

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS**

MARA APARECIDA DE MIRANDA BATISTA DIAS

**PERSPECTIVAS, POSSIBILIDADES DE INSERÇÃO E DE
PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO
SUPERIOR**

**Uruguaiana/RS
2025**

MARA APARECIDA DE MIRANDA BATISTA DIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

**PERSPECTIVAS, POSSIBILIDADES DE INSERÇÃO E DE PERMANÊNCIA DE
ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR**

Tese de doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Doutora em Educação em Ciências.

Orientador: Prof. Dr. Edward Frederico Pessano

Uruguaiana/RS
2025

MARA APARECIDA DE MIRANDA BATISTA DIAS

PERSPECTIVAS, POSSIBILIDADES DE INSERÇÃO E DE PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Tese de Doutorado apresentado ao Curso de doutorado Acadêmico em Educação em Ciências da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Doutora em Educação em Ciências.

Tese de doutorado defendido e aprovado em: 29 de abril de 2025.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Edward Frederico Castro Pessano
Orientador
(Unipampa)

Prof. Dr. Rui Seabra Machado
Unipampa

Profa. Dra. Marlise Grecco da Silveira
Secretaria do Estado do Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Francélli Brizolla
Unipampa

Prof. Dr. Mario Olavo da Silva Lopes
CTBM Militar de Santa Maria

Dedico este estudo aos meus pais Braulino e Oraide, aos quais me deram a vida e inúmeras vezes lutaram pela minha sobrevivência. Dedico também ao meu esposo, Gleneo e meus filhos Lucas e Mariana, pela compreensão e suporte diário, para que eu pudesse concluir essa formação. A vocês, agradeço o incentivo e apoio incondicional.

AGRADECIMENTO

O estudo sempre foi para mim encantador e a minha maior aspiração como pessoa e conseqüentemente como professora. Porém uma caminhada na pesquisa requer apoio, proteção e cuidado ao longo do período. Escrever a tese de doutorado foi a realização de um sonho, assim todo o processo se tornou leve e gratificante possibilitando adentrar profundamente na investigação sobre a educação inclusiva. Por isso, agradeço a mim, por nunca desistir dos meus sonhos, mesmo que parecessem extremamente distantes. E se isso está sendo possível, agradeço a Deus por me conceder saúde e força para alcançar meus objetivos.

Ainda, neste momento repleto de gratidão, agradeço com todo o meu amor às pessoas que estão sempre comigo: meus pais por todo ensinamento (*in memoriam*), minha família, por sempre acreditaram na minha capacidade e pelo imenso apoio, incentivo e energia positiva. Ao meu esposo Gleneo, por me conceder o suporte necessário para eu conseguir escrever, estudar, trabalhar e realizar todas as atividades diárias. Agradeço aos meus filhos, ao cederem os momentos com eles se privando da minha companhia para a construção desse estudo.

Aos amigos que conquistei no doutorado, com os quais inúmeras vezes compartilhei ideias, alegrias, angústias, medos e preocupações. Gratidão a vocês meus queridos amigos: Mario Olavo Lopes, Carine Jardim, Silvia Utzig, Tatieli Lima e Rosana Backes, os quais levarei para a vida além da formação acadêmica!

Minha gratidão ao Prof. Dr Rodrigo de Souza Balk por me orientar inicialmente corroborando com todo o processo burocrático e ao Prof. Dr. Edward Pessano, que me ensinou o valor da pesquisa, da disciplina no processo de trabalho e o quanto precisamos ir além, criar vínculos para o estudo se tornar prazeroso. Obrigado meu orientador, por acreditar na minha pesquisa desde o projeto inicial.

Agradeço ainda ao acolhimento que foi dado à minha pesquisa pelas escolas, pelos estudantes e docentes universitários que foram essenciais na construção deste estudo. Agradeço por terem fortalecido ainda mais minha crença na Educação.

“Temos o direito de ser iguais sempre que as diferenças nos inferiorizem.

Temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracterize”.

Boaventura de Souza Santos

RESUMO

Atualmente, no Brasil, pode-se verificar um crescente ingresso e permanência de estudantes com deficiência na educação básica regular. À medida que esse movimento se expande, conseqüentemente requer a atenção para a inserção desses estudantes também no ensino superior. O presente estudo teve por finalidade investigar os aspectos estruturais e pedagógicos que influenciam no acesso e permanência de estudantes com deficiência no ensino superior em um campus universitário de uma Universidade da fronteira oeste do Rio Grande do Sul. A pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências e pertence à linha de pesquisa “Processos de Ensino e Aprendizagem em Ambientes Formais e Não Formais”. Trata-se de uma investigação com abordagem qualitativa, com base inicial teórica e bibliográfica, nos itens que contemplam a pesquisa de campo, exploratória e descritiva. Participaram do estudo, jovens com deficiência, egressos do ensino médio de duas escolas, sendo uma da rede pública e outra da rede privada do município de Uruguaiana/RS, e professores universitários com alunos inclusos. Para alcançar o objetivo proposto, foram utilizados instrumentos de coleta de dados, sendo eles: análise bibliográfica, aplicação de questionário objetivo, entrevista semiestruturada, com delineamento de levantamento de campo. A pesquisa foi desenvolvida durante quatro anos 2021/2025, em etapas, a primeira etapa foi a realização de uma análise bibliográfica da literatura; a segunda etapa, a aplicação de um questionário objetivo aos jovens egressos do ensino médio; a terceira etapa, uma análise documental de levantamento de dados estatísticos, referente ao número de matrículas e evadidos dos estudantes com deficiência; a quarta etapa foi realizada a partir da aplicação de uma entrevista semiestruturada aos professores da Universidade pesquisada. Para análise dos dados coletados, foi utilizada a análise de conteúdo de Bardin. Como resultado observa-se que a inclusão de pessoas com deficiência nas universidades é uma realidade recente. O tema, apesar de incorporado por uma gama de políticas públicas e institucionais, ainda carece de ações que efetivem essas normas. Ao delimitar a pesquisa aos jovens egressos, constata-se que a educação inclusiva ainda caminha a passos lentos, seja nas vivências durante a educação básica, assim como na falta de informações e orientações para o acesso ao ensino superior. A partir da entrevista realizada aos docentes diante do apurado, os professores manifestam que se deparam com a falta de suporte da universidade em se tratando de capacitação tanto dos docentes quanto dos monitores. Quando analisados os dados referentes a construção de estratégias no último ano pela gestão da Unipampa compreende-se que houve um movimento significativo.

Palavras-chave: Estudantes com deficiência. Ensino Superior. Ingresso. Permanência. Educação inclusiva.

ABSTRACT

Currently, in Brazil, there is a growing enrollment and retention of students with disabilities in regular basic education. As this movement expands, it consequently requires attention to the inclusion of these students in higher education as well. The purpose of this study was to investigate the structural and pedagogical aspects that influence the access and retention of students with disabilities in higher education on a university campus of a University on the western border of Rio Grande do Sul. The research is linked to the Postgraduate Program in Science Education and belongs to the line of research "Teaching and Learning Processes in Formal and Non-Formal Environments". This is an investigation with a qualitative approach, with an initial theoretical and bibliographical base, on items that include field, exploratory and descriptive research. The study included young people with disabilities, high school graduates from two schools, one from the public network and the other from the private network in the city of Uruguaiana/RS, and university teachers with included students. To achieve the proposed objective, data collection instruments were used, namely: bibliographic analysis, application of an objective questionnaire, semi-structured interview, with a field survey design. The research was developed over four years 2021/2025, in stages, the first stage was to carry out a bibliographic analysis of the literature; the second stage, the application of an objective questionnaire to young people leaving high school; the third stage, a documentary analysis of statistical data collection, referring to the number of enrollments and dropouts of students with disabilities; the fourth stage was carried out based on the application of a semi-structured interview to professors at the University researched. Bardin's content analysis was used to analyze the data collected. As a result, it was observed that the inclusion of people with disabilities in universities is a recent reality. The topic, despite being incorporated into a range of public and institutional policies, still lacks actions to implement these standards. When limiting the research to young graduates, it was found that inclusive education is still progressing slowly, both in the experiences during basic education and in the lack of information and guidance for access to higher education. Based on the interviews conducted with the professors, in light of the findings, the professors stated that they are faced with a lack of support from the university when it comes to training both professors and monitors. When analyzing the data regarding the construction of strategies in the last year by the Unipampa management, it is understood that there has been a significant movement.

Keywords: Young people with disabilities, Higher Education, Admission, Permanence.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE – Atendimento Educacional Especializada

ADAFI - Assessoria de Diversidade, Ações Afirmativas e Inclusão

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CENESP - Centro Nacional de Educação Especial

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CID - Classificação Internacional de Doenças

CIDID - Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens manual

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONINA - Comissão de Apoio ao Núcleo de Inclusão e Acessibilidade –

CRE – Coordenadoria Regional de Educação

DEIA- Divisão de Inclusão e Acessibilidade

ECA - Estatuto da Criança e do adolescente

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFES – Instituições Federais de Educação Superior

INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LBI - Lei Brasileira de Inclusão

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS - Língua Brasileira e Sinais

MEC – Ministério da Educação

NINA - Núcleo de Inclusão e Acessibilidade

NUDE- Núcleo de Desenvolvimento Educacional

ONG - Organização não governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEE-EI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PPC - Projeto pedagógico de Curso

PROCADI - Pró-Reitoria de Comunidades, Ações Afirmativas, Diversidade e Inclusão.

PRODAE Pró - Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários da Unipampa

PROGRAD- Pró-Reitoria de Graduação

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

SESu - Secretaria de Educação Superior

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UERJ - Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFSCar - Universidade de São Carlos

UFMS - Universidade Federal de Santa Maria

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIPAMPA - Universidade Federal do Pampa

UPIAS - União dos Deficientes Físicos Contra a Segregação

Sumário	
1 INTRODUÇÃO	16
1.1 Problema de Pesquisa	18
1.2 Hipótese	18
2 OBJETIVOS	18
2.1 Objetivo Geral	18
2.2 Objetivos Específicos	18
3 REFERENCIAL TEÓRICO	19
3.1 História sobre o tratamento destinado a pessoa com deficiência desde as sociedades antigas a atualidade: da Exclusão à Inclusão.	
3.1.1 Histórico sobre os primeiros passos da implementação da Educação Inclusiva no Brasil	
Histórico da Legislação Nacional referente à Educação Inclusiva e influência das conferências internacionais	19
3.2 A Educação Inclusiva	21
3.3 Políticas públicas, perspectivas de acesso e permanência da Educação Inclusiva no Ensino Superior.	23
3.4 A Educação Inclusiva na Unipampa Uruguaiana	25
3.5 Educação inclusiva no contexto pandêmico	27
3.6 Professores frente à Educação Inclusiva	28
4 PERCURSO METODOLÓGICO	30
4.1 Delineamento Metodológico	30
4.2 Participantes do estudo	30
4.3 Instrumentos e Procedimentos para coleta dos dados	31
4.3.1 Etapa I: Pesquisa Bibliográfica	31
4.3.2 Etapa II: Levantamento inicial de dados e Aplicação de um questionário	31
4.3.3 Etapa III: Levantamento de dados estatísticos /Estimativa do percentual de matrículas relacionadas com a inserção e permanência no Ensino Superior de estudantes com deficiência no período pandêmico.	32
4.3.4 Etapa IV: Entrevista semiestruturada	32
4.4 Aspectos éticos do estudo	33
4.5 Análise dos dados	33
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO	33
5.1 Resultados e discussões referentes a Revisão Integrativa: Artigo I	34
5.2 Resultados e discussões referentes ao questionário aplicado aos jovens egressos do ensino médio - Artigo II	44

5.2.1 Artigo II	44
5.3 - Resultados e discussões referente a análise das planilhas - Relatório Integrado Unipampa- Capítulo E-Book	92
5.3.1 - Capítulo E-Book	62
5.4 - Resultados e discussões referentes à entrevista semiestruturada aplicada aos docentes universitários. - Artigo III	80
5.4.1 Artigo III	80
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS	98
APÊNDICE I	102
APÊNDICE II	104
APÊNDICE III	106

APRESENTAÇÃO

A motivação para escolha do tema “**Perspectivas e possibilidades de inserção e permanência de estudantes com deficiência no Ensino Superior**” para este projeto de pesquisa foi se construindo e (re) construindo, perpassada pelas vivências pessoais, acadêmicas e profissionais da pesquisadora. Por entender que a apresentação tem características pessoais, escrevo na primeira pessoa do singular.

O ímpeto pela pesquisa na área da Educação Inclusiva se originou da minha inserção no mercado de trabalho e do conseqüente choque de realidade advindo das primeiras práticas docentes como educadora da educação básica, após a conclusão da graduação de Estudos Sociais (1998) e História (2003).

Nesse contexto, constatei que, na Universidade, não foi tratada especificamente a inclusão em nenhum componente curricular, apesar de leis, documentos nacionais e internacionais já garantirem a obrigatoriedade dessa modalidade de ensino, resultando na prática docente frente à educação inclusiva, que já estava sendo implementada.

Dentre as experiências profissionais mais marcantes nessa trajetória, exigindo o repensar acerca de valores, atitudes e de práticas pedagógicas, destaco essa lacuna na minha formação como principal desafio em meio à prática pedagógica.

A alternativa foi a busca de formação para atender essa demanda, e também entender como os outros professores contemporâneos da minha formação lidavam com essa situação, que se fez inspiração para minha dissertação de mestrado intitulada “Práticas Inclusivas de Ciências Humanas no Ensino Fundamental: Saberes Construídos” e para a construção de um guia de boas práticas.

Ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Reabilitação e Inclusão - nível mestrado, no Centro Universitário Metodista/IPA, em Porto Alegre/RS, obtive fundamentação na área da inclusão e realizei a pesquisa na busca por compreender a prática pedagógica dos professores atuantes na Educação Básica, precisamente na área das ciências humanas e a relação com a educação inclusiva.

A definição pelo estudo com professores atuantes no nível de ensino fundamental ocorreu devido à informação obtida pela prática docente em uma numerosa escola pública estadual de ensino médio, no ano de 2014, início da pós-graduação nível mestrado, onde não havia nenhum aluno com deficiência matriculado no ensino médio.

A prática pedagógica, como professora da área das Ciências Humanas, em escolas públicas e privadas, no ensino fundamental e médio, durante 20 anos, possibilitou o enriquecimento pessoal, profissional e experimental na educação inclusiva, considerando-se as diferentes faixas etárias e diversos alunos(as) com diferentes deficiências que foram atendidos na sala de aula regular.

A experiência profissional foi realizada nos respectivos sistemas educacionais da cidade de Uruguaiana/RS, na rede pública e privada. Esse período foi de descobertas de múltiplas possibilidades e inquietações sobre a docência e, principalmente, com relação à inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino, fatores que me levaram à busca pela pesquisa e estudo nessa área e embasaram a escolha do tema para dissertação do mestrado e apresentação da tese, atualmente no doutorado.

Essas vivências pedagógicas abrangentes e complexas possibilitaram o conhecimento dos desafios que a educação inclusiva apresenta: necessidade de infraestrutura escolar com acessibilidade adequada, formação continuada dos professores, materiais pedagógicos específicos à deficiência, profissionais especializados, e que o conjunto desses fatores tornam a tarefa de estabelecer a igualdade de possibilidades e oportunidades, no âmbito da educação inclusiva, distante do objetivo, conforme Mantoan pontua:

A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas, ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam em grande parte do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada (MANTOAN, 2016, p.19.).

Com esses desafios inseridos no cotidiano da escola, a prática pedagógica é exercida, muitas vezes, diante da percepção da realidade e das inúmeras dificuldades a serem enfrentadas.

Ao longo dessa trajetória, muitos estudantes com diferentes deficiências passaram pela minha sala de aula e, elenco aqui alguns desafios significativos como professora: primeiramente a maior dificuldade é a falta de conhecimento sobre a deficiência/transtorno específica do estudante; em complemento cito a falta de recursos didáticos direcionados a necessidade do estudante; importante também mencionar a sobrecarga de trabalho, o tempo gasto para planejar e construir atividades adaptadas para diferentes deficiências/transtornos em uma sala de aula, além daqueles alunos (as) que apresentam alguma necessidade, porém não são laudados, mas carecem de atividades direcionadas; e para finalizar a dificuldade de atender o burocrático sistema avaliativo de forma contemplativa a todos os estudantes. Outro ponto a destacar trata-se da falta de auxiliar de inclusão principalmente na escola pública, sendo que na escola privada existe esse apoio ao docente, apesar de também essas profissionais não contarem com formação básica sobre inclusão.

Nesse contexto ao explorar as habilidades adquiridas ao longo da escolarização, confirmei a potencialidade do ser humano, independente de suas limitações, provocando um novo aprendizado pessoal e profissional.

Durante o curso de mestrado, investiguei quais foram os saberes construídos pelos professores para desenvolver a inclusão na rede regular de ensino. No entanto, neste momento no curso de doutorado, me propus a me aproximar e observar para conhecer a realidade desse estudante com deficiência, que pode ter sido atendido pelos docentes que, na época, buscaram uma formação continuada pela sua própria escolha, no contexto do término da graduação e inserção na prática profissional sem preparo acadêmico. Um fato importante a ser destacado foi o período inicial da pesquisa no contexto pandêmico da Covid – 19 o que alterou o projeto inicial, assim como os instrumentos de pesquisas foram adaptados dentro das orientações do Ministério da saúde. Sendo assim, achou-se interessante investigar sobre a permanência dos estudantes com deficiência na Universidade durante o período assolado pelo coronavírus. Desse período originou um capítulo de e-book, o qual está descrito nos resultados desse estudo.

Construir-se como docente inclusivo é, sem dúvida, um desafio constante, e diante desta longa caminhada profissional na docência, vários questionamentos em relação ao futuro desses alunos (as) com deficiência que passaram pela educação básica com atendimento especializado, surge a dúvida de como está sendo a inserção no Ensino Superior e conseqüente colocação no mercado de trabalho desses estudantes com deficiência? Atualmente, onde estão inseridos esses alunos inclusos (as)? Obtiveram êxito na sua trajetória escolar? Como seguiram seus rumos? De qual forma educacional? Estão cursando uma graduação?

A pesquisa está vinculada à linha de pesquisa Processos de Ensino e Aprendizagem em Ambientes Formais e Não Formais, do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), Campus Uruguaiiana. Essa linha de pesquisa abrange estudos relativos ao campo da didática das ciências que envolvem investigação dos problemas do ensino e da aprendizagem das ciências, referenciados nos saberes da ciência, da filosofia, da história da ciência e das ciências da educação, nos quais, através dos pressupostos teóricos da pesquisa social, pretende-se desenvolver ações que envolvam o espaço escolar e o universitário, na busca de alternativas para amenizar situações problema relacionadas ao processo educacional.

A presente Tese é composta pela Introdução, que está subdividida em tópicos, nos quais são apresentadas as motivações profissionais, acadêmicas e pessoais para o estudo da temática, seguida pelos primeiros aspectos teóricos que caracterizam e justifica o tema, o problema de pesquisa e apresentam os objetivos gerais e específicos.

Posteriormente, no Referencial Teórico, são apresentados os pilares teóricos que fundamentam a tese, seguido pelo Percurso, no qual estão presentes a caracterização da pesquisa, os instrumentos utilizados para coleta de dados e a avaliação dos dados.

Os Resultados são apresentados através de quatro produções, sendo três artigos e um capítulo de um e-book. Após a apresentação dos resultados, encontram-se as referências, que trazem as fontes das citações contidas na pesquisa. As referências dos artigos encontram-se ao final de cada um dos trabalhos. Finalizando com os Apêndices, onde se encontram os instrumentos para coleta dos dados e o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE).

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, no Brasil, pode-se observar um crescente ingresso e permanência de estudantes com deficiência na educação básica regular. Essa inserção está vinculada às mudanças ocorridas a partir de políticas públicas nacionais na perspectiva da inclusão. Para Pimenta (2017), a educação inclusiva refere-se a um processo de reconhecimento do direito das pessoas com deficiência ao ensino regular.

No que concerne à inclusão social, destaco o entendimento de Sasaki (2010), onde se lê:

Conceitua-se inclusão social como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, como estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas e a sociedade buscam, em parcerias, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos. (SASSAKI, 2010, p. 3).

No âmbito geral, a inclusão refere-se também à participação das pessoas com deficiência na sua comunidade: trabalho, lazer, vida social etc. A inclusão, portanto, é um movimento que se opõe à segregação com que são tratadas as pessoas com deficiência, sendo um direito dessas pessoas e, também, um dever da sociedade mostrar-se competente para educar e propiciar condições dignas de sobrevivência.

A Constituição de 1988 embasa a legislação nacional referente à Educação Inclusiva, a qual promove alta relevância aos direitos do cidadão; porém, o processo inclusivo em nosso país está em desenvolvimento, tendo alcançado de forma direta praticamente a educação básica regular.

De acordo com Mantoan (2016), o desafio da inclusão escolar repousa em criar contextos educacionais capazes de ensinar a todos os alunos (as). Sendo assim, o sistema de ensino brasileiro passou a se organizar para atender as necessidades educacionais de todos os estudantes, respeitando suas especificidades por meio de adequações no espaço físico e na implementação de serviços de apoio, bem como no amparo pedagógico.

Nesse contexto, à medida que se expande o movimento de inclusão na educação básica, no decorrer dos últimos anos, conseqüentemente alcança também o ensino superior, o qual passa a incorporar as mesmas exigências da educação básica, em que esses estudantes com deficiência vêm trilhando, juntamente com os avanços educacionais inclusivos, requerendo, portanto, sua inserção também no ensino superior.

A educação inclusiva instigou diversas pesquisas; entretanto, grande parte desses estudos foram direcionados à educação básica, mais precisamente à educação infantil e ao ensino fundamental, já que se trata de um percurso ainda em andamento, sendo realizadas recentemente matrículas de estudantes com deficiência no ensino médio e retraída incorporação no ensino superior (IBGE, 2019).

De acordo com Oliveira (2020), é necessário que novos caminhos e novas práticas sejam construídos para garantir o atendimento à educação inclusiva no dia a dia das universidades.

Os avanços em termos de políticas públicas e institucionais para as pessoas com deficiência ainda se encontram muito dissociadas da vida cotidiana dessas pessoas. Mais especificamente no tocante à ocupação dos espaços universitários, as pessoas com deficiência se deparam com inúmeras barreiras que dificultam seu processo de aprendizagem e sua permanência no ensino superior. (OLIVEIRA, 2020, p.119)

Estudos apontam que os avanços de políticas públicas para a inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior ainda estão em processo e apresentam entraves que dificultam o acesso e a permanência na Universidade. Silva e Pimentel (2021) revelaram, em uma revisão de literatura, a partir dos documentos analisados, que a inclusão, tal como está preconizada nos documentos e na legislação, ainda não se concretiza na prática.

As leituras referentes à Educação Inclusiva no Ensino Superior em nosso país, contrastando com os dados obtidos através de análise do Relatório Integrado de Gestão e do relatório técnico com dados específicos de alunos com deficiência da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA, 2020), são elementos que comprovam a relevância deste estudo.

A presente pesquisa justifica-se como parte do processo de entendimento de que, enquanto pesquisadoras e pesquisadores na área de ensino devem-se estar atentas/os para as problemáticas sociais e seus desencadeamentos no processo educacional. Busca-se o fortalecimento de uma prática que dialogue com as necessidades educacionais das/os estudantes, criando uma cultura de direitos e de diálogos que valorize outras formas de ser, propiciando uma educação de qualidade pautada na valorização das diferenças (MARIUSSI; GISI; EYNG, 2016).

Dessa forma, a escolha por trabalhar com a interface entre educação inclusiva e Ensino Superior justifica-se por se considerar que a temática, ainda que debatida, é pouco explorada e as soluções propostas são embasadas em escolas da Educação Básica e, por vezes, pouco eficazes para a prática na realidade da Universidade. Por meio desta pesquisa, buscou contribuir para o fortalecimento de práticas que dialoguem com as necessidades dos(as) estudantes com deficiência e propicie a eles (es) o acesso a uma educação de qualidade, e para

além do acesso, a permanência no Ensino Superior.

1.1 Problema de Pesquisa

Com base no disposto anteriormente, apresento como problema de pesquisa o seguinte questionamento.

Quais são os desafios para o ingresso, permanência e conclusão de estudantes com deficiência no ensino superior?

1.2 Hipótese

A caminhada da inclusão na Educação Básica está recentemente direcionando os estudantes com deficiência para o Ensino Superior, sendo assim encontra-se um número reduzido de estudantes cursando uma graduação. O acesso, permanência e conclusão do Curso superior se deparam ainda com diversos desafios relacionados aos aspectos estruturais e pedagógicos da instituição, com limitações de infraestrutura como a falta de acessibilidade e adaptações nos ambientes acadêmicos, a insuficiência de políticas de apoio e inclusão, a falta de sensibilização e capacitação dos docentes, além de possíveis barreiras socioeconômicas e culturais.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

- Investigar os aspectos estruturais e pedagógicos que influenciam no acesso e na permanência de estudantes com deficiência no campus Uruguaiana da Unipampa, âmbito do Ensino Superior.

2.2 Objetivos Específicos

- Analisar os estudos produzidos acerca da interface entre educação inclusiva e ensino superior, por meio de uma revisão de literatura;
- Conhecer as expectativas dos jovens com deficiência concluintes do ensino médio quanto à continuidade dos seus estudos e à conseqüente inserção no ensino superior.
- Estimar o percentual de estudantes com deficiência matriculados e evadidos, considerando os fatores que influenciam a permanência e a conclusão do curso, inclusive durante o período pandêmico.

- Investigar como os docentes se manifestam sobre suas práticas para inclusão de estudantes com deficiência.
- Identificar o suporte oferecido pela instituição aos professores para a eficácia da prática inclusiva, bem como obter informações sobre a infraestrutura da instituição e formação dos docentes em relação aos processos de inclusão:
- Analisar as políticas institucionais e ações afirmativas destinadas à inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior, identificando avanços, limitações e potencialidades.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 História sobre o tratamento destinado a pessoa com deficiência desde as sociedades antigas a atualidade: da Exclusão à Inclusão.

Em termos históricos, o caminho da inclusão começou na exclusão, que em sua acepção mais primitiva, significava “eliminar”, “matar” ou “abandonar”. Na Grécia antiga, crianças nascidas com alguma deficiência eram abandonadas à própria sorte em locais ermos ou então sacrificadas. A sociedade grega possuía a cultura de supervalorizar o corpo humano, sendo intolerante com qualquer tipo de característica física fora dos padrões gregos.

Uma das razões para a intolerância era a formação militar da Grécia. Os homens deveriam ser aptos e capazes de participar ativamente de guerras e batalhas, enquanto as mulheres deveriam ser capazes de gerar crianças saudáveis. Sendo assim, ao nascer, se algum atributo físico era considerado deformidade ou anormalidade, o bebê era sacrificado.

Na Roma antiga, a intolerância contra pessoas com deficiência também era uma realidade. A Lei das Doze Tábuas, que constituiu a origem do direito romano, determinava o sacrifício de bebês que nasciam com má formação física.

Na Idade Média as pessoas com necessidades especiais eram excluídas da sociedade visto como doentes e incapazes principalmente na área do saber. Por volta de 1496, as pessoas com alguma deficiência ou transtorno mental eram perseguidas e executadas. Nesta época entendiam que isso significava uma “presença do demônio dentro dessas pessoas”. Por mais de 200 anos pessoas com necessidades especiais foram queimadas em praça pública, enforcadas, afogadas ou condenadas às prisões nos porões dos castelos da época (FACION & MATTOS, 2009, p.6).

A visão religiosa dominante durante o período da Idade Média (476-1453) e da Idade Moderna (1453-1789) enxergava a deficiência como uma punição ou um castigo divino, em que a pessoa que a possuía deveria conviver com ela para “pagar” os seus pecados.

Em seguida foram vítimas da segregação, Minetto (2010) nos diz que, esta revelou se no final do século XVIII, princípio do século XIX, As pessoas com necessidades educacionais especiais eram segregadas em espaços que tratavam a deficiência como se fosse uma doença, no entanto houve o surgimento de grandes instituições especializadas em pessoas com deficiência, e é a partir de então que poderíamos considerar ter surgido a educação especial.

Desenvolveu-se então o atendimento às pessoas com deficiência em instituições segregadas, que se institucionalizam no século XIX e, no século XX, surgem escolas e classes especiais dentro das instituições públicas para atender tal perfil de alunos (CASAGRANDE, CORCINI, 2016, p.4).

No século XIX, a pessoa com deficiência passou a ser vista como agente importante para a sociedade. Nesta época foram estimuladas as criações de organizações onde pessoas com deficiência eram aceitas e ingressadas. Surgem as escolas especiais. “As instituições para pessoas com deficiência continuaram a crescer em números e tamanhos durante o final do século XIX. (STAINBACK, 1999).

Influenciado pelas ideias humanistas da Revolução Francesa, o século XIX foi um marco na história das pessoas com deficiência. Finalmente, reconheceu-se que elas não precisavam apenas de hospitais e abrigos, mas também de atenção especializada. Foi nesse período que começaram a surgir organizações dedicadas ao estudo dos problemas relacionados a cada tipo de deficiência. Orfanatos, asilos e lares para crianças com deficiência física tornaram-se mais comuns, e grupos organizados se empenharam na reabilitação de feridos para o trabalho, especialmente nos Estados Unidos e na Alemanha.

Em 1884, o Chanceler alemão Otto Von Bismark promulgou uma lei que obrigava a reabilitação e a readaptação no trabalho. Essa lei visava a proteção dos trabalhadores acidentados e previa programas de recuperação física e reabilitação, com tentativas de readaptação ao trabalho e reaproveitamento desses trabalhadores. Essa iniciativa pioneira teve um impacto significativo no desenvolvimento de políticas de proteção social e de inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, influenciando outras nações.

No século XX, surge o paradigma da integração, este vem para defender o direito da criança com deficiência a ser inserida na sociedade e principalmente na rede regular de ensino, porém a mesma com esforço próprio teria que adaptar-se ao ambiente, enquanto que as escolas e os sistemas mantinham-se inalterados, não tinham o compromisso em adaptar-se às necessidades destes alunos (MINETTO, 2010 p.46).

Em 1948, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos e o reconhecimento da dignidade humana, desenrola-se o processo de integração, que significou a aceitação da ideia de que todos podem estar juntos nos espaços sociais.

Nesse contexto, surgem novos movimentos, dessa vez a “Inclusão”, no sentido da palavra que significa fazer parte de, não só estar na escola fisicamente, mas participar efetivamente das experiências pedagógicas, se integrar e socializar com os demais alunos e aprender segundo suas potencialidades e limitações. (STAINBACK, 1999).

Todavia, não se promovem adequações nos meios sociais no sentido de adaptar os espaços para essas pessoas: a preocupação reside basicamente em adaptar as pessoas com deficiência à sociedade e não o contrário (SASSAKI, 2010).

Até aos dias atuais foi um longo caminho, várias conferências internacionais embasaram leis e normativas globais, conforme citadas no decorrer deste estudo. Este conjunto de leis e normativas visam garantir a igualdade de direitos e oportunidades para pessoas com deficiência, promovendo sua inclusão em diversos aspectos da sociedade, como educação, trabalho e acesso a serviços.

3.1.1 - Histórico sobre os primeiros passos da implementação da Educação Inclusiva no Brasil.

No Brasil, seguindo o movimento europeu, o Imperador Dom Pedro II (1840-1889) criou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atualmente conhecido como Instituto Benjamin Constant, em 1854. Três anos depois, em 1857, o Imperador fundou o Imperial Instituto de Surdos Mudos, hoje chamado Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. Essas instituições passaram a atender pessoas surdas de todo o país, a maioria das quais havia sido abandonada por suas famílias.

Em 1904 foi criada a Escola de Crianças Anormais – no Hospital Nacional de Alienado, no Rio de Janeiro. Franco da Rocha, no ano de 1921, criou o serviço de menores, dando origem ao primeiro núcleo de classes especiais no Estado.

Em 1926 Thiago Wurth fundou a escola Pestalozzi em Canoas. O Instituto Pestalozzi de Canoas (RS) é a primeira instituição não governamental do Brasil para educação especial na área da deficiência mental. Em 1935 surge a sociedade Pestalozzi de Minas Gerais e em 1952 a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE- RJ a qual passou a promover e a defender os direitos das pessoas com deficiência mental. (FACION & MATOS, 2009).

Romanelli (2003) destaca que o período entre 1960 e 1968 foi marcado pela crise da nova Pedagogia e pela articulação de tendência tecnicista, assumida pelo grupo militar e tecnocrata. A educação nessa época passou a ser enfatizada como derivada do projeto de desenvolvimento econômico e após isso, no período de 1968/71, a educação, a escola e o ensino foram concebidos como investimentos.

Em 1961, foi publicada a lei nº 4.024, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) do Brasil a qual estabeleceu as bases para a organização do sistema educacional brasileiro, definindo princípios e diretrizes para a educação em seus diferentes níveis. Esta lei, aponta Kassar (1999), começa a explicitar o interesse pelo deficiente, tendo em vista que, na sociedade como um todo, fala-se em ingresso à escola de parte da população economicamente menos favorecida à escolarização, a partir desse momento, nota-se a preocupação dos poderes públicos com os problemas de aprendizagem e com a educação especial propriamente.

É importante salientar que as escolas e classes especiais passaram a ter um elevado número de alunos com “problemas” e que não necessitavam estar ali. Assim, verificou-se que a organização da educação especial e de classes especiais se deu em consequência da Lei 5.692/71, com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) e, posteriormente, a estruturação da Secretaria de Estado de Educação e do serviço de Educação de Excepcionais, passa a denominar-se Departamento de Ensino Especial.

Na realidade, na época, a expressão Educação Especial foi se firmando desde o governo de Médici (1969- 1974). Na comunidade acadêmica isso se manifestou com a criação, em 1978, do Programa de Mestrado em Educação Especial da Universidade de São Carlos (UFSCar) e do Curso de Mestrado em Educação, em 1979, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ).

De acordo com Sassaki (2005), no início da década de 70, o movimento de integração social passou a ser a discussão, quando então se intenta a inserção do deficiente na sociedade de uma forma geral. A prática de integração teve maior impulso a partir da década de 80, com o surgimento da luta pelos direitos das pessoas portadoras de deficiência.

O Século XX trouxe avanços significativos para as pessoas com deficiência, especialmente no que diz respeito às ajudas técnicas e à tecnologia assistiva. As ferramentas já existentes, como cadeiras de rodas, bengalas e sistemas de ensino para surdos e cegos, foram aprimoradas. A sociedade, organiza-se coletivamente para enfrentar os desafios e atender melhor às necessidades das pessoas com deficiência.

A trajetória da educação de pessoas com deficiência no Brasil demonstra uma evolução do modelo segregador para um modelo mais inclusivo, com o objetivo de garantir o direito à educação para todos, respeitando as diferenças e promovendo a participação efetiva de todos os alunos na escola. Para tanto, houve necessidade de ser implementada uma legislação específica para a Educação Inclusiva, conforme descrito no tópico a seguir.

3.2 Histórico da Legislação Nacional referente à Educação Inclusiva e influência das conferências internacionais.

A legislação nacional sobre a educação inclusiva tem por base a Constituição de 1988, a qual promove alta relevância aos direitos do cidadão. O artigo 208, em seu inciso III, estabelece que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Essa norma constitucional fundamentou a edição de várias leis relacionadas ao atendimento educacional especializado. No ano seguinte à Constituição de 1988, tem-se a primeira lei nacional específica à educação inclusiva, a Lei nº 7.853/89, que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e sua integração social, definindo como crime recusar, suspender, adiar, cancelar ou extinguir a matrícula de um estudante por causa de sua deficiência, em qualquer curso ou nível de ensino, seja ele público ou privado.

No âmbito internacional, diversas conferências começam a repercutir diretamente na educação das pessoas com deficiência: no ano de 1990, ocorreu a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, que apresentava como meta primordial a revitalização do compromisso mundial de educar todos os cidadãos, contando com a presença de representantes de cento e cinquenta e cinco governos de diferentes países; em 1994, em Salamanca na Espanha, acontece a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, onde noventa e dois países e vinte e cinco organizações internacionais reafirmaram o compromisso em prol da Educação para Todos e a necessidade de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com deficiência no sistema regular de educação; em 2008, ocorreu a 48ª Conferência Internacional sobre Educação da UNESCO em Genebra, que reuniu ministros da Educação, chefes de delegação e delegados dos cento e cinquenta e três Estados-Membros, bem como representantes de vinte organizações intergovernamentais, vinte e cinco ONGs, (Organização não governamental) além de fundações e outras instituições da sociedade civil, tendo a Educação Inclusiva como principal tema.

No Brasil, essas recomendações internacionais embasaram a criação de políticas públicas visando à inclusão escolar. A Política Nacional de Educação Especial, é publicada em 1994 e orienta o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “ possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (Brasil,p.19). Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial.

O instrumento legal central para a educação nacional está fundamentado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN n. 9.394 (BRASIL, 1996), de 20 de dezembro de 1996, a qual promoveu um avanço qualitativo na concepção e diretrizes da educação, reforçando um caráter humanista e social, com destaque à formação do cidadão em relação a seu pleno exercício no espaço socioeducativo. Outro importante instrumento legal se refere ao Estatuto da Criança e do Adolescente – (ECA) Lei nº. 8.069/90, que reforça e tece artigos que asseguram proteção às crianças e adolescentes.

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Superior- estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

A Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.

A Portaria nº 2.678/02 do MEC (Ministério da Educação) aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.

O Ministério da Educação - MEC, por meio da Secretaria de Educação Superior/SESu e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SECADI, implementa o Programa INCLUIR - Acessibilidade na Educação Superior, visando promover o desenvolvimento de políticas institucionais de acessibilidade nas IFES (Instituições Federais de Educação Superior).

Criado em 2005, o Programa Incluir - acessibilidade na educação superior foi implementado até 2011, por meio de Chamadas Públicas, realizadas pela SEESP e SESU, (Secretaria de Educação Especial e Secretaria de Educação Superior) por meio das quais, as IFES apresentaram projetos de criação e consolidação dos Núcleos de Acessibilidade, visando eliminar barreiras físicas, pedagógicas, nas comunicações e informações, nos ambientes, instalações, equipamentos e materiais didáticos

No ano de 2008 é instituída a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, (PNEE-EI) o documento traz as diretrizes que fundamentam uma política pública voltada à inclusão escolar, consolidando o movimento histórico brasileiro.

O Decreto Nº 6.571/2008 dispõe sobre o atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica e o define como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”. O decreto obriga a União a prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino no oferecimento da modalidade. Além disso, reforça que o AEE (Atendimento educacional especializado deve estar integrado ao projeto pedagógico da escola.

O Plano Nacional de Educação 2011 (PNE 2011) foi um instrumento legal que estabeleceu as diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a educação brasileira no período de 2011 a 2020. O principal objetivo era promover a melhoria da qualidade da educação em todos os níveis e modalidades de ensino. As principais metas e estratégias do PNE 2011-2020 enfatizaram os seguintes pontos: a Universalização da educação básica pública; a expansão da oferta da educação superior pública; a melhoria da qualidade da educação; a superação das desigualdades educacionais; a formação para o trabalho; a promoção da sustentabilidade sócio-ambiental e a valorização do magistério.

Especificamente direcionada à inclusão, foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão – Lei 13.146/2015 - criada em 6 de julho de 2015 e aprovada em 2 de janeiro de 2016, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, é um dos mais novos avanços na luta em favor da inclusão social e cidadã, destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social (Lei Brasileira de Inclusão nº13.146, de 06 de julho de 2015).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência dá orientações, no Art. 2º:

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

1o A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará: I – os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo; II – os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais; III – a limitação no desempenho de atividades; e IV – a restrição de participação.

2o O Poder Executivo criará instrumentos para avaliação da deficiência. (BRASIL, 2015).

A mudança de perspectiva sobre a palavra "deficiência" é uma das vantagens da Lei Brasileira de Inclusão. A deficiência era vista, anteriormente, como uma condição da pessoa. A partir da lei, passa a ser entendida como uma situação dos espaços (físicos ou sociais) que não estão prontos para recebê-las. A nova legislação, a LBI, considera a pessoa com deficiência “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”.

A luta política pelos direitos das pessoas com deficiência e a luta antimanicomial, foram coroadas com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015), trazem nova perspectiva para o conceito de pessoa com deficiência, que precisa evoluir para além do modelo biomédico. (Maior, 2022)

A evolução conceitual do modelo biomédico, que considera deficiência como doença, para o modelo social, em que a pessoa é considerada de forma completa, na sua condição física, social e relacional, é uma conquista registrada na Convenção da Organização das Nações Unidas (2006), que repercutiu, nove anos depois, na própria Lei Brasileira de Inclusão.

Pela primeira vez, as pessoas com deficiência e sobreviventes dos hospitais psiquiátricos opinaram diretamente em plenário, na ONU, para que tivéssemos um texto moderno. Os artigos 12 e 14 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência representaram grandes conquistas para organizações de ex-pacientes das instituições psiquiátricas. Agora somos reconhecidos de forma igual perante a lei e temos garantia da capacidade jurídica e civil”. (Maior,2022)

Diante do exposto, considera-se que a Lei Brasileira de Inclusão (2015) é um marco na luta pelos direitos das pessoas com deficiência no Brasil, buscando garantir a igualdade de oportunidades e a inclusão social e cidadã.

Em relação à legislação voltada para educação brasileira, tem-se a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), a qual está voltada para uma educação democrática, justa e inclusiva. Sendo assim, deve contribuir para um avanço na educação inclusiva. O documento amplia as possibilidades para que as escolas procurem soluções e inovações para ensinar a todos, potencializando os indivíduos, e para que ocorra uma educação inclusiva é preciso pensar no aluno como um todo.

Nesse ponto, a garantia da aprendizagem das competências cognitivas e socioemocionais podem ser um ganho importante para o estudante com deficiência. A Competência 4 (quatro) da BNCC, descrita a seguir, é um exemplo claro da proposta inclusiva.

Prevê utilizar diferentes linguagens - verbal (oral ou visual-motora, como libras e escrita) corporal, visual, sonora e digital - bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica para expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (BRASIL, 2018).

É possível observar que a legislação sobre a educação inclusiva é ampla e ao analisá-la confirma-se que, após a Constituição de 1988, aumentaram as políticas públicas relacionadas à educação inclusiva no Brasil, constituindo uma mudança de paradigma. Nessa conjuntura, a legislação tem dado suporte para que a educação inclusiva se desenvolva efetivamente.

3.3 A Educação Inclusiva

O conceito de inclusão escolar tem suas origens nas lutas de pessoas com deficiência por acesso à educação (ANJOS; OLIVEIRA, 2017).

Conforme Anjos (2006), a trajetória na busca pela educação inclusiva vem se desenvolvendo:

Essa trajetória pode ser descrita como um processo evolutivo que atravessa um período de segregação, passa por esforços integrativos e deságua no movimento inclusivista. Cada um desses momentos pode ser caracterizado tendo como referência três aspectos: o lugar do indivíduo e da sociedade, o foco adotado pelo campo científico e as práticas decorrentes (ANJOS, 2006).

Nas práticas segregacionistas iniciais, buscava-se educar a pessoa com deficiência afastando-a do restante da sociedade. A deficiência era tida como própria do indivíduo e a ciência se empenhava em caracterizar e categorizar os distúrbios a partir de um modelo médico da deficiência, amparado na categorização, na prevenção e na busca de cura. Conforme Mendes (2016), a segregação era baseada na crença de que eles (crianças e jovens com deficiência) seriam mais bem atendidos em suas necessidades educacionais se ensinados em ambientes separados.

Conforme Maior, a educação inclusiva não é apenas a presença de pessoas com deficiência em ambientes escolares.

É um processo que exige que a escola, como um todo, seja repensada para atender a todas as necessidades dos alunos, reconhecendo a diversidade como um valor. A inclusão, está intrinsecamente ligada ao sentimento de pertencimento e à igualdade de oportunidades, garantindo que todos se sintam capazes de aprender e participar da sociedade. (Maior,2016)

Nessa perspectiva a educação inclusiva vai além da simples acomodação de pessoas com deficiência, exige uma mudança na cultura escolar, onde a diversidade e as diferenças são valorizadas, e não consideradas obstáculos à aprendizagem.

Conforme Carvalho (2019), a inclusão, porém, envolve a reestruturação de culturas, políticas e práticas de escolas que, como sistemas abertos, precisam rever suas ações, até então predominantemente elitistas e excludentes.

Pensar seriamente na prática da inclusão implica tomar consciência da diversidade dos alunos e valorizá-la. Escolas inclusivas são escolas para todos, o que implica sistema educacional que reconheça e atenda diferenças individuais, respeitando as necessidades dos alunos. Sob essa ótica, não apenas alunos com deficiência seriam ajudados, mas, sim, todos os alunos que, por várias causas, apresentem dificuldades de aprendizagem ou no seu desenvolvimento (CARVALHO, 2019).

Para Mittler (2006), o desafio na desigualdade social educacional e o fracasso das crianças nas escolas atingem as crianças que vivem nas áreas de desvantagens sociais e econômicas. Conforme esse autor, as famílias que vivem na pobreza, cujos filhos estão mais propensos a experiências como fracasso educacional ou exclusão, também correm o risco de terem uma saúde mais frágil:

É na sala de aula que começa a inclusão ou exclusão tanto dos portadores de NEES quanto das crianças ditas normais, pois são as experiências do cotidiano vivenciadas pelas crianças na sala de aula, que definem a qualidade das experiências de aprendizagem, das interações e relações sociais das crianças umas com as outras e com a comunidade escolar e também, como as crianças entendem ou não o que o professor está dizendo ou o que se espera que elas façam. (MITTLER, 2006, p. 35).

Para compreender a educação inclusiva, é necessário, primeiro, entender que essa não foi concebida apenas para determinados alunos e sim para todos, sem distinção. É preciso integrar os alunos na classe para que a aprendizagem possa acontecer. Para incluir um aluno com características diferenciadas, há necessidade de se criar mecanismos que permitam que ele se integre social, educacional e emocionalmente com colegas, professores e com os objetos do conhecimento e da cultura. Segundo Carvalho (2019):

A política de inclusão dos alunos na rede regular de ensino que apresentam necessidades educacionais especiais, não consiste somente na permanência física desses alunos, mas o propósito de rever concepções e paradigmas, respeitando e valorizando a diversidade desses alunos, exigindo assim que a escola defina a responsabilidade criando espaços inclusivos. (CARVALHO, 2019, p. 49).

Dessa forma, a inclusão significa que não é o aluno que se molda ou se adapta à escola, mas é a escola, consciente de sua função, que se coloca à disposição do aluno. Assim, alguns princípios precisam fundamentar os sistemas educacionais inclusivos, entre eles: direito à educação e à igualdade de oportunidade, escolas responsáveis e de boa qualidade, direito à aprendizagem e a participação. Conforme Carvalho (2019):

As diretrizes do sistema devem nortear a elaboração de planos nacionais de educação para todos, como por exemplo: formular políticas educativas inclusivas; incrementar a inversão de recursos para o desenvolvimento e a aprendizagem de todos; garantir equidade na distribuição de recursos públicos e privados; deixar aberta a participação de diversos setores nas decisões; promover a formação continuada de todos os envolvidos no processo, valorizar o profissional da educação; divulgar informações e usar todos os meios para conscientizar as pessoas; dentre várias diretrizes básicas (CARVALHO, 2019, p. 73).

É preciso entender, no entanto, que, em uma escola inclusiva, o aluno precisa ter garantida a sua caminhada no processo de aprendizagem e de construção de competências necessárias para o exercício pleno da sua cidadania.

Assim, uma escola inclusiva implica garantir qualidade educacional a cada um dos alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades.

No que concerne à inclusão social, apresento o entendimento de Sasaki (2010), onde se lê:

Conceitua-se inclusão social como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas e a sociedade buscam, em parcerias, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos. (SASSAKI, 2010, p. 3).

No âmbito geral, a inclusão refere-se também à participação das pessoas com deficiência na sua comunidade: trabalho, lazer, vida social etc. A inclusão, portanto, é um movimento que se opõe à segregação com que são tratadas as pessoas com deficiência.

A inclusão é um direito das pessoas com deficiência. É, também, um dever da sociedade mostrar-se competente para educar e propiciar condições dignas para essas pessoas.

De acordo com Mazzotta (2010, p. 79), no contexto social, a Inclusão é entendida como a “concretização das melhores condições possíveis de comunicação e participação ativa, concretizando os ideais de justiça social”. A comunicação se caracteriza como uma necessidade humana muito importante, pois viabiliza a integração dos sujeitos. Além disso, a participação ativa prima pelo movimento que promove a autonomia dos sujeitos independentemente das limitações que possam ter. A justiça social é resultado de um processo que olha para a outra pessoa como possuidora de identidade, dignidade e potência.

A educação como inclusão é uma demanda da vida escolar e social. Como defende Delors (2001, p. 130):

A família é a primeira escola da criança, mas quando o meio familiar falha ou é deficiente, incumbe à escola manter vivas, ou mesmo fornecer, as potencialidades de aprendizagem. É preciso dar particular atenção a todos os aspectos da educação destinada a crianças vindas de meios desfavorecidos; as crianças de rua, os órfãos, as vítimas de guerra ou de outras catástrofes, devem se beneficiar de esforços concertados por parte dos educadores. Quando as crianças têm necessidades específicas que não podem ser diagnosticadas ou satisfeitas no seio da família, é à escola que compete fornecer ajuda e orientação especializadas de modo a que possam desenvolver os seus talentos, apesar das dificuldades de aprendizagem e das deficiências físicas. (Delors (2001, p. 130):

A Educação Inclusiva surge como uma demanda desafiadora, não sendo uma tarefa fácil, mas é missão da escola e da sociedade. Segundo Mazzotta (2010), a Inclusão Escolar supõe a aplicação do princípio da equidade em situações reais, reconhecendo a diversidade entre as pessoas.

Incumbe a todas as pessoas aceitar as diferenças individuais, sociais, comunitárias, étnicas, entre outras, como aquilo que é próprio da formação da humanidade.

Nesse contexto, a seguir são explanados os estudos referente aos modelos de construção da deficiência, que são diferentes formas de entender e abordar a deficiência, influenciando como a sociedade a percebe e como as pessoas com deficiência são tratadas.

A compreensão dos diferentes modelos pode contribuir para a promoção da igualdade, da justiça social e da dignidade das pessoas com deficiência.

3.3.1-Modelos de construção da deficiência

Os modelos de construção da deficiência são abordagens diferentes que visam compreender e interpretar o que significa ser uma pessoa com deficiência, a partir de diferentes perspectivas. Os principais modelos incluem o Modelo Médico, o Modelo Social e o Modelo Biopsicossocial. Cada modelo oferece uma lente única para analisar a deficiência, destacando a importância da compreensão e da intervenção em diferentes contextos. Tais modelos de construção da deficiência são ferramentas importantes para entender a deficiência como uma questão complexa e multifacetada, que requer uma abordagem integral e inclusiva.

Os estudos da deficiência que contribuíram para essa perspectiva surgiram entre os anos de 1970 e 1980 na Inglaterra, Estados Unidos e países nórdicos, por meio de movimentos ativistas que tinham como objetivo buscar uma vida mais independente para pessoas com deficiência. Além disso, “um passo importante para a consolidação acadêmica dos estudos sobre deficiência foi o primeiro curso de graduação, pautado nas referências bibliográficas dos teóricos do modelo social” (DINIZ, 2007, p. 31).

Diniz (2007) aponta que as discussões realizadas em diferentes contextos a partir das terminologias utilizadas, seus significados e os impactos ajudaram a ocasionar os estudos e conquistas do modelo social da deficiência, especialmente em três momentos: em 1980, quando a Organização Mundial de Saúde (OMS) publicou o catálogo oficial de lesões e deficiências; em 2001, com a revisão finalizada desse documento, que contou com participação de entidades acadêmicas e do modelo social da deficiência; nas décadas de 1990 e 2000, com a atuação da segunda geração do modelo social, que a partir das pautas de estudos de gênero e feminismo expandiram e fortaleceram o modelo social.

É depois desse movimento que surgem os estudos sociais da deficiência, com destaque para o grupo de sociólogos que fundou a UPIAS (União dos Deficientes Físicos Contra a Segregação) uma organização britânica de direitos das pessoas com deficiência fundada em 1972. Eles criaram o Modelo Social da Deficiência, buscando reivindicar direitos e dar uma nova compreensão ao fenômeno (PICCOLO; MENDES, 2022).

Se o dever que devemos à história é reescrevê-la, as pessoas com deficiência assim o fizeram e reorganizaram a forma como eram interpretadas pelas múltiplas literaturas, para tanto, como primeira tarefa da agenda, reivindicaram o direito de serem atores de sua própria história de uma forma que transcende as tão habituais escritas autobiográficas sobre a hercúlea tarefa de superação da deficiência, uma vez que tais grafias reiteraram a teoria da deficiência como tragédia pessoal.(PICCOLO; MENDES, 2022, p. 5)

Os modelos de construção da deficiência evoluíram, passando de um foco individual e caritativo para um entendimento mais social e de direitos. A perspectiva médica, que enxerga a deficiência como um problema individual e precisa de tratamento, é uma das mais antigas. O modelo social, por outro lado, destaca as barreiras sociais e ambientais que impedem a participação plena das pessoas com deficiência. Já o modelo biopsicossocial busca integrar os aspectos biológicos, psicológicos e sociais da deficiência.

Modelo Médico:

Este modelo considera a deficiência como uma condição individual, um problema biológico ou médico que precisa ser corrigido ou minimizado. A atenção é dada à causa da deficiência, como uma lesão ou doença, e a intervenções médicas, como tratamentos e reabilitação. O foco está no corpo e na cura da deficiência, ignorando, em grande parte, o contexto social e as barreiras que a pessoa com deficiência enfrenta. O Modelo Médico (ou biomédico) da Deficiência entende a deficiência como problema somente do indivíduo e, sobre essa compreensão, organiza serviços para atender as pessoas com deficiência. “Segundo tal concepção, a deficiência seria a consequência lógica e natural do corpo com lesão, adquirida inicialmente por meio de uma doença, sendo uma consequência desta.”(FRANÇA, 2013, p. 60)

Em 1976, sistematizou-se esse modelo a partir do documento conhecido como Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (CIDID). O manual foi elaborado como um complemento da Classificação Internacional de Doenças (CID) pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e tinha como objetivo classificar as condições crônicas de saúde resultantes de doenças. Mesmo o manual não sendo mais utilizado, “[...] o descrédito formal do documento não representa necessariamente uma mudança de concepção do que é a deficiência numa dimensão socialmente ampla.” (FRANÇA, 2013,p. 61). Por ser um modelo que atingiu um nível universal na sociedade, até hoje propicia uma visão médica sobre a deficiência, compreendida como uma doença ou tragédia que deve ser tratada ou curada pela área da saúde. Piccolo (2015) explica que estudiosos deficientes, cansados da opressão social que vivenciavam constantemente rompem com a visão reducionista que o modelo médico tinha sobre seus corpos e constroem o Modelo Social da Deficiência, que a compreende como produto da exclusão social.

Modelo Social:

Este modelo, em oposição ao modelo médico, considera a deficiência como uma questão social, resultante de barreiras e discriminação na sociedade. A atenção é direcionada para as estruturas sociais, políticas e culturais que excluem as pessoas com deficiência, e para a necessidade de criar ambientes mais acessíveis e inclusivos. O foco está na sociedade e nas mudanças que precisam ser feitas para garantir a participação plena das pessoas com deficiência.

A partir das manifestações do reconhecido maio de 1968, os movimentos ativistas, que ocorreram pela extensão da Europa no final da década de 1960, foram considerados revolucionários, visto que, a partir das contestações políticas feitas na época, influenciaram e influenciam até hoje os estudos sobre a deficiência e mobilizações sociais. “Se o dever que devemos à história é reescrevê-la, as pessoas com deficiência assim o fizeram e reorganizaram a forma como eram interpretadas pelas múltiplas literaturas [...]” (PICCOLO; MENDES, 2022, p. 5)

Piccolo e Mendes (2022) expõem em sua pesquisa a relevância desses movimentos na construção inicial do modelo social da deficiência que contribui nos estudos sociais da deficiência, com destaque para o grupo de sociólogos que fundam a UPIAS (Union of the Physically Impaired Against Segregation) em 1975.

Significativa parcela das experiências negativas experimentadas pelas pessoas com deficiência não são derivadas de sua condição biológica, mas da insensibilidade da própria estrutura social em incluir aquilo que não é tido como uniforme. Em virtude destes elementos, era preciso criar uma literatura sobre outras bases e que viesse a fortalecer os movimentos sociais na luta por direitos civis. E é justamente sobre este caldo cultural que irão se desenvolver os estudos sociais da deficiência [...] (PICCOLO; MENDES, 2022, p. 6).

Tanto nas manifestações de maio de 1968 quanto no desenvolvimento do modelo social da deficiência se discutia a questão conceitual de lesão e deficiência, compreendendo a primeira como a falta total ou parcial de um membro, órgão ou sentido e a segunda como diferentes situações de opressão social com relação ao corpo com lesão. Além disso, lutavam contra a institucionalização e o direito de serem protagonistas das suas próprias histórias.

Embasando-se no materialismo histórico, utilizaram o modelo como instrumento sociológico e político para garantir a participação dos deficientes em sociedade. “A originalidade da Upias foi não somente ser uma entidade de e para deficientes, mas também ter articulado uma resistência política e intelectual ao modelo médico de compreensão da deficiência.” (DINIZ, 2007, p. 15).

Já nas décadas de 1990 e 2000, surge uma segunda geração do modelo social da deficiência, que, a partir das pautas de estudos de gênero e feminismo, expandiram e fortaleceram o modelo social. Foram as feministas que introduziram o debate sobre restrições intelectuais, sobre a ambiguidade da identidade deficiente em casos de lesões não aparentes e, o mais revolucionário e estrategicamente esquecido pelos teóricos do modelo social, sobre o papel das cuidadoras dos deficientes. Também foram as feministas que passaram a falar nos ‘corpos temporariamente não-deficientes’, insistindo na ampliação do conceito de deficiência para condições como o envelhecimento ou as doenças crônicas. (DINIZ, 2007, p. 61)

Essa segunda geração, além das críticas ao modelo, trouxe questões voltadas às experiências da deficiência interseccionada com outras categorias de análise. “Foram elas que introduziram debates centrais à vida das pessoas com deficiência, como independência e autonomia, interdependência, a experiência do cuidado, a dor e a subjetividade de um corpo marcado pela deficiência” (LOPES; SOLVALAGEM; BUSSE, 2020. p. 133).

Importante salientar também que é com base nas influências dos estudos pós-modernos que os estudos da deficiência obtiveram uma revisão, trazendo a questão do gênero na deficiência também como um marcador social a ser discutido pelas teorias tanto feministas quanto pelo modelo social da deficiência.

Modelo Biopsicossocial:

Este modelo busca integrar os aspectos biológicos, psicológicos e sociais da deficiência, reconhecendo que a experiência de ser uma pessoa com deficiência é complexa e multifacetada. A atenção é direcionada para a interação entre a condição biológica, as características individuais, a resposta psicológica e as questões sociais e culturais que influenciam a experiência da pessoa com deficiência. O foco está na compreensão abrangente da deficiência e na necessidade de intervenções que considerem todos esses aspectos.

O modelo biopsicossocial de deficiência é uma abordagem que considera a deficiência como o resultado da interação entre as condições de saúde da pessoa, fatores psicológicos e contextos sociais e ambientais. Ele difere do modelo biomédico, que focaliza a deficiência como um problema individual, causado por uma condição médica.

Características do modelo biopsicossocial:

- Abordagem holística: Reconhece a pessoa com deficiência em sua totalidade, considerando seus aspectos biológicos, psicológicos, sociais e ambientais.
- Interação entre fatores: A deficiência não é vista como uma condição isolada, mas como o resultado da interação entre as condições de saúde da pessoa e os fatores contextuais.
- Foco na inclusão: Busca promover a participação plena e efetiva da pessoa com deficiência na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas.
- Direitos humanos: Alinhado com os princípios dos direitos humanos, buscando a proteção e o respeito à dignidade das pessoas com deficiência.
- Avaliação abrangente: A avaliação da deficiência não se limita a aspectos clínicos, mas considera o contexto social, as barreiras e os facilitadores que impactam a participação da pessoa.

Implicações do modelo biopsicossocial

- Mudança de perspectiva: Passa de uma visão individualizada para uma perspectiva que considera a sociedade como responsável por criar as barreiras que limitam a participação das pessoas com deficiência.
- Reconhecimento de direitos: A defesa dos direitos humanos das pessoas com deficiência, incluindo o direito à participação plena e igualitária na sociedade.
- Apoio e desenvolvimento: Promove a identificação das necessidades de apoio e desenvolvimento das pessoas com deficiência, para que possam exercer suas atividades e participar integralmente da sociedade.
- Mudança de políticas públicas: Busca a implementação de políticas públicas que promovam a inclusão e a acessibilidade, visando a remoção das barreiras sociais e ambientais que impedem a participação das pessoas com deficiência.

O modelo biopsicossocial de deficiência é uma abordagem que busca compreender a deficiência de forma mais ampla, considerando a interação entre as condições de saúde, fatores psicológicos e contextos sociais, e que se preocupa em promover a inclusão e a participação plena das pessoas com deficiência na sociedade.

3.3.2 Paradigmas

Segundo Kuhn, o paradigma se forma através do consenso crescente de determinado grupo ou comunidade de cientistas que, em face de fortes evidências empíricas e à sustentabilidade teórica correspondente, concordam sobre determinados princípios, leis ou teorias. O paradigma pode ocorrer nas diferentes áreas do saber.

A educação especial, como área de conhecimento, teórica e aplicada, também elaborou, ao longo de sua história, abordagens paradigmáticas distintas. Bleidick (1984), autores alemães e catedráticos em universidades alemãs na área da educação especial, apresentam, ainda que com posições diferenciadas, categorias paradigmáticas definidas. Conforme Bleidick há três grupos principais de teorias que acumulam conceitos historicamente centrais, com suporte em diferentes formulações conceituais da deficiência.

Assim, elas compreendem a educação especial como:

- Paradigma clínico-médico, com um conceito individualmente orientado da deficiência;
- Paradigma sistêmico-sociológico (diferenciação das instituições);
- Paradigma sócio-interacionista.

A seguir as definições de cada modelo:

1. Paradigma clínico-médico

A deficiência é tratada como um problema individual, uma condição que precisa ser corrigida por meio de tratamentos clínicos ou cirúrgicos. Neste modelo, “as medidas pedagógicas não podem modificar nada basicamente; elas têm a tarefa da correção, da compensação, da utilização das funções que permanecem e da suavização da área prejudicada através do procedimento 'curativo', educativo e terapêutico” (Bleidick, 1984). A interpretação do modelo terapêutico, onde a análise converge para o indivíduo, deixa de fora as considerações do âmbito familiar, escolar, profissional ou social, ou seja, ignora “a relatividade da deficiência em seus diferentes sistemas de relação” (Bleidick, 1984).

O paradigma clínico-médico possui nitidamente um enfoque divergente da concepção de necessidades educacionais especiais. Sua perspectiva “ontologizante” da deficiência, em que esta define o ser, impede a consideração relativa da deficiência. Já a concepção de necessidades (educacionais) especiais considera as variáveis sociais e institucionais implicadas na realidade individual. A realidade da deficiência não é mascarada e muito menos ignorada, porém considera-se o indivíduo como capaz funcionalmente de adaptar-se nas diferentes esferas da vida social (familiar, comunitária, escolar, do trabalho, etc.). Se a deficiência não é ignorada, ela também não define ou desqualifica o ser, como faz o paradigma clínico-médico. O conceito de necessidades especiais se é passível de algumas críticas, tem a virtude de transferir o foco analítico para as contingências sociais da pessoa, em como estas podem ser objeto de adaptação, visando a inserção e integração social efetiva da pessoa com necessidades especiais.

2. Paradigma de diferenciação sistêmico-sociológica

A deficiência é vista como uma criação social, resultado de barreiras físicas, atitudinais e de comunicação que impedem a participação das pessoas com deficiência. O paradigma de diferenciação sistêmico-sociológico, também conhecido como pensamento sistêmico, é uma forma de analisar sistemas complexos, como a sociedade, considerando as interações e interdependências entre seus elementos. Em vez de analisar as partes isoladamente, ele busca entender como as diferentes partes se influenciam mutuamente e como o sistema como um todo se comporta.

A educação especial, nas suas diferentes modalidades institucionais, é um subsistema constitutivo da educação, aqui compreendida como educação geral. Esta subdivisão pode ser entendida como um modelo organizacional teórico-sistêmico.

A escola, como subsistema institucional, tem também tarefas a executar. No funcionamento sistêmico não há uma relação linear entre a vontade individual e os propósitos da organização. Um professor pode elaborar suas metas e buscar realizá-las, porém, isto não significa que o apoio institucional esteja assegurado. A tarefa da escola é enorme, já que precisa lidar com um número elevado de crianças, com faixas etárias variadas, de meios sociais igualmente diversos, com características individuais também diferenciadas, tendo que utilizar, entretanto, uma didática dirigida ao grupo e não específica ao estudante.

Os grupos existentes na escola são organizados a partir dos critérios de idade, sexo, rendimento escolar, conduta, etc., buscando-se, com isto, a homogeneidade dos grupos e assim facilitar as ações pedagógicas. Ao lidar com a realidade da deficiência, o sistema escolar procede de forma muito semelhante.

O paradigma da diferenciação sistêmico-sociológica chama a atenção para o papel “descomplexificador” do sistema especial de ensino. Conforme visto, a escola especial auxilia o sistema regular de ensino no sentido do atendimento dos alunos cujo desempenho escolar é fraco. Tal posição é antagônica à concepção de atendimento escolar implícita no conceito de necessidades educacionais especiais. Enquanto no paradigma sistêmico a prática de exclusão é decorrente, ou seja, acentuam-se os processos de encaminhamento para a classe ou escola especial, o conceito de necessidades educacionais especiais ampara-se numa compreensão de integração ou inclusão do aluno na escola regular, preferencialmente.

3.Paradigma sócio-interacionista

A compreensão da deficiência, nesta abordagem, dá-se no espaço social, ou seja, a definição da deficiência é um ato social. Aqui, o conceito de estigma apresenta sua conotação mais ampla. O estigma é um produto social, e a deficiência torna-se, desta forma, um “construto” social e culturalmente elaborado. Das teorias correntes da educação dos deficientes, o ponto de vista interacionista é resultado de uma mudança radical na forma de encarar esta educação: a deficiência não é um determinado estado médico e também não é um produto obrigatório das instituições, mas muito mais um processo de atribuição das expectativas sociais.(Bleidick, 1984).

O paradigma sócio-interacionista acentua a reação social frente à realidade da deficiência. Esta adquire um estatuto fundamentalmente social. Realçam-se, assim, os possíveis estereótipos, rótulos ou estigmas social e culturalmente elaborados. O enfoque das necessidades especiais favorece uma diminuição das predisposições sociais diante da deficiência. Ao se acentuar as contingências sociais, isto é, as necessidades especiais como correspondendo a áreas e funções em que a sociedade deve assumir sua responsabilidade, o foco estará se transferindo da reação social à pessoa com deficiência para o espaço que as instituições devem ocupar como co-responsáveis.

3.3.3.O Índice da Inclusão (INDEX):

O Índice de Inclusão (INDEX), também conhecido como "Index for Inclusion", é um recurso desenvolvido por Tony Booth e Mel Ainscow para apoiar o desenvolvimento de culturas, políticas e práticas inclusivas em escolas e outras instituições de ensino. Ele serve como guia para escolas e instituições que buscam criar ambientes de aprendizagem mais inclusivos, onde todos os alunos possam participar e aprender.

O INDEX é um guia prático que ajuda a identificar e abordar as barreiras que impedem a inclusão de pessoas com deficiência em escolas e outros ambientes. Ele é uma ferramenta que pode ser usada para promover a mudança de atitudes e práticas, visando a criação de ambientes mais inclusivos e acessíveis.

A estrutura do Index é composta por uma parte teórica/conceitual que, além de explicitar o conceito de Inclusão, propõe valores a serem desenvolvidos nas escolas, e por uma parte prática dividida em três importantes dimensões: a construção de culturas, o desenvolvimento de políticas e a orquestração de práticas de inclusão em Educação. A dimensão de culturas diz respeito aos valores e crenças compartilhados que orientam as políticas e as práticas. A dimensão das políticas refere-se aos acordos, às intenções e planejamentos que encorajam e permeiam as ações. A dimensão das práticas, por sua vez, dialoga com as próprias ações em prol da minimização de barreiras à aprendizagem e à participação.

As dimensões estão sempre em diálogo e perpassam umas às outras. Por mais que o material esteja dividido nessas três seções, em cada uma, tanto culturas, políticas e práticas podem ser percebidas, visto que a relação que elas estabelecem entre si é dialética e complexa. Santos (2013), acrescentando aos estudos sobre inclusão/exclusão enxerga esse processo dinâmico, complementar e exponencialmente transformador das dimensões por meio da perspectiva omnilética, que nas palavras da autora significa:

[...] um modo de explicar/conceber e ser ao mesmo tempo. Um conceito, portanto, de caráter tanto reflexivo e contemplativo quanto aplicativo às nossas práticas, ao nosso modo de ser. O termo omnilética foi criado por mim e é composto de três elementos morfológicos: o prefixo latino omni (tudo, todo), o radical grego lektus (variedade, diferença linguística, mas aqui enfatizando especialmente a variedade e a diferença) e o sufixo grego ico (concernente a). Resumidamente, omnilética significa uma maneira totalizante de compreender as diferenças como partes de um quadro maior, caracterizado por suas dimensões culturais, políticas e práticas em uma relação ao mesmo tempo complexa e dialética (SANTOS, 2013, p.23).

Cada dimensão, por sua vez, é composta por indicadores e questões. Os indicadores são espécies de objetivos que podem ser utilizados como prioridades a serem desenvolvidas na escola que busca refletir sobre os processos de inclusão/exclusão. Já as questões, elas detalham os indicadores definindo-os e estimulando discussões mais complexas. Ao final de cada página com os indicadores e perguntas, existe, ainda, um espaço para que sejam acrescentadas novas perguntas e/ou para que questões sejam retiradas e modificadas.

Dessa forma, diante da gama de possibilidades oferecidas pelo Index para Inclusão, o mesmo tem sido desenvolvido em diferentes instâncias da Educação, e de diferentes maneiras. No campo da pesquisa em Educação, por exemplo, no contexto brasileiro, o Index tem sido desenvolvido em escolas envolvendo sujeitos dos grupos de professores, alunos e gestores, assim como em instâncias de gestão, e na administração pública, por exemplo.

A seguir apresento as políticas públicas que promoveram o acesso e permanência dos estudantes com deficiência no ensino superior.

3.4 Políticas Públicas, perspectivas de acesso e permanência da Educação Inclusiva no Ensino Superior

O processo de educação inclusiva vigente em nosso país é complexo e se desenvolve lentamente, atingindo primeiramente a educação básica, tendo em vista que incluir o estudante com deficiência vai muito além de inseri-lo na sala de aula regular, pois várias diretrizes precisam ser encaminhadas para se obter um resultado satisfatório, tais como: acessibilidade, formação de professores e funcionários, disponibilidade de recursos pedagógicos, mudança da mentalidade cultural da comunidade escolar e da sociedade.

Nesse contexto, os estudantes com deficiência da Educação Básica vêm trilhando nesse processo inclusivo e, com o passar dos anos, automaticamente alcançam o ensino superior, o qual precisa se estruturar para atender a demanda.

De acordo com Rossetto (2015), a educação no nível superior apresenta ainda inúmeras barreiras que dificultam a implementação de uma política mais efetiva de equiparação de oportunidades, restringindo o acesso de estudantes com deficiência.

Estes fatores, na prática, têm-lhes sido negado ou restringido o seu direito à educação superior, principalmente devido às falhas existentes no que diz respeito à acessibilidade, seja em termos de aspectos arquitetônicos, urbanísticos, transportes e comunicação, seja quanto ao acesso à informação. Dessa maneira, as pessoas com deficiência enfrentam uma série de dificuldades para poderem ingressar numa Universidade e, quando ingressam, encontram dificuldades para prosseguirem seus estudos, principalmente pela inexistência de uma política institucional de acompanhamento que permita identificar suas necessidades educativas e preparar as instituições e seus professores para atendê-los (ROSSETO, 2015, p.51).

Conforme as dificuldades apontadas acima, constata-se que, enquanto na Educação Básica, a trajetória da Inclusão tem avançado, no ensino superior também são criadas alternativas para promover a inclusão.

O Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir) foi implementado para propor ações a fim de garantir o acesso pleno de pessoas com deficiência às instituições federais de ensino superior (Ifes). O Incluir tem como principal objetivo fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas Ifes, os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação.

Desde 2005, o programa lança editais com a finalidade de apoiar projetos de criação ou reestruturação desses núcleos nas Ifes (Instituições Federais de Ensino Superior). Os núcleos melhoram o acesso das pessoas com deficiência a todos os espaços, ambientes, ações e processos desenvolvidos na instituição, buscando integrar e articular as demais atividades para a inclusão educacional e social dessas pessoas.

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

Legalmente, a reserva de vagas para pessoas com deficiência no Ensino Superior ocorreu apenas no ano de 2017, quando as políticas de ações afirmativas representadas pela Lei de Cotas 2012 nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, foi alterada pelo Decreto nº 9.034/17, em que o Governo Federal altera as regras do programa de cotas dos Institutos e Universidades Federais e inclui pessoas com deficiência na lista de estudantes com direito à reserva de vagas nessas instituições, passando a contemplar, além dos estudantes pretos, pardos e indígenas.

Em relação à reserva de vagas para pessoas com deficiência, tem-se a citação a seguir dada pela Lei 13.406/2016:

Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso, turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas. Pessoas com deficiência nos termos da legislação em proporção ao total de vagas no mínimo igual a proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada instituição, segundo o último censo da Fundação Brasileira de Geografia Estatística-IBGE - Redação pela Lei nº. 13 409, de 28 de dezembro de 2016. (BRASIL, 2016).

Atualmente, dados do censo escolar, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), indicam crescimento expressivo em relação às matrículas de estudantes com deficiência na educação básica regular. O censo escolar de 2018 revelou que o número de matrículas de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação em classes comuns chegou a 1,2 milhão, em 2018, representando um aumento de 33,2% em relação a 2014. Esse aumento foi influenciado pelas matrículas de ensino médio que dobraram durante o período (IBGE, 2018).

Em relação às matrículas de estudantes com deficiência no Ensino Superior, também há uma crescente. O IBGE dispõe que, entre 2009 e 2019, houve um aumento de 20.530 matrículas para 48.520 matrículas, o que representa um aumento de 136% de estudantes com deficiência inseridos nos cursos de Graduação, ocasionando rupturas na estrutura tradicional da educação superior.

Em relação ao número de matrículas de estudantes com deficiência na educação básica regular, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019) indicou um crescimento expressivo. O número de matrículas da educação especial chegou a 1,3 milhões em 2019, um aumento de 5,9% de 2018 para 2019, sendo 34,4% em relação a 2015.

Com o advento da pandemia da Covid-19 e pelas medidas de isolamento social, uma das atividades mais impactadas foi a educação, em todos os níveis. As instituições de ensino da educação básica e do ensino superior tiveram que construir estratégias de ensino baseadas no ensino remoto, impondo novos desafios para os alunos e professores.

Dados preliminares da amostra do Censo Demográfico de 2022 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2025) apontam que o Brasil tem 14,4 milhões de pessoas com deficiência, o que representa 7,3% da população com dois anos ou mais.

No Brasil, 63,1% das pessoas de 25 anos ou mais com deficiência não completaram o ensino fundamental, enquanto entre as pessoas sem deficiência essa proporção era de 32,3%.

No outro extremo, apenas 7,4% das pessoas com deficiência concluíram o ensino superior, contra 19,5% entre as pessoas sem deficiência. Além disso, 25,2% das pessoas com deficiência terminaram a educação básica obrigatória (no mínimo, o ensino médio). Entre as pessoas sem deficiência, essa proporção era mais do que o dobro: 53,4%.

Conforme os dados citados acima há desigualdades no acesso à educação entre pessoas com e sem deficiência. A maioria das pessoas com deficiência têm dificuldade de acesso à educação, trabalho e renda.

Partindo desse pressuposto, pode-se afirmar que, no Ensino Superior, também houve um crescente número de matrículas, considerando a contínua caminhada da Educação Inclusiva na Educação Básica Regular.

Na perspectiva do estudante de ensino superior, a experiência universitária é um notável registro do caminho de evolução pessoal e social. A UNESCO apresenta, em seu objetivo 4, da Agenda 2030, “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (UNESCO, 2017).

Afirma-se a necessidade de tornar a Universidade um local mais inclusivo, não somente pelos benefícios aos estudantes com deficiência, mas por tal fato impactar positivamente toda a comunidade universitária.

Sendo assim, tem-se a compreensão que a Educação Inclusiva no Ensino Superior, está se desenvolvendo e provavelmente levará um tempo para igualar os índices de matrículas em relação a Educação Básica.

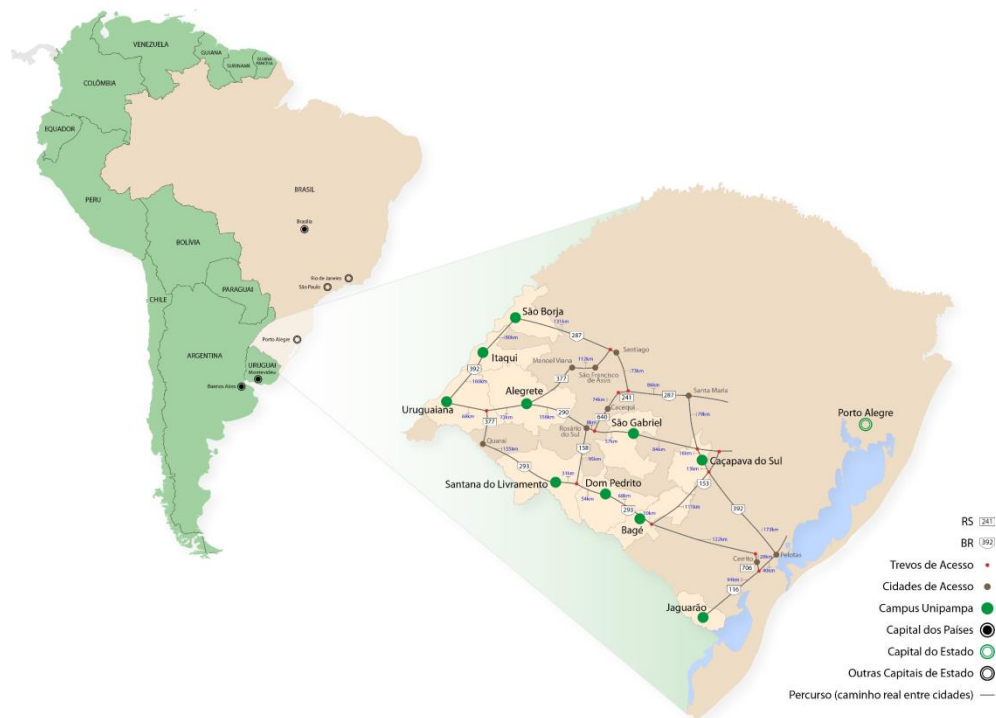
3.4.1 A Universidade Federal do Pampa - Unipampa

Trazendo essa temática ao nosso contexto geográfico, âmbito onde se realizou este estudo, buscou-se contemplar o histórico da Universidade Federal do Pampa.

A história da Unipampa remonta a 2006, quando a instituição começou a acolher seus primeiros estudantes, mesmo antes de sua criação oficial como universidade autônoma. Os campi, antes sob tutela da UFSM, (Universidade Federal de Santa Maria) tiveram suas primeiras aulas em 16 de outubro de 2006. A criação da Unipampa foi uma resposta a uma demanda da comunidade regional, buscando impulsionar o desenvolvimento local por meio da educação.

A Universidade Federal do Pampa (Unipampa) fez parte do programa de expansão das universidades federais no Brasil. Um Acordo de Cooperação Técnica firmado entre o Ministério da Educação, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e a Universidade Federal de Pelotas (UFPel), previu a ampliação do Ensino Superior na metade sul do estado do Rio Grande do Sul.

A instituição foi fundada em 11 de janeiro de 2008, com o objetivo de promover o desenvolvimento regional da fronteira oeste do Rio Grande do Sul, é composta por 10 câmpus na região de fronteira e campanha, distribuídos nos seguintes municípios: Alegrete, Bagé, Caçapava do Sul, Dom Pedrito, Itaqui, Jaguarão, Santana do Livramento, São Borja, São Gabriel e Uruguaiana, conforme localização no mapa abaixo. (Figura 1)



Fonte: Site unipampa, 2025)

Em relação a estrutura organizacional de gestão, sendo as instâncias superiores, reitoria e pró-reitorias, unidades transversais e especializadas a Unipampa está distribuída conforme o quadro 1 abaixo:



Fonte: Relatório Integrado de Gestão

A Distribuição dos cursos nos campus estão estruturados conforme os dados expostos no quadro 2, a seguir:

Quadro 2: Distribuição dos cursos e respectivos campus da UNIPAMPA

Alegrete	Dom Pedrito	Santana do Livramento
Ciência da Computação Engenharia Agrícola Engenharia Civil Engenharia de Software Engenharia de Telecomunicações Engenharia Elétrica Engenharia Mecânica	Agronegócio Ciências da Natureza Educação do Campo Enologia Zootecnia	Administração Ciências Econômicas Direito Gestão Pública Relações Internacionais
Bagé	Itaqui	São Borja
Engenharia de Alimentos Engenharia de Computação Engenharia de Energia Engenharia de Produção Engenharia Química Física Letras - Línguas Adicionais Inglês, Espanhol e Respectives Literaturas Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa Matemática Música Química	Agronomia Ciência e Tecnologia de Alimentos Engenharia Cartográfica e de Agrimensura Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia Matemática Nutrição	Ciências Humanas Ciências Sociais - Ciência Política Comunicação Social - Publicidade e Propaganda Direito Jornalismo Relações Públicas Serviço Social
Caçapava do Sul	Jaguarão	São Gabriel
Engenharia Ambiental e Sanitária Engenharia de Minas Geofísica Geologia	Gestão de Turismo História Letras - Espanhol e Literatura Hispânica Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa Pedagogia Produção e Política Cultural	Biotecnologia Ciências Biológicas Ciências Biológicas Engenharia Florestal Fruticultura Gestão Ambiental
Uruguaiana	A Distância	-----

Ciências da Natureza Educação Física Enfermagem Engenharia de Aquicultura Farmácia Fisioterapia Medicina Veterinária	Letras - Português Administração Pública (UAB) Ciências da Natureza (UAB) Geografia (UAB) História (UAB) Letras Português (UAB) Pedagogia (UAB) Pedagogia (UAB)	
--	--	--

Fonte: Elaborado pela própria autora

Conforme Relatório Integrado de Gestão (2024) em relação ao número de vagas ofertadas, número de ingressantes, número de diplomados da Graduação, número de monitores e porcentagem de cursos com conceito 4 ou 5, assim como o número de colaboradores entre docentes e servidores, a Unipampa está estruturada conforme o quadro 2 a seguir

Quadro 2: Estrutura organizacional

GRADUAÇÃO	RECURSOS HUMANOS
Vagas ofertadas: 4.555	Docentes: 904
Ingressantes: 2.888	Servidores Técnico-Administrativos: 877
Diplomados: 439	Professores substitutos: 67
% de Cursos com conceito 4 ou 5: 81%	Funcionários terceirizados: 339
Número de monitores na graduação: 38	PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Fonte: Relatório Integrado de Gestão (2024)

A Pós-graduação lato sensu compreende, 08 Cursos de Especialização, nas modalidades Presencial e à Distância, sendo a maior parte destes últimos em parceria com a UAB (Universidade Aberta do Brasil) além de 04 Residências Integradas Multiprofissionais em Saúde e em Área Profissional da Saúde, sendo: Presenciais: 04. A distância: 01 UAB: 03. Programas de Residências Integradas Multiprofissionais: 04.

Além destes, foram aprovadas propostas de 03 cursos de Residência Médica, com editais em andamento para início de atividades no primeiro semestre de 2025, contando com 02 vagas em cada modalidade, a saber: Cirurgia Geral, Clínica Médica e Medicina de Família e Comunidade.

Na Pós-Graduação *Stricto Sensu*, a Unipampa conta com 22 Programas organizados em 06 cursos de doutorado acadêmico, 09 cursos de mestrado profissional e 13 cursos de mestrado acadêmico.

3.4 2 A Educação Inclusiva na Unipampa Uruguaiana- Possibilidades de inserção e permanência

Conforme o Relatório Integrado de Gestão do Exercício da Unipampa, em relação a ofertas de cotas, além da reserva de vagas prevista na Lei nº 12.711/2012, o Conselho Universitário aprovou a criação de outras duas ações afirmativas. Uma delas prevê a reserva de 2% das vagas para candidatos com deficiência e outra prevê 2% para candidatos autodeclarados negros (UNIPAMPA, 2020).

A Unipampa tendo como base as diretrizes estabelecidas pelo Programa Incluir (2005-2011-2013) mencionou no Projeto Institucional de 2009, a criação do Núcleo de Inclusão e Acessibilidade, denominado NINA, com o objetivo de “garantir o acesso e a permanência de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino superior”. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2009, p. 13).

Ainda no Projeto Institucional de 2009, houve a preocupação em relação à acessibilidade pedagógica, pois, ao tratar sobre os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de graduação e mencionar que estes documentos deverão, a partir de 2010, “propor e desenvolver” projetos pedagógicos para a inclusão com vistas a criar programas de apoio pedagógico e de assistência estudantil. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2009, p. 40).

Para dar andamento nas ações referentes à inclusão e acessibilidade, em 2012, a Universidade Federal do Pampa, através de comissão específica, elaborou um Relatório Técnico sobre Inclusão e Acessibilidade na Unipampa, o qual serviu de “elemento de colaboração à definição de uma política institucional de inclusão e acessibilidade”. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2014, p. 81, BRASIL, 2019, p. 120).

Em relação à formação dos colaboradores da Universidade Federal do Pampa para com a educação inclusiva, não existe uma política institucionalizada, entretanto alguns campus, por força da presença de servidores/as com formação na área instituíram políticas próprias e diferenciadas, porém essa experiência nunca pode ser plenamente replicada aos demais, visto as diferenças de um campus para outro e, principalmente, as limitações próprias da área da Educação Especial no Ensino Superior no Brasil.

Essas limitações referem-se a inexistência de orientações para políticas de atendimento Pedagógico, falta de fomento específico – “rubricado” para o trabalho pedagógico em espaços de sala de aula, ausência de código de vagas para educador especializado para desenvolvimento da função técnica especializada, tanto de orientação, formação quanto atendimento direto aos campi – Núcleo de Desenvolvimento Educacional (NuDE), coordenações de cursos e docentes.

Esse contexto de “lacunas especializadas” acarretam precariedades gerais para docentes e técnicos e, sobretudo, para servidores/as. Alcançando Inclusive os órgãos institucionais: NInA (Núcleo de Inclusão e Acessibilidade) - NuDE (Núcleo de desenvolvimento Educacional), DEIA (Divisão de Inclusão e Acessibilidade) pois padecem das mesmas lacunas de qualificação para então realizar a formação dos/as monitores/as.

Diante desta situação foi elaborada a Resolução Consuni/Unipampa Nº 328, de 04 de Novembro de 2021 – a qual aprovou as Diretrizes para Acessibilidade no âmbito do Projeto Pedagógico dos Cursos de Graduação e para a instituição de Formativos Flexíveis para discentes com deficiência no âmbito da Universidade Federal do Pampa com o prazo para ser implementada até novembro de 2023, no entanto, a resolução não foi consolidada até a data prevista.

Como competência da Universidade, ações foram intensificadas, desde o ano de 2020 são abertas Chamadas Internas para Monitoria de apoio à produção de materiais educacionais digitais acessíveis para o desenvolvimento de ações de apoio aos docentes relacionadas à acessibilidade de materiais educacionais digitais.

A PROGRAD (Pró-Reitoria de Graduação) no ano de 2022 buscou intensificar as ações de incentivo à articulação nos campi entre os bolsistas capacitados e os cursos, no intuito de qualificar o processo de produção de materiais digitais acessíveis, também foram enviadas orientações às Coordenações de Cursos (processo 23100.013017/2021-37) para que os PPCs e páginas dos cursos tenham condições de acessibilidade no intuito de garantir aos discentes o acesso aos arquivos que organizam o funcionamento dos cursos.

A Resolução Consuni/Unipampa N° 328/2021 foi um passo importante para a inclusão e acessibilidade na UNIPAMPA, visto que busca garantir que todos os estudantes tenham oportunidades iguais para desenvolver seus potenciais acadêmicos.

Outro ponto importante a ressaltar trata-se de que até o ano de 2024, a instância formativa e organizadora das políticas de acessibilidade para estudantes público-alvo das políticas de educação especial atendia somente a área da surdez, no que diz respeito a LIBRAS (Língua Brasileira de sinais) e algumas flexibilizações curriculares; a ADAFI (Assessoria de Diversidade, Ações Afirmativas e Inclusão) não continha esta perspectiva de formação de formadores/as ou monitores/as na área da educação especial, o que manteve esse “gap” histórico.

Sendo assim, pode-se tratar como uma “lacuna política institucional”, a partir dessa constatação a gestão da Unipampa, no ano de 2024, buscou formar uma comissão institucional, a universidade instituiu, conforme Portaria n° 749, de 04 de maio de 2023, a Comissão de Apoio ao Núcleo de Inclusão e Acessibilidade – CONINA da Universidade Federal do Pampa, órgão consultivo sobre questões relacionadas à acessibilidade e à inclusão das Pessoas com Deficiência, com o objetivo de assessorar e oferecer suporte técnico e operacional ao Núcleo de Inclusão e Acessibilidade (NINA), no que concerne à Política e às normas institucionais de acessibilidade e inclusão relativas às Pessoas com Deficiência, Transtorno do Espectro do Autismo, Altas Habilidades e Superdotação, colaborando para eliminar as barreiras pedagógicas, arquitetônicas, atitudinais, estruturais, de informação e comunicação, a fim de cumprir os requisitos legais nacionais e institucionais de acessibilidade e inclusão. A CONINA é formada por servidores Técnicos Administrativos e servidores Docentes.

Ainda no mesmo ano, reestruturou a ADAFI (Assessoria de Diversidade, Ações Afirmativas e Inclusão) e PROCADI, (Pró-Reitoria de Comunidades, Ações Afirmativas, Diversidade e Inclusão). Primeiramente ocorreu um encontro formativo com bolsistas em geral, inclusive, da PRODAE (Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários da Unipampa) justamente por se reconhecer essa lacuna.

Essa ação foi um momento pontual, mas que será permanente com a implantação do AEE (Atendimento Educacional Especializado) em 2025 – tal situação também foi informada ao TCU, (Tribunal de contas da União) e ao Ministério Público.

O núcleo se transformou na Divisão para com isso, ganhar mais força e integrantes,

assim como a ADAFI (Assessoria de Diversidade, Ações Afirmativas e Inclusão) se transformou na PROCADI, (Pró-Reitoria de Comunidades, Ações Afirmativas, Diversidade e Inclusão) pela impossibilidade de ter uma divisão que coordenasse um núcleo.

A Divisão de Educação Inclusiva e Acessibilidade – DEIA é um órgão da Pró-Reitoria de Comunidades, Ações Afirmativas, Diversidade e Inclusão (PROCADI/UNIPAMPA) que tem por finalidade promover a garantia das condições de permanência e desenvolvimento acadêmico aos estudantes com deficiência, transtorno do espectro do autismo e altas habilidades/superdotação, visando minimizar as barreiras atitudinais, comunicacionais, arquitetônicas, sociais, culturais, pedagógicas e acadêmicas.

Por último, em novembro de 2024, foi composta a equipe Multidisciplinar, então criada pela Resolução CONSUNI/UNIPAMPA nº 328/2021, que tem como objetivo realizar a avaliação biopsicossocial da deficiência, conforme estabelecido pela Lei Brasileira de Inclusão (2015), composta por profissionais de diferentes áreas, a equipe tem o desafio de identificar e eliminar barreiras à participação e à aprendizagem dos estudantes com deficiência, promovendo um ambiente mais acessível, inclusivo e adaptado às necessidades de todos. Entre os membros da equipe estão docentes, assistentes sociais, psicólogos, fisioterapeutas, tradutores intérpretes de Língua de Sinais, entre outros profissionais, todos com experiência e/ou formação na área.

Em termos de formação continuada/permanente/na experiência, foi criada a estratégia de PROSAS SOBRE ACESSIBILIDADE, link semanal, cujo público são, justamente, os bolsistas DEIA, bem como, docentes que tenham estudantes com deficiências, os interfaces dos campi, coordenadores acadêmicos, com caráter de suporte para quem trabalha com estes estudantes.

O corrente ano de 2025 tem sido o momento da construção do projeto/programa para contratação de educadores especiais nos campi, a reitoria corrobora que há necessidade de uma ponte com o campus, ou seja, alguém que desempenhe a função/trabalho principal, para apoiar efetivamente a inclusão dos estudantes com deficiência.

Sendo assim, tem-se a compreensão que a Educação Inclusiva no Ensino Superior, em nossa região, especificamente na Unipampa, está buscando construir estratégias para ofertar o atendimento necessário, na perspectiva de possibilitar o suporte que a demanda merece.

3.5 Educação inclusiva no contexto pandêmico/Período de pesquisa deste estudo

A pandemia de COVID-19 teve um impacto significativo na vida de muitos estudantes universitários, e os estudantes com deficiência enfrentaram desafios ainda mais complexos. A transição para o ensino remoto e as medidas de distanciamento social afetou essas pessoas de maneira que exigiram adaptações específicas.

Um dos principais aspectos da situação dos estudantes universitários com deficiência durante a pandemia foi a acessibilidade do Ensino Remoto, esses enfrentaram dificuldades com a adaptação do ensino presencial para o remoto, plataformas de ensino a distância nem sempre estavam adequadas às necessidades desses estudantes, como a falta de recursos de acessibilidade digital (por exemplo, legendas automáticas, leitores de tela, e opções de navegação adaptada).

Outro empecilho se trata dos conteúdos das aulas, incluindo vídeos, textos e apresentações, muitas vezes não estava acessível para alunos com deficiência visual ou auditiva. Isso exigiu que as universidades tomassem medidas rápidas para tornar o ensino mais inclusivo.

A desigualdade no Acesso à Tecnologia também foi um desafio adicional nesse período, pois a falta de recursos tecnológicos adequados já que muitos dependem de tecnologias assistivas, como softwares de leitura de tela, dispositivos de amplificação de som e teclados adaptados, que nem sempre estavam disponíveis para todos.

O acesso à internet de qualidade também foi um problema, especialmente para estudantes de regiões mais afastadas ou com dificuldades financeiras, o que ampliou a desigualdade no acesso à educação.

Vale destacar a falta de Suporte Psicológico e Acompanhamento aos estudantes, visto que o isolamento social gerado pela pandemia afetou a saúde mental de muitos estudantes, incluindo os com deficiência, que já enfrentavam desafios extras antes da crise sanitária. Os Serviços de apoio psicológico e acadêmico, que muitas vezes são fundamentais para esses estudantes, não estavam totalmente preparados para o formato remoto, o que dificultou o acompanhamento individualizado.

Alguns estudantes com deficiência física enfrentaram dificuldades adicionais devido à falta de suporte presencial nas universidades e a necessidade de adaptação de suas casas para realizar as atividades acadêmicas, a falta de acessibilidade em ambientes virtuais também se refletiu em outros aspectos logísticos, como a realização de provas, participação em grupos de estudos online e interações com professores e colegas.

Muitas universidades, especialmente em países em desenvolvimento, não estavam totalmente preparadas para oferecer o suporte necessário aos estudantes com deficiência durante a pandemia. Embora algumas instituições tenham feito esforços para melhorar a acessibilidade digital, nem todas conseguiram acompanhar as demandas. A flexibilização de prazos e a reorganização do calendário acadêmico foram algumas das medidas que ajudaram os estudantes com deficiência a lidar com os novos desafios, embora nem todos os estudantes tivessem o suporte necessário para aproveitar essas mudanças de forma equitativa.

Em resumo, a pandemia expôs e, em alguns casos, ampliou as desigualdades já existentes no acesso à educação superior para estudantes com deficiência. Embora algumas soluções tenham sido adotadas, muitas dessas questões ainda requerem atenção contínua para garantir a inclusão e a acessibilidade em longo prazo.

3.6 Professores frente à Educação Inclusiva

Uma aula inclusiva visa responder à diversidade de estilos de aprendizagem. Assim, qualquer ação de desenvolvimento e aperfeiçoamento de práticas de ensino e aprendizagem de professores para a inclusão precisa ajudá-los a refletir sobre modos de construção de informações sobre os estudantes e planejamento de atividades que abranjam os estilos de aprendizagem individual (FERREIRA, 2016).

O perfil do professor (a) para atender o estudante com deficiência requer capacidade de planejar, tomar decisões, refletir sobre a sua prática e trabalhar em parceria com colegas, para melhor interagir com as pessoas que convivem numa escola.

Outrossim, o panorama encontrado na realidade educacional vai desde a falta de conhecimento dos docentes, com suas práticas comprometidas pela escassez de formação continuada, inexistência do trabalho colaborativo, aliada a longas jornadas de trabalho e a má remuneração, entre outros fatores (PLETSCH; ARAÚJO; LIMA, 2017).

Sendo assim, a formação de professores pode influenciar qualitativamente para a efetivação das políticas inclusivas e o estabelecimento da inclusão escolar (PRAIS et al., 2017). Para tanto, é preciso uma mudança na formação pedagógica dos professores, de modo que contribua para um ensino com maior compromisso ético e político, considerando as exigências impostas pelo atual contexto (PRAIS; ROSA, 2017).

Nessa perspectiva, são ações de formação continuada: congressos, seminários, simpósios, colóquios, encontros, jornadas, ciclos de palestras, grupos de pesquisa, grupos de estudos, grupos de formação, projetos de pesquisa-ação, oficinas, cursos de extensão e/ou aperfeiçoamento sobre um conteúdo específico e/ou questões pedagógicas efetuados na escola ou em outros espaços.

Cada proposta, de acordo com suas características, propicia o atendimento a diferentes necessidades e interesses dos professores, podendo contribuir como suporte ao docente e ao desenvolvimento profissional.

A continuidade da formação dos professores é reconhecida como uma necessidade para a melhoria da qualificação do trabalho docente pelo Governo Federal, contemplando-a no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, embora de maneira dispersa e fragmentada nos artigos 13, 40, 44, 61, 63, 67, 70 e 87, nos quais determina como incumbência dos professores a participação integral nos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao seu desenvolvimento profissional.

Visando ao atendimento das demandas de atuação, a LDB recomenda que a formação de profissionais da educação tenha como fundamentos a associação entre teorias e práticas, inclusive na capacitação em serviço. Dispõe que a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

De um modo geral, todo o quadro funcional da escola precisa se envolver ativamente no processo de inclusão; porém, o papel do professor, de orientação direta para a aprendizagem, implica qualificação contínua e atualizada.

De acordo com Santos e Melo (2019, p. 829), no cenário brasileiro, a educação básica clama por atenção, em todos os níveis, mas principalmente no que diz respeito aos processos desencadeados por leis específicas sobre inclusão na educação. Contudo, mesmo com esse cenário parece mais preparado quando se coloca em vista a educação superior.

Historicamente, as escolas vêm trabalhando com alunos com deficiência, transtornos e mesmo dificuldades de aprendizagem há muito tempo, mas as universidades estavam, nesse sentido, reservadas àqueles sem quaisquer problemas de aprendizagem, aos brancos, aos possuidores de condições para concluir um curso universitário.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

4.1 Delineamento Metodológico

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa com abordagem qualitativa, com base inicial teórica e bibliográfica, e nos itens que contemplam a pesquisa de campo, exploratória e descritiva (GIL, 2007).

As pesquisas exploratórias têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema pesquisado, com vistas a torná-lo mais explícito, bem como o aprimoramento de ideias ou a descobertas de novas compreensões. As pesquisas descritivas, por sua vez, têm por objetivo a descrição das características de determinada população ou fenômeno. Dessa forma, as pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam as(os) pesquisadoras(es) sociais preocupadas(os) com a atuação prática (GIL, 2007).

4.2 Participantes do estudo

Participaram do estudo os jovens concluintes do Ensino Médio de uma escola privada e de uma pública, no período de 2015 a 2020. Esses jovens atenderam os seguintes critérios de inclusão: aceitar participar voluntariamente do estudo; assinar o termo de consentimento livre e esclarecido; ter concluído o Ensino Médio, no período de 2015 a 2020; ter sido vinculado à instituição pesquisada; ter cursado o ensino médio na modalidade inclusiva e apresentado laudo médico com diagnóstico.

Também participaram da amostra professoras (es) dos cursos de graduação do campus Uruguaiana da Unipampa, vinculados por concurso público ou contrato, com carga horária de no mínimo 10 horas, que atenderam aos seguintes critérios de inclusão: aceitar participar voluntariamente do estudo; assinar o termo de consentimento livre e esclarecido; estar vinculado à instituição pesquisada; possuir em sua classe estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades, no semestre letivo em que o estudo foi desenvolvido.

4.3 Instrumentos e Procedimentos para coleta dos dados

Para a coleta dos dados, foi efetuada a aplicação de questionários, entrevistas semiestruturadas com delineamento de levantamento de campo e análise documental da Universidade pesquisada.

Em Marconi e Lakatos (2010), questionários apresentam vantagens sobre outros métodos pela liberdade nas respostas, devido ao anonimato.

Este estudo seguiu os critérios éticos com a submissão do projeto à Comissão de Ética em Pesquisa da Instituição local, assim como a assinatura do Termo de Consentimento Livre e esclarecido – TCLE pelos participantes. O presente estudo aconteceu em quatro etapas, a seguir descritas.

4.3.1 Etapa I: Pesquisa Bibliográfica

A primeira etapa da pesquisa buscou contemplar o primeiro objetivo específico da tese. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica com intuito de se apropriar do que está sendo produzido acerca da interface entre Educação Inclusiva e Ensino Superior. A pesquisa bibliográfica é aquela desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos, tendo como principal vantagem o fato de permitir ao investigador uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia ser pesquisada diretamente (GIL, 2007).

Para o primeiro objetivo específico, foi realizada uma revisão integrativa da literatura, a partir da questão norteadora: “Quais são as perspectivas de acesso e permanência no Ensino Superior Brasileiro de estudantes com deficiência?”. O detalhamento completo da metodologia utilizada e os resultados estão apresentados no artigo 1.

4.3.2 Etapa II: Levantamento inicial de dados e Aplicação de um questionário

A etapa II buscou contemplar o segundo objetivo específico. Para tanto, foi realizado um levantamento referente aos estudantes concluintes do ensino médio com laudo especial, no período de 2015 a 2020. O recorte cientométrico tem como base a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), intencionalmente em duas escolas, sendo uma privada e outra pública, as quais disponibilizaram uma relação com nomes e contatos de alunos egressos, a fim de ser aplicado um questionário sobre as perspectivas de inserção no ensino superior.

Dessa forma, foi aplicado um questionário via google forms (Apêndice I), com questões objetivas de fácil entendimento dos jovens egressos do ensino médio, respeitando as limitações de cada deficiência.

Os dados foram coletados entre os meses de março a junho de 2022, considerando a situação sanitária vigente no período da coleta dos dados e visando prevenir/minimizar a exposição aos riscos de exposição ao vírus SARS-CoV-2. O questionário foi enviado por meio de whatsapp, email e rede social, conforme o entrevistado manifestava o interesse em responder, escolhido a partir do primeiro contato por telefone. O detalhamento da metodologia e os resultados encontram-se no artigo II.

4.3.3 Etapa III: Levantamento de dados estatísticos /Estimativa do percentual de matrículas relacionadas com a inserção e permanência no Ensino Superior de estudantes com deficiência no período pandêmico.

A etapa III partiu de uma análise documental; contemplando o terceiro objetivo específico, porém, especificamente relacionada a investigar sobre o percentual de matrículas e permanência no Ensino Superior dos estudantes com deficiência junto à secretaria acadêmica da Unipampa/Campus Uruguaiana-RS, nos últimos três anos, assim como averiguação do número de evadidos durante o período pandêmico. A partir dessa análise, foi elaborado um capítulo para submissão em e-book organizado pelo programa de Educação Tutorial Práticas Integradas em Saúde Coletiva. O capítulo será apresentado nos resultados parciais.

4.3.4 Etapa IV: Entrevista semiestruturada

A etapa IV foi realizada a partir da aplicação de uma entrevista semiestruturada às professoras (es) da Unipampa, campus Uruguaiana, a fim de investigar como se manifestam sobre suas práticas para inclusão de alunos com deficiência, qual o suporte recebido pela instituição e informações sobre a formação continuada na área da Inclusão.

Para a coleta dos dados nessa etapa, foi utilizado um questionário com questões abertas e fechadas, construído especialmente para a presente pesquisa, seguindo o quarto e quinto objetivos específicos (Apêndice III).

Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, expectativas, comportamento presente ou passado etc. Construir um questionário consiste, basicamente, em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas (GIL, 2008). Os resultados dessa etapa estão descritos detalhadamente no artigo III.

4.3.5 Etapa V: Investigação Relatório Integrado de Gestão Unipampa

Para compor este estudo buscou investigar as ações Institucionais realizadas pela Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA- com vistas à implementação e a oferta de atendimento educacional especializado para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Ao longo dos anos a gestão universitária se adequou à realidade social e cultural para caminhar a favor da educação inclusiva, com amparo da legislação brasileira, o acesso das pessoas com deficiência no Ensino Superior se deu a partir do final do século XX e início do século XXI (FOSSATTI; JUNG, 2020).

Nesse sentido, buscamos compreender a relação entre os imperativos legais da inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior e como as verdades contemporâneas sobre a inclusão na universidade influenciam os gestores na definição de políticas institucionais.

Os resultados dessa etapa da pesquisa estão descritos em um manuscrito, o qual será utilizado como parte integrante do meu projeto de pós-doutorado, contribuindo para o avanço do conhecimento na área de estudo.

4.4 Aspectos éticos do estudo

Todos os preceitos éticos foram respeitados, de acordo com as Resoluções 510/16, do Conselho Nacional de Saúde. Dessa forma, todas(os) as(os) profissionais que aceitaram participar da pesquisa assinalaram afirmativamente o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), no qual foram apresentados os objetivos, os riscos e os benefícios do estudo, e será garantido o sigilo das informações e o anonimato das(os) participantes da pesquisa (Apêndice IV). A pesquisa possui registro no Sistema de Informações de Projetos de Pesquisa, Ensino e Extensão (SIPPEE), da Universidade Federal do Pampa, e aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa da mesma Instituição, sob o número de parecer nº 5.257.863.

4.5 Análise dos dados

A análise dos resultados deste estudo foi conduzida pela Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). Após uma categorização, buscou-se apresentar os resultados, fazendo uma análise de como as percepções apresentadas pelos jovens e pela oferta de vagas na instituição podem influenciar na inserção do jovem com deficiência no curso superior, assim como os aspectos estruturais e pedagógicos da Universidade influenciam no acesso e permanência de estudantes com deficiência.

Sendo assim, emergiram categorias de análise em cada produção resultante deste estudo, descritas a seguir:

4.5.1 - Revisão Integrativa: Artigo I

- a-Políticas Públicas de Acesso e Permanência: (nacionais e institucionais).
- b-Dificuldades de acesso e permanência na perspectiva dos estudantes.
- c-Atuação Docente (Práticas Pedagógicas e Formação docente).

4.5.2 - Questionário aplicado aos jovens egressos do ensino médio - Artigo II

- 1-Análise da Caracterização dos Entrevistados;
- 2-Análise do Histórico de Inclusão durante a Educação Básica;
- 3-Análise da Perspectiva de Acesso ao Ensino Superior.

4.5.3-Entrevista semiestruturada aplicada aos docentes universitários. - Artigo III

- I - Perfil dos entrevistados e situação profissional diante da universidade.
- II- Perfil dos estudantes inclusos matriculados na Universidade Federal em relação a deficiência específica e opção de curso de graduação.

III- Experiências e vivências dos docentes referentes às dificuldades encontradas.

IV- Estratégias adotadas, as adaptações curriculares, os materiais didáticos específicos à deficiência dos estudantes.

V- Formação continuada dos docentes em relação à educação inclusiva.

VI - Percepção dos professores frente a Educação Inclusiva na formação profissional e inserção no mercado de trabalho.

A discussão de cada categoria citada acima está descrita nas produções contidas nesse estudo.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, serão apresentados os resultados alcançados em formato de três artigos e um capítulo de livro. Vale ressaltar que a presente tese não segue o formato tradicional, mas sim o formato de artigos, conforme previsto pelo regimento do programa de pós-graduação.

Dessa forma, os resultados são apresentados seguindo as normas das revistas científicas nas quais o artigo e o capítulo de livro foram publicados.

5.1 Resultados e discussões referentes a Revisão Integrativa: Artigo I

O artigo I intitulado “Perspectivas de acesso e permanência no Ensino Superior Brasileiro de estudantes com deficiência: uma revisão Integrativa da Literatura” contemplou o objetivo I do estudo e foi publicado pelo periódico Cuadernos de Educación e desarrollo (ISSN -1989-4155), com classificação *qualis* (CAPES) A4, na área de Ensino. O artigo está organizado nas normas da revista a qual foi submetido. Em sua estrutura, apresenta os resultados referentes à etapa I do percurso metodológico.



DOI: 10.55905/cuadv16n3-121

Originals received: 02/23/2024
Acceptance for publication: 03/15/2024

Perspectivas de acesso e permanência no ensino superior brasileiro de estudantes com deficiência: uma revisão integrativa da literatura

Perspectives of access and permanence in brazilian higher education for students with disabilities: an integrative literature review

Perspectivas de acceso y permanencia en la educación superior brasileña para estudiantes con discapacidad: una revisión integrativa de la literatura

Mara Aparecida de Miranda Batista Dias

Doutoranda em Educação em Ciências
Instituição: Universidade Federal do Pampa
Endereço: BR 472 Km 585, Uruguaiana - RS, CEP: 97501-970
E-mail: marademiranda02@gmail.com

Silvia Mossi Utzig

Doutoranda em Educação em Ciências
Instituição: Universidade Federal do Pampa
Endereço: BR 472 Km 585, Uruguaiana - RS, CEP: 97501-970
E-mail: silviamossiutzig@gmail.com

Mario Olavo da Silva Lopes

Doutor em Educação em Ciências
Instituição: Universidade Federal do Pampa
Endereço: BR 472 Km 585, Uruguaiana - RS, CEP: 97501-970
E-mail: mosilvalopes@gmail.com

Luciana Genro Bilhalba

Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica
Instituição: Universidade Federal do Pampa
Endereço: BR 472 Km 585, Uruguaiana - RS, CEP: 97501-970
E-mail: lubilhalba@gmail.com

Carine Jardim de Castro

Doutoranda em Educação em Ciências
Instituição: Universidade Federal do Pampa
Endereço: BR 472 Km 585, Uruguaiana - RS, CEP: 97501-970
E-mail: carine.jcastro@gmail.com



Rodrigo de Souza Balk

Doutor em Ciências Biológicas área de concentração em Bioquímica
Toxicológica

Instituição: Universidade Federal do Pampa

Endereço: BR 472 Km 585, Uruguaiiana - RS, CEP: 97501-970

E-mail: rodrigobalk@unipampa.edu.br

Edward Frederico Castro Pessano

Doutor em Educação em Ciências

Instituição: Universidade Federal do Pampa

Endereço: BR 472 Km 585, Uruguaiiana - RS, CEP: 97501-970

E-mail: edwardpessano@unipampa.edu.br

RESUMO

O processo de educação inclusiva vigente no Brasil à medida que se expande na educação básica consequentemente alcança o ensino superior. Este estudo objetiva investigar quais são as perspectivas de acesso e permanência dos estudantes com deficiência no Ensino Superior Brasileiro presente na literatura. Trata-se de uma revisão integrativa de acordo com as orientações propostas por Whittemore e Knafl (2005) de acordo com as etapas descritas por Toronto e Remington (2020). A busca foi realizada nas bases de dados on-line: Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Institute of Education Sciences-ERIC, com recorte temporal de 2016 a 2021, combinando os descritores: inclusão, ensino superior, acesso e permanência, com operadores booleanos AND e OR. Foram encontrados 1.445 estudos na busca inicial onde 226 artigos foram selecionados para a etapa de leitura dos títulos e resumos, e, destes, 20 atenderam aos critérios de inclusão integrando a análise qualitativa da pesquisa. Os dados foram sistematizados em três categorias: Políticas Públicas de Acesso e Permanência: (nacionais e institucionais); Dificuldades de acesso e permanência na perspectiva dos estudantes; Atuação Docente (Práticas Pedagógicas e Formação docente). Os achados destacam que o tema, apesar de incorporado por uma gama de políticas públicas e institucionais, ainda carece de ações que efetivem essas normas no cotidiano educacional das pessoas com deficiência. O compromisso de forma conjunta poderão assegurar o acesso e a permanência no ensino superior.

Palavras-chave: educação inclusiva, políticas públicas, acessibilidade.

ABSTRACT

The inclusive education process in force in Brazil as it expands in basic education consequently reaches higher education. This study aims to investigate which perspectives of access and permanence of students with disabilities in Brazilian Higher Education are present in the literature. This is an integrative review according to the guidelines proposed by Whittemore and Knafl (2005) and the steps described by Toronto and Remington (2020). The search was performed on the data basis of Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível



a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência (BRASIL, 2015).

Nesse contexto, à medida que se expande o movimento de inclusão na educação básica no decorrer dos últimos anos, conseqüentemente alcança também o ensino superior, o qual passa a incorporar as mesmas exigências da educação básica a fim de atender e assegurar recursos físicos, humanos e materiais aos estudantes com deficiência.

Legalmente, a reserva de vagas para pessoas com deficiência no Ensino Superior ocorreu apenas no ano de 2017, quando as políticas de ações afirmativas representadas pela Lei de Cotas 2012 nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, foi alterada pelo Decreto nº 9.034/17, em que o Governo Federal altera as regras do programa de cotas dos Institutos e Universidades Federais e inclui pessoas com deficiência na lista de estudantes com direito à reserva de vagas nessas instituições, passando a contemplar, além dos estudantes pretos, pardos e indígenas.

Em relação à reserva de vagas para pessoas com deficiência, tem-se a citação a seguir dada pela Lei 13.406/2016.

Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso, turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas. 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 instituição, segundo o último censo da Fundação Brasileira de Geografia e Estatística-IBGE (BRASIL, 2016).

Em relação ao número de matrículas de estudantes com deficiência na educação básica regular, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019) indica um crescimento expressivo. O número de matrículas da educação especial chegou a 1,3 milhão em 2019, um aumento de 5,9% de 2018 para 2019 é de 34,4% em relação a 2015.

No que concerne ao número de estudantes no Ensino Superior no país, conforme o IBGE, foram 8,6 milhões de matrículas em 2019; já os estudantes com deficiência representam 0,56% deste total, sendo 48,520 mil matrículas.

Quadro 1 - Fichamento dos estudos selecionados na revisão

Autor (a)	Título - Ano	Objetivo	Conclusão
Diogo Félix de Oliveira Irineu Manoel de Souza	1- O Estudante com Deficiência na UFSC: fatores que influenciam o acesso e a permanência (2020)	Analisar os fatores que influenciam o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência na Universidade Federal de Santa Catarina e as ações desenvolvidas pela Instituição frente às demandas apresentadas por esses estudantes.	A efetividade da acessibilidade educacional não é alcançada somente com a garantia de direitos em legislações, o compromisso de todos os atores envolvidos no processo educacional é que contribui para o êxito de uma universidade e uma sociedade inclusivas.
Francisca Geny Lustosa Disneylândia Maria Ribeiro	2-Inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior: exigências de reconfiguração de saberes, concepções e práticas docentes (2020)	O texto reflete sobre o desafio da inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior, tendo como eixos discussões sobre as políticas de acesso, a percepção discente sobre acessibilidade, a identificação de barreiras e os desafios postos à Universidade e à docência.	As evidências apontam para a superação de concepções padronizadoras de desenvolvimento e aprendizagem, o fortalecimento do princípio do reconhecimento da diferença, a necessidade de instauração de uma nova racionalidade na Educação Superior e da superação de distintas barreiras à participação e à aprendizagem; indica também a necessidade de políticas institucionais intencionais para inclusão, barreiras arquitetônicas como empecilho notório a todos e, ainda, que já existem práticas pedagógicas de professores aliadas nessa construção.
MarinalvaSilva Oliveira Sandra Cordeiro de Melo Maria do Carmo Lobato da Silva	3- O acesso de Estudantes com deficiência no ensino superior e sua relação com o projeto de sociedade existente (2020)	Discutir sobre o acesso ao ensino superior às pessoas com deficiências no Brasil, sobre as barreiras existentes no acesso, permanência e conclusão do curso pleiteado, a proporção de menos de 0,5% de estudantes com deficiência no Ensino Superior	Este artigo propõe que os espaços que se baseiam numa materialidade inclusiva constituem mais um instrumento contra hegemônico de luta, para a construção de ambientes favoráveis à consecução de igualdade de condições e oportunidades para acessibilidade do conhecimento historicamente produzido às pessoas com deficiência. Alerta para o fato de que será preciso compreender que, as dificuldades em relação à contradição, inclusão e exclusão extrapola a questão da deficiência, pois entende que a relação direta é com o projeto societário existente.

<p>Raquel Araújo Bonfim Garcia</p> <p>Ana Paula Beltrão Bacarin</p> <p>Nilza Sanches Tessaro Leonardo</p>	<p>4-Acessibilidade e permanência na educação superior: percepção de estudantes com deficiência (2018)</p>	<p>O presente estudo objetivou verificar como alunos com deficiência, de uma Instituição Pública de Educação Superior de uma cidade no interior do Paraná, percebem as reais condições de acesso e permanência na universidade.</p>	<p>Os resultados revelam que, no que se refere ao tema, essa Instituição vem adequando-se ao que é requerido pelas políticas públicas de inclusão, sobretudo quanto à acessibilidade à Educação Superior; entretanto, demonstra limites quanto às condições de permanência, dificultando a esses estudantes a acessibilidade ao conhecimento.</p>
<p>Maria Edith Romano Siems-Marcondes</p>	<p>5-Estudantes com deficiência no ensino superior: trajetórias escolares, acesso e acessibilidade (2019)</p>	<p>Compreender os fatores da trajetória escolar que favoreceram que esses estudantes, pertencentes ao público-alvo da educação especial, conquistassem o acesso e construíssem estratégias de permanência e aprendizagem no ensino superior.</p>	<p>Os principais resultados encontrados indicam que, para o acesso, é fundamental a receptividade e predisposição de professores e gestores, o que não é assegurado apenas pela normativa legal. Em relação à acessibilidade, destaca-se a relevância da postura dos professores como fator de acolhimento e busca de estratégias de apropriação de conhecimentos; as relações com os pares e os apoios técnicos especializados através de profissionais ou de tecnologias. O aprofundamento de saberes nesse campo pode trazer elementos relevantes à ampliação de práticas inclusivas na educação escolar</p>
<p>Rosângela Maria Rolim Dantas</p>	<p>6-A inclusão dos estudantes com deficiência no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande: desafios e possibilidades (2017)</p>	<p>compreender o impacto das políticas nacionais para garantia do acesso e da permanência dos estudantes com deficiência na Universidade Federal de Campina Grande</p>	<p>percebe-se que a instituição ainda não está preparada para receber o estudante com deficiência no seu espaço acadêmico, pois, por não ter ainda uma política institucional voltada para a educação inclusiva, suas iniciativas ainda são tímidas: as ações desenvolvidas para a promoção do acesso e da permanência desse estudante são isoladas, dependendo, na maioria das vezes, da iniciativa de alguns professores e funcionários.</p>
<p>Maria Edith Romano Siems-Marcondes,</p> <p>Dafne Souza Oliveira</p>	<p>7-Ensino Superior na perspectiva da pessoa com deficiência, condições de acesso, permanência e sucesso (2017)</p>	<p>Analisar a vivência de estudantes com deficiência em relação às condições de acesso, permanência e sucesso no percurso do ensino superior.</p>	<p>Concluímos que na perspectiva dos estudantes os processos seletivos que dão acesso ao Ensino superior têm homogeneizado as deficiências o que dificulta a inserção dos estudantes na universidade</p>

Claudia Regina Siena do Nascimento Morgana de Fátima Agostini Martins	trabalho pedagógico (2016)	podem contribuir para a realização dessa inclusão	inclusão, que necessita de preparação para exercer a docência com sensibilidade e excelência para identificar as necessidades de cada aluno e a melhor forma de proporcionar-lhes a desejada e igualitária educação
Doracina Aparecida de Castro Araujo Carla Cristina Castro Araujo Elson Luiz de Araujo	13-Educação Especial No Ensino Superior: Contribuições E Perspectivas	Compreender as contribuições dos autores de 12 artigos da Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE) sobre Educação Especial no Ensino Superior, assim como as perspectivas para o discente Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) que ingressa no Ensino Superior.	Pode concluir-se que a inclusão de alunos PAEE carece de atenção, desde a Educação Infantil, com a realização de trabalhos educacionais pautados no desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores, para que consigam transpor as barreiras localizadas em todos os níveis de escolarização, de modo a contribuir para que não só cheguem ao Ensino Superior, mas também (e sobretudo) que saiam com conhecimento
<u>Thelma Helena Costa Chahini</u>	14-Inclusão De Alunos Com Deficiência Na Educação Superior – (2016)	Analísaram-se as atitudes dos professores e alunos da Universidade Federal do Maranhão em relação à inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior.	Os resultados propõem uma experiência de estudar com colegas com deficiência na mesma classe promoveu mudanças nas atitudes sociais em relação à inclusão,

Fonte: Elaborado pelos autores, 2023.

A análise das produções científicas, sob a abordagem integrativa, possibilitou identificar os principais elementos políticos, os dispositivos legais, assim como as dificuldades de acesso e permanência e a atuação docente que contribuíram para a construção do atual cenário em que se discutem os desafios inerentes ao percurso da inclusão no Ensino Superior.

De maneira mais sistemática, pode-se categorizar os dados em três grandes categorias, a saber:

- (a) Políticas Públicas de Acesso e Permanência: (nacionais e institucionais).
- (b) Dificuldades de acesso e permanência na perspectiva dos estudantes.
- (c) Atuação Docente (Práticas Pedagógicas e Formação docente).



aquelas relacionadas ao “olhar” discriminatório das pessoas sem deficiência em relação às pessoas com deficiência.

A formação intelectual do ser humano, independente de suas condições biológicas deve ser, por excelência, na universidade a qual se torna a instituição responsável pela constante redefinição dos rumos da sociedade contemporânea em direção à melhoria efetiva da qualidade da vida humana individual (MORIN, 2016).

A experiência universitária, em atenção às exigências da sociedade contemporânea, possui um papel importante no crescimento pessoal e social dos indivíduos. Conforme Cabral:

[...] o desafio está em reconhecer as particularidades e em não negligenciar as múltiplas identidades constituídas política, econômica, biopsicossocial e culturalmente, prevendo-se, por meio da garantia de direitos específicos e de tratamentos diferenciados, o pertencimento de indivíduos que se encontram em condições desfavoráveis, com vistas a superar-se a interface negativa entre suas possíveis situações de vulnerabilidade, marginalização e exclusão social (CABRAL, 2018, p. 3).

Sendo assim, a universidade desenvolve importante papel na efetivação da inclusão do estudante com deficiência, oferecendo meios para a sua permanência na instituição.

Em contraponto ao exposto acima, destaca-se outro estudo que ouviu, através de uma entrevista semiestruturada, as dificuldades de acesso e permanência na visão dos estudantes com deficiência.

O estudo discute as questões relacionadas às adequações de ambiente e acessibilidade arquitetônica, as quais têm sido destacadas em algumas legislações brasileiras desde a década de 1990, como o Decreto nº 3.298/1999, Lei nº 10.048/2000, Lei nº 10.098/2000, Decreto nº 3.956/2001 e Decreto nº 5.296/2004, buscando, assim, adaptar os espaços públicos para atender às necessidades de todos.

Entretanto, mesmo sendo garantido pelas políticas públicas e pelas Resoluções nº 015/2000/CEP/UEM e n.º 70/2011/CAD/UEM, a instituição estudada não apresenta um planejamento de adequação total da universidade



REFERÊNCIAS

ANACHE, Alexandra Ayach; CAVALCANTE, Lysa Duarte. Análise das condições de permanência do estudante com deficiência na Educação Superior. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. spe. 115-125, 2018.

BORGES, Maria Leonor *et al.* Desafios institucionais à inclusão de estudantes com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Superior. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 30, n. 2, p. 7-31, 2017.

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**, v.26, n.57, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3364>.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação e inclusão**: a questão da permanência da pessoa deficiente na universidade. Acesso e permanência da pessoa com necessidades educacionais especiais nas IES - Fórum: Curitiba, Av. 12, 1999.

CRISTÓVAM, José Sérgio da Silva. Direitos sociais e controle jurisdicional de políticas públicas. Algumas considerações a partir dos contornos do Estado Constitucional de Direito. **Revista Jus Navigandi**, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 16, n. 2920, 30 jun. 2011. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/19437>. Acesso em: 10 mar. 2022.

DIAS, Gleice Noronha. **Barreiras atitudinais e o processo de socialização organizacional das pessoas com deficiência**. Dissertação (Mestrado) - Curso de Psicologia, Universidade Federal de São João Del-rei, São João Del-rei, 2014. Disponível em: https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/incluir/Gleice_Final.pdf. Acesso em: 03 fev. 2022.

FERREIRA, Solange Leme. Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais. **Rev. bras. educ. espec**, v. 13, n. 1, p. 43-60, 2007.

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

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

IBGE. **Censo Demográfico - 2010**: escolaridade e rendimento aumentam e cai mortalidade infantil. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em:

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da educação superior: 2017**– resumo técnico. Brasília: INEP, 2018. Disponível

5.2 Resultados e discussões referentes ao questionário aplicado aos jovens egressos do ensino médio - Artigo II

A partir das informações disponibilizadas pelas escolas, contendo os contatos dos estudantes com deficiência, concluintes do Ensino Médio, no período de 2015 a 2020, os quais cursaram na modalidade inclusiva comprovado com laudo médico, foram enviados questionários, via Google Formulários, para cinco (05) egressos da escola privada e 10 egressos da escola pública, com o intuito de conhecer a realidade após a conclusão da educação básica.

5.2.1 Artigo II

O artigo II, intitulado “Acesso ao Ensino Superior na perspectiva do jovem com deficiência egresso do Ensino Médio”, contempla o objetivo II do estudo e foi publicado pelo periódico Cuadernos de Educación e desarrollo (ISSN -1989-4155), com classificação *qualis* (CAPES) A4, na área de Ensino. O artigo está organizado nas normas da revista a qual foi submetido. Em sua estrutura, apresenta os resultados referentes à etapa II do percurso metodológico.



DOI: 10.55905/cuadv16n1-075

Recebimento dos originais: 15/12/2023
Aceitação para publicação: 18/01/2024

**O acesso ao ensino superior na perspectiva do jovem com
deficiência egresso do ensino médio**

**Access to higher education from the perspective of young
people with disabilities graduating from high school**

Mara Aparecida de Miranda Batista Dias

Doutoranda em Educação em Ciências
Instituição: Universidade Federal do Pampa
Endereço: BR 472, Km 585, Uruguaiiana - RS, CEP: 97501-970
E-mail: marademiranda02@gmail.com

Silvia Mossi Utzig

Doutoranda em Educação em Ciências
Instituição: Universidade Federal do Pampa
Endereço: BR 472, Km 585, Uruguaiiana - RS, CEP: 97501-970
E-mail: silviamossiutzig@gmail.com

Mario Olavo da Silva Lopes

Doutor em Educação em Ciências
Instituição: Universidade Federal do Pampa
Endereço: BR 472, Km 585, Uruguaiiana - RS, CEP: 97501-970
E-mail: mosilvalopes@gmail.com

Luciana Genro Bilhalba

Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica
Instituição: Universidade Federal do Pampa
Endereço: BR 472, Km 585, Uruguaiiana - RS, CEP: 97501-970
E-mail: lubilhalba@gmail.com

Carine Jardim de Castro

Doutoranda em Educação em Ciências
Instituição: Universidade Federal do Pampa
Endereço: BR 472, Km 585, Uruguaiiana - RS, CEP: 97501-970
E-mail: carine.jcastro@gmail.com

Rodrigo de Souza Balk

Doutor em Ciências Biológicas
Instituição: Universidade Federal do Pampa
Endereço: BR 472, Km 585, Uruguaiiana - RS, CEP: 97501-970
E-mail: rodrigobalk@unipampa.edu.br



Edward Frederico Castro Pessano

Doutor em Educação em Ciências

Instituição: Universidade Federal do Pampa

Endereço: BR 472, Km 585, Uruguaiana - RS, CEP: 97501-970

E-mail edwardpessano@unipampa.edu.br

RESUMO

A transição do Ensino Médio para o Ensino Superior, é uma fase da vida do estudante que perpassa por diversas mudanças as quais interferem em seu desenvolvimento psicossocial e profissional, visto que ao concluir a educação básica os jovens se tomam por perspectivas quanto ao futuro educacional e laboral. Este artigo aborda a fase de transição do Ensino Médio para o Superior, explorando as expectativas de jovens com deficiência nesse contexto. Utilizando uma abordagem exploratória e descritiva, a pesquisa envolveu egressos do ensino médio de 2015 a 2020 em duas escolas de Uruguaiana-RS, uma pública e outra privada, com base na Lei Brasileira de Inclusão (LBI). Dos 15 contatos, 11 participaram, a maioria proveniente de escolas públicas (81,8%). Diversas deficiências foram identificadas, com 36,4% não se enquadrando nas nomenclaturas usuais. Na Educação Básica, 54,5% receberam apoio de profissional auxiliar, evidenciando uma implementação gradual da inclusão. O acesso a salas de recursos multifuncionais foi relatado por 63,6%. Quanto ao ingresso no Ensino Superior, 45,5% optaram por vestibulares, 27,3% pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e 27,3% não participaram de seleções. A pesquisa destaca a importância da legislação, mas ressalta a necessidade de aprimorar a efetivação da educação inclusiva nas universidades, especialmente considerando que 63,6% dos entrevistados desconhecem o sistema inclusivo nesse nível de ensino.

Palavras-chave: educação inclusiva, inclusão social, pesquisa qualitativa, universidade, vestibular.

ABSTRACT

The transition from high school to higher education is a phase in a student's life that goes through several changes that interfere with their psychosocial and professional development, since upon completing basic education young people take on perspectives regarding their educational and future future. labor. This article addresses the transition phase from high school to higher education, exploring the expectations of young people with disabilities in this context. Using an exploratory and descriptive approach, the research involved high school graduates from 2015 to 2020 in two schools in Uruguaiana-RS, one public and the other private, based on the Brazilian Inclusion Law (LBI). Of the 15 contacts, 11 participated, the majority from public schools (81.8%). Several deficiencies were identified, with 36.4% not falling within the usual nomenclature. In Basic Education, 54.5% received support from a professional assistant, showing a gradual implementation of inclusion. Access to multifunctional resource rooms was reported by 63.6%. Regarding entry into Higher Education, 45.5% opted for entrance exams, 27.3% for the National Secondary Education Examination



(ENEM), and 27.3% did not participate in selections. The research highlights the importance of legislation, but highlights the need to improve the implementation of inclusive education in universities, especially considering that 63.6% of respondents are unaware of the inclusive system at this level of education.

Keywords: inclusive education, social inclusion, qualitative research, university, entrance exam.

1 INTRODUÇÃO

A transição do Ensino Médio para o Ensino Superior é uma fase fundamental na vida do estudante, marcada por inúmeras mudanças que impactam seu desenvolvimento psicossocial e profissional. Ao concluir a educação básica, os jovens se deparam com diversas perspectivas em relação ao futuro educacional e profissional.

A Educação Inclusiva, por sua vez, parte da ideia de integrar estudantes com deficiência no ambiente escolar, proporcionando atendimento educacional especializado de acordo com suas necessidades. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, estabelecida pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão em 2008, define a educação inclusiva como:

[...] paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008a, p. 5).

No contexto dos princípios da educação inclusiva, a educação especial é concebida como uma modalidade de ensino que abrange todos os níveis, etapas e formas educacionais, devendo operar de maneira integrada ao ensino regular (BRASIL, 2008a; UNESCO, 2016). O movimento em prol da inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior, assim como na educação básica, começou a surgir por meio de instrumentos legais na década de 1990, destacando-se o Decreto nº 7.611 de 2011, que assegura o apoio do governo federal na criação de núcleos de acessibilidade nas Instituições de Ensino



Superior (IES), e a Lei nº 13.409 de 28 de dezembro de 2016, que estabelece a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino (BRASIL, 2011; BRASIL, 2016).

A presença de estudantes com deficiência no ensino superior é uma realidade recente, impulsionada pelo aumento da inclusão desses alunos na educação básica, resultando em sua progressão para o ensino superior. Os dados do Censo Escolar, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), indicam que em 2009, 20.019 estudantes com deficiência estavam matriculados em cursos de graduação. Uma década depois, em 2019, o número de matrículas aumentou significativamente para 50.683, evidenciando um crescimento considerável (INEP, 2019).

Embora o ingresso de alunos com deficiência represente um avanço no ensino superior, é crucial observar que a mera presença na sala de aula não garante necessariamente a participação plena desses estudantes no ambiente universitário e a assimilação dos conteúdos propostos. Assim, surge a seguinte questão norteadora de pesquisa: Quais são as expectativas dos jovens com deficiência em relação à continuidade de seus estudos e à subsequente inserção no Ensino Superior?

Portanto, torna-se essencial que as universidades realizem adaptações para efetivar a inclusão, visto que algumas instituições carecem de um mapeamento adequado do ingresso e permanência desses alunos, além de não oferecerem serviços de apoio, resultando em processos de exclusão (VEIGANETO; LOPES, 2011). Por sua vez, este artigo teve como objetivo conhecer as expectativas dos jovens com deficiência quanto à continuidade dos seus estudos e à consequente inserção no Ensino Superior.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Este trabalho é classificado como uma pesquisa exploratória e descritiva, utilizando um delineamento de levantamento de campo e abordagem qualitativa. O objetivo principal é conhecer as expectativas dos jovens com deficiência em



relação à continuidade de seus estudos e à subsequente inserção no ensino superior, por meio da aplicação de um questionário.

A pesquisa exploratória busca proporcionar uma maior familiaridade com o problema ou tema, especialmente quando este é pouco conhecido (GIL, 2007). Quanto à abordagem, este artigo adota uma perspectiva qualitativa, sendo a análise conduzida através do método de Análise de Conteúdo proposto por Bardin (2011).

Inicialmente, foi realizado um levantamento de estudantes com deficiência que concluíram o ensino médio, com laudo especial, no período de 2015 a 2020. O recorte cientométrico foi baseado na Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), com foco intencional em duas escolas no município de Uruguaiana-RS, uma privada e outra pública. Essas instituições forneceram uma lista de contatos dos estudantes egressos do ensino médio.

A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário hospedado na plataforma Google Forms, composto por 11 questões objetivas de fácil entendimento para os jovens egressos do ensino médio, respeitando as limitações de cada deficiência. A coleta ocorreu entre os meses de março a junho de 2022, considerando a situação sanitária vigente, e o questionário foi enviado por meio de WhatsApp, e-mail e redes sociais, conforme o interesse manifestado pelo entrevistado, escolhido a partir do primeiro contato por telefone.

A partir dos contatos disponibilizados pelas escolas, foram enviados questionários para cinco (05) egressos da escola privada e 10 egressos da escola pública, com o objetivo de compreender a realidade desses jovens após a conclusão da educação básica.

As respostas foram analisadas individualmente e em conjunto, cruzando-as com o referencial teórico. Essa abordagem permitiu a construção das compreensões necessárias, alinhadas aos objetivos delineados para a pesquisa. Os resultados da análise, agrupados em três categorias, são apresentados posteriormente.



3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quanto à confirmação para responder ao questionário, obteve-se a confirmação na devolutiva. Dos quinze (15) contatos enviados, presentes nas listas fornecidas pelas duas (02) escolas, 11 retornaram confirmando a participação na pesquisa, resultando em 11 respostas ao questionário aplicado.

A seguir, apresentam-se os resultados obtidos a partir da análise das respostas, alinhadas ao objetivo deste artigo e divididas em três categorias:

- 3.1- Análise da Caracterização dos Entrevistados;
- 3.2- Análise do Histórico de Inclusão durante a Educação Básica;
- 3.3- Análise da Perspectiva de Acesso ao Ensino Superior.

3.1 ANÁLISE DA CARACTERIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS

De acordo com os dados do Censo Escolar conduzido pelo INEP entre os anos de 2014 a 2018, o número de matrículas de estudantes com deficiência registrou um aumento de 33,2% em todo o país, acompanhado por um aumento no percentual daqueles inseridos na rede regular de ensino, que passou de 87,1% para 92,1%.

Em 2019, o número total de matrículas na educação especial atingiu 1,3 milhão, representando um aumento significativo de 34,4% em relação a 2015. O ensino fundamental concentra a maioria dessas matrículas, abrangendo 70,8% da educação especial. No entanto, ao analisar o aumento de matrículas entre 2015 e 2019, observa-se que as de ensino médio apresentaram o maior crescimento, com um acréscimo de 91,7% (INEP, 2019).

Os estudantes com deficiência, que estão concluindo a educação básica, constituem o foco desta pesquisa, conforme indicado por diversos estudos. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2019, apenas 16,6% da população brasileira com deficiência possuía ensino médio completo ou superior incompleto, em comparação com 37,2% das pessoas sem deficiência. O número limitado de estudantes com deficiência entrevistados neste estudo reflete essa realidade brasileira (IBGE, 2019).



Considerando a faixa etária de escolarização obrigatória, que vai dos 4 aos 17 anos de acordo com a legislação brasileira, os estudantes entrevistados estão alinhados com essa perspectiva, pois concluíram o ensino médio nos últimos cinco anos. A faixa etária dos jovens entrevistados foi distribuída da seguinte forma: 36,4% (n = 4) têm 21 anos, 36,4% (n = 4) têm 20 anos, 9,1% (n = 1) têm 22 anos, 9,1% (n = 1) têm 23 anos e 9,1% (n = 1) possuem outra idade.

Quanto à escolaridade, o estudo destaca que 81,8% (n = 9) frequentaram a rede pública de ensino, enquanto 18,2% (n = 2) frequentaram a rede privada. Essa discrepância, com um maior número de egressos provenientes da instituição pública, está em conformidade com os dados obtidos pelas escolas no início do estudo e é corroborada por pesquisas anteriores.

No que diz respeito às deficiências, de acordo com a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015), podem ser classificadas em quatro tipos: física, mental, intelectual e sensorial. Os jovens entrevistados apresentaram as seguintes deficiências ou transtornos: 36,4% (n = 4) optaram por outra alternativa, indicando que sua deficiência ou transtorno não foi especificado no questionário, 27,3% (n = 3) têm deficiência auditiva, 9,1% (n=1) autismo, 9,1% (n=1) deficiência motora, 9,1% (n=1) deficiência intelectual e 9,1% (n=1) deficiência visual.

A reflexão sobre as respostas revela que 36,4% dos entrevistados não se identificaram com nenhuma das nomenclaturas propostas, mesmo estando de acordo com a classificação da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2002). Este resultado sugere que os jovens podem não ter consciência da classificação de sua deficiência dentro das nomenclaturas usuais.

3.2 ANÁLISE DO HISTÓRICO DE INCLUSÃO DURANTE A EDUCAÇÃO BÁSICA

A Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, garante a presença de um profissional de apoio para colaborar com o professor da sala de aula regular no



processo de ensino-aprendizagem dos alunos da Educação Especial (BRASIL, 2001).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (2008) enfatiza que:

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como de *monitor ou cuidador* aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação e locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar (Brasil, p. 17, 2008)

Nesta perspectiva, visando fortalecer a educação inclusiva, foi promulgada a LBI. Essa legislação representa uma inovação significativa na área, reforçando a importância da presença de um professor auxiliar na educação básica:

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. (BRASIL, 2015, p. irregular)

Nesse contexto, ressalta-se o artigo 28, do capítulo IV, da LBI, que aborda o direito à educação inclusiva, destacando especialmente o parágrafo XVII, o qual assegura a oferta do profissional de apoio escolar: "XVII - oferta de profissionais de apoio escolar" (BRASIL, 2015).

Ao questionar os entrevistados sobre a presença de um profissional auxiliar durante a educação básica, 54,5% (n = 6) afirmam ter recebido apoio de um profissional auxiliar ao longo de sua trajetória escolar na educação básica. Em contrapartida, 45,5% (n = 5) não foram contemplados com esse suporte. Esses dados evidenciam que a implementação da Educação Inclusiva no Brasil ainda está em desenvolvimento gradual.

A publicação do documento orientador da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) redefiniu a organização da Educação Especial. Nessa nova configuração, o professor especialista em Educação Especial direciona suas ações para atender às necessidades



específicas dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que deve ser realizado na sala de recursos multifuncionais (BRASIL, 1996; BRASIL, 2008b; OLIVEIRA; ALCANTARA FERRAZ; RIBEIRO, 2019).

O decreto nº 7.611, de 2011, define as salas de recursos multifuncionais como "ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para oferta do atendimento educacional especializado". Sua multifuncionalidade decorre da capacidade de atender simultaneamente a pessoas com diversos tipos de deficiência, proporcionando uma abordagem individualizada para cada aluno, em vez de uma abordagem coletiva para cada tipo de deficiência (BRASIL, 2011).

Ao serem questionados sobre a oferta da sala de recursos durante sua escolarização, 63,6% (n = 7) responderam positivamente, indicando que tiveram acesso a essa estrutura, enquanto 36,4% (n = 4) responderam negativamente. A interpretação dessa resposta sugere que, em relação à oferta de um profissional de apoio na sala de recursos multifuncionais, essa oferta foi feita, mas ainda não foi efetivamente implementada.

Cunha e Mourad (2021) destacam a integração do potencial da sala de recursos multifuncionais, do AEE e das tecnologias assistivas no desenvolvimento psíquico e social dos estudantes considerados público-alvo da inclusão. Dentro dessa perspectiva, os autores fundamentam esses recursos como estratégias para o ensino, avaliação e construção de aprendizagem direcionada às especificidades individuais de cada aluno.

3.3 ANÁLISE DA PERSPECTIVA DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

A forma de ingresso no Ensino Superior, após a conclusão do Ensino Médio, pode ser escolhida entre diversas modalidades de vestibulares, sendo o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) a maior prova desse tipo em todo o país, ganhando cada vez mais relevância no campo da educação.



Quanto à realização de processo seletivo para ingresso no curso superior, os entrevistados forneceram as seguintes respostas: 45,5% (n = 5) realizaram vestibular, 27,3% (n = 3) optaram pelo ENEM e 27,3% (n = 3) não se submeteram a nenhuma seleção.

O quadro 1 descreve o tipo de deficiência ou transtorno relacionado com a escolha da forma de processo seletivo após a conclusão do Ensino Médio.

Quadro 1 - Relação entre Deficiência ou Transtorno e a Escolha do Processo Seletivo para Ingresso no Ensino Superior

Deficiência ou Transtorno	Processo Seletivo para Inserção em um Curso Superior
Auditiva	Vestibular
Motora	Vestibular
Outra não apontada	Vestibular
Outra não apontada acima	Vestibular
Outra não apontada acima	Vestibular
Visual	Exame Nacional do Ensino Médio
Auditiva	Exame Nacional do Ensino Médio
Intelectual	Exame Nacional do Ensino Médio
Outra não apontada acima	Não
Auditiva	Não
Autismo	Não

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Mais uma vez, ao mencionar a LBI, destaca-se, entre diversos aspectos, a determinação de que a utilização de práticas pedagógicas inclusivas deve ser efetivada por docentes habilitados, e o suporte dos profissionais de apoio deve fazer parte de um AEE satisfatório para os estudantes universitários com necessidades educacionais especiais que buscam esse serviço (BRASIL, 2015).

Cabe ressaltar que o artigo 28 enfatiza que:

Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: I – sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida; II – aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; III – projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com



deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia (BRASIL, 2015, Art. 28).

A LBI, no artigo mencionado anteriormente, explicita a obrigatoriedade da efetivação da educação inclusiva em todos os níveis de ensino. Destaca-se a importância da inclusão nas universidades, uma vez que essas instituições devem proporcionar um ambiente acolhedor para todas as pessoas (BRASIL, 2015; NERY; RECH, 2020).

Conforme Mantoan (2016, p. 32), no nível superior de ensino, a educação especial:

[...] está a serviço da promoção do acesso, da permanência e da participação efetiva dos alunos que constituem seu público alvo; dá apoio aos processos seletivos e a organização de recursos a serem disponibilizados para garantir acessibilidade ao espaço físico e ao conhecimento. Ao implicar em ajustes nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, a educação especial alarga os horizontes do ensino superior e provocam mudanças que visam a inclusão de todos, sem exceção, em seus ambientes de estudo e trabalho.

A educação inclusiva propõe estratégias que abrangem desde o apoio aos profissionais até a organização de recursos e serviços, proporcionando acesso e permanência dos estudantes em todas as atividades de ensino, pesquisa ou extensão. Entretanto, a implementação da educação inclusiva no Brasil avança lentamente, conforme evidenciado nas respostas dos entrevistados. Nota-se que 63,6% (n = 7) não têm informações sobre o sistema inclusivo disponibilizado aos universitários no ensino superior, enquanto apenas 36,4% (n = 4) têm conhecimento da existência desse sistema nesse nível de ensino.

No contexto da inserção no mercado de trabalho em nossa sociedade, os jovens são condicionados a cursar o Ensino Superior para obter qualificação profissional e alcançar uma carreira promissora. Esse processo demanda uma preparação intensa, focada na aprovação no ENEM ou em vestibulares, que servem como "portas de entrada" para a universidade no Brasil.

A nível governamental, existem políticas públicas que visam garantir a entrada desses jovens nas universidades e faculdades, como previsto no



Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013). Na Seção II - Do Direito à Educação, o art. 8º dispõe sobre:

O jovem tem direito à educação superior, em instituições públicas ou privadas, com variados graus de abrangência do saber ou especialização do conhecimento, observadas as regras de acesso de cada instituição (BRASIL, 2013, Art. 8).

Dessa forma, uma vez garantido o direito à educação superior aos jovens, é crucial considerar também aqueles que possuem algum tipo de deficiência. Diante disso, buscou-se saber se os jovens com deficiência entrevistados aspiram ingressar na educação superior. Ao questioná-los sobre a pretensão de frequentar um curso superior, a maioria expressiva, correspondendo a 90,9% (n = 10), respondeu afirmativamente, enquanto apenas 9,1% (n = 1) respondeu negativamente.

Nas últimas décadas em nosso país, surgiram políticas públicas para facilitar o acesso à universidade, sendo o sistema de cotas (Lei de Cotas 12.711, de 2012) voltado para grupos socialmente menos favorecidos, como negros, pessoas de baixa renda, índios e aquelas com limitações decorrentes de deficiência. Essas cotas têm o objetivo de ampliar oportunidades, estabelecer ou consolidar direitos e reduzir a desigualdade social (BRASIL, 1988; BRASIL, 1990; BRASIL, 2009; BRASIL, 2012).

Porém, ainda persistem muitas dificuldades e desafios enfrentados pelos estudantes com deficiência no ambiente universitário, visando garantir sua permanência e conclusão de um curso de nível superior. Quando questionados sobre as dificuldades que temem encontrar na Educação Superior, 66,7% (n = 2) apontaram a acessibilidade, enquanto apenas um jovem, correspondendo a 33,3% (n = 1), indicou a falta de recursos pedagógicos específicos para sua deficiência.

Dois dos entrevistados que afirmaram ter a pretensão de cursar o ensino superior também destacaram as dificuldades que temem encontrar nesse ambiente. O único entrevistado que afirmou não pretender frequentar a educação superior indicou a acessibilidade como a principal dificuldade para tal decisão.



A motivação dos jovens para ingressar no Ensino Superior está vinculada à busca por melhores oportunidades de trabalho e, conseqüentemente, à autonomia financeira. Na América Latina, de acordo com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2018), a diferença salarial entre graduados e não graduados ultrapassa 100%. No Brasil, aqueles com diploma de graduação ganham, em média, 140% a mais do que os profissionais que apenas concluíram o ensino médio, e os pós-graduados chegam a ganhar 118% a mais do que aqueles que possuem apenas a graduação (OCDE/2018).

O ensino superior abre portas para quem busca uma carreira promissora, já que as melhores vagas nas empresas exigem que o candidato tenha um diploma de nível superior. Além disso, é requisito para a reserva de vagas em concursos públicos, sendo os cargos oferecidos nesses concursos os mais atrativos.

Quanto às perspectivas de mudança almejadas pelos entrevistados ao cursar uma graduação, as respostas foram as seguintes: 45,5% (n = 5) buscam a autonomia financeira, 18,2% (n = 2) visam à realização pessoal, 18,2% (n = 2) desejam a inserção no mercado de trabalho, e 18,2% (n = 2) indicaram o conhecimento como a meta desejada.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo, alinhado com seu propósito de investigar as expectativas dos jovens com deficiência em relação à continuidade de seus estudos e à subsequente entrada no ensino superior, apresentou uma análise do histórico vivenciado na educação básica e das perspectivas dos egressos do ensino médio em relação à sua inserção no ensino superior. Ao examinar o percurso na educação básica, constatou-se que muitos jovens enfrentam dificuldades para categorizar suas deficiências nas nomenclaturas convencionais, evidenciando uma falta de consciência sobre sua própria condição.



A maioria dos entrevistados provenientes de escolas públicas indicou que, embora tenha sido oferecido, o suporte de um profissional e salas de recursos multifuncionais durante a educação básica não foi efetivo. No contexto do ensino superior, a falta de informações sobre o sistema inclusivo disponibilizado aos universitários destacou-se como um desafio.

A acessibilidade foi apontada como a principal dificuldade na inserção universitária, seguida pela ausência de recursos pedagógicos específicos para suas deficiências. Em relação às perspectivas de mudança almejadas ao cursar uma graduação, a autonomia financeira foi a mais citada, seguida por realização pessoal e inserção no mercado de trabalho.

O estudo evidencia que a educação inclusiva ainda enfrenta desafios, tanto no histórico da educação básica quanto na falta de informações para o acesso ao ensino superior. Apesar das políticas de inclusão, a transição desses jovens para o ensino superior requer maior atenção e aprimoramento das práticas educacionais inclusivas.



REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 nov. 2023.
- BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. 2009. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 25 nov. 2023.
- BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008a.
- BRASIL. **Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008b**. 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://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm. Acesso em: 25 nov. 2023.
- BRASIL. **Decreto n. 7611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado. Disponível em: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/View_Identificacao/DEC%205.296-2004?OpenDocument. Acesso em: 25 nov. 2023.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/>. Acesso em: 25 nov. 2023.
- BRASIL. **Lei 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 25 nov. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 nov. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Estatuto da Juventude. Brasília: Diário Oficial da União, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 nov. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e



superior das instituições federais de ensino. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 nov. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CNB de no. 4, de 02 outubro de 2009.** Dispõe sobre a implementação do turno inverso. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie4.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CNB nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie4.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2023.

CUNHA, Fernando Icaro Jorge; MOURAD, Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira. **Educação Especial Inclusiva: diálogos da Educação Básica ao Ensino Superior.** Curitiba: Reflexão Acadêmica, 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2007.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades e Estados: Uruguaiana (RS).** Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rs/uruguaiana.html>. Acesso em: 25 nov. 2023.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior: 2019 – resumo técnico.** Brasília: INEP, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2019.pdf. Acesso em: 25 nov. 2023.

MANTOAN, Maria Tereza. **Atendimento educacional especializado.** São Paulo: MEC/SEESP, 2016.

NERY, Maria Clara Ramos; RECH, Tatiana Luiza. Inclusão na contemporaneidade: possibilidades para pensarmos a docência e a aprendizagem. **Revista do Seminário de Educação de Cruz Alta-RS**, v. 7, n. 01, p. 27-35, 2020.

OECD. **Organização para a cooperação e desenvolvimento econômico.** Relatório econômico. Brasil, 2018. Disponível em: <https://epge.fgv.br/conferencias/apresentacao-do-relatorio-da-ocde-2018/files/relatorios-economicos-ocde-brasil-2018.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2023.

OLIVEIRA, Juliani Flávia de; ALCANTARA FERRAZ, Denise Pereira de; RIBEIRO, Vivian Martins. Possibilidades de Articulação entre o Atendimento



Educacional Especializado e o Ensino de Ciências: Um estudo sobre inclusão. **Revista Ciências & Ideias**, v. 10, n. 2, p. 56-72, 2019.

OMS. Organização Mundial de Saúde. **Relatório Mundial de Violência e Saúde**. Genebra: OMS, 2002. Disponível em: <https://opas.org.br/wp-content/uploads/2015/09/relatorio-mundial-violencia-saude-1.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2023.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4: Assegurar a educação inclusiva e equitativa de aprendizagem ao longo da vida para todos**. Paris, 2016. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_por. Acesso em: 25 nov. 2023.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **Verve**, n. 20, p. 121-135, 2011.

5.3 - Resultados e discussões referente a análise das Planilhas - Capítulo E-Book

A terceira produção a compor os resultados da tese foi escrita em forma de capítulo. O capítulo intitulado: **Ingresso e Evasão de Estudantes com deficiência durante o período pandêmico no Ensino Superior**. Trata-se de uma análise documental especificamente a investigar sobre o percentual de matrículas e permanência no Ensino Superior dos estudantes com deficiência junto à secretaria acadêmica da Unipampa/Campus Uruguaiana-RS, nos últimos três anos, assim como averiguação do número de evadidos durante o período pandêmico.

5.3.1 - Capítulo E-Book

O capítulo segue as normas de formatação determinadas pela editora Diálogos, de publicação do e-book. Em sua estrutura, o capítulo apresenta os resultados referentes à etapa III do percurso metodológico.

CAPÍTULO 9

**Ingresso e evasão de estudantes
com deficiência durante o período
pandêmico no Ensino Superior**

Mara Aparecida de Miranda Batista Dias
Michele Bulhosa de Souza

DOI: [10.29327/5338219.1-9](https://doi.org/10.29327/5338219.1-9)

Introdução

O principal objetivo do ensino superior é proporcionar aos graduandos uma formação para que se tornem aptos a desempenhar futuramente uma profissão com excelência, contribuindo, assim, para a formação social e, conseqüentemente, para a transformação do ambiente onde vivem.

No Brasil, nos últimos anos, a educação superior difundiu-se significativamente, resultando no aumento do número de matrículas nos cursos de graduação, destacando também o crescimento expressivo de inserção estudantes com deficiência nas universidades, concomitante com o aumento do quantitativo de cursos nas Instituições de Ensino Superior (IES), o que proporcionou maior oferta de vagas aos jovens e adultos que desejam ingressar no ensino superior.

Nesse cenário, vale destacar o objetivo 4 da Agenda 2030 da (Unesco, 2017): “Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (Unesco, 2017). Este objetivo traz à tona a necessidade de tornar a universidade um local mais inclusivo, que além de beneficiar os estudantes com deficiência, impacta positivamente toda a comunidade universitária.

Contudo, ainda há uma discrepância entre o número de estudantes com deficiência inseridos nas escolas, nas universidades, assim como no mercado de trabalho, em relação àqueles que não apresentam nenhum tipo de deficiência, conforme dados obtidos pelo IBGE 2020. Entre as pessoas com deficiência, apenas 5% concluíram o nível



superior, enquanto os sem deficiência representam um número três vezes maior, os números mostram que há, sim, um desnível muito grande educacional se comparado com as pessoas sem deficiência.

Nessa conjuntura, inversamente se identifica o avanço da evasão, conforme estudos técnicos. Esse fato não se percebe somente no ensino superior, contudo atinge todos os níveis e modalidades da educação nacional.

Relacionado ao ensino superior, há uma preocupação com a manutenção desses discentes e sua permanência nos cursos de pós-graduação, o que tem sido uma luta contínua nas universidades.

O cenário da educação atual acumula ainda os efeitos da situação pandêmica vivida nos últimos dois anos, causados pela pandemia da Covid-19, a qual afetou os sistemas educacionais praticamente em todo o mundo. Em mais de 150 países, a crise da saúde produziu fechamento generalizado de instituições de ensino, como escolas, faculdades e universidades (Unesco, 2020).

Em nosso país, após ser declarada a emergência em saúde pública de importância nacional e da adoção de medidas para seu enfrentamento, foi instituído o Comitê Operativo de Emergência do Ministério da Educação (COE-MEC) (Brasil, 2020b). Diante do fechamento temporário das IES no Brasil, em decorrência da pandemia do Covid-19, 55 milhões de estudantes tiveram suas aulas interrompidas como uma forma de frear a contaminação pelo vírus (Unesco, 2020).

A Universidade Federal do Pampa (Unipampa) faz parte do programa de expansão das universidades federais no Brasil e foi criada oficialmente em 2008, pela lei nº 11.640, de 11 de janeiro. A instituição tem dez *campi*, distribuídos em dez cidades do estado do Rio Grande

do Sul: Alegrete, Bagé (sede da Reitoria), Caçapava do Sul, Dom Pedrito, Itaqui, Jaguarão, Santana do Livramento, São Borja, São Gabriel e Uruguaiana. Tendo 10.392 alunos de graduação presencial, 943 na modalidade EaD e 880 na pós-graduação.

A Unipampa, assim como as outras universidades brasileiras, adotou o ensino remoto, alterando o calendário proposto para o ano de 2020, o qual ainda hoje sofre interferência. Quanto aos efeitos na comunidade acadêmica obtidos neste período, ainda é objeto de pesquisa. Este estudo é uma pequena contribuição voltada para a problemática da evasão com foco nos estudantes com deficiência durante o período pandêmico, especificamente no campus da cidade de Uruguaiana-RS.

O Ensino Superior no Brasil

A Educação Superior Brasileira, nos últimos quinze anos, expandiu-se significativamente, conforme os dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2020).

Sendo assim, há um aumento do número de matrículas no ensino superior, assim como também aumento do quantitativo de cursos nas IES, configurando maior oferta de vagas aos jovens e adultos que desejam ingressar no Ensino Superior.

Nessa conjuntura, inversamente se identifica o avanço da evasão, conforme estudos técnicos. Em todos os níveis de ensino brasileiro, a evasão é um dos maiores problemas, sendo recorrente também no en-



sino superior, tanto na esfera pública quanto na privada. O abandono dos estudos representa uma perda social, de recursos e de tempo de todos os envolvidos no processo de ensino, tais como: os acadêmicos, os professores, a instituição de ensino, o sistema de educação e, conseqüentemente, toda a sociedade (Silva Filho *et al.*, 2007).

Os altos índices de evasão se configuram como um importante fator impedindo estes estudantes de concluírem e conquistarem o nível superior. De acordo com o Instituto Semesp, o número de estudantes evadidos aumentou de 30%, em 2019, para 35,9%, em 2020 (Semesp, 2021).

Conforme o mapa do ensino superior - 11ª edição - (Semesp), no cenário brasileiro anterior, as taxas de evasão eram elevadas, com maior proporção na rede privada; porém, com uma taxa bem significativa também na rede pública, assim como nas duas modalidades, presença de alta taxa de evasão nos cursos presenciais e ainda com mais intensidade nos cursos de ensino a distância.

As conseqüências da evasão ocorrem na medida em que os evadidos terão maiores dificuldades de atingir seus objetivos pessoais e acarretará em um número menor de pessoas com formação completa e aptas a desempenhar seu papel na sociedade eficientemente (Lobo, 2012). O fenômeno da evasão no ensino superior não possui fator único, causas externas e internas fazem parte deste cenário. Atualmente, tem-se ainda que considerar os entraves que o ensino remoto possa ter causado durante as medidas de isolamento da covid-19.

Por conseguinte com o advento da pandemia da covid-19 e pelas medidas de isolamento social, uma das atividades mais impactadas foi a educação, em todos os níveis. As instituições de ensino da educação



básica e do ensino superior tiveram que construir estratégias de ensino baseadas no ensino remoto, impondo novos desafios para os estudantes e professores.

Figura 1 – Mapa do Ensino Superior



Fonte: Semesp (2022).

Considerando e analisando os dados obtidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, pode-se observar que a evasão escolar aumentou nos últimos tempos, principalmente no período pandêmico. Segundo Filho *et al.* (2018):

A evasão estudantil no ensino superior é um problema internacional que afeta o resultado dos sistemas educacionais. As perdas de estudantes que iniciam mas não terminam seus cursos são desperdícios sociais, acadêmicos e econômicos. No setor público, são recursos públicos investidos sem o devido retorno. No setor privado, é uma importante perda de receitas. Em ambos os casos, a evasão é uma fonte de ociosidade de professores, funcionários, equipamentos e espaço físico.

Sendo assim, podemos verificar que o problema da evasão no ensino universitário abrange também a nível internacional, não afetando

do somente o Brasil. De acordo com Cunha (2018), o ensino universitário enfrenta desafios relacionados às novas demandas levantadas nas instituições de ensino, destacando-se pelas rápidas mudanças na produção do conhecimento e por acreditar que aprender é um processo contínuo.

Ademais, a cessação das atividades presenciais e a migração para o ensino remoto como medida para conter o progresso da pandemia de covid-19 levantou preocupações sobre o ensino superior. O ensino remoto trouxe novas demandas para o ensino universitário e mostrou que esta situação especial exacerbou as preocupações com a desigualdade por causa das condições de trabalho de docentes e discentes, campos e acesso a novas tecnologias, aspectos econômicos, sociais e de saúde (Heringer, 2018; Reis, 2020).

Neste contexto, outra situação que trouxe discussão relacionada ao ensino universitário, foi o deslocamento para a educação a distância concomitante com a transição para o ensino superior em 2020, quando 2 milhões de estudantes foram submetidos a esta dinâmica (Brasil, 2019). A característica de ingressar na Educação Superior é a transformação da educação, pois esse nível de ensino apresenta novos requisitos de aprendizagem, organização pessoal e motivação interativa para os jovens.

A demanda atual exige a proposta de uma educação inclusiva que atenda à diversidade do novo público. O perfil dos estudantes ingressantes na universidade está relacionado com a expansão, diversidade e heterogeneidade (Heringer, 2018)



Matrículas de estudantes com deficiência no Ensino Superior no cenário pandêmico

As matrículas de estudantes com deficiência no ensino superior apresentam um crescimento expressivo, assim como na educação básica. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE/2019) dispõe que, entre 2009 e 2019, houve um aumento de 20.530 matrículas para 48.520 matrículas, o que representa um aumento de 136% de estudantes com deficiência inseridos nos cursos de graduação, ocasionando rupturas na estrutura tradicional da educação superior.

O Censo da Educação Superior, em 2018, registrou um incremento no número de matrículas de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação neste nível de ensino. O acréscimo de matrículas resulta em um total de 43.633 alunos(as) e representa um percentual de 0,52% do montante de matrículas no ensino superior brasileiro (Brasil, 2019).

Durante a pandemia de covid-19, o país teve um crescimento tímido no número de matrículas no ensino superior. Entre 2019 e 2020, o aumento foi de 0,9%, enquanto no período de 2018 e 2019, o país registrou crescimento de 1,8% (Instituto Semesp 2022). As instituições públicas foram as mais impactadas, registrando uma queda de 6% nas matrículas. Já nas privadas o aumento foi de 3,1%, impulsionado principalmente pela modalidade de ensino a distância, tendência que já vinha se consolidando em anos anteriores. Em 2020, a modalidade cresceu ainda mais por conta da pandemia.

Na perspectiva do estudante de ensino superior, a experiência universitária é um notável registro do caminho de evolução pessoal e



social. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) apresenta, em seu objetivo 4, da Agenda 2030, “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (Unesco, 2017).

Afirma-se a necessidade de tornar a universidade um local mais inclusivo, não somente pelos benefícios aos estudantes com deficiência, mas por tal fato impactar positivamente toda a comunidade universitária.

Trazendo essa temática ao nosso contexto geográfico, âmbito deste estudo, buscou-se informações para tecer um comparativo próximo com a nossa realidade regional. A Universidade Federal do Pampa (Unipampa) é composta por 10 câmpus na região de fronteira e campanha, distribuídos nos seguintes municípios: Alegrete, Bagé, Caçapava do Sul, Dom Pedrito, Itaqui, Jaguarão, Santana do Livramento, São Borja, São Gabriel e Uruguaiana.

Conforme o Relatório Integrado de Gestão do Exercício da Unipampa, em relação a ofertas de cotas, além da reserva de vagas prevista na Lei nº 12.711/2012, o Conselho Universitário aprovou a criação de outras duas ações afirmativas. Uma delas prevê a reserva de 2% das vagas para candidatos com deficiência e outra prevê 2% para candidatos autodeclarados negros (Unipampa, 2020).

De acordo com as informações obtidas através da análise de planilhas da Universidade Federal Pampa - Campus Uruguaiana (Unipampa, 2022), conclui-se que o número de matrículas se manteve em uma média constante nos anos de 2018 (11 matrículas) e 2019 (12 matrículas), porém apresentou um aumento significativo de 33,5%

no ano de 2020, (18 matrículas), quando essas foram realizadas antes das medidas de isolamento social, as quais foram impactadas no ano subsequente.

No curso do ano pandêmico 2021, nota-se uma queda de 22,5% no número de matrículas, sendo efetuadas 14 matrículas (conforme tabela 1).

Tabela 1 - Número de matrículas de estudantes com deficiência no ensino superior na Universidade Federal do Pampa

Ano de Ingresso	Número de Matrículas	Cancelamento de matrícula	Abandono	Aluno Regular	Formado	% Evasão
2018	11	2	3	5	1	55%
2019	12	-	3	9	-	25%
2020	18	3	1	14	-	23%
2021	14	4	2	8	-	43%

Fonte: Autoria própria (2022).

Sendo assim, tem-se a compreensão que a Educação Inclusiva no ensino superior, em relação ao número de matrículas, também foi impactada pela situação de emergência e as medidas de isolamento social para conter o avanço e disseminação do coronavírus.

A evasão de estudantes com deficiência no Ensino superior no contexto pandêmico

Nesse contexto, em se tratando de educação inclusiva, é pertinente destacar um estudo realizado pelo IBGE (2020), o qual traçou um perfil e o panorama dos brasileiros com deficiência hoje no país. O

levantamento conclui que há cerca de 17,3 milhões de pessoas (8,4% do total) com pelo menos um tipo de limitação relacionada às suas funções.

Os dados expõem o abismo que existe entre a presença desses cidadãos nas escolas, nas faculdades e no mercado de trabalho em relação àqueles sem nenhum tipo de deficiência: 67,6% dessas pessoas não possuem instrução ou mesmo concluíram o Ensino Fundamental, contra 30,9% daqueles sem deficiência, número que já seria alto.

Entre as pessoas com deficiência, apenas 5% concluíram o nível superior, enquanto os sem deficiência representam um número três vezes maior, e mostram que há, sim, um desnível muito grande educacional se comparado com as pessoas sem deficiência.

A pandemia de covid-19 agravou o quadro, elevando o índice de abandono do mundo acadêmico a patamares históricos. Em 2021, a taxa de evasão chegou aos 36,6% nas modalidades de ensino a distância (EaD) e presencial. O percentual equivale a 3,42 milhões de alunos, segundo dados do Semesp, instituto que representa as mantenedoras de ensino superior no Brasil. O resultado foi pior só em 2020, quando 3,78 milhões de alunos largaram seus cursos.

Outro dado relevante obtido a partir da análise das planilhas da Universidade Federal do Pampa - Campus Uruguaiana se refere à situação atual em relação ao número de evadidos dos alunos com deficiência. Em 2020, 128 estudantes com deficiência estavam cursando como alunos regulares, representando 1% do total de 12.880 estudantes.

Nesse contexto, ainda se destaca que, desde o início das atividades educacionais (2009), 500 estudantes com deficiência ingressaram na Universidade, porém somente 70 egressos concluíram a graduação,

representando 14% do total de matrículas. Essa não é uma realidade específica da Universidade Federal do Pampa, pois estudos apontam que os dados de outras instituições superiores também se assemelham aos citados acima.

Em conformidade com a análise das planilhas da Universidade Federal do Pampa - Campus Uruguaiana (Unipampa, 2022), a realidade mostrou, a partir dos dados, um expansivo crescimento em relação ao número de estudantes com deficiência que abandonaram ou cancelaram a matrícula no curso de graduação, no período, quando comparado aos dois anos anteriores (tabela 2).

Tabela 2 - Número de estudantes com deficiência evadidos da Universidade

Ano da Evasão	Abandono	Cancelamento	Total
2018	-	1	1
2019	3	-	3
2020	3	3	6
2021	-	4	4

Fonte: Autoria própria (2022).

Tabela 3 - Evasão conforme a deficiência

Ano da Evasão	Física	Outras	Auditiva Perda Parcial	Auditiva Perda Total	Visual Cegueira	Intelectual	Visão	Múltipla
2017	2	1	1	0	0	0	0	0
2018	1	0	0	0	1	0	0	0
2019	3	0	0	0	1	0	0	0
2020	3	0	0	0	1	1	2	0
2021	0	0	1	1	0	0	1	1

Fonte: Autoria própria (2022).

No ano de 2018, apenas 1 (um) estudante com deficiência cancelou a matrícula. Já no ano de 2019, foram 3 estudantes que abandonaram os seus estudos. Em 2020, ano que se instaurou a pandemia, comparando com o ano anterior, 2019, o número de abandonos aumentou 100%, foram 6 estudantes com deficiência que abandonaram a Universidade. No segundo ano pandêmico, houve uma queda, porém ainda contou com um número considerável de 4 universitários que cancelaram suas matrículas.

Nessa perspectiva, conclui-se que durante o período pandêmico, na Universidade Federal do Pampa - Campus Uruguaiana, houve um aumento significativo no número de estudantes que abandonaram ou cancelaram seus estudos.

Considerações finais

Atualmente o ensino universitário enfrenta desafios relacionados às novas demandas levantadas nas instituições de ensino, as quais exigem uma proposta de uma educação inclusiva que atenda à diversidade do novo perfil dos estudantes ingressantes nas universidades.

Apesar da expansão do número de matrículas no ensino superior, ofertas de novas vagas, uma quantitativa oferta de novos cursos, a evasão no ensino brasileiro trata-se de um problema com múltiplas causas em todos os níveis de ensino entre os estudantes sem deficiência e quando se depara com a educação inclusiva outras dificuldades são ainda acrescentadas.



Estudantes em sistema de inclusão quando chegam ao Ensino Superior tendem a evadir devido a diversos fatores como: estrutura da universidade, formação continuada de professores, adaptação de materiais pedagógicos inclusivos, entre outros.

Devido aos entraves causados pela suspensão das aulas presenciais durante as medidas de isolamento como proteção e cuidado para evitar a propagação do coronavírus no contexto da pandemia de covid-19, a situação da evasão se agravou. A cessação das atividades presenciais e a migração para o ensino remoto trouxe novas problemáticas para o ensino universitário e mostrou que esta situação especial exacerbou as preocupações com a desigualdade por causa das condições de trabalho de docentes e discentes, campos e acesso a novas tecnologias, aspectos econômicos, sociais e de saúde.

Neste estudo, com base nas informações obtidas através da análise de planilhas da Universidade Federal Pampa - Campus Uruguaiiana (Unipampa, 2022), conclui-se que o número de matrículas se manteve em uma média constante nos anos de 2018); porém, apresentou um aumento significativo de 33,5% no ano de 2020, quando essas foram realizadas antes das medidas de isolamento social, as quais foram impactadas no ano subsequente. No curso do ano pandêmico 2021, nota-se uma queda de 22,5% no número de matrículas.

Assim, tem-se a compreensão de que a Educação Inclusiva no ensino superior, em relação ao número de matrículas, também foi impactada pela situação de emergência e pelas medidas de isolamento social para conter o avanço e disseminação do coronavírus.

Outro dado relevante obtido a partir da análise das planilhas da Universidade Federal do Pampa - Campus Uruguaiiana se refere à si-



tuação atual em relação ao número de evadidos dos alunos com deficiência. Em 2020, 128 estudantes com deficiência estavam cursando como alunos regulares, representando 1% do total de 12.880 estudantes.

Nesse contexto, ainda se destaca que, desde o início das atividades educacionais (2009), 500 estudantes com deficiência ingressaram na Universidade; porém, somente 70 egressos concluíram a graduação, representando 14% do total de matrículas. Essa não é uma realidade específica da Universidade Federal do Pampa, pois estudos apontam que os dados de outras instituições superiores também se assemelham aos citados acima.

Em conformidade com a análise das planilhas da Universidade Federal do Pampa/Campus Uruguaiana (Unipampa, 2022), a realidade mostrou, a partir dos dados, um expansivo crescimento em relação ao número de estudantes com deficiência que abandonaram ou cancelaram a matrícula no curso de graduação no período, quando comparado aos dois anos anteriores

Quando analisados os dados referentes às matrículas e evasão na Unipampa/Campus Uruguaiana, considera-se que durante o período pandêmico houve um aumento significativo no número de estudantes com deficiência que abandonaram ou cancelaram seus estudos no ensino superior.

Estudos que busquem conhecer as causas do abandono da graduação poderão auxiliar em políticas institucionais para a permanência do aluno com deficiência no Ensino Superior.



Referências

ATLAS DA JUVENTUDE. Juventudes e a Pandemia do Coronavírus. Conheça a Pesquisa realizada com mais de 68 mil jovens de todo o Brasil sobre os impactos da pandemia em suas vidas e na sociedade. Disponível em <https://atlasdasjuventudes.com.br/juventudes-e-a-pandemia-do-coronavirus/>. BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Secretaria de Educação Especial. MEC; SEESP, 2001, 79p.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. *Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria n.555/2007*, prorrogada pela Portaria n. 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção Especializada à Saúde. Departamento de Atenção Hospitalar, Domiciliar e de Urgência. *Protocolo de manejo clínico da COVID-19 na Atenção Especializada* [Internet]. Brasília: Ministério da Saúde; 2020. 48 p. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes?manejo_clinico_covid-19_atencao_especializada.pdf. Acessado em 18 out. 2022.

BRASIL. Censo Demográfico 2019. *Principais resultados – Educação*. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 8 out. 2022.

BRASIL. IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e estatística. Disponível: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 de março de 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 18 out. 2022.

BRASIL. Reflexo da COVID-19 na avaliação da educação superior é tema de reunião com avaliadores do BASis. Disponível em: http://inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/reflexo-da-covid-19-na-avaliacao-da-educacao-superior-e-tema-de-reuniao-com-avaliadores-do-basis/21206.

COIMBRA, C. L.; SILVA, L. B. e; COSTA, N. C. D. A evasão na educação superior: definições e trajetórias. *Educação e Pesquisa*, [S. l.], v. 47, p. e228764, 2021. DOI: 10.1590/S1678-4634202147228764. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/186951>. Acesso em: 02 abr. 2022.

FILHO, Roberto Leal Lobo e Silva. *et al.*, A evasão no ensino superior brasileiro. Disponível em <https://www.scielo.br/j/cp/a/x44X6CZfd7hqF5vFNnHhVWg/?lang=pt>.

HERINGER, Rosana. Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 7-17, jan./jun. 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v19n1/03.pdf>.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2019*. Brasília: Inep, 2019. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>. Acesso em: 28 set. 2022.

LOBO, Maria Beatriz de Carvalho Melo. *Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções*. Instituto Lobo para Desenvolvimento da Educação, da Ciência e da Tecnologia, 2012.

MARTINS, Ronei. Ximenes. A Covid-19 e o fim da educação à distância: um ensaio. *Revista de Educação a Distância*, v. 7, n. 1, p. 242-256, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/620>. Acesso em: 28 set. 2022.

RONDINI, Carina. Alexandre; PEDRO, Ketilin Mayra; DUARTE, Cláudia dos Santos. Pandemia do Covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na práxis docente. *Educação*, v. 10, n.1, p.41-57, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p41-57>.

SEMESP. Mapa do Ensino Superior. 11. ed. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/mapa/educacao-11/brasil/evasao/>. Acesso em: 20 out. 2022.

SILVA, F. I. C. da *et al.* *Evasão Escolar no Curso de Educação Física da Universidade Federal do Piauí*. Avaliação: Revista de rede de avaliação institucional da educação superior. Campinas, v. 17, n. 2, p. 391-404, jul. 2012.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. *Educação: da interrupção à recuperação*. 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 16 out. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. *Alunos com deficiência: relatório técnico*. Uruguaiana, 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. *Relatório Integrado de Gestão do Exercício de 2022*. Bagé, 2021. Disponível em: <https://sites.unipampa.edu.br/proplan/files/2021/04/rgi-2020>. Acesso em: 24 set. 2022.

5.4 - Resultados e discussões referentes à entrevista semiestruturada aplicada aos docentes universitários. - Artigo III

A etapa IV foi contemplada a partir de uma entrevista semiestruturada aos professoras(es) da Unipampa, campus Uruguaiana, a fim de investigar como se manifestam sobre suas práticas para inclusão de alunos com deficiência, qual o suporte recebido pela instituição e informações sobre a formação continuada na área da Inclusão.

Para a coleta dos dados nessa etapa, foi utilizado um questionário com questões abertas e fechadas, construído especialmente para a presente pesquisa, seguindo os objetivos específicos (Apêndice III).

5.4.1 Artigo III

O artigo III, intitulado “Práticas inclusivas no ensino superior - Percepção dos docentes, suporte da instituição e provimento de formação continuada”, contempla os objetivos 4,5 e 6 do estudo e foi publicado pelo periódico IOSR Journal of Humanities and Social Science (ISSN -2279-0837), com classificação *qualis* (CAPES) A3, na área de Ensino.. O artigo está organizado nas normas da revista a qual foi submetido. Em sua estrutura, apresenta os resultados referentes à etapa IV do percurso metodológico.

Práticas Inclusivas No Ensino Superior - Percepção Dos Docentes, Suporte Da Instituição E Provimento De Formação Continuada

Mara Aparecida De Miranda Batista Dias¹; Silvia Mossi Utzig²;
 Luciana Genro Bilhalba³; Edward Frederico Castro Pessano⁴

¹(Universidade Federal Do Pampa, Brasil; Orcid: 0000-0003-0976-5862)

²(Universidade Federal Do Pampa, Brasil; Orcid: 0000-0003-2668-0676)

³(Universidade Federal Do Pampa, Brasil; Orcid: 0009-0008-7558-4588)

⁴(Universidade Federal Do Pampa, Brasil; Orcid: 0000-0002-6322-6416)

Resumo:

Este artigo investiga as práticas inclusivas realizadas por docentes no ensino superior, com foco na percepção dos professores quanto ao suporte institucional e à oferta de formação continuada. A pesquisa, realizada em uma Universidade Federal, envolveu entrevistas semiestruturadas com professores de diferentes áreas. Os resultados indicam desafios, como a insuficiência de capacitação específica e a carência de recursos institucionais para atender estudantes com deficiência. O estudo reforça a relevância da formação docente para garantir a efetividade da educação inclusiva.

Palavras-chave: Inclusão, Ensino superior, Formação docente.

Date of Submission: 24-09-2024

Date of Acceptance: 04-10-2024

I. Introdução

Esse artigo compreende uma das etapas de uma pesquisa de doutorado, aborda uma entrevista semiestruturada que tem como foco a investigação acerca das práticas inclusivas adotadas pelos docentes no ensino superior em uma Universidade Federal, assim como o suporte e formação continuada recebida pela instituição.

As discussões acerca da educação inclusiva no Brasil especificamente no Ensino Superior estão sendo recentemente inseridas, visto que os estudantes com deficiência estão adentrando nas universidades mais precisamente na última década.

Em contrapartida, na educação básica brasileira, a partir do final da década de 1980 intensificaram-se os debates acerca da educação inclusiva, como consequência de discussões internacionais, quando pesquisadores, professores e outros profissionais da educação colaboraram para a efetivação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, assim como, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e a Declaração de Salamanca (CARVALHO, 2004, p.77). Estes documentos foram muito importantes para a idealização de uma escola igualitária independente de gênero, etnia, condição física, intelectual e social.

Na educação brasileira, estes diálogos se deram a partir da reforma democrática, a exemplo de movimentos que deram origem a Constituição Federal (1988) e os debates que desaguarão na Lei de Diretrizes de Bases da Educação - LDB (1996), que por sua vez contempla e norteia a educação para pessoas com deficiência, dentro da esfera da educação básica.

Este estudo foca o olhar sobre a prática docente na universidade diante da realidade atual, ou seja a inserção de estudantes com deficiência no Ensino Superior, acredita-se ser um estudo relevante, constatando que, são os docentes que tem uma aproximação direta com estudantes em tal situação.

Esta pesquisa tem como objetivo "Investigar como os docentes manifestam-se sobre suas práticas para inclusão de alunos com deficiência, qual o suporte recebido pela instituição e informações sobre a formação continuada na área da Inclusão." Pois, compreendemos que as discussões sobre a temática da inclusão são relevantes considerando a realidade da Educação superior.

II. Estratégia Metodológica

Este artigo emergiu no âmbito de um Programa de Pós-graduação Educação em Ciências da UNIPAMPA e é um recorte referente a uma das etapas da construção da tese de doutorado em Educação intitulado: *Perspectivas, possibilidades de inserção e de permanência de jovens com deficiência no Ensino Superior*

Para investigar quais são as práticas inclusivas colocadas em práticas pelos docentes no Ensino Superior numa perspectiva de educação inclusiva foi utilizado uma abordagem qualitativa, do tipo exploratória, descritiva e de campo.

Para o cenário do estudo foram escolhidos dois entre os dez campus que compõem uma universidade federal localizada na região de fronteira e campanha do Rio Grande Sul.

Participaram da amostra 10 professoras(es) dos cursos de graduação do campus Uruguaiana e do Campus Bagé da Unipampa, vinculados por concurso público ou contrato, com carga horária de no mínimo 10 horas, os quais atenderem aos seguintes critérios de inclusão: estar vinculado à instituição pesquisada; possuir em sua classe estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades, no semestre letivo em que a pesquisa foi aplicada; assinar o termo de consentimento livre e esclarecido assinalando a opção “concordo” e declarando aceitar participar voluntariamente deste estudo. Como critérios de exclusão configuraram aqueles contrários aos de inclusão.

Delineamento do estudo

Essa pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa exploratória e transversal, do tipo estudo de campo, assim chamado, pois, o pesquisador vai até o local onde ocorre o fato pesquisado, de acordo com Gonsalves (2021, p.67) a pesquisa de campo busca a informação diretamente com a população pesquisada. O pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre e reunir um conjunto de informações a serem documentadas.

Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

Para realização desta pesquisa foi utilizado como instrumento de coleta de dados um roteiro de entrevista semiestruturada, foi disponibilizado um questionário com 07 questões fechadas relacionadas ao perfil e vínculo com a instituição dos entrevistados e 09 questões abertas relacionadas às práticas e vivências na educação inclusiva dentro da sala de aula da universidade federal. O questionário contou com auxílio da ferramenta Google Forms, construído especialmente para a presente pesquisa, seguindo os objetivos propostos.

Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, expectativas, comportamento presente ou passado etc. Construir um questionário consiste, basicamente, em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas (GIL, 2008). A entrevista também se toma mais flexível ao fazer com que o entrevistador deixe mais claro o significado das perguntas facilitando a adaptação dos entrevistados às circunstâncias do decorrer da entrevista (GIL, 2008, p.110).

Inicialmente foi realizado um estudo de investigação a partir das planilhas disponibilizadas pela secretaria acadêmica em relação ao quantitativo de estudantes com deficiência, assim matriculados nos cursos de graduação. A partir deste dado buscou-se pelos professores atuantes nos respectivos cursos. O contato foi via e-mail e após o aceite do docente a ser entrevistado foi encaminhado o questionário. Os professores foram informados da voluntariedade, do caráter anônimo e confidencial de todas as informações. Mediante confirmação de participação na pesquisa, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, baseado nos preceitos éticos vigentes para realização de pesquisa com seres humanos defendidos pelas resoluções nº 466/12 e nº 510/16 do CNS/MS.

A pesquisa foi conduzida levando em consideração os princípios éticos, conforme estabelecidos pela Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, que traz diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos (BRASIL, 2012).

Para este questionário foi levada em consideração todas as recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa conforme Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS (BRASIL, 2021), que se refere às orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual.

A coleta de informações foi iniciada após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, sob o número de parecer nº 5.257.863 da Universidade Federal do Pampa.

Procedimentos de análise de dados

Os dados foram analisados de forma qualitativa baseados na análise de conteúdo segundo Bardin (2016). A análise de conteúdo, segundo Bardin, segue os três seguintes passos: 1) pré análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Para análise e organização dos dados, para denominar os participantes e preservar o anonimato, estes foram representados de acordo com um código para cada entrevistado, desse modo foram utilizadas as siglas D1, D2, D3 para representar, respectivamente, o docente 1, docente 2 e docente 3 e assim sucessivamente.

Este estudo apresenta como objetivo: “Investigar como os docentes manifestam-se sobre suas práticas para inclusão de estudantes com deficiência, qual o suporte recebido pela instituição e obter informações sobre a formação continuada na área da Inclusão.

Com o intuito de conhecer e analisar o cenário pesquisado emergiram categorias as quais poderão contribuir para uma compreensão mais efetiva da realidade inclusiva no ensino superior dentro da Universidade investigada.

Mediante a análise de dados com a metodologia de Bardin (2016), resultaram as seguintes categorizações, e suas respectivas contribuições:

Categoria I - Perfil dos entrevistados e situação profissional diante da universidade.

Categoria II- Perfil dos estudantes inclusos matriculados na Universidade Federal em relação a deficiência específica e opção de curso de graduação.

Categoria III- Experiências e vivências dos docentes referentes às dificuldades encontradas.

Categoria IV- Estratégias adotadas, as adaptações curriculares, os materiais didáticos específicos à deficiência dos estudantes.

Categoria V-Formação continuada dos docentes em relação à educação inclusiva.

Categoria VI - Percepção dos professores frente a Educação Inclusiva na formação profissional e inserção no mercado de trabalho.

III. Resultados E Discussão

Diante dos dados coletados e analisados, a partir das sete (7) questões fechadas, foi possível obter, na primeira pergunta, o aceite em participar deste estudo, nas próximas duas a identificação do perfil dos docentes entrevistados. Entre a quarta e sétima questões foi investigado sobre o vínculo do professor(a) com a universidade, em qual campus está efetivado, o tempo de atuação docente e o curso de graduação em que leciona. As perguntas abertas de número 08 a 10 foram direcionadas especificamente a saber sobre os estudantes com deficiências, sendo assim foi questionado o número em sala de aula, em quais cursos estão matriculados, quais as deficiências específicas dos estudantes. Nas questões de 11 a 16 investigou-se sobre a situação de aprendizagem, as experiências dos docentes referentes às dificuldades encontradas, as estratégias adotadas, as adaptações curriculares, os materiais didáticos específicos à deficiência e a formação continuada dos professores(as) relativo à educação inclusiva.

Conforme o exposto acima, em relação ao cenário da pesquisa surgiram as seguintes categorizações, e suas respectivas contribuições:

Categoria I - Perfil dos entrevistados e situação profissional diante da universidade. (Perguntas de 1 a 7)

Categoria II- Perfil dos estudantes inclusos matriculados na Universidade Federal em relação a deficiência específica e opção de curso de graduação. (Perguntas de 8 a 9)

Categoria III- Experiências e vivências temporais dos docentes na educação inclusiva e as dificuldades encontradas no percurso (Perguntas 10 a 11)

Categoria IV- Estratégias adotadas, as adaptações curriculares, os materiais didáticos específicos à deficiência dos estudantes. (Pergunta 12 a 14)

Categoria V-Formação continuada dos docentes em relação à educação inclusiva. (Pergunta 15)

Categoria VI - Percepção dos professores frente a Educação Inclusiva na formação profissional e inserção no mercado de trabalho.(Pergunta 16)

Apresento a seguir as discussões referente às categorias descritas acima:

Categoria I - Perfil dos entrevistados e situação profissional diante da universidade

A primeira pergunta foi direcionada à confirmação de aceite em responder espontaneamente tal entrevista, na qual obteve 100% de respostas afirmativas.

A pergunta seguinte, sendo a segunda, estava direcionada a saber a faixa etária dos participantes, na qual constatou que os entrevistados tinham entre 30 e 60 anos, sendo 4 docentes, um percentual de 30,8%, entre 30 e 40 anos, 6 professores, um percentual de 46,2%, entre 41 e 50 anos e 3 docentes, um percentual de 23,1% entre 51 e 60 anos.

Em relação ao sexo biológico dos participantes, terceira questão da entrevista, constatou-se que, 53,8%, ou seja 7 participantes eram femininos, e 46,2% sendo 6 participantes masculinos.

Os dados analisados demonstram que em relação ao perfil dos participantes, percebe-se que a maioria dos entrevistados estão na faixa etária entre 41 e 50 anos, sendo a maior parte pertencente ao sexo feminino.

Como quarta pergunta buscou investigar qual o vínculo com a Universidade Federal do Pampa, indagando se o docente foi admitido por contrato temporário ou por concurso público. Nessa questão constatou-se que todos os entrevistados estavam vinculados por meio de concurso público.

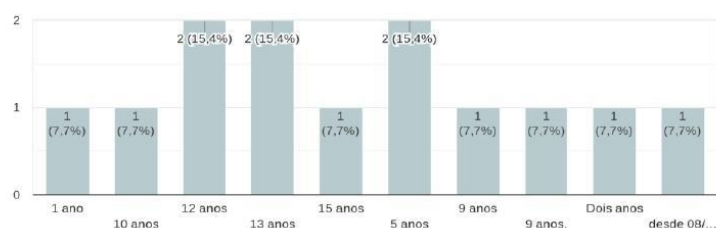
Na quinta pergunta, foi a vez de saber em qual dos câmpus o professor era efetivo, constatando que a maioria foi do campus de Uruguaiana no total de 10 representando 76,9% e um número de três participantes do campus situado no município de Bagé sendo 23,1%.

Conforme o gráfico abaixo podemos observar o tempo de atuação profissional dos docentes entrevistados, respostas dadas ao sexto questionamento.

6- Qual o seu tempo de atuação profissional no Ensino Superior da Unipampa - Uruguaiana/Bagé

RS?

13 respostas



Constata-se que (05) dos professores, sendo um em cada quantidade de tempo em anos, respectivamente, possuem um, dois, seis, dez e quinze anos de vínculo profissional com a universidade, assim como também a quantidade de oito (08) profissionais, sendo dois (02) deles em cada tempo descrito a seguir: cinco, nove, doze, treze anos atuando na docência da universidade. Os entrevistados, em sua maioria, apresentam um tempo significativo de experiência na caminhada profissional.

Na sétima pergunta deste estudo foi indagado sobre a carga horária e em qual (s) curso (s) de graduação o docente exerce a docência. Em consonância com a carga horária, todos responderam que possuem 40 horas semanais, e os cursos citados foram: Educação física, Engenharia de alimentos, Fisioterapia, Letras, Medicina e Medicina Veterinária.

Na análise das perguntas, entre a quarta e a sétima, constatou-se que todos os entrevistados estavam vinculados por meio de concurso público à universidade, sendo a maioria deles efetivos do câmpus de Uruguaiana, assim como a maior parte também atua com um tempo significativo junto a instituição, obtendo um total de 40 horas semanais distribuídos em cinco cursos.

Categoria II- Perfil dos estudantes inclusos matriculados na Universidade Federal em relação a deficiência específica e opção de curso de graduação (Perguntas de 8 a 9)

Para analisar as respostas da categoria II referentes ao oitavo e nono questionamento, optou-se em descrever no quadro abaixo. Para denominar os participantes e preservar o anonimato foram utilizadas as siglas D1, D2, D3 para representar, respectivamente, o docente 1, docente 2 e docente 3 e assim sucessivamente.

Quantos alunos com deficiência ou transtorno você possui em sala de aula ? Quais os cursos ele(s) está (ão) matriculados (as) respectivamente?
D01 - No momento, nenhum; mas já tive um aluno, por um semestre.
D02 - 14, todos no curso de Medicina (Introdução à Antropologia e Sociologia; Antropologia Médica; Bioética, Direitos Humanos e Cidadania; Vivências no SUS 1, 2 e 3; Ações Integrativas Complementares II.
D03 - Diversos alunos, medicina
D04 - 1
D05 - 3, Fisioterapia
D06 - Fisioterapia: 1 aluno cego, 1 aluno autista // Enfermagem: um aluno autista

D07 - 1, Educação Física
D08 - 1, engenharia de Alimentos
D09 - 1, Medicina Veterinária
D10 - Neste semestre, acredito que apenas 1.
D 11 - 01
D12 - 4, Enfermagem
D 13 -3 alunos do curso de engenharia de computação

Ao observar as respostas descritas acima, percebe-se uma grande incidência de estudantes com deficiência no curso de medicina, provavelmente devido a política de cotas, as quais são oriundas de uma série de ações afirmativas desenvolvidas a partir dos anos 2000 para ampliar o acesso aos cursos superiores resultando na inserção de um perfil de estudante que não era encontrado nas universidades públicas e privadas mais concorridas do país.

Popularizadas no Brasil como cotas, estas são políticas que beneficiam grupos desfavorecidos na distribuição de recursos escassos, como empregos públicos, vagas em universidades, serviços públicos e representação política (MORAES SILVA, 2006).

Desses ambientes a serem democratizados, principalmente, o acesso à educação, com especial destaque para o Ensino Superior, considerando que este abre possibilidades para os egressos se colocarem no mercado de trabalho de forma digna.

Nesse contexto, estas ações objetivam prover condições para que todos os segmentos da sociedade possam competir com um mínimo de igualdade e justiça com a possibilidade de gerar renda e prestígio a seus beneficiários.

A Organização Mundial da Saúde definiu a deficiência como sendo, "qualquer perda ou anormalidade relacionada à estrutura ou à função psicológica, fisiológica ou anatômica". Ou seja, a deficiência faz parte da condição humana na medida em que pode ser congênita, quando nasce com a pessoa, ou adquirida ao longo do percurso da vida.

Na questão 09 foi perguntado quais eram as deficiências específicas dos estudantes matriculados nos cursos de graduação mencionados acima: Você pode apontar qual é a deficiência ou Transtorno do(s) estudante(s) universitário(s)?

Em consonância com o perguntado a deficiência que mais foi mencionada pelos docentes foi o TEA (transtorno do espectro autista) a qual foi citada 10 vezes. De acordo com a lei de nº 12.764, de 2012, a pessoa com TEA é uma pessoa com deficiência: "a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais". A lei também instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

Em um total de 05 vezes foi citado o TDAH (transtorno de déficit de atenção e hiperatividade) apesar de o TDAH não constar como deficiência intelectual, pois não afeta diretamente a capacidade intelectual da pessoa afetada. Pelo contrário, o TDAH afeta a capacidade da pessoa de controlar seu comportamento e atenção, o que pode prejudicar seu desempenho em tarefas cotidianas.

A deficiência física foi citada três vezes. Conforme a Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015, a pessoa com deficiência (PCD) é definida como aquela que tem impedimento de longo prazo, seja de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, na inter-relação com uma ou mais barreiras, podendo obstruir a participação social efetiva e plena em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015). A deficiência física pode ser percebida a partir de uma perspectiva médica e social.

Em se tratando da deficiência visual foram mencionados 05 vezes o termo baixa visão e 04 vezes visão monocular. O número de estudantes com deficiência visual que ingressam no ensino superior tem sido expressivo graças às políticas de ações afirmativas e às mudanças na educação básica destinadas a este grupo nos últimos anos. Em vista dessas mudanças, o acesso à informação e as condições de acessibilidade disponibilizadas nas Instituições de Ensino Superior devem ser prioridades para garantir a permanência desses estudantes na universidade. (Silva e Pimental, 2021).

Em referência à deficiência auditiva foram citadas 06 vezes. O aumento da presença de estudantes surdos em cursos superiores decorre de diversos fatores, entre os quais: o reconhecimento, a partir de meados da década de 1990, do *status* de língua para a língua de sinais; o desenvolvimento de propostas de educação bilíngue de

qualidade para surdos; e um momento histórico no qual políticas públicas de inclusão vêm aos poucos aumentando o acesso e a participação ativa de pessoas com necessidades especiais em diferentes contextos sociais.

Foi pronunciado duas vezes a deficiência intelectual. Conforme Ferreira acerca do conceito de deficiência intelectual é possível deduzir que:

[...] as pessoas com deficiência mental desenvolvem-se enquanto sujeitos humanos, pelos mesmos processos que são constitutivos do desenvolvimento de qualquer outra pessoa [...] e, portanto [...] todos os processos de educação de uma pessoa regem-se pelos mesmos princípios, inclusive os desenvolvidos com os alunos que têm déficit intelectual. (FERREIRA, 2002, p.101).

O último relato sobre as deficiências específicas dos estudantes matriculados foi a paralisia cerebral do tipo discinética, a qual de acordo com as Diretrizes de Atenção à Pessoa com Paralisia Cerebral (BRASIL, 2013), o tipo de paralisia cerebral discinética se caracteriza pela presença de movimentos irregulares mais evidentes quando o paciente inicia um movimento voluntário produzindo movimentos e posturas atípicas.

Em relação às deficiências a Lei Brasileira de Inclusão, em seu Art. 2º, assim se manifesta: “ Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”. (Brasil, 2015).

Para efeito de cumprimento da Lei de cotas, as tipologias de deficiência aqui apresentadas tomam como parâmetro o Decreto nº 3.298/1999, com a instrução Normativa SIT/MTE Nº 98, de 15/8/2012, observando os dispositivos da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, Lei 12764/12, Lei 13146/2015.

Ao analisar todas as respostas dos participantes na pergunta nove, percebe-se que as deficiências citadas ao todo foram: TEA (transtorno do espectro autista) TDAH (transtorno de déficit de atenção e hiperatividade) deficiência física, visual, auditiva e intelectual, as quais contemplam todos os tipos de deficiências conforme a classificação da LBI (Lei Brasileira de Inclusão 2015).

Categoria III- Experiências e vivências temporais dos docentes na educação inclusiva e as dificuldades encontradas no percurso (Perguntas 10 a 11)

Na categoria III estão inseridas as perguntas de número dez e onze, sendo que as respostas da pergunta dez estão descritas no quadro abaixo.

10-Você poderia me contar um pouco da sua experiência em ministrar aulas para acadêmicos universitários com deficiência? Há quanto tempo você vivencia esta prática educacional?

Participantes (docentes)	Experiências/Vivências
D 1	entendo que cada caso é um caso! Esta aluna deste semestre, nem parece que possui alguma deficiência. só sei pois está registrado em sua matrícula. Porém, convivi com um aluno com deficiência visual e me sentia inseguro em ministrar as aulas, pois não sabia direito como lidar com a situação, me faltava e me falta formação.
D2	É o segundo semestre de participação deste aluno na cadeira, mas nunca aconteceu alterações e as aulas transcorreram dentro da normalidade.
D3	O primeiro discente que eu tive com diagnóstico de deficiência e que foi me informado pela Instituição foi em 2018. Embora, é provável que muitos discentes com algum tipo de deficiência tenham cursado minhas disciplinas sem que houvesse uma comunicação formal sobre o diagnóstico. É um desafio pois quase sempre recebemos esses alunos sem uma orientação adequada sobre como proceder.
D4	Aqui na Unipampa, o primeiro aluno com deficiência que tive foi o aluno com deficiência visual. Seu ingresso no curso foi desafiador para mim, uma vez que ministrei disciplinas nos semestres iniciais e que demandam a identificação de estruturas do corpo humano. Para completar, foi no primeiro semestre da pandemia, o que me levou a buscar alternativas para que o aluno alcançasse as competências previstas na componente curricular. Precisei do auxílio de um monitor específico para ele (voluntário) e também levar materiais de estudo semanalmente para empréstimo ao discente. No fim, o aluno alcançou aprovação e o monitor foi premiado em um congresso na área sobre as técnicas utilizadas com este aluno. Já com os alunos autistas, não foram necessárias maiores adaptações, uma vez que são participativos e sociais. A única estratégia necessária com estes discentes é dar a eles um momento exclusivo para realizarem sozinhos suas avaliações práticas, a pedido dos mesmos.
D5	13 anos.
D6	Como docente de prática clínica, percebo que algumas limitações dos discentes em questão podem ser contornadas com equipamentos modernos e disponíveis, todavia a instituição não dispõe de acesso a estes (seja em razão de custo, ou do quantitativo suficiente). Exemplico, durante dois semestres lecionei aulas para discente com deficiência auditiva, a qual necessitava para pleno aproveitamento de

Práticas Inclusivas No Ensino Superior.....

	<p>estetoscópio adaptado, porém neste 1 ano até a chegada do equipamento, adaptamos a verificação de pressão com aparelho digital oriundo de apreensão na pandemia e outros aparelhos que são meus porém ocupo em aula, frente a necessidade dos discentes. Enfim o estetoscópio adaptado foi recebido, e com isso a discente pode enfim realizar as ausculta pulmonares e cardiacas, tendo comigo recuperado os temas em razão de acompanhá-la na prática hospitalar. Esse exemplo, em minha opinião, sinaliza a necessidade de investimentos para permanência destes alunos e para que possam ter acesso pleno à formação que escolheram. Temos uma discente que abandonou o curso neste 1 ano de espera pelo aparelho, tendo ido para universidade privada que teria melhores condições de recebê-la o que me causa profunda consternação. Fazemos o possível mas sem suporte é inviável ter uma formação de qualidade. Há todavia casos em que não é possível adaptar, no caso da visão monocular, o discente e professores cientes do fato, sabem que o mesmo não poderá fazer testes de confrontação visual, e o mesmo é orientado a solicitar apoio para tal função durante a graduação e para a vida profissional, na perspectiva do trabalho em equipe, isso não será um problema. Para ele em conversa adaptamos os slides, letras em provas e outras demandas que possamos identificar.</p>
D7	<p>Na Unipampa, minha oportunidade está em ministrar aulas a alunos com paralisia cerebral e atualmente, este aluno(a) está nos estágios supervisionados do curso de Fisioterapia se formando no final do ano de 2023. Esse aluno(a) não apresentava deficiência intelectual, somente física. Assim, a estratégia docente foi sempre oferecer tempo de apresentação, execução de atividades avaliativas superior aos alunos típicos. O tempo de apresentação de trabalho nas semanas acadêmicas quando fui avaliador de pôster foi maior também.</p>
D8	2022.
D9	Os processos são complexos, principalmente em relação a avaliação do ensino-aprendizagem dos alunos com espectro autista. 1 ano e 9 meses.
D10	Foi tranquilo. Apenas um semestre. O aluno é extremamente inteligente e competente. Cumpriu todas as tarefas com excelência.
D11	Vivencio desde que sou professor antes na FURG e agora na Unipampa.
D12	<p>Sou professora há 27 anos, mas tenho me debruçado mais efetivamente na adaptação de aulas, atividades, avaliações e currículo para pessoas com deficiência desde 2013, mais ou menos. Tenho muitas experiências para contar, seria impossível escrever aqui em um formulário. Sou doutora em Antropologia, com tese sobre inclusão de pessoas com deficiência (principalmente autistas) no mercado de trabalho. Atuo desde 2015 em comitês brasileiros de deficiência e acessibilidade, sou membro do CONINA (Comissão da Unipampa para assessoria dos NINAs) e atuo diretamente no Campus Uruguaiana com o acompanhamento dos discentes com deficiência. Temos um grupo de estudos chamado GENAD - Grupo de Estudos em Neurodiversidade, Autismo e Deficiência, onde também atuamos em pesquisa e extensão. Já publicamos muitas das experiências dos alunos com deficiência da Medicina no CGEM, SIEPE, etc... Estou à disposição para uma entrevista mais longa, se quiseres.</p>
D13	Eu ministrei aula para esse aluno quando o ensino estava remoto. Foi apenas 1 semestre.

Os relatos de experiências vividas pelos professores entrevistados demonstram que lecionar para estudantes com deficiência já faz parte do cotidiano docente, relatam que há casos diferentes não podendo generalizá-los, assim como também a vivência com cada situação é variável, pois em alguns casos conforme adaptações a aprendizagem é satisfatória assim como em outros já aconteceu até mesmo de evasão do discente.

Nessa perspectiva, a dificuldade é apontada no momento em que os docentes constatam que há necessidade de repensar suas práticas e direcioná-las ao novo contexto de ensino voltado para o processo da educação inclusiva. Logo, os docentes passam a se sentir limitados na condução de um novo fazer (COSTA; GOMES; BEZERRA, 2022).

Os docentes proferem que ao se depararem com o estudante com deficiência em sala de aula é sempre um desafio a ser enfrentado e a necessidade constante de buscar alternativas para a efetividade das aulas. Outro ponto ressaltado se refere aos sentimentos de insegurança, falta de comunicação sobre o diagnóstico da deficiência específica assim como a falta de aparelhos adaptados também específicos a cada caso e conseqüentemente a falta de orientação adequada sobre como proceder com esses estudantes.

O questionamento abordado na questão de número onze foi o seguinte:

11-Atualmente para atender estudantes com deficiência em sala de aula juntamente com o restante da turma na graduação, quais as dificuldades você aponta?

Práticas Inclusivas No Ensino Superior.....

Participantes Docentes	Dificuldades encontradas
D1	Como disse, neste semestre, tenho uma aluna com déficit de atenção. Não tenho dificuldades no processo de ensino, pois a aluna interage muito bem comigo e com o restante da turma.
D2	Abordamos com naturalidade, não fazendo diferenciação
D3	Os alunos com deficiência intelectual acabam não acompanhando o mesmo ritmo de desenvolvimento das atividades que são propostas para a turma regular. Então acabam tendo um desempenho muito baixo nas avaliações e resultando em um aprendizado insuficiente. Por fim, isto acaba criando uma frustração no discente, que cria uma expectativa de formação universitária e se vê diante de obstáculos difíceis de serem transpostos. Anatomia é uma área do conhecimento que já traz uma dificuldade inerente ao conteúdo extenso e terminologias desconhecidas para o aluno ingressante. Para os discentes com deficiência, estas dificuldades tornam-se ainda mais prementes.
D4	No momento, não encontro dificuldades.
D5	não há suporte da Universidade. Não há capacitação / treinamento preparatório ou monitores que sejam habilitados para auxiliar
D6	Em especial o sistema GURI, o mesmo sinaliza que o discente possui uma deficiência, porém não a cita. Tal situação leva alguns docentes ao constrangimento nas primeiras aulas, haja vista não ter conhecimento prévio do problema. O sistema poderia informar para facilitar a abordagem e antecipar processos pedagógicos adaptados. Ainda, há ausência ou equipamentos defasados e um orçamento limitado e risório para aquisição pelos cursos, carecendo de investimento e suporte, para o qual infelizmente o Nina não é ágil e eficaz na instituição, levando a abandonos e retenção
D7	Bem... não tive a oportunidade de trabalhar com alunos com deficiência intelectual. Percebo que há falta de materiais didáticos, instrumentos facilitadores, capacitação docente
D8	Dificuldade de saber se o estudante está acompanhando o conteúdo e efetivamente aprendendo
D9	O aluno não acompanha o ritmo da turma, apresentando dificuldades em relação aos horários, compromissos com as atividades e desenvolvimento de trabalhos em grupos.
D10	Com esse aluno (único que tive), não houve dificuldades com relação à turma. O aluno foi acolhido e apoiado pelos colegas.
D11	Equipamentos, monitores(acompanhantes), profissionais para auxiliar no preparo do material adequado, e aparato em sala de aula.
D12	Acredito que a rigidez institucional dos sistemas avaliativos; a dificuldade de mapearmos de forma efetiva os discentes com deficiência; a grande carga de trabalho que impede uma dedicação maior...
D13	Falta de uma política clara para o suporte.

Uma das dificuldades apontadas pelos docentes entrevistados está relacionada à aprendizagem, sendo que o ritmo de acompanhamento e desenvolvimento do estudante incluso é diferenciado, acarretando em um desempenho aquém dos outros integrantes da turma regular o que acaba gerando uma frustração no jovem diante da perspectiva de formação universitária.

Diante do exposto, os professores ainda manifestam que se deparam com a falta de suporte da universidade em se tratando de capacitação tanto dos docentes quanto dos monitores, assim apresentam dificuldade de mensurar se o estudante está aprendendo efetivamente, visto que existe uma rigidez institucional dos sistemas avaliativos, também em razão da grande carga de trabalho que impede uma dedicação do docente com maior qualidade.

Categoria IV- Estratégias adotadas, as adaptações curriculares, os materiais didáticos específicos à deficiência dos estudantes (Pergunta 12 a 14)

As respostas das perguntas 12 a 14 correspondentes a categoria IV, foram agrupadas no quadro a seguir descrito.
12- E desta sua experiência profissional resultou algumas estratégias de ensino que contribuíram para a Educação Inclusiva? Quais?

13-Na sala em que esse (s) estudante (s) com deficiência está (ão) matriculado (s), você tem necessidade de fazer adaptações de conteúdos, ambiente ou modo de comunicação? Especifique:

14-Para a prática educacional inclusiva você conta com o suporte da Universidade em relação aos recursos como materiais didáticos específicos a deficiência do estudante e apoio de profissional especializado ?

Participantes Docentes	Estratégias de ensino	Adaptações	Suporte/Recursos
D1	Adotei algumas estratégias de comunicação que percebi como importantes para esse aluno específico, que podem ser replicadas a outros alunos, mas não necessariamente. Exemplo: explicitar com clareza os resultados esperados, exemplificar, ter paciência e ser tolerante para com o tempo do aluno, saber ouvir.	Comunicação, sim. Outros aspectos, não.	Esse aluno não precisou de recursos adaptados, mas recebeu atendimento do NInA.
D2	Muitas: Avaliações elaboradas em traduções para Linguagem facilitada (parágrafo objetivo e desmembrado abaixo de cada questão); comunicação multi-sensorial (material sempre com pelo menos legendas e audiodescrição; volume do som e luz adequados); pacto pela neurodiversidade em Sala de Aula (ambiente seguro, sem bullying, silencioso, onde cada um fala na sua vez, etc); organização de redes de apoio e interdependência entre discentes; Diferentes exigências de retorno para diferentes inteligências (inteligências múltiplas); Não homogeneização de CHA exigidas; Adoção de Crip Time (tempos e ritmos diferenciados); material elaborado em tecnologias múltiplas e DUE (desenho universal de aprendizagem); Envio de material com antecedência para alunos com deficiência que precisam de mais tempo de organização psicossocial para as aulas; Não fazer avaliações presenciais (evitando situações de stress e sobrecarga); Disponibilidade full time no whatsapp para alunos com TDAH, autismo, disfunção executiva... e por aí vai..	Sim. Mencionei todos na questão acima.	O NUDE - NINA de Uruguiana tem apenas UM funcionário eles fazem o que podem na adaptação de materiais, como digitação de livros para PDF com letra aumentada, braille, etc. Mas não tenho conhecimento de outras adaptações..
D3	Sim, acompanhamento mais individual e sensível às especificidades, encaminhamentos ao NUDE e algumas adaptações nas avaliações e práticas.	Sim, as citadas acima	Pouco suporte
D4	Não	Não	Não
D5	roteiro de estudos, aulas extras, questionários para fixação de conteúdo, dinâmicas relacionando o conteúdo com as práticas do dia-a-dia, gravação de vídeos e audiodescrição do conteúdo. Não Como o aluno não dominava libras, tive que utilizar um programa que gerador de legendas para minha fala.	Sim. utilizei gravadores para que o mesmo tivesse como estudar mais tanto antes como após a aula para melhor fixação de conteúdo. fiz dinâmicas para melhorar a manualidade do mesmo e trouxe modelos em esqueleto sintético para que facilitasse o aprendizado do mesmo.	Infelizmente não há recursos disponíveis para utilizar com os alunos com deficiência visual. Não há livros em braille ou com audiodescrição das técnicas abordadas nas disciplinas. Não há material condizente para realização das práticas (como p.ex. goniômetro adaptado para o mesmo, fita métrica adaptada, dentre outros recursos necessários para prática clínica do mesmo) Infelizmente, apesar de todos os esforços do NINA, que propicia monitores, tivemos

Práticas Inclusivas No Ensino Superior.....

			por muito tempo (desde 2020) dificuldades de apoio ao discente com deficiência visual, uma vez que para ele seria necessário um acompanhante em todas as aulas teóricas e práticas, uma vez que para dar maior atenção a ele, muitas vezes precisamos "deixar o resto da turma de lado" por alguns momentos. Infelizmente os monitores muitas vezes não eram do curso do aluno e se limitavam a "fazer inscrições em disciplinas" e "algumas leituras específicas". Se não fosse eu mesma buscar entre os ex-alunos alguém disposto a se voluntariar para o acompanhamento do discente, o resultado poderia ter sido outro.
D6	Sim. Criação de materiais alternativos para o aluno com deficiência visual, prática de fazer audiodescrição das aulas teóricas, reforço com a turma na necessidade de inclusão desses alunos e acesso a mim a qualquer dia e horário para tirar dúvidas, não apenas nos horários previstos no plano de ensino	Com o aluno cego, precisava fazer audiodescrição. Com os autistas (atuais) às vezes preciso fazer orientações pontuais com relação ao ruído da turma.	
D7	Não	Sim, procuro colocar mais textos nos slides. Procuro enviar a aula antes e enviar vídeos legendados para o estudante. Faço adaptação nas provas. Prazo ampliado para entrega de trabalhos.	Esse ano contamos com a presença de intérpretes de Libras, mas o estudante está matriculado desde 2020. Este ano teremos uma consultoria sobre inclusão para alunos surdos. Este ano está sendo ofertado curso de capacitação de Libras para docentes e TAES.
D8	Como o aluno não dominava libras, tive que utilizar um programa que gerador de legendas para minha fala.	Sim. Na comunicação. Falava pausadamente e com o programa de legendas citado na pergunta anterior.	A universidade possui, mas ainda vejo falta de clareza nas ações que poderiam ser realizadas. Vejo uma falha na identificação no período de ingresso dos alunos que necessitam de atendimento especializado.
D9	Não. Na ausência de uma orientação profissional, eu procuro o discente e converso com ele(a) sobre quais estratégias o deixariam mais à vontade para o aprendizado e avaliações. Normalmente estes discentes não sugerem ou aceitam nenhuma adaptação na metodologia para favorecer seu aprendizado. Possivelmente ficam constrangidos em receberem um tratamento diferente.	Talvez o conteúdo precise ser adaptado para ser desenvolvido de forma mais lenta. Contudo, na prática, os encargos docentes demandam tanto tempo, que deixa o atendimento à necessidade de um aluno deficiente limitado	Quase nenhum suporte

Práticas Inclusivas No Ensino Superior.....

D10	Por ocasião deste caso do aluno com deficiência visual, busquei a interação com ele, através do dialogo, sobre o que ele esperava das minhas aulas e como eu deveria proceder! Acredito que tenha dado certo, pois nunca houve uma reclamação por tarde dele. Lembro-me que os colegas de sala, também eram bem solícitos e se colocavam sempre a disposição..	Não!	Não
D11	Não, nenhuma	Não. Por a questão da deficiência ser física e não sensorial.	Não. A meu ver a universidade frente ao Campus Uruguaiana não se preocupa com os alunos com deficiência. Não percebo grandes conquistas adquiridas e uma construção de uma política pedagógica ao tema que seja realmente satisfatório. Não há debate com outras universidades para o crescimento e desenvolvimento da formação do aluno com deficiência.
D12	Realização de avaliações individualizadas com tamanho de fonte adequada, sala sem outros alunos para melhorar o silêncio e concentração. Preparação de slides e material direcionado aos respectivos alunos.	Algumas vezes sim, devido principalmente aos problemas de baixa visão	Não, quando pedido não fui prontamente atendido.
D13	Sim, adaptação das práticas de ensino em laboratório e debate das pautas, inclusão da estratégia OSCE para avaliação dos alunos	Exemplificados no questionamento anterior (Q.10)	Após ampla insistência hoje possuímos estetoscópios adaptados no curso. Para adaptação visual em específico não possuímos resolução e os ajustes propostos estão suficientes, porém não temos apoio pedagógico específico nesta pauta. Para o outro discente, supomos que a deficiência é física, não relatada, e o discente acompanha o processo de modo excelente, tendo entrado por ampla concorrência, embora smalizado no sistema a deficiência.

Diante do exposto no quadro acima em se tratando das estratégias adotadas pelos docentes para promover a inclusão, foram mencionadas de modo geral como atitudes sensoriais de atendimento individualizado, disponibilidade de horário extra, de escuta, diálogo, comunicação e paciência como forma de acolhimento e empatia. Em relação às avaliações foi relatado que as mesmas são adaptadas conforme a necessidade e especificidade de cada deficiência, seja em diminuição de questões, tempo estendido para realização, assim como audiodescrição caso necessário bem como o envio do material no período que antecede a aula.

Em resposta ao questionamento referente ao suporte e recursos disponibilizados pela instituição aos docentes no contexto inclusivo, percebe-se que ainda não há satisfatoriedade, o NUDE (Núcleo de desenvolvimento educacional) ampara com material impresso com fonte aumentada, o que não é suficiente, pois ainda há necessidade de recursos como equipamentos para adaptação visual por exemplo.

Categoria V-Formação continuada dos docentes em relação à educação inclusiva

No que tange a formação continuada foi proferida a seguinte pergunta:

15- Em relação a formação continuada dos professores na área da educação inclusiva, você participa de cursos, palestras, treinamentos ofertadas pela Universidade para capacitação?

Na inferência de número quinze, questionou-se sobre a formação continuada ofertada pela instituição de ensino superior aos docentes de jovens com deficiência, a intenção era saber quais as capacitações são disponibilizadas aos professores primando pela preparação para a realidade inclusiva.

A grande maioria respondeu que não há oportunidades de capacitação. O D5 relatou que quando houve uma capacitação nesta temática, aconteceu em período concomitante ao período letivo, dificultando a presença e participação dos docentes que estavam ministrando aula na mesma data.

Docente 5 (...) Pois a capacitação (última ministrada) batia com os horários que ministro aula (as capacitações deveriam ocorrer na primeira semana de aula) visto que neste período é realizado o ajuste de matrícula e assim poderia também melhor preparar o docente a como lidar com as respectivas necessidades dos alunos pcd que estiverem matriculados nas disciplinas. Docente 3 (...)Deveriam apontar o mês de fevereiro e agosto para o oferecimento de capacitação docente.

Diante do exposto acima nota-se que ainda não acontece um alinhamento estruturado por parte da coordenação pedagógica da instituição, para satisfazer a necessidade atual.

Outros docentes afirmaram que buscam capacitação externa da universidade. D6 (...) Estou fazendo capacitação em Libras atualmente D7(...) Realizei alguns cursos externos referente a pauta e participei de pesquisa de elaboração de mesa comunicacional em saúde que possibilitaram a reflexão sobre o tema.

A relação inconsistente com a educação inclusiva na formação de professores é apontada por vários autores como sendo uma das dificuldades mais significativas para a efetivação do processo de inclusão (TAVARES; SANTOS; FREITAS, 2016).

A educação inclusiva ainda está em processo, para sua efetividade é importante que o profissional docente esteja qualificado para atuar junto à universidade, à sociedade e à família, conforme as políticas de inclusão.

É necessário que professores tenham conhecimentos pertinentes para que consigam atuar de forma segura em suas ações, com atitudes reflexivas perante as práticas inclusivas (ULSENHEIMER; SILVA, 2020).

Esse conhecimento é adquirido, na sua totalidade, por meio das diversas facetas que abrange a formação docente assim como a experiência e vivência adquirida.

Categoria VI - Percepção dos professores frente a Educação Inclusiva na formação profissional e inserção no mercado de trabalho

Na última pergunta a de número dezesseis quis saber sobre qual a percepção dos docentes sobre o cenário em que o profissional irá atuar no mercado de trabalho após a conclusão da graduação.

16- O docente se sente capacitado para desenvolver e ministrar aulas para estudantes universitários com deficiência, contribuindo para a sua formação e conclusão do curso superior, objetivando a inclusão na sociedade e na vida profissional de fato? Qual é a sua percepção sobre este cenário?

A Universidade tem como uma das premissas a formação profissional, cada egresso está apto a exercer a sua qualificação no mercado de trabalho, sendo assim há que se considerar o contexto inclusivo dos jovens com deficiência tanto no percurso do curso superior quanto na sua carreira profissional futuramente.

A lacuna na formação de professores é apontada por vários autores como sendo uma das dificuldades mais significativas para a efetivação do processo de inclusão (TAVARES; SANTOS; FREITAS, 2016)

Em resposta a pergunta citada acima, metade dos entrevistados afirmaram que não se sentem capacitados para ministrar aulas para os estudantes com deficiência, delataram que são tantas as demandas dos docentes, que fica difícil estar participando em cursos de capacitação, portanto ainda é necessário mais formações e estudos voltados a cada tipo de deficiência ou transtorno. O D2 afirmou ...Minha percepção é que a instituição ainda está dando os primeiros passos no quesito formação e acompanhamento para inclusão.

Os professores apresentam excelência no âmbito da formação na graduação e na pós-graduação, mas quando esta formação é analisada sob o aspecto da educação inclusiva, esse preparo apresenta um nível insatisfatório (ARRUDA; CASTRO; BARRETO, 2020).

O D8 registrou ...Há um longo caminho de aprendizado de recursos didáticos e de criação de infraestrutura para atender esses discentes de acordo com as necessidades individuais. O docente 10 respondeu o seguinte:

D10 ... Excluindo os profissionais da licenciatura de educação especial, nenhum outro profissional tem habilitação e habilidades iniciais para de lidar com o aluno com deficiência. Estamos aprendendo no processo. Acredito que não se tem mais volta. A Inclusão escolar é como uma flecha lançada. Temos leis importantes, mas falta apoio social e capacitação docente desde a graduação.

O D3 responderam que percebe que a caminhada da inclusão é lenta em termos da efetivação das políticas públicas já existentes e a legislação vigente

O cenário de inclusão na Unipampa? Minha percepção é de que temos muito, mas muito mesmo a caminhar em termos de efetivação das políticas já existentes. Temos a legislação, temos os PPCs dos cursos e as documentações institucionais. Basta ter vontade política para contratar pessoas especializadas na área da deficiência e inclusão para comporem os NINAs dos Campi.

Trazendo o debate para a perspectiva do exercício da profissão após a conclusão do curso superior, outro professor(a) o D3 respondeu (...)Acredito que alguns tipos de deficiências são incompatíveis com algumas atividades profissionais, mas tento não frustrar o aluno com essa percepção.

Com uma visão mais otimista o D7 observou (...) Se o docente estiver capacitado poderá extrair o máximo do aluno e potencializar o seu aprendizado para melhor inserção ao mercado de trabalho

E ainda o D10 acrescentou (...) Eu me sinto capaz, pois tento aprender, buscar relatos de outros professores na literatura, mas sinto falta de uma ação mais incisiva da Unipampa neste sentido. Não adianta só o professor querer, é preciso apoio!

Corroborando com a discussão aponta-se a contribuição do D12 (...)Eu, frente aos discentes que hoje atendemos, acredito que consigo oportunizar o atendimento às necessidades dos discentes para formação de qualidade, embora me sentiria mais amparada com melhores recursos tecnológicos. Para futuras situações ainda não vivenciadas não me sinto preparada.

De modo geral, percebo grande preocupação de todos docentes para atendimento destas demandas, em especial porque o tema é complexo e cada área específica de formação tem elementos centrais distintos, o que por vezes deveria dirigir o debate ao invés de fazer um debate único

Duarte (2020) defendeu a ideia de que é necessária uma formação que possibilite a construção de uma cultura escolar inclusiva, de forma que os futuros professores tenham uma orientação inclusiva, para que possam combater atitudes discriminatórias, favorecendo, assim, o acolhimento a todos os seus estudantes e a defesa dos seus direitos à educação.

Sendo assim, conclui-se que a formação docente é a peça fundamental para a educação inclusiva efetivar-se de fato.

IV. Considerações Finais

O ensino universitário enfrenta desafios relacionados às novas demandas levantadas nas instituições de ensino, as quais exigem uma proposta de uma educação inclusiva que atenda à diversidade do novo perfil dos estudantes matriculados no Ensino Superior.

Este estudo objetivou investigar sobre a prática docente na universidade diante da inserção de estudantes com deficiência, visto que, são os educadores que têm uma aproximação direta com os graduandos..

O perfil dos docentes pesquisados compreendem uma faixa etária entre 41 e 50 anos, sendo a maioria do sexo feminino. Estes, estão vinculados a instituição universitária por meio de concurso público, cumprindo 40 horas/aulas semanais, distribuídos em cinco cursos.

Em relação a investigação destinada a saber o número de estudantes inclusos, distribuídos nos cursos de graduação da universidade pesquisada, percebeu-se uma grande incidência no curso de medicina, provavelmente devido a política de cotas, a qual ampliou o acesso aos cursos superiores resultando na inserção de um novo perfil de estudante.

Em consonância com pesquisa sobre qual o tipo de deficiência os estudantes apresentam, a mais mencionada pelos docentes foi o TEA (transtorno do espectro autista).

Diante do apurado, os professores manifestam que se deparam com a falta de suporte da universidade em se tratando de capacitação tanto dos docentes quanto dos monitores, assim apresentam dificuldade de mensurar se o estudante está aprendendo efetivamente, visto que há uma rigidez institucional dos sistemas avaliativos, também em razão da grande carga de trabalho que impede uma dedicação do docente com maior qualidade.

Em resposta ao questionamento referente ao suporte e recursos disponibilizados pela instituição aos docentes no contexto inclusivo, percebe-se que ainda não há satisfação. Metade dos entrevistados afirmaram que não se sentem capacitados para ministrar aulas para os estudantes com deficiência, delataram que são tantas as demandas dos docentes, que fica difícil estar participando em cursos de capacitação, portanto ainda é necessário mais formações e estudos voltados a cada tipo de deficiência ou transtorno.

Diante do exposto acima, nota-se que ainda não acontece um alinhamento estruturado por parte da instituição, para satisfazer a necessidade atual.

Estudos que busquem conhecer as necessidades específicas dos cursos de graduação para promover a inclusão poderão auxiliar em políticas institucionais para a efetivação da educação inclusiva.

Referências

- [1] Arruda, A. T. F. F. P.; Castro, E. L. De; Barreto, R. F. De. Inclusão No Ensino Superior: Um Desafio Para A Docência. *Ensino Em Perspectivas*, Fortaleza, V. 1, N. 2, P. 1-6, 2020. Disponível Em: <https://Revistas.Uece.Br/Index.Php/Ensinoem/Perspectivas/Article/View/4534>. Acesso Em: 23 Jul. 2021.
- [2] Araújo, M. Et Al. Formação De Professores E Inclusão Escolar De Pessoas Com Deficiência: Análise De Resumos De Artigos Na Base Scielo. *Rev. Psicopedagogia*, São Paulo, V. 27, N 84, 2010. Disponível Em: [Http://Www.Revistapsicopedagogia.Com.Br/Details/195/Formacao-De-Professores-E-In-Clusao-Escolar-De-Pessoas-Com-Deficiencia--Analise-De-Resumos-De-Artigos-Na-Base-Scielo](http://Www.Revistapsicopedagogia.Com.Br/Details/195/Formacao-De-Professores-E-In-Clusao-Escolar-De-Pessoas-Com-Deficiencia--Analise-De-Resumos-De-Artigos-Na-Base-Scielo). Acesso Em: 30 Jul. 2024.
- [3] Bardin, Laurence. *Análise De Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- [4] Brasil. Lei 13.146, De 6 De Julho De 2015. Institui A Lei Brasileira De Inclusão Das Pessoas Com Deficiência (Estatuto Da Pessoa Com Deficiência). Disponível Em: [Http://Www.Planalto.Gov.Br/Ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.Htm](http://Www.Planalto.Gov.Br/Ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.Htm). Acesso Em: 28 Abr. 2024.
- [5] Brasil. Resolução Nº 466, De 12 De Dezembro De 2012. Trata De Pesquisas Em Seres Humanos. *Diário Oficial Da União: Seção 1, Brasília, Df, N. 12, P. 59, 13 Jun. 2024*. Disponível Em: [Https://Conselho.Saude.Gov.Br/Resolucoes/2012/Reso466.Pdf](https://Conselho.Saude.Gov.Br/Resolucoes/2012/Reso466.Pdf). Acesso Em: 9 Out. 2024.
- [6] Carvalho, Rosita Edler. *Educação Inclusiva Com Os Pingos Nos "Is"*. Porto Alegre: Medição, 2004.
- [7] Costa, A. L. De O.; Gomes, R. V. B.; Bezerra, M. I. Da S. Formação Docente E Educação Inclusiva: Elementos Para Uma Interseção. *Reflexão E Ação*, V. 30, N. 2, P. 148-161, 2022. Disponível Em: [Https://Online.Unisc.Br/Seer/Index.Php/Reflex/Article/View/16441](https://Online.Unisc.Br/Seer/Index.Php/Reflex/Article/View/16441). Acesso Em: 22 Out. 2024.
- [8] Duarte, A. E. B. A Formação Do Professor De Mestrado Para A Educação Inclusiva: Do Discurso À Prática. In: Duarte, A. E. B.; Munhoz, D. J.; Ulsenheimer, W. F. (Org.). *Inclusão: Fácil Acesso À Dificil Permanência*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. Cap. 1, P. 11-24.
- [9] Gil, Antonio Carlos. *Como Elaborar Projetos De Pesquisa*. 4. Ed. Rio De Janeiro: Atlas, 2007.
- [10] Gil, Antonio Carlos. *Métodos E Técnicas De Pesquisa Social*. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- [11] Glat, R.; Pletsch, M. D. O Papel Da Universidade No Contexto Da Política De Educação Inclusiva: Reflexões Sobre A Formação De Recursos Humanos E A Produção Do Conhecimento. *Revista De Educação Especial*, Santa Maria, V. 23, N. 38, P. 345-356, 2010.
- [12] Gonsalves, Elisa Pereira. *Conversas Sobre Iniciação À Pesquisa Científica*. São Paulo: Editora Vozes, 2003.
- [13] Mantoan, Maria Tereza. *Atendimento Educacional Especializado*. São Paulo: Mec/Seesp, 2016.
- [14] Marconi, M. De A.; Lakatos, Eva Maria. *Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas, 2010.
- [15] Mittler, Peter. *Educação Inclusiva: Contextos Sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- [16] Silva, J. C., Pimentel, A. M. Inclusão Educacional Da Pessoa Com Deficiência Visual No Ensino Superior. *Cadernos Brasileiros De Terapia Ocupacional*, V.29, E2904, P. 1-18, 2021. Disponível Em: [Https://Doi.Org/10.1590/2526-8910.Ctoar2193](https://Doi.Org/10.1590/2526-8910.Ctoar2193).
- [17] Tavares, L. M. F. L.; Santos, L. M. M. Dos; Freitas, M. N. C. A Educação Inclusiva: Um Estudo Sobre A Formação Docente. *Revista Brasileira De Educação Especial*, Marília, V. 22, N. 4, P. 527-542, Out./Dez. 2016. Disponível Em: [Https://Www.Scielo.Br/Pdf/Rbee/V22n4/1413-6538-Rbee-22-04-0527.Pdf](https://Www.Scielo.Br/Pdf/Rbee/V22n4/1413-6538-Rbee-22-04-0527.Pdf). Acesso Em: 22 Out. 2022.
- [18] Universidade Federal Do Pampa. *Alunos Com Deficiência: Relatório Técnico*. Uruguaiana, 2022.
- [19] Universidade Federal Do Pampa. *Relatório Integrado De Gestão Do Exercício De 2022*. Bagé, 2021. Disponível Em: [Https://Sites.Unipampa.Edu.Br/Proplan/Files/2021/04/Rgi-2020](https://Sites.Unipampa.Edu.Br/Proplan/Files/2021/04/Rgi-2020). Acesso Em: 24 Jul. 2024.
- [20] Ulsenheimer, W. F.; Silva, M. L. Da. Formação Docente: Perspectiva Da Educação Inclusiva No Ensino Superior. In: Duarte, A. E. B.; Munhoz, D. J.; Ulsenheimer, W. F. (Org.). *Inclusão: Fácil Acesso À Dificil Permanência*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. Cap. 2, P. 25-38.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por se tratar de uma tese, publicada em três artigos e um capítulo de livro, apresento breves considerações, referente às etapas percorridas visando a dialogar acerca dos resultados encontrados.

Inicialmente, optou-se por analisar os estudos produzidos acerca da interface entre educação inclusiva e ensino superior, por meio de uma revisão integrativa da literatura brasileira, conforme apresentado no artigo I presente na discussão.

Diante dos resultados da revisão integrativa, observou-se que a inclusão de pessoas com deficiência nas universidades é uma realidade recente. O tema, apesar de incorporado por uma gama de políticas públicas e institucionais, ainda carece de ações que efetivem essas normas no cotidiano educacional das pessoas com deficiência. O compromisso de forma conjunta e o envolvimento de todos os atores nesse processo poderão assegurar o acesso e a permanência de todas as pessoas com deficiência ao ensino superior. A efetivação da acessibilidade ao conhecimento não depende apenas de direitos garantidos em legislação, mas, sim, na quebra de paradigmas e preconceitos que ainda permanecem nos meios acadêmicos e sociais.

A temática relacionada às perspectivas dos jovens com deficiência, egressos do ensino médio, ao acesso ao ensino superior foi tratada no artigo II, segunda produção a compor os resultados da tese, em que se buscou conhecer as expectativas quanto à continuidade dos seus estudos e à conseqüente inserção no ensino superior, além da possibilidade de revelação do histórico vivenciado na educação básica. Os jovens egressos entrevistados são, em sua maioria, advindos de escolas públicas, os quais apontam que, durante seus estudos na educação básica, em relação à disponibilidade de um profissional de apoio e sala de recursos multifuncionais foi ofertada, porém, não efetivamente.

No ensino superior, a educação inclusiva propõe estratégias que vão desde o apoio aos profissionais à organização de recursos e serviços que devem oportunizar acesso e permanência aos estudantes em todas as atividades de ensino, pesquisa ou extensão; porém, a maior parte dos egressos entrevistados não dispõe de informações sobre o sistema inclusivo disponibilizado aos universitários na educação superior.

Ademais, destaca-se outro estudo que também faz parte dos resultados da tese, trata-se de um capítulo de *e-book* intitulado “Ingresso e evasão de estudantes com deficiência durante o período pandêmico no Ensino Superior”, em que se buscou refletir sobre a evasão no ensino brasileiro, o qual se trata de um problema com múltiplas causas em todos os níveis de ensino entre os estudantes sem deficiência e, quando se depara com a educação inclusiva, outras dificuldades são ainda acrescentadas. Estudantes em sistema de inclusão, quando chegam ao Ensino Superior, tendem a evadir devido a diversos fatores, tais como: estrutura da universidade, formação continuada de professores, adaptação de materiais pedagógicos inclusivos, entre outros.

Igualmente, no período da realização da pesquisa contou-se com os entraves causados pela suspensão das aulas presenciais durante as medidas de isolamento como proteção e cuidado para evitar a propagação do corona vírus no contexto da pandemia de covid-19, a situação da evasão se agravou. Quando analisados os dados referentes às matrículas e evasão, na Unipampa/Campus Uruguaiana, considera-se que, durante o período pandêmico, houve um aumento significativo no número de estudantes com deficiência que abandonaram ou cancelaram seus estudos no ensino superior.

Sendo assim, faz-se necessário que estudos busquem conhecer as causas do abandono da graduação, o que poderá auxiliar em políticas institucionais para a permanência do aluno com deficiência no Ensino Superior, a fim de apontar as dificuldades ainda enfrentadas, assim como possíveis soluções. É fato que novos caminhos e novas práticas, que garantam o atendimento à educação inclusiva no dia a dia das universidades, devem ser considerados e construídos por todos os atores envolvidos.

O ensino universitário enfrenta desafios relacionados às novas demandas levantadas nas instituições de ensino, as quais exigem uma proposta de uma educação inclusiva que atenda à diversidade do novo perfil dos estudantes matriculados no Ensino Superior.

O estudo que originou o artigo III objetivou investigar sobre a prática docente na universidade diante da inserção de estudantes com deficiência, visto que, são os educadores que têm uma aproximação direta com os graduandos.

Diante do apurado, os professores manifestam que se deparam com a falta de suporte da universidade em se tratando de capacitação tanto dos docentes quanto dos monitores, assim apresentam dificuldade de mensurar se o estudante está aprendendo efetivamente, visto que há uma rigidez institucional dos sistemas avaliativos, também em razão da grande carga de trabalho que impede uma dedicação do docente com maior qualidade.

Em relação ao suporte e recursos disponibilizados pela instituição aos docentes no contexto inclusivo, percebe-se que ainda não há satisfação. Metade dos entrevistados afirmou que não se sentem capacitados para ministrar aulas para os estudantes com deficiência, delataram que são tantas as demandas dos docentes, que fica difícil estarem participando em cursos de capacitação, portanto ainda é necessário mais formações e estudos voltados a cada tipo de deficiência ou transtorno.

Nesse contexto, a partir da investigação sobre os métodos realizados pela gestão da Unipampa, especificamente no último ano, tem-se a compreensão que em relação a Educação Inclusiva no Ensino Superior, em nossa região, a mesma está buscando construir estratégias e políticas institucionais para ofertar o atendimento necessário, na perspectiva de possibilitar o suporte que a demanda merece.

Estudos que busquem conhecer as necessidades específicas dos cursos de graduação para promover a inclusão poderão auxiliar em políticas institucionais para a efetivação da educação inclusiva.

Por conseguinte, este estudo apresenta o panorama do espaço entre a conclusão da educação básica e a inserção no ensino superior vivenciada pelos jovens com deficiência, egressos do ensino médio.

Como continuidade deste estudo há um manuscrito a ser publicado referente a etapa V e um projeto de elaborar um guia sobre perspectivas e oportunidades, a fim de orientar e informar a sociedade sobre a educação inclusiva no ensino superior, ambos aspiram ser parte integrante do projeto de pós-doutorado, contribuindo para o avanço do conhecimento na área de estudo.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Hildete Pereira dos. **O espelho em cacos: análise dos discursos imbricados na questão da inclusão.** Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2006.

ANJOS, Hildete Pereira; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. **As pesquisas sobre políticas inclusivas: em busca de contexto.** Universidade do Estado do Pará. 2017.

ARAÚJO, M. et al. Formação de professores e inclusão escolar de pessoas com deficiência: análise de resumos de artigos na base SciELO. **Rev. Psicopedagogia**, São Paulo, v. 27, n 84, 2010. Disponível em: <<http://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/195/formacao-de-professores-e-inclusao-escolar-de-pessoas-com-deficiencia--analise-de-resumos-de-artigos-na-base-scielo>>. Acesso em: 30 set. 2022

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BEYER, H.. A educação inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação. Cadernos de Educação Especial, Santa Maria, n. 22, 2003.

BLEIDICK, U. Apoio educacional para crianças com dificuldades de aprendizagem. In: BLEIDICK, U./HAGEMEISTER, U./KRÖHNERT, O/PAWEL, BV/RATH, W. Introdução à educação especial. Vol. 2. Estugarda: Kohlhammer, 2 ed., 1984.

BOOTH, T; AINSCOW, M. Index para Inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Tradução: Mônica Pereira dos Santos. 3. ed. LaPEADE, Rio de Janeiro, 2011

BRASIL. **Censo Demográfico 2019.** Principais resultados – Educação. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/> Acesso em: 8 out. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 16 abr. 2022.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Acesso em: 20 maio. 2025.

BRASIL. **Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008b.** 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://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm. Acesso em: 15 jul. 2022.

BRASIL. **Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2011.

BRASIL. **Decreto Nº 9034, de 20 de abril de 2017**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/>. Acesso em: 23 ago. 2022.

BRASIL. IBGE - **Instituto Brasileiro de Geografia e estatística**. Disponível: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. **Lei 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil.htm>. Acesso em: 28 abr. 2022

BRASIL. **Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil.htm>. Acesso em: 28 abr. 2022

BRASIL. **Lei 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 28 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Inclusão - Revista da Educação Especial. Vol. 4, nº. 1. Brasília: MEC/SEESP, 2008

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Nº 2.678, de 24 de setembro de 2002. Disponível em: ftp://ftp.fnde.gov.br/web/resolucoes_2002/por2678_24092002.doc

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf. Acesso em: 27 mai. 2022.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2011

BRASIL. **Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2022

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008a.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação. 2019.

CASAGRANDE, Rosana de Castro, CORCINI, Marli Aparecida Casprov. Educação Especial e sua trajetória histórico-política: uma abordagem por meio de grupos de discussão. In: Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. Paraná, 2016. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospede/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_edespecial_uepg_marliaparecidacasprovcorcini.pdf>. Acesso em: 10/06/2025.

Cunha, Fernando Icaro Jorge; Mourad, Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira. **Educação Especial Inclusiva: Diálogos da Educação Básica ao Ensino Superior / Curitiba**: Editora Reflexão Acadêmica, 2021. 283 p.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. UNESCO. Conferência Mundial sobre Educação Especial. Salamanca, Espanha, 1994.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

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

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. 21. ed. São Paulo, SP: Perspectiva, 2007.

FACION, J. R.; MATTOS, C. L. G. Exclusão: uma meta categoria nos estudos sobre educação. In: FACION, J. R.(Org.) Inclusão Escolar e suas implicações. Curitiba. Editora IBPEX, 2009.

FERREIRA, Solange Leme. **Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais**. Rev. bras. educ. espec, v. 13, n. 1, p. 43-60,2016.

FRANÇA, T. H. Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. Lutas Sociais, São Paulo, v. 17, n. 31, p. 59–73, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/25723>. Acesso em: 27 de maio. 2025.

IBGE. **Censo Demográfico - 2010**: escolaridade e rendimento aumentam e cai mortalidade infantil. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2019**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>. Acesso em: 28 set. 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

Gomes, G. M., & Oliveira, L. A. (2024). Estudos Da Deficiência: Principais Modelos E Concepções. *Revista Cau*, 4(3). <https://doi.org/10.51399/cau.v4i3.185-Acesso> em 20 de maio de 2025

KASSAR, Monica de Carvalho Guimarães. *Deficiência Múltipla e educação no Brasil. Discurso e Silêncio na história dos sujeitos*. Campinas. Autores Associados, 1999.

KUHN, T. A *Estrutura das Revoluções Científicas*. Chicago: A Imprensa da Universidade de Chicago, 1962.

LOPES, Paula Helena; SOLVALAGEM, Alana Lazaretti; BUSSE, Fernanda Grangeiro Maly Seixas. Em vistas da coligação: a interseccionalidade como ferramenta da luta anticapacitista, antirracista e antissexista. In: GESSER, Marivete; BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; LOPES, Paula Helena. *Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social*. Curitiba: Crv, 2020.

MAIOR, Izabel, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). (2022). *Site oficial*. Disponível em: <https://www.ufmg.br/> acesso em 20 de maio de 2025.

MANTOAN, Maria Tereza. **Atendimento educacional especializado**. São Paulo: MEC/SEESP, 2016.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

MARIUSSI, Madalene Isabel; GISI, Maria Lourdes; EYNG, Ana Maria. **A Escola como Espaço para Efetivação dos Direitos**. 2016, v.22, n.3, p.443-454.

MAZZOTTA, Marcos José S. *Inclusão Escolar e Educação Especial: das Diretrizes à Realidade das Escolas*. In: MENDES, Enicéia G.; ALMEIDA, Maria Amelia (Orgs.). *Das Margens ao Centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva*. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010. p. 79-87.

MINETTO, Maria de Fátima Joaquim ET ALL./Diversidade na aprendizagem de pessoas portadoras de necessidades especiais. / Maria de Fátima Joaquim Minetto ET ALL – Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2010.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed. 2006.

OLIVEIRA, D. F. de; SOUZA, I. M. de. O estudante com deficiência na UFSC: fatores que influenciam o acesso e a permanência. **Revista Conhecimento Online**, v. 3, p.104–123, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.25112/rco.v3i0.2099>.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova Iorque, 13 dez. 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração mundial sobre educação para todos**:satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: UNESCO, 1990.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 27 mai. 2022.

ORRÚ, Sílvia Ester. **O re-inventar da inclusão**: os desafios da diferença no processo de ensinar a aprender. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

Pimenta, C. M. F. M. **Acesso e permanência de estudantes com deficiência visual em uma Instituição de Educação Superior** [Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia]. Repositório Institucional da UFBA. 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/24927>» <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/24927>.

PICCOLO, G. M.; MENDES, E. G. Maio de 68 e o modelo social da deficiência: notas sobre protagonismo e ativismo social. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 35, p. e40/1–21, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/65328>. Acesso em: 26 de maio. 2025..

PLETSCH, M. D.; ARAÚJO, D. F.; LIMA, M. F. C. **Expea e comunicação**, Rio de Janeiro, v.9, n.1, Jan/Jun. 2017. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/29187/20729>>. Acesso em: 30 set. 2022

PRAIS, J. L.S.; DA ROSA, V. F. **A Formação de professores para inclusão tratada na Revista Brasileira de Educação Especial**: uma análise. *Revista Brasileira Educação Especial*, Brasília, v. 30, n. 57, 2017. Disponível em:<<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/19833/pdf>>. Acesso em: 30 set. 2022.

PRAIS, J. L. S.; ROSA, V. F. **Ação didática formativa para a inclusão: análise de um produto educacional**. *Revista de Produtos Educacionais e Pesquisas em Ensino*, v. 1, n. 1, 2017.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

ROSSETO, Cristina B. de Souza; GONÇALVES, Flávio de Oliveira. Equidade na Educação Superior no Brasil: Uma Análise Multinomial das Políticas Públicas de Acesso. *Dados - Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 58, n. 3, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52582015000300791&lng=pt&nrm=iso&tlng=en> Acesso em 15 jul.2022.

SÁ, Márcia Souto Maior Mourão. *Legislações e políticas publicas em Educação Inclusiva*. 2ª. Ed. – Curitiba: IESDE Brasil S.A. , 2009

SANTOS, Mônica Pereira dos. **Dialogando sobre Inclusão em Educação**: contando casos (e descasos). Curitiba: CRV, 2013

SANTOS, Mônica Pereira dos; MELO, Sandra Cordeiro de Melo. **RPGE - Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 23, n. esp. 1, p. 818-835, out. 2019.

Santos, M. P. dos, Vasconcelos, M. R. P. S. da S., Correia Pinto, R. M. de S., & Lima, C. B. (Ano). Desenvolvendo o index para inclusão no contexto brasileiro: experiências de reflexão/ação sobre processos de inclusão e exclusão em educação. *Revista Interdisciplinar da PUC Minas do Barreiro Belo Horizonte*, v. 7, n. 14, jul./dez. 2017

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Acessibilidade**: uma chave para a inclusão social. 05 mai. 2005.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SILVA, J. C., PIMENTEL, A. M. Inclusão educacional da pessoa com deficiência visual no ensino superior. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v.29, e2904, 1-18. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoar2193>.

STAINBACK, Suzan & Willian Satainback. **Inclusão: Um Guia para Educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

UNESCO. **Declaração de Incheon e Marco de Ação para a Implementação do Objetivo do Desenvolvimento Sustentável**. v. 4. Paris, 2015.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. **Educação: da interrupção à recuperação**. 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 16 out. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Relatório Integrado de Gestão do Exercício de 2022**. Bagé, 2021. Disponível em: <https://sites.unipampa.edu.br/proplan/files/2021/04/rgi-2020>. Acesso em 24 set. 2022.

APÊNDICE I

Etapa II: Levantamento referente aos estudantes concluintes do ensino médio com laudo especial, no período de 2015 a 2020. O recorte cientométrico tem como base a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil 2015), intencionalmente nas escolas Instituto Laura Vicuna e Instituto Estadual Elisa Ferrari Valls, sendo uma privada e outra pública, as quais irão disponibilizar uma relação com nomes e contatos com o intuito de aplicar um questionário sobre as perspectivas de inserção no ensino superior destes discentes.

Questionário - Instrumento de coleta de dados
<p>1- Você concorda em responder este questionário relacionado a Educação Inclusiva? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p>
<p>2 - Qual a sua idade? <input type="checkbox"/> 18 <input type="checkbox"/> 19 <input type="checkbox"/> 20 <input type="checkbox"/> 21 <input type="checkbox"/> 22 <input type="checkbox"/> 23</p>
<p>3 - Você cursou a Educação Básica em qual tipo de Instituição? <input type="checkbox"/> Privada <input type="checkbox"/> Pública <input type="checkbox"/> Privada e Pública</p>
<p>4 - Você pode apontar qual é a sua deficiência ou Transtorno? <input type="checkbox"/> Visual <input type="checkbox"/> Motora <input type="checkbox"/> Intelectual <input type="checkbox"/> Auditiva <input type="checkbox"/> Autismo <input type="checkbox"/> TDAH (Transtorno de déficit de atenção) <input type="checkbox"/> Dislexia Outros _____</p>
<p>5 - Durante os seus estudos no Ensino Fundamental e Ensino Médio, você teve acompanhamento de um profissional auxiliar para facilitar a sua Inclusão? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p>
<p>6 - O Atendimento Educacional Especializado (Sala de Recursos) foi ofertado de modo satisfatório durante a sua vida escolar? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p>
<p>7 - Após a conclusão do Ensino Médio você realizou algum Processo Seletivo para Inserção em um Curso Superior? Qual? <input type="checkbox"/> Sim - Exame Nacional do Ensino Médio <input type="checkbox"/> Sim - Vestibular <input type="checkbox"/> Sim - Outro Processo <input type="checkbox"/> Não</p>

<p>8- Na Universidade também existe um sistema de inclusão que conta com auxiliares em sala de aula. Você sabia?</p> <p>(<input type="checkbox"/>) Sim (<input type="checkbox"/>) Não</p>
<p>9- Você pretende frequentar um curso superior para sua inclusão na vida adulta na sociedade de fato?</p> <p>(<input type="checkbox"/>) Sim (<input type="checkbox"/>) Não</p>
<p>10 - Se a resposta acima foi negativa, você pode apontar quais são as dificuldades que receia encontrar nesta modalidade de ensino?</p> <p>(<input type="checkbox"/>) Acessibilidade (<input type="checkbox"/>) Aceitação (<input type="checkbox"/>) Formação dos Professores (<input type="checkbox"/>) Falta de Recursos Pedagógicos específicos (<input type="checkbox"/>) Bulling</p>
<p>11- Se a resposta da questão 09 foi afirmativa, você pode indicar quais são as perspectivas de mudança em sua vida na fase adulta, que poderão resultar na conclusão de um Curso Superior:</p> <p>(<input type="checkbox"/>) Autonomia Financeira (<input type="checkbox"/>) Inserção na Sociedade (<input type="checkbox"/>) Realização Pessoal (<input type="checkbox"/>) Inserção no Mercado de Trabalho (<input type="checkbox"/>) Conhecimento</p>

APÊNDICE II

**INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS
(ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA)**

**Roteiro de Entrevista semiestruturada - Professores Unipampa Uruguaiiana/RS com
alunos(as) com deficiência em sala de aula.**

Esta entrevista refere-se a Etapa V do estudo proposto:

Etapa V: Aplicação de uma entrevista semiestruturada aos professores da Unipampa campus Uruguaiiana-RS, a fim de investigar como manifestam-se sobre suas práticas para inclusão de alunos com deficiência, qual o suporte recebido pela instituição e informações sobre a formação continuada na área da Inclusão.

Nós estamos interessados em saber um pouco mais sobre sua atuação profissional na área da Educação Inclusiva. As perguntas que compõem esta entrevista estão relacionadas a sua formação inicial e continuada, atuação profissional diante da Educação Inclusiva, estratégias de aulas inclusivas e percepção sobre a inclusão no Ensino Superior.

Suas respostas são **MUITO** importantes. Por favor, responda todas as questões. Obrigada pela sua participação!

A entrevista contém perguntas abertas e fechadas. As perguntas abertas devem ser respondidas por extenso e as perguntas fechadas devem ser respondidas com um (X).

Indicadores relacionados à atuação e vínculo profissional.

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	
1-	Você docente da graduação, que possui estudante com deficiência matriculado no curso que leciona, aceita responder esta entrevista relacionada a Educação Inclusiva desenvolvida na Universidade Federal do Pampa - Uruguaiiana-RS? () Sim () Não
2-	Qual a sua faixa etária? () De 30 anos a 40 anos. () De 41 anos a 50 anos. () De 51 anos a 60 anos. () De 61 anos a 70 anos () Outra
3-	Sexo? () Masculino () Feminino
4-	Qual o seu vínculo empregatício com a Universidade Federal do Pampa? () Contrato () Concurso Público.
5-	Qual o seu tempo de atuação profissional no Ensino Superior da Unipampa-Uruguaiiana-RS? () 1 ano () De 01 a 3 anos () De 04 a 7 anos () De 08 a 10 anos () Acima de 10 anos

<p>6- Em qual(is) curso (s) de graduação você exerce a docência? E qual sua carga horária de trabalho na Universidade?</p>
<p>7- Quantos alunos com deficiência ou transtorno você possui em sala de aula ? Quais os cursos ele(s) está (ão) matriculados (as) respectivamente?</p>
<p>8- Você pode apontar qual é a deficiência ou Transtorno do(s) estudante(s) universitário(s)?</p>
<p>9- Você poderia me contar um pouco da sua experiência em ministrar aulas para acadêmicos universitários com deficiência? Há quanto tempo você vivencia esta prática educacional?</p>
<p>10- Atualmente para atender estudantes com deficiência em sala de aula juntamente com o restante da turma na graduação, quais as dificuldades você aponta?</p>
<p>11- E desta sua experiência profissional resultaram algumas estratégias de ensino que contribuíram para a Educação Inclusiva? Quais?</p>
<p>12- Na sala em que esse (s) estudante (s) com deficiência está (ão) matriculado (s), você tem necessidade de fazer adaptações de conteúdos, ambiente ou modo de comunicação? Especifique:</p>
<p>13- Para a prática educacional inclusiva você conta com o suporte da Universidade em relação aos recursos como materiais didáticos específicos a deficiência do estudante e apoio de profissional especializado?</p>
<p>14- Em relação à formação continuada dos professores na área da educação inclusiva, você participa de cursos, palestras, treinamentos ofertadas pela Universidade para capacitação?</p>
<p>15- Você como docente se sente capacitado para desenvolver e ministrar aulas para estudantes universitários com deficiência, contribuindo para a sua formação e conclusão do curso superior, objetivando a inclusão na sociedade e na vida profissional de fato? Qual é a sua percepção sobre este cenário?</p>

APÊNDICE III

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) JOVENS EGRESSOS

Título do projeto: Perspectivas e possibilidades de inserção e permanência de jovens com deficiência no ensino superior.

Pesquisador responsável: Prof.Dr. Rodrigo de Souza Balk

Pesquisadores participantes: Mara Aparecida de Miranda Batista Dias

Instituição: Universidade Federal do Pampa – Unipampa

Telefone celular do pesquisador para contato (inclusive a cobrar):

(55) 9 9139-8758 Rodrigo de Souza Balk;

(55) 9 9195-3906 Mara Aparecida de Miranda Batista Dias.

Você, aluno egresso do ensino médio, está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Perspectivas e possibilidades de inserção e permanência de jovens com deficiência no ensino superior”, oriundo de uma escola pública e de outra privada do município de Uruguaiana-RS, desenvolvida por Mara Aparecida de Miranda Batista Dias, discente de Doutorado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, da Universidade Federal do Pampa, sob orientação do pesquisador responsável Dr. Rodrigo de Souza Balk.

O objetivo central do estudo é investigar os aspectos estruturais e pedagógicos que influenciam no acesso e permanência de estudantes com deficiência no ensino superior em uma Universidade da fronteira oeste do Rio Grande do Sul, sendo objeto da pesquisa os jovens com deficiência egressos do ensino médio e os docentes atuantes com estudantes com deficiência incluídos em um curso de graduação.

A escolha por trabalhar com a interface entre educação inclusiva e Ensino Superior justifica-se por se considerar que a temática, ainda que debatida, é pouco explorada e as soluções propostas são embasadas em escolas da Educação Básica e, por vezes, pouco eficazes para a prática na realidade da Universidade. Por meio desta pesquisa, busca-se contribuir para o fortalecimento de práticas que dialoguem com as necessidades dos(as) estudantes e propicie a eles(as) o acesso a uma educação de qualidade e, para além do acesso, a permanência no Ensino Superior e a apropriação de conhecimento para a participação social”

Você está sendo convidado a participar da pesquisa pelo fato do mesmo fazer parte dos jovens com deficiência egressos do ensino médio, no período de 2015 a 2020, recorte temporal desta pesquisa, com o intuito de conhecer esse período de transição da educação básica e acesso ao curso superior.

A sua participação é de grande importância e consiste em responder um questionário realizado pelo Google Forms, por meio de um roteiro de perguntas, a fim de verificar quais são as suas perspectivas de inserção no Ensino Superior. A entrevista fornecerá informações que poderão auxiliar no processo de conhecimento sobre essa etapa da vida dos jovens com deficiência no contexto inclusivo.

O questionário será aplicado uma (01) semana após o seu aceite em participar desta pesquisa, via link enviado por e-mail ou whatsapp, no qual deverão ser respondidas onze (11) perguntas.

Ao participar do estudo, você será beneficiado/a indiretamente, através do conhecimento gerado pela pesquisa, que poderá ser utilizado como uma preciosa informação no processo da Educação Inclusiva, em nível superior, visando à promoção de igualdade, empatia e respeito aos jovens com deficiência.

A participação é voluntária, isso é, ela não é obrigatória, você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação ou desistir da mesma. Serão tomadas as seguintes medidas e/ou procedimentos para assegurar a projeto, que se comprometeram com o dever de sigilo e confidencialidade, terão acesso a seus dados e não farão uso dessas informações para outras finalidades. Sendo assim, o material coletado será armazenado em local seguro e exportados para um banco de dados do Microsoft Access (Microsoft Corporation, Remond, Washington, Estados Unidos), versão 2013.

Devido ao número de casos de pessoas contaminadas com o vírus SARS-CoV-2, vírus que causa a Covid-19, no município de Uruguaiana/RS, as entrevistas serão realizadas de forma remota. Assim, ressalta-se que não haverá contato presencial entre pesquisador e participantes.

Quanto aos riscos no decorrer da pesquisa, não haverá riscos físicos para o pesquisado responsável; porém, o mesmo poderá sofrer algum risco psíquico no sentido de se sentir constrangido, desconfortável ou emotivo no momento da aplicação dos instrumentos de coleta dos dados, o que, com a explanação dos objetivos da pesquisa e da importância do tema, podem ser minimizados. Caso se sinta desconfortável, emotivo ou constrangido(a) em responder alguma pergunta, o responsável pesquisado poderá deixá-la em branco ou interromper o preenchimento e, em último caso, pode haver o encerramento da pesquisa e o Comitê de Ética será informado. Se houver algum tipo de dano decorrente desse, será garantida assistência multidisciplinar aos pesquisados, assistência imediata, sem ônus de qualquer espécie ao participante e/ou assistência integral, de acordo com a Resolução 466/2012.

Conforme a Resolução 466/2012: “Assistência Imediata II.3.1: é aquela emergencial e sem ônus de qualquer espécie ao participante da pesquisa, em situações em que dela necessite. II.3.2: Assistência Integral: é aquela para atender complicações e danos decorrentes, direta ou indiretamente, da pesquisa. A qualquer momento você poderá desistir de participar da pesquisa e retirar o termo de consentimento sem qualquer prejuízo econômico e emocional”. Sendo assim, durante o estudo ou, posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato inclusive a cobrar, explicitados neste Termo.

Se houver algum dano decorrente da presente pesquisa, você terá direito à indenização, através das vias judiciais, como dispõe o Código Civil, o Código de Processo Civil, na Resolução nº 466/2012 e na Resolução nº 510/2016), do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

As entrevistas serão armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas o pesquisador e seu orientador. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução 466/12 e 510/16 do CNS e orientações do CEP/Unipampa e, com o fim deste prazo, serão descartadas.

Conforme a Resolução nº 466/12, é uma exigência ética das pesquisas: “comunicar às autoridades competentes, bem como aos órgãos legitimados pelo Controle Social, os resultados e/ou achados da pesquisa, sempre que estes puderem contribuir para a melhoria das condições de vida, da coletividade, preservando, porém, a imagem e assegurando que os participantes da pesquisa não sejam estigmatizados. Os resultados serão apresentados aos participantes em relatórios individuais para os entrevistados”.

A pesquisa será publicada em artigos, teses e apresentação em congressos, sempre respeitando o termo de confidencialidade e ética em pesquisa, assegurando o sigilo completo dos participantes.

Após o aceite de participar deste estudo, você receberá, em seu e-mail, uma cópia deste documento por você assinalado, através da marcação das opções que autoriza a sua participação nesta pesquisa.

Endereço para contatar o pesquisador:
Mara Aparecida de Miranda Batista Dias
e-mail: maradias.aluno@unipampa.edu.br
Telefone para contato: (55) 9 91953906

Endereço para contatar o orientador responsável:
Rodrigo de Souza Balk
e-mail: rodrigobalk@unipampa.edu.br
Telefone para contato: (55)9 91398758

Endereço do Campus Uruguaiana:
BR 472, Km 592
Prédio Administrativo – Sala 7A
Caixa Postal 118Uruguaiana – RS
CEP 97500-970
Tel do CEP/Unipampa: (55) 3911-0202, voip 2289
E-Mail: cep@unipampa.edu.br
<https://sites.unipampa.edu.br/cep/>

Se desejar, consulte ainda a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep):
Tel: (61) 3315-5878 / (61) 3315-5879
E-Mail: conep@saude.gov.br

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Unipampa. O Comitê é formado por um grupo de pessoas que têm por objetivo defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e, assim, contribuir para que sejam seguidos padrões éticos na realização de pesquisas.

Informo que entendi os objetivos e condições da participação na pesquisa intitulada **“Perspectivas e possibilidades de inserção e permanência de estudantes com deficiência no ensino superior”**. Sendo assim, marque a opção correspondente:

- O Aceito participar desta pesquisa;
- O Não aceito participar desta pesquisa.

Agradecemos sua contribuição!

Logo você receberá em seu e-mail, uma cópia deste documento com seu aceite ou recusa em participar nesta pesquisa.

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
DOCENTES**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TÍTULO DO PROJETO: PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES DE INSERÇÃO E PERMANÊNCIA DE JOVENS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR.

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: PROF. DR. RODRIGO DE SOUZA BALK

PESQUISADORES PARTICIPANTES: MARA APARECIDA DE MIRANDA BATISTA DIAS

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA – UNIPAMPA

TELEFONE CELULAR DO PESQUISADOR PARA CONTATO (INCLUSIVE A COBRAR):

(55) 9 9139-8758 RODRIGO DE SOUZA BALK;

(55) 9 9195-3906 MARA APARECIDA DE MIRANDA BATISTA DIAS.

PREZADO (A) DOCENTE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA - CAMPUS URUGUAIANA-RS, VOCÊ ESTÁ SENDO CONVIDADO(A) A PARTICIPAR DA PESQUISA “PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES DE INSERÇÃO E PERMANÊNCIA DE JOVENS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR”, DESENVOLVIDA POR MARA APARECIDA DE MIRANDA BATISTA DIAS, DISCENTE DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE, DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, SOB ORIENTAÇÃO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL DR. RODRIGO DE SOUZA BALK.

O OBJETIVO CENTRAL DO ESTUDO É INVESTIGAR OS ASPECTOS ESTRUTURAIS E PEDAGÓGICOS QUE INFLUENCIAM NO ACESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR, EM UMA UNIVERSIDADE DA FRONTEIRA OESTE DO RIO GRANDE DO SUL, SENDO OBJETO DA PESQUISA OS JOVENS COM DEFICIÊNCIA EGRESSOS DO ENSINO MÉDIO E OS DOCENTES ATUANTES COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INCLUÍDOS EM UM CURSO DE GRADUAÇÃO.

VOCÊ ESTÁ SENDO CONVIDADO A PARTICIPAR DA PESQUISA PELO FATO DO MESMO FAZER PARTE DO CORPO DOCENTE DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA/CAMPUS URUGUAIANA-RS, COM O INTUITO DE INVESTIGAR COMO MANIFESTAM-SE SOBRE SUAS PRÁTICAS PARA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA, QUAL O SUPORTE RECEBIDO PELA INSTITUIÇÃO E INFORMAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA NA ÁREA DA INCLUSÃO.

A SUA PARTICIPAÇÃO É DE GRANDE IMPORTÂNCIA E CONSISTE EM RESPONDER UMA ENTREVISTA REALIZADA POR MEIO DE UM ROTEIRO DE PERGUNTAS, A FIM DE VERIFICAR QUAIS SÃO AS PERSPECTIVAS DE PERMANÊNCIA DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR. A ENTREVISTA FORNECERÁ INFORMAÇÕES QUE PODERÃO AUXILIAR NO PROCESSO DE CONHECIMENTO NO CONTEXTO INCLUSIVO.

A ENTREVISTA SERÁ APLICADA UMA (01) SEMANA APÓS O SEU ACEITE EM PARTICIPAR DESTA PESQUISA, NA QUAL DEVERÃO SER RESPONDIDAS DEZ (10) PERGUNTAS.

COMO FORMA DE COLETA DOS DADOS, AS ENTREVISTAS PODERÃO SER GRAVADAS EM ÁUDIO E VÍDEO PARA POSTERIOR TRANSCRIÇÃO DOS DADOS. ASSIM, VOCÊ PODERÁ AUTORIZAR OU NÃO A GRAVAÇÃO DE ÁUDIO E VÍDEO. CASO AUTORIZE A GRAVAÇÃO DO ÁUDIO E VÍDEO DA ENTREVISTA, MARQUE NA PRÓXIMA SEÇÃO A OPÇÃO CORRESPONDENTE.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO VERSÃO 1; DE 15 DE JUNHO DE 2021.**RUBRICA PESQUISADOR:** _____**RUBRICA PARTICIPANTE:** _____

- O AUTORIZO A GRAVAÇÃO DE ÁUDIO E VÍDEO DA ENTREVISTA;**
- O NÃO AUTORIZO A GRAVAÇÃO DE ÁUDIO E VÍDEO DA ENTREVISTA.**

AO PARTICIPAR DO ESTUDO, VOCÊ SERÁ BENEFICIADO/A INDIRETAMENTE, ATRAVÉS DO CONHECIMENTO GERADO PELA PESQUISA, QUE PODERÁ SER UTILIZADO COMO UMA PRECIOSA INFORMAÇÃO NO PROCESSO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM NÍVEL SUPERIOR, VISANDO À PROMOÇÃO DE IGUALDADE, EMPATIA E RESPEITO AOS JOVENS COM DEFICIÊNCIA.

A PARTICIPAÇÃO É VOLUNTÁRIA, ISSO É, ELA NÃO É OBRIGATÓRIA, VOCÊ TEM PLENA AUTONOMIA PARA DECIDIR SE QUER OU NÃO PARTICIPAR, BEM COMO RETIRAR SUA PARTICIPAÇÃO A QUALQUER MOMENTO. VOCÊ NÃO SERÁ PENALIZADO DE NENHUMA MANEIRA CASO DECIDA NÃO CONSENTIR SUA PARTICIPAÇÃO, OU DESISTIR DA MESMA. SERÃO TOMADAS AS SEGUINTE MEDIDAS E/OU PROCEDIMENTOS PARA ASSEGURAR A CONFIDENCIALIDADE E A PRIVACIDADE DAS INFORMAÇÕES PRESTADAS: APENAS OS PESQUISADORES DO PROJETO, QUE SE COMPROMETERAM COM O DEVER DE SIGILO E CONFIDENCIALIDADE, TERÃO ACESSO A SEUS DADOS E NÃO FARÃO USO DESSAS INFORMAÇÕES PARA OUTRAS FINALIDADES. SENDO ASSIM, O MATERIAL COLETADO SERÁ ARMAZENADO EM LOCAL SEGURO E EXPORTADO PARA UM BANCO DE DADOS DO MICROSOFT ACCESS (MICROSOFT CORPORATION, REMOND, WASHINGTON, ESTADOS UNIDOS), VERSÃO 2013.

OS RISCOS PELA PARTICIPAÇÃO SÃO MÍNIMOS. NO ENTANTO, VOCÊ PODERÁ SENTIR DESCONFORTO OU CONSTRANGIMENTO AO RESPONDER AS ENTREVISTAS, PELO FATO DESTAS POSSUÍREM QUESTÕES DE CUNHO PESSOAL.

CASO HOUVER, O PESQUISADOR BUSCARÁ TOMAR TODAS AS MEDIDAS PARA QUE O MESMO SEJA RESOLVIDO, SENDO NECESSÁRIO, PODERÁ BUSCAR A ASSISTÊNCIA PSICOLÓGICA, GARANTINDO A POSSIBILIDADE DE ATENDIMENTO PROFISSIONAL, NA REDE DE ATENÇÃO À SAÚDE PÚBLICA OU PRIVADA.

CONFORME A RESOLUÇÃO 466/2012: “ASSISTÊNCIA IMEDIATA II.3.1: É AQUELA EMERGENCIAL E SEM ÔNUS DE QUALQUER ESPÉCIE AO PARTICIPANTE DA PESQUISA, EM SITUAÇÕES EM QUE DELA NECESSITE. II.3.2: ASSISTÊNCIA INTEGRAL: É AQUELA PARA ATENDER COMPLICAÇÕES E DANOS DECORRENTES, DIRETA OU INDIRETAMENTE, DA PESQUISA. A QUALQUER MOMENTO VOCÊ PODERÁ DESISTIR DE PARTICIPAR DA PESQUISA E RETIRAR O TERMO DE CONSENTIMENTO SEM QUALQUER PREJUÍZO ECONÔMICO E EMOCIONAL”.

SENDO ASSIM, DURANTE O ESTUDO, OU POSTERIORMENTE, VOCÊ PODERÁ SOLICITAR DO PESQUISADOR INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA, O QUE PODERÁ SER FEITO ATRAVÉS DOS MEIOS DE CONTATO INCLUSIVE A COBRAR, EXPLICITADOS NESTE TERMO.

SE HOUVER ALGUM DANO, DECORRENTE DA PRESENTE PESQUISA, VOCÊ TERÁ DIREITO À INDENIZAÇÃO, ATRAVÉS DAS VIAS JUDICIAIS, COMO DISPÕE O CÓDIGO CIVIL, O CÓDIGO DE PROCESSO CIVIL, NA RESOLUÇÃO Nº 466/2012 E NA RESOLUÇÃO Nº 510/2016), DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (CNS).

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO VERSÃO 1; DE 15 DE JUNHO DE 2021.**RUBRICA PESQUISADOR:** _____**RUBRICA PARTICIPANTE:** _____

AS ENTREVISTAS SERÃO ARMAZENADAS, EM ARQUIVOS DIGITAIS, MAS SOMENTE TERÃO ACESSO ÀS MESMAS O PESQUISADOR E SEU ORIENTADOR. AO FINAL DA PESQUISA, TODO MATERIAL SERÁ MANTIDO EM ARQUIVO, POR PELO MENOS 5 ANOS, CONFORME RESOLUÇÃO 466/12 E 510/16 DO CNS E ORIENTAÇÕES DO CEP/UNIPAMPA E COM O FIM DESTES PRAZO, SERÁ DESCARTADO.

CONFORME A RES 466/12, É UMA EXIGÊNCIA ÉTICA DAS PESQUISAS: “COMUNICAR ÀS AUTORIDADES COMPETENTES, BEM COMO AOS ÓRGÃOS LEGITIMADOS PELO CONTROLE SOCIAL, OS RESULTADOS E/OU ACHADOS DA PESQUISA, SEMPRE QUE ESTES PUDEREM CONTRIBUIR PARA A MELHORIA DAS CONDIÇÕES DE VIDA, DA COLETIVIDADE, PRESERVANDO, PORÉM, A IMAGEM E ASSEGURANDO QUE OS PARTICIPANTES DA PESQUISA NÃO SEJAM ESTIGMATIZADOS. OS RESULTADOS SERÃO APRESENTADOS AOS PARTICIPANTES EM RELATÓRIOS INDIVIDUAIS PARA OS ENTREVISTADOS”.

A PESQUISA SERÁ PUBLICADA EM ARTIGOS, TESES E APRESENTAÇÃO EM CONGRESSOS, SEMPRE RESPEITANDO O TERMO DE CONFIDENCIALIDADE E ÉTICA EM PESQUISA, ASSEGURANDO O SIGILO COMPLETO DOS PARTICIPANTES.

APÓS O ACEITE DE PARTICIPAR DESTES ESTUDO, VOCÊ RECEBERÁ, EM SEU E-MAIL, UMA CÓPIA DESTES DOCUMENTO POR VOCÊ ASSINALADO ATRAVÉS DA MARCAÇÃO DAS OPÇÕES QUE AUTORIZA A SUA PARTICIPAÇÃO NESTA PESQUISA.

ENDEREÇO PARA CONTATAR O PESQUISADOR:
MARA APARECIDA DE MIRANDA BATISTA DIAS
E-MAIL: MARADIAS.ALUNO@UNIPAMPA.EDU.BR
TELEFONE PARA CONTATO: (55) 9 91953906

ENDEREÇO PARA CONTATAR O ORIENTADOR RESPONSÁVEL:
RODRIGO DE SOUZA BALK
E-MAIL: RODRIGOBALK@UNIPAMPA.EDU.BR
TELEFONE PARA CONTATO: (55) 9 91398758

ENDEREÇO DO CAMPUS URUGUAIANA :
BR 472, KM 592
PRÉDIO ADMINISTRATIVO – SALA 7A
CAIXA POSTAL 118 URUGUAIANA – RS
CEP 97500-970

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO VERSÃO 1; DE 15 DE JUNHO DE 2021.**RUBRICA PESQUISADOR:** _____**RUBRICA PARTICIPANTE:** _____**TEL DO CEP/UNIPAMPA: (55) 3911-0202, VOIP 2289****E-MAIL: CEP@UNIPAMPA.EDU.BR****[HTTPS://SITES.UNIPAMPA.EDU.BR/CEP/](https://sites.unipampa.edu.br/cep/)****SE DESEJAR, CONSULTE AINDA A COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA (CONEP):****TEL: (61) 3315-5878 / (61) 3315-5879****E-MAIL: CONEP@SAUDE.GOV.BR**

EM CASO DE DÚVIDA QUANTO À CONDUÇÃO ÉTICA DO ESTUDO, ENTRE EM CONTATO COM O COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIPAMPA. O COMITÊ É FORMADO POR UM GRUPO DE PESSOAS QUE TÊM POR OBJETIVO DEFENDER OS INTERESSES DOS PARTICIPANTES DAS PESQUISAS EM SUA INTEGRIDADE E DIGNIDADE E ASSIM, CONTRIBUIR PARA QUE SEJAM SEGUIDOS PADRÕES ÉTICOS NA REALIZAÇÃO DE PESQUISAS.

INFORMO QUE ENTENDI OS OBJETIVOS E CONDIÇÕES DA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA INTITULADA "PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES DE INSERÇÃO E PERMANÊNCIA DE JOVENS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR".

SENDO ASSIM, MARQUE A OPÇÃO CORRESPONDENTE:

- ACEITO PARTICIPAR DESTA PESQUISA;**
- NÃO ACEITO PARTICIPAR DESTA PESQUISA.**

AGRADECEMOS SUA CONTRIBUIÇÃO!

LOGO VOCÊ RECEBERÁ, EM SEU E-MAIL, UMA CÓPIA DESTA DOCUMENTO COM SEU ACEITE OU RECUSA EM PARTICIPAR NESTA PESQUISA.