ser qualificados, os quais serão abordados, na próxima categoria (QUADRO 20).

Verifica-se, que 33% do total de estudantes (dois) se enquadra na ocorrência de resposta “O Incluir não oferece os serviços que o estudante necessita”: Felipe e Fabricio, os quais apresentam deficiência física, na condição de cadeirantes. Considerando as questões emblemáticas e pontuais, que cada um traz, diante de demandas não atendidas, mas fundamentais, para a permanência e para a continuidade no curso de graduação, faz-se necessário apresentar as suas narrativas, que elucidam os motivos, pelos quais o atendimento prestado, pelo setor, é-lhes insuficiente.

“No começo quando eu entrei, eles listaram um montão de coisa para eu marcar no papel, porém para eu entrar com processo para pedir estas coisas, mas no fim eu não tive nenhuma das coisas que eu realmente precisava.

Meu caso eu tive pedido para um enfermeiro ou uma enfermeira da universidade que é e que é por isso que estou aqui porque não tem este serviço por causa disso, que é a questão da continuidade na universidade e também eu precisaria uma sala para ter um atendimento específico... que eu preciso para ter a continuidade na universidade e isso se foi de processo em processo e eu nunca consegui. É isso... depois me falaram que tinha o incluir, mas eu não precisei de nada deles, o que precisava mesmo eu não consegui” (depoimento de Felipe, 2019).

“Incluir, isso, que eu tive contato, mas sinceramente eu acho que a galera se esforça muito, mas tem poucos recursos assim. Então por exemplo, a minha demanda eles não conseguiram cobrir. Em dias de chuva eu não posso ir para a

faculdade, eu não tenho como vir para a faculdade porque a minha cadeira de rodas é motorizada, ela é fornecida pelo SUS e ela pode estragar se ela molhar e tudo mais e daí eu não posso vir. Daí a minha proposta era de gravar aula, filmar aula, só que daí não rolou por questões de direitos autorais e tudo mais e daí agora estão gravando a aula pra mim em áudio, só que bah, sinceramente, quebra o galho mas não é o ideal, sabe, porque enfim... Então é bem ruim assim” (depoimento de Fabrício, 2019).

Ambos os estudantes apresentam demandas bem específicas e peculiares. Observa-se, que o atendimento solicitado, pelo estudante Felipe, possui uma relação estreita com os serviços da área da saúde. Fabrício, por sua vez, traz demandas de ordens pedagógica e educacional. Assim, é possível perceber o quanto os temas inclusão e acessibilidade são complexos e transversais às diversas áreas de atuação e, por isso, torna-se fundamental tanto a interface como a busca de parcerias, entre as diversas instâncias. Por exemplo: só no campo da saúde, há diversos serviços relevantes, para a acessibilidade, como o atendimento psicológico, o fonoaudiológico, o da assistência social, o da enfermagem e entre outros.

A Instituição está comprometida com a inclusão, incentivando as ações nas áreas de promoção e assistência em saúde, de desenvolvimento educacional e de gestão pública, tendo como horizonte a melhoria dos índices de desenvolvimento humano da região de influência da Universidade. Isto envolve capacitação do corpo técnico-administrativo e docente para o entendimento do caráter público do serviço oferecido pela Universidade, com vistas ao atendimento das diferentes necessidades de seus usuários, à continuação da implementação de programas institucionais e de apoio acadêmico que atendam critérios para a inclusão de estudantes de perfis diversos em atividades acadêmicas, ampliação de órgãos que executam o acompanhamento dos estudantes e posterior monitoramento de seu desempenho acadêmico (foco na qualidade e permanência) (UFRGS, 2016).

Importante ressaltar, que o PDI da UFRGS, conforme trecho apresentado acima, mostra que instituição está preocupada e ciente da necessidade de articulação com as diversas instâncias e da relevância de suas ações, para que a inclusão se concretize, diante das distintas necessidades dos seus estudantes. Nesta perspectiva, a UFRGS traz a capacitação dos seus servidores, como forma de intervenção, para suprir e para solucionar estas demandas.

Inclusive, o MEC, mesmo antes do surgimento da Lei nº 13.146/15 e da Lei nº 13.409/16, destacava a importância de os profissionais da educação desenvolverem e adotarem novas medidas e estratégias, buscando a parceria com profissionais de outras áreas de conhecimento e de atuação, bem como com os familiares dos estudantes: “Já aos professores que atuam em salas de aula inclusivas cabe a adoção de novos encaminhamentos avaliativos, estratégias metodológicas, interface com profissionais da saúde, do trabalho, parceria com as famílias, dentre outros” (MEC, 2013b, p. 13).

Outro rol de respostas categorizadas foi o das sugestões dos participantes, quanto aos serviços oferecidos, pelo Incluir, que apresento, no Quadro 20.

Quadro 20 – Ocorrência de respostas, para a categoria: Aspectos sugestivos para qualificar os serviços oferecidos pelo Incluir

Eixo II Categoria II	Valéria	Felipe	Flávio	Vilmar	Fabricio	Fabíola
Apoio institucional ao setor, fazendo com que a inclusão se faça presente na agenda política da UFRGS						
Serviço de orientação ao estudante com intuito de oferecer maior independência e autonomia ao estudante						
Serviço pedagógico de monitoria ao estudante						
Maior autonomia para solucionar as demandas						
Oferecer capacitação para sensibilizar a comunidade universitária sobre tema, além de oferecer um espaço de fala e escuta.						
Não houve sugestão						

Fonte: elaborado pela autora, a partir de dados da pesquisa (2019).

No Quadro 20, verifica-se que as sugestões oferecidas pelos participantes foram distintas, ou seja, que cada estudante elencou um aspecto. A partir destas diferentes respostas, podemos vislumbrar a diversidade de demandas e de perspectivas existentes. Frente aos diversos pontos de vista colocados pelos estudantes e, considerando sua relevância, para a instituição, abordarei elementos adicionais, advindos das entrevistas, com a intenção de compreender melhor os aspectos elencados, pelos participantes.

O estudante Vilmar traz a sua percepção, baseada nas vivências que teve, junto ao Incluir. O discente apresenta, através de um exemplo, aspectos que justificam a necessidade de haver maior apoio institucional ao setor, bem como aponta para o imperativo de que a inclusão se faça presente na agenda política da Universidade:

“Eu percebo que as vezes que eu tive contato com o incluir, eu não encontrei muita vontade de fazer e muita restrição no seu fazer da equipe técnica do incluir, me parece que nem sempre houve um interesse e até entusiasmo, de fazer com que a bandeira da inclusão se fizesse presente dentro da universidade de que universidade se fizesse mais inclusiva e, muitas vezes, assim eu encontrei

barreiras do tipo assim um estudo de viabilidade técnica profundamente feito por técnico do incluir ser vilipendiado, rechaçado por PROGESP, por CEPE, por CONSUN, etc.” (depoimento de Vilmar, 2019).

Nesta perspectiva, para Pereira e Chahini (2018), a instituição que não possui uma política inclusiva institucional pode estar excluindo seus estudantes com deficiência dos processos de ensino-aprendizagem, dentro de sala de aula e de todos os demais espaços acadêmicos.

Valéria, como sugestão, elencou a necessidade de haver um serviço de orientação ao estudante, com o intuito de lhes oferecer maiores independência e autonomia, pois sua narrativa, transcrita, abaixo, pontua uma demanda por conhecer melhor os seus direitos, dentro do ambiente acadêmico, de maneira a transpô-los, para a prática do dia a dia universitário.

“[...] buscar mais autonomia, claro, que elas precisam querer isso, mas assim, eu acho isso é uma coisa que vendo pela minha situação, assim poderia ser bem útil. Às vezes, a gente tem também aquela coisa de tu não saber o que que tu pode pedir dos professores da universidade, o que é um direito. A pessoa fica meio constrangida até em saber, sei lá, até onde que eu posso ir ou porque eu não estou pedindo, o que eu deveria estar pedindo [...] É, uma orientação” (depoimento de Valéria, 2019).

Por sua vez, o estudante Fabricio sugere um atendimento de orientação pedagógica de monitoria ao estudante, focado nas disciplinas, ou seja, nas aulas dadas, pelos professores, durante o curso. Esta sugestão resulta de uma demanda, que o estudante enfrenta, até hoje, desde o seu ingresso. Ele relatou, que, nos dias chuvosos, não consegue frequentar as aulas, pois a cadeira de rodas motorizada, que utiliza é fornecida pelo Sistema Único de Saúde (SUS) e não pode molhar, sob risco de estragar. Inicialmente, o estudante propôs que as aulas fossem filmadas, o que não foi possível, por questões autorais. Contudo, foi possível, e é o que vem sendo realizado, fazer a gravação das aulas em áudio.

Segundo Fabricio, esta alternativa “quebra o galho”, mas não supre as suas necessidades educacionais. O estudante coloca o porquê da fragilidade do método:

“[...] eu até escuto algumas coisas que está acontecendo na aula, escuto algumas coisas teóricas, o áudio não é perfeito, é meio desfocado, digamos assim, mas dá para ouvir, mas eu fico algumas vezes boiando assim, porque eu não sei o que está rolando na aula e tudo mais” (depoimento de Fabricio, 2019).

Neste sentido, Poker, Valentin e Garla (2018) mencionam, que o movimento inclusivo traz exigências, à instituição e aos educadores, além das relacionadas ao ensino e à aprendizagem, propondo que sejam desenvolvidas estratégias, para atender às especificidades de determinados estudantes, tendo, como objetivo final, o acolhimento de todos os estudantes, bem como o êxito destes na conclusão do curso.

Já o estudante Flávio, sugere que o Incluir seja mais autônomo, para solucionar as demandas que surgem, sem depender de outras unidades. Em seu relato, ficam claros os porquês desta recomendação: falta de planejamento, por parte das unidades, para com as demandas dos estudantes, fazendo com que o estudante tenha que apresentar, todo o semestre, a mesma demanda; e a morosidade no atendimento.

“O incluir não tem autonomia e daí tem que ficar pedindo para o Suinfra e aí a Suinfra pede para uma terceirizada e aí demora um tempão. E até todo semestre tem que procurar a minha Comgrad e especificar o que eu preciso sendo que todo semestre vai ser igual né porque eu vou ficar na universidade uns 5 a 6 anos e todo semestre eu tenho que ficar pedindo ajuste de sala aí demora e todo semestre é a mesma coisa” (depoimento de Flávio, 2019).

Nesta perspectiva, Fernandes (2019) afirma, que as dificuldades apresentadas, pelos estudantes, são identificadas, pela instituição, no decorrer do curso, as quais podem trazer grandes prejuízos e danos, ao processo educacional, no que se refere ao ensino e à aprendizagem, durante a sua permanência na instituição. A literatura aponta os principais problemas enfrentados, para que se tenha uma educação inclusiva de êxito: falta de formação dos professores; implementação de mecanismos pedagógicos falhos; estrutura física inadequada; falta de conhecimento e de informação, por parte da comunidade acadêmica.

Assim, faz-se necessário retomar o texto da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (MEC, 2008), no sentido de reforçar, quanto à natureza das ações de implantação das políticas de acessibilidade:

[...] essas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (MEC, 2008).

A contribuição de Fernandes (2019) vem ao encontro da recomendação da aluna Valéria, que sugere capacitações a toda a comunidade universitária, possibilitando a formação de espaços interativos e de discussões sobre o tema, com o intuito de oferecer sensibilização e informação. Além disso, Pereira e Chahini (2018) adicionam, que os serviços de apoio e os

recursos são essenciais, para que se efetivem as políticas públicas de inclusão, bem como o envolvimento de toda a comunidade acadêmica no processo inclusivo educacional, como professores, gestores, técnicos administrativos, etc.

8.2.3 Eixo III – As relações interpessoais, sociais e acadêmicas

Este eixo aborda as relações sociais e interpessoais dos estudantes participantes na UFRGS, destacando as relações com colegas, com professores e com profissionais da Universidade, incluindo a utilização, pelos estudantes, dos diversos espaços da instituição, como bibliotecas, laboratórios de informática, áreas de lazer, eventos, entre outros, bem como seus sentimentos, em relação a estes locais.

Sendo assim, o Quadro 21 traz uma avaliação geral das relações interpessoais dos participantes, em relação à comunidade acadêmica, baseada na pergunta 5 do Roteiro de Entrevista, que questiona aos estudantes as relações com os colegas, professores, e os profissionais da universidade. Frisa-se que há narrativas peculiares, que retratam questões específicas e que são consideradas relevantes, para esta pauta.

Quadro 21 – Ocorrência de respostas, para a categoria: As relações com professores, colegas e profissionais da Universidade

Eixo I						
Categoria I	Valéria	Felipe	Flávio	Vilmar	Fabricio	Fabíola
O estudante diz ter uma boa relação com toda comunidade acadêmica						
O estudante diz ter uma ótima relação com toda a comunidade acadêmica						
O estudante não conseguiu avaliar						

Fonte: elaborado pela autora, a partir de dados da pesquisa (2019).

Conforme o Quadro 21, em termos percentuais, 50% dos estudantes que participaram da pesquisa mencionaram ter uma ótima relação com professores, com colegas e com profissionais da Universidade, o que corresponde a três estudantes: Fabíola, Fabricio e Valéria. Cabe esclarecer, que o estudante Flávio citou não conversar muito com professores e nem colegas, sendo que, a maioria dos amigos que ele tem, já conhecia antes de ingressar na Universidade. Mas, de qualquer forma, não conseguiu expressar o nível de satisfação com estas relações já existentes.

Do grupo de estudantes pesquisado, destaca-se um aspecto semelhante, identificado nas narrativas de Fabíola, de Valéria e de Vilmar, que, talvez, tenham desenvolvido, ao longo de suas trajetórias e experiências: saber expressar necessidades e sugestões às pessoas ao seu redor, de forma a construir, nestas trocas, grandes aprendizados, para todas as pessoas envolvidas. Assim, trago alguns trechos de suas falas, que demonstram este aspecto:

“Assim, eu acho que eu aprendi a dizer o que eu preciso e, assim, a gente sempre vai aprendendo, mas eu aprendi a ajudar as pessoas a me ajudarem [...] ninguém vai adivinhar o que eu preciso se eu não mostrar e talvez não sugerir o jeito mais fácil e mais útil para mim, mas o que realmente vai ajudar de verdade, porque às vezes tem coisas que as pessoas acham que vai ajudar e na verdade meio que atrapalha até, né [...]” (depoimento de Valéria, 2019).

“Os meus colegas do grupo de pesquisa são um amor e aí tipo a gente sempre põe café, e quando pegam um copo pequenininho, aí eu falo ‘pô galera esse copo não dá não, esse copinho eu não consigo’, aí a galera fala ‘ah, é mesmo, desculpa’” (depoimento de Fabíola, 2019).

“[...] eu acho que as pessoas se sentem à vontade também para perguntar e quando elas são grossas eu falo: refaz a pergunta porque isso aí eu não vou responder, isso aí não se fala assim” (depoimento de Fabíola, 2019).

“Com os professores, quando eu entrei, tive poucas arestas, mas quando tive alguma aresta quando tive alguma dificuldade se dava mais por conta de problematizar a necessidade de determinada disciplina que não fizesse sentido para mim como pessoa cega né, oferecendo alguma substituição ou alguma proposição inversa ou acessível então mais nesta ordem, mas em relação ao contato com os professores eu sempre tive aquela política de chegar no primeiro dia de aula e me identificar para o professor: ‘Olha fica tranquilo tem um cego na tua sala de aula, eu não nasci sabendo a tua matéria e tu não nasceu sabendo lidar com cego, se tu me der oportunidade de a gente interagir naturalmente eu vou sair daqui feliz da vida por que eu vou aprender tua disciplina e tu também vai sair seguro que conseguiu dar aula pra uma pessoa cega’” (depoimento de Vilmar, 2019).

Nos trechos acima, é possível perceber que estes estudantes conseguiram desenvolver um empoderamento social, que abre portas, para a equidade de participação e para a autonomia, elevando, de forma significativa, a autoestima, para poderem se expressar de forma mais segura. Mas não podemos esquecer de que o meio social de convivência é, também, fundamental, para que isto aconteça, pois está diretamente relacionado ao rompimento das barreiras atitudinais. Neste sentido, Guerra (2016, p. 49) observa:

Este sentimento de pertencimento deve vir diretamente do estudante, não é possível empoderar uma pessoa, mas é possível dar a ela condições de se empoderar. O

empoderamento não pode ser conquistado individualmente, a partir do momento que existe um aceite social de conhecimento e poderes já conquistados estes devem ser repassados a nova geração de estudantes que ingressam anualmente na universidade. Para romper com os preconceitos, estereótipos e ciclos viciosos de que a pessoa com deficiência é o “coitadinho” é necessário um movimento coletivo, instaurando novos espaços, novos conhecimentos, reconhecendo-os coletivamente e ampliando seu poder social político e acadêmico.

Vilmar menciona, que, nos locais que costuma frequentar, encontra bastante acolhimento, mas, ao mesmo tempo, diz que este poderia ser maior, se houvesse uma cultura inclusiva de acessibilidade, para além dos muros da Universidade, que ele chamou de “cultura sistêmica de acessibilidade”. Por conta desta falta de acessibilidade, o discente menciona, que, eventualmente, algumas pessoas se constrangem, em lhe oferecer um auxílio ou, mesmo, em abordá-lo e que ficam esperando que ele as chame, sendo que ele nem as enxerga. Há, também, situações, em que as pessoas são invasivas: “[...] *por conta de um fazer pelo outro e não fazer com o outro, ou seja, a pessoa não pergunta opinião e sai partindo do princípio que vai fazer pelo outro e aí se trata de assistencialismo e aí é outra coisa*” (depoimento de Vilmar, 2019).

Todavia, Valéria, em sua fala, traz um comparativo importante, a ser considerado nesta análise, pois lembrou de que foi aluna da UFRGS no ano de 2001, no curso de Letras, e que, naquela passagem, quase foi jubilada, em função da série de dificuldades, que enfrentou. Ela destacou a ausência de tecnologias assistivas e de outros recursos de acessibilidade, que, naquela época, a Universidade não oferecia, mas, principalmente, colocou em destaque as dificuldades atitudinais, em relação à conscientização das pessoas, em seu entorno. Hoje, ela diz que: “*As pessoas são muito mais conscientes da nossa existência assim, as pessoas com deficiência precisam, elas são, elas têm voz. A gente quer falar, a gente quer ser ouvido e as pessoas estão ouvindo assim. [Risos]. Dá essa impressão*” (depoimento de Valéria, 2019).

A partir do exposto, fica evidente, que esta mudança atitudinal destacada pela aluna no ambiente acadêmico, é reflexo de uma metamorfose sociocultural extremamente lenta, claro, mas, que, aos poucos, vai fazendo parte do dia a dia das pessoas e chacoalhando seus modos de vida. Para Saraiva (2015), os avanços são extremamente lentos, mas acontecem, em meio à cultura discriminatória, impregnada na sociedade.

Cabe adicionar a participação de Pereira e Chahini (2018), os quais enunciam, que a ideia da educação para todos deve ultrapassar os muros do ambiente educacional, considerando que a discriminação é, ainda, um fenômeno muito presente nos ambientes, escolar e universitário, mas, não deve ser restrito a estes, pelo contrário, deve abranger toda a sociedade. Além disso, é importante destacar, que a inclusão e a exclusão fazem parte de uma

mesma realidade, considerando que a inclusão é, ao mesmo tempo, atravessada, pela lógica excludente, ainda muito viva nos modos da organização e de produção social, representando um grande desafio social e humano, uma realidade que se pretende alterar e transformar. Para tanto, ressalta-se a importância das políticas nacionais na educação especial e na educação inclusiva, visto que a educação inclusiva, como política, é um modelo, que segue uma lógica educacional, sustentada na concepção dos direitos humanos. Este modelo educacional associa a igualdade e a diferença, como princípios intrínsecos, avançando, para a ideia de equidade (PEREIRA; CHAHINI, 2018).

Quadro 22 – Ocorrência de respostas, para a categoria: A participação e a frequência, nos diversos espaços da Universidade

Eixo III Categoria II	Valéria	Felipe	Flávio	Vilmar	Fabricio	Fabíola
Realiza as atividades estritamente necessárias, sem conseguir transitar livremente por espaços da universidade.						
Pouco participa e frequenta. Somente as atividades oferecidas na unidade em que cursa.						
Frequenta e participa dos diferentes espaços, mas destaca a inacessibilidade do Campus do Vale.						

Fonte: elaborado pela autora, a partir de dados da pesquisa (2019).

Como é possível observar no Quadro 22, os obstáculos arquitetônicos e urbanísticos representam, predominantemente, os maiores impedimentos, para a maioria dos estudantes não conseguirem participar de eventos e frequentar os espaços, que a Universidade oferece, os quais acabam ficando restritos, apenas, às atividades acadêmicas habituais, como frequentar as salas de aula, as bibliotecas das suas unidades de ensino e os restaurantes universitários mais próximos. Cabe destacar, que a Universidade oferece um universo de espaços, relacionados à pesquisa, ao ensino e à extensão, que incluem exposições, cinema, shows, palestras, seminários, eventos, entre outros. Não podemos nos esquecer de que estas atividades devem fazer parte do aprendizado do estudante, enriquecendo e qualificando a sua formação acadêmica.

Inclusive, alguns dos participantes, em suas narrativas, destacaram alguns obstáculos, que são, virtualmente, inacessíveis. Vilmar, por exemplo, ressaltou falhas nos pisos táteis e fez um relato, identificando pontos problemáticos do recurso:

“Nós temos um piso tátil em sua plenitude em sua extensão, circundando o terreno da universidade, dentro dela, quando há são pequenos trapiches de piso tátil que levam nada a lugar nenhum. Quando há qualquer sinalização de piso tátil interna na universidade elas são por pequenos trechos ou elas tem alguma barreira que inviabiliza sua existência ali e por contrassenso na periferia da universidade existem pisos táteis e eu inclusive brinco e brinquei várias vezes, é quase fazendo uma analogia assim metafórica é quase como se fosse o poço que circunda uma cidade feudal assim, eu tenho todo um poço que circunda aquele feudo mas que ao mesmo tempo me proíbe de entrar lá, o piso tátil que circunda a universidade mas aí que seria uma bela para caminhada mas que não convida para o acesso interno da Universidade” (depoimento de Vilmar, 2019).

Felipe destaca as dificuldades de deslocamento, dentro do Campus do Vale. Para se ter a real dimensão da questão, considera-se o exemplo, dado por ele:

“[...] tem lugares lá no campus do vale que eu não consigo ir, tem lugares que a rampa é muito íngreme e isso dificulta nossa passagem...a ida e vinda de lá para ter acesso de uma sala para outra, por exemplo, é uma distância muito grande para nós que andamos de cadeira de rodas e dependemos...é uma coisa muito dificultada e tem uma lomba lá também e, se eu tivesse uma cadeira manual com certeza...não sei como que eu faria para acessar lá, sozinho no caso né, não sei como que eu faria, mas com dificuldade, muita dificuldade para onde eu consigo ir, que eu necessito ir, eu vou, mas tem lugares de convivência com outros colegas, tem muito lugar que não é acessível” (depoimento de Felipe, 2019).

Assim como Felipe, Fabricio também ressalta os diversos espaços e as passagens inacessíveis do Campus do Vale, e oferece o exemplo da parada de ônibus, localizada: *“[...] numa calçada esburacada e tudo mais, eu achei meio ruim” (depoimento de Fabricio, 2019).*

Apesar das menções à inacessibilidade arquitetônica e de problemas nos espaços externos, presentes nas narrativas de todos os estudantes entrevistados, estas não foram as únicas falhas apontadas: os espaços internos, os mobiliários e as atitudes das pessoas também fizeram parte das falas. Neste sentido, a narrativa de Flávio elucidada, quanto a algumas das questões enfrentadas:

“Uma vez quando eu entrei em 2018, a gente tinha que apresentar um trabalho e daí era sorteio, e nunca tinha apresentado aqui na UFRGS ainda, só que daí no dia eu fui sorteado para apresentar e daí para apresentar a maioria dos acessos aqui dos salões né tem degraus e daí não tinha como subir no degrau para chegar perto do slide. E outra vez também eu tinha que apresentar e aí tinha um palco e a professora perguntou se não queria que me subisse aí fiquei com vergonha que tinha que carregar a cadeira para cima do palco e pedir ajuda para pessoas que eu nem conheço para levantar, aí fiquei com vergonha e apresentei no chão só que era uma sala que tem computadores, e as mesas são super altas, não tinha

como as pessoas me verem. Era uma sala de desenho técnico daí as mesas são altas e tem computadores, aí ficavam maior que eu para apresentar para as pessoas... aí fiquei meio constrangido.

[...]

No RU³³, as vezes, no do centro, por que tem a mesa que é para pessoas com deficiência, eu vou me servir e às vezes tá cheio e está lá a plaquinha que é para pessoa com deficiência e as pessoas ficam me olhando fingindo que eu não estou ali e tenho que procurar outro lugar para sentar, as pessoas não respeitam” (depoimento de Flávio, 2019).

As questões de ordem arquitetônicas e urbanísticas foram as principais causas de impedimentos alegadas por todos os participantes, motivos pelos quais não conseguem frequentar outros espaços da Universidade. Porém, estes estudantes também esbarram em obstáculos, para cumprir com as atividades curriculares do curso. Neste sentido, todos os participantes colocaram ter encontrado alguma dificuldade nas suas atividades cotidianas, durante o percurso acadêmico. Tais colocações foram categorizadas e estão no Quadro 23.

Quadro 23 – Ocorrência de respostas, para a categoria: Os obstáculos para cumprir com as atividades acadêmicas

Eixo III Categoria III	Valéria	Felipe	Flávio	Vilmar	Fabricio	Fabiola
Barreira arquitetônica e urbanística na medida em que não existe piso tátil para todas as áreas, como a inacessibilidade de prédios e a disposição dos mobiliários que é colocado de forma aleatória.						
Barreira arquitetônica e urbanística diante da quantidade de lombas e de seu formato íngreme						
Barreira urbanística no que se refere a mobilidade dentro do campus centro devido ao estacionamento.						
Barreira pedagógica diante de dois motivos: Faltar as aulas nos dias chuvosos por conta da cadeira de rodas motorizada que não pode ser molhada. O outro se refere a dificuldade de realizar o estágio básico, que é obrigatório para o curso de psicologia, pois a grande maioria dos locais não possui acessibilidade.						
Barreira arquitetônica e pedagógica. A primeira se refere as portas do laboratório que são antigas, não						

³³ RU é a abreviação que se usa para os restaurantes universitários da Universidade.

Eixo III Categoria III	Valéria	Felipe	Flávio	Vilmar	Fabricio	Fabíola
oferecendo acessibilidade aos trincos. E a segunda, diz respeito a dificuldade de cursar a aula à noite já que os serviços de monitoria do Incluir são restritos até 17:10h.						
Barreira atitudinal. A percepção que as pessoas assimilam a deficiência com a tristeza e ao “coitadismo”, e sendo assim, evitam falar sobre o tema.						

Fonte: elaborado pela autora, a partir de dados da pesquisa (2019).

Segundo o Quadro 23, todos os participantes alegaram ter dificuldades no seu cotidiano acadêmico, como falta de acessibilidades arquitetônicas, pedagógicas, atitudinais e mobiliárias, mas cabe salientar, que cada participante descreveu um motivo específico e peculiar. Observa-se, também, que, novamente, os obstáculos arquitetônicos foram predominantes nas respostas. Neste sentido, destaca-se que todas as edificações da Universidade, incluindo os espaços externos, foram planejados e construídos em um período, em que não havia preocupações com a acessibilidade, pois não havia normas de acessibilidade.

É importante ressaltar, que todos os participantes que trouxeram dificuldades, relativas às questões urbanísticas, arquitetônicas e mobiliárias, também comentaram, por conta destes obstáculos, ter falta de autonomia e de independência, para se locomoverem livremente, dentro da Universidade. Os estudantes alegam que se sentem dependentes de alguém, seja dos recursos de apoio do Incluir, seja de amigos, de colega ou, até mesmo, de familiares. Desta forma, foi possível perceber um incômodo, diante desta dependência, motivo pelo qual alguns estudantes alegam não circular ou evitar frequentar espaços diferentes daqueles que já conhecem e, conseqüentemente, participam de um mínimo de eventos e se deslocam o estritamente necessário. Porém, mesmo nestes deslocamentos, os estudantes passam por desconfortos e, até mesmo, por constrangimentos. É o que podemos verificar na narrativa do participante Felipe, que descreve um exemplo das dificuldades que enfrenta no seu dia a dia, no Campus do Vale:

“É complicado porque lá tem muita lomba né. Aí por exemplo, a minha cadeira, por exemplo, ela andando só no plano ela vai bem, mas naquela lomba lá ela falha, a bateria vai muito rápido da cadeira. Ano passado, por exemplo, ela chegou a ficar viciada, aí tinha que levar carregador e ficar usando carregador dentro da sala de aula meio que atrapalhando o professor ali né por causa da tomada...aí tu não se sente bem com toda esta situação, se sente constrangido,

mas mesmo assim a gente tem que fazer né, se não, não vai para casa” (depoimento de Felipe, 2019).

Entre os estudantes que alegaram ter dificuldades pedagógicas, conforme o Quadro 23, a maioria deles pede por mais planejamento, por parte das unidades envolvidas, e explica, que, considerando que estas unidades já conhecem suas condições e suas demandas, poderiam antecipar os seus atendimentos. No entanto, o que acontece é que, em cada semestre, os estudantes têm que fazer o mesmo pedido, os quais, muitas vezes, levam tempo, para serem atendidos, trazendo prejuízos aos discentes, que possuem prazos curriculares a cumprir. Tal questão é nítida na narrativa de Fabricio, que passou por esta situação, para realizar o estágio básico do curso de Psicologia, no qual encontrou dificuldades de acesso:

“A COMGRAD ela me mandou uma lista dos que tem acessibilidade, mas ela só mandou a partir do momento que eu pedi. Entende? Sendo que a COMGRAD já sabia que eu estava na universidade sendo que a COMGRAD já sabia que eu teria que fazer estágio, então poderia ter feito isso bem antes. Sabe? Ter planejado isso antes pra mim. Daí, até eu pedir, até eu também descobrir que nem todas as clínicas têm acessibilidade, então tipo já ficou muito em cima da hora. Sabe? Isso complicou um pouquinho” (depoimento de Fabricio, 2019).

Diante do exposto, pelo estudante, salienta-se que, no art. 28 da Lei nº 13.146/15 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), em seus incisos III e VI, temos:

III – projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

VII – planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva; (BRASIL, 2015).

Outro obstáculo, apontado pelos participantes, é quanto às atitudes das pessoas. Infelizmente, vivemos em uma sociedade, ainda, muito excludente e discriminatória, em que se percebe a pessoa com deficiência como incapaz e, muitas vezes, como um problema. Severino (2018) nos confirma tal situação, explicando que as pessoas com deficiência eram tratadas e vistas de formas diferentes, em cada período de tempo, ao longo da História, nas sociedades. Inicialmente, foram excluídas; depois, segregadas; integradas; e, recentemente, tivemos o processo de inclusão, que vigora, atualmente. Foi, somente, na segunda metade do século XX, que a temática sobre inclusão social foi enfatizada, trazendo, assim, a ruptura do

paradigma segregativo, excludente e discriminatório. A implantação de uma educação inclusiva resultou de um movimento mundial, que culminou em discursos políticos e na criação de políticas públicas (SEVERINO, 2018).

Importante salientar, também, que a barreira atitudinal é reflexo da cultura da sociedade e esbarra, diretamente, na presença de informação e de conhecimento e no saber viver com a diversidade. Uma universidade, apesar de ser um local de formação e de produção de conhecimento, ainda é, sim, influenciada e formada por pessoas desta sociedade excludente.

Neste contexto, Pereira e Chahini (2018, p. 17) mencionam:

Supõe-se que o processo de inclusão no ambiente educacional superior, além de implicar transformações nos ambientes físicos, nos procedimentos técnicos e pedagógicos, requer uma mudança na mentalidade das pessoas, o que reflete as questões de ordem cultural, portanto, mediatizadas por diversos processos histórico-sociais.

Assim, percebe-se que o grande desafio é romper com questões de ordem atitudinal, o que é considerado um dos grandes entraves, para que a inclusão educacional seja efetivada, e, para que isto aconteça, deve haver mudanças na forma de pensar, que reflitam, diretamente, nos comportamentos e nas formas de agir das pessoas, de modo que outras barreiras sejam eliminadas e para que haja o desenvolvimento de ações e de estratégias inclusivas mais efetivas. Nesta perspectiva, destaco um trecho de Nunes e de Nunes Sobrinho (2007, p. 11 *apud* JOCA *et al.*, 2018):

[...] barreiras arquitetônicas refletem de fato barreiras atitudinais, sendo este o elemento paradigmático decisivo na consolidação do movimento inclusionista. Muito além da superação da barreira física do ambiente, com toda a sua diversidade de propósitos e dimensões, o processo de acessibilidade implica também a superação de atitudes preconceituosas e de estigmas.

Os serviços de apoio e os recursos são essenciais, para que se efetivem as políticas públicas de inclusão, mas, além disso, deve haver o envolvimento de toda a comunidade acadêmica no processo inclusivo educacional, como professores, gestores, técnicos administrativos. A instituição que não possui uma política institucional inclusiva pode estar excluindo seus estudantes com deficiência dos processos de ensino-aprendizagem, dentro de sala de aula e dos demais espaços acadêmicos. Esta situação impõe sérias barreiras à participação deste público, sejam elas de ordem atitudinal, comunicacional, arquitetônicas, entre outras (PEREIRA; CHAHINI, 2018).

8.2.4 Eixo IV – O processo de aprendizagem

O presente eixo mostrará o ponto de vista dos participantes, em relação às aulas ministradas pelos professores, com a intenção de identificar, se os docentes consideram as suas necessidades educacionais, durante as aulas, as atividades e as avaliações.

Quadro 24 – Ocorrência de respostas, para a categoria: Os professores conhecem e/ou consideram as necessidades educacionais e as consideram, no planejamento das atividades/aula na sala

Eixo IV Categoria I	Valéria	Felipe	Flávio	Vilmar	Fabricio	Fabíola
A maioria dos professores não conhecem/consideram as necessidades educacionais do estudante						
Alguns professores não conhecem/consideram as necessidades educacionais do estudante						
Todos professores conhecem/consideram as necessidades educacionais do estudante						

Fonte: elaborado pela autora, a partir de dados da pesquisa (2019).

Os resultados no Quadro 24 mostram, que, somente, dois estudantes mencionaram que todos os professores consideraram as suas necessidades educacionais nas aulas, desde seus ingressos nos respectivos cursos. Em termos percentuais, estes dois estudantes representam 33% do total dos participantes, ambos na condição de deficiência física, sendo que um dos estudantes é da pós-graduação e o outro, da graduação. Observa-se que a estudante da pós-graduação é doutoranda do curso de Psicologia, que, sendo um curso da área das humanas, requer um corpo docente com um olhar mais abrangente e mais sensível às questões sociais e humanas.

Outro aspecto diz respeito à deficiência do estudante, a qual, muitas vezes, dependendo da sua condição, requer muito pouco, ou nada, por parte do ministrante, em relação a buscar estratégias, planejamentos e organizações prévias, no que se refere à acessibilidade. Desta forma, é importante o docente conhecer o estudante, identificar a sua condição e estabelecer, junto com o próprio discente, quais os melhores métodos, os recursos e a forma de ministrar a aula, uma vez que o objetivo deste estudante é o de obter autonomia, de ter um aprendizado igualitário, participativo, de forma que as aulas e que o ambiente consigam potencializar o seu desenvolvimento. Nesta perspectiva, faz-se necessário

mencionar o inciso V, do artigo 28, da Lei nº 13.146/15 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que diz o seguinte: “V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino” (BRASIL, 2015).

A maior parte dos estudantes, ou seja, 50% do total dos participantes, o que corresponde a três indivíduos, respondeu que alguns dos professores não consideram as suas necessidades educacionais em sala de aula e nas atividades relacionadas ao curso. Também tivemos a resposta de um estudante, que mencionou que a maioria dos professores não considera as suas necessidades educacionais. Cabe nos aprofundarmos nas questões peculiares de cada estudante, de modo a explicitar os motivos, que levaram estes estudantes a não se sentirem atendidos, de forma integral, por seus professores. Neste sentido, pelo método utilizado, foi possível categorizar estes motivos, evidenciados em suas próprias narrativas.

Quadro 25 – Ocorrência de respostas, para a categoria: Os principais motivos pelos quais os professores não conhecem e/ou consideram as necessidades educacionais e não as consideram, no planejamento das atividades/aula na sala

Eixo IV Categoria I	Valéria	Felipe	Flávio	Vilmar	Fabrcício
“Disserta sobre o assunto fazendo hiperlink entre as matérias por mais que sejam conteúdos teóricos sem me dar uma compreensão descritiva ou “geoespacial” daquele conteúdo, sem que eu consiga interpretar aquele conteúdo, a natureza das conexões que ele está fazendo naquele conteúdo”					
“Mas é uma coisa ainda que eu acho que é um pouco difícil de acessibilizar são os vídeos que os professores passam de vez em quando.”					
“...quando tem questão de saída de campo...” “...nós temos que fazer entrevista com algum profissional da área escolar, por exemplo, daí era individual, daí ele sabe que para mim é difícil e tudo mais, então eu posso entregar o trabalho um pouco atrasado do que os meus colegas. Entende? Mas agora tem professores que não entendem bem isso, sabe.”					

Eixo IV Categoria I	Valéria	Felipe	Flávio	Vilmar	Fabrcio
<p>“No inverno se minha mão fica muito gelada eu tenho dificuldade e demoro mais para escrever e eu tenho que comunicar para os professores que preciso de hora extra e alguns ficam desconfiados achando que estou me aproveitando da minha deficiência.”</p> <p>“Teve um semestre, semestre passado eu quebrei o braço e daí era aula de desenho técnico e não tinha como fazer a prova aí fiquei com nota aberta até hoje porque eu vim nas férias para fazer a prova e o professor esqueceu, aí ele disse para mim vim segunda e quarta, só que a questão é que segunda e quarta eu tenho aula e ficou em aberto até hoje e é desse semestre, eu tenho ainda que me comunicar com ele”.</p>					
<p>“...Quando eu entrei, teve a questão das salas do Instituto de Física, eu pedi para trocar de sala e o professor não queria trocar, não queria trocar e ele pegou e mandou um e-mail para turma e especificou que era por causa de um estudante que ele ia ter que trocar de sala aí eu fiquei...”</p>					

Fonte: elaborado pela autora, a partir de dados da pesquisa (2019).

Percebe-se que Valéria e que Vilmar, ambos com deficiência visual, citam a falta de uma audiodescrição, isto é, de uma narrativa, em que apareçam os elementos necessários, para que estudantes cegos possam ter a dimensão do que está sendo apresentado, em sala de aula, o que engloba, desde a explanação do professor sobre determinado assunto, até os recursos pedagógicos por ele utilizados. Podemos observar, igualmente, que a falta desta acessibilidade, além de reduzir a igualdade de participação, pode causar prejuízos à aprendizagem, no que diz respeito ao entendimento de uma determinada matéria, gerando dúvidas, constrangimentos, que podem refletir negativamente no processo avaliativo do estudante. É mister salientar que ambos os estudantes, Valéria e Vilmar, mencionaram um sentimento em comum: o constrangimento que passam, em determinados momentos, em relação a estas lacunas. Tal é o que podemos observar, através de suas narrativas:

“[...] mas via de regra são questões que naturalmente se resolvem pela via do discurso que se consegue chegar neste consenso, mas sempre tem um início um tanto mais difícil e momentos constrangedores onde eu preciso interromper a aula ou mesmo se colocar na condição de alguém que está constrangendo o professor, corrigindo o professor em classe para que ele explore de forma mais acessível aquilo que está fazendo” (depoimento de Vilmar, 2019).

“De vez em quando eu passo por alguma situação assim, não todos os professores, mas alguns, alguns não falam muita coisa e eu acho meio constrangedor estar parando no meio do vídeo para tipo perguntar ou. Não, é só de vez em quando. Às vezes eu acho que não vale a pena, é por isso, é complicado isso, porque cada pessoa tem uma personalidade, né, a minha não é de ficar tipo assim ficar interrompendo uma coisa que já está acontecendo para reclamar alguma coisa que seja só para mim. Entendeu? Por mais que eu tenha razão e por mais que seja um direito, é uma coisa que para mim me incomoda fazer isso e também me incomoda não fazer. [Risos] Então é difícil” (depoimento de Valéria, 2019).

Pelos relatos, apesar de ambos se sentirem constrangidos e desconfortáveis com a falta de acessibilidade, diante da necessidade de interrupções, durante as aulas, observa-se que Vilmar e Valéria lidam de formas diferentes.

Vilmar se permite notificar o professor, quando se sente prejudicado, fazendo com que o ministrante refaça a descrição do conteúdo, de forma mais acessível. O estudante chama este processo de correção de “processo de formação do próprio professor”, salientando, ainda, que os docentes apresentam um formato de aulas já enraizado, que ele nomeia de “cacoete”. Inclusive, nos oferece um pequeno exemplo, para clarificar como isto acontece: “O professor se apresenta em determinada aula, mostrando um material didático, um livro que ele tem na mão: ‘Recomendo que vocês façam a leitura deste livro aqui’” (depoimento de Vilmar, 2019).

Valéria comenta, que nem sempre interrompe o professor, mesmo, quando sente a falta da acessibilidade necessária, ainda que reconheça seu direito de fazê-lo, e explica que se sente mal, por ter que parar a aula, por sua demanda.

Neste caso, podemos deduzir que esta estudante poderá sofrer um prejuízo no seu aprendizado, podendo vir a refletir negativamente no seu processo avaliativo e na qualidade do seu desenvolvimento acadêmico, embora, claro, não seja possível medir precisamente tais impactos. É interessante observar as diferentes formas de enfrentamento, diante da mesma barreira, pelas quais percebemos que há estudantes que conseguem se impor e comunicar as suas necessidades, enquanto outros são tomados pelo constrangimento.

Para Flávio e Fabrício, ambos com deficiência física, conforme as suas narrativas, as dificuldades são, principalmente, de ordem atitudinal, que se desdobram, em faltas de

compreensão, de entendimento, de informação e de planejamento, por parte dos professores. Fabricio, em relato não incluído no Quadro 25, afirma, que, conforme a situação, se sentiu desrespeitado e desconsiderado, diante das atitudes de um docente.

Cabe destacar que todos os seis participantes, de alguma forma e em algum momento, passaram por constrangimentos e por desconfortos, em suas trajetórias acadêmicas. Além disso, quase todos os estudantes, em suas narrativas, pontuaram as faltas de formação e de preparo, por parte dos professores, baseadas em uma cultura, dentro da qual nunca houve preocupação, para com a inclusão de estudantes com deficiência, sendo que este contexto mudou, recentemente, com o ingresso desta população nas universidades, principalmente, após a implementação de políticas, que fomentam o acesso e a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior, nos últimos anos.

Ao mesmo tempo, alguns dos participantes frisaram aspectos positivos, em relação às posturas dos docentes e aos modos, pelos quais eles ministram as suas aulas. É o que podemos observar na narrativa de Valéria:

“Eu tenho que dizer que eu me surpreendi muito positivamente com os professores e com o jeito que eles conseguiram inserir essas coisas, descrições assim, na aula teve alguns casos particulares assim que eu achei maravilhoso porque em nenhum momento eles me constrangeram, tipo assim, “ah, Valéria, é isso e isso”, não, eles inseriram na fala deles a descrição do que estava acontecendo, como se fosse pra todo mundo. É isso eu não tinha me dado conta do quão maravilhoso é tu te sentir incluída sem chamar atenção, verdadeiramente, na verdade, porque inclusão é isso, tu não, não ser ressaltado uma coisa que não precisa naquele momento. E a informação está disponível ali pra mim, com algumas adaptações que só eu percebi que foi pensado aquilo ali pra mim na verdade, porque os colegas, ninguém se deu conta, era coisa assim que parecia que ele estava só explicando uma imagem para todo mundo entender e ele estava descrevendo. E isso aconteceu, não foi assim de uma hora para outra, foi com o tempo, foi eu fazendo perguntas assim e aí o professor foi se dando conta do que ele precisava fazer e essa experiência foi maravilhosa assim, eu fiquei muito feliz e levei também como aprendizado para a vida e acho o professor também” (depoimento de Valéria, 2019),

Pelo relato de Valéria, podemos observar, que, do ponto de vista da estudante, estar incluída é se sentir igual aos demais colegas, o que possibilita as mesmas condições de participação e de aprendizado. Assim, é importante salientar, a mudança de consciência, por parte dos professores, transformada em novas atitudes na forma de ministrar as aulas, contemplando um formato universal acessibilizado, em que se leva em consideração a diversidade, reflete, diretamente, no fortalecimento do processo inclusivo do estudante,

proporcionando condições efetivas, para a sua permanência no curso. Nesta perspectiva, Poker, Valentin e Garla (2018, p. 132) comentam:

Vale lembrar que a igualdade é um princípio fundamental da educação inclusiva e deve atrelar-se à equidade, ou seja, é preciso garantir as mesmas oportunidades de aprendizagem, considerando os ajustes necessários a cada situação específica, a fim de se alcançar uma educação de qualidade.

Ao mesmo tempo, cabe lembrar de que estes docentes não foram preparados, para a inclusão, conforme o relato da estudante; houve um caminho de adaptação e de conscientização, para que, aos poucos esta metamorfose ocorresse. Desta forma, Loureiro e Klein (2017) contribuem de acordo com Nóvoa (2009 *apud* LOUREIRO; KLEIN, 2017, p. 77), que elucida: “Insisto na necessidade de desenvolver a formação de professores aos professores, porque o reforço de processo de formação baseados na investigação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão”. Na mesma perspectiva, Thoma e Kraemer (2018) adicionam, ainda, que a formação docente deve ser permanente, além de ser adaptada, considerando as características e as especificidades do ambiente e do contexto educacional, no qual está inserida.

8.2.5 Eixo V – A formação acadêmica e profissional

Apesar de os participantes relatarem uma trajetória de muitos obstáculos e dificuldades, eles também apresentaram diversos pontos positivos, em relação ao ingresso na Universidade, e trataram, também, da importância da conclusão do curso e das pretensões de trabalho, após a formação. Com base em suas narrativas, serão elencados, primeiramente, os aspectos positivos:

- a) a própria formação do curso;
- b) estar em uma universidade pública e gratuita, que oferece conhecimento de qualidade e reconhecimento, proporcionando novas possibilidades, no âmbito profissional;
- c) a abertura de novos contatos e a interação com as diversas áreas do conhecimento;
- d) sentimento de realização e de superação, em relação ao ingresso, na Universidade, até a conclusão do curso;
- e) o aprendizado, que o meio acadêmico oferece, e a troca de experiências;

- f) a pesquisa e o aprendizado sobre os temas, que envolvem as pessoas com deficiência e a compreensão da relevância deste tema, no espaço acadêmico;
- g) os serviços de acessibilidade oferecidos pelo Incluir, que permitem a permanência na Universidade;
- h) estar presente, como intervenção e como formação, nos espaços e nas pessoas.

Observa-se como a inserção no meio acadêmico traz inúmeros impactos positivos às vidas destes estudantes, além de despertar o surgimento de novas percepções, de novos entendimentos e de novas oportunidades, inclusive, em relação ao tema da deficiência. Cabe ressaltar, que 50% dos participantes mencionou, que o espaço acadêmico, e todas as relações que ele proporciona, instiga e, ao mesmo tempo, oportuniza e oferece um ambiente propício, para pesquisas e para novos aprendizados. Os estudantes participantes perceberam o quanto é importante estudar e criar espaços de diálogo com a comunidade universitária, relativamente ao tema da inclusão de pessoas com deficiências e aos estudos sobre deficiência, pois eles acreditam que tal tema precisa ser mais debatido na Universidade, com o objetivo de trazer mais conscientização, em um movimento de derrubada das barreiras atitudinais existentes. Além disso, a grande maioria dos participantes entende o quanto é relevante estar presente e participar dos diferentes espaços da Universidade, pois esta interação se constitui, como uma forma de intervenção e de formação, possibilitando o fortalecimento da inclusão e da diversidade. Outro ponto a ser frisado é o do sentimento de superação e, ao mesmo tempo, de realização, diante das tantas dificuldades, com as quais estes estudantes se defrontam. Isto é o que podemos verificar nas palavras do estudante Felipe:

“[...] uma pessoa com dificuldades concluir uma faculdade, um curso, é como se a gente voltasse a mexer alguma coisa do corpo porque é uma coisa que é muito... é incrível, ainda mais para gente que já tem toda uma dificuldade e conseguir vencer todas as cadeiras que são muito difíceis e concluir o curso [...] para uma pessoa normal já é incrível, ainda mais com toda a tua dificuldade de conseguir concluir [...] é sem palavras [...]” (depoimento de Felipe, 2019).

O relato de Felipe faz lembrar de um poema de Erico Verissimo:

A vida vale a pena ser vivida apesar de todas suas dificuldades, tristezas e momentos de dor e angústia.

O mais importante que existe sobre a face da terra é a pessoa humana. E surpreender o homem no ato de viver é uma das coisas mais fantásticas que existe (A VIDA..., c2020).

O poema corrobora as palavras de Felipe: o fato de surpreender, não ao outro, mas de surpreender a si mesmo, com a percepção de um grande potencial, mesmo, diante de todos os obstáculos.

Quanto ao aspecto profissional, destaca-se que 50% dos participantes pretende, após a conclusão do curso, trabalhar com questões que envolvam acessibilidade e inclusão e, além disso, mencionou ter escolhido o curso, pensando nesta possibilidade. Cabe frisar, ainda, que esses três estudantes relataram formas diferentes de intervenção profissional, com relação à acessibilidade.

O estudante Fabrício, quando concluir seu curso de Psicologia, tem a pretensão de implantar uma clínica de Psicologia na periferia, que seja acessível, tanto na intensão de trabalhar com pessoas com deficiência quanto no custo da consulta, pois, segundo ele, os serviços psicológicos são voltados à elite, tendo em vista os altos custos das consultas e das terapias.

O estudante Flávio, que faz Engenharia Mecânica, escolheu este curso, justamente, para trabalhar com acessibilidade em elevadores, em automóveis e em cadeiras de rodas motorizadas, analisando questões, como materiais utilizados, nestes objetos, o modo como uma cadeira se comporta, em uma determinada rampa, entre outras questões desta ordem, buscando dar maior autonomia e independência, para pessoas com deficiência.

Por fim, a participante Fabíola, que, em seu doutorado em Psicologia, já pesquisa sobre a acessibilidade de pessoas com deficiência, em um viés macropolítico, inicialmente, pensou em “deficiência, pensando na potência inventiva do corpo com deficiência, então que não é um corpo que é incapaz, mas ele é muito capaz de fazer as coisas de outra forma”. Inclusive, esta discente relatou já trabalhar, em uma clínica de Psicologia, pois já possui formação, em Psicoterapia corporal, e, por isso, foca mais no corpo e, em função disso, queria articular a clínica psicológica e a deficiência, considerando o processo de luto, de aceitar o próprio corpo, e justifica, com a sua própria experiência:

“Porque eu de vez em quando, por mais que eu seja mega empoderada me pego com vergonha. É uma coisa que tipo a gente aprende a lidar, mas está aí. [...] porque você tem que se despedir de toda uma vida que costumava ser de uma maneira, mas que agora você tem uma outra condição. E outra, às vezes os amigos abandonam, então assim, tem o isolamento, às vezes por você não conseguir mesmo sair de não estar legal [...] isso acontece muito” (depoimento de Fabíola, 2019).

Diante do exposto, podemos observar que a própria condição destes participantes, juntamente com suas vivências e suas experiências, torna-se o combustível fundamental, para lutarem por melhores condições de vida, para as pessoas com deficiência, vislumbrando a dignidade, a equidade e a justiça a todos, ou seja, os quesitos, para que a inclusão ocorra, de fato. Além disso, é interessante perceber, que, hoje, estes estudantes são ativos neste processo inclusivo, de cujo ambiente são os próprios agentes transformadores. Finalizo esta sessão, pois, com as sábias palavras de Freire:

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperançar;
 porque tem gente que tem esperança do verbo esperar.
 E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera.
 Esperançar é se levantar,
 Esperançar é ir atrás,
 Esperançar é construir,
 Esperançar é não desistir!
 Esperançar é levar adiante,
 Esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo... (ESPERANÇAR, c2003).

8.3 RESULTADOS DA PESQUISA EMPÍRICA

Esta sessão tem, como principal finalidade, elucidar os principais elementos identificados nas análises dos cinco eixos de investigação desta pesquisa, os quais trouxeram as principais demandas dos estudantes, bem como os pontos positivos e as potencialidades de suas trajetórias na UFRGS, no intuito de mostrar se os objetivos do trabalho foram cumpridos.

Assim, no Quadro 26, são elencadas as principais demandas, relatadas pelos participantes, e, após, são mostrados os reflexos, que estes entraves causam, ao longo da trajetória acadêmica, bem como se apresentam as sugestões de resolução oferecidas por eles, para os problemas encontrados.

Quadro 26 – Principais demandas, suas consequências e sugestões de melhorias apontadas pelos estudantes

As demandas apontadas	Quais os aspectos que as demandas afetam	Sugestões
Piso tátil, para todas as áreas.	A autonomia	Implantar políticas de inclusão e de acessibilidade Buscar a inovação, utilizando práticas e vivências de outros países, que adotam políticas
Acessibilidade, nos prédios, principalmente, nas (salas, sanitários, rampas), e nos espaços externos dos <i>campi</i> , especialmente, do Campus do Vale	A independência	
Sinalização, nos espaços externos e prédios da Universidade	A dignidade A Equanimidade	

As demandas apontadas	Quais os aspectos que as demandas afetam	Sugestões
Áreas do estacionamento, que possibilitem mobilidade acessível, ao pedestre	<p>O livre trânsito, nos espaços da Universidade, impossibilitando a participação, nas outras atividades, que a Instituição oferece, além das de sala de aula, bem como as relações sociais e as interpessoais, no espaço acadêmico</p> <p>O psicológico: sentimento de vulnerabilidade, de desrespeito, de constrangimento e outros desconfortos</p> <p>As atividades(s) e as avaliação(es) curricular(es) do(s) curso(s) e, dependendo do caso, podendo levar à reprovação, na disciplina</p> <p>A avaliação, nas provas do vestibular</p> <p>A frequência, nas aulas, prejudicando o aprendizado, as atividades realizadas em aula e a(s) avaliação(es) da(s) disciplina(s)</p>	<p>inclusivas de acessibilidade</p> <p>Criar espaços de formação, de disseminação e de diálogo</p>
Disposição acessível dos móveis, nos espaços internos		
Dimensionamento e atendimento das demandas(s) inclusivas, especialmente, antes das aulas, principalmente, as pedagógicas e as de infraestrutura		
Agilidade, no atendimento		
Um contato de referência, nas unidades acadêmicas, para resolver as questões de acessibilidade, que surgem, durante o curso, principalmente, as pedagógicas e as de infraestrutura		
Ampliação de capacitações e formação aos professores, bem como a toda a comunidade acadêmica, proporcionando espaços de disseminação de informação e de discussões, em torno do tema		
Audiodescrição, específica, para pessoas cegas nas provas do vestibular, que ofereça isonomia a todos os candidatos, contemplando uma descrição textual, que descreva, tecnicamente, todos os elementos necessários, para a compreensão e para a identificação dos conteúdos da prova		
Mais opções de tecnologias assistivas e de <i>softwares</i> , na prova do vestibular		
Atendimentos específicos, que envolvam interdisciplinaridade de áreas e o envolvimento de segmentos diferentes, como, por exemplo os departamentos da saúde, pedagógico e outros		
Serviço pedagógico de monitoria, ao estudante		
Contemplar a condição do estudante, nas atividades curriculares e extracurriculares, como, por exemplo, nas atividades externas, que abrangem visitas técnicas e estágios curriculares		
Ampliação dos serviços de monitoria, realizados pelo setor Incluir, para aulas, que transcorrem, no turno da noite		

Fonte: elaborado pela autora, a partir de dados da pesquisa (2019).

Importante ressaltar, que todos os participantes, sem exceção, destacaram as inacessibilidades arquitetônica e urbanística, existentes nas áreas externas e nos prédios, inclusive, citando o Campus do Vale, como o espaço mais inacessível da Universidade. No

caso, os estudantes cegos enfatizaram a falta de piso tátil e de sinalização, bem como a predominância de vagas, para estacionamento nas áreas externas, dificultando a mobilidade.

Porém, a resolução de muitos dos entraves citados, pelos participantes, depende de recursos financeiros e, como foi abordado na seção 7.4, o atual contexto orçamentário das universidades públicas não é otimista. Considerando o momento financeiro difícil, pelo qual universidades federais estão passando, em que os recursos são cada vez mais escassos e, por muitas vezes, insuficiente, para arcar com as suas despesas cotidianas, o que pode ser exigido, quanto aos investimentos e às adaptações necessárias, elencadas neste estudo?

Outro aspecto observado nas narrativas da maior parte dos participantes foi o da barreira atitudinal. Desta forma, podemos dizer que o rompimento das questões de ordem atitudinal é a abertura de um caminho, para que outros entraves sejam reduzidos ou, mesmo, eliminados, pois tudo parte da consciência e da forma de as pessoas pensarem e agirem.

Inclusive, Rabelo (2017) reforça que a acessibilidade atitudinal determina tudo. Além disso, a autora afirma, que, atualmente, a barreira atitudinal é um dos maiores desafios, dentro das universidades. E cita, ainda, que se tratam de situações simples e do cotidiano, como o próprio desconhecimento, para conduzir uma pessoa cega:

Por exemplo, para você conduzir ou se oferecer para ajudar um cego, você não tem que pegar no braço dele, você tem que perguntar para ele como ele prefere ser conduzido e você fornecer a ajuda. São coisas simples. Às vezes eles ficam desconcertados. Você tenta fazer um favor e acaba fazendo do jeito errado. Este desconhecimento é uma barreira atitudinal (RABELO, 2017)

Outro aspecto, que merece destaque, é o rol de sugestões oferecido, pelos participantes. Todos os pontos sugestivos englobam a acessibilidade atitudinal da instituição, de seus gestores, de professores e da comunidade acadêmica, como um todo. Inclusive, uma das sugestões oferecida pelos estudantes é a criação de espaços de formação, de disseminação e de diálogo. Conforme vimos na seção 6.2, já existem espaços de formação, que abordam os temas inclusão e acessibilidade na Universidade, mas pode-se supor que estes, ainda, não são suficientes ou que não atingiram uma parcela significativa da população acadêmica, por serem muito recentes. Neste sentido, Rabelo (2017) nos oferece a sua contribuição, mencionando o quanto é importante termos campanhas educativas e espaços, para o diálogo e para o protagonismo dos discentes com deficiência nas universidades, com vistas a obtenção de um ambiente interativo. Por fim, a autora reforça, que a atitude deve abranger a todos.

Outra sugestão, trazida pelas narrativas, trata da implantação de uma política de inclusão e de acessibilidade. O participante que fez esta sugestão produziu uma crítica à UFRGS, em que afirma:

“Acho que falta o apoio institucional, falta a inclusão estar na agenda da Universidade, a falta a inclusão de fato, falta a inclusão estar na agenda política da Universidade e sim parece que é uma grande falácia, uma grande bravata, quando a Universidade vem e fala que ela é prepositivamente inclusiva, não pra mim isso não é uma verdade, isso é uma falácia. Isto é minha percepção” (depoimento de Vilmar, 2019).

Observa-se, que, para o estudante, a Universidade não é uma instituição inclusiva e acessível. De fato, a posição da UFRGS é colocada em xeque, no momento em que diversas dificuldades são elencadas, pelos participantes, expostas no Quadro 26, o que pode sugerir que a Universidade ainda possui muitas questões, que devem ser reavaliadas, ressignificadas, problematizadas e, muitas delas, transformadas.

Inclusive, nesta mesma perspectiva Thoma e Kraemer (2018), advertem, quanto à importância da ligação entre gestão e inclusão, bem como mencionam, que, para que esta ponte seja, de fato, efetivada e plena, cada instituição deve desenvolver suas políticas de inclusão e de acessibilidade, as quais devem ser construídas de forma coletiva.

Para Fernandes (2019), as mudanças não acontecem do dia para a noite; elas são graduais e permanente, ocorrendo em um processo evolutivo. No entanto, exige mudanças estruturais e de gestão, e para isto, é necessário que haja por parte da instituição um trabalho intenso às questões atitudinais, demandado difusão de informações, conscientização e mobilização para a diversidade e o reconhecimento e valorização dos diferentes. Assim, a educação inclusiva é processo progressivo em que a experiência com seus próprios estudantes, na relação teoria e prática, resulta em práticas consolidadas e ricas. Ao mesmo tempo exige que a universidade esteja aberta para a participação ativa do coletivo (FERNANDES, 2019).

Também tivemos, como sugestão, o emprego de inovações e de práticas acessíveis, em espaços educacionais, advindas de outros países. O estudante que ofereceu esta sugestão mencionou a Suécia, como país de referência, e relata como se sente uma pessoa com deficiência neste país:

“Ser deficiente não é considerado deficiência porque lá é tudo inclusivo, a pessoa não se vê como deficiência, ela se vê como pessoa normal, eu acho que se buscar

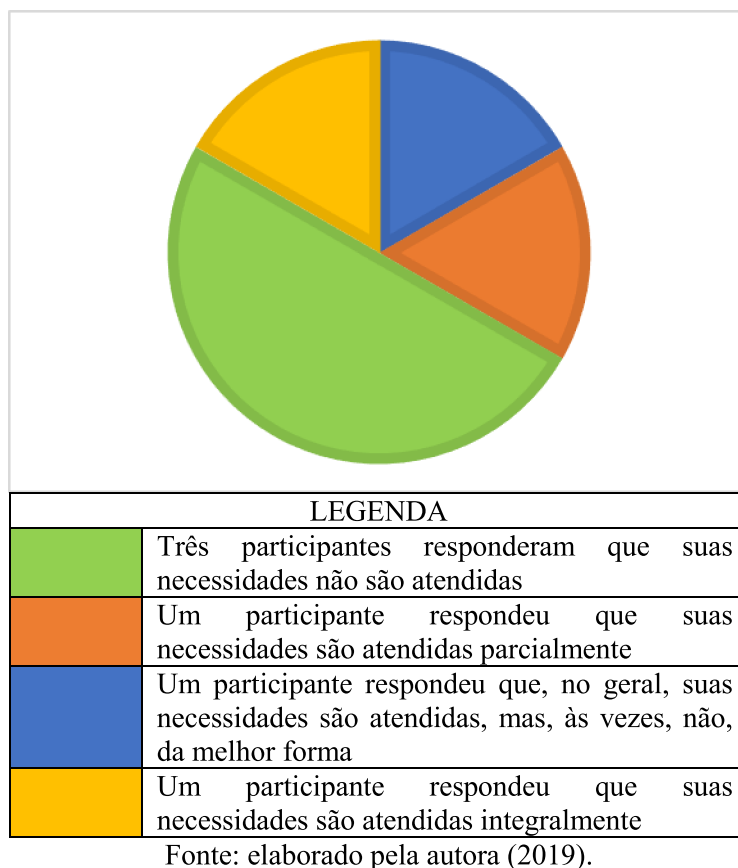
isso dentro da universidade e também fazer com que as pessoas não vejam a pessoa com deficiência como coitada, eu acho que isso vai ser uma coisa muito boa para, não só para as pessoas com deficiência, mas para todo mundo porque a diversidade é sempre uma coisa importante... enriquece uma parte mas para outra também e isso fomenta o respeito e tudo aquilo que vem por traz de tudo isso” (depoimento de Felipe, 2019).

A Suécia é considerada um exemplo internacional na questão de acessibilidade para PcD e na implantação de boas práticas na área. Segundo o artigo *Sweden's Disability Policy*, disponibilizado no *site* do governo da Suécia, o país possui uma política, que tem, por objetivo principal, garantir que as pessoas com deficiência tenham poder e influência sobre sua vida cotidiana, baseados na dignidade e na democracia (SWEDEN'S..., c2013-2020). Outro aspecto interessante desta política é o da igualdade de oportunidades, pois a inacessibilidade significa que o PcD não terá as mesmas oportunidades, para participar da vida em comunidade. O governo daquele país vem desenvolvendo políticas específicas, para superar tal questão.

De acordo com a narrativa do estudante, estar no meio inclusivo é não se sentir uma pessoa com deficiência, ou seja, podemos concluir que a deficiência só é vista, devido à presença de uma ou mais barreiras no ambiente. Logo, podemos dizer que tal sentimento dependerá do meio de convivência, em que a pessoa está inserida, com interferências, principalmente, do espaço físico e das atitudes, refletindo diretamente na percepção sobre a pessoa com deficiência e sobre como esta pessoa se sente, em relação ao ambiente. Assim, podemos dizer que a existência da barreira é o gatilho para a desigualdade de condições e de oportunidades, entre as pessoas.

Inclusive, quando foi perguntado, aos participantes, se suas necessidades educacionais são atendidas, tivemos, como resposta, o seguinte:

Gráfico 12 – A Universidade atende às necessidades educacionais dos estudantes



Diante dos resultados, ilustrados no Gráfico 12, em termos percentuais, percebe-se que 50% dos participantes respondeu, que suas necessidades educacionais não são atendidas. Este resultado advém das respostas de três estudantes: um, com deficiência visual, na condição de cegueira, e dois estudantes, com deficiência física, na condição de cadeirantes. Disso, é possível concluir que ainda temos um contexto marcado por insatisfações.

Outro ponto a ser elucidado é o caso da estudante Fabíola, que respondeu ter todas as suas necessidades atendidas e fez destaques positivos, em seus relatos, principalmente, quanto à acessibilidade atitudinal. Ao mesmo tempo, a estudante menciona, que podem haver outros fatores, que influenciam neste resultado, como a etnia e o gênero. Por ser uma mulher branca, a participante colocou a seguinte questão: será que ela teria o mesmo atendimento, se fosse negra ou, mesmo, do sexo masculino?

Nesta perspectiva, Rabelo (2017) em entrevista sobre educação inclusiva, disponível na página da Universidade Federal do Roraima, menciona:

A população com deficiência tem uma certa condição dupla de exclusão, de super vulnerabilidade pelo fato de termos o indígena com deficiência, o negro com

deficiência, o pobre com deficiência, o homossexual com deficiência. São duplamente discriminados (RABELO, 2017).

Ao mesmo tempo e, em meio a tantos enfrentamentos, identificaram-se diversos aspectos positivos e potencialidades, advindos dos pontos de vista dos discentes entrevistados, bem como das observações da pesquisadora, a partir das narrativas dos participantes:

- a) o empoderamento e o protagonismo dos próprios discentes com deficiência, proporcionando a equidade de participação, a autonomia, o rompimento de barreiras atitudinais, para um ambiente mais plural;
- b) maior conscientização das pessoas, em relação à existência de pessoas com deficiência, refletindo, especialmente, no respeito às diferenças. Estes avanços vêm ocorrendo de forma extremamente lenta, mas, aos poucos, vão fazendo parte do dia a dia da comunidade acadêmica;
- c) sentimentos de realização e de superação, em relação ao ingresso na Universidade e à conclusão do curso;
- d) destaque aos serviços e aos atendimentos oferecidos pelo Incluir, que permitem a permanência de pessoas com deficiência na Universidade;
- e) intervenção e a formação, que os estudantes com deficiência proporcionam, nos espaços e nas pessoas;
- f) inserção no meio acadêmico, que traz inúmeros impactos positivos à vida dos estudantes, despertando novas percepções, novos entendimentos, novas oportunidades e novas potencialidades;
- g) movimentos de luta dos estudantes com deficiência, por melhores condições de vida, para as pessoas com deficiência, vislumbrando a dignidade, a equidade e a justiça, ou seja, todos os quesitos, para que a inclusão se efetive.

Diante do exposto nesta sessão, verifica-se que este estudo conseguiu atender, integralmente, a todos os objetivos específicos propostos na pesquisa, mesmo, com todas as restrições de uma pesquisa típica de mestrado, que possui um período menor, para a execução e para a conclusão. Neste sentido, obteve-se uma pesquisa muito discreta e reduzida, no que se refere ao quantitativo de estudantes e à tipologia das deficiências analisadas. No entanto, apesar de todas as limitações, observou-se que os resultados foram bastante positivos e relevantes, considerando a gama de elementos surgidos das análises. Sendo assim, os aspectos positivos podem ser reforçados e os pontos emblemáticos, discutidos e repensados, de modo a

estabelecer estratégias e mudanças possíveis, contribuindo, para o desenvolvimento institucional e social.

9 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A proposta de intervenção está baseada na divulgação e na disseminação dos resultados desta pesquisa à comunidade universitária da UFRGS e, na oportunidade, para outras instituições de ensino, principalmente, nos espaços acadêmicos. Mesmo que o ambiente de intervenção tenha sido o de uma universidade pública, entende-se que é relevante levar estes resultados às universidades privadas, também, já que temos um significativo número de estudantes PcD nestas instituições, de forma a qualificar e a fortalecer a educação inclusiva e a acessibilidade nos espaços acadêmicos. Desta forma, ressalta-se que a principal proposta de intervenção é a de disseminar o ponto de vista destes estudantes, em relação às várias questões abordadas nesta pesquisa, com o objetivo de fomentar a reflexão, a conscientização de gestores, de professores e de toda a comunidade universitária, problematizando a temática, de forma a proporcionar possíveis mudanças, intervenções e inovações.

Sendo assim, a primeira intervenção será realizada no setor Incluir, considerando que a pesquisadora se colocará à disposição, para mostrar, por meio de reunião expositiva, os resultados das análises, de forma a possibilitar a problematização e a discussão construtiva das questões abordadas neste estudo. Após, será sugerido a Coordenadora do Incluir a possibilidade da pesquisadora participar e apresentar a pesquisa na ação de capacitação intitulada “Encontro do Coletivo de pessoas com deficiência Adriana Thoma – UFRGS”. Estas capacitações vêm ocorrendo desde o ano de 2018, e conta com a presença de servidores, discentes, extensionista e demais interessados, que tem como objetivo fomentar e colocar em pauta as questões de inclusão e acessibilidade na Universidade. Desta forma, a apresentação do estudo neste espaço, além de promover reflexões quanto aos resultados das análises, possibilitando um *feedback* aos participantes da pesquisa. Além disso, o trabalho também será apresentado no Salão UFRGS, considerado um dos grandes eventos da Universidade e que articula atividades de ensino, de pesquisa e de extensão. No caso, especificamente, no Salão EDURGS, um dos eventos do Salão UFRGS, voltado aos servidores da Universidade, que proporciona a divulgação de experiências, de pesquisas acadêmicas voltadas ao trabalho, com o objetivo de qualificar a gestão e os serviços da Universidade. Ressalta-se, ainda, que estes eventos mobilizam toda a comunidade da UFRGS, por meio da realização de uma semana acadêmica, período em que as aulas são suspensas. Além de abranger toda a comunidade interna, também há a participação da comunidade externa, pois se trata de um

momento, em que a Universidade abre as suas portas e acolhe a sociedade, para a execução de diversas atividades, que abrangem todas as áreas do conhecimento.

Portanto, acredita-se, que, a exposição deste trabalho no Incluir, no “Encontro do Coletivo de pessoas com deficiência Adriana Thoma – UFRGS”, e no Salão UFRGS, seja um ponto de partida, para fomentar a reflexão e a discussão sobre o tema, dentro da instituição, possibilitando repensar as condições de inclusão e de acessibilidade dos estudantes, de modo a estabelecer estratégias e mudanças possíveis e a contribuir, para o desenvolvimento institucional e social. Ao mesmo tempo, estas intervenções podem se configurar em oportunidades de novos convites e de participações em outros espaços, tanto na UFRGS como em outras instituições.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Gostaria de elucidar a importância da pesquisa científica e como, a partir dela, podemos desenvolver, qualificar, criar e reformular questões e aspectos, que abrangem todos os âmbitos da vida. Muitas vezes, achamos que uma dada situação está determinada e que é satisfatória, mas, ao investigar certo tema ou aspecto desta situação, percebemos que estávamos enganados; pelo contrário, novos elementos e informações podem surgir e mudar o nosso modo de pensar, refletindo possíveis transformações, mesmo que tais sejam ínfimas e que demorem para trazer resultados. Isto é o que fui percebendo, ao longo da trajetória deste estudo, especialmente, no momento das entrevistas, pois a maioria dos estudantes entrevistados participou da pesquisa, para clamar por demandas não atendidas e pelas dificuldades, que enfrentaram e quem vêm enfrentando, ao longo dos seus cursos. Sendo assim, posso dizer, que, na perspectiva da maioria dos participantes, o momento da entrevista foi utilizado como um espaço de desabafo e, ao mesmo tempo, como um instrumento de esperança.

Esperança é o que não falta a estes estudantes. E não me refiro ao ato de esperar, de se acomodar, mas o de “esperançar-se”³⁴, como menciona o ilustre Paulo Freire³⁵, ou seja, de produzir e de construir um ambiente mais inclusivo, mais digno e mais justo. Isto ficou evidente nas narrativas dos estudantes, no momento que eles não se sentem agentes passivos dos processos, mas ativos e empoderados, atuando como formadores e como protagonistas, em sala de aula e nos espaços, pelos quais circulam, além de participarem e de fomentarem debates e discussões propositivas, em torno do tema, além de pesquisas acadêmicas e bibliográficas. Desta forma, percebo o quanto a presença destes estudantes com deficiência no espaço universitário é crucial, para mudar a cultura social, impregnada de preconceitos e de discriminação, ainda mais, no universo acadêmico, que, historicamente, sempre foi um ambiente elitista e seletivo.

Diante do exposto, é possível afirmar que a Lei nº 13.209/16, que garante as cotas, para as pessoas com deficiências nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), bem como as políticas inclusivas, estabelecidas pelo MEC, e a criação dos Núcleos de Inclusão e de Acessibilidade nas IFES, como o Programa Incluir, foram, sem dúvida, mecanismos propulsores desta mudança cultural, mas, não, definidores, considerando a grande

³⁴ O verbo “esperançar” remete às palavras de Paulo Freire, enunciadas anteriormente.

³⁵ Paulo Freire foi um educador e um filósofo brasileiro, sendo considerado um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial e tendo influenciado o movimento chamado Pedagogia Crítica.

complexidade do tema, exigindo que outras variáveis sejam alteradas e, até mesmo, transformadas. Nesta perspectiva, elucidado o modo de pensar das pessoas, que, conseqüentemente, se reflete em suas atitudes, seja em sala de aula, seja no planejamento das atividades, seja nos processos administrativos, seja no atendimento, seja nas demais atividades da instituição, que faz toda a diferença no processo inclusivo, destacando a necessidade de mudança de mentalidade, não, somente, dos docentes, mas de todo o corpo técnico administrativo e pedagógico da Universidade.

Quanto a tal alteração, percebo que é muito comum relacionar a educação inclusiva ao espaço de sala de aula e, conseqüente, à figura do professor. Essa relação é mister, já que os estudantes, enquanto estão na instituição, passam a maior parte de sua trajetória acadêmica nestes ambientes. Portanto, é fundamental que os docentes conheçam os estudantes PcD, para, junto a eles, formularem as adequações e as adaptações dos materiais pedagógicos, das avaliações, das atividades de sala de aula e, até mesmo, das formas de explicar os conteúdos didáticos. No entanto, este estudo mostra que muitos dos entraves se encontram, também, em outras esferas da instituição. É o que podemos verificar no Quadro 26, intitulado *As principais fragilidades apontadas pelos estudantes*, que traz muitos dos obstáculos enfrentados, por estes discentes, os quais ultrapassam as atividades da administração, da pedagogia, da infraestrutura e, até mesmo, da área da saúde, se manifestando em todos os atos e em todas as atividades acadêmicas. Aliás, dependendo da condição do estudante e da demanda que apresenta, torna-se imprescindível uma intervenção interdisciplinar, em que os departamentos de diferentes áreas e instancias se unam, constituindo uma parceria, para desenvolver estratégias e mecanismos acessíveis.

Ademais, observa-se, que a maior parte das dificuldades enfrentadas pelos estudantes, citadas no Quadro 26, estão instaladas, curiosamente, na esfera administrativa da Universidade. Verificamos tal questão, quando vemos estudantes mencionarem, que necessitam solicitar as mesmas demandas em todos os semestres; que não têm uma pessoa de referência, para resolver as questões de acessibilidade, que surgem, ao longo do semestre, nas suas unidades acadêmicas; além da morosidade no atendimento das solicitações, entre outras dificuldades, as quais poderiam ser resolvidas, se houvesse, realmente, a cultura da acessibilidade nas atividades da instituição. É importante notar, que muitas das questões citadas não são complexas e poderiam ser resolvidas de forma simples, sem a necessidade de recursos financeiros. Porém, do ponto de vista destes discentes, tais obstáculos fazem toda a

diferença na vida acadêmica, sendo considerados “divisores de águas”³⁶, para a permanência dos estudantes PcD nos seus cursos.

Outro aspecto observado, ao longo das entrevistas, é o da falta de compreensão, em torno do que realmente seja oferecer acessibilidade, partindo de um aspecto mais amplo, para que, de fato, a inclusão aconteça. Não basta oferecer recursos de acessibilidade; é necessário questionar, sim, se tais soluções oferecem as condições necessárias, para que as pessoas com deficiência consigam participar dos ambientes da Universidade, em equidade de condições e de forma justa. Neste sentido, a pesquisa também mostrou, que os estudantes com deficiência querem participar e querem estar nos espaços universitários nas mesmas condições dos demais discentes, bem como gostariam de que as suas necessidades fossem contempladas, sem que fosse dada ênfase a elas, de forma que não houvesse constrangimentos e desconfortos. Desta forma, observo a relevância de se trabalhar em busca de um desenho universal, para as instituições.

Outra intervenção relevante é conhecer os discentes, tanto os que ingressam quanto os que já estão na Universidade. Quanto a isso, vimos que a UFRGS já desenvolveu um sistema de mapeamento das pessoas com deficiência, o qual necessita, apenas, de aprovação, por parte da Reitoria, para ser implementado. Este mapeamento poderia proporcionar, às unidades acadêmicas e ao Incluir, informações e dados valiosos, para promover uma gestão mais proativa, fazendo-se um instrumento relevante, para o planejamento, para a organização das unidades acadêmicas e para a antecipação de demandas, refletindo, significativamente, na qualidade do atendimento e nos serviços prestados. Afinal de contas, como já mencionava a saudosíssima professora Adriana Thoma³⁷, gestão e inclusão devem andar juntas no processo inclusivo.

Com isto, não quero dizer que estas mudanças sejam simples; longe disso. Tratam-se de transformações culturais, que mexem nas formas de pensar e de agir das pessoas. É difícil de mudar um modelo cultural pautado por um sistema capitalista, agressivo, que privilegia os mais aptos ao mercado de trabalho e que exclui os considerados “inaptos” e diferentes do padrão estipulado pela sociedade. No entanto, não podemos deixar de reconhecer as grandes conquistas e os avanços, ocorridos nos últimos anos na UFRGS, porém são progressos que

³⁶ Expressão utilizada para representar um evento ou fato que representa uma mudança importante no rumo dos acontecimentos, sejam eles históricos, sociais ou pessoais.

³⁷ Adriana da Silva Thoma, professora universitária, graduada em Pedagogia, com especialização em Educação Especial, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), morreu, aos 47 anos. Como professora, lecionou na Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) e, ultimamente, atuava na Faculdade de Educação (Faced) da UFRGS, auxiliando, principalmente, no ensino de surdos e colaborando com trabalhos de mestrado e de doutorado.

vêm acontecendo de forma paulatina, tendo em vista que as legislações e que as políticas públicas inclusivas destinadas ao ensino superior foram implantadas há poucos anos no país. Além disso, a própria temática é movediça, considerando que há um leque de deficiências diferentes, em que cada uma possui suas complexidades, sem falar no próprio indivíduo, que traz a sua trajetória de vida e a sua identidade peculiar.

Por fim, acredito que, para que realmente haja mudanças atitudinais, por parte de toda a comunidade acadêmica, faz-se necessária a implementação de uma política institucional, que coloque em pauta e que priorize a acessibilidade e a inclusão na agenda da Universidade. Vejo que é muito importante, que este movimento se inicie, partindo dos gestores, com ações e com princípios que fomentem práticas inclusivas, de tal forma, que estas sejam transversais a todos os processos e a todas as atividades da instituição, abrangendo o ensino, a pesquisa e a extensão. Ora, se as universidades são espaços de conhecimento, de inovação, de pesquisa e de profissionais e de cidadãos críticos e reflexivos, sem dúvida, elas possuem atributos e condições, para serem potencializadoras e promotoras de uma cultura inclusiva, baseada em princípios de justiça, de dignidade e de equidade.

REFERÊNCIAS

A VIDA vale a pena ser vivida apesar de todas suas dificuldades. *In*: MENSAGEM online. [S. l.], c2020. Disponível em: https://mensagem.online/127944-a_vida_vale_a_pena_ser_vivida_apesar_de_todas_suas_dificuldades. Acesso em: 15 abr. 2020.

AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ALONSO, Ângela. A comunidade moral bolsonarista. *In*: ABRANCHES, Sérgio *et al.* **Democracia em risco? 22 ensaios sobre o Brasil hoje**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ANSAY, Noemi Nascimento. **Políticas de acesso ao ensino superior para estudantes com deficiência no Chile e no Brasil (1990-2015)**. 247 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/43743/R%20-%20T%20-%20NOEMI%20NASCIMENTO%20ANSAY.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 14 jun. 2019.

ANTUNES, A. P.; FARIA, C. P. A universidade e a pessoa com necessidades especiais: estudo qualitativo sobre percepções de mudança social, institucional e pessoal. **Indagatio Didactica**, Aveiro, v. 5, n. 2, p. 475-488, out. 2013. Disponível em: <https://proa.ua.pt/index.php/id/article/view/4388>. Acesso em: 17 abr. 2020.

BEYER, Hugo Otto. Da integração escolar à educação inclusiva: Implicações pedagógicas. *In*: BAPTISTA, Claudio Robert (Org). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

BIGOGNO, Paula. **Cultura, comunidade e identidade surda: o que querem os surdos?** 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017. Disponível em: <http://www.ufjf.br/graduacaocienciasociais/files/2010/11/Cultura-Comunidade-e-Identidade-Surda-Paula-Guedes-Bigogno.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 14 jun. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República: 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm. Acesso em: 15 abr. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de

Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm. Acesso em: 15 abr. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm. Acesso em: 14 jun. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 14 jun. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/decreton57731.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Brasília, DF: Presidência da República, 2006b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm. Acesso em: 15 abr. 2020.

BRASIL. **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. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm. Acesso em: 14 jun. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília, DF: Presidência da República, 2010b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 14 jun. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 7.690, de 2 de março de 2012**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7690.htm. Acesso em: 15 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2004b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm. Acesso em: 14 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 14 jun. 2019.

BRASIL. **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). Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 14 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 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. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm. Acesso em: 14 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003.** Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2019.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos. **Portaria SEDH nº 2.344, de 3 de novembro de 2010.** O ministro de estado chefe da secretaria de direitos humanos da presidência da república, no uso de suas atribuições legais, faz publicar a Resolução nº 01, de 15 de outubro de 2010, do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência - CONADE, que altera dispositivos da Resolução nº 35, de 06 de julho de 2005, que dispõe sobre seu Regimento Interno. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010a. Disponível em: https://www.udop.com.br/download/legislacao/trabalhista/pcd/port_2344_pcd.pdf. Acesso em: 14 jun. 2019.

CAIADO, Kátia Regina Moreno. Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência: destaques para o debate sobre a educação. **Revista educação especial**, Santa Maria, v. 22, n. 35, p. 329-338, set./dez. 2009. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/813>. Acesso em: 14 jun. 2019.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Proposta de Emenda à Constituição nº 55, de 2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2016. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/127337>. Acesso em: 13 jul. 2020.

CARDOZO, Priscila Schacht. Pessoas com deficiência e o protagonismo dos movimentos sociais. **Revista de iniciação científica**, Criciúma, v. 15, n. 1, p. 39-54, 2017. Disponível em:

<http://periodicos.unesc.net/iniciacaocientifica/article/viewFile/2982/3492>. Acesso em: 14 jun. 2019.

CARVALHO, Cristina Linares Cintra de. **Pessoas com deficiência no ensino superior: percepções dos estudantes**. 2015. 91 f. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade: Contabilidade) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12136/tde-04092015-104118/pt-br.php>. Acesso em: 14 jun. 2019.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; REIS, Luiz Fernando; GUIMARÃES, André Rodrigues. Dívida pública e financiamento da educação superior no Brasil. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 40, n. 1, p. 1-12, 2018. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/37668/21760>. Acesso em: 15 abr. 2020.

COLOMBO, Sonia Simões (Org). **Gestão universitária: os caminhos para excelência**. São Paulo: Penso, 2013.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2020.

CORAZZA. Sandra Mara. Labirinto de Pesquisa, diante dos ferrolhos. *In*: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Org.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. São Paulo: Cortez, 2002.

DESDE 1944 hasta 1954. *In*: UNIVERSIDAD Veracruzana. [Xalapa], c2020. Disponível em: <https://www.uv.mx/>. Acesso em: 15 abr. 2020.

DESIGUALDADE se mantém no Chile apesar de pobreza diminuir. **Exame**, São Paulo, 24 jan. 2015. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/mundo/desigualdade-se-mantem-no-chile-apesar-de-pobreza-diminuir/>. Acesso em: 14 jun. 2019.

DÍAZ, S. D. A reforma neoliberal da educação superior no Chile em 1981. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 20, n. 57, p. 53-64, fev. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v20n57/a04v2057.pdf>. Acesso em 17 abr. 2020.

ESPERANÇA. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 198.

ESPERANÇAR. *In*: OBVIOUS. [S. l.], c2003. Disponível em: http://obviousmag.org/denis_athanazio/2018/esperancar-3.html. Acesso em: 15 abr. 2020.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NUNES, João Batista Carvalho; NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria. (Org.). **Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto**. Fortaleza: EdUECE, 2010.

FAUSTO, Boris. A queda do foguete. *In*: ABRANCHES, Sérgio *et al.* **Democracia em risco? 22 ensaios sobre o Brasil hoje**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

FERNANDES, Ana Claudia Rodrigues; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de; ALMEIDA, Leandro da Silva. Inclusão de estudantes com deficiências na universidade: estudo em uma universidade portuguesa. **Psicologia escolar e educacional**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 483-492, set./dez. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539201502031024>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v20n3/2175-3539-pee-20-03-00483.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2019.

FERNANDES, Lorena Ismael. A inclusão educacional de pessoas com deficiência nas universidades federais sob a perspectiva da Lei 13.409/2016. **R.ãndé – Ciências e humanidades**, São Bernardo do Campo, v. 2, n. 3, p. 45-57, jul./2019.

FERRARI, Julie F. O processo de Bolonha e os cortes na educação superior do governo bolsonarista: considerações a partir de textos jornalísticos. **Ensaios Pedagógicos**, Sorocaba, v. 3, n. 2, p. 69-77, mai./ago. 2019. Disponível em: <http://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/download/135/168>. Acesso em: 17 set. 2019.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FUTURE-SE. *In*: UFRJ. [Rio de Janeiro, 2019?]. Disponível em: https://ufrj.br/sites/default/files/img-noticia/2019/07/projeto_de_lei_do_programa_future-se.pdf. Acesso em 17 abr. 2020.

GARCIA, Raquel Araújo Bonfim; BACARIM, Ana Paula Siltrão; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. Acessibilidade e permanência na educação superior: percepção de estudantes com deficiência. **Psicologia escolar e educacional**, São Paulo, v. 22, número especial, p. 33-40, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2018/035>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v22nspe/2175-3539-pee-22-spe-33.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2019.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. *E-book*. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 31 out. 2018.

GONÇALVES, Ruth Prestes; LIMA, Osmarina Guimarães de; MOREIRA, Elizeu Vieira (Org.). **As políticas públicas educacionais: visões críticas na atualidade**. Manaus: Fundação Universidade do Amazonas, 2010.

GTAEDES. **GTAEDES – ...inclusão e acessibilidade no Ensino Superior**. (2019). Disponível em: <https://www.gtaedes.pt/>. Acesso em: 21 out. 2019.

GUERREIRO, Elaine Maria Bessa Rebello. A acessibilidade e a educação: um direito constitucional como base para um direito social da pessoa com deficiência. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 217-232, maio/ago. 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X4415>. disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4415>. Acesso em: 14 jun. 2019.

HELENE, Otaviano. PEC 241 torna inconstitucional o desenvolvimento social e cultural. **Correio da Cidadania**, São Caetano do Sul, 24 set. 2016. Disponível em: <https://www.correiodacidade.com.br/videos/71-artigos/social/12035-pec-241-torna-inconstitucional-o-desenvolvimento-social-e-cultural>. Acesso em: 01 jul. 2020.

HISTORIA. *In*: UNIVERSIDAD de Talca. [Talca, 2020?]. Disponível em: <https://www.otalca.cl/universidad/#otalca>. Acesso em: 15 abr. 2020.

HISTÓRIA. *In*: FNDE. [Brasília], c2017. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/>. Acesso em: 12 nov. 2019.

INICIO. *In*: CENTRO de Estudios MINEDUC. [Santiago, 2019?]. Disponível em: <https://centroestudios.mineduc.cl/>. Acesso em: 15 abr. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Resumo técnico censo da educação superior 2015**. 2. edição. Brasília: INEP, 2018a. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2015.pdf. Acesso em: 17 abr. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Resumo técnico censo da educação superior 2016**. Brasília: INEP, 2018b. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2016.pdf. Acesso em: 17 abr. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Resumo técnico censo da educação superior 2017**. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6725796. Acesso em: 17 abr. 2020.

JOCA, Terezinha Teixeira (Org) *et al.* **Nuances da inclusão no ensino superior**. Jundiaí: Paco Editorial, 2018.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de inclusão e governamentalidade. **Revista educação & realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 153-170, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8297>. Acesso em: 14 jun. 2019.

LOUREIRO, Carine Bueira; KLEIN, Rejane Ramos (Org.). **Inclusão e Aprendizagem: contribuições para pensar as práticas pedagógicas**. Curitiba: Appris, 2017.

LOURENÇO, Érika. **Conceitos e práticas para refletir sobre a educação inclusiva**. Belo Horizonte: Autêntica; Ouro Preto: UFOP, 2010.

LOUZANO, Paula; MORICONI, Gabriela. Uma guinada equivocada na agenda da educação. *In*: ABRANCHES, Sérgio *et al.* **Democracia em risco?** 22 ensaios sobre o Brasil hoje. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MEIRELES-COELHO, Carlos; IZQUIERDO, Teresa; SANTOS, Camila. Educação para todos e sucesso de cada um: do Relatório Warnock à Declaração de Salamanca. *In*:

CONGRESSO DA SPCE, 09, 2007, Porto. **Anais eletrônicos** [...], Porto: Universidade de Aveiro, 2007. p. 178-189. Disponível em: <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/6950/1/2007%20Educacao%20para%20todos%20e%20sucesso%20de%20cada%20um.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 4. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1996.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Documento orientador das comissões de avaliação *in loco* para instituições de educação superior com enfoque em acessibilidade**. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/documentos_orientadores/2016/documento_orientador_em_acessibilidade_avaliacao_institucional.pdf. Acesso em: 14 jun. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Programa INCLUIR: acessibilidade na educação superior**. Brasília: MEC; INEP, 2013a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 jun. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Referenciais de acessibilidade na educação superior e a avaliação *in loco* do sistema nacional de avaliação da educação superior (SINAES)**. Brasília: MEC, 2013b. Disponível em: <https://www.puc-campinas.edu.br/wp-content/uploads/2016/04/proavi-referenciais-de-acessibilidade-parte-i.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2019.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia de pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MOREJÓN, K.; GARCIA, L. R. A inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior público do estado do Rio Grande do Sul – RS. In: CONGRESO IBEROAMERICANO DE EDUCACIÓN, 1., Buenos Aires, 2010. **Anais eletrônicos** [...]. Buenos Aires: Universidad Abierta de Buenos Aires, 2010. Disponível em: https://issuu.com/uc-para-todos/docs/3._a_inclus_o_de_pessoas_com_defici_ncia_no_ensino. Acesso em: 17 abr. 2020.

O QUE É neoliberalismo? In: BRASIL escola. [S. l.], c2020. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/o-que-e/geografia/o-que-e-neoliberalismo.htm>. Acesso em: 14 jun. 2019.

OLSEN, Wendy. **Coleta de dados: debates e métodos fundamentais em pesquisa social**. Porto Alegre: Penso, 2015.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Reflexões sobre ética e pesquisa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 45-61, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v5n1/03.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2019.

PEREIRA, Josenilda Oliveira; CHAHINI, Thelma Helena Costa. **Núcleos de acessibilidade: expressão das políticas nacionais para a educação superior**. Curitiba: Appris, 2018.

PEREIRA, Marilú Mourão. **Inclusão e universidade: análise de trajetórias acadêmicas na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul**. 2007. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/1467>. Acesso em 17 abr. 2020.

PÉREZ-CASTRO, J. La inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior en México. Sinéctica, **Revista Electrónica de Educación**, México DF, v. 19, n. 79, jan./abr. 2016. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732019000100145. Acesso em 17 abr. 2020.

PINHEIRO, Paulo Henrique. O futuro do Future-se é a inconstitucionalidade ou a destruição da educação superior pública. *Jornal GGN*, [s. l.], 22 jul. 2019. Disponível em: <https://jornalgggn.com.br/artigos/o-futuro-do-future-se-e-a-inconstitucionalidade-ou-a-destruicao-da-educacao-superior-publica-por-paulo-henrique-pinheiro/>. Acesso em 17 abr. 2020.

PIRES, L. M. F. S. A. **A caminho de um ensino superior inclusivo?** A experiência e percepção dos estudantes com deficiência – estudo de caso. 2007. 253 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, 2007. Disponível em: https://www.academia.edu/32141159/A_caminho_de_um_Ensino_Superior_Inclusivo_A_experi%C3%Aancia_e_percep%C3%A7%C3%B5es_dos_estudantes_com_defici%C3%Aancia. Acesso em: 17 abr. 2020.

POKER, Rosimar Bortolini; VALENTIN, Fernanda Oscar Dourado; GARLA, Isadora Almeida. Inclusão no ensino superior: a percepção de docentes de uma instituição do interior do estado de São Paulo. **Psicologia Escolar e Educacional**, n. esp., p. 127-134, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v22nspe/2175-3539-pee-22-spe-127.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2019.

PROGRAMA Incluir. *In*: Ministério da Educação. Brasília, c2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-incluir>. Acesso em: 15 abr. 2020.

QUIÉNES somos. *In*: SERVICIO Nacional de la Discapacidad. Santiago, [2019?]. Disponível em: <https://www.senadis.gob.cl/>. Acesso em: 15 abr. 2020.

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante. Educação Inclusiva: “barreira atitudinal é o maior desafio dentro das universidades”, diz especialista. [Entrevista cedida a] COORDCOM. *In*: UNIVERSIDADE Federal de Roraima. Boa Vista, 31 jul. 2017. Disponível em: <http://ufr.br/ultimas-noticias/3728-educacao-inclusiva-barreira-atitudinal-e-o-maior-desafio-dentro-das-universidades-diz-especialista>. Acesso em: 15 abr. 2020.

RANKING aponta UFRGS como a melhor universidade federal brasileira em pesquisa. *In*: UFRGS. Porto Alegre, 17 maio 2019. Disponível em:

<http://www.ufrgs.br/ufrgs/noticias/ranking-aponta-ufrgs-como-a-melhor-universidade-federal-brasileira-em-pesquisa>. Acesso em: 16 jan. 2020.

REIS, Maria Simone Oliveira dos. **Percepção dos estudantes com deficiência sobre as políticas de inclusão na Universidade Federal do Ceará (UFC)**. 2017. 157 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/24245>. Acesso em: 14 jun. 2019.

REPÚBLICA portuguesa. *In*: MINISTÉRIO das relações exteriores. Brasília, [2020?]. Disponível em: <http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/ficha-pais/5672-republica-portuguesa>. Acesso em: 15 abr. 2020.

RIELLA, Michele da Silva Nimeth. A atuação da equipe multiprofissional de acessibilidade (EMA) na carreira dos servidores técnico-administrativos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. *In*: PROGESP – UFRGS. Porto Alegre, 2019. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ndp/arquivos/mesa-inclusao-ema>. Acesso em: 14 jun. 2019.

RISTOFF, Dilvo. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação**, Campinas, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772014000300010>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n3/10.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2019.

ROSA, Carla; FOLMER, Vanderlei. **Educação inclusiva no ensino superior: reflexões sobre aspectos além da matrícula**. Disponível em: https://guri.unipampa.edu.br/uploads/evt/arq_trabalhos/18019/seer_18019.pdf. Acesso em: 15 nov. 2019.

ROSSETTO, E. Recuperação histórica das políticas de inclusão no ensino superior. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS HISTEDBR, 8., 2009, Campinas. **Anais eletrônicos** [...]. Campinas: Unicamp, 2009. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/trabalhos.html. Acesso em: 17 abr. 2020.

ROZEK, Marlene; VIEGAS, Luciane Torezan. **Educação inclusiva: políticas, pesquisa e formação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, C. S. **Políticas de acesso e permanência de alunos com deficiência em Universidades Brasileiras e Portuguesas**. 2013. 389 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13644/1/Cristiane%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2020.

SANTOS, Jusiary Pereira da Cunha dos; VELANGA, Carmem Tereza; BARBA, Clarides Henrich. Os paradigmas históricos da inclusão de pessoas com deficiência no Brasil. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 14, n. 35, p. 313-340, 2017. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/3237/1664>. Acesso em: 14 jun. 2019.

SANTOS, Pedro Antônio dos; KIENEN, Nádia; CASTIÑEIRA, Maria Inês. **Metodologia da pesquisa social**: da proposição de um problema à redação e apresentação do relatório. São Paulo: Atlas, 2015.

SARAIVA, Luzia Livia Oliveira. **Núcleos de acessibilidade e o atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais nas universidades federais do Nordeste brasileiro**. 2015. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/20789>. Acesso em 17 abr. 2020.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão – Parte 1. **Revista Nacional de Reabilitação**, ano X, n. 57, jul./ago. 2007, p. 8-16.

SECRETARIA de modalidades especializadas. *In*: MINISTÉRIO da educação. Brasília, c2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/modalidades-especializadas-de-educacao>. Acesso em: 15 abr. 2020.

SECRETARIA NACIONAL DE PROMOÇÃO DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA (SDH). **Viver sem limite**: plano nacional dos direitos da pessoa com deficiência. Brasília: SDH-PR; SNPD, 2013. Disponível em: https://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_generico_imagens-filefield-description%5D_0.pdf. Acesso em: 07 maio 2019.

SEVERINO, Maria do Perpetuo Socorro Rocha Sousa. A educação superior e o programa incluir: o contexto de contrarreforma educacional. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM SERVIÇO SOCIAL, 16., 2018. **Anais eletrônicos** [...]. Vitória: UFES, 2018. Disponível em: [http://www.periodicos.ufes.br/?journal=abepss&page=article&op=view&path\[\]=22209](http://www.periodicos.ufes.br/?journal=abepss&page=article&op=view&path[]=22209). Acesso em: 15 abr. 2020.

SILVA, Kele Cristina da. **Condições de acessibilidade na universidade**: o ponto de vista de estudantes com deficiência. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/138845>. Acesso em: 14 jun. 2019.

SIQUEIRA, Inajara Mills; SANTANA, Carla da Silva. Proposta de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 16, n. 1, p. 127-136, jan./abr. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382010000100010. Acesso em 17 abr. 2020.

SOBRINHO, José Dias. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p 1223-1245, out-dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302010000400010&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 17 abr. 2020.

SOUZA, Caroline de Andrade. **Interfaces da educação especial e ensino superior**: processos constitutivos de acesso e permanência no Brasil e no México. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018. Disponível em: http://repositorio.ufes.br/jspui/bitstream/10/10623/1/tese_12651_Caroline%20-

%20disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20rev.%20port.%20e%20normas%20-%20Word%20para%20PDF%20%281%29.pdf. Acesso em: 14 jun. 2019.

SPOSATI, Aldaiza. Exclusão social e fracasso escolar. **Revista em aberto**, Brasília, v. 17, n. 71, p. 21-32, jan. 2000.

SWEDEN'S disability policy. *In*: SWEDISH Institute. [S. l.], c2013-2020. Disponível em: <https://sweden.se/society/swedens-disability-policy/>. Acesso em: 15 abr. 2020.

THOMA, Adriana; KRAEMER, Graciele Marjana. Políticas de inclusão escolar das pessoas com deficiência e a gestão escolar: desafios da escola contemporânea. *In*: BAIRROS, Mariângela; MARCHAND, Patrícia Souza (Org.). **Coordenação pedagógica: concepções e práticas**. Porto Alegre: Escola de Gestores; Tomo Editorial, 2018.

UFRGS aparece como melhor universidade federal em avaliação divulgada pelo MEC. **G1**, [s. l.], 12 dez. 2019a. Disponível em: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2019/12/12/ufrgs-aparece-como-melhor-universidade-federal-em-avaliacao-divulgada-pelo-mec.ghtml>. Acesso em: 21 dez. 2019.

UFRGS é 3ª melhor universidade federal brasileira em ranking. *In*: UFRGS. Porto Alegre, 05 ago. 2019b. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/noticias/ufrgs-e-3a-melhor-universidade-federal-brasileira-em-ranking>. Acesso em: 16 jan. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). **INCLUIR – Núcleo de Inclusão e Acessibilidade**. Porto Alegre, 2019a. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/incluir/>. Acesso em: 14 jun. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). **Inicial – UFRGS | Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, 2019b. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/inicial>. Acesso em: 14 jun. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). **Plano de desenvolvimento institucional: PDI 2016-2026**. Porto Alegre: UFRGS, 2016. Disponível em: http://www.ufrgs.br/pdi/PDI_2016a2026_UFRGS.pdf. Acesso em: 14 jun. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). **Relatório de Autoavaliação Institucional 2018**. Porto alegre: UFRGS, 2018. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/incluir/institucional/relatorios/>. Acesso em: 17 abr. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). **Relatório de implantação e acessibilidade 2017**. Porto Alegre: UFRGS, 2017. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/incluir/wp-content/uploads/2018/08/Relat%C3%B3rio-implanta%C3%A7%C3%A3o-de-acessibilidade-2017.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). **UFRGS em números**. Porto Alegre, 2019c. Disponível em: https://www1.ufrgs.br/paineldedados/ufrgs_numeros.html. Acesso em: 14 jun. 2019.

VADILLO, R. C.; ALVARADO, M. A. C. Las instituciones de educación superior y los estudiantes con discapacidad en México. **Revista de la Educación Superior**, n. 181, v. 46, 2017. p. 37-53. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/315370027_. Acesso em 17 abr. 2020.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203-220, ago./dez. 2014.

YAZBEK, Maria Carmelita. **Estado e políticas sociais 2009**. Disponível em: <http://files.adrianonascimento.webnode.com.br/200000175-4316b440ff/Yazbek,%20Maria%20Carmelita.%20Estado%20e%20pol%C3%ADticas%20sociais.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2019.

APÊNDICE A – TERMO DE ANUÊNCIA**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
NO CURSO DE MESTRADO EM GESTÃO EDUCACIONAL**

Título da Pesquisa: Inclusão e Acessibilidade: Um estudo sobre o acesso e a permanência de estudantes com deficiência da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Pesquisadora: Michele da Silva Nimeth

Adriana Maria Arioli, Coordenadora do Núcleo de Inclusão e Acessibilidade da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, brasileira, portadora da cédula de identidade RG n. xxxxxxxxxx com inscrição no CPF xxxxxxxxxxxx residente e domiciliada na rua bairro na cidade de xxxxxxxxx, estado do XXXXXXXXXX, pela presente, manifesto minha anuência com a realização da pesquisa “Inclusão e Acessibilidade: Um estudo sobre o acesso e a permanência de estudantes com deficiência da Universidade Federal do Rio Grande do Sul” a ser executada sob a responsabilidade de MICHELE DA SILVA NIMETH, aluna do Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, com orientação da Profa. Dra. Maria Aparecida da Rocha.

O objetivo principal do estudo é analisar a percepção e o grau de satisfação dos estudantes em relação a acessibilidade da Universidade quanto a ingresso e a permanência, de forma a contribuir e qualificar a gestão educacional da Universidade.

A metodologia prevista consiste em um método qualitativo, na qual utilizarei a pesquisa exploratória. Na pesquisa como coleta de dados, dois instrumentos: Ficha de Caracterização e o Roteiro de Entrevista, ambos serão direcionados aos estudantes com deficiência.

A pesquisa deverá tomar os cuidados éticos para a preservação da identidade dos participantes e os resultados divulgados em apresentações ou publicações com fins científicos ou educativos.

Certos de poder contar com sua autorização colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, por meio do e-mail michele.riella@propesq.ufrgs.br.

Porto Alegre/RS, XX de XXXXXXXX de 2019.

Sra. Adriana Maria Arioli

Coordenadora do Núcleo de Inclusão e Acessibilidade - UFRGS

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
NO CURSO DE MESTRADO EM GESTÃO EDUCACIONAL

Título da Pesquisa: Inclusão e Acessibilidade: Um estudo sobre o acesso e a permanência de estudantes com deficiência da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Pesquisadora: Michele da Silva Nimeth Riella

Você está sendo convidado(a), como voluntário(a), a participar da pesquisa “INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE: Um estudo sobre o acesso e a permanência de estudantes com deficiência da Universidade Federal do Rio Grande do Sul”, que se dará através de entrevistas presenciais, sob a responsabilidade da pesquisadora MICHELE DA SILVA NIMETH RIELLA, mestranda do programa de Pós-graduação em Gestão Educacional, orientada pela Profa. Dra. Maria Aparecida Marques da Rocha.

O objetivo principal do estudo é analisar a percepção e o grau de satisfação dos estudantes em relação a acessibilidade da Universidade quanto ao ingresso e a permanência e identificar necessidades e/ou demandas para a educação inclusiva de forma a contribuir e qualificar a gestão educacional da Universidade.

Embora esta pesquisa não traga nenhum benefício direto aos participantes, a sua colaboração proporcionará elementos fundamentais para desenvolver ações de acessibilidade e permanência, bem como qualificar o atendimento e a gestão da Universidade no que se refere à educação inclusiva. Além de contribuir para a construção de conhecimento científico nesta área e beneficiar perspectivas de intervenções futuras.

Esta pesquisa contempla risco mínimos ao participante, como possíveis desconfortos, constrangimentos e até mesmo cansaços, que poderão ocorrer no momento da entrevista, e dentre outros fatores desta ordem. Estes riscos serão minimizados da seguinte forma: (a) Garantir que a entrevista seja realizada em local reservado e adequado para o participante; (b) Evitar deslocamentos por parte do participante; (c) Oferecer liberdade ao participante para não responder questões constrangedoras; (d) Estar atento aos sinais verbais e não verbais de desconforto do participante; (e) evitar entrevistas prolongadas.

Informamos ainda, que a presente pesquisa é voluntaria e, sendo assim, qualquer momento a desistência pode ocorrer, mesmo durante o processo de entrevista. Inclusive,

depois de concordar, você poderá desistir de participar, retirando seu consentimento, independente do motivo e sem nenhum prejuízo para você.

As entrevistas serão gravadas e depois transcritas, sendo devidamente arquivadas após o término do estudo. Os dados obtidos serão guardados por, no mínimo, cinco anos e utilizados apenas para fins de investigação. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade como participante será preservada, pois não serão divulgados nomes ou informações que possam identificar os/as envolvidos/as na pesquisa, sendo garantido total sigilo.

Informo que o local em que ocorrerão as entrevistas poderá ser definido juntamente com os participantes, sendo realizadas no campus e espaço de sua preferência e conveniência. Desde que seja um local reservado, a fim de evitar desconfortos e constrangimentos. Na impossibilidade de se conseguir um local apropriado para as entrevistas, o pesquisador solicitará apoio do Núcleo de Inclusão e Acessibilidade (INCLUIR) com objetivo de viabilizar a disponibilidade de uma sala, sendo verificado, primeiramente a possibilidade de se conseguir no campus em que estudante estuda ou de sua preferência, a fim de evitar deslocamentos por parte do participante. Caso haja necessidade de deslocamento do participante até o local da entrevista, será garantido a ele o ressarcimento de todos os gastos com transporte.

Para qualquer outra informação ou esclarecimentos, você poderá entrar em contato com o pesquisador pelo telefone: (51) 993136499 ou pelo e-mail: michele.riella@propesq.ufrgs.br. Se houver dúvidas quanto às questões éticas, você poder entrar em contato com o Comitê de Ética da UNISINOS – Fone: (51) 3590 8279. Endereço Av. Unisinos, 950 93022-000 – São Leopoldo/RS ou com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS – Fone: (51) 3308-3738. Endereço Av. Paulo Gama, 110, prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro, sala 321.

Eu, _____

concordo em participar da referida pesquisa e declaro ter recebido as devidas explicações sobre a mesma. Declaro ainda estar ciente de que a minha participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Fui igualmente informado: a) da liberdade de participar ou não da pesquisa, bem como do meu direito de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem que isto me traga qualquer prejuízo; b) da garantia de receber resposta a qualquer dúvida acerca dos procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa; c) da

segurança de que não serei identificado e que se manterá o caráter confidencial das informações registradas.

Data ___ / ___ / ___ Assinatura do participante: _____

Assinatura do pesquisador responsável: _____

APÊNDICE C – FICHA DE CARACTERIZAÇÃO

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
NO CURSO DE MESTRADO EM GESTÃO EDUCACIONAL

FICHA DE CARACTERIZAÇÃO

Idade: _____ Feminino MasculinoEtnia: Branca Negra Indígena Outros

Unidade: _____ Curso: _____ Semestre: _____

Ano acesso: _____ Previsão para conclusão: _____

Período: Diurno Integral Noturno

Condição de deficiência?

 Deficiência física/mobilidade reduzida Deficiência auditiva/surdez Deficiência visual/cegueira Deficiência intelectual Outra. Especifique: _____

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
NO CURSO DE MESTRADO EM GESTÃO EDUCACIONAL**

{P1} Como foi o processo de ingresso na Universidade? você se autodeclarou com deficiência no processo de inscrição para o vestibular? Teve algum apoio e/ou adaptação para fazer a prova? Como você avalia este momento? Gostaria de dar alguma sugestão? Qual?

{P2} você tem conhecimento se a universidade oferece serviço de apoio especializado aos estudantes com deficiência? Você utiliza algum recurso e/ou faz uso de algum serviço? Qual? Como você avalia? Gostaria de fazer alguma sugestão? Qual?

{P3} você frequenta e/ou utiliza os diferentes espaços da universidade (biblioteca, laboratório de informática, áreas de lazer, cantina, etc.). Como você se sente nestes espaços? Gostaria de fazer alguma sugestão? Qual?

{P4} você encontra facilidades ou dificuldades para cumprir suas atividades administrativas e acadêmicas, bem como frequentar as aulas na universidade? Você utiliza algum recurso específico para cursar as aulas? Gostaria de fazer alguma sugestão? Qual?

{P5} como é a sua relação com os colegas? Professores? E os profissionais da universidade?

{P6} Todos os professores conhecem e/ou consideram as suas necessidades educacionais e as consideram no planejamento das atividades/aula na sala? E como ocorre a avaliação da sua aprendizagem em sala de aula? Você gostaria de narrar alguma situação ou colocar alguma observação.

{P8} Como você avalia as condições de acessibilidade da universidade. Você considera que suas necessidades são atendidas? Por quê?

{P9} quais foram os pontos positivos que seu ingresso na universidade possibilitou? E qual a importância da conclusão desta formação na graduação para você? Você gostaria de destacar algum aspecto positivo e/ou negativo para concluir o ensino superior?

{10} qual sua pretensão de trabalho, após a conclusão do curso?