



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

ETIENE PAULA DA SILVA DINIZ

**PERSPECTIVAS DE ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL SOBRE FACILITADORES E
BARREIRAS NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE MATO
GROSSO DO SUL**

DOURADOS - MS

2019



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

ETIENE PAULA DA SILVA DINIZ

**PERSPECTIVAS DE ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL SOBRE FACILITADORES E
BARREIRAS NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE MATO
GROSSO DO SUL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, linha de Educação e Diversidade, para obtenção do título de mestre, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).
Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Aline Maira da Silva

DOURADOS – MS

2019

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

D585p Diniz, Etiene Paula Da Silva
 PERSPECTIVAS DE ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL
 SOBRE FACILITADORES E BARREIRAS NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE MATO
 GROSSO DO SUL [recurso eletrônico] / Etiene Paula Da Silva Diniz. -- 2019.
 Arquivo em formato pdf.

 Orientadora: Aline Maira da Silva.
 Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2019.
 Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:
 <https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

 1. Público-Alvo da Educação Especial. 2. Ensino superior. 3. Inclusão. 4. Políticas de ações afirmativas. I. Silva, Aline Maira Da. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

ETIENE PAULA DA SILVA DINIZ

**PERSPECTIVAS DE ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL
SOBRE FACILITADORES E BARREIRAS NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE
MATO GROSSO DO SUL**

**BANCA EXAMINADORA DA DISSERTAÇÃO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE
MESTRE EM EDUCAÇÃO**

Prof^a. Dr^a. Aline Maira da Silva – UFGD
Presidente/Orientadora

Prof. Dr. Leonardo Santos Amâncio Cabral – UFSCAR
Membro Titular da Banca

Prof^a. Dr^a. Eugenia Portela de Siqueira Marques - UFGD
Membro Titular da Banca

DOURADOS - MS
2019

AGRADECIMENTOS

A Deus pela força e fé que me sustentaram durante a trajetória.

À professora Dr^a. Aline Maira da Silva, pela excelente orientação, pela paciência e amor, pelos conselhos e amizade;

Aos professores membros titulares da banca, professor Dr. Leonardo Santos Amâncio Cabral e professora Dr^a. Eugenia Portela de Siqueira Marques, pelas valiosas contribuições a minha pesquisa, que possibilitaram a ampliação da minha visão enquanto pesquisadora;

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFGD, pelos ensinamentos durante o percurso das disciplinas cursadas;

À Universidade Federal da Grande Dourados, pela concessão do afastamento integral por um ano das minhas atividades, o que oportunizou minha dedicação exclusiva ao Programa de Pós-Graduação;

A toda a minha família, especialmente meus filhos amados Victor e Nicole, que muitas vezes estive ausente, meus pais Adelina e José Francisco, pela dedicação incondicional e pelo incentivo e aos meus irmãos Fábio e André pelo apoio e incentivo;

Aos pais do André (*in memoriam*), Alice e Francisco pelo apoio e incentivo;

Aos integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva – GEPEI, pelo aprendizado construído coletivamente durante as discussões realizadas, em especial ao professor Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu;

Às parceiras do grupo de orientação da Prof^a. Aline: Letícia, Mary, Viviane, Maiara, Ana Clara, Caroline, Melissa, Maria Beatriz e Luciene.

Aos colegas do mestrado Tânia, Fabricia, Luciane, Fabiana, Rosângela, Eduarda, Mariza, Ivone, Jhony, Marcel e Wesley, pelos momentos de estudo e debate. Em especial, às amigas Tânia e Fabricia;

Aos técnicos e colegas da Faculdade de Educação da UFGD;

Às colegas do NuMIAC, Prof^a. Mirlene e Cristina pelo apoio e companheirismo;

Aos amigos, Eveline, Érika, Fernanda, Rejane, Luana, Joelma, Marcela, Márcia, Vânia, Eduardo, Bruno, Ernani e Melissa, pelo apoio constante;

Aos estudantes PAEE participantes da pesquisa pelo aceite e pela importante contribuição, sem eles não haveria pesquisa.

RESUMO

No bojo das políticas públicas, a partir da legislação vigente voltada para o acesso e a permanência no ensino superior, o processo de reconhecimento e efetiva participação de estudantes universitários Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) tem apresentado desafios que incitam discussões e investigações, sobretudo nas áreas da Educação e da Educação Especial. Nesse cenário, o presente estudo teve por objetivo geral identificar, analisar e discutir elementos que se constituem como barreiras e/ou facilitadores os quais, sob a perspectiva de estudantes universitários PAEE, se apresentam em suas trajetórias de formação acadêmica no âmbito das Instituições Públicas de Ensino Superior de Mato Grosso do Sul (IPES-MS). Com base nos relatos dos referidos participantes do estudo e em documentos institucionais das IPES-MS, os objetivos específicos foram: identificar e descrever mecanismos de apoio para o seu ingresso no ensino superior; conhecer as ações, os serviços e os recursos disponíveis para a sua permanência e formação acadêmica; identificar e descrever os desafios por eles enfrentados em sua trajetória acadêmica na universidade. Nesse sentido, a pesquisa foi realizada com caráter qualitativo, de modo descritivo exploratório. Valendo-se da técnica de grupo focal para a coleta de dados, foram realizados cinco encontros nos campi das três IPES-MS: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul; Universidade Federal da Grande Dourados e Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Os dados coletados, analisados por meio da análise de conteúdo, possibilitaram a identificação de oito categorias sobre a temática, a saber: 1) o ingresso de estudantes PAEE nas IPES; 2) acesso à informação sobre direitos do PAEE e serviços de apoio; 3) estratégias de apoio ao PAEE; 4) barreiras que dificultam e/ou impedem a efetiva participação e trajetória acadêmica do PAEE; 5) ações de diretores, coordenadores e servidores técnico-administrativos; 6) perspectivas e ações docentes; 7) relação entre estudantes PAEE e seus colegas; 8) perspectivas familiares. A análise possibilitou a aproximação e possíveis compreensões sobre o que se apresenta como barreiras e como facilitadores na trajetória acadêmica de estudantes universitários PAEE. Como facilitadores, os participantes reconhecem os seguintes elementos: recursos materiais e humanos; ações pedagógicas; adequação de mobiliário; acessibilidade arquitetônica; relações interpessoais positivas com colegas; concepções e atitudes positivas dos docentes; funcionamento de núcleo e/ou setor de acessibilidade; e apoio dos familiares. Concomitantemente, e paradoxalmente aos facilitadores apresentados, ainda são identificadas muitas barreiras arquitetônicas, urbanísticas, atitudinais, comunicacionais, de informação e pedagógicas. Conclui-se que o processo de inclusão dos estudantes PAEE na universidade enfrenta obstáculos significativos, mas é preciso reconhecer que avanços também podem ser observados e indicam que modificações estão acontecendo no sentido de garantir o direito de acesso, participação, aprendizado e permanência desses estudantes no ensino superior.

Palavras-chave: Público-Alvo da Educação Especial. Ensino superior. Inclusão. Políticas de ações afirmativas.

ABSTRACT

In the public policies context, based on current legislation focused on access and permanence in higher education, the process of recognition and effective participation of university students Special Education Target Audience (PAEE) has presented challenges that incite discussions and investigations, especially in the areas of Education and Special Education. In this scenario, the general objective of this study was to identify, analyze and discuss elements that constitute barriers and / or facilitators, which, from the perspective of PAEE university students, present themselves in their academic training paths within the Public Institutions of Higher Education in Mato Grosso do Sul (IPES-MS). Based on the study participants' reports and institutional documents of the IPES-MS, the specific objectives were to identify and describe support mechanisms for their entry into higher education; to know the actions, services and resources available for their staying and academic training; to identify and describe the challenges they face in their academic career at the university. In this sense, the research consisted in a qualitative approach, in an exploratory-descriptive way. Using the focal group technique for the data collection, five meetings were held in the three campuses of the IPES-MS: State University of Mato Grosso do Sul; Federal University of Grande Dourados and Federal University of Mato Grosso do Sul. The collected data, analyzed through content analysis, enabled the identification of eight categories on the subject, namely: 1) the admission of PAEE students in IPES; 2) access to PAEE rights information and support services; 3) strategies to support PAEE; 4) barriers that hinder and/or prevent the effective participation and academic trajectory of PAEE; 5) actions of directors, coordinators and technical-administrative servers; 6) perspectives and teaching actions; 7) relationship between PAEE students and their peers; 8) family perspectives. The analysis made possible the approximation and possible understandings about what presents as barriers and as facilitators in the academic trajectory of university students PAEE. As facilitators, participants recognize the following elements: material and human resources; pedagogical actions; suitability of furniture; architectural accessibility; positive interpersonal relationships with colleagues; conceptions and positive attitudes of the teachers; core operation and / or accessibility sector; and family support. Concomitantly and paradoxically to the facilitators presented, many architectural, urban, attitudinal, communicational, informational and pedagogical barriers are still identified. It is concluded that the process of inclusion of the PAEE students in the university faces significant obstacles, but it must be acknowledged that advances can also be observed and indicate that modifications are taking place in the sense of guaranteeing the right of access, participation, learning and permanence of these students in the higher education.

Keywords: Special Education Target Public. Higher education. Inclusion. Affirmative action policies.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.	Síntese dos dispositivos legais sobre inclusão no ensino superior.....	24
Quadro 2.	Matrículas dos estudantes por deficiência ou necessidade específica nas IPES no Brasil, no Centro-Oeste e no estado de Mato Grosso do Sul.....	48
Quadro 3.	Setores responsáveis pela inclusão dos estudantes PAEE no ambiente universitário e seus objetivos.....	53
Quadro 4.	Idade, sexo, necessidades específicas dos estudantes PAEE e cursos de graduação.....	56
Quadro 5.	Número de participantes confirmados e presentes em cada grupo.....	60

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1.	Número de cursos nas IPES brasileiras	45
Gráfico 2.	Número de matrículas nas IPES brasileiras e no MS	45
Gráfico 3.	Número de concluintes nas IPES brasileiras e no MS	46
Gráfico 4.	Matrículas dos estudantes PAEE nas IPES brasileiras, no Centro-Oeste e no MS	47
Gráfico 5.	Ano de ingresso dos estudantes PAEE participantes do estudo	57

LISTA DE TABELAS

Tabela 1.	Número de IPES no Brasil e no Estado de Mato Grosso do Sul por esfera administrativa.....	44
Tabela 2.	Organização e distribuição das IPES no Brasil	44

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.	Localização dos campi das três universidades pesquisadas	49
-----------	--	----

LISTA DE SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
CEUD – Centro Universitário de Dourados
CID – Classificação Internacional de Doença
CPD – Centro Pedagógico de Dourados
DIAF – Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas
EaD – Educação à Distância
ENEM – Exame Nacional de Ensino Médio
GEPEI – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICBCG – Instituto de Ciências Biológicas de Campo Grande
IES – Instituição de Ensino Superior
IF – Instituto Federal
IFES – Instituição Federal de Ensino Superior
IPES – Instituições Públicas de Ensino Superior
IPES-MS – Instituições Públicas de Educação Superior do Mato Grosso do Sul
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LAPEI – Laboratório de Práticas em Educação Inclusiva
LBI – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
MBA – *Master in Business Administration*
MEC – Ministério da Educação
MS – Mato Grosso do Sul
NEE – Necessidades Educacionais Especiais
NuMIAC – Núcleo Multidisciplinar para Inclusão e Acessibilidade
PAEE – Público-Alvo da Educação Especial
PcD – Pessoa com Deficiência
PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE – Plano Nacional de Educação
PNEE–EI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPGEdu – Programa de Pós-Graduação em Educação

SciELO – *Scientific Electronic Library Online*

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SED – Secretaria Estadual de Educação

SESu – Secretaria de Educação Superior

Sisu – Sistema de Seleção Unificada

SRM – Sala de Recursos Multifuncional

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UCDB – Universidade Católica Dom Bosco

UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UEMT – Universidade Estadual de Mato Grosso

UFG – Universidade Federal de Goiás

UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso

UnB – Universidade de Brasília

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO 1 – A INCLUSÃO DO ALUNO PAEE NO ENSINO SUPERIOR.....	22
1.1. As políticas de ações afirmativas e a inclusão dos universitários PAEE no ensino superior	22
1.2. A produção científica sobre Inclusão do Público-Alvo da Educação Especial no Ensino Superior.....	35
1.3. Reflexões sobre o acesso do estudante PAEE no ensino superior	39
CAPÍTULO 2 – MÉTODO.....	42
2.1. Contexto do estudo: do global ao local	43
2.2. Local do estudo.....	49
2.3. Aspectos éticos	54
2.4. Participantes	54
2.5. Procedimento de Coleta e Tratamento de Dados.....	58
2.6. Procedimento de análise dos dados	61
CAPÍTULO 3 – RESULTADOS E DISCUSSÃO	63
3.1. Barreiras impostas aos estudantes PAEE durante o processo de inclusão no ensino superior	85
3.2. Mecanismos facilitadores da inclusão dos estudantes PAEE no ensino superior ...	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
REFERÊNCIAS	102
APÊNDICES	111
ANEXOS	123

APRESENTAÇÃO

Desde minha infância, mais ou menos aos 9 ou 10 anos de idade, na cidade de Naviraí, onde passei boa parte da minha infância e adolescência, comecei a me interessar pela área de educação especial, pois minha mãe era professora da sala de recursos que atendia alunos com deficiência visual (cegueira e baixa visão). No ano de 1990, na busca por aperfeiçoamento, minha mãe inscreveu-se em um curso para aprender Braille e me levava junto às aulas. Nessa oportunidade, acabei aprendendo um pouco também.

Mudei-me para Dourados em 2000 para cursar a faculdade de Educação Física e, também, motivada pelo desejo de morar na mesma cidade que o André (meu namorado desde 1997), que havia se mudado dois anos antes, para estudar Direito. Me formei em 2003, e em 2004 concluí uma especialização em musculação, mas não atuei na área naquele momento.

Nos casamos em 2006, ano em que nasceu nosso primeiro filho, o Victor, e em 2010, Nicole chegou para completar a família.

Trabalhei durante alguns anos em atividades do comércio e, em 2008, fui atuar pela primeira vez como professora de educação física em uma escola pública municipal de Dourados. No ano seguinte, em 2009, fiz um curso de “Noções básicas sobre deficiência visual – Braille”, incentivada pela minha mãe, por ser uma área com poucos profissionais, e também pela dificuldade em atuar na minha área de formação, pois devido ao grande número de profissionais no mercado, dificilmente alguém não concursado conseguiria aulas. Após a conclusão do curso de Braille, fui contratada para substituir minha mãe durante uma licença médica, por um mês, na sala de recursos em que ela atuava.

Em 2010, participei de um processo seletivo na UEMS de Ponta Porã, e fui selecionada para ser transcritora Braille de um acadêmico cego do curso de Economia. Foi uma experiência bem diferente das que eu já havia tido. O estudante sabia ler e escrever em Braille e utilizava desse sistema em suas aulas. Ele também usava a tecnologia como aliada em seus estudos, com o uso de programas de voz instalados em seu notebook. Eu realizava adaptações em seus materiais: como se tratava de um curso no qual eram utilizados muitos gráficos, eu fazia suas representações em relevo e depois a legenda em Braille para o acadêmico ler e interpretar os dados. Assim como foi um período de aprendizado, também foram meses difíceis, pois eu tinha que me deslocar de Dourados até Ponta Porã algumas vezes por semana.

Em 2011, fui contratada para atuar em uma sala de recursos multifuncional (SRM) (após o afastamento da professora que ficou substituindo minha mãe, aposentada em 2010), com alunos com deficiência visual, em uma escola estadual em Dourados.

Enquanto professora da SRM, pude trabalhar com os alunos por meio de projetos, em que era realizado o apoio deles. Transcrevia provas, às vezes aplicava também, ensinava o Braille, adaptava materiais, ensinava como utilizar o computador e os programas de voz, não só para a leitura e escrita, mas ainda ensinava e brincava com os jogos educativos no programa DosVox. Apesar da satisfação em atuar como professora na SRM, não posso deixar de mencionar a dificuldade em ser professora contratada, regime no qual eu ficava alguns meses sem trabalhar, até ser contratada novamente.

Nesse período, tive a oportunidade de aprender ainda mais, pois tive a oportunidade de realizar, pela Secretaria Estadual de Educação (SED), um curso mais aprofundado de Braille, chamado Atualização das Grafias na Aplicabilidade do Sistema Braille e Tecnologias. Permaneci na função até meados de 2013, quando participei de um processo seletivo da UFGD, com o apoio e incentivo do meu esposo e familiares, e fui aprovada.

Desse modo, em outubro de 2013, tomei posse e ingressei na UFGD no cargo de revisora de textos Braille, atuando no Laboratório de Práticas em Educação Inclusiva (LAPEI) até 2015, quando o Núcleo Multidisciplinar de Inclusão e Acessibilidade (NuMIAC) foi regulamentado, setor no qual atuo até os dias de hoje.

No NuMIAC, entre minhas atribuições, estão a adaptação de materiais, como ampliação para estudantes baixa visão, impressão desse material ampliado, digitalização de livros e conversão dos mesmos em arquivos com formato PDF® para a leitura nos programas de voz, instalação desses programas nos notebooks dos estudantes, orientação aos mesmos de como utilizar os programas, orientação aos professores e alunos após a avaliação da sua visão, em relação a sua deficiência, como tamanho de fonte, cor papel e/ou cor da tinta para impressão, distância do quadro para sentar, entre outras.

Desde que ingressei na UFGD passei por alguns momentos turbulentos, pois meu esposo descobriu um câncer no cérebro no final de 2013, e então começou a sua batalha contra a doença, sua não, a nossa batalha, que teve fim em março de 2015, quando ele veio a falecer.

Após esse período difícil, comecei a pensar em voltar a estudar para ocupar a mente, queria fazer um mestrado. Então, me interessei pela pesquisa na área de educação especial, especificamente no ensino superior, por trabalhar com estudantes com deficiência visual no núcleo de acessibilidade da UFGD, a fim de conhecer melhor as suas dificuldades e barreiras, e quem sabe poder contribuir com ações que favoreçam sua permanência e sucesso acadêmico.

Foi quando em 2016 cursei a disciplina de Educação e Diversidade do Mestrado em Educação como aluna especial, e no final do mesmo ano, participei do processo seletivo. Fui selecionada e, em 2017, efetuei minha matrícula como aluna regular. O mestrado era um sonho distante, jamais imaginei que algum dia conseguiria realizar, e aqui estou hoje, defendendo a minha dissertação. Portanto, não importa o tamanho do seu sonho, ele pode ser grande ou pequeno, sonhe, corra atrás e não desista jamais.

INTRODUÇÃO

O debate sobre a inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial (PAEE)¹ no ensino superior² vem se intensificando ao longo dos últimos anos, sobretudo a partir de 1990, quando políticas públicas se voltaram para a promoção do ingresso, da permanência e do sucesso acadêmico desse segmento populacional.

Esse processo é resultante de um considerável movimento de lutas sociais desse segmento populacional, de seus familiares, de profissionais atuantes da área de Educação e de áreas afins, pela garantia de direitos que resultem em equiparação de oportunidades. Sobre esses deslocamentos coletivos, Cury (2005) ressalta que “[...] os atores sociais sabem da importância que o saber tem na sociedade em que vivem, o direito à educação passa a ser politicamente exigido como arma não-violenta de reivindicação e de participação política” (p. 22).

Ainda assim, os dispositivos legais não têm legitimado os direitos da referida população e a inclusão dos universitários PAEE na sociedade e, particularmente nas esferas educacionais, enfrenta resistências e barreiras que precisam ser superadas, conforme apontam Coutinho (2011) e Tartuci (2014). Santos (2012) aponta que o preconceito e a discriminação, ainda presentes na universidade, reproduzem o modelo de sociedade presente em cada cenário, já que as manifestações da inclusão tiveram origem a partir da negação social dos direitos humanos por toda a história, e observa:

[...] A cultura acadêmica acostumou-se de tal modo a excluir de seus espaços de formação a diversidade humana, representada pela condição de diferença/deficiência, que a inclusão educacional no ensino superior tem sido marcada por enfrentamentos e recuos diante das trajetórias de exclusão vivenciadas por minorias que foram historicamente marginalizadas e/ou segregadas em seus processos de educação formal, em função de diferenças étnicas, de raça, de gênero, da condição de deficiência, dentre outras (SANTOS, 2012, p. 386).

Os desafios enfrentados pelos alunos PAEE em seu processo de inclusão no ensino superior não podem ser considerados de forma isolada, já que outros grupos enfrentam

¹ No presente estudo, será adotada a definição de PAEE que engloba os estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, de acordo com a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – (PNEE-EI) (BRASIL, 2008).

² O termo ensino superior foi adotado tendo em vista a esfera que a pesquisa abrangeu, que foram as universidades públicas.

dificuldades semelhantes na luta pela garantia de direitos e equidade de oportunidades nesse nível de ensino. De acordo com Santos (2012):

[...] cabe destacar como as desigualdades sociais advindas da condição de pobreza, cor, etnia, deficiência, dentre outras, interferem no acesso e na permanência de estudantes que manifestam diferenças socialmente negadas no contexto universitário (SANTOS, 2012, p. 395).

Com isso, cabe à universidade adequar sua estrutura e redimensionar suas práticas frente às necessidades específicas dos estudantes que utilizam seus espaços, incluindo os estudantes PAEE, propiciando o acesso ao conhecimento, de modo que o educando alcance seu pleno desenvolvimento (CIANTELLI; LEITE; MARTINS, 2015).

Nesse sentido, importa salientar a importância do envolvimento de todos os atores que compõem o cenário das instituições de ensino superior, sejam eles gestores institucionais, docentes, técnicos administrativos e discentes, cabendo a todos prover condições para que os estudantes PAEE possam ingressar, permanecer, pertencer e realizar sua trajetória acadêmica voltada para uma formação cidadã e profissional. Dentre as diversas condições a serem providas, Jesus e Effgen (2012), destacam que “precisamos assegurar o acesso ao currículo escolar, por meio de práticas pedagógicas diferenciadas que atendam aos percursos de aprendizagem de cada estudante” (p. 20).

Contudo, importa ressaltar que provisões como essas ocorrem quando, substancialmente, são perpassadas por ações contínuas coletivas que tenham, como princípios e metas, o respeito à diversidade humana, o reconhecimento das diferenças, a identificação e eliminação de qualquer tipo de discriminação e a desconstrução de opiniões preconcebidas, uma vez que “todos somos indivíduos peculiares, seres humanos singulares, o que nos faz distintos uns dos outros” (CURY, 2005, p. 44).

As universidades públicas brasileiras, portanto, devem compreender, sob a perspectiva inclusiva, o seu papel social enquanto irradiadoras de conhecimentos, de novas práticas, comprometendo-se com a formação crítica, autônoma, de descobertas e para mudanças sociais, históricas, políticas, econômicas e culturais (BRASIL, 2007; 2008; 2009; 2015).

Sobre esse panorama, questiona-se: como as Instituições Públicas de Educação Superior (IPES) brasileiras têm se resignificado nesse processo nos últimos anos? Quais políticas de ações afirmativas têm adotado? Como essas têm refletido nos macros e microcontextos institucionais? Que sentidos e deslocamentos a perspectiva inclusiva têm provocado na comunidade acadêmica?

Considerando-se a escassez de estudos nacionais sobre a temática da inclusão dos estudantes PAEE no ensino superior que buscaram a opinião dos próprios universitários, quando políticas públicas se voltam de modo a favorecer o ingresso, a permanência e o êxito acadêmico neste nível de ensino, as seguintes questões nortearam a realização desse estudo: quais as ações e apoios que os estudantes PAEE encontram para o ingresso e permanência no ensino superior? Qual é a opinião dos próprios universitários PAEE sobre possíveis barreiras e facilitadores encontrados em sua trajetória acadêmica na universidade?

O presente estudo tem como objetivo geral identificar, analisar e discutir elementos que se constituem como barreiras e/ou facilitadores os quais, sob a perspectiva de estudantes universitários PAEE, se apresentam em suas trajetórias de formação acadêmica no âmbito das Instituições Públicas de Ensino Superior de Mato Grosso do Sul (IPES-MS). Os objetivos específicos são:

- Identificar e descrever mecanismos de apoio para o seu ingresso no ensino superior;
- Conhecer as ações, os serviços e os recursos disponíveis para a sua permanência e formação acadêmica;
- Identificar e descrever os desafios por eles enfrentados em sua trajetória acadêmica na universidade.

De modo a poder contribuir com a produção do conhecimento sobre a temática, o Capítulo 1 da presente pesquisa, contextualiza internacional e nacionalmente elementos sócio-históricos e políticos sobre o reconhecimento das pessoas PAEE no Ensino Superior, no que tange as conquistas de direitos, as ações afirmativas instituídas, os impactos desses elementos na democratização do acesso e na trajetória acadêmica desses estudantes. Em seguida, apresenta análises e reflexões resultantes da exploração realizada na esfera da produção científica nacional sobre inclusão do PAEE no Ensino Superior, com vistas à identificação das principais discussões circulantes e de lacunas que pudessem respaldar os objetivos e o aprofundamento investigativo da presente dissertação.

À luz do cenário apresentado, o Capítulo 2 apresenta-se com o escopo principal de expor os procedimentos metodológicos desenvolvidos no estudo para alcançar os objetivos propostos, como o contexto do estudo: do global ao local, com base nos dados censitários da Educação Superior, no que tange: o número de instituições; sua organização e distribuição; número de cursos ofertados, número geral de matrículas; o número geral de concluintes; o número de matrículas de estudantes PAEE no Brasil, na Região Centro-Oeste e no estado de Mato Grosso do Sul, assim como o número de matrículas por tipo de deficiência ou necessidade específica. A seguir, são apresentadas as universidades pesquisadas, os aspectos éticos para a realização

da pesquisa, a identificação e caracterização dos participantes, o instrumento e materiais utilizados na pesquisa, o procedimento de coleta de dados e o procedimento de análise de dados.

Por fim, o início do Capítulo 3 apresenta os resultados do estudo, explicitando a opinião dos universitários PAEE sobre o processo de inclusão por eles vivenciado. Na sequência, os resultados são discutidos confrontando com os achados das pesquisas que investigaram a temática, e, também, com a literatura da área. Para tanto, a discussão está organizada em duas partes: a primeira parte aborda as barreiras que os estudantes PAEE encontram no ensino superior e a segunda parte se refere aos mecanismos facilitadores da inclusão dos estudantes PAEE nesse nível de ensino.

CAPÍTULO 1 – A INCLUSÃO DO ALUNO PAEE NO ENSINO SUPERIOR

Este capítulo contextualiza a inclusão do estudante PAEE no ensino superior, no que diz respeito às políticas de ações afirmativas e aos principais dispositivos legais. Além disso, apresenta análise da produção científica nacional sobre a inclusão do PAEE no ensino superior e reflexões sobre o acesso do estudante PAEE a este nível de ensino.

1.1. As políticas de ações afirmativas e a inclusão dos universitários PAEE no ensino superior

As ações afirmativas foram implantadas primeiramente nos Estados Unidos da América nos anos 60, como meios para resolver “a marginalização social e econômica do negro na sociedade americana” (GOMES, 2001, p. 132). Em seguida, de acordo com Gomes (2001) e Moehlecke (2002), elas abrangeram as mulheres e as minorias étnicas. Conforme explica Cabral (2018, p. 04), “[...] é somente na década de 1970, naquele mesmo país, que as políticas preventivas, de proteção e ações afirmativas são estendidas às pessoas com deficiência”. Vivências parecidas aconteceram posteriormente em países da Europa Ocidental (MOEHLECKE, 2002).

De acordo com Moehlecke (2002), “o termo ação afirmativa chega ao Brasil carregado de uma diversidade de sentidos”, após discussões e vivências dos países em que foram elaboradas (p. 198). A autora nos aponta que:

[...] os norte-americanos viviam um momento de reivindicações democráticas internas, expressas principalmente no movimento pelos direitos civis, cuja bandeira central era a extensão da igualdade de oportunidades a todos. No período, começam a ser eliminadas as leis segregacionistas vigentes no país, e o movimento negro surge como uma das principais forças atuantes, com lideranças de projeção nacional, apoiado por liberais e progressistas brancos, unidos numa ampla defesa de direitos. É nesse contexto que se desenvolve a idéia de uma ação afirmativa, exigindo que o Estado, para além de garantir leis anti-segregacionistas, viesse também a assumir uma postura ativa para a melhoria das condições da população negra (MOEHLECKE, 2002, p. 198).

Segundo Gomes (2001), as ações afirmativas são definidas como “políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de

compleição física” (p. 132), afim de acabar ou diminuir com o preconceito e a discriminação estabelecida pela sociedade, de origem histórica e cultural.

Moehlecke (2002) nos aponta a definição de ações afirmativas, que pode ser compreendida:

[...] como uma ação reparatória/compensatória e/ou preventiva, que busca corrigir uma situação de discriminação e desigualdade infringida a certos grupos no passado, presente ou futuro, através da valorização social, econômica, política e/ou cultural desses grupos, durante um período limitado (p. 203).

No que se refere ao ensino superior, cabe destacar que a universidade, como promotora do conhecimento, engajada com a igualdade e o exercício dos direitos e deveres civis, está comprometida com a implementação de políticas públicas direcionadas ao acesso de grupos sociais mais frágeis (BRASIL, 2007).

Nesse sentido, Cury (2005) explica que a igualdade deve ser compreendida em termos de equidade, e esclarece:

A defesa da igualdade como princípio dos direitos humanos, da cidadania, da modernidade e do republicanismo busca tanto a não-discriminação, para eliminar os privilégios de sangue, de etnia ou de crença, quanto norteia a luta das pessoas pela redução das desigualdades e eliminação das diferenças discriminatórias (CURY, 2005, p. 44).

Visando alcançar a equidade no ensino superior, dispositivos legais foram sendo criados, mas de acordo com Pereira (2008) e Moreira (2012), a existência de tais dispositivos é insuficiente para a garantia de direitos. É indispensável a inserção “de estratégias de políticas de ações afirmativas, com práticas e ações que venham contemplar o acesso das minorias aos bens e serviços” (PEREIRA, 2008, p. 26).

Diante disso, Rocha e Miranda (2009) apontam que:

[...] o papel social da universidade é fundamental, ela não poderá ser indiferente à diferença, é necessário que se busque um processo educacional mais justo e democrático. É preciso que o estado assuma uma dívida histórica com a educação da pessoa com deficiência. Contudo, aspectos legislativos, como as normas apenas, não vão dar conta da demanda para o setor, é preciso políticas públicas dirigidas com investimentos na qualificação de professores, e recursos tecnológicos, além da assistência estudantil nas universidades públicas em especial, para que se possa garantir a permanência desses estudantes (ROCHA; MIRANDA, 2009, p. 202).

Inegavelmente, a lei “é um instrumento viável de luta porque com ela se podem criar condições mais propícias não só para a democratização da educação, mas também para a socialização de gerações mais iguais e menos injustas” (CURY, 2005, p. 3).

Cabe destacar, no estudo conduzido por Bruno (2011) que, mesmo com a evolução das políticas afirmativas, “as ações para a inclusão nesse nível de ensino ainda são frágeis, em virtude da ausência de normas nos planos de desenvolvimento institucional e nos projetos político-pedagógicos das universidades estudadas [...]” (p. 552). A autora ressalta ainda que essas ações carecem de investimentos contínuos.

Os debates sobre a inclusão dos universitários PAEE em nível nacional e internacional, colaboraram consideravelmente para que, no Brasil, as ações afirmativas fossem direcionadas não apenas para o ingresso, mas também ao auxílio e ao acompanhamento desses estudantes, objetivando sua continuidade e êxito acadêmico, segundo Cabral (2018).

Será apresentada a seguir, uma síntese dos principais dispositivos políticos normativos (leis, avisos, decretos e portarias) criados com o objetivo de garantir a inclusão dos estudantes PAEE no ensino superior, conforme mostra o Quadro 1.

Quadro 1: Síntese dos dispositivos legais sobre inclusão no ensino superior.

DISPOSITIVO	ANO	DO QUE TRATA
Lei nº 8.859	1994	Modifica os dispositivos da Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, estendendo aos alunos de ensino especial o direito à participação em atividades de estágios.
Aviso Circular nº 277/MEC/GM	1996	Orienta quanto à adequação das Instituições de Ensino Superior para a inclusão dos estudantes PAEE no ensino superior.
Decreto nº 3.298	1999	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.
Portaria nº 3.284	2003	Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, assim como o credenciamento de instituições.
Decreto nº 5.626	2005	Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o artigo 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.
Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos	2007	Resulta de uma articulação institucional envolvendo os três poderes da República, especialmente o Poder Executivo, organismos internacionais, instituições de educação superior e a sociedade civil organizada.
Política Nacional de Educação Especial na	2008	Garante aos alunos PAEE o direito ao ingresso, participação e aprendizagem.

perspectiva da Educação Inclusiva		
Decreto nº 6.571	2008	Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.
Decreto nº 6.949	2009	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.
Decreto nº 7.234	2010	Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES.
Decreto nº 7.611	2011	Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.
Lei nº 12.711	2012	Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.
Documento Orientador do Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior, SECADI/SESu	2013	Orienta a legalização da Política de Acessibilidade nas IFES, com o objetivo de garantir à pessoa com deficiência o direito ao ensino superior.
Portaria Normativa nº 18	2012	Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012.
Lei nº 13.005	2014	Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024).
Lei nº 13.146	2015	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).
Lei nº 13.409	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.
Portaria Normativa nº 9	2017	Altera a Portaria Normativa MEC nº 18, de 11 de outubro de 2012, e a Portaria Normativa MEC nº 21, de 5 de novembro de 2012.

Fonte: Elaborado pela autora.

Em primeiro plano, a Lei nº 8.859, de 23 de março de 1994, modifica os dispositivos da Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, estendendo aos alunos de ensino especial³ o direito à participação em atividades de estágios, alunos estes matriculados em cursos de nível superior, médio profissionalizante ou escolas de educação especial, conforme aponta o artigo 1º. O que a Lei nos aponta, é que a inclusão dos estudantes PAEE já estava acontecendo no ensino superior, antes mesmo da criação de lei específica que garantisse seu acesso a este nível de ensino (BRASIL, 1994, art. 1º).

³ Termo utilizado pelo dispositivo citado.

Em seguida, o Aviso Circular nº 277/MEC/GM, de 08 de maio de 1996, organizado pelo Ministério da Educação, foi o primeiro documento organizado para garantir o direito de ingresso das pessoas portadoras de necessidades especiais⁴ no ensino superior. O documento orienta quanto à adequação das IES estruturalmente, criando condições e visando permitir o ingresso desses estudantes na universidade (BRASIL, 1996).

O referido documento elaborado pelo MEC garante a inclusão no ensino superior, desde o processo de seleção, especificando três momentos:

- Na elaboração do edital, para que possa expressar, com clareza, os recursos que poderão ser utilizados pelo vestibulando no momento da prova, bem como dos critérios de correção a serem adotados pela comissão do vestibular.
- No momento dos exames vestibulares, quando serão providenciadas salas especiais para cada tipo de deficiência e a forma de obtenção de respostas pelo vestibulando.
- No momento da correção das provas, quando será necessário considerar as diferenças específicas inerentes a cada portador de deficiência para que o domínio de conhecimento seja aferido por meio de critérios compatíveis com as características especiais desses alunos (BRASIL, 1996, p. 1).

As autoras Martins, Leite e Lacerda (2015) apontam que o governo recomendava, neste documento, que as IES preparassem ações para tornar acessível os serviços educacionais, infraestrutura e capacitação de recursos humanos, visando atender as necessidades específicas das pessoas com deficiência.

Ainda na década de 1990, o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, 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. Esse decreto também garante a inclusão dos estudantes PAEE no ensino superior, desde o processo seletivo, conforme aponta o Artigo 27:

As instituições de ensino superior deverão oferecer adaptações de provas e os apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno portador de deficiência, inclusive tempo adicional para realização das provas, conforme as características da deficiência (BRASIL, 1999, art. 7º).

O Aviso Circular nº 277/MEC/GM (1996) e o Decreto nº 3.298 (1999) foram criados visando atender as especificidades dos estudantes que, conforme suas características, viessem solicitar apoio ou adequação de prova conforme sua deficiência e/ou necessidade específica.

No bojo da luta pela garantia dos direitos de acesso, aprendizado e permanência dos alunos PAEE no ensino superior, nos anos 2000, novos dispositivos normativos foram criados e aprovados.

⁴ Termo utilizado no documento em questão.

Um exemplo é a Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003, que dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, assim como o credenciamento de instituições. Além disso, a portaria garante condições básicas de ingresso ao ensino superior, de flexibilidade curricular e de uso de equipamentos e instalações das instituições de ensino, fortalecendo o que já previa o aviso circular nº 277/MEC.

O Art. 2º, §1º da referida Lei, aponta como requisitos de acessibilidade:

I – com respeito a alunos portadores de deficiência física, a) eliminação de barreiras arquitetônicas para circulação do estudante, permitindo acesso aos espaços de uso coletivo; b) reserva de vagas em estacionamentos nas proximidades das unidades de serviço; c) construção de rampas com corrimãos ou colocação de elevadores, facilitando a circulação de cadeira de rodas; [...]

II - no que concerne a alunos portadores de deficiência visual, compromisso formal da instituição, no caso de vir a ser solicitada e até que o aluno conclua o curso: a) de manter sala de apoio equipada com máquina de datilografia braile, impressora braile acoplada ao computador, sistema de síntese de voz, gravador e fotocopiadora que amplie textos, software de ampliação de tela, equipamento para ampliação de textos para atendimento a aluno com visão subnormal, lupas, régua de leitura, scanner acoplado ao computador; [...]

III - quanto a alunos portadores de deficiência auditiva, compromisso formal da instituição, no caso de vir a ser solicitada e até que o aluno conclua o curso: a) de propiciar, sempre que necessário, intérprete de língua de sinais/língua portuguesa, especialmente quando da realização e revisão de provas, complementando a avaliação expressa em texto escrito ou quando este não tenha expressado o real conhecimento do aluno; b) de adotar flexibilidade na correção das provas escritas, valorizando o conteúdo semântico; [...] (BRASIL, 2003, p. 1).

Conforme foi explicitado, tanto a Portaria nº 3.284/2003, quanto o documento do MEC (1996) e o Decreto nº 3.298 (1999), tratam as especificidades dos estudantes com deficiência física, deficiência visual e deficiência auditiva, de modo a garantir condições mínimas para que este público ingresse no ensino superior, visando eliminar barreiras arquitetônicas, pedagógicas e atitudinais (BRASIL, 2003).

No que diz respeito à eliminação das barreiras de comunicação, especificamente em relação aos alunos surdos, o 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 artigo 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, indica que as Instituições Federais de Ensino devem garantir, obrigatoriamente:

[...] às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos

em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até a superior (BRASIL, 2005, art. 14).

De acordo com as autoras Martins e Lacerda (2015), o Decreto reforça a ideia de garantia ao surdo do direito ao intérprete de Libras, como também sugere a adoção de meios de avaliação de acordo com o aprendizado de segunda língua.

Podemos observar que tanto a Portaria nº 3.284/03 quanto o Decreto nº 5.626/05 garantem a disponibilização de intérpretes aos estudantes surdos ou com deficiência auditiva no ensino superior, sempre que eles solicitarem, para a realização de suas atividades acadêmicas.

No ano de 2007, foi aprovado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007). Entre suas ações, está a transmissão de conhecimento à sociedade sobre o PAEE, de modo a:

Promover a produção e disseminação de dados e informações sobre educação em direitos humanos por diversos meios, de modo a sensibilizar a sociedade e garantir acessibilidade às pessoas com deficiências; [...] (BRASIL, 2007, p. 28).

Com a conquista do Estado Democrático, após um longo processo de evolução, ao qual as sociedades se organizaram no decorrer dos séculos, resultando na garantia dos direitos fundamentais dos cidadãos, emergiu a urgente necessidade das Instituições de Ensino Superior em participar da formação de uma cultura de promoção, proteção, defesa e reparação dos direitos humanos, por meio de ações interdisciplinares, com diversas formas de relacionar as múltiplas áreas do conhecimento humano com seus saberes e práticas. Nesse contexto, iniciativas foram realizadas no Brasil com a temática dos direitos humanos nas atividades de ensino de graduação e pós-graduação, pesquisa e extensão (BRASIL, 2007).

A produção do conhecimento é o motor do desenvolvimento científico e tecnológico e de um compromisso com o futuro da sociedade brasileira, tendo em vista a promoção do desenvolvimento, da justiça social, da democracia, da cidadania e da paz (BRASIL, 2007, p. 38).

Por sua vez, no ano de 2008, merece destaque a aprovação da PNEE-EI (BRASIL, 2008a), cujo objetivo é a garantia aos alunos PAEE de direito ao ingresso, participação e aprendizagem. Em vista disso, segundo o referido documento, os sistemas de ensino são orientados a promover:

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

A PNEE-EI (BRASIL, 2008a) é o primeiro documento que aponta a terminologia PAEE para se referir aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Além disso, o referido dispositivo fortalece a inclusão deste público no ensino superior.

Em vista disso, a educação especial no ensino superior, se assegura por meio de práticas que proporcionem o ingresso, a continuidade e a formação dos estudantes (BRASIL, 2008).

Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008, p. 17).

Além da PNEE-EI, ainda na primeira década dos anos 2000, o Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, 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, assegurando o acesso ao ensino superior às pessoas com deficiência, sem discriminação e em igualdade de condições (BRASIL, 2009).

Ao final da primeira década de 2000, foi aprovado o Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, programa cujo objetivo é aumentar as condições de permanência em instituições federais de ensino superior. Em seu art. 3º, § 1, orienta quanto às áreas que as ações do PNAES devem ser realizadas, e dentre elas está o “acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2010, art. 3º).

Desse modo, o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, aponta a obrigação do Estado com a educação das pessoas PAEE em todos os níveis, de acordo com as seguintes diretrizes:

- I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;
 - II - aprendizado ao longo de toda a vida;
 - III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;
- (BRASIL, 2011, art. 1º).

Ainda sobre o referido decreto, o art. 5º aponta a garantia de apoio técnico e financeiro da União, e em seu §2º, contempla ações nas instituições federais de educação superior com a estruturação de núcleos de acessibilidade (BRASIL, 2011, art. 5º).

A criação dos núcleos de acessibilidade nas IFES visou “eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência (BRASIL, 2011, art. 5º, § 5º). Segundo as autoras Martins, Leite e Lacerda (2015), o Incluir, nome dado ao Programa de Acessibilidade na Educação Superior, disponibilizou recursos para fomentar a criação dos núcleos, e estes por sua vez, ficaram responsáveis pelas articulações para favorecer a inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior.

Nesse sentido, a criação do Documento Orientador do Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior, SECADI/SESu - 2013, foi uma das importantes iniciativas do governo federal, que visou guiar a legalização da Política de Acessibilidade nas IFES, com o objetivo de garantir à pessoa com deficiência o direito ao ensino superior (PLETSCH; MELO, 2017). O Programa Incluir realizado em parceria entre a Secretaria de Educação Superior (SESu) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), objetivou fomentar a criação de núcleos de acessibilidade nas universidades federais (BRASIL, 2013).

O Programa Incluir, no período compreendido entre 2005 e 2011, foi implementado pelas chamadas públicas concorrenciais, e a partir de 2012 esta prática foi estendida a todas as IFES, levando ao crescimento de uma Política de Acessibilidade organizada (BRASIL, 2013).

A proposta de núcleos de acessibilidade nas universidades, considerada um dos avanços das normativas, contribuem para que as ações sejam efetivadas a partir de aparatos legais, com o início da criação de meios para o reconhecimento dos obstáculos que os estudantes PAEE encontram no acesso, garantindo sua inclusão, de modo a promover seu pleno desenvolvimento.

Segundo as autoras Ciantelli e Leite (2016, p. 417), com a limitação do Incluir em ser uma ação específica das IFES, acaba “sendo responsabilidade das universidades públicas estaduais e municipais o estabelecimento de políticas próprias que visem à acessibilidade das pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida”.

Assim, a Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024) e dá outras providências, em seu artigo 8º, aponta recomendação de desenvolvimento ou adaptação, caso já tiverem seus planos aprovados em lei, em acordo com as metas previstas no PNE, pelos Estados, Distrito Federal e Municípios, visa a garantia do atendimento das necessidades específicas na educação especial, em todos os níveis, etapas e modalidades, de acordo com o item III do parágrafo 1º (BRASIL, 2014).

Em outras palavras, está previsto no PNE a garantia de inclusão no ensino superior, e os planos de educação devem ser desenvolvidos ou adaptados, em conformidade com as metas do PNE, pensando na especificidade do estudante PAEE, abrangendo não somente a esfera federal, mas também as esferas estaduais e municipais.

Nessa direção, a meta 12 do PNE sobre o ensino superior explicita como objetivo:

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

No entender dessa meta proposta para o ensino superior, o item 12.5 aponta a ampliação das políticas de inclusão, para a diminuição das desigualdades e expansão não só do acesso, mas também a permanência e sucesso dos estudantes PAEE.

Além disso, as estratégias 12.9, 12.10 e 12.15 apontam ainda o cumprimento das políticas afirmativas, garantindo condições de acessibilidade física, comunicacional e atitudinal, fomentando a participação desses grupos historicamente excluídos do ensino superior, fortalecendo ainda mais os dispositivos legais.

Nesse sentido, no ano de 2015, a Lei nº 13.146, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência - LBI), foi criada para “[...] assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015, art. 1º). Ademais, no artigo 28, quanto ao dever do poder público cabe garantir, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;
XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento; (BRASIL, 2015).

Da mesma forma, a LBI garante ao estudante PAEE a equiparação de oportunidades, eliminando preconceitos, para que não haja exclusão destes estudantes, além de oferecer meios para promover o sucesso acadêmico dos mesmos (BRASIL, 2015).

Não somente o Decreto nº 3.298/99, mas também a LBI, em seu artigo 30, reforça os direitos do PAEE em solicitar o atendimento prioritário de acordo com sua necessidade específica, nas dependências da IES, no que diz respeito ao processo seletivo para seu ingresso e permanência nas IES (BRASIL, 2015).

Cabe reconhecer, no entanto, mais um importante avanço nas normativas, com a criação da Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que 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 (BRASIL, 2016b):

Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (BRASIL, 2016b, art. 3º).

Convém pontuar que a Lei nº 12.711/12 já previa a reserva de vagas para o ingresso nas universidades federais para estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas. Somente quatro anos mais tarde, em 2016, foram incluídas as pessoas com deficiência nessa reserva de vagas (BRASIL, 2012; BRASIL, 2016).

Assim, é possível afirmar que o sistema de reserva de vagas ao estudante PAEE é mais uma importante ação afirmativa criada, que segundo Castro e Almeida (2012) “[...] pode ser compreendido como uma medida que visa à democratização do acesso ao ensino, colaborando para o abrandamento da exclusão no Ensino Superior” (p. 146). As autoras iniciavam discussões em seus estudos de acordo com ações/sugestões dos próprios participantes de suas pesquisas, antes mesmo da criação da Lei nº 13.409/2016, que inclui a garantia da reserva de vagas às pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

É importante destacar que, além da reserva de vagas, deve ser oferecido aos estudantes com deficiência, condições específicas para realização de provas, (por exemplo, adequações, disponibilização de apoios, tempo extra), conforme a especificidade de cada aluno, desde que previamente solicitadas, conforme previsto nos dispositivos legais para esse público (CASTRO;

ALMEIDA, 2012). Além disso, é necessário o planejamento e implementação de ações que permitam a permanência desses alunos no ensino superior para que eles alcancem êxito (CASTRO; ALMEIDA, 2012; MAGALHÃES, 2013; SILVA, 2013; CABRAL; SANTOS, 2017).

Nesse sentido, algumas IES brasileiras, mesmo no período anterior à aprovação da Lei nº 13.409/16, adotavam o sistema de reserva de vagas para o ingresso, como uma das políticas de ações afirmativas às pessoas com deficiência, de acordo com Cabral (2018).

Com o intuito de operacionalizar a Lei nº 13.409/16, a Portaria Normativa nº 9, de 5 de maio de 2017 (que altera a Portaria Normativa MEC nº 18, de 11 de outubro de 2012 e a Portaria Normativa MEC nº 21, de 5 de novembro de 2012) explica que:

Proporção ao total de vagas no mínimo igual à da soma de pretos, pardos e indígenas e de pessoas com deficiência, nos termos da população da unidade da Federação do local de oferta de vagas da instituição, segundo o último Censo Demográfico divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, será reservada por curso e turno, aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas e às pessoas com deficiência, nos termos da legislação (BRASIL, 2017, art. 3º).

Mais recentemente, a Portaria Normativa nº 1.117, de 1º de novembro de 2018 (que altera a Portaria Normativa MEC nº 18, de 11 de outubro de 2012, e a Portaria Normativa MEC nº 21, de 05 de novembro de 2012) define pessoa com deficiência como:

[...] aquela que, consoante a Linha de Corte do Grupo de Washington, tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2018, art. 2º).

Considera-se relevante trazer a definição destes conceitos, para entendermos o percentual estabelecido para a reserva de vagas às pessoas com deficiência, observando a linha de Corte do Grupo de Washington⁵, segundo dados do último Censo Demográfico divulgado pelo IBGE, referente à unidade da federação em que a instituição se encontra. O referido censo utilizou como medida o grau de dificuldade do indivíduo em enxergar, ouvir, andar ou subir

⁵ Segundo a Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, a partir do Censo 2000, foi utilizada como metodologia de coleta de dados as orientações do Grupo de Washington que busca o conhecimento de todo o campo da deficiência e das barreiras que a sociedade impõe às pessoas com deficiência (SECRETARIA NACIONAL DE PROMOÇÃO DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA, 2012, p. 5).

escadas, sendo que, para compor esse indicativo, o respondente deveria ter indicado “Muita dificuldade” ou “Não consegue de modo algum”.

Desse modo, o artigo 3º aponta a distribuição das vagas conforme segue: “o percentual referente às pessoas com deficiência, segundo o último Censo Demográfico divulgado pelo IBGE, considerará a linha de corte do Grupo de Washington, em consonância com o disposto no art. 2º do Estatuto da Pessoa com Deficiência” (BRASIL, 2018, art. 3º, § 1º).

Não se pode esquecer, que o estudante com deficiência, ao optar pela reserva de vaga, precisa apresentar laudo médico comprovando sua deficiência e o respectivo grau, “com expressa referência ao código correspondente da Classificação Internacional de Doença – CID” (BRASIL, 2018, art. 8ºb).

Cabe destacar que há estudantes PAEE que não ingressam pela reserva de vagas, e algumas vezes não informam à universidade as suas necessidades, pois “[...] é um direito individual e envolve também a subjetividade de cada pessoa, abrangendo aspectos intrapessoais, interpessoais, psicológicos, de autoimagem, dentre outros” (CABRAL; SANTOS, 2017, p. 108). No entanto, é necessário que esses estudantes se autodeclarem, para que as instituições possam se adequar conforme as necessidades de cada um, e ainda para fortalecer as políticas conquistadas por seus pares para uma cultura institucional inclusiva.

A legislação acerca da inclusão no ensino superior, aponta sempre o direito à Educação, sem desigualdades e exclusão, em que as universidades devem se adequar estruturalmente, visando eliminar barreiras arquitetônicas e pedagógicas, adaptando a estrutura física e pedagógica, tornando o ambiente acadêmico mais acessível.

Assim, após as discussões e implementações das leis que garantem além do ingresso, a permanência e o sucesso acadêmicos dos alunos PAEE no ensino superior, um número maior desses estudantes tem ingressado nesse nível de ensino, visto que “Essas mudanças legais têm colocado novos desafios para as IES em relação à inclusão de pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento” (PLETSCH; MELO, 2017, p. 1614).

Em vista disso, buscou-se compreender o que a produção científica nas áreas da Educação e da Educação Especial tem discutido, por sua vez, sobre a tradução dessas políticas nos micros e macrocontextos da educação superior brasileira. Nesse sentido, foi realizada revisão bibliográfica dos estudos recentes sobre o tema em questão, conforme será apresentado a seguir.

1.2. A produção científica sobre Inclusão do Público-Alvo da Educação Especial no Ensino Superior

A temática sobre Inclusão no Ensino Superior foi identificada em 25 artigos publicados em periódicos científicos nacionais nos últimos cinco anos⁶ e, em nível *Stricto Sensu*, em sete dissertações e em três teses defendidas nos últimos dez anos. Seus elementos que dialogam diretamente com a presente dissertação serão respectivamente apresentados.

1.2.1. Artigos Científicos:

No que tange os artigos científicos identificados foi possível vislumbrar, com base em uma análise prévia realizada, oportunidades de se aproximar de elementos que contribuíssem com as escolhas metodológicas da presente dissertação e possíveis lacunas a serem investigadas. Nesse sentido, a exploração da produção científica possibilitou sua organização nos seguintes eixos: a) objetivos dos estudos; b) procedimentos de coleta de dados; c) principais resultados e d) representatividade regional da produção científica.

a) Objetivos dos estudos:

Em relação aos principais objetivos dos estudos levantados, foi possível encontrar cinco grandes categorias: 1) ações e iniciativas para a inclusão e acessibilidade de estudantes PAEE no ensino superior; 2) discussão e implantação de políticas inclusivas no ensino superior; 3) experiências de estudantes PAEE no ensino superior; 4) mapeamento de estudantes PAEE incluídos no ensino superior; 5) análise da produção científica sobre a inclusão no ensino superior.

b) Procedimentos de Coleta de Dados

Constatou-se ainda, que nove trabalhos investigaram os estudantes PAEE no ensino superior, utilizando como técnica de pesquisa entrevistas ou questionários (GUERREIRO; ALMEIDA; SILVA FILHO, 2014; CASTRO; ALMEIDA, 2014; FERNANDES; COSTA,

⁶ Para levantamento dos artigos efetuou-se a busca no portal de periódicos *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), utilizando-se dos seguintes descritores de forma combinada: inclusão AND ensino superior, deficiência AND ensino superior. O quadro com a apresentação dos títulos dos artigos, autores e ano de publicação consta como apêndice nessa dissertação (Apêndice A). Os anos que apresentaram maior concentração de publicações foram 2017 e 2018 (oito trabalhos por ano). Em 2016, 2015 e 2014 foram publicados três artigos por ano. O recorte temporal seguiu o critério de seleção dos artigos mais atuais sobre a temática.

2015; CALHEIROS; FUMES, 2016; SILVA; FERREIRA, 2017; MESQUITA, 2018; LOURENÇO; BATTISTELLA, 2018; ALMEIDA; FERREIRA, 2018; GARCIA; BACARIN; LEONARDO, 2018), mas nenhum utilizou a técnica de grupo focal.

c) Principais Resultados

- ações e iniciativas para a inclusão e acessibilidade de estudantes PAEE no ensino superior

Em relação às ações inclusivas implementadas para promover o ingresso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes PAEE, foram identificados os seguintes elementos: adaptação de avaliações; oferta de atendimento educacional especializado; guia acessível; a estrutura e organização de um Serviço de Apoio e do Núcleo; adequações em biblioteca; manual do candidato em algumas instituições; a tutoria de pares; palestras e campanhas de conscientização; letramento bilíngue aos estudantes surdos. A implantação das ações citadas fomentou a implementação de novas ações, de modo a favorecer outras necessidades específicas (SILVA 2014; CASTRO; ALMEIDA, 2014; FERNANDES; COSTA, 2015; CIANTELLI; LEITE, 2016; CIANTELLI; LEITE; NUERNBERG, 2017; FERNANDES; MOREIRA, 2017; NOZU; BRUNO; CABRAL, 2018; MELO; ARAÚJO, 2018).

- discussão e implantação de políticas inclusivas no ensino superior

Os estudos que objetivaram verificar e/ou entender o processo de inclusão e a acessibilidade dos estudantes PAEE na universidade apontaram que, embora algumas universidades estejam se adequando para garantir a inclusão e a acessibilidade dos estudantes PAEE em igualdade de condições, a participação e o sucesso acadêmico dos mesmos dependiam muito de sua própria dedicação e da ajuda dos seus colegas de sala, devido às barreiras ainda existentes (barreiras arquitetônicas; linguísticas; culturais; atitudinais; de comunicação; despreparo dos docentes). Além disso, também foram identificadas universidades que não estavam totalmente adequadas aos padrões legais de inclusão e acessibilidade conforme as determinações do MEC, pela escassez de recursos para que sejam feitas as mudanças necessárias. Destaca-se ainda, a importância do reconhecimento dos direitos dos estudantes PAEE para que ocorra a inclusão, e que embora as discussões sobre as políticas estão acontecendo, ainda há muito que avançar para que o atendimento desse público seja de fato efetivado (CANTORANI; PILATTI, 2015; CALHEIROS; FUMES, 2016; PEREIRA; ALBUQUERQUE, 2017; GESSER; NUERNBERG, 2017; MARTINS; NAPOLITANO, 2017; CABRAL; MELO, 2017; GARCIA; BACARIN; LEONARDO, 2018; POKER; VALENTIM; GARLA, 2018; MESQUITA, 2018; ALMEIDA; FERREIRA, 2018).

- experiências de estudantes PAEE no ensino superior

Os estudos que tiveram como objetivo identificar a vivência dos estudantes PAEE na universidade possibilitaram reforçar a importância das relações afetivas estabelecidas no ambiente universitário assim como as atitudes do aluno. Constataram ainda que seus valores e crenças contribuem para sua permanência e sucesso acadêmicos. No entanto, os autores alertaram que as atitudes, os valores e as crenças dos estudantes precisam estar associados com adequações estruturais e operacionais para que esta permanência seja potencializada. Além disso, os resultados apontaram que os universitários PAEE relataram uma percepção positiva relacionada com a experiência vivenciada com o processo de inclusão (GUERREIRO; ALMEIDA; SILVA FILHO, 2014; SILVA; FERREIRA, 2017).

- mapeamento de estudantes PAEE incluídos no ensino superior

Os estudos apresentaram como principais resultados a vulnerabilidade da coleta de dados censitários pela instituição, por contar primeiramente com a autodeclaração dos estudantes sobre sua deficiência ou necessidade específica. Além disso, percebeu-se que o número de estudantes PAEE no ensino superior ainda é tímido quando comparado ao número total de matrículas, mas que apesar de baixo, esse número vem crescendo a cada ano, devido a elaboração e aprovação de legislação específica (MARTINS; LEITE; LACERDA, 2015; LOURENÇO; BATTISTELLA, 2018; MARTINS; LEITE; CIANTELLI, 2018).

- análise da produção científica sobre a inclusão no ensino superior

Os artigos buscaram levantar artigos e/ou dissertações sobre a temática. O levantamento realizado apontou que a produção científica sobre a temática está avançando, mas ainda é insuficiente, considerando a crescente demanda de estudantes PAEE que estão ingressando nas universidades, especialmente após o Programa Incluir (OLIVEIRA et al., 2016; PLETSCHE; LEITE, 2017).

d) representatividade regional da produção científica

Foi possível identificar nove estudos realizados em escala nacional, sendo que um destes foi realizado no âmbito nacional e internacional concomitantemente, seis estudos realizados sobre a Região Sul, cinco sobre a Região Sudeste e Nordeste, um estudo sobre a Região Centro-Oeste e nenhum sobre a Região Norte. Vale destacar que um dos estudos foi realizado em duas regiões.

Uma vez identificado que, dentre a produção científica brasileira, a região Centro-Oeste foi aquela contemplada com um número reduzido de estudos (um artigo científico), e que este artigo utilizou como fonte a Universidade Federal da Grande Dourados, o presente estudo ampliaria esse universo incluindo outras universidades no Mato Grosso do Sul para além da UFGD: na esfera federal, a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e na esfera estadual, a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

Considerando-se a inserção e diálogo da presente pesquisa dentre as perspectivas da Linha de Educação e Diversidade do Programa de Pós-Graduação em Educação do PPGEduc, da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD e que, esta se constitui como a segunda pesquisa do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva – GEPEI sobre a temática⁷, optou-se pelo recorte de identificar as dissertações e teses dos programas defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação das universidades da região Centro-Oeste⁸ nos últimos dez anos.

1.2.2. A produção científica Stricto Sensu sobre Inclusão no Ensino Superior na região Centro-Oeste

A aproximação com a produção científica *stricto sensu* da região Centro-Oeste brasileira, para o presente estudo, partiu da identificação inicial dos programas de pós-graduação em Educação instituídos nas universidades públicas dessa região, sendo identificadas seis instituições⁹. Além disso, buscou-se os trabalhos desenvolvidos no âmbito do programa de pós-graduação em Educação de uma instituição privada¹⁰.

A partir dos resultados desse procedimento, foi conduzido um estudo exploratório para a localização das dissertações e teses publicadas entre 2009 e 2018 sobre a temática, por meio da busca¹¹ nos *sites* das universidades identificadas e no portal de teses e dissertações da

⁷ O primeiro estudo foi conduzido pela pesquisadora Janete de Melo Nantes, em 2012, sob orientação da Profa. Dra. Marilda Moraes Garcia Bruno, que objetivou analisar a constituição do intérprete de língua de sinais no ensino superior na perspectiva dos surdos.

⁸ O recorte foi realizado por tratar-se da região na qual o estudo foi desenvolvido.

⁹ Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS – Campus Paranaíba e Campus Campo Grande), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS - Campus Campo Grande e Campus Pantanal - Corumbá), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal de Brasília (UnB).

¹⁰ Universidade Católica Dom Bosco (UCDB - Campo Grande).

¹¹ A busca foi realizada utilizando-se os seguintes descritores: deficiência; ensino superior; inclusão; universidade.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹². Dentre os dez estudos identificados (Apêndice B), constatou-se os estudos objetivavam, predominantemente: a) discutir sobre a implementação de políticas inclusivas no ensino superior; b) conhecer as experiências de estudantes PAEE em suas trajetórias acadêmicas no ensino superior; c) identificar ações e iniciativas para a inclusão e acessibilidade dos estudantes PAEE no ensino superior. Sobre os resultados de cada objetivo, foi identificado que:

a) os estudos de Almeida (2009); Silva (2013); Tartuci (2014); Alves (2015); Santana (2016); e Santos (2016) apontaram como principais resultados que as instituições de ensino superior promoveram e ampliaram o atendimento aos estudantes PAEE, impulsionado pelo Programa Incluir, com a disponibilização de recursos para a criação dos núcleos de acessibilidade nas IFES, considerado ser um avanço no processo de inclusão no ensino superior. No entanto, apesar do avanço, ainda há muitas dificuldades presentes para a efetivação das políticas públicas que perpassam por questões burocráticas das próprias instituições públicas na disponibilização de recursos e de outras ações institucionais para o prosseguimento e ampliação dessas ações, para que as universidades estejam adequadas além de sua estrutura arquitetônica, mas também que eliminem as barreiras pedagógicas, atitudinais, comunicacionais e linguísticas

b) a discriminação, o despreparo docente, a ausência de acessibilidade pedagógica, física e atitudinal capaz de atender às especificidades apresentadas pelo alunado PAEE ainda estão presentes em IES brasileiras. Ficou evidente, ainda, que familiares e amigos destes estudantes foram em grande parte os responsáveis pelo seu acesso, permanência e sucesso acadêmicos (COUTINHO, 2011; NANTES, 2012).

c) há importância na utilização de *softwares* para a inclusão e acessibilidade do estudante PAEE e a necessidade de programas de conscientização aos professores, coordenadores, e a toda a comunidade acadêmica sobre a necessidade de acessibilidade para todos os estudantes (MAGALHÃES, 2016). Por outro lado, um trabalho identificou que a maioria dos docentes investigados estava incluindo os estudantes PAEE, realizando adaptação de material, e aqueles que não faziam essas adaptações, era por desconhecimento ou falta de preparo (MARTINS, 2016).

1.3. Reflexões sobre o acesso do estudante PAEE no ensino superior

¹² Na replicação da busca, foram encontradas uma tese e uma dissertação que não haviam sido encontradas anteriormente nos *sites* das universidades.

Neste tópico, serão realizadas reflexões sobre o ingresso dos estudantes PAEE nas universidades, apresentando um panorama da trajetória acadêmica desses estudantes.

Segundo Cabral e Santos (2017), a partir do Censo Educacional de 2000 é que começaram a ser indicados os debates e a criação de políticas inclusivas aos estudantes PAEE no ensino superior, apoiando esses estudantes em seu ingresso e permanência.

Em uma pesquisa sobre o ingresso dos alunos PAEE na educação básica e no ensino superior baseados nos indicadores educacionais, Cruz e Gonçalves (2013) analisaram as matrículas desses alunos no ensino superior presencial no Brasil e verificaram que houve um aumento progressivo no número de matrículas de 2008 a 2010.

Conforme Martins, Leite e Lacerda (2015), Ciantelli e Leite (2016), Pletsh e Melo (2017), o aumento das matrículas no ensino superior, em grande parte, se deve à criação das políticas públicas que garantem a proteção e cumprimento dos direitos, garantindo além do ingresso, a permanência no ensino superior, a partir da flexibilização do atendimento das necessidades específicas de cada estudante PAEE.

Castro (2011) apontou em seu estudo, que a evolução na matrícula dos estudantes PAEE no ensino superior pode ser reflexo de uma educação inclusiva bem articulada na educação básica, a partir da realização de diversas iniciativas, como preparação das escolas, adequações arquitetônicas, adequações curriculares, formação inicial e continuada de professores, melhoria de métodos de ensino e a introdução de recursos de tecnologia assistiva.

Porém, cabe destacar que, embora o número dessas matrículas tenha evoluído, elas ainda representam uma carência nesse nível de ensino, segundo os autores Cruz e Gonçalves (2013) e Cabral, Santos e Mendes (2018), ocasionado pela suposta má formação no ensino básico, com a ausência de articulação, e que muitas vezes resulta na retenção e até mesmo na desistência desses estudantes, não alcançando desse modo o ensino superior.

No ensino superior, as matrículas de alunos com deficiência ainda são escassas, o que pode ser reflexo de uma não escolarização nas primeiras etapas do ensino básico, favorecendo para a repetição ou evasão destes discentes (CRUZ; GONÇALVES, 2013, p. 84).

Por fim, corroborando com o apontamento dos autores anteriormente citados, os estudantes com deficiência encontram obstáculos ao ingressarem no ensino superior, o que pode estar relacionado com a ausência de suporte para concorrer com outros estudantes, decorrentes dos obstáculos encontrados durante sua vida escolar (PEREIRA, 2008).

Frente as informações apresentadas no presente capítulo, conclui-se que é de suma importância ampliar o conhecimento sobre quais são os obstáculos que podem dificultar o acesso dos estudantes PAEE no ensino superior, assim como sua permanência e formação. Em vista disso, o presente estudo teve como objetivo geral identificar e analisar, a partir da perspectiva dos próprios universitários PAEE, quais são as barreiras e os facilitadores presentes no processo de inclusão no ensino superior.

CAPÍTULO 2 – MÉTODO

Neste capítulo, serão apresentados os procedimentos metodológicos desenvolvidos neste estudo para alcançar os objetivos propostos, como o contexto do estudo, as universidades pesquisadas, os aspectos éticos para a realização da pesquisa, a identificação e caracterização dos participantes, o instrumento e materiais utilizados na pesquisa, o procedimento de coleta de dados e o procedimento de análise de dados.

A presente pesquisa enquadra-se na abordagem qualitativa, que é utilizada para descrever comportamentos, pensamentos e práticas realizadas a partir de linguagens e imagens (MINAYO, 2007).

Observou-se que a abordagem qualitativa, isolada ou combinada com a abordagem quantitativa, foi utilizada nos 35 trabalhos (25 artigos e 10 dissertações e teses) levantados sobre o tema em questão.

Os caminhos da pesquisa qualitativa, como em qualquer outra investigação, parte de um objeto de pesquisa e envolve coleta e análise de dados, de acordo com Triviños (1987). Para o autor, as fases neste tipo de pesquisa são flexíveis, podendo ser mudada sua ordem de acordo com o surgimento de novos dados no decorrer do estudo.

Foi utilizada, como tipo de estudo, a pesquisa descritiva exploratória, ao buscar a opinião dos próprios universitários PAEE, para obter uma nova percepção do objeto de estudo.

A pesquisa pode ser classificada como descritiva porque, “[...] têm por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população [...]” (GIL, 2008, p. 29), e exploratória, pois “[...] embora definidas como descritivas a partir de seus objetivos, acabam servindo mais para proporcionar uma nova visão do problema, o que as aproxima das pesquisas exploratórias” (GIL, 2008, p. 28).

O tipo de pesquisa descritiva e/ou exploratória, sozinhos ou de forma combinada, também foi utilizado em dez trabalhos, sendo eles, oito artigos (GUERREIRO; ALMEIDA; SILVA FILHO, 2014; MARTINS; LEITE; LACERDA, 2015; CABRAL; MELO, 2017; POKER; VALENTIM; GARLA, 2018; NOZU; BRUNO; CABRAL, 2018; LOURENÇO; BATTISTELLA, 2018; MELO; ARAÚJO, 2018; ALMEIDA; FERREIRA, 2018) e duas dissertações (TARTUCI, 2014; MARTINS, 2016), o que demonstra que poucos autores utilizaram este tipo de pesquisa (28,5% do total de estudos levantados sobre a temática inclusão no ensino superior).

Como técnica de pesquisa foi utilizado o grupo focal, por permitir que uma grande quantidade de informações seja levantada e discutida em profundidade pelos principais atores envolvidos no processo de inclusão dos estudantes PAEE no ensino superior. Além disso, avaliou-se que o uso do grupo focal poderia permitir uma nova forma de olhar para o objeto em questão, já que no levantamento dos estudos recentes sobre o tema não foi encontrado nenhum trabalho que tenha feito uso desta técnica de pesquisa.

Conforme explica Morgan (1997), "os grupos focais trazem à tona aspectos que não seriam acessíveis sem a interação grupal" (p. 158). Ainda segundo o autor, o grupo focal é uma técnica de pesquisa por meio da qual são coletados dados de natureza verbal que emergem das interações grupais na discussão de um tema sugerido pelo pesquisador. A técnica de grupo focal é realizada com um grupo de participantes, previamente selecionados, que tenha alguma característica em comum para que possam participar da discussão do tema proposto para a coleta das informações, de acordo com suas experiências com o tema a ser debatido (GATTI, 2005; VERGARA, 2006).

Entre as produções *stricto sensu* levantadas, constatou-se que apenas quatro trabalhos utilizaram a técnica de entrevistas, mas nenhum fez uso da técnica de grupo focal, em vista disso, nesse estudo optou-se por essa técnica.

2.1. Contexto do estudo: do global ao local

O estudo foi conduzido tendo como recorte de coleta e análise dos dados o estado de Mato Grosso do Sul¹³. Contudo, importa contextualizá-lo em um cenário nacional, particularmente com base nos dados censitários da Educação Superior, no que tange: o número de instituições; sua organização e distribuição; número de cursos ofertados, número geral de matrículas; o número geral de concluintes; o número de matrículas de estudantes PAEE no Brasil, na Região Centro-Oeste e no estado de Mato Grosso do Sul; assim como o número de matrículas por tipo de deficiência ou necessidade específica.

¹³ Mato Grosso do Sul possui uma área de 357.145,531 km² e população de 2.682.386 habitantes. A cidade de Campo Grande é a capital sul-mato-grossense (IBGE, 2016). É um estado privilegiado pela sua localização geográfica, pois fica no centro da América do Sul e faz divisa com cinco estados brasileiros: Paraná, São Paulo, Minas Gerais, Goiás e Mato Grosso. Além disso, faz fronteira com dois países: Paraguai e Bolívia (INEP, 2006). Geograficamente e economicamente, a localização do estado é considerada privilegiada, pois fica situada nos corredores de exportação dos estados de São Paulo e Paraná. Sua economia se baseia no setor agropecuário, devido aos fatores climáticos e ao manancial hídrico (INEP, 2006).

Em uma perspectiva comparativa, considerou-se a importância de apresentar um paralelo entre os dados sobre as mesmas variáveis nacionais e os dados referentes ao estado da região Centro-Oeste.

2.1.1. Número de Instituições de Ensino Superior: Brasil X Mato Grosso do Sul

De acordo com dados do Censo do INEP, no ano de 2017, o Brasil registrou 296 IPES, sendo distribuídas nas esferas: federal (109), estadual (124) e municipal (63). No que diz respeito ao estado de Mato Grosso do Sul, foram registradas quatro IPES em 2017 (três federais e uma estadual), de acordo com a Tabela 1. Dessas quatro IPES, três são Universidades e um Instituto Federal (IF) (INEP, 2017).

Tabela 1: Número de IPES no Brasil e no Estado de Mato Grosso do Sul, por esfera administrativa.

Instituições	Brasil	Mato Grosso do Sul
	2017	2017
Públicas	296	04
Federais	109	03
Estaduais	124	01
Municipais	63	-

Fonte: Elaborado pela autora, conforme dados do INEP (2017).

2.1.2. Número de Instituições Públicas de Ensino Superior no Brasil, por organização e distribuição

As 296 IPES no Brasil, no ano de 2017, estavam organizadas e distribuídas em: 106 universidades, oito centros universitários, 142 faculdades e 40 institutos federais e centros federais de educação tecnológica (CEFET), conforme mostra a Tabela 2.

Tabela 2: Organização e distribuição das IPES no Brasil.

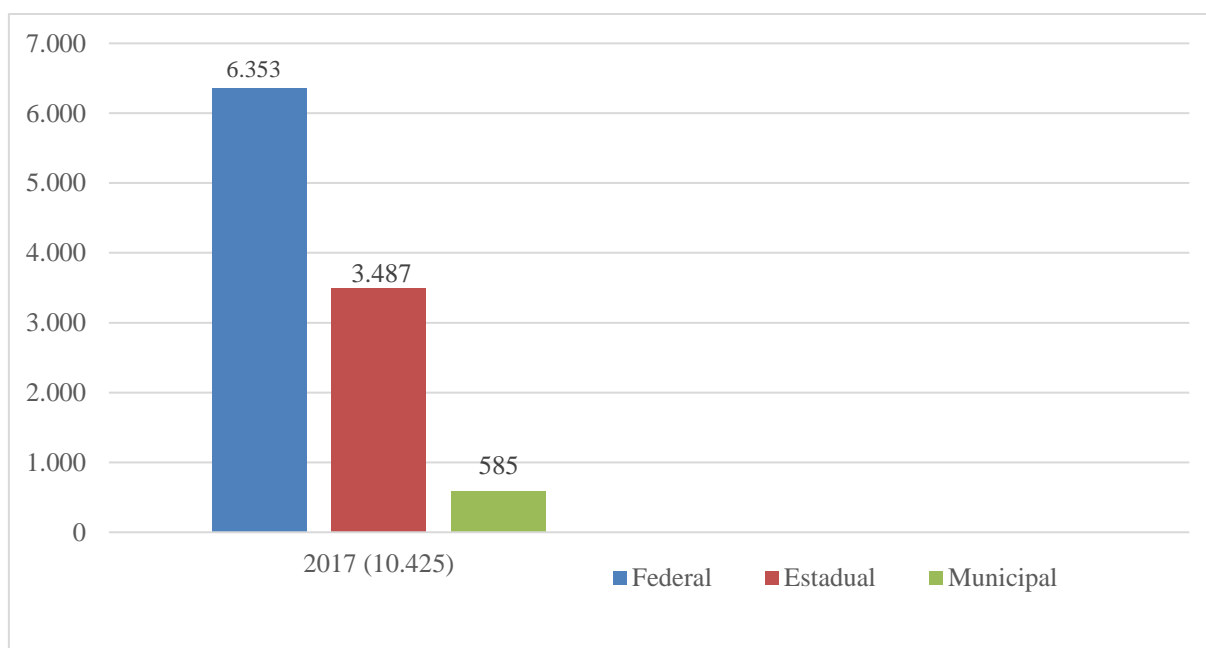
Instituições	Públicas	Federal	Estadual	Municipal
Universidades	106	63	39	04
Centros	08	-	01	07
Universitários				
Faculdades	142	06	84	52
IF e CEFET	40	40	-	-

Fonte: Elaborado pela autora, conforme dados do INEP (2017).

2.1.3. Número de cursos ofertados pelas IPES brasileiras, por esfera administrativa

No ano de 2017, em relação ao número de cursos ofertados pelas IPES brasileiras, foram registrados 10.425, distribuídos por esferas administrativas em: 6.353 federais, 3.487 estaduais e 585 municipais (Gráfico 1). Entre os cursos existentes, 5.436 são de bacharelado (52%), 3.792 são de licenciatura (36%) e 1.197 de tecnólogo (12%) (INEP, 2017).

Gráfico 1: Número de cursos nas IPES brasileiras.

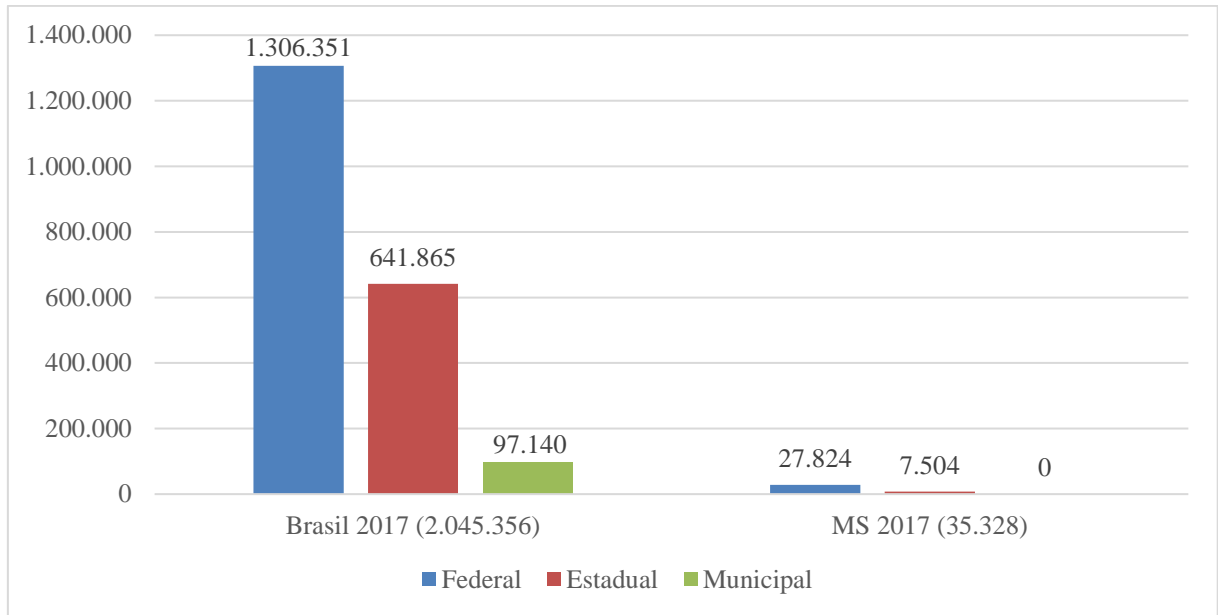


Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do INEP (2017).

2.1.4. Número de matrículas nas IPES brasileiras, por esfera administrativa

O número total de matrículas nas IPES, em 2017, foi de 2.045.356, sendo 1.306.351 em instituições federais; 641.865 em estaduais; e 97.140 em municipais, conforme mostra o Gráfico 2. Quanto às matrículas no Mato Grosso do Sul em IPES, em 2017, foi registrado o número de 35.328 matrículas (27.824 nas instituições federais e 7.504 nas estaduais) (INEP, 2017).

Gráfico 2: Número de matrículas nas IPES brasileiras e no MS.

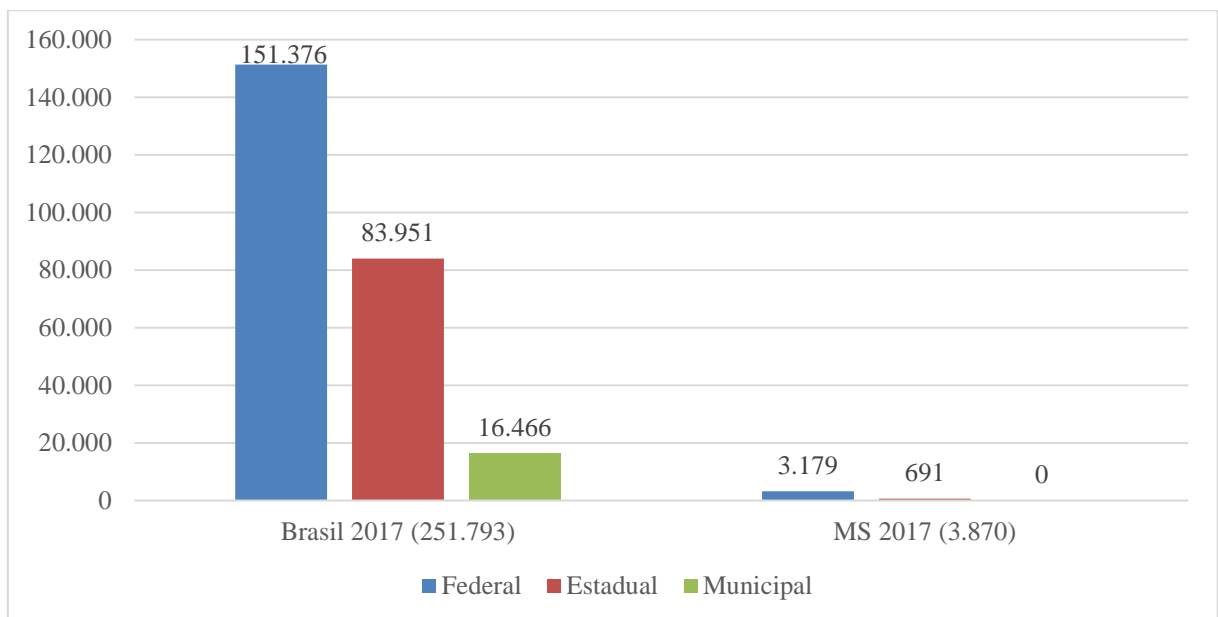


Fonte: Elaborado pela autora, conforme dados do INEP (2017).

2.1.5. Número de concluintes nas IPES brasileiras, por esfera administrativa

De acordo com o censo, o número total de concluintes nas IPES, no ano de 2017, foi de 251.793 (151.376 em instituições federais; 83.951 nas estaduais; e 16.466 nas municipais), de acordo com o Gráfico 3. No que se refere ao Mato Grosso do Sul, no mesmo ano, foram registrados 3.870 concluintes (3.179 nas instituições federais e 691 nas estaduais) (INEP, 2017).

Gráfico 3: Número de concluintes nas IPES brasileiras e no MS.

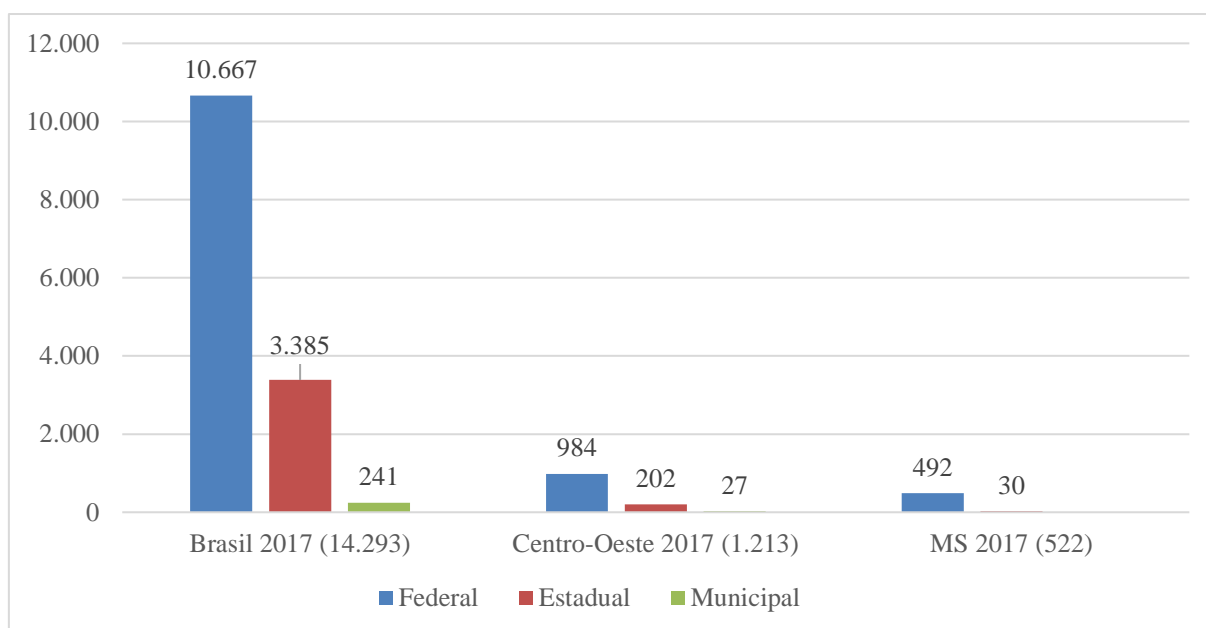


Fonte: Elaborado pela autora, conforme dados do INEP (2017).

2.1.6. Número de matrículas dos estudantes PAEE nas IPES brasileiras, na Região Centro-Oeste e no MS, por esfera administrativa

Por fim, quanto à matrícula de estudantes PAEE nos cursos de graduação (presenciais e a distância) nas IPES no Brasil, no ano de 2017, foram registradas um total de 14.293 matrículas, sendo 10.667 nas instituições federais, 3.385 nas estaduais e 241 nas municipais, de acordo com o Gráfico 4 (INEP, 2017).

Gráfico 4: Matrículas dos estudantes PAEE nas IPES brasileiras, no Centro-Oeste e no MS.



Fonte: Elaborado pela autora, conforme dados do INEP (2017).

Entretanto, observa-se que o número de matrículas de estudantes PAEE em IPES no Brasil ainda é pequeno quando comparado à população geral, já que apenas 0,69% das matrículas foram destinadas a esse público, conforme dados coletados no ano de 2017.

No que se refere ao número de matrículas de estudantes PAEE em IPES na região Centro-Oeste, em 2017, foram registradas 1.213 matrículas desses estudantes, sendo 984 na esfera federal, 202 na estadual e 27 na municipal, conforme pode ser observado no Gráfico 4 (INEP, 2017).

Especificamente em relação ao estado de Mato Grosso do Sul, em 2017, registrou-se 522 estudantes PAEE matriculados nas IPES (492 em federais e 30 na estadual), conforme também evidencia o Gráfico 4 (INEP, 2017).

Considerando os dados apresentados, “[...] não podemos nem devemos nos acomodar no discurso de que a inclusão na universidade só ocorrerá se os estudantes universitários PAEE

se autodeclararem”, é preciso criar e implementar mecanismos que possibilitem a identificação desses alunos durante a sua permanência no ensino superior (CABRAL; SANTOS, 2017, p. 109).

2.1.7. Número de matrículas nas IPES brasileiras, na região Centro-Oeste e no MS por tipo de deficiência ou necessidade específica

No que diz respeito à matrícula desses estudantes PAEE por tipo de deficiência ou necessidade específica, o Quadro 2 apresenta um panorama do Brasil, da região Centro-Oeste e do estado de Mato Grosso do Sul. Em 2017, entre as matrículas dos estudantes PAEE no Brasil, prevalecia a deficiência física (4.842), seguida pela baixa visão (4.832) e deficiência auditiva (1.884). Em relação à região Centro-Oeste, em 2017, havia um número maior de estudantes com baixa visão (472), seguido pela deficiência física (341) e pela deficiência auditiva (166). No estado de Mato Grosso do Sul, em 2017 havia maior incidência de estudantes com baixa visão (324), seguida pela deficiência física (71) e deficiência auditiva (47) (INEP, 2017).

Quadro 2: Matrículas dos estudantes por deficiência ou necessidade específica nas IPES no Brasil, no Centro-Oeste e no estado de Mato Grosso do Sul.

Deficiência ou necessidade específica	Brasil	Centro-Oeste	MS
	2017		
Deficiência física	4842	341	71
Baixa Visão	4832	472	324
Deficiência auditiva	1884	166	47
Cegueira	771	27	7
Surdez	692	84	35
Deficiência intelectual	562	62	20
Superdotação	392	40	23
Deficiência múltipla	198	15	1
Autismo infantil	142	4	2
Síndrome de Asperger	141	22	2
Transtorno desintegrativo da infância	117	3	1
Surdocegueira	45	1	-
Síndrome de Rett	40	-	-

Fonte: Elaborado pela autora, conforme dados do INEP (2017).

Percebe-se que as deficiências sensoriais (baixa visão e deficiência auditiva) e a deficiência física predominam na estatística do INEP, conforme já indicava o estudo de Cabral, Santos e Mendes (2018). Martins, Leite e Lacerda (2015) apontaram em seu estudo que o número de matrículas dos estudantes com deficiência visual, física e auditiva têm aumentado

no decorrer da última década, porque “Os dados referentes às condições de acessibilidade permitem estabelecer uma conexão direta com o tipo de deficiência dos estudantes com o maior número de matrículas em IES” (p. 1005).

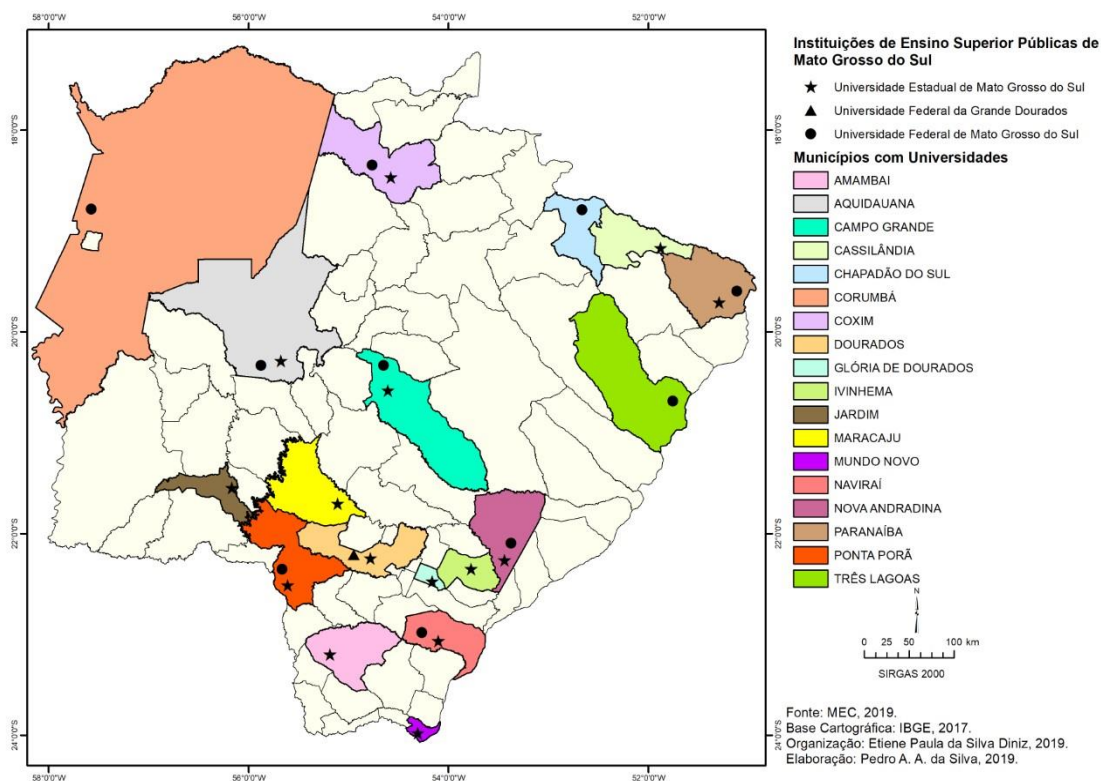
2.2. Local do estudo

O estudo foi desenvolvido em três universidades públicas do Mato Grosso do Sul, sendo elas: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS, Campus Campo Grande e Dourados), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD, Dourados) e Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS, Campus Campo Grande).

Cabe mencionar que foi efetuado contato, via telefone e e-mail, com as duas maiores universidades privadas de Mato Grosso do Sul, convidando-as a participar da pesquisa. No entanto, uma universidade não respondeu ao convite realizado até o início da coleta de dados e um representante da segunda universidade explicou que não havia número suficiente de estudantes PAEE matriculados na instituição para participar da pesquisa. É importante explicar também que, no caso da UEMS e da UFMS, foram selecionados para a pesquisa somente os *campi* localizados nas cidades de Campo Grande e Dourados, devido ao número reduzido de estudantes PAEE matriculados nas demais unidades.

A Figura 1 ilustra a distribuição dos diferentes *campi* das universidades investigadas no estado de Mato Grosso do Sul.

Figura 1: Localização dos *campi* das três universidades pesquisadas.



A seguir, será realizada uma breve apresentação de cada universidade.

2.2.1. UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

A UEMS foi criada na primeira Constituinte do Estado, em 1979, pela Lei Estadual nº 1461, de 20 de dezembro de 1993, com o objetivo de difundir o conhecimento e garantir a evolução do homem, de modo que ele seja um ser crítico e atuante na sociedade, provendo ensino, pesquisa e extensão (UEMS, 2017).

Dourados é a unidade sede, no total são 64 cursos de graduação, 19 de especialização, 14 cursos de mestrado, dois de doutorado e três de EAD. A UEMS possui outras 20 unidades universitárias entre campus e polos de educação à distância, sendo distribuídas nos seguintes municípios: Água Clara - EaD, Amambai, Aquidauana, Bataguassu - EaD, Bela Vista - EaD, Camapuã - EaD, Campo Grande, Cassilândia, Coxim, Glória de Dourados, Ivinhema, Jardim, Maracajú, Miranda - EaD, Mundo Novo, Naviraí, Nova Andradina, Paranaíba, Ponta Porã e São Gabriel - EaD (UEMS, 2017).

No que diz respeito ao setor responsável pelas questões de acessibilidade na UEMS, há o Setor de Inclusão e Diversidade, um órgão que pertence à Divisão de Atendimento Estudantil, subordinado à Pró-reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários, cujo objetivo é guiar,

planejar, controlar e analisar as ações realizadas na universidade, garantindo a efetivação de políticas institucionais para a Educação Inclusiva, combatendo e prevenindo o preconceito por gênero, classe, raça, etnia, orientação sexual e do PAEE (UEMS, 2017).

2.2.2. UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados

Nasceu em 1971 como Centro Pedagógico de Dourados (CPD), depois passou a ser Centro Universitário de Dourados (CEUD), *campi* da UFMS (UFGD, 2017). Quando o Centro Pedagógico de Dourados teve início, só havia o curso de História, Letras, Agronomia e Pedagogia. Na década de 1980, começou a funcionar os cursos de Geografia, Ciências Contábeis e Matemática. Na década de 1990 foram implantados os cursos de Ciências Biológicas e Análise de Sistemas, assim como os primeiros cursos de pós-graduação (o mestrado em Agronomia e em História). Nos anos 2000, tiveram início os cursos de Medicina, Direito e Administração, assim como os mestrados em Entomologia e Conservação da Biodiversidade e em Geografia, e o primeiro doutorado da região, em Agronomia (UFGD, 2017).

Somente em 2005 foi criada a UFGD, a partir do desmembramento da UFMS, em 01/01/2006, de acordo com a Lei nº 11.153, de 29/07/2005, com o Programa de Expansão das Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil, do governo federal. Com isso houve a criação de novos cursos de graduação e pós-graduação por meio de investimentos públicos em infraestrutura física e de pessoal, e ainda com o objetivo de incorporação do Hospital Universitário à estrutura (UFGD, 2017).

Atualmente, a UFGD possui 34 cursos de graduação presenciais, 15 cursos de especialização, 21 cursos de mestrado, nove cursos de doutorado, três residências e um curso *Master in Business Administration* (MBA). O campus da UFGD está localizado em Dourados. Também possui cursos de educação à distância sendo: cinco cursos de graduação e cinco de pós-graduação *lato sensu*, distribuídos nos seguintes polos: Água Clara, Bataguassu, Bela Vista, Camapuã, Costa Rica, Japorã, Miranda, Porto Murtinho, Rio Brillante e São Gabriel (UFGD, 2017).

Na UFGD, o setor responsável pelas questões de acessibilidade é o Núcleo Multidisciplinar para a Inclusão e Acessibilidade – NuMIAC, sendo um órgão suplementar da reitoria e foi implantando (regulamentado) na UFGD em 2015, com o objetivo de oferecer orientações aos estudantes PAEE, aos professores destes estudantes e a comunidade em geral, por meio de ações que promovam a acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos

sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, garantindo não só o acesso, mas a permanência e o sucesso acadêmico destes estudantes. Sua equipe, no ano no qual o presente estudo foi desenvolvido, era composta pela chefe do núcleo, uma secretária e uma revisora de textos Braille (NOZU; BRUNO; CABRAL, 2018; UFGD, 2017).

2.2.3. UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Foi fundada em 1962 com a criação da Faculdade de Farmácia e Odontologia de Campo Grande, quando começou o ensino superior no sul do estado do Mato Grosso (UFMS, 2017).

Com a criação do Instituto de Ciências Biológicas de Campo Grande (ICBCG) pela Lei Estadual nº 2.620 de 26/07/1966, houve uma reformulação da estrutura anterior em que esses cursos foram absorvidos, instituiu departamentos e o curso de Medicina foi criado (UFMS, 2017).

Foi criado em Corumbá, em 1967, pelo governo do Estado de Mato Grosso o Instituto Superior de Pedagogia, e em Três Lagoas, o Instituto de Ciências Humanas e Letras, ampliando o ensino superior na rede pública estadual (UFMS, 2017).

Com a Lei Estadual nº 2.947, de 16/09/1969, foi criada a Universidade Estadual de Mato Grosso (UEMT), integrando os Institutos de Campo Grande, Corumbá e Três Lagoas. Foram criados os Centros Pedagógicos de Aquidauana e Dourados em 1970, incorporados à UEMT (UFMS, 2017).

Após a divisão do Estado do Mato Grosso, concretizou-se a federalização da instituição que passou a se chamar Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, pela Lei Federal nº 6.674, de 05/07/1979 (UFMS, 2017).

A sede da UFMS é em Campo Grande com 46 cursos de graduação, 34 cursos de mestrado, 15 cursos de doutorado, além de mais de 70 especializações em diversas áreas e distribuídas nos seus *campi* nas cidades de: Aquidauana, Chapadão do Sul, Corumbá, Coxim, Naviraí, Nova Andradina, Paranaíba, Ponta Porã e Três Lagoas. Possui ainda cursos à distância, sete de graduação e cinco de pós-graduação *lato sensu* nos seguintes polos: Água Clara, Bataguassu, Bela Vista, Bonito, Camapuã, Campo Grande, Costa Rica, Japorã, Miranda, Porto Murtinho, Rio Brillhante e São Gabriel (UFMS, 2017).

Quanto ao setor responsável pelas questões de acessibilidade, a UFMS conta com a Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas (DIAAF), subordinada à Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis. A DIAAF é responsável pelo desenvolvimento de ações que promovam a acessibilidade e as políticas afirmativas na universidade, em que realiza

avaliação das necessidades específicas dos estudantes PAEE, orienta e organiza o atendimento aos mesmos, entre outros. Dentro dessa Divisão está a Seção de Acessibilidade com uma equipe que, no ano no qual o presente estudo foi desenvolvido, era composta por: Chefe de Divisão, Chefe da Seção de Acessibilidade, quatro técnicos em assuntos educacionais, quatro tradutores intérpretes de língua de sinais e um assistente em administração (SANTANA, 2016; UFMS, 2017).

Resumidamente, o Quadro 3 apresenta os setores responsáveis pela inclusão dos estudantes PAEE em cada universidade na qual o estudo foi desenvolvido, o ano de implementação, assim como os objetivos assumidos pelos respectivos setores.

Quadro 3: Setores responsáveis pela inclusão dos estudantes PAEE no ambiente universitário e seus objetivos.

Universidade	Setor/núcleo/divisão responsável	Ano de Implementação	Objetivo
UEMS	Setor de Inclusão e Diversidade	2016 ¹⁴	Guiar, planejar, controlar e analisar as ações realizadas na universidade, garantindo a efetivação de políticas institucionais para a Educação Inclusiva, combatendo e prevenindo o preconceito por gênero, classe, raça, etnia, orientação sexual e do PAEE.
UFGD	Núcleo Multidisciplinar para Inclusão e Acessibilidade	2015 ¹⁵	Oferecer orientações aos estudantes PAEE, aos professores destes estudantes e a comunidade em geral, por meio de ações que promovam a acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, garantindo não só o acesso, mas a permanência e o sucesso acadêmico destes estudantes.

¹⁴ Foi criada a Divisão de Inclusão pela Resolução COUNI-UEMS nº 329, de 1º de outubro de 2007, e foi alterado para Setor de Inclusão e Diversidade pela Resolução COUNI-UEMS nº 468, de 26 de abril de 2016.

¹⁵ Em 2007 o Laboratório de Práticas em Educação Inclusiva (LAPEI) foi implantado com os recursos de dois editais do Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior. A partir desse ano, o LAPEI foi responsável pelas ações voltadas para a inclusão do PAEE na UFGD. No ano de 2015, foi implantado o Núcleo Multidisciplinar para a Inclusão e Acessibilidade (NOZU; BRUNO; CABRAL, 2018).

UFMS	Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas	2013 ¹⁶	Desenvolver ações que promovam a acessibilidade e as políticas afirmativas na universidade, realizando avaliação das necessidades específicas dos estudantes PAEE, orientando e organizando o atendimento aos mesmos, entre outros.
------	---	--------------------	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

2.3. Aspectos éticos

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFGD em março de 2018 e aprovado em julho de 2018, mediante o Parecer nº 2.756.408 (Anexo A).

O termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) contém as principais informações do projeto de pesquisa (objetivos e metodologia) e a solicitação de anuência dos participantes, deixando claro que a participação seria livre e que a qualquer momento o participante poderia desistir e retirar o seu consentimento. O TCLE prevê ainda os possíveis riscos dos participantes em sentir constrangimento ou desconforto em responder alguma pergunta, e que caso isso acontecesse a reunião seria interrompida. Por fim, foi informado aos participantes sobre o sigilo total da sua identificação (TCLE, Apêndice F).

2.4. Participantes

2.4.1. Identificação e Seleção dos Participantes

Participaram da pesquisa os universitários PAEE atendidos pelos núcleos e/ou divisão e/ou setor de inclusão e acessibilidade das três universidades públicas do Mato Grosso do Sul, que após o contato e explanação da pesquisa apresentaram sua anuência. No total foram compostos cinco grupos, sendo dois grupos em duas universidades e apenas um grupo¹⁷ na terceira universidade.

O primeiro contato com os participantes dos Grupos A, B, C, D e E foi realizado por e-mail, informado pelo setor responsável pela acessibilidade de cada universidade. No e-mail enviado aos acadêmicos, foi realizada uma breve explicação do objetivo da pesquisa e

¹⁶ Desde 2005 já funcionava o Laboratório de Educação Especial, mas somente em 2010 foi consolidada a Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas (SILVA, 2013).

¹⁷ Em uma das universidades foi realizado apenas um grupo focal, devido ao baixo número de estudantes PAEE.

apresentado um convite (Apêndice E) para participação, enfatizando a importância da presença deles para a realização da pesquisa.

Aos estudantes que responderam o e-mail aceitando o convite de participação, foi enviada a ficha de caracterização solicitando o preenchimento. Posteriormente, foi realizado contato telefônico a outros estudantes na tentativa de selecionar um número maior de participantes. Àqueles que concordaram em participar, também foi encaminhado e-mail com a ficha de caracterização.

Para a caracterização dos participantes dos Grupos A, B, C, D, e E foram utilizados os dados fornecidos por meio das fichas de caracterização, que foram tabulados utilizando o aplicativo Excel[®]. Utilizou-se as seguintes categorias¹⁸: idade, sexo, deficiência ou necessidade específica, processo de ingresso na universidade, ano de ingresso, curso, turno, semestre e especificação do tipo de bolsa recebida (no caso dos acadêmicos bolsistas).

2.4.2. Caracterização dos Participantes

Participaram da pesquisa 26 estudantes PAEE distribuídos em cinco grupos. Destes, 14 são do sexo feminino e 12 do sexo masculino. A idade variou entre 18 e 58 anos (com média de 29,3 e mediana igual a 22), conforme mostra o Quadro 4.

¹⁸ Por questões éticas, as universidades nas quais cada grupo de participantes está matriculado não serão especificadas.

Quadro 4: Idade, sexo, necessidades específicas dos estudantes PAEE e cursos de graduação.

Universidade	Grupo	Idade	Sexo	Necessidade específica	Curso	Turno
1	A	18	Masculino	Síndrome de Asperger	Ciências Biológicas Licenciatura	Integral
		19	Feminino	Altas Habilidades	Relações Internacionais	Noturno
		20	Feminino	Deficiência auditiva	Ciências biológicas - Licenciatura	Integral
		23	Masculino	Síndrome de Asperger	Química - Licenciatura/bacharelado	Integral
		26	Feminino	Baixa visão	Letras	Noturno
		35	Masculino	Deficiência física	História - Licenciatura/bacharelado	Noturno
		40	Feminino	Deficiência auditiva	Ciências Sociais	Matutino
	E	18	Feminino	Deficiência física	Psicologia	Integral
		18	Masculino	Deficiência auditiva	Engenharia de produção	Integral
		19	Masculino	Baixa visão	Psicologia	Integral
21		Feminino	Deficiência física	Ciências biológicas	Integral	
21		Masculino	Surdez	Letras libras	EaD	
2	B	21	Feminino	Deficiência física	Pedagogia	Noturno
		22	Feminino	Deficiência auditiva	Letras licenciatura português/espanhol	Noturno
		25	Masculino	Deficiência intelectual	Artes cênicas	Vespertino
		41	Masculino	Deficiência física	Geografia licenciatura	Vespertino
		53	Feminino	Deficiência física	Turismo	Matutino
		53	Masculino	Cegueira	Letras bacharelado	Integral
		58	Feminino	Deficiência física	Turismo	Matutino
	C	19	Masculino	Baixa visão	Pedagogia	Vespertino
		37	Feminino	Deficiência física	Pedagogia	Vespertino
		44	Feminino	Baixa visão	Física licenciatura	Noturno
		50	Feminino	Deficiência física	Pedagogia	Vespertino
3	D	19	Masculino	Altas habilidades/superdotação	Engenharia Elétrica	Integral
		20	Masculino	Deficiência física	Nutrição	Integral
		22	Feminino	Surdez	Medicina Veterinária	Integral

Fonte: Elaborado pela autora.

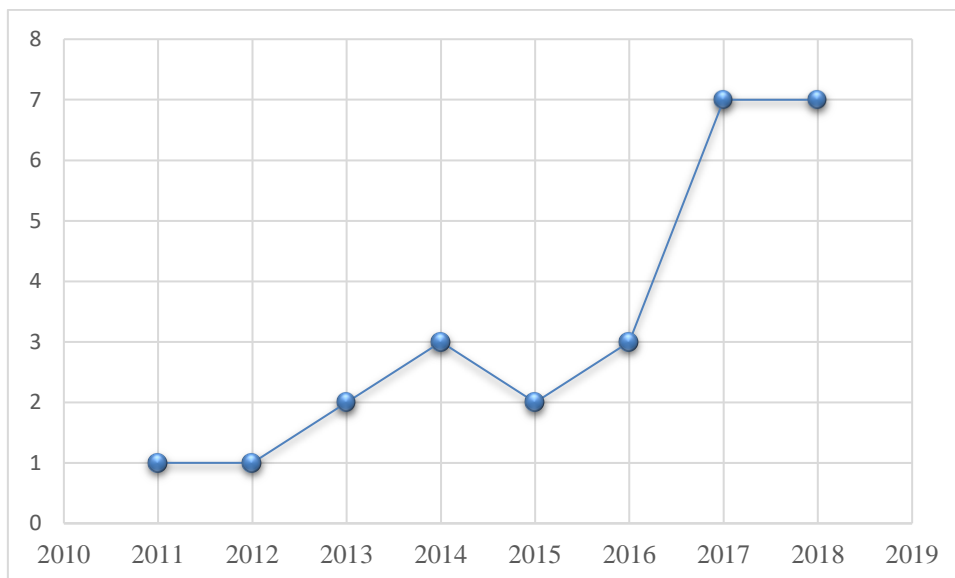
Ainda segundo o Quadro 4, é possível constatar que participaram da pesquisa estudantes com diferentes necessidades específicas: dez com deficiência física, quatro estudantes com deficiência auditiva, cinco com deficiência visual (um cego e quatro com baixa visão), dois alunos com altas habilidades/superdotação, dois com Síndrome de Asperger, dois com surdez e um com deficiência intelectual. Em vista disso, houve maior participação de acadêmicos com deficiência física e sensorial.

Quanto aos cursos de graduação nos quais os estudantes PAEE estão matriculados, são de diversas áreas, como também pode ser observado no Quadro 4: ciências biológicas licenciatura e bacharelado, química licenciatura e bacharelado, letras licenciatura e bacharelado, história licenciatura e bacharelado, ciências sociais licenciatura, relações internacionais, pedagogia, turismo, geografia licenciatura, artes cênicas, física licenciatura, medicina veterinária, engenharia elétrica, nutrição, psicologia, engenharia de produção e letras libras.

Quanto ao processo de ingresso, 16 estudantes ingressaram pelo Sistema de Seleção Unificada (Sisu) e 10 ingressaram pelo processo seletivo do vestibular, sendo quatro pelo acesso universal e seis pelo sistema de reserva de vagas destinadas à estudantes oriundos de escolas públicas: dois pela reserva de vagas à pessoa com deficiência, dois pelas cotas raciais e os demais participantes não especificaram.

Em relação ao ano de ingresso na universidade, os grupos foram compostos por acadêmicos calouros e veteranos, sendo que quatro ingressaram entre os anos de 2011 e 2013 e grande parte (14 universitários) ingressou nos anos de 2017 e 2018, de acordo com o Gráfico 7.

Gráfico 5: Ano de ingresso dos estudantes PAEE participantes do estudo.



Fonte: Elaborado pela autora.

2.5. Procedimento de Coleta e Tratamento de Dados

2.5.1. Instrumentos

Primeiramente foi elaborada uma ficha de caracterização dos estudantes PAEE e um roteiro para o grupo focal com cinco questões. A ficha e o roteiro foram enviados a dois juízes, professores doutores e pesquisadores da área de Educação Especial. O primeiro juiz fez suas considerações e encaminhou o instrumento reformulado com 15 questões. A partir das considerações realizadas, foi elaborada uma nova versão do instrumento com seis questões, pois o roteiro de grupo focal tem como característica principal ser composto por um número reduzido de perguntas (GATTI, 2005). Não houve alteração na ficha de caracterização dos estudantes PAEE.

A nova versão do instrumento, com as seis novas questões, foi encaminhada para o segundo juiz. Esse juiz realizou algumas pequenas considerações apenas para um melhor entendimento das questões. Após realizar as correções indicadas, o roteiro para o grupo focal foi finalizado (Apêndice C).

A ficha de caracterização dos estudantes PAEE (Apêndice D) contém a identificação do projeto (título, orientadora, mestranda, telefone para contato e objetivo do estudo) e um questionário, no qual o estudante deve apontar: data de nascimento, sexo, contato, necessidade específica que faz o estudante pertencer ao público alvo da educação especial, processo de ingresso na universidade, ano de ingresso, curso, semestre, turno e se possui algum tipo de bolsa ou auxílio financeiro.

Por sua vez, as questões que compõem o roteiro versam sobre: o apoio para o ingresso e a permanência, as barreiras encontradas, o envolvimento dos professores, da coordenação, da direção, das associações/atléticas de estudantes, dos técnicos administrativos e ainda dos colegas de classe.

2.5.2. *Materiais*

As reuniões foram realizadas em uma sala da universidade correspondente a cada grupo. Para compor o cenário de coleta de dados, as cadeiras da sala foram dispostas em círculo, o equipamento de filmagem e o gravador foram montados e testados pela pesquisadora.

Para o registro das reuniões foi realizada filmagem. Para que os participantes não ficassem intimidados com o uso da câmera, foi utilizado um equipamento pequeno, uma *GoPro Hero5 session*. De acordo com Gatti (2005), o registro das reuniões pode ser realizado por um ou dois relatores, que não devem interferir na discussão, somente irão relatar o que for dito e o que for acontecendo durante a reunião, não sendo possível a captação de todas as falas. Por isso, a autora sugere o uso de gravadores, um ou dois dispostos entre os participantes, para uma boa captação do áudio, e ainda o uso de câmeras de vídeo.

2.5.3. *Coleta e Tratamento dos dados*

Uma vez selecionados os participantes da presente pesquisa, como procedimento de coleta de dados foram realizadas reuniões de grupo focal com os alunos PAEE atendidos pelos setores responsáveis pela inclusão e acessibilidade das universidades pesquisadas, a fim de identificar as ações, os serviços e os recursos disponíveis aos estudantes PAEE na universidade, e identificar as barreiras e os facilitadores encontrados pelos mesmos nas referidas universidades.

O objetivo da pesquisa com grupos focais é identificar concepções, emoções, condutas, convicções, práticas e respostas dos participantes, que não seriam capazes de serem captadas por meio de outros métodos, permitindo ao pesquisador coletar mais informações em menos tempo, conforme afirmam Morgan e Krueger (1993 apud GATTI, 2005, p. 9).

No dia de cada reunião, foi preparado um lanche aos participantes com água, café e/ou refrigerante, bolo, sanduíches, e foi entregue a cada um, uma pequena lembrança¹⁹. Foi disponibilizada carona no dia da reunião para um participante do Grupo A, três do Grupo C e um do Grupo D.

¹⁹ Como lembrança, foi entregue uma caixinha personalizada e embalada com pipoca *gourmet* de leite ninho.

As reuniões de grupo focal foram conduzidas pela pesquisadora, que assumiu o papel de moderadora. Segundo Gatti (2005) e Vergara (2006), para a condução da reunião de grupo focal deve haver um facilitador, que fará o direcionamento e as intervenções para que os participantes interajam entre si trazendo contribuições. Este facilitador, papel que pode ser assumido pelo próprio pesquisador, poderá conduzir as reuniões sozinho ou por uma equipe de pesquisa composta pelo pesquisador, por um ou mais moderadores e por um assistente de pesquisa (VERGARA, 2006).

As reuniões foram iniciadas com uma breve apresentação dos participantes e da pesquisadora que coordenou cada grupo²⁰). Em seguida foi efetuada a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Na sequência, foi realizada a leitura de algumas regras a serem seguidas pelos participantes: todos devem participar; apenas uma pessoa fala por vez; as discussões paralelas devem ser evitadas; ninguém pode dominar a discussão; todos tem o direito de dizer aquilo que pensam (GATTI, 2005). Além disso, foi explicado que o conteúdo da reunião era sigiloso e, em vista disso, nenhum participante poderia contar para terceiros as discussões ali realizadas e, de forma nenhuma, o nome deles poderia ser mencionado.

A duração média das reuniões foi de 1 hora e 30 minutos. Segundo Gatti (2005), as reuniões de grupo focal devem ter duração de uma hora e meia em média, não podendo extrapolar três horas.

Para a reunião do Grupo A, 10 estudantes haviam confirmado presença, mas no dia, três faltaram. Quanto às reuniões dos Grupos B e E, ninguém faltou. Em relação ao Grupo C, um estudante faltou e no Grupo D, dois faltaram, conforme evidencia o Quadro 6. Vale lembrar ainda que intérpretes de língua de sinais participaram nos grupos D e E, que também foi composto por estudantes surdos.

Quadro 5: Número de participantes confirmados e presentes em cada grupo.

Universidade	Grupo	Nº de estudantes confirmados	Nº de estudantes que compareceram
1	A	10	7
	E	5	5
2	B	7	7
	C	5	4

²⁰ Na primeira reunião de grupo focal também estavam presentes a professora orientadora da pesquisa e uma assistente (acadêmica do curso de Pós-Graduação em Educação).

3	D	5	3
---	---	---	---

Fonte: Elaborado pela autora.

Todas as reuniões foram filmadas, gravadas e, posteriormente, transcritas. Considerando-se que a técnica de grupo focal possibilita a troca de informações, foi utilizado um sinal (/) para indicar a interação entre os participantes nos diálogos.

2.6. Procedimento de análise dos dados

Foi utilizado, como procedimento de análise de dados, a análise de conteúdo, que “é um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (BARDIN, 2016, p. 37).

Foi observado que, entre os 35 estudos levantados sobre a inclusão no ensino superior (artigos, dissertações e teses), a análise de conteúdo foi utilizada em apenas seis trabalhos (FERNANDES; COSTA, 2015; CALHEIROS; FUMES, 2016; CIANTELLI; LEITE, 2016; MESQUITA, 2018; ALVES, 2015; MARTINS, 2016).

A partir da leitura cuidadosa das transcrições, foram identificadas as unidades de análise, que se dividem em: unidades de registro e unidades de contexto. A menor parte do conteúdo é a unidade de registro, podendo ser: uma palavra, tema, objeto ou referente, personagem, acontecimento ou documento (BARDIN, 2016). Nesse estudo a análise foi temática.

As categorias de análise, podem ser definidas *a priori* ou *a posteriori*. *A priori* as categorias são definidas previamente, antes mesmo da divisão das unidades de análise, pois visam uma resposta particular do investigador, e *a posteriori* as categorias são definidas após a divisão das unidades de análise, a partir dos resultados das respostas. Em vista disso, no presente estudo, as categorias foram definidas *a posteriori* e elaboradas segundo as regras de: exclusão mútua, pertinência, objetividade, homogeneidade e produtividade (BARDIN, 2016).

Dessa forma, os passos utilizados para análise dos dados desta pesquisa foram: 1) transcrição das reuniões de grupos focais; 2) divisão das falas em unidades de análise; 3) elaboração das categorias; 4) organização das unidades de análise nas categorias elencadas; 5) descrição das categorias; 6) alocação das falas ilustrativas. É importante destacar que o material proveniente de cada um dos passos (com exceção do primeiro passo) foi submetido à apreciação de um professor pesquisador na área de educação especial. Foi possível levantar oito categorias. Após o levantamento e a reorganização das falas em cada uma das oito categorias, foi realizada a descrição das categorias, conforme os relatos dos estudantes pesquisados.

Os resultados alcançados serão apresentados no Capítulo 3, explicitando a opinião dos universitários PAEE sobre o processo de inclusão por eles vivenciado.

CAPÍTULO 3 – RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da análise dos dados levantados por meio de cinco reuniões de grupo focal com os estudantes PAEE de três universidades públicas do Mato Grosso do Sul, foi possível levantar, identificar e caracterizar oito categorias:

- 1) o ingresso de estudantes PAEE nas IPES;
- 2) acesso à informação sobre direitos do PAEE e serviços de apoio;
- 3) estratégias de apoio ao PAEE;
- 4) barreiras que dificultam e/ou impedem a efetiva participação e trajetória acadêmica do PAEE;
- 5) ações de diretores, coordenadores e servidores técnico-administrativos;
- 6) perspectivas e ações docentes;
- 7) relação entre estudantes PAEE e seus colegas;
- 8) perspectivas familiares.

Cada uma das categorias foi descrita, analisada e discutida à luz da literatura científica, conforme exposto a seguir.

1) O ingresso de estudantes PAEE nas IPES

Na categoria o ingresso de estudantes PAEE nas IPES, foi possível constatar, a partir das falas dos estudantes, que uma parte deles não solicitou nenhum tipo de apoio para o ingresso, seja por avaliar como desnecessário, por medo de dizer que tinha a deficiência e não ser aceito, ou ainda pela falta de informação sobre o direito de receber tal apoio.

Uma das participantes afirmou não ter necessitado do apoio, mas explicou que havia feito a solicitação e que não foi atendida.

Eu não. Eu não quis mesmo. Eu não, eu não quis porque, as opções para mim seriam, uma hora a mais, mas eu consigo fazer a prova mais rápido, eu acabo rápido a prova normalmente, por isso eu não precisei de uma hora a mais (Grupo A).

Eu não pedi, porque na minha visão, quando eu chegasse na universidade era que se eu falasse da minha deficiência eu não ia entrar. O meu foi por conta do medo mesmo, e aí eu falei assim, eu não vou falar né [...] (Grupo A).

Eu também não. Eu não solicitei porque eu não sabia se eu poderia (Grupo A).
Eu não./Não solicitei. Não precisei. [...] [...] na minha inscrição eu não coloquei nenhum tipo de apoio [...] (Grupo D).

Eu não precisei. Não me fez falta./Eu também não. Não precisei, mas eu havia solicitado, mas a mulher na hora de eu fazer a prova falou que não tinha como fazer [...] /Eu não precisei do apoio, no vestibular que eu prestei também não precisei de nenhum suporte, porque eu tenho deficiência auditiva, então na escrita não atrapalha, deu para eu fazer, e na hora de me inscrever, fazer a

matrícula foi normal também./Eu entrei pelo ENEM, no momento eu não precisei fazer, eu não solicitei, porque eu não tinha, eu não via necessidade naquele momento de solicitar apoio, eu consegui fazer normalmente a prova, sem dificuldade (Grupo E).

Os demais estudantes que solicitaram o apoio tiveram seu pedido atendido e realizaram a prova de acordo com suas necessidades específicas, seja com apoio de leitor/transcritor, intérprete de língua de sinais, material ampliado, com mobiliário adequado e/ou acessibilidade arquitetônica, sempre em uma sala separada, com a presença de outros candidatos PAEE ou individualmente, possibilitando a inclusão e acessibilidade dos mesmos.

Eu solicitei ajuda para transcrever a minha prova, por conta do meu AVC, eu não tinha a prática de escrever com a mão esquerda [...] aí como recurso que tinha no ato da inscrição, eu pedi o auxílio de um transcritor (Grupo A).

Bom, eu faço ENEM desde 2010 [...] eu sempre peço a leitora, vem uma pessoa para ler e transcrever aquilo que eu falo, então nunca tive problema assim, todas as provas eu faço oral [...] /Eu também tenho bastante dificuldade, quando eu fui preencher a ficha do ENEM eu já coloquei que eu precisava de uma mesa, nessas cadeiras aqui eu não consigo escrever muito tempo porque elas são baixas, tem que ser mesinhas como essas daí, então quando eu fui fazer a prova já estava lá minha mesa [...] (Grupo B).

Quando eu fiz a prova do ENEM, a minha prova foi com uma letra maior, na fonte 36, e eu tive um leitor, que marcou no cartão de resposta, na minha sala só tinha eu e essa pessoa [...] (Grupo C).

[...] Eu precisei só da intérprete mesmo para entender com clareza e todos os detalhes da prova na leitura e contextualizar também algumas palavras, mas só para isso (Grupo D).

2) Acesso à informação sobre direitos do PAEE e serviços de apoio

Quanto à categoria acesso à informação sobre direitos do PAEE e serviços de apoio, a menor parte dos participantes relatou ter conhecimento sobre a possibilidade de solicitar algum tipo de apoio/recurso. Foi mencionado como exemplo, a solicitação de um professor de apoio para acompanhá-los durante as aulas. Também foi apontado que, apesar de saber sobre o direito de receber o apoio, nem todos fizeram tal solicitação por não julgarem ser necessário.

Bom, eu já sabia que eu tinha direitos né, a gente sempre tem [...] (Grupo A).

Eu já sabia dos meus direitos, desde lá do Dorcelina, eu sabia que eu tinha direito de solicitar o apoio de uma pessoa, mas igual eu te falei, só que a universidade que tinha que me oferecer, aí como ali tudo passa por uma seleção, demorou um ano para eu conseguir (Grupo C).

Bom, desde o ensino fundamental já falaram na questão do itinerante, mas eu nunca senti a necessidade dessa pessoa, por enquanto [...] (Grupo C).

Outros estudantes relataram que, quando ingressaram na universidade, não sabiam que a instituição deveria ofertar esse apoio aos estudantes PAEE. Um dos participantes afirmou

ainda que achava que os alunos não tinham direito a nada, conforme mostram as falas ilustrativas a seguir.

Não conheço nenhum apoio (Grupo D).

Eu quando eu entrei, não sabia que as pessoas na faculdade tinham direitos acadêmicos, achava que não tinham direito nenhum [...] aí eu me animei, com ele junto, porque eu não sabia que tinha isto, não sabia que tinha direitos, não sabia que podia receber apoio da faculdade, eu estava por fora, porque não é muito divulgado isso para o pessoal dos cursos [...] (Grupo A).

Não. Foi a primeira vez que alguém falou comigo sobre isso/Não (Grupo A).

No que diz respeito especificamente ao conhecimento dos universitários PAEE sobre a existência do núcleo de acessibilidade, alguns estudantes relataram que conheceram o núcleo de acessibilidade logo que ingressaram na universidade e o/a coordenador/a do núcleo então, após entrevista com os mesmos, orientou os professores sobre as necessidades específicas desses estudantes, e os tipos de apoio e recursos que poderiam ajudar a favorecer a permanência dos mesmos com êxito na universidade.

Para mim foi logo que eu vim fazer a matrícula, já me falaram que tinha o núcleo e se eu precisava de alguma ajuda, pelo fato de eu não escutar direito e foi quando me encaminharam para o núcleo para passar pela entrevista, perguntaram se eu precisava de alguma ajuda em relação aos professores [...] então foi aí que o núcleo me ajudou a conversar com a coordenação e os professores. Desde o começo do ano, o primeiro contato com o núcleo já foi decisivo [...] (Grupo E).

Eu no momento da matrícula, a mulher que estava fazendo a matrícula ela já me apresentou o núcleo, e falou dele, então depois o núcleo fez uma entrevista comigo para ver se eu precisava de algum recurso, alguma coisa [...] /Eu também, na matrícula já passei pelo núcleo, eu acho que fui bem atendida, não estou precisando de nada (Grupo E).

[...] e logo que falaram que tinha um núcleo de acessibilidade, eu não imaginava que ia ter um núcleo para atender isso, me mostraram diversas coisas que eu poderia ter, diversos tipos de ajuda, auxílios, me ajudam muito, e inclusive a coordenadora do núcleo me perguntou se eu queria que deixasse um professor reserva, se eu queria que ela conversava com os professores [...] (Grupo E).

Quando eu ingressei aqui na faculdade, eu sabia do núcleo, mas não procurei. [...] eu procurei agora este ano o núcleo só para ter conhecimento mesmo, para saber o que fazia (Grupo D).

Alguns estudantes PAEE relataram que tomaram conhecimento sobre a existência do núcleo algum tempo depois do início do curso, por meio de professores da graduação que perceberam a dificuldade desse estudante em sala e/ou por meio do coordenador do núcleo. Inclusive, uma das participantes relatou a importância de ter tido a disciplina de Educação

Especial em seu curso, pois foi por meio dessa disciplina que ela tomou coragem de falar sobre sua deficiência e foi orientada pelo professor responsável a procurar o núcleo.

Quando eu entrei na faculdade, ninguém falou nada não, passado o tempo que os professores falaram para eu ir lá [...] (Grupo C).

Quando eu entrei eu não sabia que tinha o núcleo, aí eles me mandaram um e-mail (Grupo D).

Eu fiquei sabendo por que no primeiro semestre foi ofertada a disciplina de Educação Especial, então isso foi muito importante porque foi quando eu soube que existia o núcleo, por meio de um professor que veio de fora dar a aula, e eu tomei coragem de falar para ele [...] (Grupo A).

Após ficarem sabendo do núcleo, alguns então solicitaram o apoio de recursos humanos (como por exemplo, um guia intérprete de língua de sinais e um professor de apoio para acompanhá-los durante as aulas) e de recursos de acessibilidade física (como um carro para cadeirante, por exemplo) para facilitar a locomoção dentro do campus.

Quando eu comecei, eu não conhecia o núcleo, mas eu já tinha visto alguns eventos deles sobre acessibilidade, algo assim, aí eu solicitei devido a minha baixa visão pois eu precisava de um guia intérprete para me acompanhar nas aulas, nas atividades enfim, nesse sentido [...] (Grupo E).

Eu também vim procurar o núcleo para conseguir o carro para cadeirante [...] (Grupo D).

É importante destacar que um dos participantes relatou ter conhecido o núcleo apenas no final do seu curso de graduação, também por meio de professores. Outra estudante ainda, ficou sabendo do núcleo após ter sofrido um acidente que a deixou com limitação motora, e então ela sentiu a necessidade de solicitar um professor de apoio.

Ah, eu soube já no final da licenciatura, quando a coordenadora do núcleo solicitou uma reunião com os alunos das faculdades, e foi nos procurar para realizar a reunião, até então eu não sabia, sabia assim que tinham os núcleos, mas não que a faculdade dava assistência aos alunos, pensei que era só para pesquisa, a princípio [...] / Não. No começo do meu curso eu não sabia do núcleo. Foi ano passado, aí quando eu terminei a licenciatura. / [...] que nem eu, foi no último ano da licenciatura, que eu soube do núcleo (Grupo A).

3) Estratégias de apoio ao PAEE

Em relação a categoria estratégias de apoio ao PAEE, alguns alunos apontaram a oferta e a disponibilização, pela universidade, de recursos de acessibilidade a partir do seu ingresso, como por exemplo: acesso à sala de aula, *softwares*, mobiliário adequado, materiais digitalizados, provas adequadas de acordo com cada necessidade, autorização para a gravação das aulas para anotações posteriores, lupa de aumento, empréstimo de notebook e carro para

cadeirante. Segundo a opinião dos participantes, tais recursos auxiliam sua permanência na universidade. Quanto aos recursos humanos, foram mencionados professores de apoio, intérpretes e monitores²¹.

[...] eu comprei um notebook, porque na faculdade você não vive sem um, e eu e a técnica administrativa do núcleo quebramos muito a cabeça para baixar aqueles aplicativos, o NVDA, e tem um outro, o DosVox, que ele lê para mim os textos em PDF. Os aplicativos me ajudam muito, aí tem a mesa na minha sala com a minha cadeira, tem a luminária e aquele outro, o plano inclinado [...] (Grupo A).

[...] em 2016 eu peguei uma professora de apoio, em 2017 eu peguei outra que é a que está comigo até o momento [...] (Grupo C).

[...] agora só tem eu de cego aqui, eu não preciso assim de pessoas para me acompanhar, então com isso eu pedi também o programa, o leitor de tela para eu escrever no laboratório, fui bem atendido, tem duas máquinas que tem esse programa, que não atrapalha em nada, eu dou o comando e ele abre né, eu pedi que mandassem esse computador no laboratório de acessibilidade, e me atenderam de pronto, quer dizer, eu estou sendo atendido em tudo [...] (Grupo B).

[...] o apoio que eu tenho aqui é a sala de acessibilidade que é representada por dois professores, quando os professores mandam e-mail, mandam para mim ou para o professor da sala de acessibilidade, eles escaneiam os livros e me mandam [...] e aqui na universidade eu faço as provas no computador, e eu tenho uma técnica de estudo junto com meus professores, eles trazem o *pendrive* já com o arquivo da prova e eu respondo, faço toda a prova, salvo e devolvo o *pendrive* [...] (Grupo B).

Eu agora tenho o carro né, se eu precisar dele, eu tenho que marcar, não pode chegar e pedir, tem que solicitar com antecedência de um dia, e também eu estava vendo se tem esporte adaptado, disseram que não tem para cadeirante, mas que eles iam conseguir (Grupo D).

[...] E na universidade, eu recebo mais o apoio dos professores, eles mandam os conteúdos no meu e-mail, eu tenho duas monitoras que me ajudam, com esse encaminhamento de textos, e outra na questão de fazer atividade, de fazer prova, então eu tenho sim o apoio no meu curso/[...] aí estou com o apoio que está esse ano também/[...] mas desde o ano passado uso mais computador, eu tenho um programa de leitura e digitação que chama NVDA [...] eu fui e eles me deram uma régua que é uma lupa que eu uso também e as provas ampliadas, às vezes eu tiro foto na aula do que eu preciso, para não forçar muito (Grupo C).

Eu tenho intérprete. Por exemplo, também tem outras funções que os intérpretes me aconselham bastante sobre a minha vivência aqui na universidade, mas muitas coisas ainda não estão totalmente completas, porque aqui na universidade é muito diferente, eu não conheço tão profundamente assim, então às vezes eu chego no professor e peço ajuda e o professor fala que a vida na universidade é assim mesmo (Grupo D).

²¹ Os monitores são colegas de sala. O Programa Monitoria seleciona planos de atividades de docentes que tenham interesse em dispor de um Monitor(a) para auxiliá-los durante as aulas práticas e teóricas de sua disciplina. Disponível em: <<https://portal.ufgd.edu.br/coordenadoria/cograd/monitoria>>; Acesso em: 27/05/2019.

Foi relatado que, em alguns casos, os apoios não foram ofertados no início do ano letivo, mas sim a partir da sinalização dos próprios acadêmicos sobre suas necessidades específicas. É importante mencionar o relato de um estudante que abriu um processo contra a universidade para que lhe disponibilizassem um professor de apoio.

[...] mas no meu caso eu senti que foi assim, e agora o que vamos fazer, vamos esperar ela procurar, eu creio que foi isso aí, mas a partir do momento que eu procurei eu fui bem atendida (Grupo B).

E também respondendo a pergunta sobre matrícula, nós abrimos um processo contra a universidade para ter o professor, foi muito caótico para mim, a universidade aqui dentro não é preparada [...] (Grupo B).

Alguns estudantes afirmaram não precisar de nenhum apoio para a sua permanência.

[...] aí então assim não precisei de nenhuma ajuda [...] (Grupo A)

Uma parcela dos universitários afirmou que a universidade não disponibilizou os recursos necessários para a sua permanência. Nessa mesma direção, é importante mencionar o posicionamento de estudantes que afirmaram não ter recebido nenhum tipo de apoio que favorecesse suas habilidades, de modo a potencializar o seu desenvolvimento no ensino superior. Segundo os participantes, a universidade deixa de ofertar atendimento educacional especializado no que diz respeito à suplementação de sua formação, não há incentivo por parte do professor ou da universidade, percebe-se a falta da valorização das capacidades desses estudantes.

[...] porque você está na universidade para aprender, não tem recursos e fica difícil. Bom eu fui no núcleo e eles me ofereceram a estratégia do meu computador, gravar o professor e dar escrito já, porque eu tenho esse problema de gravar a aula e chegar em casa e escrever tudo durante a noite, a madrugada, entendeu, aí complica, é mais difícil, mas até agora eu não achei nenhum programa que faça isso, aí não tenho celular para gravar o áudio, não tenho mais nada, aí fico só nos livros mesmo (Grupo A).

[...] eu particularmente aqui dentro da faculdade não tenho uma prova específica para mim, eles dão uma prova igual e acabou, como que eu vou fazer assim? Não dá (Grupo B).

Não, não faz falta, mas eu acho que seria interessante, seria alguma forma de usufruir aquilo que eu tenho de alguma forma positiva para o meu curso, porque eu tenho tal necessidade específica e eu sei que isso facilitaria para o meu curso, que é de humanas, então eu faço muita leitura, escrevo muito no meu curso, então eu acho que facilita, seria legal poder ser usado de uma forma positiva para mim. Se eu recebesse algum tipo de apoio, eu poderia ir mais além [...]. A universidade deixa de fornecer apoio nesse sentido, é exatamente isso. A faculdade te limita, independente do que você tenha, ela te limita de alguma forma./[...] é que nem a universidade, nós temos uma capacidade às

vezes muito maior mesmo, mas aquele professor ou a própria faculdade não te incentiva a ir além daquilo, entende, é assim (Grupo A).

Uma parcela dos estudantes relatou desconhecer qualquer apoio, seja por falta de informação ou não solicitou por vergonha de sua limitação ou deficiência. Outros ainda disseram que precisam de apoio, como por exemplo, tempo extra nas provas ou prova com fonte ampliada, mas não fez tal solicitação ainda.

[...] eu não lembro se o pessoal da universidade me perguntou se eu tinha deficiência auditiva, e eu muitas vezes até esqueço de contar né, então eu não contei para ninguém, ninguém me perguntou nada [...] Então para mim, por enquanto foi essa minha experiência até hoje, eu nunca pedi, eu nunca avisei, às vezes eu esqueço de avisar, disseram que seria necessário que eu avisasse, mas eu nunca lembro dessa parte, quando eu lembro eu já fiz, já fui e já voltei, então daí geralmente eu não conto, tá é isso (Grupo B).

Para mim não ofereceram nenhum tipo de apoio, acho que até porque como eu disse, eu não avisei nada./Não me ofereceram também (Grupo B).

[...] eu aqui dentro não tenho prova especial, porque eu preciso ter, é lei, e eu não tenho, e para mim faz falta, eles não me dão a prova com a letra maior e eu preciso bem ampliado, eles dão a mesma prova, eu não solicitei, eu quero solicitar porque eles precisam se preparar (Grupo B).

Os participantes apontaram ainda que nem sempre a universidade atende às suas solicitações de apoio, ou então a aquisição e disponibilização dos mesmos demora para acontecer. Por exemplo, alguns estudantes PAEE solicitaram recursos mobiliários como uma carteira para canhoto, mas a universidade não tinha, foi-lhes informado que haviam feito pedido dessa carteira, que estava em licitação, mas por questões burocráticas, até o momento da reunião de grupo focal, as carteiras ainda não haviam chegado.

[...] uma coisa que eu sinto dificuldade é porque eu sou canhota, parece uma coisa tão boba, mas na universidade não tem uma carteira para canhoto, já fiz duas reclamações, porque além de ser canhota eu escrevo torto, então eu tenho dores nas costas, estou saindo da universidade esse semestre, já solicitei a cadeira, foi me prometido, a cadeira não vai chegar, eu já estou me formando, faltam dois meses (Grupo B).

Vale mencionar que alguns estudantes disseram que foi indicado um mecanismo de apoio, porém não conseguiram utilizar. Como por exemplo, foi indicado um programa que converte áudio em texto, mas o programa é *on-line* e com a fragilidade da internet na universidade, dificulta o uso do programa pela estudante. Outra estudante ainda, informou que a universidade emprestou um notebook para ela, mas ela não tinha internet em casa e então não conseguiu utilizar. Foi relatado também por uma estudante PAEE que a universidade disponibilizou uma professora de apoio para escrever para ela. No entanto, a acadêmica gostaria

de ter mais autonomia e solicitou um notebook para tentar digitar suas anotações sozinha. Como ela já tinha a professora de apoio, a universidade sugeriu que ela gravasse as aulas. Porém a acadêmica não aceitou a sugestão por se sentir inferiorizada frente aos colegas de sala.

[...] falaram que eu tinha que escrever, então foi muito insistido para eu ter a professora de apoio, mas podiam ter deixado eu levar o notebook, eu ia teclando, depois enviava para eles, porque uma coisa é falar que eu sou guerreira, mas eu não consigo me sentir assim porque não sou eu que estou escrevendo, quando falam assim, igual estão insistindo para eu gravar, porque a colega grava o áudio, para depois eu mandar, eu não aceito, eu já tinha falado com os professores, estou com meu celular aqui, eu vou teclando, e falo para a professora de apoio eu quero que você copia isto, mostro para o professor e falo que vou mandar no e-mail, no ano passado eles falaram que se eu quisesse fazer assim tudo bem, mas não precisava, mas que nem esse ano com essa de gravar áudio, eu falei que não, porque eu vou me sentir menos ainda [...] (Grupo C).

[...] e nós para entrarmos aqui é fácil, é que nem quando eu entrei na universidade até não tinha falado isso, eles me arrumaram um computador da universidade, só que eu vou ter que devolver quando acabar, mas eu não consegui usar porque agora que eu consegui internet, porque estou pagando, nós gastamos bastante [...] (Grupo C).

No meu caso como eu não solicitei, eu não disse que eu tinha algum tipo de problema, de deficiência, eles não me apresentaram, não me falaram, e quando eu precisei, porque eu passei por uma cirurgia, devido a minha visão que está ficando muito baixa, aí uma colega me apresentou o núcleo (Grupo E).

Ainda na categoria estratégias de apoio ao PAEE, foi possível identificar as necessidades apresentadas pelos participantes. Em suas falas, os estudantes PAEE manifestaram a necessidade de informação, ao alegar desconhecer seus direitos, e ainda manifestaram sentimento de medo e vergonha pela sua deficiência e/ou pela diferença de idade. Inclusive, alguns participantes sugeriram que seja realizado evento que tenha como atrativo um certificado com horas, para divulgar os núcleos e informar à comunidade acadêmica sobre os direitos e as necessidades dos estudantes PAEE, para garantir uma adesão maior da comunidade acadêmica.

Alguns alunos PAEE relataram ainda, que alguns eventos e/ou palestras não são amplamente divulgados dentro da universidade e, por isso, muitas vezes eles não tomam conhecimento sobre a atividade. Além disso, os alunos PAEE sugeriram a criação de uma ouvidoria para eles expressarem suas necessidades e demandas, a criação de uma comissão dos estudantes PAEE para levar as informações aos outros estudantes PAEE, e ainda a criação de uma sala para eles se reunirem, e trocarem experiências, informações e ter visibilidade.

[...] deveria ser mais divulgado os núcleos que começaram a existir ou já existiam, certo, deveriam ser divulgado os direitos acadêmicos, porque a

maioria dos acadêmicos não sabe que tem direitos, não sabe que tem isso, aí eu acho que prejudica um pouco [...] (Grupo A).

[...] quando teve aquela roda de conversa também, era só sobre acessibilidade, só estavam eu, e mais dois colegas, eles não avisam, não tem divulgação./Eu nem fiquei sabendo, eles não avisam./Não tem divulgação./[...] ninguém sabia da palestra, aqui na universidade não divulgam os eventos, nem no Facebook da universidade, nunca foi divulgado (Grupo B).

Eu não conheço, até falando sobre o que oferece, voltando um pouco, mas é nesse assunto, oferecer o apoio mas não te explicar é assim que funciona, eu achei que fez falta isso, porque eu já estou no terceiro ano com o apoio, ano passado foi de uma forma esse ano está sendo de outra a exigência, entre professores e coordenadores [...] porque eu tenho conversado com elas, tem situações assim, tem momentos de exclusão, falam muito em inclusão, mas já ouvi palavras ali sem citar nomes que me fez pensar assim, é inclusão mesmo ou é exclusão? Então seria legal, já que fornece o apoio, sentar e explicar como tem que ser (Grupo C).

Alguns estudantes, sugeriram a oferta da disciplina de Educação Especial no primeiro semestre para todos os cursos, para que todos tenham conhecimento sobre as pessoas PAEE e suas necessidades. Os relatos apontaram ainda, que os alunos PAEE querem que também as outras pessoas conheçam suas especificidades, suas limitações, querem ser ouvidos, reconhecidos e acima de tudo querem ser respeitados. Percebeu-se em vários momentos a necessidade de aceitação e desejo de que a comunidade acadêmica e a comunidade geral conheçam suas especificidades, suas limitações, que as pessoas se coloquem em seu lugar. Além disso, e acima de tudo, querem que as suas potencialidades sejam valorizadas, porque os estudantes PAEE ouvem das outras pessoas que eles não são capazes, devido a sua deficiência ou limitação, e esses estudantes têm que provar sua capacidade todos os dias para serem aceitos e também para romper o preconceito.

[...] e também ofertar a disciplina de Educação Especial no primeiro semestre para as pessoas, porque se fosse no último semestre, eu não estaria aqui, não sabia que existia o núcleo, nem o que significava./[...] é porque eu pensei que bacharel é o seguinte, bacharel pode não ter a disciplina só que tem certos colegas ali que vão para o mercado de trabalho e vão ter colegas que tem a deficiência, e aí como é que vai agir diante do mercado? E a licenciatura também, que é mais evidente (Grupo A).

Sim inclusive o que o colega falou, essa comunicação ela precisa ser levada para o povo, para levar para o mundo o nós, o mundo precisa levar para os amigos, para abrir ao público para eles sentirem a nossa dor, abrir uma discussão sobre inclusão e sobre uma forma específica, para eles verem e percebem a nossa dor aqui dentro da faculdade, precisa um povo vir aqui para sua aula por causa disso, eu sei que tem pessoas que tem preconceito, mas precisa trazer para eles, para eles terem um outro olhar, sobre nós especificamente falando, eles precisam abrir os olhos para sentirem o que sentimos, por exemplo, eu sempre falo [...] (Grupo B).

[...] então tinha que ter um meio de comunicação por ser uma universidade grande né, e informar mesmo sobre a realidade da pessoa com deficiência, as

necessidades, para que isso não morra aqui, que isso vire além de um projeto, que eu sei que vai virar, um projeto maior, as pessoas daqui, os próprios acadêmicos, eles deveriam ser bem informados sobre isso (Grupo B).
É complicado ver isso tudo, porque é assim, é uma preparação para professores que estarão ali na educação infantil, na universidade não tem tanto assim, nós não vemos tantos colegas com deficiência, é uma ou outra, então tem que ter uma preparação sim, você olhar de forma especial, não que somos diferentes, somos todos iguais mas temos sim a diferença [...] (Grupo C).

Alguns estudantes PAEE demonstraram, por meio de seus discursos, a necessidade de acessibilidade programática, com a oferta de cursos e disciplinas optativas que não tenham aprovação e reprovação, mas que contem horas. Por exemplo, foram mencionados cursos de oratória, cursos de língua portuguesa, interpretação de texto, curso de LIBRAS, curso de comportamento humano, técnicas de seminário, curso de como escrever um artigo, como fazer um relatório, disciplinas extracurriculares, cursos com tempo maior de duração e um currículo diferenciado, para ampliar sua permanência e êxito acadêmico.

Além disso, alguns alunos PAEE apontaram ainda a necessidade de estágio diferenciado, com acompanhamento maior, além de manifestarem o desejo de ir conhecer instituições especializadas como por exemplo, a APAE, de modo a ampliar o seu aprendizado, para que possam sentir mais segurança e confiança com a sua formação.

[...] então acho que seria legal, ter cursos não só para nós que somos especiais, para todo mundo, para conseguir entrar nesse universo que é o universo acadêmico (Grupo A).

[...] agora o ideal mesmo seria eu fazer o curso de libras, mas aí a cobrança vai ser maior, vai ter professor mesmo para aí [...] (Grupo A).

[...] às vezes pode ser que tenha curso, que deveria ser um pouquinho mais prolongado, por exemplo o meu curso, acho que deveria ser não bacharel e licenciatura, quando separou bacharel e licenciatura, deveria ser um ano a mais, sei lá [...] (Grupo A).

Grupos de estudos./[...] que nem eles falaram do curso de oratória seria muito bom, um curso, ou minicurso, alguma coisa seria bem interessante./Olha, eu sugiro, comportamento humano [...] e aí técnicas de seminário, para pessoas que tem deficiência, não só para pessoas que tem deficiência, seria interessante, seminários integrados, técnicas (Grupo A).

[...] já que tem matérias que poderia ajudar mais, como matérias para ensinar a fazer um artigo, como escrever um relatório, por exemplo, qualquer tipo de laboratório, porque nós chegamos na faculdade e nós temos laboratório no geral [...] (Grupo A).

[...] igual eu, eu senti mais dificuldade, eu sendo deficiente, eles já deveriam ter pensado como seria o estágio para mim [...] (Grupo C).

[...] e até mesmo um acompanhamento desses alunos, porque eu vejo que só o núcleo acho que não seria suficiente, porque é uma demanda muito grande de alunos, eu acho que poderia ter mais profissionais, um acompanhamento extraclasse talvez para ver como está o rendimento, porque muitas vezes só o que é dentro de classe não é suficiente (Grupo E).

Sim. (todos concordam que deveria ter cursos extraclasse)/Eu concordo, pois todos tem as suas necessidades, mas no meu caso eu gosto de me ver como uma pessoa normal, eu tenho as necessidades, minhas dificuldades [...] (Grupo E).

4) Barreiras que dificultam e/ou impedem a efetiva participação e trajetória acadêmica do PAEE

Foi possível perceber, a partir das falas dos alunos PAEE, a presença de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, atitudinais, de informação, comunicação e pedagógica. No que diz respeito às barreiras arquitetônicas, foi apontado pelos participantes ausência de piso tátil, banheiros adaptados para pessoas com deficiência sendo utilizados como depósitos, elevadores que não funcionam por falta de manutenção, blocos de aula distantes uns dos outros, presença de rampas não acessíveis e escadas. Além disso, foram mencionadas também barreiras urbanísticas, no que diz respeito ao transporte para a universidade. Por exemplo, segundo o relato de uma estudante, é muito difícil chegar à universidade devido a sua limitação motora, porque sua casa fica no final do seu bairro e o ônibus passa bem no início, com isso ela depende de carona para chegar até o ponto de ônibus, situação que se agrava em dias de chuva.

Agora você perguntou sobre o apoio né [...] mas no meu caso, é o piso tátil, porque essa questão de subir escada, isso aí como eu te falei, eu sou até capoeirista, eu subo até parede, mas é assim, eu penso também não só em mim, mas nos que virão, em todos os tipos de deficiência [...] é lógico que faltam muitas coisas, acessibilidade, piso tátil/[...] outra coisa que solicitei é porque eu não posso subir escada, no ano passado o elevador estava com problema e mudaram a sala para baixo, aí esse ano não, colocaram em cima e está sem verba para arrumar o elevador, se tivesse rampa para mim era melhor [...] /Então, para listar assim, eu acho que os acessos né, no caso o elevador já estaria de bom grado, por causa da nossa deficiência, porém ele teria que funcionar e para funcionar tem que ter manutenção preventiva e periódica [...] (Grupo B).

Eu acho que a maior barreira por toda essa nossa conversa aqui, eu cheguei à conclusão, que é arquitetônica mesmo. /E podemos citar também a informação e a comunicação. /O colega falou em barreiras arquitetônicas e vem a calhar, que justamente em 2014 foi o ano que mais se falou em obras com acessibilidade, podem puxar para vocês verem, justamente a universidade peca no projeto arquitetônico de acessibilidade e outra coisa é a informação, quando falta a comunicação, a missão cai por terra (Grupo B).

No começo eu tive problema com o banheiro acessível, porque lá no meu bloco, eles usavam o banheiro para guardar as coisas, e sempre quando eu queria usar o banheiro estava ocupado ou estava fechado. De tanto brigar, agora está liberado [...] (Grupo C).

Além dos obstáculos já mencionados, foram citadas ainda barreiras atitudinais, de informação e comunicação. Conforme o relato dos participantes, há pessoas que não respeitam o assento reservado no ônibus, ou ainda questionam o uso do banheiro adaptado quando o

estudante PAEE não é um cadeirante. Os acadêmicos também mencionaram que a comunidade acadêmica não tem o devido esclarecimento sobre como agir e lidar frente as necessidades específicas do público-alvo da Educação Especial. Também foi mencionado que poucas pessoas no ambiente universitário têm conhecimento em LIBRAS, dificultando a compreensão e conseqüentemente a permanência do estudante surdo na universidade.

[...] tem pessoas que às vezes são tão ignorantes, e falam que aquele banheiro é de cadeirante, eu falo que eu sei que o banheiro é de cadeirante, e também de pessoas com qualquer deficiência./Eles acham que porque está lá o desenho da cadeira de rodas é só de cadeirante, eu já fui usar e eu falo que independente disso, que é a deficiência, no ônibus também está lá a cadeirinha desenhada no banco reservado, e as pessoas sentam, mas é deficiência que eu tenho no braço, então eu peço por favor, pergunto se a pessoa é PCD também quando está no lugar, eu mostro a carteirinha, então vai para trás, então se eu chego e as pessoas estão sentadas, principalmente na universidade, acadêmicos, estão vendo que o lugar está reservado, eu falo PCD também? Aí a pessoa pede desculpa, a perna é só cicatriz, não foi quebrado nada, mas eu que sei os ferros que eu tenho aqui, o ônibus de cidade universitária cheio, ou qualquer outro lugar que tiver acesso para eu sentar eu peço com toda educação, licença (Grupo C).

A minha barreira mesmo é na comunicação, porque como eu sou surdo e a maioria dos estudantes são ouvintes, e eu por ser a minoria às vezes fico com essa barreira. Às vezes em quase todos os lugares que eu chego, as pessoas só falam a língua portuguesa, e eu fico sem saber às vezes o que está acontecendo [...] (Grupo E).

Além disso, os participantes apontaram a presença de barreiras pedagógicas, e indicaram a ausência de materiais adaptados, materiais que não são ampliados, ausência de livros em pdf o que dificulta a leitura, e ainda, a utilização de aparelhos de projeção em sala que dificulta que alguns estudantes PAEE enxerguem no quadro. Foi exposta a percepção de que são os estudantes PAEE que têm que se adaptar à universidade e não o contrário.

Um estudante PAEE apontou sua dificuldade nas disciplinas da área de Exatas, e refletiu que possivelmente tal dificuldade se deve à insuficiência em sua formação durante a educação básica. Um dos participantes relatou que, quando tem algum evento na universidade, ele sente dificuldade em chegar ao local da palestra ou curso, porque nos cartazes indicativos do evento há ausência de letras ampliadas.

Material ampliado, materiais que realmente possam se adequar aos alunos e não os alunos se adequar aos materiais, porque o que eu mais percebo é que parece que nós temos que começar a nos adequar a faculdade [...] (Grupo E). [...] ou o cronograma teria que ser explicado antes para mim, essas barreiras assim que eu encontro também, às vezes eu não consigo entender, porque a legenda ou a letra não tem acessibilidade dependendo dos blocos, o horário também dificulta para mim, eu fico sempre perdido nos horários [...] (Grupo E).

Eu acho que ela deveria conscientizar, às vezes adaptar mesmo os materiais e utilizar os recursos tecnológicos na área da pesquisa, na área da tradução e interpretação, porque nós somos visuais, como não temos a audição, tudo para nós é perceptível pela visão, então isso assim nos ajudaria muito até na língua portuguesa, aí facilitaria para nós na escrita [...] (Grupo E).

Eu encontrei dificuldade por exemplo em aparelho de projeção, que às vezes é muito claro, eu tenho sensibilidade a claridade, não dá para entender as letras, ou até mesmo em livros que eles passam, como não tem em formato pdf, tem que dar uma pausa e ler novamente, porque ficar forçando não ajuda (Grupo E).

Ainda no que diz respeito às barreiras, foi relatada a dificuldade em conseguir bolsa de estudo, porque a pessoa com deficiência perde ponto para os demais estudantes por receber o benefício.

Uma dificuldade, eu já tentei mas nunca consegui a bolsa, porque quando a pessoa é deficiente, se você estiver concorrendo com outras pessoas que não são, só porque eu não pago passagem, eu já perco ponto, então não consegui, [...] mesmo ganhando o salário mínimo que eu ganho como deficiente, nós gastamos, você tem que tirar xerox, porque eu pago as minhas coisas de casa e não sobra, então eu achei dificuldade nessa parte, porque você tem que ficar indo na casa dos outros fazer trabalho, falam para você que aqui na faculdade tem internet, só que você tem que ficar o dia todo aqui, então eu acho dificuldade nessa parte de conseguir bolsa, porque o deficiente perde ponto para as pessoas normais (Grupo C).

5) *Ações de diretores, coordenadores e servidores técnico-administrativos*

No que diz respeito a categoria ações de diretores, coordenadores e servidores técnico-administrativos, foi possível identificar que os participantes apresentaram opiniões divergentes.

A maior parte dos universitários relatou o envolvimento dos diretores, coordenadores e técnicos administrativos na remoção ou ao menos na minimização de barreiras que dificultam a participação e a permanência dos universitários PAEE, favorecendo o desenvolvimento dos mesmos e demonstrando solicitude no fornecimento de informações.

Especificamente sobre os gestores, foi relatado que eles se colocaram à disposição para ajudar no que fosse preciso e facilitaram a comunicação com os professores do curso. Em uma das universidades investigadas, o gestor organizou um evento, com a participação de convidados externos, que consistiu em uma discussão sobre acessibilidade no ensino superior.

[...] aí que eu vim, procurei a coordenadora do meu curso. Olha é um amor de pessoa, ela me ajudou muito, ela que me ajudou mesmo, olha vamos ali, vamos aqui, você vai responder as perguntas [...] buscou os professores [...] (Grupo A).

A secretaria do meu curso, sempre, o coordenador já era um amigo, disse que o que eu precisasse era para procurar eles, mas não tive necessidade de

procurar, foi nesse quase último ano já que ele assumiu a coordenação [...] (Grupo A).

Em relação ao apoio, aonde eu fui buscar ajuda e informações sempre fui bem atendida, me receberam bem, fui bem informada, embora dê uma resposta que nós não queríamos [...] (Grupo A).

[...] esses dias atrás, à noite né, o diretor fez uma roda de conversa sobre acessibilidade trouxe umas pessoas de fora, inclusive eu contei a minha história [...] / Eu sabia mesmo dessa reunião [...] (Grupo B).

Na coordenação tem pessoas que me ajudam, tem pessoas boas, a maior dificuldade que eu senti foi com os colegas e com os professores (Grupo C).

É importante destacar que, apesar da disponibilidade e flexibilidade dos gestores, os participantes relataram que os processos burocráticos, presentes na administração universitária, por vezes, impedem ou dificultam o atendimento de suas necessidades específicas.

É uma burocracia muito grande, porque o diretor ele é um amor, ele disse para nós que a universidade é nossa, onde fosse mais acessível era só fazer o pedido por escrito, a coordenação do curso faz por escrito, e aquela sala fica reservada para nós, mas é aquela briga, ele fala assim e realmente é assim, porque tanto que nós escolhemos nossa sala lá embaixo, mas a coordenadora do curso falou que não, que a parte de baixo é do outro curso e a de cima é nossa, e se o outro curso quiser ocupar lá embaixo eles vão ocupar, mas eu acho que se tem um documento dizendo que na parte da manhã funciona só o nosso curso, o outro curso funciona à tarde, e se a sala estiver reservada para nós, não tem problema né. Meu caso está sendo atendido (Grupo B).

Por sua vez, alguns participantes relataram atitudes negativas por parte dos técnicos e coordenadores de curso. Uma das estudantes afirmou que a universidade não oferece apoio, que somente conseguiu este apoio no núcleo de acessibilidade. Outra estudante apontou o mal atendimento dos técnicos administrativos, que muitas vezes negam informações. Além disso, alguns estudantes relataram a falta de comunicação e informação entre a coordenação e os professores. Por exemplo, alguns participantes relataram que os professores só tomaram conhecimento sobre sua deficiência quando eles os procuraram para explicar suas necessidades específicas, ou seja, tal informação não foi fornecida pela coordenação do curso.

Bom, a universidade em si ela não ajuda, se não fosse o núcleo todo mundo estava no sentido figurado, estava ferrado [...] (Grupo A).

Mal atendimento. Cara feia, a gente chega lá para falar com eles, pedir uma informação, eles fazem cara feia, perguntam se você não leu o regulamento, falei que não tinha lido o regulamento porque eu não entendi, que ela estava ali para explicar, eles ficam bravos com isso (em relação aos técnicos) [...] (Grupo A).

Mais uma coisa que eu queria colocar é também a comunicação entre a coordenação dos cursos com os professores, porque muitas vezes os professores entram na sala e ele não sabe que ali tem uma aluna (o) que tem uma deficiência, foi a experiência que aconteceu comigo, porque este ano nós tivemos a disciplina de libras, e quando o professor entrou eu fui falar com

ele, e ele ficou surpreso porque a coordenação não repassou para ele, ele falou que a coordenação teria que ter conversado com ele [...]/Isso também aconteceu comigo várias vezes, mas é como eu falei, depende de professor, de coordenador, mas aconteceu comigo também [...] (Grupo B).

[...] porque a coordenação pelo que eu fiquei sabendo não falou para todos os professores, passaram para uns e para outros não, eu tive que entrar em contato e alguns chegaram em mim e perguntaram, não precisei ir diretamente (Grupo E).

6) Perspectivas e ações docentes

Os relatos dos universitários na categoria em questão demonstram que muitos professores estão conscientes sobre o processo de inclusão dos estudantes PAEE. Tal conscientização é demonstrada pela atitude atenta frente às demandas do público em questão, acolhimento, na busca por conhecimento, planejamento e implementação de estratégias de ensino e aprendizagem capazes de atender as necessidades específicas desse público. Foram citados como exemplo: ampliações de prova; busca por mobiliário adequado; envio de e-mail conteúdos, livros e atividades; preocupação em relação ao atraso do intérprete. Especificamente, foi mencionado a mobilização de professores na arrecadação de recursos financeiros para a compra de um aparelho de surdez para uma estudante, e a preocupação de uma professora com a saúde mental dos alunos PAEE.

É importante destacar que a atitude positiva dos professores em prol da inclusão dos universitários PAEE, na opinião dos participantes, influencia a motivação deles, auxiliando-os até mesmo em como se organizar futuramente frente as especificidades inerentes à deficiência.

Foi relatado ainda por uma estudante, que seus professores fizeram uma reunião para discutir sobre estratégias para ampliar sua permanência na universidade. Os professores estão aprendendo sobre como promover a inclusão no ensino superior e, nesse processo, algumas vezes, buscam construir estratégias junto ao próprio universitário PAEE.

Aquele professor que sabe que você tem uma deficiência como todos da semana sabem, eu vou citar uma professora que eu amo de paixão, antes de eu chegar na faculdade ela já mandou todo o meu material ampliado, então na sala, eu sempre venho empolgada, eu venho com aquela vontade de realizar aquilo, porque eu tenho ajuda [...] (Grupo A).

[...] assim os professores acho que tem até uma boa vontade, eles conversaram comigo em relação as adaptações, como é que eu prefiro, tudo isso foi conversado comigo, demorou um ano, mas o importante é que vieram, eu não tenho nenhum problema, os professores tentam me ajudar da melhor forma que eles podem, fazem até o impossível [...] (Grupo B).

[...] na faculdade alguns professores às vezes me dão uma prova ampliada [...] tem professores bons, tem uma professora mesmo que ela é muito legal, ela traz ampliado para mim, ela traz tudo certinho, o coordenador já pediu para os professores [...] (Grupo C).

Para mim está ótimo, nunca tive nenhum problema com os professores, eles são bem preocupados comigo, às vezes eles perguntam do intérprete, eu falo que não sei, que pode ser que está atrasado, eles já ficam preocupados, e falam para eu avisá-los que eles me ajudam, e se acontece alguma coisa e o intérprete falta, aí o professor pede aos alunos que eles me emprestem o caderno para eu copiar, é assim (Grupo D).

Os professores têm me ajudado na acessibilidade, me proporcionando uma autonomia maior, e às vezes também me ensinando como organizar a minha deficiência com o meu futuro, porque o meu interesse é continuar estudando, fazer artigos, mestrado, enfim nessa área (Grupo E).

Por outro lado, também foi possível constatar, nos relatos dos participantes, que existem professores mais resistentes às mudanças, à flexibilização do currículo e às adequações do material utilizado. Por exemplo, os participantes mencionaram professores que não disponibilizam a prova ampliada ou não concedem tempo extra para realizar a prova, dificultando o êxito acadêmico. Os participantes afirmaram que alguns professores demonstram despreparo quanto à inclusão do aluno PAEE no ensino superior, priorizando a simples transmissão dos conteúdos, falando baixo e sem interagir com os alunos.

Os participantes também relataram que alguns professores demonstram duvidar da capacidade desses estudantes, desmotivando-os a realizar alguma atividade mais complexa ou até impedindo a participação deles. Como exemplo, foi citado que professores impediram duas estudantes PAEE de participar de uma viagem com a sala alegando que elas não iriam conseguir realizar as atividades e poderiam atrapalhar a turma. Outro exemplo foi o fato de uma professora de apoio não ter deixado a acadêmica realizar a prova sozinha, insistindo que tinha que escrever para a acadêmica.

Os participantes também relataram atitudes de exclusão por parte dos professores, que parecem ignorar a deficiência, mesmo diante do conhecimento sobre ela.

[...] mas falar assim, a faculdade e os professores, tem professores e professores, tem aqueles que te pegam e te abraçam e tem aqueles que estão pouco se lixando para você, e daí [...] quando você não tem ajuda você nem quer vir, exemplo daquele professor que não está nem aí, quando você chega na sala o professor olha para você e fala que esqueceu de novo [...] (Grupo A).
[...] tem professores que ajudam mais, tem professores que ajudam menos, tem professor que às vezes tenta explicar o conteúdo, se esforça, mas não é o suficiente. Aí acaba sendo insuficiente para todo mundo no geral [...] (Grupo A).

[...] e outra coisa, a grande dificuldade é em relação a vídeos, porque o meu curso era muito inteirado, muita leitura, muito vídeo sabe, tem que ter aula muitas vezes, assim o professor coloca um vídeo, e para mim, fica como? Esquece. Passa o filme, e aí esquece que tem uma pessoa que tem deficiência auditiva [...] (Grupo A).

[...] o professor precisa ser preparado para ter um aluno especial na sala, porque preciso de uma prova específica, não tem para mim, minha prova

diferenciada precisa ter letra ampliada, com mais tempo, aqui não tem [...] (Grupo B).

[...] e outra coisa que eu queria colocar sobre a pergunta anterior, é essa questão por exemplo uma vez eu conversando com o professor e eu falei para ele que eu tinha deficiência auditiva, ele só falou que estava bom, tipo assim, beleza, e continuou, vida que segue sabe [...] (Grupo B).

Até nas viagens que tem na universidade [...] eles falaram que não iam me levar, porque eu tenho problema, eu ia dar trabalho, é como se você estivesse atrapalhando o grupo entendeu (Grupo C).

[...] tem um professor que ele na prova dá 30 minutos, e é para todo mundo, na última prova dele, ele queria que eu usasse o computador, eu não gosto porque força muito minha vista. Daí eu falei para ele me dar a prova ampliada, porque não tinha condições de eu fazer sem ampliar, ele não gostou muito, mais aí ele saiu e quando voltou, falou que não tinha como, e eu tive que usar a lupa porque ele trouxe a prova com a letra normal, mas mesmo assim o tempo não dá (Grupo C).

Mais especificamente, os universitários se queixaram da linguagem acadêmica utilizada pelos professores, a dificuldade em compreender o sotaque dos professores estrangeiros, a falta de explicação do professor sobre o método de avaliação, ou ainda o método de avaliação muito diferente do que estavam acostumados no ensino médio, assim como do excesso de conteúdo transmitido em aula e de leitura recomendada.

Uma dificuldade que eu tive bastante, não foi por conta do meu problema, foi a linguagem acadêmica do professor [...] (Grupo A).

Ah, outra coisa, em relação a professores que são de fora, para quem tem deficiência auditiva aqui vai entender, aquela fala portunhol, que fala um pouco português, outro pouco, dificulta muito, tem professores na fala complica, eu tive dois nesse tempo todo, foi uma problemática danada, não é fácil não./O sotaque né?/Eles falam muito espanhol, portunhol, eles falam o português meio mais ou menos, dá para entender, mas quando eles falam portunhol não dá para entender [...] (Grupo A).

É o excesso das coisas (sobre barreiras)/É assim, excesso de conteúdo, o excesso das matérias [...] (Grupo A).

A minha dificuldade é mais na questão da leitura, porque esse meu problema, às vezes dependendo do texto, não encontro na internet e às vezes a letra do texto é muito pequena, às vezes eu tenho que mandar escanear, então isso me atrapalha um pouco. Sempre quando tem texto, a maioria dos professores me manda em pdf e as provas ampliadas, mas a questão literária assim, dependendo do texto que o professor passa (Grupo C).

7) Relação entre estudantes PAEE e seus colegas

No que se refere à categoria relação entre os alunos PAEE e seus colegas universitários, percebe-se, pela fala dos mesmos, que o relacionamento com os seus colegas, muitas vezes, é marcado pelo preconceito, manifestado nas atitudes de excluir os alunos PAEE, no uso de rótulos, assim como no comportamento de recusa ou esquiva no momento de compor grupos para realizar as atividades acadêmicas, pois os colegas consideram que o grupo pode ser

prejudicado com a presença do aluno PAEE. Os participantes refletiram que o preconceito é, por vezes, fruto da falta de informação.

[...] eu falei assim olha, eu vim para cá e acho que vai ser diferente da escola, não vai ter preconceito, não, cheguei na sala de aula e tem uns alunos sempre *nerds* que se acham rei [...] (Grupo A).

No começo quando eu entrei na faculdade, tinha isso mesmo, as pessoas acham que nós somos inúteis [...] (Grupo C).

Em seminários, a melhor parte das aulas, são os seminários, os colegas nunca querem pegar você para participar do grupo de seminário/Isso é verdade./É. Nunca querem./Não é? Nunca querem pegar você porque acham que você vai atrapalhar (Grupo A).

[...] e é tudo a mesma coisa, o tratamento é o mesmo, você se sente assim, como é, excluído, é exclusão modo de falar, para fazer trabalho, ah, vamos fazer grupo, aquela fica, entendeu, porque, aí você vai fazer alguma coisa diferenciada [...] (Grupo A).

[...] mas no começo houve sim esse preconceito, não vou dizer discriminação, preconceito, mas eu acho que a falta de informação igual o colega disse (Grupo B).

Especificamente no que diz respeito às atividades em grupo, foi mencionado o sentimento de solidão e tristeza por não ser escolhido pelos colegas para compor grupos em sala de aula. Os participantes relataram o desejo de que tais grupos fossem compostos pelo próprio professor, pois existem pequenos grupos pré-estabelecidos que não estão abertos a trocar experiências com os colegas PAEE, e por fim, colegas solicitando que o próprio estudante PAEE deixe o grupo por causa de sua limitação.

Eu fico quieto no meu canto. Não ligo muito (como se sente). Ah, não, eu faço a minha parte da escrita normal. Faço o que sobra, normalmente, o relatório (em situações de seminários) (Grupo A).

[...] então no momento de grupo as pessoas ficam achando que eu não vou dar conta, então já ficam aqueles grupinhos todos formados, e eu falei para a professora deixar eu fazer sozinha, ela disse que eu estava me excluindo, eu falei que estava mesmo, que era para deixar eu fazer sozinha, mas aí depois eu falei para a professora me colocar em um grupo, mas que eu não ia ficar perguntando se alguém queria me colocar no grupo não, que quem quisesse me colocava, porque sempre sobra eu e as duas indígenas, então aí fica aquela situação que você olha e você fala assim, uau, que inclusão é essa? As indígenas e eu ali [...] (Grupo C).

No meu caso sim, eu sofri bastante preconceito no começo do meu curso por ser deficiente, quase desisti do curso [...] por isso, mas ainda tem uns grupinhos que não me aceitam./Eu sofri acho que só no momento que eu fiz a cirurgia que eu não estava podendo nem ler, nem escrever, então no momento que eu tive que fazer um trabalho em grupo, simplesmente pediram para eu sair do grupo porque eu não ia poder ajudar em nada, naquele dia que eles acharam que eu não poderia ajudar, eu tive que sair do grupo e encontrar outro (Grupo E).

Uma das participantes mencionou também que os colegas demonstram preconceito pela profissional de apoio que a acompanha, demonstrando a crença de que tal profissional não apenas escreve o que a estudante orienta, mas também responde suas provas.

[...] é bom ter o apoio e eu tenho, só que é complicado porque as pessoas veem na sala de aula, porque ela é minha mão, ela não é minha mente, e as colegas que estão em volta no momento de prova mesmo é como se ela estivesse dando as respostas e não fosse eu. Só que eu chamei a coordenadora, e conversei com a professora, falei que é chato isso, porque ela é minha mão, ela não é minha mente. Se ela fosse minha mente eu só ia tirar dez, porque ela é uma professora formada já há quantos anos, mas as pessoas não veem dessa forma, então, por mais que você tira uma notinha legal, um seis, ou sete, é como se não fosse você que tivesse respondido, é quem está escrevendo por você (Grupo C).

Além disso, foi relatado sentimento de vergonha por parte dos participantes PAEE em apresentar trabalho na sala, em explicitar suas próprias limitações e dificuldades, em relação aos colegas de curso, ou ainda, quando os colegas não sabem a língua de sinais e, com isso, a comunicação é dificultada. Há a presença ainda de sentimento de rejeição e a autoimposição de rótulos.

[...] porque no começo nós temos muita vergonha, porque nós pensamos mais assim, nas pedras que eles vão atirar em nós, aí nós ficamos meio recolhidos [...] (Grupo A).

Eu tenho um grupo de amigos que são tranquilos, mas às vezes eu tenho muita vergonha porque eles não sabem libras, e eu fico com vergonha, aí eu tento me esforçar e falo olha, eu faço só um pouquinho de leitura labial, mas é melhor escrever e tal, mas na maioria das vezes eu estou sozinha. Me sinto bem sozinha, já acostumei. Eu nunca fiz apresentação, eu tenho vergonha [...] (Grupo D).

[...] e quando eu entrei na faculdade foi muito caótico para mim, porque eu era muito rejeitado, eu era um débil mental, era um chato, era um burro, era rejeitado pelos amigos [...] alguns falavam para eu ficar isolado, que eu era um nada [...] (Grupo B).

[...] e aí tá todo mundo botando a maior fé em mim na aula de campo, eu já estou preocupado de falar para eles, inclusive meu professor que eu gosto muito, estou com vergonha de falar para ele que não vou poder fazer tal coisa, porque eu tenho problema na coluna, tenho problema no joelho, não posso dobrar o joelho [...] (Grupo B).

Segundo alguns participantes, o preconceito também é demonstrado pelos universitários em contextos extraclasse, com atitudes de desrespeito aos direitos das pessoas com deficiência. Foi citado como exemplo o fato dos universitários, no trajeto para a universidade, não cederem seu lugar no ônibus às pessoas com deficiência.

[...] nem da parte dos colegas, tem alguns que tem, até no ônibus que nós temos lugar reservado, se você pede para a pessoa levantar e te dar o lugar, as pessoas

te olham, eu acho que não tem quase envolvimento das pessoas para a nossa inclusão, é só ali mesmo na escrita, mas na prática isso não acontece (Grupo C).

É importante destacar que os participantes não demonstraram uma postura passiva diante do preconceito sofrido. Por exemplo, uma das participantes, frente ao preconceito apresentado por membros de sua turma, demonstrou assumir uma postura de enfrentamento, esclarecendo aos colegas que a estavam rotulando sobre a importância da empatia e do respeito à diversidade presente no ambiente educacional. Também pode ser citado como exemplo o fato de um dos participantes ter respondido ao rótulo de incapacitado que lhe estava sendo imposto por seus colegas, demonstrando que era capaz de realizar, com êxito, a atividade que havia sido proposta pelo professor.

[...] aí veio uma colega da licenciatura, uma não, várias, deu para contar umas três, me chamaram de burra, nossa, e eu sou ariana, eu não escuto, e não levo desaforo para casa não, parei porque tem que ter paciência, esperei para responder, levei ela para fora da sala e perguntei se ela era da licenciatura, ela disse que sim, então falei como é que ela ia ser professora agindo daquele jeito, que para ser professora a primeira coisa era ter respeito. Ela quase morreu por causa disso, e depois falei que tinha que ser humilde, porque ela ia ser professora, ela ia conhecer muitos alunos que tem diversas dificuldades, financeiras, vai ser um monte de coisas, que ela tinha que ser humilde, aí ela nunca mais me enfrentou, eu falei que eu tinha problema e que era para ela me respeitar. Você tem que se impor nessas horas, não pode abaixar a cabeça (Grupo A).

[...] e aí um outro relato foi quando eu fiz uma disciplina que era pesada, e tem o grupo das *nerds*, e a minha professora falou para eu entrar no grupo delas, e elas fizeram uma cara muito feia, meu Deus do céu, não me queriam. Elas me chamavam de burra, e aí como eu participo de grupos de mestrado e doutorado, e eu já sabia escrever um pouco, então elas falaram que já que eu não sabia escrever mesmo, aí eu falei que ia ficar com a introdução, ela perguntou se eu ia ficar sozinha, eu falei que sim, que ia ficar sozinha, fiz a introdução, esfreguei na cara delas, elas gostaram e nunca mais falaram nada que eu era burra. É porque eu gosto de mostrar que eu sou capaz, tem que fazer isso./Não pode ficar calada né (Grupo A).

Os estudantes PAEE têm a necessidade de demonstrar sua capacidade, apesar de suas limitações, como aconteceu com um estudante PAEE, que estava em um grupo de seminário, mas no dia da apresentação não pôde estar presente e então apresentou outro dia sozinho, e o professor o elogiou e disse que a sua apresentação estava mais completa. Alguns estudantes PAEE apresentaram postura de esclarecimento sobre a importância da inclusão para os universitários sem deficiência, mesmo aqueles que não fazem parte de sua turma da graduação. Outros ainda, diante de momentos de preconceito, se isolam e ficam retraídos.

[...] hoje em dia em sala de aula eu percebo muito, que além do mais costumam dizer que eu tenho uns paradigmas assim bem estranhos, porque além de ser a mais velha da turma, ter a deficiência, e por ser negra também, lógico que hoje em dia nem tanto, mas você sempre, sabe a negra da turma, você tem que se provar todo dia. É velado, esse é o pior, sabe. Sempre nessa parte eu briguei muito, eu não gosto de meias verdades, eu pergunto o que a pessoa quis dizer, sabe você tem que sempre se posicionar, eu costumo dizer isso, não gostou de alguma coisa, fale na hora, não deixe para depois, não gostou de uma coisa, fale (Grupo B).

Eu penso assim, no meu caso, apesar da minha deficiência, eu sou bastante inteligente, não me gabando, mas às vezes eu penso assim, um exemplo disso ocorreu esse ano, às vezes essa pessoa com deficiência não importa qual for, ela pode ser mais inteligente do que a outra lá que não tem nenhuma deficiência. Porque igual, esse ano eu fiz um trabalho de uma matéria, aí eu entrei no grupo com três meninas, como eu fiz uma viagem para São Paulo, e um dos dias que eu ia ficar lá era o dia do meu grupo apresentar, aí eu fiz a apresentação separada, do mesmo tema do grupo, mas separado. E quando eu fiz a minha apresentação, eu apresentei tudo certinho, aí depois a professora me contou que meu grupo que tinha apresentado antes, tinha feito pouca coisa nos slides eu fiz bem mais detalhado, e enquanto eu estava apresentando, as outras meninas do grupo ficaram pintando as unhas, então com esse exemplo, eu posso concluir assim, antes de julgar as pessoas, vê o que ele é capaz de fazer. Na verdade, eu gosto de fazer mais sozinho, muito por conta dessa questão das panelinhas que as meninas falaram, mas se precisar eu faço, entro lá sem problema, mas se eu puder fazer sozinho para mim é melhor, eu me sinto mais à vontade (Grupo C).

Embora seja evidente essas atitudes de preconceito, é importante destacar a presença nos discursos de algumas relações de amizade e de interações com os colegas sem deficiência que se estabeleceram durante o curso de graduação. A partir dos relatos, percebe-se que algumas relações se formaram logo no início do curso e outras foram se estabelecendo com o passar do tempo.

Inclusive, foram relatadas situações nas quais os alunos PAEE recebem apoio (inclusive emocional) e incentivo dos seus colegas de curso. Há a percepção de desenvolvimento do próprio estudante PAEE, ao longo do curso, das habilidades relacionadas com a socialização, o que facilitou a interação com os colegas universitários.

É importante destacar que os participantes mencionaram a existência de grupos de alunos que não compõe o público-alvo da Educação Especial, mas que também sofrem preconceito (homossexuais e grupos religiosos, por exemplo) e, por isso, demonstram maior empatia e abertura para o início de relações de amizade com os estudantes PAEE. Percebe-se ainda, empatia do aluno PAEE em relação aos seus colegas de turma e relato de pertencimento ao grupo.

[...] às vezes os colegas me ajudam, e vai assim, e assim segue [...] (Grupo A).

Quanto ao apoio, os meus melhores amigos gente, são os *gays* e as lésbicas, eles são os que têm menos preconceito, porque eles sofrem preconceito e sentem isso, e a gente, eles é que me acolhem bastante. E aí eu achei um outro tipo de acolhimento *pocket*, já ouviram falar do *pocket*, é um grupo evangélico, e aí eles fazem oração, e eu achei muito interessante isso, eles evoluem bem [...] (Grupo A).

[...] e agora não, agora todo mundo está me respeitando bem e eu gosto disso, que respeito gera isso [...] eu tinha, agora não, porque na época que eu entrei aqui no campus, os amigos de verdade que eu tenho são vocês, eu tenho amigos de verdade, acabou o preconceito (Grupo B).

[...] conforme o tempo vai passando e vão te conhecendo e ficando mais amiga, então hoje em dia eu não tenho tanto essa dificuldade porque eu tenho as minhas amigas. Elas sempre me colocam no grupo quando tem trabalho e sempre nós sentamos juntas. Não, agora não, já teve no início (Grupo C).

Normal, não tive nenhum problema (Grupo D).

Para mim além do núcleo, os meus próprios amigos mesmo, porque todos sabem que eu sou um cara bem aberto, eles me falam isso [...] então meus amigos tem cuidado comigo, fora da sala de aula, dentro da sala de aula, qualquer dificuldade que eu tenho eles tem atenção em dobro [...] tenho muitos amigos, e sentar entre eles me ajuda muito [...] (Grupo E).

Só os amigos, porque fora da sala de aula não tem como os professores ficarem de olho, tem que ser os amigos, aí eu tenho bons amigos./Os amigos também, eles são a peça chave, sempre estão ajudando e buscando assim uma comodidade maior para nós (Grupo E).

8) *Perspectivas familiares*

Por fim, na categoria perspectivas familiares, alguns participantes relataram o apoio familiar como um facilitador tanto para seu ingresso, quanto para sua permanência no ensino superior. Foi apontada a importância do papel exercido por pais, esposos, filhos, irmãos e amigos próximos, que auxiliaram ou auxiliam estes estudantes em diferentes âmbitos, por exemplo: solicitação de apoio junto à universidade; suporte emocional no momento da matrícula e no início do curso; leitura dos materiais indicados como referência bibliográfica nas disciplinas cursadas; escrita e/ou transcrição dos trabalhos solicitados.

Minha irmã e minha mãe vieram pedir apoio no primeiro dia de aula (Grupo A).

[...] aí quando eu fui fazer a minha inscrição, eu lembro muito bem, eu vim com o meu esposo, mas com medo, com vergonha, ele me incentivando [...] (Grupo B).

[...] e quando eu fiz esse reagendamento da matrícula, quem me ensinou e me trouxe para a faculdade foi o meu pai, fizemos lá em cima com a secretária, e eu tive esse apoio da minha família, apoio do meu pai, e até hoje eu tenho amigos, tenho eles de amigos, isso que traz para mim no meu coração a compaixão, compaixão é tudo, eu tenho esse apoio da família (Grupo B).

[...] e fora do âmbito da faculdade minha família mesmo, minha irmã, quando eu não conseguia ler ela fazia os trabalhos manuais para mim, lê o que eu não consigo e transcreve também (Grupo E).

A seguir, serão apresentadas as discussões dos resultados levantados por meio das reuniões de grupo focal. Como resultados do estudo, foram identificadas e descritas oito categorias de análise que, de modo geral, versaram sobre as barreiras e os facilitadores que os estudantes PAEE encontram em seu processo de inclusão no ensino superior, segundo a opinião dos próprios universitários.

Para discutir tais resultados, as opiniões dos universitários participantes do presente estudo serão confrontadas com os achados das pesquisas que investigaram a inclusão do aluno PAEE no ensino superior e com a literatura da área. Optou-se por organizar a discussão em dois momentos. No primeiro momento, serão apresentadas as reflexões acerca das barreiras impostas aos estudantes PAEE durante o seu processo de inclusão no ensino superior e, em um segundo momento, serão abordados os facilitadores que contribuem para efetivação do referido processo.

3.1. Barreiras impostas aos estudantes PAEE durante o processo de inclusão no ensino superior

A partir das discussões realizadas nas reuniões de grupo focal, foi possível perceber, na voz dos universitários PAEE, a presença de diversas barreiras: arquitetônicas, urbanísticas, atitudinais, comunicacionais, de informação e pedagógicas.

Em relação às barreiras arquitetônicas, na categoria “barreiras que dificultam e/ou impedem a efetiva participação e trajetória acadêmica do PAEE”, alguns participantes citaram algumas barreiras encontradas na universidade, tais como: a ausência de piso tátil, banheiros adaptados indisponíveis para a utilização desses estudantes, elevadores que não funcionam por falta de manutenção, blocos de aula muito distantes uns dos outros, presença de rampas não acessíveis e muitas escadas nos campi investigados. Os resultados dos estudos conduzidos por Castro (2011), Castro e Almeida (2014) e Almeida e Ferreira (2018) também apontaram as barreiras arquitetônicas encontradas pelos estudantes PAEE, como o deslocamento interno, o grande número de escadarias e a ausência de rampas (com inclinação adequada), calçadas com pisos inadequados, carência de banheiros adaptados e de elevadores.

Evidenciou-se também estas barreiras arquitetônicas no estudo de Garcia, Bacarin e Leonardo (2018). As autoras apontaram, a partir dos relatos dos estudantes PAEE, a presença de calçadas irregulares e com buracos, falta de piso tátil e ambientes com dificuldade de acesso, devido à falta de sinalização. Castro e Almeida (2012) também identificaram em seu estudo relatos sobre a mesma dificuldade em relação a locomoção dos estudantes PAEE na

universidade, devido à grande extensão dos campi e a grande distância entre os blocos de sala de aula.

Nesse sentido, Cantorani e Pilatti (2015) e Poker, Valentim e Garla (2018) também apontam a escassez de acessibilidade física nas universidades, e que a escassez de recursos e a falta de conhecimento impossibilita que as adequações necessárias sejam realizadas.

A infraestrutura não pode apenas ser vista sobre a perspectiva arquitetônica. Para além dos ambientes acessíveis, a infraestrutura envolve serviços e produtos disponibilizados às pessoas com deficiência (MELO; ARAÚJO, 2018, p. 63).

No estudo conduzido por Tartuci (2014), foram levantados dados quantitativos em relação às barreiras citadas pelos docentes da instituição investigada: apenas 29,41% dos participantes da pesquisa informaram a inexistência de acessibilidade arquitetônica. No estudo de Cabral e Melo (2017), os autores também apontam dados quantitativos em relação à infraestrutura, pois 48% dos gestores dos núcleos informaram inadequação das condições de infraestrutura.

Os achados das pesquisas recentes sobre o tema em questão evidenciam que a falta de acessibilidade física no campus, percebida pelos participantes do presente estudo, não é uma barreira presente apenas nas universidades públicas de Mato Grosso do Sul. Em outras cidades brasileiras (São Paulo, Rio de Janeiro, Brasília, Santa Catarina, Paraná, Goiás, Minas Gerais, Rio Grande do Norte, Paraíba, Sergipe, entre outras não mencionadas), a falta de acessibilidade se faz presente, negando um dos direitos elementares ao público-alvo da Educação Especial, ou seja, locomover-se com autonomia nos diferentes espaços da universidade. Além disso, destaca-se que a falta de acessibilidade foi denunciada (no presente estudo e em pesquisas recentes sobre o tema) pelos diferentes atores envolvidos com o processo de inclusão no ensino superior, ou seja, acadêmicos, gestores e docentes.

No que se refere às barreiras atitudinais, ainda na categoria “barreiras que dificultam e/ou impedem a inclusão dos acadêmicos PAEE na universidade”, foi citado pelos participantes a presença de barreiras atitudinais que demonstram preconceito direcionado a esse público. Por exemplo, foi relatado que não há respeito quanto ao assento reservado no ônibus, o uso do banheiro adaptado por estudantes PAEE que não precisam dele, e/ou quando o banheiro adaptado fica trancado sendo usado como depósito.

As barreiras atitudinais, de acordo com Castro (2011, p. 192), “são aquelas oriundas das atitudes das pessoas diante da deficiência como consequência da falta de informação e do

preconceito, o que acaba resultando em discriminação, mais preconceito [...]”, e que a exclusão é efeito da discriminação e do preconceito ocasionado pela falta de informação.

As barreiras atitudinais também foram evidenciadas na categoria “relação entre estudantes PAEE e seus colegas”. Os participantes citaram que o relacionamento com os demais colegas, muitas vezes, é marcado pelo preconceito, manifestado nas atitudes de excluir os alunos PAEE, no uso de rótulos, assim como no comportamento de recusa ou esquiva no momento de compor grupos para realizar as atividades acadêmicas, pois os colegas consideram que o grupo pode ser prejudicado com a presença do aluno PAEE. Os participantes refletiram que o preconceito é, por vezes, fruto da falta de informação. Poker, Valentim e Garla (2018) também concluíram em seu estudo que as barreiras atitudinais acontecem devido à falta de conhecimento.

Castro (2011), Castro e Almeida (2014) e Calheiros e Fumes (2016) também apontaram em seus estudos barreiras atitudinais vivenciadas pelos estudantes PAEE em relação aos colegas de sala e aos professores. Foram mencionados colegas de sala que desrespeitam a deficiência ou a necessidade específica manifestada pelos alunos PAEE, assim como professores que não sabem como lidar com as especificidades desses alunos.

Um resultado obtido no presente estudo que merece ser destacado é a reação dos universitários PAEE frente as barreiras atitudinais. Foi identificado que os estudantes não apenas percebem a existência de tais barreiras, como também, em muitos casos, se engajam em movimentos individuais de resistência. Os participantes relataram situações nas quais esclarecem seus colegas e professores sobre seus direitos ou ainda descreveram momentos nos quais têm a necessidade de demonstrar sua capacidade, apesar de suas especificidades. Da mesma forma, o estudo de Castro (2011, p. 195) apontou como um dos resultados que os alunos PAEE têm a “necessidade de demonstrarem diariamente suas potencialidades e capacidades”.

Nessa direção, uma das participantes da pesquisa, relatou que seus colegas de turma manifestam atitudes de preconceito pela profissional de apoio que a acompanha, demonstrando a crença de que ela não apenas escreve o que a estudante pede, mas também responde suas provas. Dados semelhantes foram obtidos no estudo de Silva e Ferreira (2017), no qual uma professora participante afirmou que os estudantes PAEE não podem obter benefícios por apresentarem uma deficiência. Castro (2011) esclarece que os estudantes PAEE quando solicitam algum tipo de auxílio ou adaptação, não querem se beneficiar, eles apenas reivindicam ter acesso ao conteúdo como os demais estudantes.

No que diz respeito às atividades em grupo, foi mencionado pelos participantes o sentimento de solidão e tristeza por não ser escolhido pelos colegas para compor grupos em

sala de aula. Atitudes como essa de preconceito e exclusão, em momentos de formar grupos em sala, também foram evidenciadas no estudo de Castro (2011). Outros participantes ainda relataram que diante de momentos de preconceito, se isolam e ficam retraídos. Fato semelhante foi verificado no estudo de Martins (2016, p. 103), que explica que “Querer fazer trabalho individual pode ser uma fuga ou a opção que encontrou por não se sentir parte da turma”.

Na categoria “perspectivas e ações docentes”, percebe-se que, segundo o relato dos participantes do presente estudo, os professores demonstram duvidar da capacidade dos estudantes PAEE, desmotivando-os a realizar alguma atividade mais complexa ou até impedindo a participação deles. Castro (2011, p. 194) cita também em seu estudo relatos dos estudantes que, “demonstram a falta de crédito dos professores em relação aos alunos com deficiência, o que com certeza acarreta falta de investimento na formação desse aluno”.

Segundo Moreira (2010), também há relatos dos próprios estudantes PAEE manifestando a necessidade de sempre demonstrar suas aptidões. O que se percebe é que estes estudantes se sentem menores em relação aos estudantes sem deficiência.

De fato o que ocorre na universidade é o que se dá em outros níveis e modalidades de ensino, ou seja, as situações descritas pelos professores nas entrevistas e nas reuniões de trabalho revelam o quanto o desconhecimento provoca a perpetuação de atitudes preconcebidas e concepções estereotipadas que influenciam a prática pedagógica (MOREIRA, 2010, p. 307).

Ademais, quanto à categoria “ações de diretores, coordenadores e servidores técnico-administrativos”, percebeu-se também a presença de barreiras atitudinais em relação ao atendimento inadequado de parte dos técnicos administrativos, que muitas vezes negam informações aos estudantes PAEE, assim como em relação à coordenação, que falha em garantir o suporte necessário e em conversar com o corpo docente sobre as necessidades específicas apresentadas por esses acadêmicos. Fato semelhante foi indicado no estudo de Magalhães (2016), no qual duas professoras participantes citaram que também não foram informadas pela coordenação que na sala havia uma aluna PAEE.

Outro aspecto importante constatado nos relatos dos participantes é a dificuldade em conseguir bolsa de estudo, porque a pessoa com deficiência perde ponto para os outros estudantes por receber o benefício. No estudo de Melo e Araújo (2018), os achados se contrapõem aos deste estudo, pois os autores apontaram a criação do “Bolsa Acessibilidade” para estudantes com deficiência. Para ser contemplado, a assistente social do núcleo da universidade pesquisada, fazia uma entrevista com o aluno PAEE para verificar sua condição social, e constatada a necessidade socioeconômica do estudante era concedida a bolsa.

Os autores citados verificaram que “[...] no período de 2011 a 2015, houve um aumento significativo de bolsas concedidas aos alunos com NEE com o objetivo de garantir sua permanência durante a trajetória acadêmica na instituição” (MELO; ARAÚJO, 2018, p. 60). Os autores ressaltaram a importância de tais bolsas ao explicar que as necessidades específicas dos estudantes PAEE somadas às condições de vulnerabilidade socioeconômica, podem implicar em insucesso acadêmico, reprovação e/ou desistência do acadêmico.

Em vista disso, as barreiras físicas e atitudinais representam obstáculos significativos que os alunos PAEE encontram nas universidades, dificultando sua permanência e sucesso acadêmico (CASTRO; ALMEIDA, 2012). No entanto, outras barreiras foram apontadas pelos participantes do presente estudo.

Quanto às barreiras de comunicação, na categoria “relação entre os alunos PAEE e seus colegas universitários”, foi relatado que a dificuldade na comunicação, na maior parte das vezes decorrente do fato dos colegas não fazerem uso da língua de sinais, acarreta sentimento de vergonha por parte dos participantes PAEE. No estudo de Martins (2016), os resultados também indicaram a dificuldade de relacionamento do estudante surdo com os estudantes ouvintes.

Nessa direção, um dos participantes mencionou que embora ele tenha intérprete de LIBRAS nas aulas, poucas pessoas no ambiente universitário têm conhecimento sobre a língua de sinais, dificultando a compreensão e conseqüentemente a permanência do estudante surdo no ensino superior. Conforme citado no estudo de Castro (2011), Castro e Almeida (2014) e Calheiros e Fumes (2016), a falta de intérprete de LIBRAS na universidade dificulta a permanência da estudante PAEE, pois resulta em escassez de acesso à comunicação, aos processos educativos e à informação.

Além das barreiras de comunicação, as barreiras pedagógicas também foram relatadas pelos participantes na categoria “barreiras que dificultam e/ou impedem a efetiva participação e trajetória acadêmica do PAEE”.

As barreiras pedagógicas são “[...] aquelas evidenciadas na ação docente, nas práticas pedagógicas em sala de aula, na adequação do material didático e nas diferentes formas de acesso ao conteúdo ministrado pelos professores em sala de aula” (CASTRO, 2011, p. 183).

Como exemplos de barreiras pedagógicas foram citados de acordo com relato dos participantes: os materiais utilizados nas aulas não são adaptados de acordo com a necessidade específica do estudante PAEE; não há livros digitalizados dificultando a leitura dos estudantes baixa visão; a utilização de aparelhos de projeção em sala de aula dificulta o acesso dos estudantes com baixa visão que tem sensibilidade à claridade. Foi evidenciado o sentimento dos universitários de que cabe a eles o papel de se adaptar à universidade e não o contrário.

Nos estudos de estudo de Castro (2011), Castro e Almeida (2014) e Nantes (2012), também foi mencionado pelos estudantes a falta de formação docente, com a utilização de materiais e/ou métodos inadequados. Castro (2011) citou o exemplo de um aluno surdo que não consegue acompanhar a aula quando os professores utilizam o debate em sala como estratégia metodológica. Em outro exemplo, a autora mencionou um professor que exibiu em sua aula um filme legendado, impossibilitando a participação do estudante cego, que permaneceu excluído durante toda atividade. Silva e Ferreira (2017) também identificaram um exemplo de barreira pedagógica ao descrever uma situação na qual um professor transmitiu um vídeo sem som em uma turma da qual fazia parte um estudante cego, sem prever nenhum tipo de estratégia de apoio durante a exibição do filme.

Os estudos de Coutinho (2011), Calheiros e Fumes (2016) e Magalhães (2016) também apontaram a exclusão dos estudantes PAEE por parte dos professores que ignoram suas necessidades específicas, se negam em adequar o material e/ou o método de avaliação conforme as características de seus alunos.

Paralelo a essa situação, os participantes apontaram ainda como barreiras, que nem sempre a universidade atende às suas solicitações de apoio, ou então a aquisição e disponibilização do apoio demora para acontecer. Diferentemente do que foi encontrado nesta pesquisa, no estudo de Castro (2011) e Magalhães (2016) foi apontado que os professores disponibilizavam os materiais com antecedência aos alunos PAEE, sendo considerado como um facilitador para a permanência, pois o estudante tem acesso ao material antes de chegar na aula.

Ainda em relação às barreiras pedagógicas, vale mencionar que alguns estudantes disseram que a universidade disponibilizou recursos materiais como mecanismo de apoio, porém eles não foram eficazes. Como por exemplo foi indicado um programa que converte áudio em texto, mas o programa é *on-line* e com a fragilidade da internet na universidade, dificulta o uso do programa pela estudante. Outra estudante ainda, informou que a universidade emprestou um notebook para ela, mas ela não tinha internet em casa e então não conseguia utilizar. No estudo de Magalhães (2016, p. 85) o autor também apontou que algumas estratégias propostas pela universidade não foram bem sucedidas, fazendo com que a própria estudante PAEE estabelecesse mecanismos “para conseguir realizar os gráficos no computador, visto que os *softwares* de desenhos gráficos utilizados isoladamente não permitiam que a aluna tivesse compreensão total dos gráficos que foram gerados”.

Quando a instituição de ensino é envolvida e se preocupa com o processo de inclusão, ela necessita ter mudança de comportamento em relação às formas tradicionais de ministrar o

conteúdo, selecionar as estratégias metodológicas a serem utilizadas, assim como avaliar o aluno, sem rotular estes estudantes de acordo com sua deficiência corroborando com a ideia de que são incapazes (SILVA, 2013). É preciso reconhecer que cada estudante, seja com deficiência ou não, tem suas especificidades, tem sua forma e seu tempo próprio para a aquisição do conhecimento.

Em vista disso, a inclusão dos estudantes PAEE envolve uma série de fatores. Entre eles, é necessário que os docentes repensem e modifiquem práticas educacionais discriminatórias. Além disso, faz-se necessário a reflexão e a formação continuada dos professores para que suas ações sejam menos excludentes (SILVA, 2013).

Nessa direção, ainda sobre as barreiras pedagógicas, na categoria “perspectivas e ações docentes”, também foi citado pelos alunos o despreparo dos professores quanto à inclusão do aluno PAEE no ensino superior, manifestado pela falta de adaptação da metodologia e de adaptação de material de acordo com cada necessidade específica. Nos estudos de Castro (2011), Silva (2014), Poker, Valentim e Garla (2018) e Melo e Araújo (2018), os resultados indicaram o despreparo dos professores, que demonstraram não ter conhecimento suficiente sobre as necessidades específicas dos estudantes PAEE.

Cabral e Melo (2017) evidenciaram dados quantitativos em relação à insuficiência no número de profissionais preparados para atender esse público. Segundo relatos dos gestores dos núcleos participantes do referido estudo, 89% deles informaram essa escassez, e ainda 63% mencionaram a falta de sensibilização e preparação dos docentes.

Drago (2010) e Coutinho (2011) também apontaram em seus estudos a falta de formação docente, em conjunto com a falta de estrutura física, de equipamentos e de recursos materiais como fator influenciador em relação ao despreparo das universidades para receber o estudante PAEE.

Tanto na educação básica como no ensino superior percebe-se que a formação continuada do profissional que atua nesses níveis educacionais assume papel ímpar para a superação das dificuldades encontradas, além da busca por melhores formas de aperfeiçoar a ação educativa (DRAGO, 2010, p. 289).

Muitos professores do ensino superior, embora tenham mestrado e/ou doutorado, nem sempre tiveram uma formação pedagógica específica, como os professores da educação básica, que tiveram formação baseada nos cursos de pedagogia e nas licenciaturas, com disciplinas específicas para a docência, conforme nos aponta o estudo de Santos e Fumes (2012). As autoras consideram importante que ocorra esse processo de formação pedagógica desde a educação infantil até a educação superior, para que os profissionais se preparem quanto à

inclusão do aluno PAEE, podendo assim implementar apoios pedagógicos necessários para que aluno possa desenvolver suas potencialidades.

Por outro lado, o professor universitário alega que, por lidar com adultos, não necessita tanto da formação didática quanto os professores da educação básica, que lidam principalmente com crianças e adolescentes. Mais uma vez, alega-se, como justificativa a essa situação, que o mais importante para o desempenho do professor universitário é o domínio dos conhecimentos referentes à disciplina que leciona aliado, sempre que possível, à prática profissional (SANTOS; FUMES, 2012, p. 111).

Ademais, percebe-se que os próprios professores não se sentem preparados, por não possuírem qualquer formação específica para atender as necessidades específicas dos estudantes PAEE em sala de aula (SILVA, 2013; DRAGO, 2010; MOREIRA, 2010; TARTUCI, 2014; POKER; VALENTIM; GARLA, 2018). O estudo de Tartuci (2014, p. 93) evidenciou que o conhecimento por parte dos “[...] docentes da instituição, estão abaixo de 50%, o que pode ser considerado pouco satisfatório para lidar com esse alunado, conforme eles próprios afirmaram”.

Para a garantia da aprendizagem de todos os alunos, precisamos assegurar o acesso ao currículo escolar, por meio de práticas pedagógicas diferenciadas que atendam aos percursos de aprendizagem de cada estudante (JESUS; EFFGEN, 2012, p. 20).

No entanto, é um desafio ter práticas pedagógicas diferenciadas, pois os professores precisam dominar conhecimentos teórico-práticos, planejamentos em grupos, metodologias de ensino e de processo de avaliação, de maneira que ele consiga conduzir o desenvolvimento de cada especificidade (JESUS; EFFGEN, 2012).

Nesse sentido, Silva (2013, p. 62) nos aponta que o “trabalho educativo numa perspectiva inclusiva exige o comprometimento de todos os que a constituem”. Em vista disso, as instituições devem se organizar e se adequar como um todo, de modo a extinguir as ações excludentes e discriminatórias favorecendo a permanência e o aprendizado.

Uma universidade inclusiva não aparece de um momento para o outro, não surge por decreto, nem se configura por meio de uma única gestão administrativa. Pelo contrário, desenvolve-se por meio de um processo de mudança que vai eliminando barreiras de toda ordem, desconstruindo conceitos, preconceitos e concepções segregadoras e excludentes que, muitas vezes, movidas pelo silêncio parece não existir. É um processo que nunca está finalizado, mas que coletivamente pode ser enfrentado. Uma universidade com atitude inclusiva é um grande desafio, sugere a desestabilização do instituído e o reconhecimento de que nossa sociedade é constituída pela

diversidade, pela diferença, que o ser humano é plural e não uniforme (MOREIRA, 2010, p. 314).

Além disso, é preciso criar condições favoráveis para possibilitar o sucesso acadêmico dos estudantes PAEE. Drago (2010) acredita que é preciso pensar em alterações na organização pedagógica no ensino superior, fazer com que tenha uma união maior entre as diversas áreas do conhecimento, reorganizar o currículo, garantindo o direito previsto nos dispositivos legais.

No entanto, apesar do triste quadro apresentado na primeira parte da discussão, é indispensável reconhecer que há avanços e conquistas a serem celebradas. O tópico a seguir busca refletir justamente sobre essa questão.

3.2. Mecanismos facilitadores da inclusão dos estudantes PAEE no ensino superior

É importante mencionar, que embora haja a presença de todas essas barreiras citadas que dificultam o ingresso e a permanência dos estudantes PAEE, os participantes também relataram mecanismos facilitadores que permitiram tanto o acesso quanto a permanência e o sucesso desse público no ensino superior.

Castro (2011, p. 202) explica que os mecanismos facilitadores de permanência se constituem como “[...] as ações implementadas pelas universidades em prol dos estudantes com deficiência, os atendimentos diferenciados, os tipos de apoio”.

Os resultados obtidos no presente estudo indicam que os mecanismos facilitadores se fizeram presentes desde o momento do processo seletivo para o ingresso na universidade. Em relação à categoria “o ingresso de estudantes PAEE nas IPES”, os participantes que solicitaram algum tipo de apoio mencionaram que as solicitações realizadas de acordo com cada necessidade específica foram atendidas, tais como: apoio de leitor/transcritor, intérprete de língua de sinais, material ampliado, mobiliário adequado e/ou acessibilidade arquitetônica. No estudo de Garcia, Bacarin e Leonardo (2018), as autoras também apontaram que os alunos PAEE que solicitaram apoio para a realização das provas tiveram suas solicitações atendidas no que diz respeito aos recursos necessários de acordo com as suas especificidades. As autoras citam como exemplos de recursos e apoios disponibilizados: leitor, redator, computador com programa DosVox e máquina Braille.

Tartuci (2014) identificou em seu estudo que a UFG disponibilizava de atendimento diferenciado no vestibular (sala especial, leitores, escriba) como facilitadores do processo de ingresso dos estudantes PAEE no ensino superior. No estudo de Nozu, Silva e Anache (2018),

dados censitários sobre as universidades federais da região Centro-Oeste indicaram que, acima de 91% dos cursos de quatro das universidades investigadas estavam garantindo, no processo de ingresso dos estudantes PAEE, a efetivação das solicitações de acordo com as necessidades específicas desses estudantes.

No estudo de Calheiros e Fumes (2016) foi evidenciado o oposto, o não atendimento da solicitação de um intérprete de Libras para a realização da prova para o ingresso de um candidato.

No entanto, ainda na mesma categoria, foi possível constatar nos relatos dos estudantes PAEE, que uma parte deles não solicitou nenhum tipo de apoio para o ingresso, por avaliar como desnecessário. No estudo de Garcia, Bacarin e Leonardo (2018), as autoras também apontam nos relatos de dois participantes da pesquisa, que eles também não solicitaram qualquer apoio para a realização da prova por considerar desnecessário, sendo que uma delas adquiriu a deficiência após o ingresso na universidade.

Quanto à categoria “relação entre estudantes PAEE e seus colegas”, foi possível observar a presença nos discursos de algumas relações de amizade e de interações com os colegas sem deficiência que se estabeleceram durante o curso de graduação, algumas estabelecidas no início e outras ao longo do curso, como facilitadores de permanência. Inclusive, foram relatadas situações nas quais os alunos PAEE recebem apoio (inclusive emocional) e incentivo dos seus colegas de curso. Há a percepção de desenvolvimento do próprio estudante PAEE, ao longo do curso, das habilidades relacionadas com a socialização, o que facilitou a interação com os colegas universitários.

Os resultados dos estudos conduzidos por Castro (2011), Coutinho (2011), Nantes (2012), Tartuci (2014) e Calheiros e Fumes (2016) também apontaram como facilitadores de permanência as relações de amizade com os demais colegas e os professores, que também foi acontecendo e se estabelecendo durante o percurso acadêmico, resultando em mudança de comportamento e de prática pedagógica, propiciando a participação dos estudantes PAEE. Castro (2011) relatou que 27,9% dos participantes da sua pesquisa mencionaram esse bom relacionamento com os demais colegas.

No que se refere à categoria “estratégias de apoio ao PAEE”, alguns alunos apontaram a oferta e a disponibilização, pela universidade, de recursos de acessibilidade como facilitadores de sua permanência, como por exemplo: acesso à sala de aula, *softwares*, mobiliário adequado, materiais digitalizados, provas ampliadas, gravação das aulas, lupa de aumento e carro para cadeirante. Nos estudos de Ciantelli e Leite (2016), Castro (2011), Castro e Almeida (2014) e Magalhães (2016), os resultados também apontaram a presença de acessibilidade física e/ou

metodológica como mecanismos facilitadores. Como exemplo, foram mencionados: a adaptação e flexibilização curricular, adaptação de provas, digitalização de materiais, o uso de gravadores, materiais ampliados, *softwares*, mobiliário adequado, acesso à sala de aula.

Nesse sentido, ainda na categoria em questão, os participantes da pesquisa relataram que contam com o apoio de recursos humanos, com professores de apoio, intérpretes e monitores, como agentes facilitadores de sua permanência. Fato semelhante foi registrado nos estudos de Castro (2011) e Ciantelli e Leite (2016). Segundo os resultados descritos nos referidos estudos, algumas ações dos núcleos favoreceram a acessibilidade comunicacional, com a disponibilização de tradutores/intérprete de libras, monitores/bolsistas e o guia-intérprete. Os resultados do estudo conduzido por Nozu, Silva e Anache (2018) apontaram índices quantitativos quanto à disponibilização de intérprete de Libras e guia-intérprete. Acima de 97% dos cursos na UnB e de 71% na UFG contam com este apoio, e com menor frequência, os cursos da UFGD e da UFMS.

De acordo com os resultados dos estudos de Tartuci (2014) e Garcia, Bacarin e Leonardo (2018), há a presença de monitores para auxiliar os alunos PAEE nas instituições (UFG e uma Instituição Pública de Educação Superior de uma cidade do interior do Paraná), sendo considerada pelos mesmos um facilitador para a sua permanência na universidade.

Além disso, na categoria “ações de diretores, coordenadores e servidores técnico-administrativos”, foi constatado que em uma das universidades investigadas, o gestor organizou um evento, com a participação de convidados externos, que consistiu em uma discussão sobre acessibilidade no ensino superior. Ciantelli e Leite (2016) e Ciantelli, Leite e Nuernberg (2017), também mencionam em seus estudos algumas ações dos núcleos como formação e sensibilização da comunidade acadêmica em relação às necessidades específicas dos estudantes PAEE. Por outro lado, no estudo de Magalhães (2016) o autor aponta o relato de uma estudante PAEE sobre a falta de conhecimento de alguns coordenadores em promover a inclusão desses estudantes no ensino superior.

Por sua vez, na categoria “perspectivas e ações docentes” percebe-se nos relatos dos participantes facilitadores em relação às atitudes dos professores, o que demonstra que muitos professores estão conscientes sobre o processo de inclusão dos estudantes PAEE. Tal conscientização é demonstrada pela atitude atenta frente às demandas do público em questão, acolhimento na busca por conhecimento, planejamento e implementação de estratégias de ensino e aprendizagem capazes de atender as necessidades específicas desse público. No estudo de Poker, Valentim e Garla (2018), também foi apontado essa atitude de acolhimento e busca

de estratégias, quando o professor mencionou que se coloca à disposição do aluno para ajudá-lo, por meio do diálogo.

Torna-se evidente que os professores estão aprendendo sobre como promover a inclusão no ensino superior e, nesse processo, algumas vezes, buscam construir estratégias junto ao próprio universitário PAEE, por exemplo, uma das participantes relatou que seus professores fizeram uma reunião para discutir sobre estratégias para ampliar sua permanência na universidade. Nesse sentido, o estudo de Magalhães (2013) sugere o trabalho em conjunto entre professores e alunos, em constantes diálogos em busca de estratégias para a formulação de adaptação de material, e de meios para avaliar a aquisição do conhecimento em sala de aula.

Os resultados obtidos por Martins (2016) evidenciaram que alguns docentes buscaram conhecimento para propor estratégias de ensino “para enfrentar as dificuldades, criando as possibilidades para comunicar, ensinar e incluir, de acordo com suas percepções” (p. 105).

É imprescindível abordar mais um importante facilitador apontado na categoria “perspectivas familiares”. Alguns participantes relataram a importância do apoio familiar (pais, esposos, filhos, irmãos e amigos próximos) como um facilitador tanto para seu ingresso, quanto para sua permanência no ensino superior. No estudo de Coutinho (2011) também foi evidenciado o apoio da família como um facilitador para a inclusão e participação dos estudantes PAEE. Por outro lado, no estudo de Cabral e Melo (2017), os autores apontaram dados quantitativos em relação à falta de apoio familiar, em que 35% dos gestores informaram que as famílias dos estudantes PAEE não auxiliam nesse processo.

Outro aspecto importante constatado nos relatos dos participantes, é que foi citado que a universidade não oferece apoio, que eles somente conseguiram este apoio no núcleo e/ou setor responsável pela acessibilidade, então este setor é considerado um importante facilitador para a sua permanência. No estudo de Castro (2011) o núcleo e/ou setor responsável pela acessibilidade foi apontado como facilitador mais recorrente nos relatos sobre os serviços de apoio.

São muitas questões que envolvem a acessibilidade do PAEE no ensino superior. Castro (2011, p. 204) aponta que “Os recursos necessários, os apoios e as adaptações são relacionadas às necessidades de cada deficiência, porém alunos com o mesmo tipo de deficiência podem ter necessidades diferentes, podem precisar de recursos e adaptações diferentes”, e a universidade deve estar atenta a necessidade de cada aluno PAEE, promovendo ações concretas afim de diminuir as barreiras existentes e excludentes, conforme os dispositivos legais.

No presente estudo, os participantes demonstraram conhecer suas necessidades e, inclusive, indicaram os caminhos que podem ser percorridos para supri-las. Nesse sentido,

foram solicitados pelos participantes: oferta da disciplina de Educação Especial para todos os cursos, para ampliar o conhecimento dos profissionais em formação sobre as pessoas PAEE, suas limitações e necessidades; formação continuada aos professores universitários sobre questões relacionadas ao público-alvo da Educação Especial; oferta de cursos e disciplinas optativas (tais como, cursos de oratória, de língua portuguesa, interpretação de texto, LIBRAS, técnicas de seminário, orientações sobre como escrever um artigo e como fazer um relatório) capazes de contribuir para a participação e o aprendizado dos acadêmicos nas disciplinas obrigatórias que compõe a grade curricular de seus cursos.

Além disso, os participantes manifestaram a necessidade de flexibilização curricular no que diz respeito ao tempo para cursar disciplinas ou realizar as atividades propostas, assim como a adequação de conteúdo, estratégias pedagógicas e formas de avaliação.

No estudo de Castro (2011) também foram citados pelos estudantes algumas sugestões bastante semelhantes: reunião/preparação/informação prévia aos professores que irão receber alunos com deficiência, informação aos alunos sem deficiência e à comunidade universitária sobre as características, potencialidades e necessidades das pessoas com deficiência, criação de serviços/núcleos de apoio, transporte interno adaptado, sinalização adequada para as pessoas com deficiência visual, disponibilização de material com antecedência, adaptação nas avaliações, acompanhamento psicológico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral do estudo foi identificar, analisar e discutir elementos que se constituem como barreiras e/ou facilitadores os quais, sob a perspectiva de estudantes universitários PAEE, se apresentam em suas trajetórias de formação acadêmica no âmbito das Instituições Públicas de Ensino Superior de Mato Grosso do Sul.

Como relevância social e científica, este estudo buscou entender como se tem dado o ingresso, a formação e a permanência dos estudantes PAEE no ensino superior, ao verificar/identificar as barreiras e os facilitadores encontrados por esses estudantes no cotidiano da sua vida universitária, assim como a presença ou não de ações efetivas que contribuem para a sua promoção. Além disso, buscou-se fortalecer a produção científica da temática, visando ampliar a compreensão do atual contexto da inclusão dos alunos PAEE no ensino superior no estado de Mato Grosso do Sul.

Como limitações, constata-se que não foi possível realizar a pesquisa em duas universidades privadas de Mato Grosso do Sul, pois uma não respondeu ao convite realizado até o início da coleta de dados e a outra disse que não havia número suficiente de estudantes PAEE para participar da pesquisa. Além disso, também não foi possível a realização de dois grupos focais em cada uma das três universidades públicas pesquisadas, sendo realizado apenas um grupo em uma delas devido ao baixo número de estudantes PAEE que concordaram em participar do estudo.

Os objetivos propostos foram alcançados, pois os resultados identificaram que os estudantes PAEE encontram importantes mecanismos facilitadores para a permanência dos mesmos, como: *softwares*, apoio de leitor/transcritor, intérprete de língua de sinais, monitoria, material ampliado, adaptação de materiais, material digitalizado, mobiliário adequado e/ou acessibilidade arquitetônica (sala acessível), gravação das aulas, lupa de aumento, carro para cadeirante, relações de amizade entre os estudantes PAEE e os demais colegas, atitude positiva do professor em prol da inclusão dos universitários PAEE, núcleo e/ou setor de acessibilidade e o apoio dos familiares.

Além dos facilitadores, por outro lado, também foram identificadas diversas barreiras presentes no cotidiano universitário dos estudantes PAEE que dificultam e/ou impedem seu processo de inclusão no ensino superior, como: arquitetônicas, urbanísticas, atitudinais, comunicacionais, de informação e pedagógicas.

É preciso reconhecer, porém, que há dificuldade de implementação das orientações normativas nas instituições, pela ausência de estrutura física, ausência de recursos humanos e materiais, presença de atitudes excludentes pela falta de conhecimento e a falta de formação docente para atuar junto ao PAEE. Percebe-se ainda que a burocracia dificulta que os recursos sejam disponibilizados para dar continuidade às adequações necessárias para a implementação das políticas inclusivas.

Frente às informações apresentadas, colocam-se os seguintes questionamentos: considerando que os professores não apresentam conhecimento suficiente sobre as características e necessidades dos estudantes PAEE, como as adequações necessárias e a flexibilização curricular serão implementadas? Quais mecanismos estão sendo colocados em prática pela universidade para que as barreiras pedagógicas possam ser superadas?

Os resultados são denunciadores, pois constatou-se que, de modo geral, os estudantes PAEE continuam invisibilizados na universidade. As barreiras apontadas indicam que a inclusão do aluno PAEE no ensino superior exige atenção, reflexão, ação e investimento da comunidade acadêmica, assim como dos governantes.

Os resultados indicaram também que os participantes avaliaram que o núcleo e/ou setor responsável pela acessibilidade, não é suficiente para promover a inclusão dos estudantes PAEE. Eles defendem a necessidade de maior envolvimento de outros profissionais para complementar a sua formação. Tendo em vista tal apontamento, é pertinente o questionamento sobre qual é o papel do núcleo e/ou setor responsável pela acessibilidade. Em decorrência dessa pergunta, outra se faz necessária: quais são as atribuições do gestor do núcleo e/ou setor responsável pela acessibilidade frente ao processo de inclusão dos alunos PAEE na universidade? Quem vai ser o responsável por isso? É papel do coordenador do núcleo chamar aluno por aluno e resolver o problema dele? E se esse mesmo coordenador faltar um dia, quem vai assumir essa responsabilidade?

Considerando todas as barreiras identificadas no presente estudo, assim como os mecanismos facilitadores já existentes, é possível argumentar que o núcleo e/ou setor responsável pela acessibilidade não deve assumir de forma isolada o protagonismo pelas ações voltadas para eliminar e/ou diminuir barreiras e também promover a participação, permanência e formação dos estudantes PAEE. Defende-se que caberia ao núcleo e/ou setor responsável pela acessibilidade o papel de mediar tais ações, empoderando todos os atores envolvidos diretamente com o processo de inclusão no ensino superior, ou seja, acadêmicos, professores, gestores, técnico-administrativos, familiares, entre outros.

Nessa direção, o modelo de consultoria colaborativo escolar parece ser um caminho promissor. Acredita-se que, a consultoria colaborativa escolar²² permitiria atender as demandas dos universitários à medida que promoveria o empoderamento de toda a comunidade acadêmica. Dessa forma, a presença dos estudantes PAEE modificaria, de forma processual, toda a universidade.

Em vista disso, uma ação centrada apenas no aluno é considerada uma visão biocentrada, que concentra no estudante as explicações para todas as dificuldades encontradas durante o processo de escolarização. Por isso, ao propor qualquer tipo de intervenção, o aluno é ajustado para que ele consiga se adequar à universidade. Acredita-se que a perspectiva deve ser diferente, a universidade que tem que se adequar ao aluno, é a universidade que precisa se modificar, se transformar.

Portanto, é preciso que o núcleo e/ou setor responsável pela acessibilidade se organize nesse sentido para promover o trabalho de consultoria colaborativa entre os profissionais do núcleo, professores e alunos PAEE, para buscar conhecimento, trocar informações e propor estratégias e mecanismos de adaptação de material, curricular, adaptação quanto à metodologia de avaliação, para um ensino na perspectiva inclusiva que prime pelo sucesso acadêmico desse público.

Araújo e Almeida (2014, p. 347) explicam que “A consultoria colaborativa geralmente envolve o consultor, a equipe e o aluno; esta relação, no entanto, pode estender-se para a família, a comunidade e outras pessoas/profissionais”. As autoras apontam ainda que a troca de informações e saberes, visa dividir as vivências, dúvidas, expectativas e frustrações, possibilitando ao professor resolver não só questões no momento, mas também prepará-los para solucionar situações desafiadoras no futuro.

Por fim, cabe destacar que a discussão dos resultados desta pesquisa não almejou esgotar todas as questões que envolvem o tema, mas promover uma reflexão acerca de algumas questões específicas, presentes no cotidiano dos alunos PAEE como as barreiras e os facilitadores que eles encontram para o ingresso, permanência, formação e sucesso acadêmico, a partir dos relatos dos próprios estudantes, sobre suas vivências e anseios em relação à sua inclusão no ensino superior.

²² A Consultoria Colaborativa Escolar pode ser definida como um processo no qual um consultor estabelece uma relação igualitária e não hierárquica com um consultante, buscando reunir os esforços dos mesmos para tomar decisões e implementar intervenções que melhor atendam os interesses educacionais dos alunos (KAMPWIRTH, 2003).

Como indicações para futuros estudos, sugere-se pesquisas que visem descrever e analisar formas de potencializar as relações entre os estudantes PAEE e seus colegas universitários. Sugere-se também a realização de estudos que visem, por meio da pesquisa colaborativa, promover estratégias pedagógicas a serem implementadas no ensino superior, com base na consultoria colaborativa escolar.

Finalmente, conclui-se que o processo de inclusão dos estudantes PAEE na universidade enfrenta obstáculos significativos e que superá-los é um desafio a ser enfrentado por toda a comunidade acadêmica. No entanto, é importante reconhecer que avanços também podem ser observados e indicam que modificações estão acontecendo no sentido de garantir o direito de acesso, participação, aprendizado e permanência desses estudantes no ensino superior. Ficou claro, no decorrer da pesquisa, que os estudantes PAEE avaliam de forma crítica o processo de inclusão por eles vivenciado e que os ouvir é uma medida fundamental para subsidiar o processo de transformação do ambiente universitário.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, C. E. M. de. **O discurso de inclusão nas políticas de educação superior (2003 – 2008)**, 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2009.
- ALMEIDA, J. G. A.; FERREIRA, E. L. Sentidos da inclusão de alunos com deficiência na educação superior: olhares a partir da Universidade Federal de Juiz de Fora. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, n. Especial, p. 67-75, 2018.
- ALVES, D. O. **Inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior: Representações Sociais que produzem sentidos e (re)desenham cenários**, 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.
- ARAÚJO, L. S.; ALMEIDA, M. A. Contribuições da consultoria colaborativa para a inclusão de pessoas com deficiência intelectual. **Rev. Educação Especial**, v. 27, n. 49, p. 3341-3352, maio/ago., 2014.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**: Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro, São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. Ministério Da Educação. **Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm>. Acesso em: 31 jul. 2017.
- _____. **Lei nº 8.859, de 23 de março de 1994**, modifica dispositivos da Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, estendo aos alunos de ensino especial o direito à participação em atividades estágios, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei8859.pdf>> Acesso: 11 set. 2018.
- _____. Ministério da Educação. **Aviso Curricular n. 277 / MEC / GM**, de 8 de maio de 1996, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2017.
- _____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 jan. 2019.
- _____. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**, regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1999, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/decreto3298.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2018.
- _____. **Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003**, dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2018.

_____. **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, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 11 set. 2018.

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos/Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos**. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 05 ago. 2017.

_____. Ministério da Educação/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, em 07 de janeiro de 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 31 jul. 2017.A

_____. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html>. Acesso em: 11 set. 2018.B

_____. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**, 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, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/decreto6949_seesp.pdf>. Acesso em: 11 set. 2018.

_____. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**, dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm>. Acesso em: 01 fev. 2019.

_____. Diário Oficial da União. **Decreto n. 7.611 de 17 de novembro 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 29 jul. 2017.

_____. MEC. **Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012**, que dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 15 out. 2012. Disponível em: <http://www.lex.com.br/legis_23866622_PORTARIA_NORMATIVA_N_18_DE_11_DE_OUTUBRO_DE_2012.aspx>. Acesso em: 15 dez. 2018.

_____. MEC. **Programa Incluir** – Acessibilidade na Educação Superior. SECADI/SESu, 2013. 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: 06 ago. 2017.

_____. **Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014#publicacoes>>. Acesso em: 1 fev. 2019.

_____. MEC. **Planejando a Próxima Década.** Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/Sase): Brasília, 2014. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014#publicacoes>>. Acesso em: 1 fev. 2019.

_____. Congresso Nacional. **Lei n. 13.146 de 6 de julho de 2015.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em: 29 jul. 2017.

_____. Congresso Nacional. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro 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, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm>. Acesso em: 29 set. 2017.

_____. MEC. **Portaria Normativa nº 9, de 5 de maio de 2017,** Altera a Portaria Normativa MEC nº 18, de 11 de outubro de 2012, e a Portaria Normativa MEC nº 21, de 5 de novembro de 2012. Diário Oficial da União, Brasília, 08 mai. 2017. Disponível em: <http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20200505/do1-2017-05-08-portaria-normativa-n-9-de-5-de-maio-de-2017-20200490>. Acesso em: 1 fev. 2019

_____. MEC. **Portaria Normativa nº 1.117, de 1º de novembro de 2018,** altera a Portaria Normativa MEC nº 18, de 11 de outubro de 2012, e a Portaria Normativa MEC nº 21, de 5 de novembro de 2012. Diário Oficial da União, Brasília, 05 nov. 2018. Disponível em: <http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/48448738/do1-2018-11-05-portaria-n-1-117-de-1-de-novembro-de-2018-48448535>. Acesso em: 20 jan. 2019.

_____. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Educação Superior Brasileira: 1991-2004.** Brasília: Inep, 2006.

_____. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2016.** Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 26 abr. 2018.

BRUNO, M. M. G. Políticas Afirmativas para a inclusão do surdo no ensino superior: algumas reflexões sobre o acesso, a permanência e a cultura universitária. **Revista Brasileira**

de Estudos Pedagógicos, v. 92, n. 232, p. 542-556, 2011. Disponível em:
<<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/666>>. Acesso em: 10 fev. 2019.

CABRAL, L. S. A. Políticas de ações afirmativas, pessoas com deficiência e o reconhecimento das identidades e diferenças no ensino superior brasileiro. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 26(57), 2018.

CABRAL, L. S. A.; MELO, F. R. L. V. Entre a normatização e a legitimação do acesso, participação e formação do público-alvo da educação especial em instituições de ensino superior brasileiras. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial 3, p. 55-70, dez. 2017.

CABRAL, L. S. A.; SANTOS, B. C. Instrumentos informatizados institucionais para a identificação de necessidades educacionais de estudantes universitários. **Inc. Soc.**, Brasília, v. 11 n. 1, p. 105-117, jul./dez. 2017. Disponível em:
<<http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4084>> Acesso em: 10 mar. 2018.

CABRAL, L. S. A.; SANTOS, V.; MENDES, E. G. Educação especial na educação superior: podemos falar em democratização do acesso? **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados, v. 8, n. 23 p.111-126, maio/ago. 2018.

CALHEIROS, D. S.; FUMES, N. L. F. A inclusão de universitários com deficiência em cursos de Educação Física na cidade de Maceió/AL. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 21, n. 2, p. 523-539, jul. 2016.

CANTORANI, J. R. H.; PILATTI, L. A. Acessibilidade na Universidade Tecnológica Federal do Paraná: análise a partir de relatórios do Inep e do olhar do gestor. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 57, p. 171-189, jul./set. 2015.

CASTRO, S. F. de. **Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras**, 2011. 278 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011. Disponível em:
<<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2878/3611.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 06 ago. 2017.

CASTRO, S. F.; ALMEIDA, M. A. Ingresso e Permanência de Alunos com Deficiência em Universidades Públicas Brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 2, p. 179-194, abr./jun. 2014.

CASTRO, S. F. de; ALMEIDA, M. A. Ações para Garantir a Possibilidade de Ingresso e a Permanência de Alunos com Deficiência no Ensino Superior. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (orgs.). **Dimensões Pedagógicas nas Práticas de Inclusão Escolar**. Marília: ABPEE, 2012.

CIANTELLI, A. P., C.; LEITE, L. P. Ações Exercidas pelos Núcleos de acessibilidade nas Universidades Federais Brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 3, p. 413-428, jul./set. 2016.

CIANTELLI, A. P. C.; LEITE, L. P. MARTINS, S. E. S. O. Inclusão no Ensino Superior: Mapeamento e Análise da Matrícula de Alunos com Deficiência e/ou Mobilidade Reduzida na

UNESP. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (orgs.). **Educação Especial Inclusiva: Legados Históricos e Perspectivas Futuras**. São Carlos: ABPEE, 2015.

CIANTELLI, A. P. C.; LEITE, L. P.; NUERNBERG, A. H. Atuação do psicólogo nos “núcleos de acessibilidade” das universidades federais brasileiras. **Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo, v. 21, n. 2, p. 303-311, mai./ago, 2017.

COUTINHO, M. M. A. **A Inclusão da Pessoa com Deficiência Visual na Educação Superior e a Construção de suas Identidades**, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2011.

CRUZ, R. A. S; GONÇALVES, T. G. G. L. Políticas Públicas de Educação Especial: o acesso de alunos com deficiência, da educação básica ao ensino superior. CAIADO, K. R. M. (org). **Trajetórias escolares de alunos com deficiência**. São Carlos: EdUSCAR, 2013. p. 242.

CURY, C. R. J. **Os fora de série na escola**. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2005.

DRAGO, R. A inclusão chega ao ensino superior: concepções inclusivistas de um grupo de profissionais de uma faculdade privada da Grande Vitória. VICTOR, S. L.; DRAGO, R. CHICON, J. F. (orgs.). **A educação inclusiva de crianças, adolescentes, jovens e adultos: avanços e desafios**. Vitória: EDUFES, 2010.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilíngue para estudantes surdos: contribuições ao letramento acadêmico no ensino superior. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial 3, p. 127-150, dez. 2017.

FERNANDES, W. L.; COSTA, C. S. L. Possibilidades da Tutoria de Pares para Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Técnico e Superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 1, p. 39-56, jan./mar. 2015.

GARCIA, R. A. B.; BACARIN, A. P. S.; LEONARDO, N. S. T. Acessibilidade e permanência na educação superior: percepção de estudantes com deficiência. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, n. especial, p. 33-40, 2018.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

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

GIL, A. C. **Métodos e Técnica de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUERREIRO, E. M. B. R.; ALMEIDA, M. A.; SILVA FILHO, J. H. Avaliação da Satisfação do Aluno com Deficiência no Ensino Superior. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 19, n. 1, p. 31-60, mar. 2014.

GOMES, J. B. B. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília., n. 151, jul./set. 2001. Disponível em: <www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/705/r151-08.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2019.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censos demográficos**. 2016. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=go>>. Acesso em: 08 ago. 2017.

JESUS, D. M.; EFFGEN, A. P. S. Formação docente e práticas pedagógicas: conexões, possibilidades e tensões. MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A (organizadores). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

KAMPWIRTH, T. J. **Collaborative consultation in the schools: effective practices for students with learning and behavior problems**. New Jersey: Pearson Education, 2003.

LOURENÇO, G. F.; BATTISTELLA, J. Mapeamento de alunos público-alvo da educação especial na Universidade Federal de São Carlos em 2014-2015. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, n. especial, p. 25-32, 2018.

MAGALHÃES, R. C. B. P. Currículo e inclusão de alunos com deficiência no ensino superior: reflexões sobre a docência universitária. MELO, F. R. L. V. de (org). **Inclusão no ensino superior: docência e necessidades educacionais especiais**. Natal: EDUFRN, 2013.

MAGALHÃES, R. L. **Acessibilidade de universitário com baixa visão no uso de software de desenhos gráficos em duas disciplinas na UnB**, 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

MARTINS, D. A.; LEITE, L. P.; LACERDA, C. B. F. Políticas públicas para acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior brasileiro: uma análise de indicadores educacionais. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.23, n. 89, p. 984-1014, out./dez. 2015.

MARTINS, N. S. C. **Os Desafios e as Possibilidades do Trabalho Docente no Ensino e Aprendizado do Aluno Surdo na Universidade**, 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2016.

MARTINS, S. E. S. O.; LEITE, L. P.; CIANTELLI, A. P. C. Mapeamento e análise da matrícula de estudantes com deficiência em três Universidades públicas brasileiras. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, n. especial, p. 15-23, 2018.

MARTINS, S. E. S. O.; NAPOLITANO, C. J. Inclusão, acessibilidade e permanência: direitos de estudantes surdos à educação superior. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. especial 3, p. 107-126, dez. 2017.

MELO, F. R. L. V.; ARAÚJO, E. R. Núcleos de Acessibilidade nas Universidades: reflexões a partir de uma experiência institucional. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, n. especial, p. 57-66, 2018.

MESQUITA, L. S. Políticas Públicas de Inclusão: o acesso da pessoa surda ao ensino superior. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 255-273, jan./mar. 2018.

MINAYO, M. C. de S. O Desafio da Pesquisa Social. In: MINAYO, M. C. de S. (org.). DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 25ª ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2007.

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa: História e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, nov. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000300011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 fev. 2019.

MOREIRA, L. C. Políticas Inclusivas no Ensino Superior: da Implantação à Concretização. In: MENDES, Enicéia Gonvalves; ALMEIDA, M. A. (org.). **Dimensões Pedagógicas nas Práticas de Inclusão Escolar**. Marília: ABPEE, 2012.

MOREIRA, L. C. Práticas Pedagógicas na universidade e alunos com necessidades educacionais especiais: entre desafios e buscas. In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; CHICON, J. F. (orgs.). **A educação inclusiva de crianças, adolescentes, jovens e adultos: avanços e desafios**. Vitória, ES: EDUFES, 2010.

MORGAN, D. L.; KRUEGER, R. A. When to use focus groups and why. In: MORGAN, D. L. (Ed.). **Successful focus groups: advancing the state of the art**. Newsbury Park, CA: Sage Publications, 1993.

NANTES, J. M. **A Constituição do Intérprete de Língua de Sinais no Ensino Superior na Perspectiva dos Surdos: O cuidado de si e do outro**, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, 2012.

NOZU, W. C. S.; BRUNO, M. M. G.; CABRAL, L. S. A. Inclusão no Ensino Superior: políticas e práticas na Universidade Federal da Grande Dourados. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, n. especial, p. 105-113, 2018.

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

OLIVEIRA, R. Q. *et al.* A Inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais no Ensino Superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 2, p. 299-314, abr./jun. 2016.

PEREIRA, C. E. C.; ALBUQUERQUE, C. M. P. A inclusão das pessoas com deficiência: panorama inclusivo no ensino superior no Brasil e em Portugal. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial 3, p. 27-41, dez. 2017.

PEREIRA, M. M. Ações afirmativas e a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 10, p. 19-38, 2008. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/20567>>. Acesso em: 10 fev. 2019.

PLETSCH, M. D.; LEITE, L. P. Análise da produção científica sobre a inclusão no ensino superior brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. especial 3, p. 87-106, dez. 2017.

PLETSCH, M. D.; MELO, F. R. L. V. de. Estrutura e Funcionamento dos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais da Região Sudeste. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 3, p. 1610-1627, jul./set. 2017.

POKER, R. B.; VALENTIM, F. O. D.; GARLA, I. A. Inclusão no ensino superior: a percepção de docentes de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, n. especial, p. 127-134, 2018.

ROCHA, T. B.; MIRANDA, T. G. Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 34, p. 197-212, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/273>>. Acesso em: 10 fev. 2019.

SANTANA, L. L. S. **Acesso e Permanência na Educação Superior** – Estratégias e Ações da Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas/ Diaf na UFMS, 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016.

SANTOS, J. L. P. **O Programa Incluir na UFMT: Acesso e Permanência na Educação Superior**, 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2016.

SANTOS, S. D. G.; FUMES, N. de L. F. A Inclusão da Pessoa com Deficiência na Educação Superior: Um Olhar Sobre Formação e a Prática Docente. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (org.). **Dimensões Pedagógicas nas Práticas de Inclusão Escolar**. Marília: ABPEE, 2012.

SANTOS, J. B. Inclusão e preconceito na universidade: Possibilidades e limites para estudantes com deficiência. In: MIRANDA, T. G. GALVÃO FILHO, T. A. (orgs). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

SILVA, C. S. S. **Acesso e Permanência do Estudante Deficiente na Educação Superior: Análise do Programa Incluir na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - 2005 – 2010**, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2013.

SILVA, L. G. S. Orientações didáticas para atuação pedagógica junto a estudantes com deficiência visual, no ensino superior. In: MELO, F. R. L. V. de (org) **Inclusão no ensino superior: docência e necessidades educacionais especiais**. Natal: EDUFRN, 2013.

SILVA, J. O. Ações inclusivas no ensino superior brasileiro. **Revista brasileira Estudos pedagógicos** (online), Brasília, v. 95, n. 240, p. 414-430, maio/ago. 2014.

SILVA, J. S. S.; FERREIRA, W. B. Sombreado a Pessoa com Deficiência: Aplicabilidade da Técnica de Sombreado na Coleta de Dados em Pesquisa Qualitativa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.23, n.2, p.185-200, abr./jun., 2017.

TARTUCI, T. M. **Ingresso e Permanência de Alunos com Deficiência na UFG/Campus Catalão**, 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL. Universidade. **História e Missão**. Perfil. Dourados, 2017. Disponível em: <<http://www.uems.br/perfil>>. Acesso em: 08 nov. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. A UFGD. Institucional. **Histórico**. Dourados, 2017. Disponível em: <<https://www.ufgd.edu.br/reitoria/aufgd/historico>>. Acesso em: 25 ago. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. Institucional. Universidade. **Histórico**. Campo Grande, 2017. Disponível em: <<https://www.ufms.br/universidade/historico/>>. Acesso em: 25 ago. 2017.

VERGARA, S. C. **Métodos de Pesquisa em Administração**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Quadro: Título dos artigos, autor/es, regionalidade e ano de publicação

	Regionalidade	Título	Autor/es	Ano de publicação
1.	Sul	Ações inclusivas no ensino superior brasileiro	Jefferson Olivatto da Silva	2014
2.	Sudeste	Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior	Elaine Maria Bessa Rebello Guerreiro Maria Amélia Almeida José Humberto da Silva Filho	2014
3.	Nacional	Ingresso e Permanência de Alunos com Deficiência em Universidades Públicas Brasileiras	Sabrina Fernandes de Castro Maria Amélia Almeida	2014
4.	Nordeste	Possibilidades da Tutoria de Pares para Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Técnico e Superior	Woquiton Lima Fernandes Carolina Severino Lopes da Costa	2015
5.	Sul	Acessibilidade na Universidade Tecnológica Federal do Paraná: análise a partir de relatórios do Inep e do olhar do gestor	José Roberto Herrera Cantorani Luiz Alberto Pilatti	2015
6.	Nacional	Políticas públicas para acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior brasileiro: uma análise de indicadores educacionais	Diléia Aparecida Martins Lúcia Pereira Leite Cristina Broglia Feitosa de Lacerda	2015
7.	Nacional	A Inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais no Ensino Superior	Ronaldo Queiroz de Oliveira Silvana Maria Barros de Oliveira Natália Almeida de Oliveira Maria Cristina S. Figueiredo Trezza Iara Barbosa Ramos Daniel Antunes Freitas	2016
8.	Nordeste	A inclusão de universitários com deficiência em cursos de Educação Física na cidade de Maceió/AL	David dos Santos Calheiros Neiza de Lourdes Frederico Fumes	2016
9.	Nacional	Ações Exercidas pelos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais Brasileiras	Ana Paula Camilo Ciantelli Lúcia Pereira Leite	2016
10.	Nacional e Internacional	A inclusão das pessoas com deficiência: panorama inclusivo no ensino superior no Brasil e em Portugal	Carlos Eduardo Candido Pereira Cristina Maria Pinto Albuquerque	2017

11.	Sul	A participação dos estudantes com deficiência física e visual no ensino superior: apontamentos e contribuições das teorias feministas da deficiência	Marivete Gesser Adriano Henrique Nuernberg	2017
12.	Nacional	Análise da produção científica sobre a inclusão no ensino superior brasileiro	Márcia Denise Pletsch Lúcia Pereira Leite	2017
13.	Nacional	Atuação do psicólogo nos “núcleos de acessibilidade” das universidades federais brasileiras	Ana Paula Camillo Ciantelli Lúcia Pereira Leite Adriano Henrique Nuernberg	2017
14.	Nacional	Entre a normatização e a legitimação do acesso, participação e formação do público-alvo da educação especial em instituições de ensino superior brasileiras	Leonardo Santos Amâncio Cabral Francisco Ricardo Lins V. de Melo	2017
15.	Nacional	Inclusão, acessibilidade e permanência: direitos de estudantes surdos à educação superior	Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins Carlo José Napolitano	2017
16.	Sul	Políticas de educação bilíngue para estudantes surdos: contribuições ao letramento acadêmico no ensino superior	Sueli Fernandes Laura Ceretta Moreira	2017
17.	Nordeste	Sombreamento a Pessoa com Deficiência: Aplicabilidade da Técnica de Sombreamento na Coleta de Dados em Pesquisa Qualitativa	Jackeline Susann Souza da Silva Windyz Brazão Ferreira	2017
18.	Sul	Acessibilidade e permanência na educação superior: percepção de estudantes com deficiência	Raquel Araújo Bonfim Garcia Ana Paula Siltrão Bacarin Nilza Sanches Tessaro Leonardo	2018
19.	Sudeste	Inclusão no ensino superior: a percepção de docentes de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo	Rosimar Bortolini Poker Fernanda Oscar Dourado Valentim Isadora Almeida Garla	2018
20.	Centro-Oeste	Inclusão no Ensino Superior: políticas e práticas na Universidade Federal da Grande Dourados	Washington Cesar Shoiti Nozu Marilda Moraes Garcia Bruno Leonardo Santos Amâncio Cabral	2018
21.	Sudeste	Mapeamento de alunos público-alvo da educação especial na Universidade Federal de São Carlos em 2014-2015	Gerusa Ferreira Lourenço Janna Battistella	2018

22.	Sudeste e Sul	Mapeamento e análise da matrícula de estudantes com deficiência em três universidades públicas brasileiras	Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins Lúcia Pereira Leite Ana Paula Camilo Ciantelli	2018
23.	Nordeste	Núcleos de Acessibilidade nas Universidades: reflexões a partir de uma experiência institucional	Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo Eliana Rodrigues Araújo	2018
24.	Nordeste	Políticas Públicas de Inclusão: o acesso da pessoa surda ao ensino superior	Leila Santos Mesquita	2018
25.	Sudeste	Sentidos da inclusão de alunos com deficiência na educação superior: olhares a partir da Universidade Federal de Juiz de Fora	José Guilherme de Andrade Almeida Eliana Lucia Ferreira	2018

Fonte: Elaborada pela autora.

APÊNDICE B - Quadro: Título das dissertações (D) e teses (T), autor/a, instituição e ano de publicação

	Título	Autor	Instituição	Ano	Tipo
1.	O discurso de inclusão nas políticas de educação superior (2003 – 2008)	Carina Elisabeth Maciel De Almeida	UFMS	2009	T
2.	A Inclusão da Pessoa com Deficiência Visual na Educação Superior e a Construção de suas Identidades	Márcia Maria De Azeredo Coutinho	UCDB	2011	D
3.	A Constituição do Intérprete de Língua de Sinais no Ensino Superior na Perspectiva dos Surdos: O Cuidado de Si e do Outro	Janete de Melo Nantes	UFGD	2012	D
4.	Acesso e Permanência do Estudante Deficiente na Educação Superior: Análise do Programa Incluir na Universidade Federal De Mato Grosso Do Sul - 2005 – 2010	Cleudimara Sanches Sartori Silva	UCDB	2013	D
5.	Ingresso e Permanência de Alunos com Deficiência na UFG/Campus Catalão	Tânia Maria Tartuci	UFG	2014	D
6.	Inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior: Representações Sociais que produzem sentidos e (re) desenham cenários	Denise de Oliveira Alves	UnB	2015	T
7.	Acesso e Permanência na Educação Superior – Estratégias e Ações da Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas/ DIAF na UFMS	Leila Lima De Souza Santana	UFMS	2016	D
8.	Os Desafios e as Possibilidades do Trabalho Docente no Ensino e Aprendizado do Aluno Surdo na Universidade	Nayara Da Silva Cesario Martins	UCDB	2016	D
9.	O Programa Incluir na UFMT: Acesso e Permanência na Educação Superior	Jacirene Lima Pires dos Santos	UCDB	2016	T
10.	Acessibilidade de universitário com baixa visão no uso de <i>software</i> de desenhos gráficos em duas disciplinas na UnB	Rafael Lugo Magalhães	UnB	2016	D

Fonte: Elaborada pela autora.

APÊNDICE C - ROTEIRO PARA O GRUPO FOCAL

ROTEIRO PARA O GRUPO FOCAL

- 1) Para o ingresso na Universidade, vocês precisaram e/ou receberam algum tipo de apoio específico (na inscrição, nas provas, na matrícula, etc.)?

- 2) Ao ingressarem na Universidade, vocês foram orientados sobre algum tipo de apoio oferecido para auxiliar na sua permanência na instituição?
Se sim, onde vocês tiveram acesso às informações? (colegas, familiares, estudantes, professores, coordenação, direção, site institucional, notícias, etc...)

- 3) O que vocês conhecem de apoios e ações oferecidos pela Universidade para garantir a sua acessibilidade e permanência na instituição? Poderiam listá-las?

- 4) Vocês percebem o envolvimento direto dos professores, da coordenação, da direção, das associações/atléticas de estudantes nessas ações, apoios, adequações voltadas à inclusão dos estudantes PAEE na Universidade? Se sim, em quais situações?

- 5) Quais seriam as barreiras, as dificuldades que os estudantes PAEE tem encontrado no percurso acadêmico? Poderiam falar sobre isso?

- 6) O que a Universidade pode fazer para oportunizar/ampliar a participação, permanência e sucesso acadêmico dos estudantes PAEE?

APÊNDICE D – FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDANTE PAEE

FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DO ACADÊMICO

IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO

NOME DO PROJETO: INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: O QUE DIZEM OS UNIVERSITÁRIOS PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

ORIENTADORA: PROF^a DR^a ALINE MAIRA DA SILVA

MESTRANDA: ETIENE PAULA DA SILVA DINIZ

CONTATO: (67) 9 8406 - 1030

OBJETIVO: O OBJETIVO GERAL DO ESTUDO É IDENTIFICAR A OPINIÃO DOS UNIVERSITÁRIOS PAEE SOBRE BARREIRAS E FACILITADORES QUE OS MESMOS ENCONTRAM PARA A SUA INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR.

DATA NASCIMENTO:

SEXO:

CONTATO (E-MAIL/TELEFONE) (OPCIONAL):

QUAL A NECESSIDADE ESPECÍFICA QUE FAZ VOCÊ PERTENCER AO PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:

PROCESSO DE INGRESSO NA UNIVERSIDADE:

VESTIBULAR ACESSO UNIVERSAL

COTAS AÇÕES AFIRMATIVAS

RESERVA DE VAGAS P/ PESSOA COM DEFICIÊNCIA

SISU OUTRO. QUAL? _____

ANO DE INGRESSO:

CURSO:

SEMESTRE:

TURNO:

BOLSISTA: () NÃO () SIM.

QUAL? _____

APÊNDICE E – CONVITE

Convite para participação em pesquisa de mestrado

Sou mestranda do programa de Educação da UFGD, estou realizando minha pesquisa de mestrado com os estudantes com alguma deficiência ou necessidade específica das seguintes universidades: UFGD, UEMS e UFMS, com o título: *Inclusão no Ensino Superior: O Que Dizem os Universitários Público Alvo da Educação Especial*. O objetivo do estudo é identificar a opinião dos universitários Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), sobre barreiras e facilitadores que os mesmos encontram para a sua inclusão no ensino superior, a fim de verificar os mecanismos de apoio, as ações, os serviços e os recursos disponíveis aos alunos PAEE na universidade, e gostaria de te convidar a participar desta pesquisa.

A pesquisa consiste em uma reunião com um grupo de 6 a 10 estudantes, em um único dia, que será marcado na sua própria universidade, com duração de mais ou menos uma hora, no dia da reunião será oferecido um lanche aos participantes e cada um receberá um certificado de participação em pesquisa de 8h. Se você quiser participar, me responda este e-mail. A sua participação é muito importante para a pesquisa e você não será identificado. Desde já muito obrigada pela sua colaboração! Telefone para contato: 98406-1030.

Att.,

Etiene Paula da Silva Diniz

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação

APÊNDICE F – TCLE



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada *Inclusão no Ensino Superior: O Que Dizem os Universitários Público Alvo da Educação Especial*.

O objetivo do estudo é identificar a opinião dos universitários Público Alvo da Educação Especial (PAEE) sobre barreiras e facilitadores que os mesmos encontram para a sua inclusão no ensino superior, a fim de verificar os mecanismos de apoio, as ações, os serviços e os recursos disponíveis aos alunos PAEE na universidade, conforme a opinião dos mesmos. O projeto de pesquisa prevê a coleta de dados nas seguintes universidades de Mato Grosso do Sul: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS - Campus Campo Grande), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS - Campus Dourados ou Campo Grande).

A fim de que essa pesquisa se efetive, necessitamos da sua colaboração. Por esta razão, gostaríamos de convidá-lo (a) a participar do estudo.

Informamos que a sua participação neste estudo é livre. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Caso queira participar, fique ciente de que esta pesquisa envolve uma entrevista de grupo focal junto aos alunos PAEE das universidades pesquisadas, que será realizada nas dependências da própria universidade do aluno, em um único dia, com a duração máxima de 1:30 H e terá entre 6 e 12 participantes.

Na entrevista de grupo focal corre-se o risco do participante sentir constrangimento ou desconforto, caso isso aconteça, a reunião será interrompida imediatamente. Além do constrangimento ou o desconforto, o consentimento em participar não acarretará gastos financeiros ou riscos de ordem psicológica, física, moral, acadêmica ou de outra natureza.

Destacando que, sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora, ou com a instituição de origem da mesma.

1

Participante

Etiene Paula da Silva Diniz (Pesquisadora)



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS**

A pesquisadora compromete-se em assumir o ressarcimento de despesas em caso de gastos do (a) participante ou de seu (a) acompanhante decorrentes da sua participação na pesquisa.

A pesquisadora garante indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa ao (a) participante.

Deixando claro o total sigilo e privacidade quanto a sua identificação, e que este estudo visa, sobretudo, trazer benefícios aos participantes da pesquisa e aos estudantes PAEE matriculados nas universidades públicas.

Os resultados e conclusões obtidas na pesquisa serão apresentados em forma de dissertação de mestrado e poderão ser apresentados em forma de artigo ou de resumo em congressos, seminários e publicados em diferentes meios.

Esse termo foi impresso em duas cópias e você receberá uma cópia deste, na qual consta o telefone e o endereço eletrônico (e-mail) do pesquisador principal, podendo tirar dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Etiene Paula da Silva Diniz (Pesquisadora)
Telefone: (67) 9 8406-1030
E-mail: etiene_paula@hotmail.com

Prof^ª. Dr^ª. Aline Maira da Silva (Orientadora)
Telefone: (67) 9 91375705
E-mail: alinesilva@ufgd.edu.br

Por fim, eu _____,
portador do CPF _____, residente à

telefone _____, ciente do que me foi exposto, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, bem como autorizo que sejam feitas entrevistas, gravações, filmagens, apenas para coleta de dados.

A pesquisadora informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da UFGD que funciona na Pró-Reitoria de Ensino

2

Participante

Etiene Paula da Silva Diniz (Pesquisadora)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS

de Pós-Graduação e Pesquisa - PROPP, localizada na Rua Melvin Jones, 940 - Jardim América, Dourados-MS - CEP: 79803-010 - Telefone: (67) 3410-2853. E-mail: cep@ufgd.edu.br

_____, ____ de _____ de 2018.

Participante

3

Participante

Etiene Paula da Silva Diniz (Pesquisadora)

ANEXOS

ANEXO A - PARECER DO CEP



UFGD - UNIVERSIDADE
FEDERAL DA GRANDE
DOURADOS / UFGD-MS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Inclusão no Ensino Superior

Pesquisador: ETIENE PAULA DA SILVA DINIZ

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 87517218.7.0000.5160

Instituição Proponente: Faculdade de Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.756.408

Apresentação do Projeto:

A Inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Ensino Superior é uma realidade há alguns anos que vem sendo discutida e implementada de acordo com a criação de políticas públicas. O presente projeto tem por objetivo geral identificar a opinião dos universitários público alvo da Educação Especial sobre barreiras e facilitadores que os mesmos encontram para a sua inclusão no ensino superior. Os objetivos específicos são: identificar e descrever os mecanismos de apoio para permanência, oferecidos aos alunos PAEE nas Universidades Públicas do Mato Grosso do Sul, segundo a opinião dos alunos; identificar as ações, os serviços e os recursos disponíveis aos alunos PAEE na universidade. A metodologia que será utilizada é a abordagem qualitativa e o procedimento metodológico a ser utilizado será o estudo de campo. Como resultados, buscase entender como se tem dado o ingresso e a permanência destes estudantes ao verificar/identificar

Endereço: Rua Melvin Jones, 940

Bairro: Jardim América

UF: MS

Telefone: (67)3410-2853

Município: DOURADOS

CEP: 79.803-010

E-mail: cep@ufgd.edu.br



UFGD - UNIVERSIDADE
FEDERAL DA GRANDE
DOURADOS / UFGD-MS



Continuação do Parecer: 2.756.408

as

barreiras e os facilitadores encontrados por eles no cotidiano do ensino superior.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo geral do estudo é identificar a opinião dos universitários PAEE sobre barreiras e facilitadores que os mesmos encontram para a sua inclusão no ensino superior. Os objetivos específicos são:

- Identificar e descrever os mecanismos de apoio para permanência oferecidos aos alunos PAEE nas Universidades do Mato Grosso do Sul, segundo a opinião dos alunos;
- Identificar as ações, os serviços e os recursos disponíveis aos alunos PAEE na universidade, conforme a opinião dos mesmos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Critério de Exclusão:

Serão excluídos da pesquisa os estudantes PAEE menores de 18 anos e indígenas.

Riscos:

Pode ocorrer o constrangimento em responder alguma das questões.

Benefícios:

Considerando a produção científica sobre o tema inclusão no ensino superior no Mato Grosso do Sul escassa, espero poder contribuir no fortalecimento da produção científica na temática, e para entendermos o atual contexto da inclusão no estado.

Ao pesquisar as ações e iniciativas das Universidades do Mato Grosso do Sul quanto ao ingresso e permanência de alunos PAEE, busca-se entender como se tem dado o ingresso e a permanência, contribuindo com a comunidade acadêmica em geral, ao verificar/identificar as barreiras e os facilitadores encontrados por estes estudantes no cotidiano do ensino superior, se há ações efetivas que contribuam para a promoção destes estudantes PAEE.

Endereço: Rua Melvin Jones, 940

Bairro: Jardim América

UF: MS

Telefone: (67)3410-2853

Município: DOURADOS

CEP: 79.803-010

E-mail: cep@ufgd.edu.br



UFGD - UNIVERSIDADE
FEDERAL DA GRANDE
DOURADOS / UFGD-MS



Continuação do Parecer: 2.756.408

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa atende preceitos da resolução 510/16.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O constrangimento e o desconforto foram indicados como riscos. Ficou esclarecido que haverá interrupção da reunião imediatamente caso algum dos eventos ocorra. A pesquisadora também se compromete a ressarcir qualquer dano causado ao participante.

Recomendações:

Não há recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Concluímos pela APROVAÇÃO, pois a pesquisadora atendeu as pendências apontados no parecer anterior.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1112387.pdf	12/06/2018 12:14:43		Aceito
Outros	Formulario_Para_Responder_a_um_Parecer.pdf	12/06/2018 12:13:59	ETIENE PAULA DA SILVA DINIZ	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Etiene_TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_com_alteracao.pdf	12/06/2018 12:10:42	ETIENE PAULA DA SILVA DINIZ	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Brochura_Etiene.pdf	12/04/2018 16:38:38	ETIENE PAULA DA SILVA DINIZ	Aceito
Outros	Formulario_Etiene.PDF	12/04/2018 16:34:22	ETIENE PAULA DA SILVA DINIZ	Aceito
Outros	ROTEIRO_PARA_ENTREVISTA_DE_GRUPO_FOCAL.pdf	12/04/2018 16:33:55	ETIENE PAULA DA SILVA DINIZ	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_compromisso_Etiene.pdf	12/04/2018 16:29:17	ETIENE PAULA DA SILVA DINIZ	Aceito
Parecer Anterior	Res_033_18_Etiene.pdf	12/04/2018 16:27:26	ETIENE PAULA DA SILVA DINIZ	Aceito
Parecer Anterior	Parecer_Etiene.pdf	12/04/2018 16:26:15	ETIENE PAULA DA SILVA DINIZ	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	12/04/2018 16:21:59	ETIENE PAULA DA SILVA DINIZ	Aceito

Endereço: Rua Melvin Jones, 940

Bairro: Jardim América

UF: MS

Telefone: (67)3410-2853

Município: DOURADOS

CEP: 79.803-010

E-mail: cep@ufgd.edu.br



UFGD - UNIVERSIDADE
FEDERAL DA GRANDE
DOURADOS / UFGD-MS



Continuação do Parecer: 2.756.408

Declaração de Instituição e Infraestrutura	Infraestrutura_UEMS.pdf	12/04/2018 16:19:20	ETIENE PAULA DA SILVA DINIZ	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_Compromisso_UEMS.pdf	12/04/2018 16:19:00	ETIENE PAULA DA SILVA DINIZ	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Infraestrutura_UFMS.pdf	12/04/2018 16:18:37	ETIENE PAULA DA SILVA DINIZ	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_Compromisso_UFMS.pdf	12/04/2018 16:18:20	ETIENE PAULA DA SILVA DINIZ	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Infraestrutura_UFGD.pdf	12/04/2018 16:18:03	ETIENE PAULA DA SILVA DINIZ	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_Compromisso_UFGD.pdf	12/04/2018 16:17:31	ETIENE PAULA DA SILVA DINIZ	Aceito
Cronograma	Cronograma_Etiene.pdf	12/04/2018 16:15:20	ETIENE PAULA DA SILVA DINIZ	Aceito
Brochura Pesquisa	Brochura_de_Projeto_de_Pesquisia.pdf	12/04/2018 16:14:20	ETIENE PAULA DA SILVA DINIZ	Aceito
Folha de Rosto	Folha_Rosto_Etiene.PDF	12/04/2018 16:11:57	ETIENE PAULA DA SILVA DINIZ	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

DOURADOS, 05 de Julho de 2018

Assinado por:
Leonardo Ribeiro Martins
(Coordenador)

Endereço: Rua Melvin Jones, 940

Bairro: Jardim América

UF: MS

Telefone: (67)3410-2853

Município: DOURADOS

CEP: 79.803-010

E-mail: cep@ufgd.edu.br