

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO - PPPGE

SHEILA MARQUES DUARTE BASSOLI

EVASÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:
PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA
FRONTEIRA SUL

CAMPUS ERECHIM

2024

SHEILA MARQUES DUARTE BASSOLI

EVASÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

**PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA
FRONTEIRA SUL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) - *Campus* Erechim, como requisito para obtenção do título de Mestre Profissional em Educação.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Adriana Salete Loss

CAMPUS ERECHIM

2024

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Bassoli, Sheila Marques Duarte
EVASÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: PESSOAS COM DEFICIÊNCIA
NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL / Sheila
Marques Duarte Bassoli. -- 2024.
156 f.

Orientadora: Doutora Adriana Salete Loss

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Erechim,RS, 2024.

1. Inclusão. 2. Permanência. 3. UFFS. 4.
Acessibilidade. 5. Ensino Superior. I. Loss, Adriana
Salete, orient. II. Universidade Federal da Fronteira
Sul. III. Título.

SHEILA MARQUES DUARTE BASSOLI

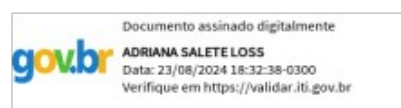
EVASÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

**PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA
FRONTEIRA SUL**

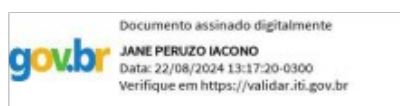
Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) - *Campus Erechim*, como requisito para obtenção do título de Mestre Profissional em Educação.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em DD/MM/AAAA.

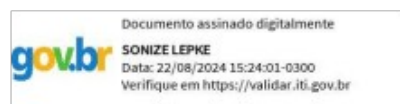
BANCA EXAMINADORA



Profª. Dr.ª Adriana Salete Loss
Orientadora



Profª. Drª Jane Peruzo Iacono – Unioeste
Avaliador



Profª. Drª Sonize Lepke – UFFS
Avaliador

Dedico este trabalho a minha amada sobrinha Antônia. Você me inspira a lutar por um mundo mais inclusivo, diverso e humano. Que você sonhe grande, lute pelos seus objetivos e seja uma mulher livre, empoderada e transformadora.

AGRADECIMENTOS

*Muita gente me ajudou a chegar aqui
Foi aos trancos e barrancos que eu consegui
Minha família, meus amigos, minha fé
Quando olho pra trás, só consigo sentir
Gratidão (Xande de Pilares)*

Primeiramente, agradeço a minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Adriana Salete Loss, por sua orientação, tudo isso foi possível porque estava sempre disposta e disponível para todas as minhas demandas de orientanda, e não foram poucas. Suas contribuições, parceria e o constante incentivo foram fundamentais para a conclusão deste trabalho. Sou imensamente grata por ti ter em minha vida profissional, acadêmica e pessoal. Esta é só uma página da nossa caminhada juntas.

À Prof^a Dr^a Jane Iacono Peruzo, minha amada mestre. A Senhora não imagina o quanto suas aulas, ainda na graduação, me influenciaram. Sua paixão pela inclusão foi contagiante, e há mais de 15 anos continua a me inspirar. Obrigada pela sua colaboração nessa pesquisa e em minha trajetória profissional. Minha eterna admiração.

À Prof^a Dra^a Sonize Lepke, querida professora, colega e companheira de luta pela inclusão. Agradeço por todas as contribuições, incentivo e oportunidades que me ofertou nessa trajetória.

Ao meu parceiro de vida, meu marido, Vandeir. Sua compreensão pelas horas de ausência, paciência nos dias de “crise existencial e autossabotagem”, incentivo, assumindo todas as demandas familiares possíveis, foram essenciais para que eu pudesse me dedicar a este trabalho. Obrigada por sonhar esse sonho comigo.

Aos meus pais, Valdete e Ivan, por seu incentivo durante toda minha trajetória acadêmica. Obrigada por toda a dedicação, mesmo nos tempos mais difíceis, para que eu pudesse continuar os estudos. Obrigada pelas orações, elas sempre chegam até mim.

À minha irmã Keila, minha melhor amiga e meu cunhado Felipe, o irmão que a vida deu. Obrigada por mesmo longe, estarem sempre presentes. Por me

incentivarem, apoiarem e acreditarem no meu potencial. À Josinha, nossa preciosa que me inspira na luta pela inclusão.

Às minhas amadas Tetê e Tia Maria. Desde sempre, incentivando durante toda a minha trajetória educacional. Obrigada por todo carinho, cuidado e demonstrações de afeto.

Aos meus e colegas do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, foram dois anos incríveis. Obrigada por tornarem essa jornada mais leve e divertida.

Aos meus colegas da UFFS – Campus Erechim, técnicos e docentes por proporcionarem um ambiente acadêmico enriquecedor e por todo o apoio ao longo desses anos de trabalho e estudos.

Aos meus amigos e amigas, os de longe e de perto. Agradeço pela compreensão nos momentos de ausência e por estarem ao meu lado nos momentos de dúvida, ansiedade e comemoração de cada etapa. Sem vocês, esta jornada teria sido muito mais desafiadora. Obrigado por cada conversa, cada gesto de carinho e por acreditarem em mim quando eu mais precisava.

A Deus e a todos vocês, minha eterna gratidão.

É preciso ter esperança, mas esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperar é ir atrás, esperar é construir, esperar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperar é juntar-se com outros para fazer de outro modo (Freire, 1992, p.110).

RESUMO

O percurso acadêmico é um momento repleto de situações adversas, um ponto de ruptura entre o deixar o Ensino Médio e a adolescência e a experiência de uma nova jornada: ingressar no Ensino Superior e o início da vida adulta. No contexto da educação inclusiva, a forma como os estudantes são recebidos, acolhidos e acompanhados pela instituição de ensino é fundamental. Esse suporte influencia não apenas no desenvolvimento acadêmico, mas, especialmente, na permanência e conclusão dos estudos. Diante dessas considerações, esta pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Erechim, inserida na linha de “Pesquisa em Processos Pedagógicos, Políticas e Gestão Educacional”, busca compreender os fatores que impactam a evasão das pessoas com deficiência na UFFS. O estudo tem como objetivo geral identificar esses fatores e propor um diagnóstico institucional que viabilize ações de permanência. A metodologia envolveu uma pesquisa bibliográfica sobre a inclusão de Pessoas com Deficiência - PcD's na educação superior, apoiada por autores como Sassaki (2005), Mantoan (2015), Peron (2016) e outros, e uma pesquisa de campo qualitativa em formato de entrevistas semiestruturadas com estudantes PcDs que evadiram, seguindo a perspectiva de Minayo (2001) e Bardin (2016), com dados coletados e analisados conforme a metodologia de análise de conteúdo. A estrutura do trabalho inclui a contextualização da pesquisa, a revisão do estado do conhecimento sobre o tema, uma contextualização histórica da educação inclusiva no Brasil, a análise das políticas de acesso e permanência na UFFS, a influência do contexto socioeconômico no desenvolvimento humano, e a metodologia empregada. Como resultados, o estudo sugere a reestruturação do Núcleo de Acessibilidade, a contratação de profissionais especializados em Educação Inclusiva e o suporte contínuo aos professores, bem como, a elaboração de um Produto Educacional, em formato de manual com diretrizes para os docentes, intitulado “Docente Inclusivo”. Este trabalho não oferece soluções definitivas, mas propõe reflexões e diretrizes para fortalecer a inclusão e permanência de PcDs na UFFS. Conclui-se, então, que há muito a explorar, e esta pesquisa busca ser uma ferramenta de transformação social

Palavras-chave: Inclusão; Permanência; UFFS; Acessibilidade; Ensino Superior.

ABSTRACT

The academic journey is a moment full of adversity, a point of rupture between leaving high school and adolescence and the experience of a new journey entering higher education and the beginning of adulthood. In the context of inclusive education, the way students are received, welcomed, and accompanied by the educational institution is fundamental, this support influences not only academic development, but especially in the permanence and completion of studies. Given these considerations, this research developed in the Professional Postgraduate Program in Education of the Federal University of Fronteira Sul - Erechim Campus, inserted in the line of "Research in Pedagogical Processes, Policies and Educational Management", seeks to understand the factors that impact the evasion of people with disabilities at UFFS. The general objective of the study is to identify these factors and propose an institutional diagnosis that makes feasible permanence actions. The methodology involved a bibliographic research on the inclusion of People with Disabilities - PwDs in higher education, supported by authors such as Sassaki (2005), Mantoan (2015), Peron (2016) and others, and a qualitative field research in the form of semi-structured interviews with PwD students who dropped out, following the perspective of Minayo (2001) and Bardin (2016), with data collected and analyzed according to the content analysis methodology. The structure of the work includes the contextualization of the research, the review of the state of knowledge on the topic, a historical contextualization of inclusive education in Brazil, the analysis of access and permanence policies at UFFS, the influence of the socioeconomic context on human development, and the employed methodology. The study suggests the restructuring of the Accessibility Center, the hiring of specialized professionals in Inclusive Education, and continuous support for teachers. This research proposes as an Educational Product, guidelines in the format of a manual for teachers "Inclusive Teacher". This work does not offer definitive solutions, but proposes reflections and guidelines to strengthen the inclusion and permanence of PwDs at UFFS. It is concluded that there is much to explore, and this research seeks to be a tool for social transformation.

Keywords: Inclusion; Permanence; UFFS; Accessibility; Higher Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Fluxograma: Percurso metodológico do Estado do Conhecimento.....	28
Figura 2 – Regiões e quantidade de trabalhos encontrado.....	31
Figura 3 – Matrículas de alunos com deficiência em cursos de graduação.....	43
Figura 4 – Localização UFFS.....	56
Figura 5 – Nuvem de palavras.....	93

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trabalhos com relação direta à pesquisa.....	29
Quadro 2 – Tipos de Acessibilidade.....	45
Quadro 3 – Organização da Pesquisa.....	64
Quadro 4 – Capítulos Teóricos e Autores.....	65
Quadro 5 – Perfil dos Entrevistados.....	68
Quadro 6 – Questões orientadoras da entrevista semiestruturada.....	73

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Pessoas com Deficiência por Campi.....	51
Tabela 2: Evadidos por Campi.....	67

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AACD	Associação de Assistência à Criança Deficiente
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ADEVA	Associação de Deficientes Visuais e Amigos
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAS	Associação de Pais e Amigos dos Surdos
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APABB	Associação de Pais e Amigos de Pessoas com Deficiência de Funcionários do Banco do Brasil e Comunidade
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FETRAF	Federação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras da Agricultura Familiar do Brasil
GRUPEPU	Grupo de Pesquisa em Educação Popular na Universidade
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos-Mudos
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul

MODFT	Ministério Público do Distrito Federal e dos Territórios
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PcD	Pessoa com Deficiência
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PROUNI	Portal Único de Acesso ao Ensino Superior
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SISU	Sistema de Seleção Unificada
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UMESP	Universidade Metodista de São Paulo
UNB	Universidade de Brasília
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TILPS	Tradutores e Intérpretes de Libras e Língua Portuguesa

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	21
2 ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE O TEMA.....	27
3 EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: MARCO HISTÓRICO, POLÍTICA E LEGISLAÇÃO.....	34
3.1 AS POLÍTICAS QUE TÊM CONTRIBUÍDO PARA A EFETIVAÇÃO DA INCLUSÃO EDUCACIONAL.....	36
3.2 O ACESSO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA.....	40
3.3 DESAFIOS À PERMANÊNCIA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	44
4 REFLEXOS SOCIAIS: A INFLUÊNCIA DA ESTRUTURA SOCIAL NA INCLUSÃO EDUCACIONAL.....	48
4.1 DA EXCLUSÃO AO PARADIGMA DA INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR.....	51
5 DO LOCAL DE ABRANGÊNCIA DO ESTUDO: POLÍTICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA NA UFFS.....	55
5.1 POLÍTICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA NA UFFS.....	57
5.2 AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E A UFFS.....	59
6 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	63
6.1 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA.....	64
6.2 PESQUISA DE CAMPO.....	65
6.2.1 Primeira etapa: local e sujeitos da pesquisa.....	66
6.2.2 Segunda Etapa: Coleta de Dados.....	69
6.2.3 Terceira Etapa: Transcrição das entrevistas.....	71
6.2.4 Análise e interpretação dos Dados.....	72
7 NARRATIVAS DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA SOBRE A EVASÃO UNIVERSITÁRIA.....	75
7.1 RELAÇÃO COM A ESCOLA E DIFICULDADE NOS ESTUDOS.....	76
7.2 ACOMPANHAMENTO FAMILIAR ESCOLAR E OUTRAS INTERAÇÕES SOCIAIS.....	81
7.2.1 Mães: Protagonismo na inclusão de seus filhos.....	87
7.3 DIFICULDADES NA UNIVERSIDADE E EVASÃO.....	89
7.3.1 O que as palavras dizem.....	93
7.4 A UNIVERSIDADE QUE SE PROPÕE INCLUSIVA.....	96
7.3.1 O Óbvio ainda precisa ser dito.....	97
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
9 REFERÊNCIAS.....	105
APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	113
APÊNDICE B – Apresentação das Categorias de Análise.....	114
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)....	131
ANEXO B – DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS.....	135

MEMORIAL: Caminhar para si

Para iniciar este memorial, precisei revisitar momentos da minha trajetória, repleta de hiatos e confusões. Eu gostaria de começar minha fala dizendo: “sempre gostei de ler e estudar”. Mas minha história não começa assim. Passei a infância na periferia de Pelotas/RS com minha avó e primos, para que nossos pais pudessem trabalhar. O único livro a que tive acesso; antes da escola, foi uma bíblia que ficava aberta em uma mesa no quarto da minha mãe, ou algo que minha irmã, 5 anos mais velha, trazia para casa. Todas as histórias eram transmitidas oralmente pelos familiares e isso sempre me incentivou a ter uma mente muito criativa e cheia de imaginação.

Onde tudo começou...

Aos seis anos, finalmente, chegou o dia tão esperado: ir para a escola. Eu tinha uma grande expectativa! E lá um mundo novo se abriu. As professoras me mostravam tantas novidades: livros, imagens, histórias, conhecimentos, brincadeiras. Estamos falando dos anos 90, período em que não havia acesso à tecnologia. Coisas que nunca imaginei ou pensei que existissem eram apresentadas a mim e essa mente logo teve vontade de, um dia, também poder mostrar este “mundo novo” aos outros.

E assim, eu usava meus primos de “cobaia” na minha escola em casa. Na adolescência, vivi um turbilhão de situações. Fui morar em Cascavel/PR, participava de uma igreja evangélica e lá auxiliava na escolinha; isso foi mais um impulso para a vida docente no futuro, apesar de lá dentro o trabalho ter como objetivo me tornar missionária. Logo essa vontade de ensinar adormeceu. A realidade em que eu vivia não trazia perspectivas de continuar os estudos. Não tínhamos dinheiro para pagar um curso superior e passar em uma universidade pública sem cursinho parecia um objetivo inalcançável. As pessoas ao meu redor, normalmente, iam direto para o mercado de trabalho e o sonho de ser professora ficava cada vez mais distante.

Porém, no último ano do ensino médio aconteceu, em minha escola, uma apresentação da universidade pública na cidade em que eu residia. Naquele momento eles falaram que era gratuita e que eu poderia tentar a isenção da taxa de inscrição. Aquela informação mexeu comigo e pensei – posso tentar.

Novos caminhos e descobertas...

No ano de 2005 fiz o vestibular para Pedagogia na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste e passei em 40º lugar a última vaga, mas entrei. Eu lembro desse dia como se fosse hoje. Eu e minha mãe ouvindo a rádio local e o locutor falando os nomes classificados. Eu desanimada pensava: “como eu iria passar sem base nenhuma de estudo?!”. No entanto, quando ouvi meu nome foi emocionante. Vi no rosto da minha mãe um misto de esperança e muito orgulho.

Os primeiros momentos dentro da universidade foram difíceis. Lembro de ter que levar o dicionário para entender o que os professores falavam. Eu estava me sentindo uma “estranha no ninho”. Tive muita dificuldade; não sabia me expressar, estudar, escrever. Pensei em desistir várias vezes. Logo nos primeiros momentos em sala de aula tive contato com um colega surdo e com ele havia uma moça acompanhando as aulas, a intérprete de Língua Brasileira de Sinais - Libras. Fiquei curiosa com a forma como se comunicavam e lá fui eu conversar e saber o que era, como era. Fui informada de que havia um curso que ensinava a Libras na cidade e que eu poderia fazer. Então durante toda a graduação, além de trabalhar fora, fiz esse curso que durou 4 anos.

Infelizmente, nunca participei de grupos de estudos, projetos, programas dentro da universidade em que estudei, pois não conseguia conciliar o trabalho com os estudos, inclusive isso atrasou meu processo acadêmico.

Durante a graduação, dei aula na educação básica e aos poucos fui me colocando na área de educação inclusiva, principalmente educação de surdos. Fiz uma especialização de tradução e interpretação e fui me inserindo cada vez mais nessa área. Após graduada eu trabalhei, trabalhei muito. Em escolas, universidades, cursos profissionalizantes, entre outros. Nesse meio tempo saí da igreja, colaborei em movimentos sociais da região de Cascavel, conheci meu companheiro e me casei.

A Universidade, a inclusão e eu

Em 2013, com a ampliação do ensino superior, houve um concurso para a UFPR – Universidade Federal do Paraná, para o cargo de tradutor e intérprete de Libras e lá fui eu, mais uma vez tentar. Tentei e passei. A alegria tomou conta de

mim e da minha família! Eu já conseguia ajudá-los com meu trabalho. E a partir desse momento, nossa vida se transformou, pois, o concurso público dentro da minha realidade trazia, além de sucesso profissional e *status* social, a garantia de renda para a família. No ano de 2015 vim para UFFS – Campus Erechim. Durante todo este período como servidora federal tanto na UFPR quanto na UFFS colaborei em projetos de inclusão e acessibilidade. Além da atuação no meu cargo, hoje atuo no Setor de Acessibilidade do Campus, colaboro em inúmeras atividades de ensino, pesquisa e extensão, sou representante em conselhos, comissões, membro do GEPEI – Grupo de Pesquisas e Estudos sobre Educação Especial/ Inclusiva e colaboradora, membro do GRUPEPU - Grupo de Pesquisa em Educação Popular na Universidade, membro do Comitê Geral da Política de Acessibilidade, ministrei palestras e oficinas sobre a temática inclusão e acessibilidade.

Ingressar em um programa de mestrado, assim como a graduação, sempre me pareceu um sonho distante. Mas, virtude de minha trajetória acadêmica e profissional, a pesquisa científica demonstra uma potência na melhoria dos contextos em que estamos inseridos.

E assim, em 2022 ingressei no Programa de Pós - Graduação Profissional em Educação - PPGPE e direcionei minha pesquisa para as de pessoas com deficiência na Universidade, com grande interesse de seguir e aprofundar meus estudos e práticas dentro da inclusão. No PPGPE além de ampliar minha perspectiva profissional com as aulas, leituras, orientações, discussões, reflexões, conheci pessoas maravilhosas durante esse processo, educadores tão inquietos quanto eu e que se colocam a serviço de uma educação de qualidade para todos (as).

Continue a nadar, continue a nadar....

Agora em 2024, finalizo mais essa etapa da vida, sou a primeira da minha família (de ambos os lados) a ter o Ensino Superior e agora a primeira a ser Mestre em Educação. Para aquela guriazinha que o único livro em casa era bíblia, foi a educação que a transformou em uma mulher pesquisadora e transformadora.

Durante essa trajetória, ampliei minha compreensão sobre a temática e com isso houve o despertar de novas inquietações. Sou uma educadora sonhadora, que sonha com um mundo mais inclusivo para todos e, com isso, para além da

expectativa de mudança, quero ser agente participante desse processo de transformação social. Nas palavras de Freire (2000):

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas para participar de práticas com ela coerentes (Freire, p. 33).

Continuarei a colaborar com o ensino público e fomentar cada vez mais a possibilidade de que outros filhos e filhas de pobres e trabalhadores, assim como eu, possam ascender socialmente e intelectualmente através da educação.

1 INTRODUÇÃO

Na escada da vida, os degraus são feitos de livros
(Dorina de Gouvêa Nowill)¹

Este trabalho visa apresentar o desenvolvimento de minha pesquisa de Mestrado do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Investigação esta que teve como temática “Evasão na Educação Superior: Pessoas com deficiência na Universidade Federal da Fronteira Sul”.

O interesse pelo tema surgiu de observações decorrentes de minha atuação profissional junto à UFFS – *Campus* Erechim, especificamente no Setor de Acessibilidade², pois em minha trajetória profissional trabalhei com a temática sobre a inclusão e acessibilidade de Pessoas com Deficiência - PcD's³. Desde a formação inicial no curso de pedagogia da Unioeste – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, fui direcionando meu foco para esta área educacional, tanto na Educação Básica, quanto na Educação Superior.

Após ingressar como servidora pública na UFFS – *Campus* Erechim, em 2015, além de atuar como tradutora e intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras) minha área direta de atuação, desenvolvo outras atividades no setor de acessibilidade do *Campus*, por meio dele, participo e colaboro em inúmeras frentes, ações e demandas de ensino, pesquisa e extensão da Instituição frente a essa temática. Em meu cotidiano de trabalho, acompanho estudantes com as mais diversas necessidades educacionais especiais, e, nas interações, observo que ainda temos muito que avançar para a permanência desses estudantes na Educação Superior.

¹ Dorina de Gouvêa Nowill (1919-2010) educadora, filantropa e administradora brasileira. Foi a primeira aluna cega a frequentar um curso regular na Escola Normal Caetano de Campos. Posteriormente, Dorina colaboraria para a elaboração da lei de integração escolar, regulamentada em 1956.

² O Setor de Acessibilidade do Campus Erechim compõe o Núcleo de Acessibilidade da UFFS, que tem como objetivo principal garantir o acesso e a permanência de servidores e estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na UFFS, além de buscar desenvolver projetos que atendam à comunidade regional.

³ Pessoa com deficiência é aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial que, podem ter obstruída sua participação plena e efetiva na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas devido a falta de acessibilidade. Art. 1º da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovado pela Assembleia Geral da ONU, em 2006 (Brasil, 2006).

Neste contexto, mesmo a temática - educação inclusiva - sendo um tema latente em minha trajetória profissional, ainda havia inquietações, para as quais minhas formações anteriores não ofereciam recursos. Então, comecei a participar como pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Educação Popular na Universidade (GRUPEPU), coordenado pela Prof^a Dr^a Adriana Salete Loss, no qual fui ainda mais instigada a compreender como esses processos inclusivos funcionam efetivamente na Universidade. O GRUPEPU tem como finalidade a ampliação e o aprofundamento dos processos educativos e formativos na Educação Superior, através de estudos, troca de experiências entre instituições, produções acadêmicas e eventos. Minha participação somada ao referido grupo, bem como outras vivências profissionais, que vão ao encontro da linha de pesquisa escolhida, a “Linha 1: Pesquisa em Processos Pedagógicos, Políticas e Gestão Educacional”, com a qual esse trabalho está vinculado.

Escolhi ingressar no Mestrado Profissional em Educação para adquirir novos conhecimentos relacionados às políticas públicas, à relação entre Estado e sociedade, à organização de nossas instituições de ensino, bem como para compartilhar e trocar experiências com outros trabalhadores da Educação. E realmente esse processo formativo superou minhas expectativas, além de mestres e colegas que colaboraram direta e indiretamente nessa trajetória, obtive novos recursos que me mobilizaram ainda mais profissional e pessoalmente.

A partir disso, percebe-se que os acadêmicos ingressantes nesta Universidade possuem perfis variados: indígenas, pessoas com deficiência (PcD), imigrantes, trabalhadores, dentre outros, e que ao ingressar na Educação Superior enfrentam inúmeras dificuldades, tanto no que se refere ao conteúdo acadêmico, quanto à experimentação nessa nova fase da vida. Entende-se que a Universidade tem o papel de difusora do conhecimento e precisa, portanto, ser constituída para atender a todos os acadêmicos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, entre outras.

No que diz respeito às PcD's, há algumas barreiras que influenciam na permanência ou não dessas pessoas na Universidade, que podem ser atitudinais, arquitetônicas, comunicacionais e sociais (SILVA, 2021). Atualmente, vivemos um momento em que muito se fala sobre inclusão. Grupos historicamente excluídos por conta de etnias, gênero, sexualidade ou religiões, começam a se destacar - se

socialmente, através de suas lutas e de movimentos sociais organizados. Um exemplo destes coletivos são as pessoas com deficiência (PcD). Por muito tempo esse grupo foi negligenciado pela sociedade e excluído do processo educativo. Mas, aos poucos, começa a ocupar lugares na sociedade. E, nesse contexto, as cadeiras universitárias, também precisam constituir-se em espaços que se dispõem a receber, acolher e incluir esses estudantes.

Nesse sentido, as Universidades vêm promovendo a inclusão das PcD's no meio acadêmico, em cumprimento ao Art. 5º da Constituição Federal de 1998, o qual prevê que: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza [...]”. Sabemos que o direito à educação e ao acesso ao conhecimento precisa acolher todos e todas, independentemente de suas condições intelectuais, físicas, sociais, emocionais, linguísticas, dentre outras.

Apesar das políticas públicas, das legislações e da democratização do acesso, ainda há um esvaziamento das PcD's no espaço universitário, e na instituição, foco desta pesquisa, não é um fato isolado. Dados do Núcleo de acessibilidade da Universidade Federal da Fronteira Sul, apontam que cerca da metade dos ingressantes com algum tipo de deficiência evadem e não concluem sua trajetória universitária. Sendo assim, “fica evidente que, quando se aborda o tema inclusão é igualmente importante, que seja abordado o tema exclusão” (PERON, 2016, p.16). O que mais me instigou a realizar essa pesquisa, acerca da evasão dos estudantes PcDs na UFFS, é compreender o que realmente está dificultando a continuidade e conclusão dos estudos na modalidade Educação Superior⁴.

Precisa-se entender até que ponto esse movimento de inclusão é efetivo, ou não seria apenas uma justificativa numérica do Poder Público para simbolizar que somos um país menos desigual e mais inclusivo. Para entender melhor esses fatores, apresento, a seguir, a estrutura desta pesquisa.

Para elaboração deste trabalho, foi estabelecido como problema de investigação: Quais os fatores que impactam na evasão das pessoas com deficiências, especificamente na Universidade Federal da Fronteira Sul? Tal problema reporta a questões tanto do acesso quanto da permanência desses

⁴ O termo “Educação Superior” é uma definição estipulada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394/1996. Anteriormente era utilizado o termo “Ensino Superior”. Ambos vocábulos são utilizados na literatura, portanto, neste texto, exceto em caso de citações, será utilizado o termo “Educação Superior”.

estudantes, pois a Universidade está em um processo inicial de efetivação da inclusão integral.

O objetivo geral desta pesquisa está relacionado a investigar e identificar quais os fatores que impactam na evasão das Pessoas com Deficiência na Universidade Federal da Fronteira Sul, visando propor um diagnóstico institucional que possibilite ações de permanência e sucesso acadêmico dos estudantes com deficiência na UFFS. Além do objetivo geral, foram delimitados outros objetivos específicos, que pretendem:

- Analisar o perfil dos acadêmicos PcD's que ingressaram na UFFS nos últimos 10 anos e evadiram;
- Identificar e refletir sobre os desafios enfrentados pelos acadêmicos PcD's, dentro da UFFS;
- Refletir sobre os limites e possibilidades institucionais relacionados à inclusão e permanência;
- Elaborar como produto final um manual/cartilha com o diagnóstico institucional realizado por esta pesquisa e, em seguida, com diretrizes que contribuam para o processo de inclusão e permanência das pessoas com deficiência na UFFS.

A partir desses objetivos, foi realizado um levantamento bibliográfico acerca da temática – Inclusão de Pessoas com deficiência na Educação Superior, utilizando como base teórica: Sassaki (2005), Mantoan (2015), Peron (2016), Carvalho (2004), Iacono (2015), Loss (2018), Chauí (2001), entre outros.

Associada à pesquisa bibliográfica, foi desenvolvida uma pesquisa de campo aplicando a abordagem qualitativa, de acordo com a perspectiva de Minayo (2001), após levantamento feito com os Setores de Acessibilidade dos seis *campi* da UFFS, foi possível, através de uma amostragem de estudantes com deficiência evadidos, aplicar a metodologia desta pesquisa. Para a realização desta etapa, a escolha do instrumento de coleta de dados foi a entrevista semiestruturada, que, na perspectiva de Bardin (2016), consiste na elaboração de um roteiro organizado a partir de orientações e de leituras que direcionaram essa etapa.

Entende-se que, a característica flexível da entrevista, permite uma aproximação e entendimento direto entre pesquisador e pesquisado, e que,

conhecer a experiência educacional destes estudantes evadidos, é um ponto primordial desta investigação.

As entrevistas foram gravadas e delas mantido o sigilo em concordância às regras do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFFS. Após a coleta de dados, foi realizada a transcrição e sistematização desses dados e, posteriormente, feita a análise de conteúdo, baseada em (Bardin, (2016) sobre a temática.

A estrutura deste trabalho inicia contextualizando as temáticas que fundamentam este estudo, enfatizando sua importância, questão principal, objetivos e metodologia que orientaram a pesquisa.

No primeiro capítulo, está organizado o Estado do Conhecimento sobre o tema geral da pesquisa. Nesta etapa realizou-se uma pesquisa em plataformas digitais, a fim de verificar o que vem sendo pesquisado a respeito do tema.

O segundo capítulo é uma breve contextualização histórica da Educação Inclusiva⁵. Como surgiu no Brasil e o que há de políticas públicas para a inclusão, além de uma amostragem do que a literatura vem refletindo sobre os desafios à permanência de PcD's na Educação Superior.

O terceiro capítulo, coloca o foco na instituição escolhida para a pesquisa, apresentando suas políticas de acesso e permanência, alguns dados estatísticos e o que tem sido feito para fomentar a permanência e o êxito acadêmico destes estudantes.

No capítulo quarto, é apresentado como o desenvolvimento humano é influenciado, não apenas pelas capacidades individuais, mas também pelo contexto socioeconômico em que o sujeito está inserido, apresentando autores que dialogam com o tema.

No quinto capítulo, está organizada a metodologia desta pesquisa. Nela enfatiza-se a importância da produção científica e, ainda, contempla a organização e desenvolvimento deste trabalho, tanto de como foi desenvolvida a pesquisa bibliográfica, quanto as etapas para a pesquisa de campo.

⁵ São considerados público-alvo da Educação Inclusiva - Alunos com Necessidades Educativas Especiais que englobam aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/Superdotação bem como os transtornos globais específicos, como dislexia, hiperatividade entre outros (BRASIL, 2008).

O sexto capítulo dedica-se à apresentação, análise e interpretação dos dados obtidos por meio das entrevistas com os estudantes evadidos. O processo de análise envolveu a identificação e agrupamento de aspectos relacionados a evasão, resultando na constituição de categorias. Essas categorias são explicitadas e analisadas a partir da interpretação das evidências empíricas coletadas. Por fim, são discutidas as categorias por meio do diálogo entre as entrevistas e a base de fundamentação teórica, proporcionando uma compreensão mais profunda dos resultados apresentados.

2. ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE O TEMA

*Pés, para que os quero, se tenho asas para voar?*⁶

A fim de verificar como o objeto desse estudo, intitulado “Evasão na Educação Superior: Pessoas com deficiência na Universidade Federal da Fronteira Sul”, vem sendo discutido nos últimos anos, realizamos uma pesquisa de Estado do Conhecimento. O Estado do Conhecimento é uma metodologia de pesquisa que permite identificar, categorizar e sistematizar as produções científicas produzidas em uma determinada área e/ou temática. Com o objetivo de efetuar um mapeamento das produções realizadas nos últimos anos o “Estado do Conhecimento” possibilita identificar em qual contexto há maior volume de estudos e, também, em qual há maior carência de publicações, como teses, dissertações e artigos. Conforme, Morosini e Fernandes (2014) o Estado do Conhecimento permite a

[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica (p. 155).

Nesta pesquisa, o “Estado do Conhecimento” foi realizado em seis etapas:

1) Temática e problema da pesquisa; 2) Definição de repositório (BNTD e CAPES); 3) Escolha de descritores; 4) Bibliografia anotada; 5) Bibliografia sistematizada; 5) Leitura flutuante dos resumos selecionados; 6) Correspondência e divergências entre os trabalhos e o tema de pesquisa; 7) Análise e interpretação dos resultados; 8) Considerações sobre os resultados;

No fluxograma a seguir, demonstro o percurso metodológico para a realização do “Estado do Conhecimento” na temática de pesquisa.

⁶ Frida Kahlo (1907-1954) foi uma pintora mexicana conhecida por seus autorretratos de inspiração surrealista. Pessoa com Deficiência Física.

Figura1: Fluxograma – Percurso Metodológico do Estado do Conhecimento



Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Para realizar essa pesquisa, utilizamos a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e o portal de periódicos da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior delimitando o período os últimos 10 anos, de 2012 a 2022, no idioma português em ambas as plataformas. Na BDTD, utilizando os descritores: “evasão”, “pessoas com deficiência”, “pcd”, “ensino superior” “educação superior” e “universidade” alternando entre eles, isolados ou não, encontramos 11 (onze) documentos. Novamente, efetuamos mais uma filtragem, com os mesmos descritores, mas desta vez, na plataforma CAPES, e obtivemos 29 (vinte e nove) artigos.

Ao total, foram encontrados 40 (quarenta) trabalhos e, grande parte desses, não utilizava o tema evasão diretamente, e referiam-se a estudos sobre a permanência dos estudantes na Educação Superior. E ainda, destas pesquisas, a grande maioria, cerca de 30 (trinta), falava da permanência dos estudantes em geral, e não das pessoas com deficiência como, por exemplo, o trabalho de Silva (2017), com a dissertação intitulada “Evasão no ensino superior brasileiro: riscos e arranjos institucionais”, que demonstra as características organizacionais e suas influências nas taxas de evasão, porém não cita a questão das pessoas com deficiência.

Após selecionar os documentos, retiramos algumas informações utilizando a bibliografia anotada, tais como: ano de publicação, nome do autor, título da pesquisa, tipo de pesquisa e resumo. Fazendo uma leitura flutuante dos resumos e introduções, organizamos essas informações em uma bibliografia sistematizada, dela extraindo alguns dados para facilitar a identificação com os temas, como por exemplo: objetivos, metodologia, resultados e conclusão.

Finalizada essa filtragem de dados e a leitura dos resumos, encontramos cinco trabalhos que têm relação direta com o tema proposto em minha pesquisa. Com essas informações, podemos observar que, apesar de haver muitos trabalhos com a temática, pouco tem se dito sobre a evasão especificamente dos estudantes com deficiência, conforme pode ser visualizado na tabela a seguir:

Quadro 1 – Trabalhos com relação direta à pesquisa

Ano	Repositorio	Instituição	Autor	Título	Nível	Temática Principal
2019	BDTD	UMESP	Moraes, Nayane Cardoso de Souza	Evasão Escolar de Estudantes com Deficiência no Ensino Superior: NARRATIVAS E DESAFIOS	D	Identificar e compreender o fenômeno da evasão escolar de estudantes com deficiência em uma universidade privada da região do ABC Paulista. Esta pesquisa traz a reflexão emergente da transformação do espaço universitário ao receber os estudantes com deficiência, com vistas à construção de caminhos para que suas presenças nesse espaço sejam efetivas.
2017	BDTD	UnB	Silva,	Evasão no Ensino	D	Investigar as

			Luciana Guedes da	Superior Brasileiro: riscos e arranjos institucionais		características organizacionais e suas influências e comportamentos sobre as taxas de evasão, de forma a antecipar seus efeitos negativos e possibilitar um
--	--	--	-------------------	---	--	---

						maior preparo por parte dos agentes envolvidos: instituições, Estado e sociedade.
2020	CAPES	UFV	Oliveira, Nathália Dias Pereira Alves; Loreto, Maria das Dores Saraiva de	O processo de evasão de estudantes deficientes na educação superior: o caso da Universidade Federal de Viçosa/MG	A	Apontar os fatores responsáveis pela evasão dos estudantes que ingressaram por meio da política de cotas para pessoas com deficiência, nos anos de 2018 e 2019.
2020	CAPES	UFPA	PEREIRA, Rosamaria Reo; FACIOLA, Rosana Assef; PONTES, Fernando Augusto Ramos; RAMOS, Maély Ferreira Holanda; SILVA, Simone Souza da Costa	Alunos com Deficiência na Universidade Federal do Pará: Dificuldades e Sugestões de Melhoramento	A	Descrever as características socioeconômicas e acadêmicas de alunos com deficiências matriculados no Campus do Guamá da Universidade Federal do Pará (UFPA), identificando suas percepções no que tange às dificuldades encontradas no contexto universitário, conhecendo suas sugestões de melhoramento no que se refere à acessibilidade física, metodológica, atitudinal, comunicacional, instrumental e programática.
2019	CAPES	UFSCar	Santos, Isabela Samogim;	Fatores que dificultam a	A	Identificar e analisar, a partir do ponto de
		Pessoa, Sandro Gomes	Permanência de Estudantes com Deficiência no Ensino Superior			vista dos estudantes com deficiência, os fatores que dificultam a permanência nas instituições de ensino superior e, eventualmente, promovem a evasão nesta modalidade de ensino

Os trabalhos selecionados acima são provenientes de três regiões do país, sudoeste, centro-oeste e norte. Nessas regiões, também foram encontrados trabalhos variados com a temática da permanência, que está diretamente relacionada à evasão.

Figura 2: Regiões e quantidade de trabalhos encontrados



Fonte: Autora (2023)

Como se percebe no mapa acima, a maior parte dos trabalhos encontra-se na Região Sudeste, mais especificamente no estado de São Paulo, no qual foram encontrados dois textos.

A primeira dissertação encontrada, da autora Nayane Cardoso de Souza Moraes (2019), tem como título “Evasão escolar de estudantes com deficiência no Ensino Superior: Narrativas e Desafios”, na qual pretendeu-se entender o fenômeno da evasão escolar de estudantes com deficiência em uma universidade privada da região do ABC Paulista. Para a realização da dissertação, foram feitas entrevistas com acadêmicos de vários cursos superiores. A bibliografia adotada para dialogar com o tema foi diversa, mas marcada pelos escritos de Anache (2014), Mantoan (2015) e Costa- Renders (2016).

Na segunda dissertação, de autoria de Luciana Guedes da Silva (2017), com o título “Evasão no ensino superior brasileiro: riscos e arranjos

institucionais”, a autora objetivou investigar as características organizacionais e comportamentais que influenciam nas taxas de evasão dos acadêmicos em geral. A metodologia adotada foi a quantitativa, visitando documentos e dados institucionais como, por exemplo, o Censo da Educação Superior. Para abordar a complexidade do tema a autora utiliza como bibliografia principal Baggi e Lopes (2011).

No terceiro texto, um artigo das autoras Nathália Dias Pereira Alves Oliveira e Maria das Dores Saraiva de Loreto (2020), com o título “O processo de evasão de estudantes deficientes na educação superior: o caso da Universidade Federal de Viçosa/MG” teve o objetivo de investigar os principais fatores que influenciavam a evasão desse público utilizando os autores Anache (2018) e Braga (2003).

O quarto texto, refere-se ao artigo intitulado “Alunos com Deficiência na Universidade Federal do Pará: Dificuldades e Sugestões de Melhoramento”, dos autores Rosamaria Reo Pereira, Rosana Assef Faciola, Fernando Augusto Ramos Pontes, Maély Ferreira Holanda Ramos e Simone Souza da Costa Silva (2020). O estudo objetivou identificar as características socioeconômicas e acadêmicas dos alunos PcD’s especificamente da Universidade Federal do Pará – UFPA. A metodologia utilizada foi quanti-qualitativa e o instrumento utilizado foi um questionário semiestruturado. Foram entrevistados cinquenta acadêmicos, e ainda, foram acessados e analisados documentos e informações institucionais.

O quinto, e último texto selecionado, é um artigo denominado “Fatores que Dificultam a Permanência de Estudantes com Deficiência no Ensino Superior”, elaborado por Isabela Samogim Santos e Alex Sandro Gomes Pessoa (2019), cujo objetivo foi identificar os fatores que dificultam a permanência e influenciam a evasão. A pesquisa foi executada em duas universidades localizadas numa cidade do interior do estado de São Paulo, sendo uma pública e outra privada. Os instrumentos de pesquisa foram entrevistas semiestruturadas e entrevista reflexiva, com abordagem qualitativa. Já, o referencial teórico foi embasado por Sassaki (2007), Mazzotta (2008) e Mantoan (2015).

Ao concluir as análises do Estado do conhecimento, foi possível observar que os trabalhos encontrados estão focados na identificação de características e influências que promovem a evasão e/ou na dificuldade na permanência dos estudantes na Universidade. Apesar disso, a maioria das produções sobre evasão trazem dados mais gerais, considerando todos os estudantes, e pouco diretamente relacionadas ao público da educação especial.

Nesse sentido, o trabalho aqui apresentado, diferencia-se, ao ampliar ainda mais a discussão sobre o tema “Evasão na Educação Superior: Pessoas com Deficiência na Universidade”, a fim de entender e contribuir cientificamente e localmente nos três estados da região sul do país, nesse caso, na Universidade Federal da Fronteira Sul, com o êxito acadêmico do público desta pesquisa.

3. EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: MARCO HISTÓRICO, POLÍTICA E LEGISLAÇÃO

Muitos que hoje falam ou trabalham com inclusão podem acreditar que esse é um fenômeno novo, só que as pessoas com deficiência sempre existiram e passaram despercebidas ao longo de séculos. (Emílio Figueira)⁷

O termo Educação Especial⁸ está diretamente ligado ao contexto histórico das pessoas com deficiência – PcD. Ou seja, conforme a civilização foi evoluindo, os direitos humanos em algumas regiões do mundo também acompanharam esse desenvolvimento e, nesse sentido, faz-se necessária uma breve contextualização histórica a fim de compreender melhor a ascensão dessas pessoas na nossa sociedade.

Na Idade Antiga e Idade Média, havia uma demonização dessa condição, acreditava-se que era um castigo divino gerar uma criança com deficiência, bebês eram abandonados ou mortos. Na Idade Moderna, pessoas com deficiência já não eram mais vistas como maldição e sim, como doentes. Paralelamente a essa concepção, ocorreu o surgimento dos asilos e hospícios gerando segregação social e institucional, pois esses espaços ficavam distantes das cidades, dinâmica essa que perdurou por muito tempo.

No século XX, houve avanços importantes para as PcD's. Porém, as constantes guerras trouxeram os “novos deficientes”. Nesse período de reconstrução, as instituições especializaram-se no atendimento às pessoas com deficiência, buscando alternativas para sua integração social, com ajudas técnicas assistivas. Segundo Schwarz (2006), essa assistência ocorria para que houvesse uma padronização e que essas pessoas se aproximassem fisicamente dos demais cidadãos e, assim participassem do convívio social.

⁷ Emílio Carlos Figueira da Silva (1969) jornalista, psicólogo, psicanalista, cientista, teólogo, escritor, dramaturgo e poeta brasileiro. Por causa de uma asfixia durante o parto, Emílio Figueira ficou com paralisia cerebral, problemas de coordenação motora nos movimentos e na fala.

⁸ A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008). Fonte: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428diretrizespublicacao&Itemid=30192#:~:text=A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20especial%20%C3%A9%20uma,turmas%20comuns%20do%20ensino%20regular. Acesso em: 20 Out 2022.

O Brasil sempre seguiu as tendências mundiais, porém, como registro histórico, o atendimento às PcDs teve início no Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant⁹ e o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES¹⁰, os dois no Rio de Janeiro.

Entre 1920 e 1980, o atendimento educacional e social das pessoas com deficiência começou a surgir, e movimentos organizados por familiares e amigos dão início a algumas instituições conhecidas como: Sociedade Pestalozzi, APAE–Associação de Pais e amigos dos Excepcionais, APABB–Associação de Pais, amigos e Pessoas com Deficiência, AACD – Associação de Assistência à Criança Deficiente, APAS – Associação de Pais e amigos dos Surdos, ADEVA – Associação de Deficientes Visuais e Amigos, e, com isso, são anunciados estudos e pesquisas sobre a temática.

Nesse contexto, as pessoas com deficiência ainda dependiam unicamente de filantropos e ONGs, para ter acesso a alguns direitos como cidadãos. Foi somente com a Constituição Federal de 1988, Art 5º “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza [...]”, que o processo de inserção social dessa comunidade iniciou. Além disto, de acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), especificamente sobre a Educação, afirma-se:

Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito (Organização das Nações Unidas, 1948, Art. 26º, p. 6, grifo meu).

A Constituição Federal brasileira (CF) foi influenciada por outros órgãos internacionais como a ONU, sendo que as Declarações de Jomtien

⁹ No dia 17 de setembro de 1854 seria inaugurada, na Rua do Lazareto, nº 3, do bairro da Gamboa, Rio de Janeiro, a instituição pioneira na educação especial da América Latina: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Fonte: <https://www.gov.br/ibc/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/institucional-1>. Acesso em: 25 out 2022.

¹⁰ Em junho de 1855, E. Huet apresentou ao Imperador D. Pedro II um relatório cujo conteúdo revelava a intenção de fundar uma escola para surdos no Brasil. Neste documento, também informou sobre a sua experiência anterior como diretor de uma instituição para surdos na França: o Instituto dos Surdos-Mudos de Bourges. Fonte: <https://www.gov.br/ines/pt-br/acesso-a-informacao-1/institucional/conheca-o-ines>. Acesso em: 25 out 2022.

(Brasil, 1990), de Salamanca (Brasil, 1994) e a Convenção de Guatemala (Brasil, 1999), referendam os direitos proclamados na referida CF, ao propor o acesso das PcDs a direitos como saúde, educação, trabalho e o direito de formar família. O Brasil, sendo signatário desses documentos, deu início à criação de políticas públicas que possibilitaram a efetivação de vários desses direitos, diretamente relacionados à Educação Especial. Apesar da longa trajetória histórica das pessoas com deficiência na busca por sua dignidade, o direito ao acesso educacional desse público é recente. Como descrito por Iacono (2015):

O direito à educação para as pessoas com deficiência toma o nome de Educação Especial e só recentemente, na história, ele vem sendo realmente concretizado. A Educação Especial tem sido efetivada sob inúmeras e variadas formas, conforme as diferentes necessidades das pessoas com deficiência e os diferentes momentos históricos (p. 224).

Seguindo a mesma lógica, a Educação Inclusiva¹¹ efetiva-se de acordo com as demandas das pessoas com deficiência, uma vez que a inclusão possui um viés de equidade social. Diante disso, políticas públicas são necessárias para a efetivação da Educação Inclusiva. Na próxima seção, pretende-se explicitar quais as políticas que têm contribuído para a efetivação da inclusão educacional.

3.1 AS POLÍTICAS QUE TÊM CONTRIBUÍDO PARA A EFETIVAÇÃO DA INCLUSÃO EDUCACIONAL

As políticas públicas são uma alternativa governamental que procura proporcionar igualdade entre os pares sociais e a garantia de seus direitos. Segundo Azevedo (2003), as políticas públicas são: “[...] tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões” (p. 38). Nesse sentido, a política educacional articula as decisões do governo que incidem no ambiente escolar, desde construções de prédios a leis e diretrizes curriculares. E, para que as pessoas com deficiência acessem devidamente os direitos educacionais, uma ramificação da política educacional é necessária. As

¹¹ Educação inclusiva é um processo que busca recolocar na rede de ensino, em todos os seus graus, as pessoas excluídas (portadoras de necessidades especiais, de distúrbios de aprendizagem ou de deficiência, excluídas por gênero, cor ou outros motivos). A educação inclusiva diz respeito ao direito à educação, deve basear-se em princípios tais como: a preservação da dignidade humana, a busca de identidade e o exercício da cidadania. (Bragança e Oliveira, 2006).

políticas públicas para inclusão com diretrizes específicas poderão refletir em uma sociedade mais inclusiva.

O primeiro documento de política para a Educação Especial brasileira foi publicado em 1994 e é denominado de Política Nacional de Educação Especial, a qual deu início ao processo de “integração instrucional” para a PcD. Mas somente para aquelas que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 1994, p.19). Ou seja, havia uma condicionalidade para que a PcD pudesse estudar. Apenas aquelas que tivessem condições de acompanhar o que se ensinava na escola, poderiam frequentá-la.

No ano de 1996, com a criação da LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96), a qual orienta, em seu Artigo 24, que no âmbito educacional, as PcDs devem ter oportunidades educacionais apropriadas, considerando-se suas características físicas, intelectuais e interesses pessoais (Brasil, 1996). A partir da década de 90, o discurso governamental de *Educação para Todos* ampliou ainda mais a elaboração e a discussão de políticas públicas inclusivas.

Finalizando a década de 90, especificamente em 1999, o Decreto nº 3.298 (Brasil, 1999), que estabelece a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, estabelece a Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, objetivando o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das PcD's.

Em concordância com esse processo de transição, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, dispõe que: “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (Brasil, 2001).

Outro marco na história das políticas públicas para a inclusão foi a Resolução CNE/CP nº 1/2002 (Brasil, 2002), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação

Básica, e define que as instituições de educação superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. A partir deste marco, inúmeras leis, decretos e regulamentações começam a ser estabelecidas abordando as singularidades de cada deficiência. Como, por exemplo, o Decreto nº 5.626/05 (Brasil, 2005), que regulamenta a Lei nº 10.436/2002 (Brasil, 2002), a qual dispõe sobre Língua Brasileira de Sinais (Libras).

No ano de 2008, com a criação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a qual estabelece o Atendimento Educacional Especializado – AEE, houve um salto no oferecimento de atendimento especializado nas escolas dando origem às salas de recursos multifuncionais, bem como possibilitando a formação inicial e continuada de professores por meio dessa especialização em Educação Especial. Nesse sentido, segundo Sartoretto e Sartoretto (2010), a Educação Especial é considerada

uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, graus e etapas do percurso escolar e tem como objetivos, entre outros, identificar as necessidades e possibilidades do aluno com deficiência, elaborar planos de atendimento, visando ao acesso e à participação no processo de escolarização em escolas comuns, atender o aluno com deficiências no turno oposto àquele em que ele frequenta a sala comum, produzir e/ou indicar materiais e recursos didáticos que garantam a acessibilidade do aluno com deficiência aos conteúdos curriculares (Sartoretto; Sartoretto, 2010, p. 2).

Em 2015, após longos 15 anos tramitando, é sancionada a Lei nº 13.146 (Brasil, 2015), à qual dá origem à Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI). Uma das principais características que difere essa legislação das anteriores é que ela pretende alterar a visão do conceito de deficiência que antes era compreendido como um “defeito”, como “falta de” do indivíduo e passa a ser compreendido como consequência da ausência de acessibilidade na sociedade. No que se refere à educação, a LBI apresenta, no Art. 28:

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;

IV- oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

V- adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

VI- pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;

VII- planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;

VIII- participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;

IX- adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;

X- adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

XI- formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

XII- oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;

XIII- acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;

XIV- inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;

XV- acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;

XVI- acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino;

XVII- oferta de profissionais de apoio escolar;

XVIII- articulação intersetorial na implementação de políticas públicas. (Brasil, 2015)

Ainda é um desafio, pensar em uma Educação Inclusiva de qualidade no Brasil, ou seja, é um processo cheio de obstáculos e intervenções políticas que, às vezes, são retrocessos, como por exemplo, o Decreto 10.502/2020¹², devido ao histórico mencionado anteriormente. Muitas dessas barreiras observadas são: superlotação das salas de aula, insuficiência de materiais didáticos, limitações arquitetônicas e pedagógicas, despreparo docente e inexecução das políticas públicas. Nessa perspectiva, Carvalho (2004) diz:

Para remover barreiras para a aprendizagem e para a participação (garantindo a todos essa acessibilidade) é preciso pensar em todos os alunos enquanto seres em processo de crescimento e desenvolvimento e que vivenciam o ensino-aprendizagem segundo suas diferenças individuais (p. 63).

Portanto, para superação desses impasses, é preciso uma revisão dos currículos e projetos políticos pedagógicos das instituições de ensino, tanto na Educação Básica quanto na Educação Superior, em concordância com Lepke (2015, p. 206), “[...] após duas décadas de movimentos e afirmações legais voltadas para a inclusão, ainda não conseguiu criar uma prática inclusiva, talvez tenhamos que repensar, entre seus profissionais, qual a função social do espaço de que fazem parte e se é possível contribuir.” Esse histórico das políticas públicas inclusivas nos leva ao enredo central deste trabalho, a Educação Superior, sobre a qual discorrerei na subdivisão a seguir.

3.2 O ACESSO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

A inclusão educacional é cada vez mais evidente em nossa sociedade, mas o que hoje é um processo mais aceito no ambiente educacional, foi por muito tempo um divisor social. De acordo com Mantoan (2015), historicamente, a educação especial era uma alternativa aos

¹² Apresentado pelo governo Jair Bolsonaro e suspenso por decisão judicial, esse projeto incentivava a separação de salas nos ambientes escolares para crianças com deficiência e desobrigava a escola de efetivar as matrículas. (Brasil, 2020).

excluídos sociais (indisciplinados, negros, filhos de lares pobres). Essa incerteza sobre o público da inclusão fomentou a elaboração de regramentos que possibilitassem o acesso dessas pessoas ao ensino regular. Em um primeiro momento, as políticas e legislações da Educação Inclusiva atingiram mais diretamente a Educação Básica, porém, nos últimos anos, essas propostas também são demandadas na Educação Superior.

A partir de 2001, com a implementação de políticas de expansão da Educação Superior pública, algumas universidades passaram a implantar o sistema de cotas em seus processos de ingresso, mesmo sem uma lei que garantisse essa obrigatoriedade. Essa iniciativa ocorreu após a participação do Brasil na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância (2001). A Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) foi uma das primeiras instituições a implementar as cotas universitárias no ano de 2002.

Em 2012, dez anos depois, a mais recente forma de democratizar o acesso à educação superior foi a criação das cotas sociais nas instituições federais de ensino, a partir da vigência da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que é regulamentada pelo Decreto nº 7.824 de 11 de outubro de 2012 (Brasil, 2012). Essa lei determinou a obrigatoriedade de as instituições reservarem, até 2016, pelo menos 50% de suas vagas para estudantes egressos de escolas públicas. Desse percentual, pelo menos metade deveria ser destinada a estudantes com renda per capita familiar de até 1,5 salário-mínimo; como também reservar cotas para pretos, pardos e indígenas, de acordo com a realidade social de cada Estado (Brasil, 2012). Essas políticas já contribuíam para que a inclusão social começasse a ser efetivada nas Universidades. Mas ainda faltava a inclusão das pessoas com deficiência o que, até então, era diretamente relacionada àqueles que tinham certo Capital Cultural que possibilitasse o ingresso. No ano de 2015, entrou em vigor a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LEI Nº 13.146, de 6 de Julho de 2015), a qual, em seu Artigo 30, prevê:

Art. 30. Nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas as seguintes medidas: I – atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços; II – disponibilização de

formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação; III – disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência; IV – disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência; V – dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade; VI – adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa; VII – tradução completa do edital e de suas retificações em Libras. (Brasil, 2015).

Em 2016, com a modificação da Lei de Cotas constante na Lei nº 13.409/2016, as reservas de vagas que, anteriormente eram apenas sociais, passam também a contemplar as pessoas com deficiência, conforme descrito no Art. 3º:

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

A partir dessas políticas, regulamentações e legislações, pessoas com deficiência que outrora estavam excluídas das Universidades, começam aos poucos ocupar esses espaços educativos, é o que demonstra o último Censo da Educação Superior, conforme demonstrado na figura a seguir:

Figura 3: Matrículas de alunos com deficiência em cursos de graduação

Inclusão na educação superior

Tabela 10. Número de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação – Brasil 2011-2021.

Ano	Número de Matrículas de Alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação	Percentual em Relação ao Total de Matrículas em Cursos de Graduação
2011	22.367	0,33%
2012	26.483	0,38%
2013	29.034	0,40%
2014	33.377	0,43%
2015	37.927	0,47%
2016	35.891	0,45%
2017	38.272	0,46%
2018	43.633	0,52%
2019	48.520	0,56%
2020	55.829	0,64%
2021	63.404	0,71%

Fonte: MEC/INEP: Censo da Educação Superior, 2021

Mesmo com o aumento de mais de 200% de ingressos de PCDs nos últimos dez anos, as pessoas com deficiência ainda são invisibilizadas na Universidade. E, assim como os demais estudantes da Educação Superior, elas trazem consigo uma expectativa positiva em relação a sua futura experiência acadêmica. Um processo de adaptação adequado, especialmente nos primeiros semestres, surge como um pré-requisito importante na persistência e no sucesso dos alunos ao longo de suas vivências acadêmicas, bem como determina padrões de desenvolvimento estabelecidos pelos alunos ao longo de sua vida universitária. Sendo assim:

[...] precisamos olhar o estudante de forma diferenciada e acolhedora, principalmente no momento do seu ingresso no curso superior, por ser o primeiro ano de graduação um período crítico para o seu desenvolvimento e o seu ajustamento acadêmico. Nesta fase, o estudante experiencia vários desafios provenientes das tarefas psicológicas normativas inerentes a transição da adolescência para a vida adulta que quando confrontadas com as exigências da vida universitária constitui-se um desafio a ser vencido. (Cunha; Carrilho, 2005, p. 216).

Nessa perspectiva, entende-se que apenas proporcionar o acesso desses estudantes não é o bastante para a efetivação de seu êxito acadêmico. Ainda há que se superar as dificuldades e obstáculos que surgem durante esse processo. Em seguida, contextualizarei sobre as principais dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência na universidade e o que isso tem influenciado diretamente em seu sucesso acadêmico.

3.3 DESAFIOS À PERMANÊNCIA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Como já mencionado, a trajetória das pessoas com deficiência na Educação Superior é marcada pela desigualdade de acesso, seja ela por conta de questões sociais, ou por condições e recursos físicos. A Universidade brasileira foi constituída com base em interesses neoliberais¹³, ou seja, para atender à lógica do capital. Nesse sentido, as pessoas com deficiência não estariam no topo da “pirâmide da prioridade educacional”. Segundo Chauí (2001),

[...] por mais seletiva e excludente que seja a universidade, ainda assim, em seu interior, reaparecem divisões sociais, diferenças políticas e projetos culturais distintos, ou seja, a universidade é uma instituição social e, nessa qualidade, ela exprime em seu interior a realidade social das divisões, das diferenças e dos conflitos (p. 120).

Mesmo com as conquistas recentes das pessoas com deficiência, ainda há dificuldades que permeiam a trajetória acadêmica desses estudantes, são elas as barreiras que não contemplam todos os tipos de acessibilidade, apresentadas a seguir:

¹³ Segundo a abordagem estrutural marxista, o neoliberalismo é definido como estratégia política que visa reforçar uma hegemonia de classe e expandi-la globalmente, marcando o novo estágio do capitalismo (Andrade, 2018).

Quadro 2: Tipos de Acessibilidade

1. ACESSIBILIDADE ATITUDINAL	Refere-se à percepção do outro sem preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações. Todos os demais tipos de acessibilidade estão relacionados a essa, pois é a atitude da pessoa que impulsiona a remoção de barreiras
2. ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA	Eliminação das barreiras ambientais físicas nas residências, nos edifícios, nos espaços e equipamentos urbanos.
3. ACESSIBILIDADE METODOLÓGICA	Ou pedagógica, é a ausência de barreiras nas metodologias e técnicas de estudo. Está relacionada diretamente à concepção subjacente à atuação docente: a forma como os professores concebem conhecimento, aprendizagem, avaliação e inclusão educacional irá determinar, ou não, a remoção das barreiras pedagógicas.
4. ACESSIBILIDADE PROGRAMÁTICA	Eliminação de barreiras presentes nas políticas públicas (leis, decretos, portarias, normas, regulamentos, entre outros).
5. ACESSIBILIDADE INSTRUMENTAL	Superação das barreiras nos instrumentos, utensílios e ferramentas de estudo (escolar), de trabalho (profissional), de lazer e recreação (comunitária, turística, esportiva).
6. ACESSIBILIDADE NOS TRANSPORTES	Forma de acessibilidade que elimina barreiras não só nos veículos, mas também nos pontos de paradas, incluindo as calçadas, os terminais, as estações e todos os outros equipamentos que compõem as redes de transporte.
7. ACESSIBILIDADE NAS COMUNICAÇÕES	É a acessibilidade que elimina barreiras na comunicação interpessoal (face a face, língua de sinais), escrita (jornal, revista, livro, carta, apostila etc.), incluindo textos em braille, uso do computador portátil) e virtual (acessibilidade digital)
8. ACESSIBILIDADE DIGITAL	Direito de eliminação de barreiras na disponibilidade de comunicação, de acesso físico, de equipamentos e programas adequados, de conteúdo e apresentação da informação em formatos alternativos.

Adaptação, (Brasil, 2013)

No que diz respeito ao acesso à Educação Superior das pessoas com deficiência, é preciso ter em mente que a efetivação da acessibilidade não ocorre por eventuais limitações que não são exclusivas do indivíduo, mas decorrem de obstáculos e barreiras existentes no ambiente educacional. De acordo com a pesquisa do Estado do Conhecimento, realizada e apresentada anteriormente nesse texto, pode-se evidenciar que são diversas as dificuldades e os desafios que os estudantes com deficiência enfrentam no espaço acadêmico, de acordo com Moraes (2019), Silva (2017), Oliveira e Loreto (2015), Pereira (2020), Santos e Pessoa (2019), as principais barreiras enfrentadas pelos acadêmicos estão listadas abaixo:

- Ausência de acessibilidade atitudinal;
- Falta de capacitação docente;
- Apoio pedagógico defasado;

- Pouco incentivo à participação universitária (ensino, pesquisa e extensão);
- Recursos didáticos acessíveis insuficientes;
- Barreiras arquitetônicas nos espaços comuns da Universidade;
- Dificuldades em mobilidade e deslocamento pela instituição;
- Situações vexatórias e de discriminações vivenciadas pelos estudantes PcD;
- Barreiras comunicacionais;

Proporcionar a inclusão de pessoas com deficiência significa a sua participação em plenitude nesse processo e, em se tratando da Educação Superior, essa inclusão deve estar alicerçada no tripé principal: ensino, pesquisa e extensão. No que se refere à inclusão, Sassaki (1997), destaca:

Incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra a exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas. É oferecer o desenvolvimento da autonomia, por meio da colaboração de pensamentos e formulação de juízo de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida (p.41).

Em vista disso, os desafios que as pessoas com deficiência relatam em estudos anteriores – Estado do Conhecimento – são antagônicos à proposta da inclusão. Essas adversidades podem desencorajar esses estudantes e culminar na evasão e esvaziamento desse público no espaço acadêmico. Anteriormente, citamos sobre as políticas e legislações fomentadas para a inclusão, porém, a inclusão está para além da inserção dessas pessoas na Universidade. Precisamos atentar a todo o processo, ou seja, ao ingresso, à permanência e ao êxito acadêmico. Nas palavras de Moraes (2019),

A presença dos estudantes com deficiência no ensino superior provoca um movimento que não se limita a incluir por incluir ou aceitar os indivíduos simplesmente porque a legislação ordena, mas desafia-nos à construção de um ambiente inclusivo, fundamentado no compromisso com os direitos humanos, no sentido de lhes garantir não somente o acesso ao espaço universitário, como também a sua permanência em direção a conclusão do curso (p.16).

Em síntese, é indispensável o avanço de uma universidade inclusiva para todos e todas, sejam esses videntes ou não videntes, surdos ou

ouvintes, atípicos ou típicos¹⁴. Pensar em uma universidade diversa é proporcionar aos que ocupam esses espaços a possibilidade de sentirem-se pertencentes, atuantes e com autonomia para desenvolverem suas potencialidades educativas, no sentido de apropriarem-se do conhecimento científico como os demais alunos.

No próximo capítulo, mostraremos como o contexto social pode influenciar na inclusão educacional.

¹⁴ Pessoas neurotípicas (ou típicas) são aquelas que não possuem problemas de desenvolvimento neurológico. Podemos chamá-las também de não autistas. Já as pessoas neuroatípicas (ou atípicas) lidam com diferentes alterações relacionadas ao desenvolvimento neurológico. Fonte: autismoerealidade.org.br

4. REFLEXOS SOCIAIS: A INFLUÊNCIA DA ESTRUTURA SOCIAL NA INCLUSÃO EDUCACIONAL

*A educação é grátis, mas a cultura se paga.
(Ana Rita de Paula)¹⁵*

A inclusão, como já foi comentado, é um processo recente e em construção. Nesse sentido, é possível identificar que o desenvolvimento humano não depende somente de suas condições físicas e intelectuais, também é influenciado pelo contexto em que está inserido. Historicamente as pessoas com deficiência eram caracterizadas pela ausência ou falta a partir da concepção do Modelo Médico¹⁶ de deficiência (Séc XVII a XIX), considerando apenas a patologia/impedimento diretamente relacionada à restauração do corpo doente/defeituoso à condição considerada normal.

O Modelo Social¹⁷ de deficiência (Séc XX), surge como uma crítica ao Modelo Médico, critica o capitalismo por privilegiar apenas pessoas consideradas da norma-padrão saudáveis e habilitadas. Ele defende que as diferenças corporais, sensoriais e intelectuais não são anomalias ou doenças, mas sim, diferentes formas de funcionamento do corpo e mente, destacando que não existe uma norma igual para todos.

Nessa direção, a questão social sobrepõe-se à deficiência. De acordo com Piccolo (2015):

É a estrutura social que desabilita e cria a deficiência devido à falta de serviços e oportunidades adequadas para assegurar a plena e incondicional inclusão social de todos. Partindo desse esteio teórico, é a sociedade que deve se adaptar e acomodar para locupletar as necessidades de seus membros e não o contrário. A deficiência não é uma consequência natural do corpo lesionado, e sim uma imposição social relacionada a não adaptação da diferença (p.89).

Dados do IBGE (2019) revelam que 18,2% das pessoas que estavam abaixo da linha da pobreza eram PcD's. Na luta das pessoas com deficiência

¹⁵ Ana Rita de Paula (1962), Doutora em Psicologia Clínica pela Universidade de São Paulo (USP). Nasceu com amiotrofia espinhal, uma deficiência congênita progressiva e rara.

¹⁶ A deficiência, vista enquanto desvio do estado normal da natureza humana, deve ser tratada e amenizada. Os esforços para reparar os impedimentos corporais e as desvantagens naturais visam que as pessoas possam se adequar a um padrão de funcionamento típico da espécie. (Bisol *et al.*, 2019).

¹⁷ Compreende o ser humano como parte de um grupo social, e a deficiência é vista como produto de uma sociedade "descapacitante" ou "incapacitante", onde ser incapacitado está diretamente relacionado à discriminação. (Bisol *et al.*, 2019).

pela Educação, havia um otimismo com relação a que o acesso à escola também resolveria questões de desigualdade social. Mas o que acontecia é que estudantes menos favorecidos teriam a propensão a não avançar na trajetória educacional (Ramos, 2020).

Para refletirmos sobre a produção/reprodução das desigualdades sociais, é necessário compreender o pensamento sociológico, sob a interpretação de Pierre Bourdieu¹⁸, que elabora o conceito de *habitus*¹⁹ que pode ser interpretado como os valores, conhecimentos e cultura desenvolvidos no meio familiar e que se reflete no seu modo de agir e interagir com o mundo.

Bourdieu não se limita ao conceito de classe social ou ao campo econômico, vai além, desenvolve a ideia de capital simbólico e cultural; o *Capital Cultural* é um termo expressado pelo autor para investigar a influência do sistema de classes na educação, referindo-se aos recursos culturais que acompanham a história de vida de cada indivíduo e que influenciam sua “classificação social”. Nas palavras do autor,

[...] cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo ethos [...], sistema de valores implícitos que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. **A herança cultural, que difere, sob dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito.** (Bourdieu, 2007, p. 42, grifo meu).

Esse Capital Cultural é a expressão cultural que nos é imposta (Bourdieu, 2015c) – o que é bom ou não – quando falamos nesse tipo de capital, falamos de gostos/acesso à arte, música, esportes, gastronomia, fluência em idiomas, domínio da norma culta, entre outros.

¹⁸ Pierre Félix Bourdieu nasceu na França, e recebeu formação em filosofia, antropologia e sociologia. Dedicou-se às pesquisas como etnólogo, transformando a sociologia, contribuindo significativamente para a formação do pensamento sociológico do Século XX. Desenvolveu atividades docentes em universidades renomadas, com publicações em diversas áreas do conhecimento. Em sua teoria social contemporânea, tentou explicar uma estrutura subjacente do social e compreender a relação entre os diferentes espaços sociais (campo social) onde ocorrem os fenômenos e os atores (agentes sociais) que o compõem e, ao mesmo tempo, estão envolvidos na sua produção prática. (Daher, 2020)

¹⁹ É então concebido como um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de existência), constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano. (Setton, 2011)

Apesar de semelhantes em suas condições como pessoa com deficiência, a desigualdade se dá pelo acesso a um certo “Capital Cultural” que prioritariamente a família transmite aos filhos, inclusive, utilizando de recursos adicionais²⁰ para essa transmissão.

Um exemplo disso é o famoso e histórico caso de Helen Keller²¹(1880-1968), que apesar da deficiência múltipla, formou-se em filosofia e tornou-se escritora e ativista dos direitos humanos palestrando por todo o mundo. Qual o principal diferencial de Keller? Ela era de família abastada, filha de um capitão aposentado e editor de um jornal que, ao identificar a condição de sua filha, contratou Anne Sullivan²² uma renomada professora para lhe acompanhar no processo de aprendizagem possibilitando que Helen Keller desenvolvesse totalmente seus potenciais educativos. Infelizmente essas são histórias tão raras que se tornam notáveis e marcos históricos. Indivíduos com deficiência de classes populares, muitas vezes, não conseguem desenvolver contato direto com o núcleo familiar por conta da falta de acessibilidade e apoio. Essa carência se dá desde o nascimento ou descoberta da deficiência. Nesse sentido, tal diferenciação acaba fragilizando o discurso de igualdade e inclusão.

A escolaridade é de suma importância para que esses indivíduos conquistem autonomia, sejam inseridos no mercado de trabalho e acessem o direito pleno à cidadania. Porém, como Bourdieu ressalta, a escola acaba reproduzindo o sistema capitalista, isto é, marginalizando os alunos de classes populares e privilegiando aqueles com maior capital cultural. Nesse contexto, Bourdieu afirma:

²⁰ Entende-se aqui como recurso adicionais, aqueles recursos que possibilitem a acessibilidade das pessoas com deficiência. Por exemplo: Língua de Sinais, Braille, tecnologias assistivas, acompanhamento psicomotor, terapia ocupacional, entre outros.

²¹ Helen Keller (1880-1968) foi uma escritora e ativista social norte-americana. Cega e surda formou-se em filosofia e lutou em defesa dos direitos sociais, em defesa das mulheres e das pessoas com deficiência. Foi a primeira pessoa cega e surda a entrar para uma instituição de ensino superior. Fonte: https://www.ebiografia.com/helen_keller/ Acesso em: 05 Set 2023.

²² Anne Sullivan foi uma educadora americana contratada como professora particular e em tempo integral de Helen Keller. Por meio do tato, Anne ensinou a menina a reconhecer objetos e associá-los a palavras. Assim, Keller se tornou fluente em inglês, francês e alemão, e ficou proficiente em braille e em linguagem de sinais. Fonte: <https://museuweg.net/blog/mulheres-que-transformaram-a-educacao-pelo-mundo/> Acesso em: 05 Set 2023.

Ora, vê-se nas oportunidades de acesso ao ensino superior o resultado de uma seleção direta ou indireta que, ao longo da escolaridade, pesa com rigor desigual sobre os sujeitos das diferentes classes sociais. Um jovem da camada superior tem oitenta vezes mais chances de entrar na Universidade que o filho de um assalariado agrícola e quarenta vezes mais que um filho de operário, e suas chances são, ainda, duas vezes superiores às daquelas de um jovem de classe média (Bourdieu, 2007, p.41).

Diante disso, compreende-se que o desenvolvimento da educação escolar brasileira tem bases elitistas, que resultam em discriminações e exclusão, deixando à margem estudantes que não possuem certo capital cultural valorizado e reproduzido nas instituições educacionais. Para Jessé de Souza (2012), os princípios estruturantes da sociedade brasileira não são apenas a herança cultural familiar, e sim o que se apresenta na sociedade brasileira como um "*habitus precário*"²³, capaz de deixar parte dos cidadãos na marginalidade²⁴, sendo que, na verdade, o que ocorre é um processo de naturalização da desigualdade:

"[...] a naturalização da desigualdade periférica não chega à consciência de suas vítimas, precisamente porque construída segundo as formas impessoais e peculiarmente opacas e intransparentes devido à ação, também no âmbito do capitalismo periférico, de uma ideologia espontânea do capitalismo que traveste de universal e neutro o que é contingente e particular" (Souza, 2012, p. 179).

Dessa forma, é necessário que os indivíduos entendam sua condição social e que tenham acesso ao conhecimento cultural e científico humano através da educação, para que assim haja a possibilidade de equidade social.

4.1 DA EXCLUSÃO AO PARADIGMA DA INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR

Em concordância com o que foi apresentado anteriormente, historicamente as pessoas com deficiência são vistas pelos outros através de terminologias médicas, (Piccolo, 2015). Logo, de tanto ouvir e ver sobre sua

²³ Seria aquele tipo de personalidade e de disposições de comportamento que não atendem às demandas objetivas para que, seja um indivíduo, seja um grupo social, possa ser considerado produtivo e útil em uma sociedade de tipo moderno e competitivo, podendo gozar de reconhecimento social com todas as suas dramáticas consequências existenciais e políticas" (Souza, 2003, p. 63).

²⁴ Nesse texto utilizo o termo marginalidade em um sentido de cidadania limitada - à margem da sociedade.

condição de “desvantagem” acabam por se convencerem de que há uma limitação por conta de sua condição social. Essa questão nos remete ao termo de autodesvalia, citado por Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido*.

A **autodesvalia** é outra característica dos oprimidos. Resulta da introjeção que fazem eles da visão que eles têm dos opressores. De tanto ouvirem de si mesmo que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua incapacidade. (Freire, 1987. p. 28. grifo nosso).

Seguindo a mesma lógica, o contexto social em que os estudantes estão inseridos, pode influenciar em seu futuro (Bourdieu, 2001). Nesse sentido, estudantes de classes populares com deficiência acabam sendo colocados à margem da sociedade, quando a escola/universidade reproduz as desigualdades sociais (econômicas, gênero, etnia, religiosa, entre outras). Apesar da marginalização enfrentada por esses indivíduos, um paradigma²⁵ emerge para a efetivação da inclusão, entende-se que uma das vias para minimizar essas desigualdades, é através da educação para a transformação.

Nas palavras de Paulo Freire:

É reconhecer que se ela, a educação, não pode tudo, pode alguma coisa. Sua força como costuma dizer, reside na sua fraqueza. Uma de nossas tarefas, como educadores, é descobrir o que historicamente pode ser feito no sentido de contribuir para a transformação de mundo, de resulte um mundo mais “redondo”, menos arestoso, mais humano, e em que se prepare a materialização da grande Utopia: Unidade na Diversidade (Freire, 2001, p.20).

O debate em torno da educação baseado no pensamento Freireano **veêm** ao encontro com o cenário atual da sociedade no que diz respeito à inclusão educacional e social, onde todos somos sujeitos de transformação, o que, aos poucos, resulta em conquistas de espaços sociais. A perspectiva de Paulo Freire nos faz refletir sobre as transformações “mascaradas” executadas pela ordem opressora, que encobrem ideologias e nos reduz a objetos que reproduzem o fazer imposto socialmente e acabamos servindo de “massa de manobra” para a manutenção da ordem social estabelecida. É necessário que os indivíduos libertem-se dessas amarras sociais preestabelecidas no *modus operandi*. Segundo Freire (2018, p 93):

²⁵ Paradigmas são “realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (BISOL; PEGORINI; VALENTINI, 2017, p. 89).

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma *coisa que* se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. (Freire, 2018, p. 93)

A partir do momento em que pessoas com deficiência identificarem sua condição/posição social, conseguirão atuar como seres políticos e transformadores de sua realidade, essa sendo de uma forma crítica pode resultar na ruptura desses padrões pré-definidos socialmente que valoriza erroneamente a superioridade física e define a deficiência como uma perda ou anomalia em várias funções humanas (OMS, 1982).

Quando os indivíduos evoluem socialmente, ou seja, desenvolvem seu senso crítico, são capazes de superar os processos de reprodução de desigualdade e assim incorporar uma consciência libertadora, transformadora e humana. De acordo com Freire (2001, p.12):

Ressaltamos inicialmente a sua condição (do ser humano) de ser histórico-social, experimentando continuamente a tensão de estar sendo para poder ser e de estar sendo não apenas o que herda, mas também o que adquire e não de forma mecânica. Isto ser o ser humano enquanto histórico, um ser finito, limitado, inconcluso, mas consciente de sua inconclusão. Por isso, um ser ininterruptamente em busca, naturalmente em processo. [...] A educação permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem da sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza “não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais.

A educação desempenha um papel fundamental nessa transformação social. As pessoas com deficiência são invisibilizadas pela sociedade, sem “valor social” (Silva, 2021). Nesse contexto, uma pessoa que não questiona os impactos dos preconceitos e limitações enfrentadas, não é neutra, mas sim conivente com a segregação que sofre. Na perspectiva Freireana, propõe a autonomia e a liberdade de pensamento e ação dos indivíduos por meio da educação; e, assim, resultando na humanização e na conscientização dos sujeitos. Conforme Freire (1967), a educação para se fazer libertadora, seria:

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. Da sua inserção nessa problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse força e coragem de lutar, ao invés de ser levado e

arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias (p. 90).

Bourdieu e Freire, apesar de distantes em algumas questões, aproximam-se em outras. Para os dois autores, a escola é dividida por camadas sociais; o modelo escolar é uma expressão da própria sociedade; a alienação²⁶ que Freire cita, seria comparada à violência simbólica²⁷ trazida por Bourdieu (Ramos, 2020).

Nas palavras de Pierre Bourdieu (1998), a escola pode servir como um instrumento de legitimidade das desigualdades sociais, agindo como um mecanismo reprodução da sociedade. Para Paulo Freire, há a necessidade de a educação romper com suas abordagens tradicionais e não críticas, a fim de desempenhar seu papel na conscientização dos indivíduos para a transformação social, o que também é defendido por Bourdieu (1998), como

[...] uma pedagogia racional e universal, que, partindo do zero e não considerando como dado o que apenas alguns herdaram, se obrigaria a tudo em favor de todos e se organizaria metodicamente em referência ao fim explícito de dar a todos os meios de adquirir aquilo que não é dado [...] (p.53).

Diante dessas considerações, entende-se que para que a inclusão e permanência das pessoas com deficiência na Universidade seja efetivada, é interessante considerar qual o histórico de vida desse estudante, se teve ou não acompanhamento pedagógico em sua trajetória, para que, a partir disto, ele seja motivado à busca pela reflexão conscientizadora e transformadora de sua realidade, e assim, possa adquirir autonomia para planejar seu futuro e ter a sua realização educacional e profissional.

No próximo capítulo, mostraremos como é estruturada a Universidade Federal da Fronteira Sul, objeto desta pesquisa, suas políticas para as pessoas com deficiência e o que vem sendo desenvolvido sobre a temática “acesso e permanência” dentro da Instituição.

²⁶ A alienação refere-se à falta de consciência dos contextos sociais e políticos, resultando em uma desumanização e submissão às forças sociais preestabelecidas. O indivíduo alienado perde sua humanidade, tornando-se uma mera engrenagem do sistema. (Freire, 1981).

²⁷ A violência simbólica se dá na utilização de instrumentos tanto de comunicação quanto de conhecimento, desempenhando uma função política ao impor ou legitimar a dominação, reforçando as relações de poder subjacentes e contribuindo para dominação de uma classe sobre a outra. (Bourdieu, 2001).

5. DO LOCAL DE ABRANGÊNCIA DO ESTUDO: POLÍTICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA NA UFFS

“Há anos venho participando e lutando pelos mais diversos segmentos sociais, difundindo o real conceito de acessibilidade, tentando equiparar as desigualdades sociais, sensibilizando muitos incrédulos quanto ao potencial, capacidade e necessidades das pessoas com deficiência. Eu também sou uma delas. Deus me deu a oportunidade de deixar minha marca na história.” (Vanessa Lima Vidal)²⁸

A Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, o lugar do objeto desta pesquisa, foi e é fruto de um movimento nacional de expansão e interiorização da Educação Superior, pensada e realizada a partir do REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais e outras frentes do governo federal no ano de 2003, como, por exemplo, o ProUni²⁹.

Além do contexto nacional, localmente na Mesorregião³⁰ da Grande Fronteira do MERCOSUL, houve uma organização e movimentação social que objetivava a inserção da região na agenda do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Em outubro de 2003, o então presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva, em visita à cidade de Chapecó (SC), anunciou: “o oeste de Santa Catarina terá uma universidade federal” – o que trouxe esperança e motivação para a região, conforme é relatado por Radih; Valentini; Zarth (2016):

O anúncio trouxe ânimo. As reuniões de trabalho e articulações intensificaram-se, dando origem, em 2005, ao Movimento Pró-Universidade Federal (MPUF). Coordenado pela Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar da Região Sul (FETRAF-SUL) e pelo Movimento Sem Terra (MST), o movimento passou a articular, além dos movimentos sociais, o Fórum da Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul, universidades, setores da igreja

²⁸ Vanessa Lima Vidal (1984) modelo e professora surda, é uma dedicada ativista na luta pela inclusão social de pessoas com deficiência.

²⁹ O Ministério da Educação e Cultura do Brasil – MEC, em 2003, desencadeou o processo de Reforma da Educação Superior, em que tivemos o “Programa Universidade para Todos – ProUni”, que entre os mais diversos objetivos teve a ampliação do acesso dos setores populares.

³⁰ A Mesorregião possui uma identidade histórica forjada desde a chegada dos imigrantes à Região Sul. Um outro fator que determina a identidade mesorregional é a inserção nas bacias hidrográficas do Rio Uruguai (municípios gaúchos e catarinenses) e do Rio Paraná (municípios paranaenses), com semelhanças físicas e socioeconômicas que reforçam sua identificação histórica e cultural. (Radih; Valentini; Zarth, 2016, p.14).

católica, movimento estudantil, sindicatos, associações, imprensa, vereadores, prefeitos, deputados, senadores; etc (p. 344).

Enquanto se pensava na efetivação desta Universidade, também vinha à tona as demandas que essa precisaria atender, problemas e dificuldades com uma carga histórica de exclusão educacional. Conforme indica Loss (2018),

Enquanto parte e materialização de uma política pública nacional de educação, a UFFS nasce como resposta a alguns dos históricos problemas educacionais brasileiros: (i) baixas taxas de acesso à educação superior, sobretudo dos jovens entre 18 e 24 anos; (ii) matrículas majoritariamente concentradas nas IES privadas; (iii) concentração das IES públicas nas regiões litorâneas, sobretudo nas capitais; (iv) pesquisa e pós-graduação concentradas nas IES públicas; (v) assimetrias regionais na distribuição dos cursos e vagas de graduação e de pós-graduação, entre outros (p. 47).

Após anos de articulações, diálogos e mobilizações, é implantada, por meio da Lei Federal nº 12.029/2009, a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) com o início de suas atividades acadêmicas em 29 de março de 2010. De acordo com Radih; Valentini; Zarth (2016), abrangendo os três estados da Região Sul: Santa Catarina, onde está localizada a Reitoria (colocar a cidade...); Paraná, nas cidades de Laranjeiras do Sul e Realeza; e o Rio Grande do Sul, nos municípios de Erechim, Passo Fundo e Cerro Largo. No total, a UFFS conta com seis campi, conforme demonstrado no mapa abaixo,

Figura 4: Localização da UFFS



Fonte: <<https://twitter.com/uffsonline>>

A UFFS assume o compromisso com a Educação de “garantir o acesso à educação superior pública, gratuita e de qualidade para todos”, (UFFS, 2022). Baseada nessa construção histórica, “do povo para o povo”, a Universidade Federal da Fronteira Sul evidencia sua identidade institucional, a qual, conforme afirma Loss (2018), deve ser uma

Universidade de qualidade, comprometida com a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com o desenvolvimento sustentável e solidário da Região Sul do país; Universidade democrática, autônoma, que respeite a pluralidade de pensamento e a diversidade cultural, com a garantia de espaços de participação dos diferentes sujeitos sociais; Universidade que estabeleça dispositivos de combate às desigualdades sociais e regionais, **incluindo condições de acesso e permanência no Ensino Superior, especialmente das populações mais excluídas do campo e da cidade**; Universidade que tenha na agricultura familiar um setor estruturador e dinamizador do processo de desenvolvimento; Universidade que tenha como premissa a valorização e a superação da matriz produtiva existente; Universidade pública e popular; Universidade comprometida com o avanço da arte e da ciência e com melhoria da qualidade de vida para todos (p. 49, grifo meu)

Na próxima subdivisão, serão apresentadas as políticas de acesso e permanência da instituição e como isso vem se efetivando ao longo da sua história.

5.1 POLÍTICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA NA UFFS

Conforme já mencionado, a UFFS assumiu um compromisso institucional com o acesso e a permanência dos estudantes. Para fomentar esse acesso, a instituição prioriza a inclusão social ao delimitar o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM como a principal forma de ingresso, via Sistema de Seleção Unificado (SISU)³¹, e desde a sua criação priorizou o ingresso de estudantes vindos das escolas públicas, estabelecendo a reserva de aproximadamente 90% das vagas para esse público (UFFS, 2022). Essas vagas, são distribuídas em nove modalidades:

³¹ O Sistema de Seleção Unificada (Sisu) reúne em um sistema eletrônico gerido pelo MEC, com vagas ofertadas por instituições públicas de ensino superior de todo o Brasil, sendo a grande maioria delas ofertada por instituições federais (universidades e institutos federais). O sistema executa a seleção dos estudantes com base na nota do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Até o limite da oferta das vagas, por curso e modalidade de concorrência, de acordo com as escolhas dos candidatos inscritos, eles são selecionados por ordem de maior classificação, em cada uma das duas edições anuais do Sisu. Fonte: <www.acessounico.mec.gov.br/sisu>

A0 (Ampla concorrência) – Vagas destinadas a todos os candidatos, independente da procedência escolar, renda familiar e raça/cor.

L1 – Vagas reservadas a candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salários mínimos e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei Nº 12.711/2012).

L2 – Vagas reservadas a candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salários mínimos e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei Nº 12.711/2012).

L5 – Vagas reservadas a candidatos que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei Nº 12.711/2012).

L6 – Vagas reservadas a candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei Nº 12.711/2012).

L9 – Vagas reservadas a candidatos com deficiência com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salários mínimos e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei Nº 12.711/2012).

L13 – Vagas reservadas a candidatos com deficiência que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei Nº 12.711/2012).

Vagas reservadas a candidatos que tenham cursado **parcialmente** o ensino médio em escola pública (pelo menos um ano com aprovação) ou em escolas de direito privado sem fins lucrativos, cujo orçamento da instituição seja proveniente do poder público, em pelo menos 50%. Não se enquadram nesta modalidade candidatos que tenham cursado o ensino médio integralmente em escola pública.

Vagas reservadas a **candidatos indígenas**, condição que deve ser comprovada mediante apresentação do RANI (Registro Administrativo de Nascimento de Indígena) ou declaração emitida por entidade de representação indígena.

Quanto à permanência, ela é desenvolvida em conjunto com as políticas nacionais, como é o caso do Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES³² - e internas como, por exemplo, as Políticas de Assistência Estudantil que são estruturadas em nove programas: Programa de Auxílios Socioeconômicos; Programa de Alimentação e Nutrição; Programa de Acompanhamento Pedagógico e/ou Psicossocial; Programa de Ações Afirmativas; Programa de Apoio a Eventos Acadêmicos; Programa

³² Apoio a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior (Ifes). O objetivo é viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão. (MEC, 2023).

de Esporte e Lazer; Programa de Cultura e Arte; Programa de Promoção à Saúde; Programa de Moradia Estudantil (UFFS, 2022).

Esses programas e ações visam diminuir as lacunas sociais trazidas por esses estudantes, e intensificar o sentido de continuidade, conclusão e sucesso acadêmico. Apesar disso, no estudo de Reis (2019), a autora investiga e expõe que as políticas de acesso não acompanham as políticas de permanência da instituição, pois, após a entrada os estudantes encontram inúmeras dificuldades de permanência. Nessa direção, considerando que a UFFS recebe predominantemente estudantes provenientes de classes populares e escola pública, é imprescindível viabilizar ações voltadas ao percurso acadêmico objetivando a diminuição das “arestas” sociais. Nas palavras de Reis (2019):

Considerando que a UFFS optou por criar condições para que seu corpo discente seja formado majoritariamente por estudantes oriundos/as de classes populares, espera-se que a Instituição seja capaz de criar condições para que esses sujeitos, portadores de baixos repertórios econômicos, culturais e educacionais, possam se integrar à vida universitária e às suas exigências. Criar ou reorganizar programas e/ou setores que possam promover assistência e acompanhamento aos/as estudantes nos primeiros semestres pode se tornar uma importante ferramenta de combate à evasão. Isso não significa que os semestres subsequentes não exijam atenção por parte da instituição, uma vez que ao longo da vida universitária, as necessidades acadêmicas, sociais e, por vezes, financeiras dos/as estudantes vão mudando. Por isso da importância de se construir estratégias de combate à evasão que tenham sequência ao longo do tempo e que sejam permanentemente reavaliadas e atualizadas (p. 140).

Nesse viés, os estudantes com deficiência se enquadram e são acompanhados por essas políticas e programas, porém, algumas condições específicas destes estudantes, demandaram novas ações. Esse é o tema do próximo item. Ou seja, identificar como acontece o acompanhamento e o processo de permanência das pessoas com deficiência na UFFS.

5.2 AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E A UFFS

Para atender especificamente o público desta pesquisa, as pessoas com deficiência, a UFFS instituiu, em 2012, o Núcleo de Acessibilidade com o objetivo de “atender alunos e servidores com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas

habilidades/superdotação, quanto ao seu acesso e permanência na instituição” (UFFS/Resolução nº 3, 2012). No ano de 2014, foi criada a Política de Acesso e Permanência da Pessoa com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação, política essa que tem como objetivo “o respeito à diferença e a ampliação de oportunidade para o ingresso e permanência” (UFFS, 2015). O Núcleo e os Setores de Acessibilidade, conforme aponta Peron (2016), são:

[...] a estrutura do Núcleo e Setores de Acessibilidade foi reformulada. Além dos servidores que atuavam nos setores, nos cargos de Técnico em Assuntos Educacionais ou Pedagogo e o Intérprete de LIBRAS, ampliou-se a equipe para que passasse a ter, também, um assistente em administração e um professor pesquisador da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Destaca-se que o grupo responsável para pensar, elaborar e implementar a Política de Acessibilidade da UFFS tem como horizonte propor e instituir programas e projetos que possam, verdadeiramente, se afirmar com o tempo. Nesse sentido, cada ação é elaborada visando fortalecer a presença e a identidade de estudantes e servidores com deficiência (p.31).

Desde o início de suas atividades acadêmicas, a UFFS recebeu estudantes com deficiência em todos os *campi*, conforme se apresenta abaixo:

Tabela 1: Pessoas com deficiência por *Campi*

CAMPUS	DEFICIÊNCIA AUDITIVA	DEFICIÊNCIA VISUAL	DEFICIÊNCIA FÍSICA/MOTORA	DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	 OUTRAS NECESSIDADES	TOTAL POR CAMPI
Chapecó	9	10	15	8	13	55
Laranjeiras do Sul	2	7	5	2	12	28
Realeza	1	10	11	2	2	26
Erechim	1	7	9	4	6	27
Cerro Largo	1	9	5	3	7	25
Passo Fundo	0	9	4	3	0	16
TOTAL	14	52	49	22	40	177

Elaborado pela Autora. Fonte: Núcleo de Acessibilidade, UFFS, 2023.

É importante informar que alguns estudantes, talvez por constrangimento, não relatam sua condição para a Instituição. Sendo assim, os números podem ser ainda maiores. Desses estudantes ingressantes na Instituição, muitos evadiram, conforme apresento no próximo capítulo. Nesse cenário, percebe-se cotidianamente, que essas dificuldades em permanecer na instituição surgem no processo de adaptação à vida universitária, na adaptação pedagógica, na identificação com o curso escolhido, além das barreiras atitudinais enfrentadas diariamente entre os pares, que resultam em frustração e, conseqüentemente, desencadeiam a evasão.

Com os trabalhos desenvolvidos pelos Setores de Acessibilidade dos *campi*, é possível identificar que a UFFS está caminhando rumo à acessibilidade, porém, percebe-se que este ainda é um processo embrionário na Instituição, e o resultado desta pesquisa vem ao encontro desse processo. Desse modo, o produto desenvolvido a partir desta pesquisa de mestrado poderá contribuir para o aumento de dados e informações que contribuirão para a permanência dos atuais estudantes, bem como dos futuros ingressantes que ainda virão para a Universidade Federal da

Fronteira Sul. A seguir, passarei a detalhar o percurso metodológico que escolhi para desenvolver minha pesquisa de campo, a fim de coletar os dados necessários para a contribuição científica desta pesquisa.

6. CAMINHOS METODOLÓGICOS

*Sozinhos, pouco podemos fazer; juntos, podemos fazer muito. (Helen Keller)*³³

Começaremos esse item com uma pergunta. O que é pesquisar? Geralmente a resposta é “Investigar, com a finalidade de descobrir novos conhecimentos”, a resposta com a qual concordo; além disso, pesquisar é tentar achar respostas para perguntas que nos afligem pois tudo começa com uma dúvida, uma indagação, uma angústia. Segundo Ludke e André (1986), a pesquisa acontece a partir da:

[...] curiosidade, da inquietação, da inteligência e da atividade investigativa dos indivíduos a partir e em continuação do que já foi elaborado e sistematizado pelos que trabalharam o assunto anteriormente. Tanto pode ser confirmado como negado pela pesquisa o que se acumulou a respeito desse assunto, mas o que não pode é ser ignorado. (Ludke; André, , 1986, p. 02).

As pesquisas no meio acadêmico são classificadas como qualitativa e quantitativa e ainda uma junção entre elas quando se trata de pesquisa quantiqualitativa. Minayo (2001), afirma:

A diferença entre qualitativo-quantitativo é de natureza. Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região “visível, ecológica, morfológica e concreta”, a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas. O conjunto de **dados quantitativos e qualitativos, porém, não se opõem. Ao contrário, se complementam**, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia. (p. 22, grifo meu).

Neste trabalho, utilizamos a abordagem quantiqualitativa com a predominância do método qualitativo, levando em consideração que trabalhamos com dados e indivíduos, respeitando a subjetividade de cada sujeito. Segundo Bogdan e Biklen (1982, apud Ludke e André, 1986, p. 13), a pesquisa qualitativa “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos

³³ Helen Keller (1880-1968) foi uma escritora e ativista social norte-americana. Surdo cega formou-se em filosofia e lutou em defesa dos direitos sociais, das mulheres e das pessoas com deficiência. Foi a primeira pessoa surdo cega a entrar para uma instituição de ensino superior.

participantes”. Abaixo, apresentamos um quadro com os tipos de pesquisas priorizados para a realização deste trabalho.

Quadro 3: Organização da pesquisa

Tipo de Pesquisa	Método	Fonte/Investigação
Pesquisa Bibliográfica	• Levantamento Bibliográfico • Estado do Conhecimento	Livros, artigos, dissertações, teses, legislação, plataformas científicas;
Pesquisa Exploratória	• Investigação do Problema de Pesquisa	Consulta ao Núcleo de Acessibilidade da UFFS;
PesquisadeCampo	• Entrevista Semiestruturada	Estudantes PcD's evadidos da UFFS

Fonte: Autora (2023)

Após essa explicação, detalharemos cada uma das etapas que realizamos para desenvolver essa pesquisa de mestrado. A primeira delas foi a “pesquisa bibliográfica”, que será abordada no próximo item.

6.1 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

A pesquisa bibliográfica é o início de todo o processo de investigação, a revisão ou levantamento bibliográfico possibilita a apropriação de conceitos importantes para essa pesquisa. Segundo Mazzoti (2002), “o quadro referencial clarifica o racional da pesquisa, orienta a definição de categorias e dá suporte [...]”. Sendo assim, a investigação bibliográfica direciona o rumo da pesquisa, e tem o objetivo de agrupar e analisar textos, artigos, teses e livros publicados que deram suporte a esse trabalho.

Em concordância com Mazzoti (2002), sobre a pesquisa bibliográfica, Severino (2007, p. 22) aponta que:

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e

devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados.

Como subsídio da investigação, o quadro abaixo foi elaborado com as referências que deram suporte teórico a esta pesquisa. Sasaki (2005), Mantoan (2015), Peron (2016), Carvalho (2004), Iacono (2015), Loss (2018), Chauí (2001), entre outros.

Quadro 4: Capítulos Teóricos e Autores

Fundamentação Teórica	Autor/Ano
Educação especial e Inclusão no Ensino Superior: marco histórico, política e legislação	Sasaki (1997), Mantoan (2015), Lepke(2015) Carvalho (2004), Iacono (2015), Chauí (2001), Sartoretto;Sartoretto(2010), Moraes (2019)
Políticas de Acesso e Permanência na UFFS: Processos em Construção	Radih;Valentini;Zarth (2016), Loss(2018), Reis(2019), Peron(2016)
Reflexos Sociais: A influência da estrutura social na inclusão educacional	Boudieu (1998, 2001, 2007, 2015), Freire (1964,1987,2001, 2018), Souza (2012), Piccolo (2015), Ramos (2020)

Elaborado pela autora (2023)

Além da pesquisa bibliográfica, foi realizada uma pesquisa sobre o Estado do Conhecimento da temática deste estudo, já apresentada anteriormente no capítulo 2 deste trabalho. Para a realização desta investigação, foi necessário um diálogo próximo com os sujeitos da pesquisa, as pessoas com deficiência. Com essa finalidade, iniciou-se outra etapa do processo, a “pesquisa de campo”, que será exibida na sequência.

6. 2 PESQUISA DE CAMPO

O segundo estágio da investigação foi caracterizado pela pesquisa de campo, na qual foram coletadas informações sobre a realidade dos estudantes em questão. Posteriormente, essas informações foram analisadas com o embasamento teórico obtido na pesquisa bibliográfica.

A pesquisa de campo nos aproxima da realidade que observamos empiricamente e, com isso, nos deixa frente a frente com nosso problema de pesquisa. Para Gil (2008):

Tipicamente, o estudo de campo focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana. Basicamente, a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo. Esses procedimentos são geralmente conjugados com muitos outros, tais como a análise de documentos, filmagem e fotografias (p.53).

Alinhada à pesquisa de campo, esta pesquisa tem caráter qualitativo pois a preocupação fundamental, como alerta Hamel (1992), são os atores sociais, nesse caso, as pessoas com deficiência. Nesse contexto, a utilização de entrevista para esta pesquisa vem ao encontro do método qualitativo, com o objetivo de fazer um levantamento de dados interpessoais e que busca validar as questões mais subjetivas das pessoas envolvidas.

Diante disso, o caráter qualitativo desta pesquisa justifica-se pelo fato de que os dados coletados durante a pesquisa de campo, por meio das entrevistas com os participantes, foram tabulados e interpretados para atender aos objetivos desta investigação. Nesse sentido, levando em consideração o embasamento teórico das esferas científicas empregadas neste trabalho, considerando a qualidade dos dados obtidos como um elemento fundamental, a pesquisa foi elaborada e conduzida em etapas sequenciais e interligadas, as quais serão apresentadas a seguir.

6. 2. 1 Primeira etapa: local e sujeitos da pesquisa

Para a realização dessa pesquisa, escolheu-se, como citado anteriormente, meu lugar de atuação profissional, a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Apesar de atuar especificamente no *Campus* Erechim, entende-se que a relevância desta pesquisa é abrangente e que para compreender o fenômeno da evasão seria necessário investigar os seis *campi* da Instituição, no estado do Paraná, em Realeza e Laranjeiras do Sul, no estado de Santa Catarina, em Chapecó, e no estado do Rio Grande do Sul, nas cidades de Erechim, Passo Fundo e Cerro Largo.

O desenvolvimento da pesquisa nesses espaços se dá pela abrangência da UFFS, Universidade criada com o intuito de atender ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI, 2007) e assim englobar um total de 396 municípios nos três estados. Entendemos que os resultados que foram coletados nessa pesquisa trarão subsídios significativos para a temática.

Em um primeiro momento, foi consultado o Núcleo de Acessibilidade da instituição, para coleta dos dados sobre a evasão das pessoas com deficiência desde a criação da UFFS no ano de 2010 até o ano de 2024. A tabela abaixo demonstra os dados dessas evasões, por *campi*:

Tabela 2 – Evadidos por Campi

Campus-UFFS	PcD's Matrículados	PcD's Ativos/Concluintes	PcD's Evadidos
Chapecó/SC	115	53	62
Erechim/RS	24	13	12
Passo Fundo/RS	37	30	7
Cerro Largo/RS	26	14	12
Laranjeiras do Sul/RS	30	14	16
Realeza/RS	28	14	14
Total	260	138	123

Fonte: Autora (2024)

Partindo desses dados, optamos por realizar uma entrevista semiestruturada com os estudantes evadidos, levando em conta uma amostragem que abrangesse todos os *campi*. A pesquisa abrangeu estudantes de 5 campis (Cerro Largo, Erechim, Chapecó, Realeza e Laranjeiras do Sul), totalizando 7 estudantes, do campus Passo Fundo não

houve participantes. Visando uma amostragem que contemplasse, todas as deficiências (física, intelectual, visual, auditiva e sensorial). Os participantes foram selecionados com base em seu tempo de estudo na UFFS, entre os anos de 2010 e 2022, tanto homens quanto mulheres.

QUADRO 5: PERFIL DOS ENTREVISTADOS

Estudante Entrevistado	Curso que Frequentou	Tipo de Deficiência	Necessidade Educacional Específica
E1	Medicina Veterinária	Física	Acessibilidade Física e Estrutural
E2	Agronomia	Física	Acessibilidade Física e acompanhamento pedagógico
E3	Letras	Intelectual	Acompanhamento pedagógico
E4	Administração	Surdez	Intérprete de Libras
E5	Geografia	Surdez	Intérprete de Libras
E6	Pedagogia	Deficiência Auditiva	Leitura Labial
E7	Engenharia Ambiental	Deficiência Visual	Material Ampliado

Elaborado pela Autora (2024)

O quadro acima se refere aos tipos de deficiência dos entrevistados, às necessidades educacionais especiais demandadas e aos cursos que frequentaram na instituição. A sigla **E** significa Entrevistado, e o número ao lado, a ordem de entrevistas, por exemplo, E1 – Entrevistado 1, E2 – Entrevistado 2 e assim por diante. Para contatar os entrevistados foi solicitado aos Setores de Acessibilidade de todos os campi o contato dos estudantes com deficiência que evadiram, desde o início das atividades da UFFS.

A tentativa de contato deu-se por e-mail, telefone e mensagem de texto. Houve certa dificuldade de encontrar colaboradores para essa pesquisa, alguns por não responderem às tentativas de contato, outros por motivos diferenciados, desde não querer relembrar a época dos acontecimentos e/ou

agendamento e não comparecimento no dia e hora combinados. Diante disso, foi necessário reduzir o número inicial pretendido de dez entrevistados para sete.

Esta pesquisa seguiu um caminho delineado por etapas, incluindo princípios éticos que orientam a pesquisa e atentam a aspectos relevantes que o pesquisador deve considerar, como:

1. As identidades dos sujeitos devem ser protegidas [...];
2. Os sujeitos devem ser tratados respeitosamente e de modo a obter a sua cooperação na investigação [...];
3. Ao negociar a autorização para efectuar um estudo, o investigador deve ser claro e explícito com todos os intervenientes relativamente aos termos do acordo e deve respeitá-los até à conclusão do estudo [...];
4. Seja autêntico quando escrever os resultados [...] (Borgdan; Biken, 1994, p. 77).

Ao serem convidados para participar desta pesquisa, os estudantes foram informados de que a participação era voluntária e não remunerada, e que suas identidades e informações pessoais seriam preservadas com total discrição. Além disso, foi esclarecido que poderiam optar por desistir da pesquisa a qualquer momento. Após esse diálogo, os mesmos concordaram em contribuir e foram convidados a participar da entrevista semiestruturada por meio de videochamada.

6. 2. 2 Segunda Etapa: Coleta de Dados

A escolha do instrumento para a coleta dos dados desta pesquisa como já citado, foi a entrevista semiestruturada. O roteiro das entrevistas (apêndice B), essa metodologia de entrevista foi escolhida, devido à sua capacidade de proporcionar uma interação direta entre o sujeito e o pesquisador, permitindo discussões detalhadas sobre o foco de estudo. Além disso, segundo Oliveira (2007), as entrevistas devem ser adaptadas às especificidades de cada grupo para maximizar a obtenção de informações e permitir uma análise completa.

A escolha pela entrevista como coleta de dados se dá principalmente pelos termos gerais expressos por Amado e Ferreira (2017, p. 209), segundo os quais o uso de entrevista na investigação é

[...]? um meio potencial de transferência de uma pessoa (o informante), para outra (o entrevistador) de pura informação; é pois, um método, por excelência, de recolha de informação;

uma transação que possui inevitáveis pressupostos que devem ser reconhecidos e controlados a partir de um bom plano de investigação. Nestes pressupostos contam-se: emoções, necessidades inconscientes, influências interpessoais;

uma conversa intencional orientada por objetivos precisos. De entre esses objetivos sublinhe-se que a entrevista é o método adequado para “a análise do sentido que os atores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se veem confrontados: os seus sistemas de valores, as duas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das próprias experiências, etc.

Conforme citado, foi elaborada uma entrevista semiestruturada que deu subsídios para continuar esta investigação. Respeitando as questões éticas, em harmonia com o que cita Dalberio (2008), ao recomendar “que o pesquisador possa, ao organizar suas pesquisas, realçar os aspectos do humano em detrimento do econômico ou do ideológico. Esta é uma questão de honra para a qualidade ética” (p. 64).

Durante o momento da interação pesquisador e entrevistado, os estudantes evadidos teriam a oportunidade de compartilhar seus pontos de vista e expressar suas emoções em relação a sua trajetória acadêmica. No entanto, havia a preocupação de que os participantes pudessem se sentir constrangidos ou desconfortáveis durante o processo. Para evitar esses possíveis problemas, os participantes foram assegurados de sua autonomia e de que só responderiam as perguntas com as quais se sentiam confortáveis. Além disso, as perguntas foram cuidadosamente formuladas para evitar qualquer desconforto ou constrangimento, garantindo assim uma participação mais tranquila, produtiva e fluida.

Seguindo as diretrizes da Resolução CNS nº 510/16³⁴, caso algum participante se sentisse desconfortável durante a pesquisa, ele teria o direito garantido de interrompê-la a qualquer momento, sem qualquer consequência negativa. Por outro lado, quanto aos benefícios de participar desta pesquisa, os participantes teriam a oportunidade de contribuir para a melhoria do contexto universitário para as pessoas com deficiência, através

³⁴ A Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde determina diretrizes éticas específicas para as ciências humanas e sociais (CHS) e é resultado de anos de trabalho de pessoas e instituições que há muito apontavam a inadequação de uma única orientação de cunho biomédico para pesquisas em diferentes áreas.

do compartilhamento de resultados da pesquisa e elaboração do Produto Final que tem esse objetivo.

Utilizando um roteiro para a realização dessa entrevista, a intenção foi propor um espaço de confiança em um ritmo de bate-papo, em que o entrevistado se sentisse à vontade para acrescentar informações aos tópicos sugeridos. Como já mencionado, esta pesquisa é signatária do que está exposto na Resolução CNS 510/16 e foi apresentada ao Comitê de Ética da Universidade Federal da Fronteira Sul (CEP-UFFS). Após aprovação em 14 de agosto de 2023, sob registro 70457023.1.0000.5564, foram apresentados aos participantes, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a entrevista, ambos divulgados nos apêndices e anexo desta pesquisa.

As entrevistas foram realizadas através de recurso audiovisual, com gravação de voz e imagem, visto que alguns participantes são usuários da Língua Brasileira de Sinais (Libras); para a gravação da entrevista, utilizou-se a plataforma StreaminYard, e em seguida o armazenamento dos arquivos feito no GoogleDrive. Os dados serão mantidos em arquivo por um período de cinco anos. Após esse prazo, assumimos o compromisso de eliminar esses registros.

Quanto aos resultados da pesquisa, serão apresentados aos gestores da Universidade Federal da Fronteira Sul em forma de Diagnóstico Institucional. Além disso, há a possibilidade de os resultados serem compartilhados com toda a comunidade acadêmica da UFFS.

6. 2. 3 Terceira Etapa: Transcrição das entrevistas

Essa etapa foi desenvolvida com atenção à potencialidade da entrevista. Conforme aponta, Duarte (2004),

as entrevistas, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelece no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados (p. 215).

Após as entrevistas, foi realizada a transcrição, digitando manualmente para evitar perdas de conteúdo e, em seguida foi feita uma

leitura flutuante em concordância com Bardin (2016), que ressalta que ao analisar os documentos, o leitor absorve impressões e orientações, refinando a leitura conforme surgem hipóteses e teorias adaptadas ao material.

Nesse momento, foi possível ter um parâmetro para a criação de categorias e fazer ajustes, preparando-as para a próxima etapa, a interpretação dos dados, a ser abordada em seguida.

6. 2. 4 Análise e Interpretação dos dados

A análise de dados, conceituada por André e Lüdke (1986, p. 45) como, “analisar os dados qualitativos significa trabalhar todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos das observações, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis”. Cada etapa é importante no processo, mas a análise de dados proporciona as hipóteses pensadas desde as primeiras indagações sobre o problema de pesquisa.

Ao realizar esse processo, o pesquisador pode optar por: análise do discurso, análise textual e análise de conteúdo. Optou-se pela última, entendendo que é a que mais se aproxima do objetivo do estudo. Essa opção está em consonância com Bardin (2016, p. 44), que explica a Análise de Conteúdo como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Dentro desta etapa, utilizamos a categorização para realizar a Análise do Conteúdo, identificando o que aproxima e o que afasta entre os relatos na perspectiva dos envolvidos. Ainda, de acordo com Bardin (2016, p. 147), as categorias criadas são

[...] rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento este efetuado em razão das características comuns destes elementos.

Ainda, em concordância com Bardin (2016), esse momento foi dividido em três etapas:

As diferentes fases da análise de conteúdo, tal como o inquérito sociológico ou a experimentação, organizam-se em torno de três polos cronológicos: a pré-análise; a exploração de material; o

tratamento dos resultados, inferência e a interpretação; (BARDIN, 2016, p. 123).

Nesse sentido, o quadro a seguir, apresenta a intenção para a análise das entrevistas norteadas pelo objetivo principal desta pesquisa, “Investigar e identificar quais os fatores que impactam na evasão das Pessoas com Deficiência na Universidade Federal da Fronteira Sul”.

Quadro 6 - Questões orientadoras da entrevista semiestruturada

INTENÇÃO TEMÁTICA	ROTEIRO
Trajetória acadêmica e pessoal	- Relação com a escola e estudos desde a infância; - Acompanhamento familiar no processo de ensino aprendizagem; - Acesso a outras formas de interação social: Teatro, museus, feiras etc. - Adaptação no ambiente escolar; - A experiência universitária; - Influências externas na evasão; - Contexto Socioeconômico;
Inclusão e Permanência	- Acompanhamentos pedagógicos específicos; - Acessibilidade na Universidade; - Limitações para a permanência no Ensino Superior; - Perspectivas futuras;

Fonte: Elaborado pela Autora (2024)

Sendo assim, após a pré-análise e leitura flutuante, o material foi explorado e categorizado utilizando a técnica de redução de conteúdo

(Bardin, 2016). Esse momento possibilitou a alteração do material bruto para dados organizados. O quadro com a primeira categorização com as falas dos estudantes evadidos, está disponível no apêndice A, ao final deste texto.

Ao finalizar esse processo de categorização e interpretar as informações obtidas, será demonstrado na próxima seção, a análise dos dados. Nesta fase, quatro grandes categorias que emergiram foram examinadas sob uma perspectiva interpretativa, teórica e científica, buscando uma compreensão mais profunda dos resultados e sua relevância dentro do contexto da pesquisa. No próximo capítulo, continuaremos nossa análise de dados, explorando os motivos pelos quais os estudantes com deficiência deixam de frequentar a UFFS, focando nos fatores que contribuíram para a evasão.

7. NARRATIVAS DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA SOBRE A EVASÃO UNIVERSITÁRIA

Quando todas as pessoas com deficiência (física, auditiva, visual, intelectual, mental, surdocegueira e múltipla) foram ouvidas e respeitadas em todas as suas necessidades específicas, as demais ações de acessibilidade, inclusão e cidadania irão ser mais eficientes e constantes. (Leandra Migotto Certeza)³⁵

Neste capítulo, após concluir o processo de categorização inicial, emergiram quatro grandes categorias que estão diretamente relacionadas ao objetivo geral desta pesquisa, “Investigar e identificar quais os fatores que impactam na evasão das Pessoas com Deficiência na Universidade Federal da Fronteira Sul”; as categorias de análise são interpretadas da seguinte forma:

1. Relação com a escola e dificuldade nos estudos: esta categoria se refere-se à experiência prévia dos estudantes com deficiência na escola, incluindo possíveis dificuldades enfrentadas durante os estudos. Isso pode influenciar em sua trajetória universitária.

2. Acompanhamento familiar escolar e outras interações sociais: nesta categoria é abordado o apoio familiar recebido pelos estudantes com deficiência durante seu percurso escolar e outras interações sociais que possam ter impacto em sua trajetória acadêmica.

3. Dificuldades na Universidade e Evasão: esta categoria engloba os desafios específicos enfrentados pelos estudantes com deficiência durante sua experiência na universidade, como acessibilidade física, falta de apoio acadêmico e barreiras institucionais. E ainda, ao entender como se dá o fenômeno da evasão entre estudantes com deficiência na universidade. Essas situações podem influenciar seu engajamento acadêmico e sua permanência ou não na instituição.

4. A Universidade que se propõe inclusiva: esta última categoria busca entender como as políticas e práticas da universidade podem

³⁵ Leandra Migotto Certeza (1977) jornalista, poeta, escritora, ativista social desde 1996 e idealizadora da Coletiva Girassol. Pessoa com deficiência física.

influenciar na decisão dos estudantes de permanecerem ou abandonarem seus estudos, e ainda, sua percepção da instituição como um ambiente inclusivo e acessível.

7.1 RELAÇÃO COM A ESCOLA E DIFICULDADE NOS ESTUDOS

Durante as entrevistas, percebemos que as narrativas emergem como a melhor maneira de compreender a experiência de vida dos entrevistados. Elas nos permitem observar e compreender a jornada educacional desses indivíduos, desde a educação básica até o ensino superior, incluindo o acesso a esses espaços educacionais. Em um primeiro momento da entrevista, perguntamos sobre a experiência dos estudantes no ambiente educacional e os desafios enfrentados durante seu processo educativo. Alguns entrevistados relatam não ter havido grandes dificuldades. Em sua fala E1 relata que sempre teve uma paixão pelo estudo, embora enfrentado alguns desafios com números em certo momento, conseguia superar essas dificuldades.

Eu sempre gostei muito de estudar. Depois de um tempo eu fiquei meio ruim em números, mas tipo, se eu conseguisse seguir uma linha de raciocínio, eu conseguia. Mas, enfim, é isso. Eu tinha algumas dificuldades, porque eu não sou nenhum prodígio, mas dava para contornar com o estudo. (E1)

A aprendizagem é uma condição humana, que ultrapassa qualquer questão física/comportamental e é realizada de diversas maneiras. Há um “achismo” de que a pessoa com deficiência não consegue acompanhar as atividades educacionais, mas, não é por estar em determinada condição física ou intelectual, que essa pessoa necessariamente está em “desvantagem de aprendizagem” ou tenha enfrentado dificuldades no processo educativo. Segundo Iacono (2006):

As pessoas com deficiência, assim como as demais pessoas, devido a sua trajetória social, podem apresentar dificuldades para realizar algumas atividades, embora possa apresentar extrema habilidade para outras (p. 37).

Nessa mesma direção, E2 diz *“Toda a adaptação que eu precisei na minha vida acadêmica eu consegui, desde professor, coordenador, tudo. E*

assim, sempre fui uma boa aluna” (E2). Percebe-se aí que, quando disponibilizados os recursos necessários, o processo se dá mais fluído, sem muitas limitações. Um exemplo disso é o Atendimento Educacional Especializado – AEE dentro das escolas para auxiliar nesse processo de inclusão; segundo Lepke (2013),

O Atendimento Educacional Especializado, oferecido através das Salas de Recursos, tem o compromisso de possibilitar aos alunos com deficiência o desenvolvimento de suas habilidades, auxiliar no processo de aprendizagem e, ao mesmo tempo, construir uma escola acessível (p. 85).

Quando o estudante é efetivamente incluído, tem acesso aos recursos necessários, os impactos são minimizados e este consegue desenvolver plenamente sua trajetória escolar. As legislações e diretrizes estão postas e Mantoan (2015) questiona: o que ainda falta? Um olhar mais inclusivo das instituições educacionais? Percebemos que o fator exclusão acaba ligado à capacitação adequada para os professores e gestores, transporte escolar acessível, suporte para sala de aula, materiais pedagógicos adaptados e, principalmente, oferta de atendimento educacional especializado e implementação de um projeto pedagógico com foco na inclusão.

Esses relatos de estudantes que passaram pelo processo escolar com mais segurança, não são unânimes, a maioria dos entrevistados relata dificuldades intensas relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem. Como no caso de (E5), vejamos:

Bem, eu sofri muito na escola. Quando eu era pequena eu não estudava na sala inclusiva. Era uma sala só com surdos e eu tinha muita dificuldade em português e matemática. A sorte é que minha mãe sempre ajudou ela sabe Libras e eu perguntava os significados e ela explicava. Eu entendia minha mãe e a professora não. Eu só aprendi realmente o português aos 21 anos e matemática eu tinha uns 14 mais ou menos. (E5)

O relato de E5 nos dá uma ideia de como o processo inclusivo vai além de estar na escola. Sendo estudante com surdez estava na escola, mas não era uma pessoa incluída, participava das aulas sem entender o que estava acontecendo e sem acesso ao conhecimento próprio para sua fase escolar. A inclusão escolar, segundo Sassaki (1997), é um processo que visa ampliar a participação de todas as pessoas com deficiência. Envolve uma

reestruturação da cultura, prática e políticas das escolas para responderem à diversidade de alunos como um direito de todos. Portanto, é fundamental que os direitos dessas pessoas sejam, vistos, ouvidos, analisados, compreendidos e praticados.

As palavras de E4, apresentadas a seguir, estão associadas à negligência e não compatibilidade da modalidade de ensino com a deficiência. Frequentou uma escola, onde sua compreensão era limitada, passando a maior parte do tempo copiando sem entender muito. Posteriormente, foi para uma escola de inclusão, alternando entre as duas escolas por um período. Aos 9 anos, já dominava a leitura e a escrita, e aos 12 anos, seu desenvolvimento estava equiparado ao das outras crianças. O contato com a comunidade surda, tanto na escola quanto na associação, demonstra que contribuiu nesse processo.

Era uma escola que usava a leitura labial e eu praticamente só copiava. Até os 8 anos eu não sabia e não entendia nada.

Depois eu fui para uma escola de inclusão e ficava um período em cada escola.

Aí eu fui crescendo, era uma escola bilíngue e eu aprendi muito, não tinha intérprete era tudo em libras. Com 9 anos eu já sabia ler, escrever, com 12 anos eu já tinha desenvolvido igual outras crianças. Porque eu tinha contato com minha comunidade surda, na escola e na associação de surdos. Foi uma época maravilhosa (E4).

Historicamente, a trajetória de vida das pessoas com deficiência é marcada pela exclusão e marginalização, deixando esse grupo à margem da sociedade. Esse cenário resultou em um processo de inclusão marcado por desafios, em diversos contextos e essencialmente no educacional. Mantoan (2015), enfatiza que essas dificuldades estão frequentemente ligadas à falta de adaptação do ambiente educacional e às necessidades específicas de cada estudante.

A negligência da escola contribui para o fracasso escolar do aluno, (Mantoan, 2015). É importante reconhecer que isso reflete a incapacidade da escola em lidar com a diversidade de seus estudantes. Uma escola que se

propõe inclusiva precisa ter um olhar sensível para as condições de aprendizagem do alunado. Logo, se tenho um estudante que utiliza Libras, é necessário o profissional Tradutor e Intérprete de Libras - TILSP³⁶ para fazer essa mediação e possibilitar um desenvolvimento educacional equitativo, e ainda, uma inserção da disciplina de Libras no currículo além de acrescentar como conhecimento adicional, possibilita uma interação do estudante com seus pares. Essas e outras estratégias podem ser conduzidas dentro do espaço escolar. Tendo diversas formas de aprender, também é necessário e possível ter diversas formas de ensinar e viabilizar esse ensino.

Apesar dessas situações citadas pelos entrevistados, em outros momentos, alguns relatam que a escola teve papel importante para a descoberta da deficiência e acompanhamento do estudante, como citado por (E7).

Quanto a isso, foi tranquilo. Só a única dificuldade foi que na primeira série, acho que agora é primeiro ano, no Ensino Fundamental, a professora notou que eu não enxergava em um lado do quadro. Aí ela passou isso pra minha mãe. E aí a gente foi no Oftalmo e foi quando eu comecei a usar óculos (E7).

Por muitas vezes, essa percepção da escola é um fator importante no desenvolvimento educacional dos estudantes, como cita Iacono (2006, p. 46) “[...] um diagnóstico educacional para estabelecer o modo de melhor contribuir na formação educacional da criança, levando-se em conta o seu desempenho”. Como já visto, nem sempre a escola e os professores têm esse olhar minucioso com os alunos. Quando acontece, porém, é possível dar um encaminhamento específico a esse estudante, e então, com um suporte adicional possibilitar uma equidade educacional.

Durante sua trajetória educacional, tanto na escola quanto no Ensino Superior, os entrevistados relatam alguns acompanhamentos específicos, como a necessidade de atendimento físico, tecnologias assistivas³⁷, a

³⁶ O TILSP é um profissional de extrema importância para o aprendiz surdo, quando não há professores bilíngues e em classes com discentes ouvintes e surdos incluídos. O TILSP media a comunicação entre os usuários de duas línguas distintas (Libras e Língua Portuguesa), atua interpretando as atividades didático-pedagógicas e culturais (Febrapils, 2017).

³⁷ Conforme a [Lei Brasileira de Inclusão, 13.146 de julho de 2015](#), tecnologia assistiva é definida como produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias,

presença de um segundo professor, o acompanhamento de psicólogo e intérprete de Libras. Essas adaptações utilizam, tanto recursos materiais quanto humanos, conforme destacam os entrevistados E2, E3, E4 e E5:

Eu estudei mais em escola especial por causa do atendimento físico, mas sempre fui na regular. Do 1º ao 5º ano eu tive a segunda professora, aí depois eu fui sozinho. Fui do 6º até metade do 1º sem segundo professor.

Aí depois eu vi que não ia conseguir, devido aos conteúdos porque eu sempre fiz no notebook e tem matérias “tipo as exatas” que é complicado de fazer no notebook exige um tempo a mais. Aí eu fui obrigado a pedir um segundo professor. Era mais na escrita. (E2)

[...] eu sempre passei por psicólogos e psiquiatras. (E3)

[...] no Ensino Médio eu tive que ir pra inclusão, com intérprete, mas escola normal. (E4)

Intérprete [...] Eu lembro que na escola tinha psicóloga, mas não interagia com os surdos. (E5)

Concordamos com Iacono (2015), Lepke (2013), Mantoan (2015), que os recursos, materiais e humanos, são de suma importância para a trajetória educacional da pessoa com deficiência. São instrumentos de equidade educacional que têm como objetivo garantir acesso igualitário a oportunidades e apoio para superar as barreiras encontradas nesses espaços, promovendo sua participação plena e igualitária. A ausência desses meios, seja por falta de investimento público ou por organização institucional, implica o descompasso rumo à inclusão. Todos e todas têm a capacidade de aprender, contanto que tenham acesso a recursos adequados para participar das aulas e desenvolver suas habilidades.

Como visto, alguns entrevistados demonstraram uma adaptação mais segura, descrevendo um interesse pelos estudos e a capacidade de contornar as dificuldades. No entanto, a maioria relatou desafios intensos

práticas e serviços que tenham como objetivo promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/s/saude-da-pessoa-com-deficiencia/faq/o-que-e-tecnologia-assistiva>

relacionados ao ensino e aprendizagem, associados à negligência institucional e/ou incompatibilidade com suas deficiências. Alguns mencionaram a descoberta tardia da deficiência e o acompanhamento necessário para continuar os estudos, destacando adaptações de recursos materiais e humanos específicos.

A categoria “Relação com a escola e dificuldade nos estudos” é o ponto de partida desta pesquisa para entendermos como se dá todo o processo educacional desses estudantes. Durante as entrevistas, ficou evidente que as narrativas são cruciais para compreender as experiências educacionais das pessoas com deficiência desde a educação básica.

O suporte adequado, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o uso de recursos humanos e materiais, desempenha um papel importantíssimo no processo inclusivo e no desenvolvimento educacional desses estudantes. No entanto, os ambientes de ensino parecem não estar preparados para receber esses alunos. Mas seriam apenas esses espaços que contribuem para que a inclusão se efetive? A partir disso, no próximo item, exploraremos as dinâmicas das relações sociais e a conexão entre a família e escola. A inclusão é um investimento que extrapola os muros da escola, uma vez que é capaz de promover uma sociedade mais plural e democrática. Nesse contexto, na próxima categoria dialogaremos sobre a vivência desses estudantes em outros espaços sociais e a sua interferência na trajetória educacional.

7.2 ACOMPANHAMENTO FAMILIAR ESCOLAR E OUTRAS INTERAÇÕES SOCIAIS

Entendemos que a categoria “Acompanhamento familiar escolar e outras interações sociais”, colabora para entendimento do contexto social em que este estudante está inserido e posteriormente nos auxiliará a entender a influência que esse fator tem ou não na evasão. A LDB, estabelece que a educação é um dever tanto da família quanto do Estado, visando ao pleno desenvolvimento do educando, sua preparação para a cidadania e qualificação para o trabalho, conforme o Artigo 2º. Assim, a família é responsável por assegurar o acesso à educação para seus filhos.

Nesse sentido, para além do acesso, é necessário o acompanhamento familiar nesse processo de ensino e aprendizagem. Entendemos que o fortalecimento da colaboração entre família e escola é essencial para o progresso acadêmico. Quando questionados sobre essa temática, houve uma certa concordância dos entrevistados no que se refere à limitação dos pais no auxílio extracurricular. Alguns familiares conseguiram dar suporte até certa etapa do percurso escolar conforme citado por E2, após isso já não era possível o acompanhamento dos pais, pois não tiveram acesso a outros níveis educacionais. Enquanto isso, E6 conta que enfrentou algumas dificuldades para acompanhar o ritmo devido à falta de apoio e compreensão familiar, inclusive a partir de uma mentalidade mais ultrapassada que subestimava suas necessidades acadêmicas, quando demandado pela escola.

Tive bastante, academicamente até a 4ª ou 5ª série eles ajudavam. Depois, como eles não sabiam, eles me deixavam estudar tranquilo, sempre apoiaram para estudar. Estuda porque nós a vida foi assim e não queremos isso para você. Sempre incentivaram. (E2)

A gente tinha que se virar sozinho ela (mãe) também não tinha uma base não tinha esse conhecimento a mãe estudou até a quarta série então ela também não tinha como auxiliar de uma melhor forma mas a melhor forma que ela pode. (E6)

Eu tive um pouco de dificuldade de acompanhar, até a questão da coordenação também. E até a professora pediu para minha mãe ver, mas, na cabeça um pouco mais antiga elas pensavam assim, que: "ah que quer saber o que da nossa vida. (E6)

A interação entre a família e o ambiente escolar evidencia uma limitação do grupo familiar de proporcionar apoio educacional e formativo adequado ao desenvolvimento acadêmico do indivíduo. Essa limitação pode surgir devido à falta de formação acadêmica dentro da família, ou devido ao histórico social e cultural dessa família que de alguma forma não teve acesso a esse desenvolvimento instrutivo. Quando falamos no Capital Cultural de Bourdieu, remetemos a herança familiar que tem impacto direto no futuro

educacional e formativo desses estudantes. Conforme nos mostra Nogueira (2017, p. 52):

A educação escolar, no caso das crianças oriundas de meios culturalmente favorecidos, seria uma espécie de continuidade da educação familiar, enquanto para as outras crianças significaria algo estranho, distante, ou mesmo, ameaçador.

É aquela máxima “não podemos dar o que não temos”, se a família de origem tem uma defasagem educacional, os pais que não tiveram acesso à educação formal, como conseguirão auxiliar seus filhos? Como conseguirão identificar as limitações e demandas dos mesmos? Logo, essas dificuldades que perpassam o suporte da família, dizem mais sobre o contexto social desses estudantes, do que a própria deficiência, conforme afirma, Piccolo (2020):

Como produto histórico a experiência da deficiência depende do tipo de sociedade em que estamos inseridos. Como atualmente vivemos sob a égide do capitalismo, foca suas argumentações na maneira pela qual este sistema desativa as pessoas com deficiência (p.140).

Nesse cenário, a vivência da pessoa com deficiência, é diretamente influenciada pelo contexto social em que está inserida. No atual sistema capitalista, as argumentações se concentram na forma como esse sistema privilegia quem possui um status social e exclui aqueles que não possuem certas estruturas sociais e econômicas validadas. Em síntese, a relação familiar desempenha um papel essencial no entendimento do contexto coletivo no qual o estudante está inserido. A desigualdade social, econômica e acadêmica das famílias, pode refletir negativa ou positivamente nos filhos, especialmente quando estes são pessoas com deficiência.

Paulo Freire, em sua obra "Pedagogia do Oprimido" (1987), destaca a importância de os indivíduos serem capazes de interpretar sua realidade, desenvolvendo habilidades relevantes para seu modo de vida e cultura. Ele argumenta que a perspectiva destes deve transcender as limitações sociais preestabelecidas, promovendo uma aprendizagem que se baseie em suas relações históricas e sociais. Freire enfatiza a necessidade de nos tornarmos agentes ativos na construção da nossa própria história e na transformação do ambiente social ao qual pertencemos.

A discrepância enfrentada por esses estudantes é mais bem compreendida quando observamos as teorias de Freire (1987) e Bourdieu (2001), sugerindo que ela tem início predominantemente das desigualdades socioeconômicas e educacionais do que de especificamente da limitação individual, nesse caso, a deficiência.

Outra questão observada nas entrevistas, é a de como eram as relações sociais das pessoas com deficiência? Estavam em contato com outros espaços sociais além da família e escola? Os entrevistados E2, E4 e E7 mencionam a participação em atividades promovidas pela escola ou associações, como viagens, passeios e teatro.

A única coisa de teatro que eu ia é que antigamente eu ia na APAE de Xanxerê e eles fazem todo ano a noite cultural (E2)

Eu participei de muitas coisas, principalmente com a associação de surdos. Viagens, passeios era muito bom. A minha mãe deixava eu aproveitar junto com a minha comunidade surda. (E4)

Quando a escola, ofertava essas viagens, sim. (E7)

Desse modo, fica claro que a escola assume a responsabilidade educativa quase que unilateralmente, uma formação que deveria ser colaborativa. A família, por vezes, não consegue propiciar esses momentos aos seus filhos. De acordo com a Constituição Federal de 1988 em seu artigo 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1980, s.p.).

Essa legislação é cumprida efetivamente? Entendemos que não, pois a ausência de políticas voltadas para os menos privilegiados e a negligência do Estado na provisão de condições básicas para uma vida digna têm um impacto negativo. As diversas formas de exclusão, inclusive cultural, prejudicam a qualidade de vida dos indivíduos e podem dificultar seu acesso a outros espaços sociais, (Nogueira, 2017).

Em outras narrativas, observa-se que os entrevistados expressam uma limitada participação em atividades culturais e sociais. O E3 menciona que não participava dos passeios da escola e que raramente saía de casa. E5 descreve uma infância restrita, destacando que só teve liberdade aos 18 anos, quando mudou de cidade. Já E6 relata a falta de acesso a atividades culturais devido às limitações financeiras de sua família.

Eu não participava dos passeios da escola, eu ficava em casa. Às vezes eu ia no cinema, mas sair com frequência eu não saio muito. (E3)

Minha família é muito caseira. Eu lembro que eu sempre ficava em casa, meus pais tinham medo. Eu só tive minha liberdade aos 18 anos, aí eu mudei de cidade. (E5)

Agora essas coisas culturais, essas coisas eu não tinha acesso não, eles não tinham condições. (E6)

Esses relatos revelam as diferentes experiências vivenciadas pelos entrevistados em relação à participação em atividades culturais, influenciadas por fatores como, restrições financeiras, falta de acesso ou autonomia.

De acordo com (Bourdieu, 2001), as pessoas que possuem a habilidade de reproduzir, aprender e consumir bens culturais considerados importantes tendem socialmente a ter mais facilidade para alcançar ou manter posições privilegiadas na estrutura social mais alta. Nesse sentido, estudantes que tiveram pouco ou nada de acesso a esse “Capital Cultural”, sempre estarão um passo atrás dos demais. Já que os sistemas educacionais acabam reproduzindo e cobrando direta ou indiretamente de seus educandos conhecimentos e habilidades validados pelas classes dominantes. Nas palavras de Bourdieu (2007),

[...] a noção de capital cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o sucesso escolar, ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe (p.73).

Portanto, segundo Bourdieu, há uma relação entre as desigualdades sociais e educacionais, uma vez que a escola valoriza o conhecimento e a

cultura reconhecido pela classe dominante. A socialização familiar proporciona ao indivíduo da classe dominante um desenvolvimento intelectual, verbal, cultural que não poderiam ser adquiridas somente na escola, e sim em outros ambientes (teatro, cinema, viagens, museus, festivais). Apesar do ideal de democratização da educação, persistem as desigualdades sociais reproduzidas pelo sistema de ensino.

Nesse mesmo contexto, a situação financeira dos entrevistados foi citada durante as falas, demonstrando o contexto socioeconômico familiar, E2 veio de uma família com dificuldades financeiras, e para ajudar nas despesas, começou a trabalhar como Menor Aprendiz conciliando trabalho e estudo.

Eu não sou de uma família de boas, sabe? Daí começou a apertar porque tinha o transporte e o transporte era caro. [...] a partir do 2º ano eu fiz o “Menor Aprendiz”, ou seja, eu trabalhava, fazia curso e estudava. (E2)

E7 compartilhou que seus pais trabalhavam para garantir o sustento da família, e que isso os limitava a oferecer recursos extras aos filhos. Gastos adicionais era algo fora de alcance devido às restrições financeiras.

[...] o meu pai e a minha mãe trabalhavam para não faltar nada em casa. Não dava para esbanjar. Tipo, dava as coisas quando podia. (E7)

Entendemos que é necessário um contexto social, familiar e econômico favorável para que esse processo formativo seja menos doloroso. Se a família possui um histórico de vulnerabilidade social, também terá dificuldades para acompanhar esse estudante. Questões básicas de dignidade humana, como o acesso à alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e de higiene que necessitam de suprimento e a educação acaba ficando em segundo plano.

Assim, afirmar uma concepção igualitária de inclusão social e educacional necessita de uma reestruturação de políticas públicas e cobrança por parte da sociedade para a efetivação das mesmas. Isso possibilitaria que esses estudantes desenvolvessem de forma coerente a potência problematizadora de que são capazes e questionem o *status quo*. Nas palavras de Freire (1996), a educação sozinha não transforma a sociedade e sem ela a sociedade também não muda, a partir do desenvolvimento educacional e da tomada de consciência de sua condição social, é que

podemos nos movimentar socialmente e sair da invisibilidade social. Sendo assim, entendemos que a possibilidade alteração social é um conjunto de fatores sociais, econômicos, educacional.

Na perspectiva de Freire (1987), a conscientização é um compromisso histórico que implica uma consciência crítica do passado e de vida. Envolve a percepção dos indivíduos como agentes ativos na transformação do mundo, utilizando os recursos disponíveis para moldar sua própria existência. Defendemos que a capacidade de compreender e interagir com o mundo de forma reflexiva e engajada auxilia na transformação pessoal e social desses sujeitos.

O acompanhamento familiar na trajetória educacional dos estudantes com deficiência aponta uma correlação entre as desigualdades sociais e educacionais que afetam seu percurso educacional. Além disso, é possível a superação de algumas dificuldades ou situações por meio de olhares diferenciados. A seguir, mostraremos a influência materna no itinerário acadêmico dos entrevistados desta pesquisa.

7. 2.1 Mães: Protagonismo na inclusão de seus filhos

Durante o processo de escuta aos entrevistados, ficou evidente o papel significativo das mães na trajetória escolar e na vida de seus filhos, e sentimos a necessidade de expor protagonismo materno nesse processo. Essas mães atuam como mediadoras essenciais entre seus filhos e o mundo exterior, especialmente diante das dificuldades impostas pela deficiência.

Infelizmente, não raramente, essas mulheres são abandonadas pelos companheiros após a descoberta da deficiência. De acordo com o Artigo 133 do Código Penal brasileiro, o abandono de incapaz é considerado crime, abrangendo indivíduos que, por razões de saúde física ou mental, ou idade, são incapazes de cuidar de si mesmos, o que pode resultar no abandono duplo, tanto do filho quanto da mãe. Isso é demonstrado no relato de E4 a seguir.

Minha mãe sempre junto e meu pai muito bravo.

Até que o médico disse: “Calma, vai dar tudo certo. Hoje tem Libras...” e explicou.

Minha mãe entendeu tudo, mas meu pai seguiu não aceitando. [...] A minha mãe deixava eu aproveitar junto com a minha comunidade surda. (E4)

Essas mulheres, vão “do luto à luta”³⁸, pelo reconhecimento e respeito aos seus filhos, procuram diagnósticos precisos, e exigem a garantia de direitos e acesso a tratamentos e espaços educacionais. A busca das mães pelo diagnóstico, por informações e conhecimento sobre a situação de seus filhos é uma luta intensa, conforme aponta Soares (2018):

A falta de diagnóstico e de informações ou conhecimento sobre a deficiência do/a filho/a é a maior causa do sofrimento para a maioria dos familiares (GLAT, 2009). A isso se associam gastos financeiros significativos para a família (barreiras econômicas), discriminação e preconceito (barreiras culturais e atitudinais) e excesso de compromissos a serem cumpridos e que, **geralmente, constituem uma sobrecarga para a mãe cuidadora**, como, por exemplo, inúmeros deslocamentos para consultórios médicos e de outros profissionais (fonoaudiólogos, fisioterapeutas etc.) e centros especializados, que podem se estender por muitos anos e perpetuar o sofrimento da mãe na busca de um diagnóstico e de assistência para seu/sua filho/a. (Grifo nosso, p.137)

Essas mães demonstram um engajamento constante na busca por recursos e apoio especializado, desempenhando um papel fundamental na promoção do bem-estar e na garantia de oportunidades educacionais para seus filhos, assim como os descritos nos relatos de E3 e E5 que demonstram a persistência materna em buscar ajuda especializada e aprender uma nova língua para compreensão do filho.

A minha mãe sempre buscava especialista na área do autismo todo esse tempo. [...] eu sempre passei por psicólogos e psiquiatras e isso foi sempre conquistado porque a minha mãe sempre buscava isso. (E3)

A sorte é que minha mãe sempre ajudou ela sabe Libras e eu perguntava os significados e ela explicava. Eu entendia minha mãe e a professora não. (E5)

De acordo com Guimarães (2009), um estudo junto à Procuradoria de Justiça da Pessoa Idosa e da Pessoa com Deficiência (PRODIDE)³⁹ ao acompanhar 21 sessões de atendimento no órgão, o estudo analisou como

³⁸ Expressão utilizada por familiares de PcD's ao se referirem a idealização de um corpo/mente ideal e o despertar para as questões referentes aos direitos das pessoas com deficiência. Essa expressão “Do luto à Luta” foi cunhada num documentário sobre a Síndrome de Down, produzido por Evaldo Mocarzel, em 2005. Disponível em: <https://evaldomocarzel.com.br/project/do-luto-a-luta/>. Acesso em: 14 ago 2024.

³⁹ Órgão do Ministério Público do Distrito Federal Territorial (MPDFT).

as relações de cuidado se manifestam no contexto da deficiência, destacando que, nesse ambiente, a mulher emerge como a principal cuidadora das pessoas com deficiência e quando a mãe não está presente no acompanhamento da pessoa com deficiência, a pesquisa indicou que, em muitos casos, o Estado assume a responsabilidade de cuidar dessas pessoas em instituições ou abrigos. Ou seja, esse estudo demonstra a necessidade de políticas públicas que levem em consideração a desigualdade de gênero no contexto da deficiência. (Souza, 2018).

Identificamos aqui o papel essencial das mães na trajetória escolar e na vida de seus filhos com deficiência, destacando-se como mediadoras vitais entre seus filhos e o mundo exterior. A predominância das mulheres no acompanhamento educacional de seus filhos é um diagnóstico estrutural de uma sociedade machista e que sobrecarrega a mulher na atividade parental. É uma temática extensa e que envolve inúmeros fatores que não desenvolveremos aqui, mas achamos importante destacar esse protagonismo que emergiu nos relatos dos entrevistados. Na próxima categoria, adentraremos no contexto universitário e dialogaremos sobre esse momento na vida dos participantes dessa pesquisa.

7.3 DIFICULDADES NA UNIVERSIDADE E EVASÃO

Nesta categoria, o objetivo da investigação foi o de entender como se deu o processo de inclusão dentro da Universidade, tanto no aspecto estrutural, quanto no atitudinal. Questionados sobre a experiência vivida na Universidade Federal da Fronteira Sul, os entrevistados relatam algumas dificuldades enfrentadas durante esse processo educacional.

Na fala de E1, por exemplo, é mencionado que recebeu apoio para os pés⁴⁰, mas também relata desafios relacionados à acessibilidade estrutural do campus em que estudou, e ainda, a falta de suporte psicológico e socioeconômico por meio de auxílio estudantil.

Na UFFS em si, eu tinha apoio pros pés. Show! Mas o caminho de lá é extremamente, desculpa os arquitetos, mal projetado para pessoas com deficiência. Aí tem rampa, gente, aquela rampa não resolve nada! Nós

⁴⁰ O Apoio para os pés é uma adaptação utilizada para as pessoas de baixa estatura, cujos pés não tocam o chão. Assim, o Apoio para os Pés serve para que, após o ajuste da cadeira, elas possam ficar no mesmo nível da mesa.

vamos aos locais, né, andando. Então, um dos maiores motivos de eu ter saído da UFFS foi o psicológico que a faculdade não estava preparada para lidar, porque na época, se não me engano, a psicóloga da faculdade tinha ido embora, ela tinha ido para outra cidade. A falta de recursos, porque eu entrei sem cota, mesmo como pessoa com deficiência, eu entrei sem cota. Chegou a época que eu vivia da pensão do meu pai que faleceu, mas eu fiquei, acabei perdendo a submissão, porque eu fiz 21, e nisso eu fui tentar cota, eu fui tentar algum auxílio, e, quando me informaram, eu não tinha direito a auxílio nenhum. (E1)

Quando falamos sobre inclusão na Universidade, ouvimos que ela é, ou se propõe a ser, inclusiva, especialmente na UFFS, cuja missão é integrar o conhecimento científico e a inovação tecnológica em prol do desenvolvimento, valorizando a formação humana e a inclusão social, e ainda, o combate às desigualdades (Loss, 2018). Por outro lado, as falas dos entrevistados demonstram o contrário, uma universidade que ainda não conseguiu proporcionar um espaço inclusivo para todos os públicos que a frequentam. De acordo com Felicetti e Morosini (2009), por vezes a universidade acaba espelhando o que acontece na sociedade, tanto implícita quanto explicitamente, reproduzindo as condições precárias encontradas em outros espaços sociais. No caso das pessoas com deficiência, a Universidade parece seguir negligenciando esses estudantes assim como a sociedade faz.

No relato de E2, fica claro que o entrevistado enfrentou desafios significativos ao fazer a transição da escola de educação básica para o Ensino Superior, devido às diferenças nos dois níveis de ensino. Destacando que em duas disciplinas, mesmo com orientações do Setor de Acessibilidade, os docentes demonstravam resistência para as adaptações necessárias. O entrevistado 1, relata que ficou impactado com essas diferenças; em suas palavras:

Pra mim foi um choque, porque, a escola é um sistema e na faculdade é completamente outro e eu tive um pouco de dificuldade pra “pegar no tranco” eu estava acostumado com uma coisa e fui pra outra. E também de adaptação foi bem tranquilo em questão da turma e professores. Teve dois que por mais que a acessibilidade (setor) falasse e tal, não resolvia, mas eu dava meu jeito. [...] acessibilidade falava, falava, falava e nunca resolvia

e eu acabei me atrasando muito no curso por causa dessas duas matérias. (E2)

Nas palavras de E7 “*Eu sabia que seria difícil, mas não estava me atentando que era tanto*”; realmente há esse estranhamento para todos os estudantes nesse momento inicial de transição do Ensino Médio para o Superior diversos desafios e responsabilidades começam a surgir, podendo inclusive exigir do estudante a conciliação entre os estudos, o trabalho e a vida pessoal. Para além de toda essa transformação de vida, o estudante com deficiência se depara com limitações nesse ambiente, e quando essas limitações são atitudinais têm um impacto emocional significativo. Mantoan (2015) diz, “*todos somos diferentes*” e mesmo essa frase sendo óbvia, por natureza somos diferentes; quando se trata de estudantes com alguma condição específica (PcD’s, Indígenas, Imigrantes, entre outros), ainda há um estranhamento/afastamento do outro, porém, quando esse “outro” é o docente, há um desencantamento pelo aprender.

Essa afirmação fica explícita nas falas dos entrevistados:

Eu saí na verdade por três motivos. [...] E a terceira foi por causa de dois professores que a acessibilidade falava, falava, falava e nunca resolvia e eu acabei me atrasando muito no curso por causa dessas duas matérias. Aí eu vi que ia ficar mais 4 ou 5 anos lá e não ia passar...aí...eu optei por trancar. (E2)

Assim, eu sou uma pessoa que durante as aulas eu sempre levava dúvida pra casa, porque eu não tinha coragem de perguntar pro professor. Teve bastante matérias na UFFS que eu reprovei. (E3)

Eu gostei muito do lugar. O problema é que os professores me ignoravam, só falava com os outros alunos. E no intervalo eu sempre ficava sozinha. Eu me sentia triste e deslocada. (E5)

Então às vezes a paciência também não é toda aquela, a gente muitas vezes acaba se frustrando em algumas coisas dificuldades eu sinto essa. (E6)

É importante entender que nesse processo de ensino, mesmo que haja alguma dificuldade inicial por parte do docente, o fazer pedagógico se dá a partir da troca entre docente e discente. Conforme Freire (1987):

A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos

de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, às bases dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação. (p.116).

Em suma, a dinâmica entre professor e aluno é indispensável para o desenvolvimento acadêmico. Fomentar relações positivas, baseadas em diálogo e respeito, é essencial para superar as barreiras atitudinais. Entender a história individual do estudante, suas dificuldades e habilidades, é fundamental para que o educador e a instituição possam oferecer melhores condições de acessibilidade e inclusão. De acordo com Iacono *et al.* (2017) “A presença de acadêmicos com deficiência na sala de aula requer um olhar diferenciado do docente com base em conhecimentos que nem sempre ele possui”.

Entendemos que os docentes não estão preparados para atuar com demandas da acessibilidade/ diversidade humana, mas a inclusão está posta, e o que pode ser feito? Por fim, percebemos que uma aula de qualidade é aquela comprometida com a aprendizagem, sendo planejada de maneira contínua e flexível. Essa aula precisa despertar o interesse dos alunos pela pesquisa e pela construção do próprio conhecimento, sendo atrativa e estabelecendo conexões com suas vivências cotidianas. Uma “boa aula” também deve incentivar questionamentos e debates, promovendo o pensamento crítico, além de desenvolver a dimensão humana entre os participantes dessa dinâmica, para potencializarem esses recursos, tanto na esfera pessoal quanto social. Ao ministrar uma aula, o docente precisa estimular a aprendizagem colaborativa, mobilizando e motivando os alunos, que, dada sua diversidade, apresentam variadas necessidades de aprendizado.

Seguindo a mesma lógica, Vargas (2006) diz,

a universidade reflete pouco sobre a pedagogia, as metodologias de ensino e sobre as causas de sucesso/insucesso dos alunos. A pedagogia e as metodologias de ensino são resultados das crenças pedagógicas dos professores, sendo as causas do eventual insucesso escolar associadas ou a níveis de ensino pré-universitários ou a fatores intra-individuais do aluno. (p. 134).

Nesse sentido, a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), ainda não atende as demandas e necessidades dos estudantes com deficiência. E,

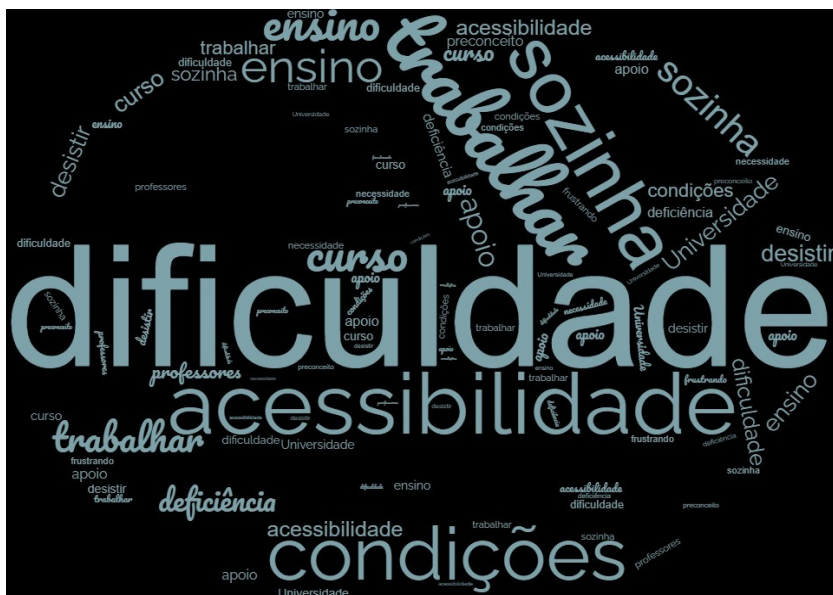
por isso, precisa urgentemente retomar questões centrais que fundamentaram a sua criação: o acesso e permanência do Ensino Superior dos grupos sociais historicamente marginalizados.

A categoria, “Dificuldades na Universidade e Evasão”, nos mostrou as dificuldades enfrentadas pelos entrevistados durante sua experiência educacional na universidade. Alguns relataram desafios relacionados à acessibilidade estrutural do campus, falta de suporte psicológico e socioeconômico, além de resistência de alguns docentes às adaptações necessárias. Embora a UFFS se proponha a ser inclusiva, as falas dos entrevistados sugerem o contrário. A falta de preparo dos docentes para lidar com a diversidade humana e a acessibilidade também foi destaque dessa categoria.

7. 3. 1 O que as palavras dizem

Elaboramos uma “nuvem de palavras”, que é uma imagem representativa das palavras-chave de um texto, destacando as palavras que mais se sobressaíram nas falas dos entrevistados.

Figura 5: Nuvem de Palavras



Fonte: Elaborado pela autora a partir de <https://www.wordclouds.com>

A “nuvem de palavras” acima, demonstra o que mais foi citado por nossos entrevistados, a partir da categorização “inclusão e permanência” disponível no Apêndice B ao final desse texto. Como podemos observar a palavra “dificuldade” está em evidência e em torno dela outras aparecem

várias vezes, como, “acessibilidade”, “condições”, “desistir”, “sozinha”, “trabalhar”, “professores”, “preconceito”, nos parece que essas palavras são muito mais do que uma representação visual. E sim, é um sinal de alerta para a Universidade.

As condições de acessibilidade impróprias para a efetivação da inclusão, a negligência e o não cumprimento da legislação acabam resultando na evasão. Uma Universidade que está comprometida com seus estudantes, deve ter um olhar atento, que vai além do simples ato de esses estudantes acessarem o curso superior. Uma estrutura física, rampas, elevadores acessíveis, transporte, softwares, laboratórios adaptados e acesso ao Restaurante Universitário, são alguns exemplos de possíveis melhorias. De acordo com Pavão (2017), a melhoria nessas condições é imprescindível no Ensino Superior e contribuem para uma formação mais igualitária entre os sujeitos inseridos nesse processo.

Quanto aos professores, é urgente a superação de preconceitos que alimentam discursos como, “eu não sei trabalhar com esse tipo de aluno”⁴¹. Estamos em outro momento educacional, não há aluno ou professor ideal, estamos em movimento constante nos desenvolvendo como sujeitos sociais dentro desse processo. Para a efetivação de uma inclusão real é necessário um olhar mais humanizado, conhecer a história desse aluno, adaptar avaliações e preparar sua aula para que todos tenham acesso ao núcleo básico do conhecimento.

O professor inclusivo não procura eliminar a diferença em favor de uma suposta igualdade do alunado – tão almejada pelos que apregoam a homogeneidade das salas de aula. Ele está atento aos diferentes tons das vozes que compõem a turma, promovendo a harmonia, o diálogo, contrapondo-as, complementando-as (Mantoan, 2015, p. 79).

O papel do professor passa por uma transformação significativa. Ele deixa de ser apenas detentor do conhecimento, tornando-se um participante do processo ensino e aprendizagem, que interage e aprende com as novas experiências provocadas na turma. Para tal postura, requer determinação, formação continuada, estar disposto e disponível para romper com o ensino tradicional, direcionando-se ao ensino de inclusão.

⁴¹ Ouvimos constantemente esses discursos em formações e diálogos com professores.

Quando a palavra “preconceito” ganha destaque na fala dos entrevistados, percebemos que, infelizmente, é uma constante na experiência universitária, e que tem grande impacto na trajetória desses estudantes. Nesse cenário é importante refletirmos sobre qual o tipo de inclusão que as instituições estão desenvolvendo, Rampelotto (2004), nos alerta para a exclusão disfarçada de inclusão.

É preciso entender o significado dos conceitos de inclusão e exclusão; entender as múltiplas formas de relação que existem entre inclusão e exclusão; entender que a forma moderna de exclusão não é assassinar os outros, senão fazer ficção de que os outros estão dentro; revisar questões epistemológicas, questões políticas, antes de dar respostas aos problemas das didáticas, da formação dos professores, das interações sociais, etc. (p.35).

Em outras palavras, para que a inclusão realmente se efetive, é necessário identificar as demandas que limitam a permanência dos estudantes e atuar para minimizar seus impactos. A Universidade que se propõe inclusiva, precisa reconhecer o quanto antes, situações de estigmas e preconceitos, e a partir daí, propor atividades/ações para viabilizar um diálogo amplo sobre a temática. A inclusão deve ser um tema transversal, que deve estar presente dentro dos Componentes Curriculares⁴² de cada curso, vivências de estudantes e professores e nas relações cotidianas dentro da instituição.

O que devemos pensar e planejar para uma Universidade inclusiva? Notamos que é necessário investimento em recursos e políticas públicas que assegurem a trajetória acadêmica qualificada dos estudantes com deficiência. Em outras palavras, de acordo com Moreira (2005),

[...] investimentos em materiais pedagógicos, em qualificação dos professores, em infraestrutura adequada para ingresso, acesso e permanência e estar atento a qualquer forma discriminatória. Para tanto, a implementação de políticas educacionais que explicitem em seus programas de governo, sobretudo, de que forma as universidades públicas poderão buscar recursos financeiros para equipar adequadamente as necessidades dessa demanda (p. 43).

Sabemos que esse processo não é simples, mas, o que devemos pensar e planejar para uma Universidade inclusiva? Esse foi um dos questionamentos levantados durante a pesquisa. Para isso, analisaremos e discutiremos na próxima categoria “A Universidade que se propõe inclusiva”.

⁴² Componente Curricular são disciplinas acadêmicas que compõe a grade curricular de um determinado curso.

7. 4 A UNIVERSIDADE QUE SE PROPÕE INCLUSIVA

Como última categoria, ficou definida a “Universidade que se propõe inclusiva”, com o objetivo de entender - a partir dos nossos entrevistados – respeitando a máxima da educação inclusiva “nada sobre nós sem nós – o que é necessário para que a inclusão e permanência se efetive no Ensino Superior. Os relatos dos estudantes evidenciam uma série de desafios enfrentados por pessoas com deficiência na Universidade, destacando a necessidade de melhorias para promover uma experiência acadêmica mais inclusiva. E1 destaca a necessidade de integração da faculdade com a comunidade local, para benefício tanto dos estudantes, quanto da população, a fim de reduzir a percepção de ameaça.

Então, eu acho que, primeiro de tudo, a faculdade tinha que se integrar com a sociedade para fazer uma ponte e melhorar para todo mundo, tanto para os estudantes quanto para a sociedade, para a população perceber que nós não éramos uma ameaça. [...] nós que temos deficiência, vemos muitas pessoas falando por nós como se soubessem das nossas vivências e eles não perguntam pra gente. “Oi, o que você acha?” [...] custa você olhar para a visão do seu estudante, que literalmente teve um colapso, que a psicóloga da faculdade atestou, que eu não estava bem mentalmente(E1)

Entendemos que o protagonismo da pessoa com deficiência deve ser priorizado na sociedade, porém, infelizmente, essas pessoas ainda são invisibilizadas socialmente. De acordo com Brisenden⁴³ (1986):

Somos vistos como 'anormais' porque somos diferentes; somos pessoas problemáticas, desprovidas das ferramentas necessárias para a integração social. Mas a verdade é que, como qualquer outra pessoa, temos uma gama de coisas que podemos e não podemos fazer, uma gama de habilidades tanto mentais quanto físicas que são únicas para nós como indivíduos. A única diferença entre nós e as outras pessoas é que somos vistos através de lentes que só focam em nossas inabilidades, sofrendo de uma cegueira automática - uma espécie de reflexo social médico - em relação às nossas habilidades. A definição de nós como “os deficientes” é uma forma de nos olhar não como pessoas com habilidades diferentes e, conseqüentemente, necessidades diferentes, mas como não humanos e sem habilidades; não como pessoas que podem construir uma vida a partir de nossas habilidades diferentes, mas como indivíduos desamparados que têm que ser forçados a viver uma vida que é construída separadamente. Somos os excluídos em uma sociedade que exige conformidade de um ideal físico

⁴³ Simon Brisenden (1958-1989) foi um filósofo e poeta com deficiência, criador do slogan ‘*Rights not Charity*’ (direitos não caridade).

mitológico, cuja essa busca leva à neurose e é causa de muita culpa e sofrimento. As demandas impossíveis feitas a nós por esse ideal, contra o qual somos medidos e considerados inadequados, estão na raiz da nossa opressão⁴⁴ (p.177)

As pessoas com deficiência são vistas como um problema para as instituições e sociedade, devido a uma ênfase nas suas limitações, ignorando suas habilidades e individualidades. A sociedade as define de forma desumanizadora, não reconhecendo suas capacidades, e as força a adaptar-se a padrões inatingíveis. Essa expectativa irreal gera culpa e sofrimento. Na trajetória da educação inclusiva, é essencial reconhecer que uma universidade com essa perspectiva não se forma de um dia para o outro. Nas palavras de Mantoan (2017):

O projeto inclusivo é extenso e, ao mesmo tempo, intenso, porque imprime novos valores, modos de ser e de agir, em um processo que está em andamento e não espera as condições mais privilegiadas para acontecer – reparar um navio que cruza o oceano (p. 42).

Nesse sentido, não teremos uma universidade pronta para incluir, ela está em desenvolvimento por meio de processos de mudança que visam desconstruir conceitos e preconceitos, eliminar diversas barreiras e desfazer concepções segregadoras e excludentes enraizadas na sociedade.

Esse movimento é possível e constante, não há uma receita pronta, é necessário pensar em estratégias; quando “damos voz”⁴⁵ aos estudantes, é possível colaborar e reduzir as limitações existentes; uma possibilidade é através da extensão universitária que, além de dar protagonismo aos estudantes, viabiliza a aproximação e troca de experiências com a sociedade. A partir disso, promover novos espaços de circulação do conhecimento, cheio de trocas dialógicas que fomentam as práticas de permanência e inclusão.

7.4.1 O óbvio ainda precisa ser dito

Apesar de o processo inclusivo estar em voga na universidade, os entrevistados continuam denunciando dificuldades basilares de acessibilidade e inclusão, questões que já deveriam estar superadas pela instituição, mas as falas nos mostram que não, pois essas evidências aparecem nos relatos de E2 e E5a seguir:

⁴⁴ Tradução livre da autora

⁴⁵ Utilizo essa expressão como figura de linguagem.

E a questão dos professores, eu sinceramente não sei o que posso falar, porque, fala, fala, fala e é quem (sic) não falar nada. O que adianta fazer alguma FORMAÇÃO, alguma coisa se não vão aplicar?” (E2)

Para mim o principal é intérprete, e ter mais de um. Porque já aconteceu do intérprete faltar e eu ficar sozinha sem entender nada. E também os professores terem um tempo para explicar o conteúdo e dúvidas que temos. Porque eu me achava chata de ficar perguntando na aula. Eu nunca tive atendimento separado. (E5)

A chegada desses estudantes na universidade demanda de gestores, professores, técnicos, atitudes que rompam com o modelo tradicional de ensino e viabilizem a equidade. Não basta ter o espaço físico adequado/acessível se as condições de permanência são precárias. É necessário viabilizar alternativas concretas de ações que poderiam ser desenvolvidas com o AEE dentro da universidade. Apesar de o site do Ministério da Educação e o Edital de seleção do Programa Incluir de 2008 não citar o AEE, os objetivos propostos se assemelham a esse tipo de atendimento, especialmente ao sugerirem a criação de Núcleos de Acessibilidade.

O Programa INCLUIR constitui-se em uma iniciativa da Secretaria de Educação Superior e da Secretaria de Educação Especial que visa implementar política de acessibilidade plena de pessoas com deficiência na educação superior. O INCLUIR tem como objetivos:

- 1.1. Implantar a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva na educação superior;
- 1.2. Promover ações que garantam o acesso e a permanência de pessoas com deficiência nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES);
- 1.3. Fomentar a criação e/ou consolidação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de ensino superior
- 1.4. Promover a eliminação de barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicações (Brasil, 2008, p.39).

No entanto, mesmo existindo uma legislação que norteia a inclusão e o atendimento especializado, há lacunas na implementação prática dessa inclusão. Na fala de E6, nos mostra que é necessário estudar o caso de cada pessoa, pois as necessidades não são iguais. Por outro lado, E7 menciona a falta de MONITORIA NAS DISCIPLINAS, conforme observamos a seguir.

Eu acho que tem que estudar o caso de cada pessoa. Ver a necessidade de cada um não é tudo igual. Conversar com a pessoa e ver a necessidade dela, qual a maior dificuldade e tentar absorver e adaptar. [...] E

muito também é a compreensão das pessoas, eu acho que é o mais difícil, porque a pessoa esquece da tua limitação. Ignora. Mas não custa tentar, tentar fazer com que as pessoas entendam né? Algumas não querem nem saber da gente. (E6)

Não sei se na época tinha monitoria da disciplina ou se hoje tem monitoria, mas talvez isso auxiliaria. [...] ou até um estudante, né? Que entenda a forma que o professor passa e transmita de uma forma mais clara. (E7)

A partir dos relatos dos entrevistados entendemos que há fragilidades na instituição pesquisada, e que algumas frentes poderiam amenizar as dificuldades enfrentadas por esses estudantes, como:

- Profissionais (professores e técnicos) qualificados e capacitados para atender às demandas dos estudantes com necessidades educacionais especiais;
- Profissional de apoio especializado para atuar diretamente nos setores e núcleo de acessibilidade;
- Recursos pedagógicos adaptados para cada situação e que promovam a participação dos estudantes em todas as atividades acadêmicas;
- Programas de monitorias direcionados ao público da educação inclusiva;
- Apoio psicopedagógico e social;
- Atendimento extraclasse para reforço pedagógico;
- Estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas alternativas;
- Avaliação diferenciada, quando necessário;
- Plano de Acompanhamento Acadêmico, quando necessário, de pequeno, médio e grande porte.

Como já citado no capítulo 4, há o Núcleo de Acessibilidade instituído na UFFS desde 2012 e regulamentado em 2015, porém ainda não está estruturado e atuando conforme foi planejado em sua resolução:

CAPÍTULO II DA ORGANIZAÇÃO E COMPOSIÇÃO

Seção I Da Estrutura Art. 3º O Núcleo de Acessibilidade terá a seguinte estrutura:

I - Divisão de Acessibilidade;

II - Setores de Acessibilidade dos campi.

Seção II Da Coordenação Geral Art. 4º A Divisão de Acessibilidade será composta por:

I - técnico em assuntos educacionais ou pedagogo;

II - assistente em administração.

Art. 5º Os Setores de Acessibilidade dos campi estarão vinculados à Divisão de Acessibilidade e à Coordenação Acadêmica e serão compostos por:

I - técnico em assuntos educacionais ou pedagogo;

II - intérprete(s) de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS);

III - assistente em administração;

IV - servidor ou colaborador externo que pesquise na área de acessibilidade. (UFFS, 2015)

Um exemplo dessa não estruturação é o Campus Erechim que em seu Setor de Acessibilidade há somente a atuação de um profissional, o tradutor e intérprete de Libras, ou seja, conforme a resolução deveria haver outros profissionais atuando diretamente com as demandas de acessibilidade, infelizmente, essa situação é replicada nos demais campi.

Entendemos que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os processos de inclusão no Ensino Superior são indispensáveis essas ações são coletivas e permanentes, devem prever a participação ativa desses estudantes no tripé acadêmico ensino, pesquisa e extensão. Nas palavras de Rosseto e Iacono:

Portanto, pensar no processo inclusivo no Ensino Superior, exige um trabalho coletivo e colaborativo, com práticas pedagógicas que assegurem, verdadeiramente a apropriação do conhecimento por parte dos alunos com deficiência/NEE (Rossetto; Iacono, 2022, p. 169).

Por fim, trazemos a fala de E4, *“Nós podemos estudar qualquer coisa e em qualquer lugar só precisa desse cuidado com o que precisamos”*. Essa fala nos toca profundamente, pois demonstra um clamor por ser respeitado dentro desse sistema de ensino. Esses estudantes possuem habilidades e capacidades específicas que necessitam de suporte físico e cognitivo, isso é fato, com o apoio necessário a inclusão flui.

Mantoan (2006), defende a necessidade de superar a visão tradicional e enraizada. Argumentando que é importante deixar para trás esse olhar viciado e limitante para promover uma educação mais inclusiva e adaptada às necessidades de cada estudante.

Acreditamos que para a efetivação da inclusão seja possível é necessário um olhar atento ao estudante, conhecer mais profundamente esse indivíduo respeitando suas características pessoais, físicas e sociais. Só assim, é possível reformular, repensar, refazer e fazer o processo inclusivo.

Nesse processo, a intenção é garantir aos estudantes o óbvio - o direito à educação - uma educação de qualidade e inclusiva. Que esse direito fundamental garanta a realização pessoal e social desses indivíduos, e que nesse contexto, possibilite o êxito acadêmico objetivo principal desse estudo.

Diante dessas considerações, além de um diagnóstico apresentado nas “Considerações Finais”, este trabalho propõe como *Produto Educacional* orientações para inclusão na Universidade em formato de manual com o título “Docente Inclusivo”. Esse manual se encontra em arquivo separado da dissertação.

O diferencial do mestrado profissional é o produto, ou seja, uma devolutiva prática do que está sendo desenvolvido e construído na academia para a sociedade. E, segundo Sartori e Pereira (2020), deve se orientar por dois eixos: diagnóstico e intervenção. Na pesquisa aqui desenvolvida, o objetivo de encaminhar as demandas das pessoas com deficiência na Universidade, para servirem de amparo para a proposição de diretrizes a nível Institucional e, assim, contribuir para a redução do índice de evasão desse público estudantil.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As grandes conquistas da humanidade foram obtidas conversando, e as grandes falhas pela falta de diálogo. (Stephen Hawking)⁴⁶

Ao refletir sobre o processo de reestruturação e expansão da universidade pública brasileira nos últimos anos, este trabalho propõe um olhar sobre o novo público universitário, em especial às pessoas com deficiência, que passaram a ocupar o espaço acadêmico com mais intensidade. Esse público, que historicamente esteve à margem do ensino superior, encontrou um lugar nessa instituição de ensino que tradicionalmente atendia principalmente grupos da elite.

A Universidade Federal da Fronteira Sul surgiu como parte de um movimento nacional de expansão e popularização da educação superior e tem no seu lema o comprometimento de garantir acesso à educação superior pública, gratuita e de qualidade para todos. Desde sua criação, a UFFS reservou aproximadamente 90% das vagas para estudantes de escolas públicas, distribuídas em diversas modalidades que consideram renda familiar, procedência escolar, autodeclaração, entre outras. Além disso, a UFFS, signatária de políticas nacionais, implementou políticas internas de assistência estudantil, estruturadas em programas como auxílios socioeconômicos, alimentação, acompanhamento pedagógico e psicossocial, ações afirmativas, apoio a eventos acadêmicos, esportes e lazer, cultura e arte, promoção à saúde e moradia estudantil (Reis, 2019).

Para atender especificamente as pessoas com deficiência, a UFFS instituiu, em 2012, o Núcleo de Acessibilidade com o objetivo de “atender alunos e servidores com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, quanto ao seu acesso e permanência na instituição” (UFFS/Resolução nº 3, 2012). Os esforços dos Setores de Acessibilidade dos campi demonstram que a UFFS está progredindo em direção à acessibilidade. No entanto, este ainda é um processo em estágio

⁴⁶ Stephen Hawking (1942-2018) foi um físico teórico, cosmólogo e autor britânico, reconhecido internacionalmente por sua contribuição à ciência, sendo um dos mais renomados cientistas do século. Diagnosticado com esclerose lateral amiotrófica (ELA), uma rara doença degenerativa que paralisa os músculos do corpo.

inicial na instituição, e os resultados desta pesquisa estão alinhados a esse processo.

Este trabalho não busca fornecer soluções definitivas para as questões discutidas, mas destaca a emergência de ações que auxiliem na diminuição da evasão dos estudantes PcD's na Universidade. O estudo apontou que as motivações variam, refletindo diferentes experiências e desempenhos escolares conforme as classes sociais dos indivíduos. Além disso, as barreiras atitudinais e estruturais constantes, exigem uma reflexão sobre intervenções institucionais. Tais intervenções são necessárias para reduzir essas fragilidades que afetam diretamente a inclusão e permanência desse público.

Os resultados das entrevistas com os estudantes indicam que os temas que mais merecem a atenção da UFFS estão relacionados à importância de desenvolver práticas pedagógicas que incentivem desenvolvimento acadêmico dos estudantes. Também ficou evidente que é necessário conscientizar os professores de que os estudantes com deficiência são capazes de aprender, desde que lhes sejam oferecidas ferramentas e adaptações adequadas. Além disso, é fundamental promover a aceitação mútua e a compreensão de que cada pessoa é singular e possui suas próprias especificidades.

Nesse sentido, é fundamental que os professores recebam suporte na organização do processo de inclusão em sala de aula para alunos com deficiência. A gestão da universidade deve promover condições para aproximar os docentes e promover o diálogo sobre métodos de melhoria do processo educativo para esses estudantes. A formação continuada dos professores universitários é imprescindível para a concretização da inclusão de estudantes com deficiência na UFFS, visando colaborar na prática pedagógica em uma sala de aula onde habita a diversidade humana.

Outro ponto, é a reestruturação do Núcleo de Acessibilidade e dos Setores nos Campi. Além dos Tradutores e intérpretes de Libras, que no momento são os únicos profissionais diretamente relacionados a acessibilidade, é importante a contratação de outros profissionais com formações específicas na área da Educação Inclusiva para atuarem

diretamente com os estudantes PcD's, e assim, realizarem o acolhimento dos estudantes, a identificação/avaliação das demandas de acessibilidade, a comunicação aos colegiados sobre a condição do estudante, disponibilidade de atendimento especializado e elaboração de adaptações necessárias durante o percurso acadêmico.

A partir dos resultados obtidos nesta pesquisa, desenvolvemos aqui para além de um diagnóstico, sugestões em formato de manual com instruções para os docentes que atuam na Universidade. E que esses resultados e proposições possam contribuir para que a Universidade Federal da Fronteira Sul cumpra seu papel social e sua missão institucional “compromisso da UFFS em garantir o acesso à educação superior pública, gratuita e de qualidade para todos” (UFFS, 2010).

Ao concluir esta pesquisa, percebemos que ainda há muito a ser explorado. Essa sensação surge porque o que escrevemos não é estático, mas um conhecimento em construção, visto que nesse trabalho os personagens principais foram as pessoas e como todos nós, inacabados, Freire (1996).

Confiamos, portanto, na transformação da sociedade e na construção de uma universidade inclusiva para todos os estudantes, com ou sem deficiência. Reconhecendo os limites desta pesquisa e dos pesquisadores, destacamos que as reflexões sobre inclusão no Ensino Superior apresentadas neste estudo foram as possíveis para o momento e que esse é apenas um parágrafo escrito na história da diversidade humana.

9. REFERÊNCIAS

AMADO, João; FERREIRA, Sónia. A entrevista na investigação em educação. In: AMADO, João (org). **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. Imprensa da Universidade de Coimbra: 2 edição, Outubro 2017.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Educação inclusiva** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004. v. 3: a escola / coordenação geral SEESP/MEC.

AZEVEDO, Sérgio. **Políticas Públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação**. Rio de Janeiro: Fase, 2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo** / Laurence Bardin; tradução Luís Antero Reto Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRAGANÇA, M. das G. V., & Oliveira, Z. M. F. de. (2006). **Educação inclusiva: significado e realidade**. *Linhas Críticas*, 11(21), 217–228.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 1 jan. 2023.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto Nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº 10.048**, de 08 de novembro de 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2001.

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

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. Brasília: MEC/SEESP, 2002

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 5.296**, de 02 de dezembro de 2004. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto Nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais –** orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais de acessibilidade na educação superior e a avaliação in loco do sistema nacional de avaliação da educação superior (SINAES).** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013. p. 37 Disponível: http://www.ampesc.org.br/_arquivos/download/1382550379.pdf Acesso: 01 abr. 2023

BRASIL. LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015. Institui a **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.

BRASIL. INEP. **Censo da Educação Superior, 2021.** Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadorescenso-da-educacao-superior> Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. Decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020. **Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.** Disponível em: Acesso em 07 de maio de 2023.

BISOL, Cláudia Alquati, Nicole Naji Pegorini and Carla Beatris Valentini. **“Pensar a deficiência a partir dos modelos médico, social e pós-social.”** *Cadernos De Pesquisa* 24 (2017): 87-100.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. Cap. VI: **Espaço social e gênese de classes. O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação.** Petrópolis: Vozes, 1998

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação.** 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **Os três estados do capital cultural.** In: BOURDIEU, P. *Escritos de educação.* Seleção, organização, introdução e notas: Maria Alice

Nogueira e Afrânio Catani. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015c. p. 79- 88. (Coleção Ciências Sociais da Educação).

BOURDIEU, Pierre. Cap. VI: **Espaço social e gênese de classes**. O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BRISENDEN, Simon. **Independent Living and the Medical Model of Disability**. In: SPECTRUM OUR HISTORY 30 Years of Independent Living 1984-2014.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2004.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a Universidade**. São Paulo: Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, 2001.

COSTA, Marília Comparini. **Como a universidade se mostra preparada para promover inclusão e formar pessoas com deficiência? O caso da Faculdade de Gestão e Negócios da Universidade Federal de Uberlândia**. 2021. 29 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Administração) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021. Acesso em: 09 abr. 2023

Cunha, S.M.; Carrilho, D.M. (2005). **O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico**. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(2), 215-224.

DAHER, Donizete. **Pierre Félix Bourdieu: Biografia e Conceitos Principais**. Universidade Federal Fluminense, 2020. Disponível em: <<http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/581015> > Acesso em 15 abr 2024.

DALBERIO, Osvaldo. **Os desafios éticos da pesquisa social** / Osvaldo Dalberio. – Franca : UNESP, 2008.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. **Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris**. 10 dez. 1948. Disponível em: . Acesso em: 26 dez. 2022.

DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS. **PESQUISA**, março 2020. Disponível em <<https://www.dicio.com.br/pesquisa> > Acesso em 01 out.2022.

DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Educar em Revista, Curitiba, Editora UFPR, n. 24, p. 213-225, 2004.

Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores Intérprete e guia/intérpretes de língua de sinais. Nota Técnica, nº2/2017. 2017. Disponível em: <http://febrapils.org.br>. Acesso em: 23 abr 2024.

FELICETTI, Vera Lucia; MOROSINI, Marília Costa. **Equidade e Iniquidade no Ensino Superior: uma reflexão. Ensaio**. 2009. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/Gq8c9dWsgVskC3LDcnV8j9H/?lang=pt>> Acesso em 06 abr 2024.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia do compromisso: América Latina e educação popular**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 12. ed. São Paulo: Paz e terra, 1996.

FIGUEIRA, Emilio. **Caminhando em silêncio: uma introdução à trajetória das pessoas com deficiência na história do Brasil**. São Paulo: Giz editora, 2008.

FONSECA, Franklandia Leite Moreira. **Evasão no ensino superior: a socialização acadêmica interrompida no mundo universitário da UFRN** / Franklandia Leite Moreira Fonseca – Natal: Faculdade Metropolitana Norte Rio-grandense, 2020. 150 p.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUIMARÃES, Raquel. **Deficiência e cuidado:: por quê abordar gênero nessa relação?** SER Social, Brasília, v. 10, n. 22, p. 213–238, 2009. DOI: 10.26512/ser_social.v10i22.12983. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/12983. Acesso em: 25 mai. 2024.

HAMEL, Jeffrey. **La méthode de cas en sociologie et en anthropologie**. Revw de l'Institut de Sociologie, 1-4. 1992

RADIN, José Carlos; VALENTINI, Delmir José; ZARTH, Paulo. **História da Fronteira Sul**. Chapecó : Ed. UFFS, 2016. 352 p.

IACONO, Jane Peruzo. **Pessoa com deficiência, educação e trabalho: reflexões críticas**. 1ed. ed. Cascavel: EDUNIOESTE, 2015. v. 1. 251p

IACONO, Jane Peruzo. **A escolarização de alunos com deficiência intelectual: a concepção histórico-cultural e os desafios em tempos de educação inclusiva**. Pessoa com deficiência, educação e trabalho: reflexões críticas. 1ed. ed. Cascavel: EDUNIOESTE, 2015. v. 1. 251p.

IACONO, Jane Peruzo; DALGALO, V. S. ; SILVA, D. R. ; SILVA, V. L. R. R. ; TURECK, L. T. Z. . **Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Unioeste frente as novas demandas**. Relato de experiências exitosas das IES: formação do docente do ensino superior, assistência estudantil e assistência pedagógica. 1ed.cascavel: EDUNIOESTE, 2017, v. 1, p. 405-417.

Lei Nº 12.029, Dispõe sobre a criação da Universidade Federal da Fronteira Sul UFFS e dá outras providências de 15 de setembro de 2009.

LOSS, Adriana Salete; VAIN, Pablo Daniel. **Ensino Superior e inclusão: palavras, pesquisas e reflexões entre movimentos internacionais**. 1 ed. Editora? Curitiba, 2018.

LEPKE, Sonize. **O aluno com deficiência: a caixa preta da escola pública**. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2013

LEPKE, Sonize. **Formação continuada de gestores das escolas públicas**. Educação em tempo integral: entre muitas discussões. 2015.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. **Atendimento Educacional Especializado: o direito de ser sendo diferente na escola: por uma escola das diferenças**. Procuradoria Geral da República, 2006. Disponível em: <http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=17820>. Acesso em: 25 mai. 2024.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. **Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. **Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições**. Inc. Soc., Brasília, DF, v.10 n.2, p.37-46, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4030> Acesso: 24 abr 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglé. **Integração x Inclusão - Educação para Todos**. LEPED/Unicamp, agosto de 1993. Disponível em: <http://styx.nied.unicamp.br/todosnos/acessibilidade/textos/revistas/IntegInclusaoEscolaParaTodos.rtf/view> Acesso: 22 out 2022.

MAZZOTI, Alda Judith. **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. São Paulo: Cortez, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis – Rio de Janeiro, Vozes, 2001.

MORAES, Nayane Cardoso de Souza (letra minúscula). **Evasão escolar de estudantes com deficiência no ensino superior: narrativas e desafios**. Dissertação (Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo. 2019.

MOREIRA, L.C. **Acesso e permanência de pessoas com necessidades especiais no Ensino Superior**. Ponto de Vista Revista de Educação e Processos Inclusivos n.10, Florianópolis: Núcleo de Publicações – CED – UFSC, 2008

MOROSINI, M.; FERNANDES, C. **Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções**. Educação por escrito, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Bourdieu e a Educação** / Maria Alice Nogueira, Cláudio Martins Nogueira. - 4. ed.; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira. **Os casos excluídos da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Santa Maria: UFSM: Ed.pe.com, 2017

PEREIRA, Rosamaria Reo, FACIOLA, Rosana Assef, PONTES, Fernando Augusto Ramos, RAMOS, Maély Ferreira Holanda e SILVA, Simone Souza da Costa. **Alunos Com Deficiência Na Universidade Federal Do Pará: Dificuldades E Sugestões De Melhoramento**. 2020.

PICCOLO, Gustavo Martins. **Por um pensar sociológico sobre a deficiência**. Curitiba: Appris, 2015.

PIMENTEL, Susana Couto. **Estudantes com deficiência no Ensino Superior: construindo caminhos para desconstrução de barreiras na UFRB**. Cruz das Almas/BA: NUPI, PROGRAD, UFRB, 2013.

PERON, Lucélia. **As representações sociais sobre as políticas de inclusão de estudantes com deficiência na educação superior: um estudo com docentes de uma universidade do sul do Brasil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2016

POZOBON, L.L.(Org) et al. **Apoio Estudantil: reflexões sobre o ingresso e permanência no ensino superior**. Santa Maria: UFSM, 2008

RAMPELOTTO, E.M. **Mesmidade ouvinte e alteridade surda: invenções do outro surdo no Curso de Educação Especial da UFSM**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação e Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004

REIS, Kelly Cristina dos. **Evasão na Educação Superior: um estudo de caso dos cursos de graduação da Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Erechim**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2019

ROSSETTO, Elisabeth.; IACONO, Jane. Peruzo. **Inclusão e ensino superior:: práticas pedagógicas com alunos com deficiência/NEE na perspectiva da psicologia histórico-cultural**. Educação e Filosofia, Uberlândia, v. 36, n. 76, p. 133–174, 2022. Disponível em <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/60453> Acesso em: 16 maio. 2023.

SARTORI, Jeronimo; PEREIRA Ingrassia Thiago. **A construção do conhecimento no mestrado profissional em educação**. Ed. Edufma, 2020.

SANTOS, Isabela Samogim e Alex Sandro Gomes Pessoa. **“Fatores que Dificultam a Permanência de Estudantes com Deficiência no Ensino Superior.”** (2019).

SARTORETTO, Mara Lúcia; SARTORETTO Rui. **Atendimento Educacional Especializado e laboratórios de Aprendizagem: O que são e a quem se destinam O QUE SÃO E A QUEM SE DESTINAM.** Disponível em: https://assistiva.com.br/AEE_Laborat%C3%B3rios.pdf Acesso em 24/01/2023

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: o paradigma do século 21.** Revista Inclusão, da Seesp/MEC, ano I, n. 1, out. 2005, p. 19-23. Disponível em: < <http://www.apabb.org.br/visualizar/Incluso-o-paradigma-do-seculo-21/1182>> Acesso: 12 out 2022

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SCHWARZ, Andrea e HABER Jaques. **Gestão de pessoas com deficiência no ambiente de trabalho São Paulo:** Febraban - Federação Brasileira de Bancos. Agosto/2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. **A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea.** Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, Brasil, 2011

SILVA, Kele Cristina da. **Condições de acessibilidade na universidade: o ponto de vista de estudantes com deficiência /** Kele Cristina da Silva. – Marília, 2017.

SILVA, Otto Marques da. **A Epopéia Ignorada: A pessoa Deficiente na História do Mundo de Ontem e de Hoje.** São Paulo: CEDAS, 1986.

SILVA, Jailma Cruz e PIMENTEL, Adriana. Miranda. (2021). **Inclusão educacional da pessoa com deficiência visual no ensino superior.** Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional, 29, e2904. <https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoAR2193>. Acesso em: 09 set. 2022.

SILVA, Luciana Guedes da. **Evasão no ensino superior brasileiro: riscos e arranjos institucionais.** 2017. 68 f., il. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional)—Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SOUZA, Jessé. **(NÃO) RECONHECIMENTO E SUBCIDADANIA, OU O QUE É “SER GENTE”.** LUA NOVA Nº 59, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/p4F65RZgPJHSGXn4BTkvPyr/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 04 Set 2023.

SOUZA, Jessé. **A ralé brasileira: quem é e como vive.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

SOUZA, Jessé. **Os batalhadores brasileiros: nova classe média ou nova classe trabalhadora?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

OLIVEIRA, Nathália Dias Pereira Alves e LORETO, Maria das Dores Saraiva de. **O processo de evasão de estudantes deficientes na educação superior: o caso da Universidade Federal de Viçosa/MG.** Educação em Análise, Londrina, v. 5, n. 1, p. 161–184, 2020. DOI: 10.5433/1984-

7939.2020v5n1p161. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/40761>. Acesso em: 15 maio 2023.

OMS - ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *Programa Mundial para as pessoas com deficiência*, 1982.

UNESCO. Organizações das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (Conferência de Jomtien)**, Tailândia: Unesco, 1990.

UFFS - UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. **Estatuto**. Chapecó, SC: UFFS, 2010.

UNESCO. Organizações das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, **Declaração de Salamanca: Princípios, Políticas e Prática em Educação Especial**, Brasília: M. J. CORDE, 1994. 145

UNESCO. Organizações das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, em 10 de dezembro de 1948. Brasília: Unesco. 1998.

VARGAS, Gardia Maria Santos de. **A inclusão no ensino superior: a experiência da disciplina Prática Pedagógica – Prática de Ensino de uma turma de alunos cegos e com baixa visão**. In: Ponto de Vista. N.8. Florianópolis, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/issue/view/717>. Acesso em: 10 maio de 2024.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Neoliberalismo, império e políticas de inclusão: problematizações iniciais**. In: RECHICO, Cinara Franco; FORTES, Vanessa Gadelha (Org.). *A educação e a inclusão na contemporaneidade*. Boa Vista: UFRR, 2008, p.11-28.

APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Entrevista com estudantes com deficiência evadidos da Educação Superior

- Descreva um pouco como foi sua relação com a escola e estudos desde a infância.
- Durante o seu desenvolvimento, sua família acompanhou o processo? Se sim, quais pessoas da família e de que maneira? Você teve acesso a outras formas de interação social? Teatro, museus, feiras, etc.?
- Como foi sua adaptação no ambiente escolar? Você teve algum tipo de acompanhamento específico? Se sim, qual e como era desenvolvido?
- Quando ingressou na Universidade, quais as principais dificuldades encontradas? O espaço universitário estava adaptado para sua situação? Quais os fatores que impactaram para que houvesse desistência do curso?
- Para você, o que é necessário em uma universidade que se propõe ser inclusiva?

APÊNDICE B – Apresentação das Categorias de Análise

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	NARRATIVA (Unidade de Registro)
Trajetória Escolar e Pessoal Inclusão e Permanência	Relação com a escola e dificuldade nos estudos	“Eu sempre gostei muito de estudar. Depois de um tempo eu fiquei meio ruim em números, mas tipo, se eu conseguisse seguir uma linha de raciocínio, eu conseguia. mas, enfim, é isso. Eu tinha algumas dificuldades, porque eu não sou nenhum prodígio, mas dava para contornar com o estudo.” (E1) “Bem de boa, desde pequeno eu gostava de estudar, sempre eu fui bastante interessado, sempre tirei notas boas, sempre fui bem incluído. Toda a adaptação que eu precisei na minha vida acadêmica eu consegui, desde professor, coordenador de tudo. (E2) “Assim, eu sempre fui uma boa aluna. Só que eu não me socializava com outras crianças, eu tinha e eu tenho até hoje dificuldade de socialização, mas, era só isso. Eu também tinha muita dificuldade com números, então eu sempre ficava de recuperação na escola com relação a matemática.” (E3)

	“Era uma escola que usava a leitura labial e eu praticamente só copiava. Depois eu fui para uma escola de inclusão e ficava um período em cada escola. Aí eu fui crescendo, até os 8 anos eu não sabia e não entendia nada. [...] era uma escola bilíngue e eu aprendi muito, não tinha intérprete era tudo em libras. Com 9 anos eu já sabia ler, escrever, com 12 anos eu já tinha desenvolvido igual outras crianças. Porque eu tinha contato com minha comunidade surda, na escola e na associação de surdos. Foi uma época maravilhosa.” (E4) “Bem, eu sofri muito na escola. Quando eu era pequena eu não estudava na sala inclusiva. Era uma sala só com surdos e eu tinha muita dificuldade em português e matemática. A sorte é que minha mãe sempre ajudou ela sabe Libras e eu perguntava os significados e ela explicava. Eu entendia minha mãe e a professora não. Eu só aprendi realmente o português aos 21 anos e matemática eu tinha uns 14 +-.” (E5)
--	--

		“Eu tive um pouco de dificuldade de acompanhar, até a questão da coordenação também. E até a prof pediu pra minha mãe ver, mas, na cabeça um pouco mais antiga elas pensavam assim que “ah que quer saber o que da nossa vida”. Então acabou passando e eu logo me formei no eu cheguei na oitava série daí fiz a minha parte.” (E6). ... “Quanto a isso, foi tranquilo. Só a única dificuldade foi que na primeira série, acho que agora é primeiro ano na Ensino Fundamental, a professora notou que eu não enxergava em um lado do quadro. Aí ela passou isso pra minha mãe. E aí a gente foi no Oftalmo e foi quando eu comecei a usar óculos.” (E7)
	Acompanhamento familiar escolar e em outras interações sociais	“ Meu pai morreu quando eu era pequena, mas a minha irmã e a minha mãe, principalmente, elas sempre me incentivaram muito, sempre me levaram, sempre foram elas que me incentivaram a ir para UFFS, e no que elas podiam, elas ajudavam na minha educação. [...]

	Eu sempre fui ao museu, a convenções de cultura, de outras culturas, de outros países. Sempre que tinha por aqui, pelo meu... pelo Litoral de São Paulo, a gente tentava ir. Eu gosto muito de filmes musicais. mas a cultura eu gosto bastante eu acho que agrega na nossa vida.” (E1) “Tive bastante, academicamente até a 4ª...5ª série eles ajudavam. Depois, como eles não sabiam, eles me deixavam estudar tranquilo, sempre apoiaram pra estudar. Estuda porque nós a vida foi assim e não queremos isso pra você. Sempre incentivaram. [...] A única coisa de teatro que eu ia é que antigamente eu ia na APAE de Xanxerê e eles fazem todo ano a noite cultural e também nós ia bastante em bailes quando era adolescente. O pai e a mãe dançava eu pra não ficar em casa ia junto com eles.” (E2) “A minha mãe sempre buscava especialista na área do autismo todo esse tempo. Só que na época a psicóloga não tinha tanto conhecimento do autismo, então eu já fui
--	--

		pro “SaSi” eu já fui pro “CAPS”. Então eu sempre fazia acompanhamento com essas duas unidades junto com a escola. Por que depois que eu estudei no CEIB eu fui pra uma escola municipal aqui de Chapecó, daí eles encaminhavam pro “CAPS” e o “SaSi”...eu sempre passei por psicólogos e psiquiatras e isso foi sempre conquistado porque a minha mãe sempre buscava isso. [...] eu não participava dos passeios da escola, eu ficava em casa. As vezes eu ia no cinema, mas sair com frequência eu não saio muito.” (E3) “Minha mãe sempre junto e meu pai muito bravo. Até que o médico disse: “Calma, vai dar tudo certo. Hoje tem Libras...” e explicou. Minha mãe entendeu tudo...mas meu pai seguiu não aceitando. [...] Eu participei de muitas coisas, principalmente com a associação de surdos. Viagens, passeios era muito bom. A minha mãe deixava eu aproveitar junto com a minha comunidade surda.” (E4) “A sorte é que minha
--	--	--

		mãe sempre ajudou ela sabe Libras e eu perguntava os significados e ela explicava. Eu entendia minha mãe e a professora não. [...] Minha família é muito caseira. Eu lembro que eu sempre ficava em casa, meus pais tinham medo. Eu só tive minha liberdade aos 18 anos, aí eu mudei de cidade.” (E5) “ Eu sou a mais velha então assim logo no começo tinha bastante dificuldade até a mãe me ajudava, mas logo foi vindo as outras também perto uma da outra, né? E aí, a gente tinha que se virar sozinho ela (mãe) também não tinha uma base não tinha esse conhecimento a mãe estudou até a quarta série então ela também não tinha como auxiliar de uma melhor forma mas a melhor forma que ela pode. [...] Agora essas coisas culturais, essas coisas eu não tinha acesso não, eles não tinham condições.” (E6) “ Sim, meus pais sempre me incentivaram a estudar, a terminar o Ensino Médio e cursar o Ensino Superior. Sempre teve esse apoio, sim. [...] Quando a escola, ofertava essas
--	--	---

		viagens, sim. Mas eu venho de uma cidade bem pequena, aí não tem teatro, não tem cinema. Aí a gente não tinha carro. Então, para se deslocar para outras cidades, as cidades, assim, que dá para dizer, perto de São João da Ortiga, que é onde eu sou, fica o cinema, ou é Passo Fundo, ou é Erechim.” (E7)
	Situação Socioeconômica	“[...]eu não sou de uma família de boas, sabe? Daí começou a apertar porque tinha o transporte e o transporte era caro. [...] a partir do 2º ano eu fiz o “Menor Aprendiz”, ou seja, eu trabalhava, fazia curso e estudava.” (E2) “Na verdade quando eu tinha 5 anos, meus pais se separaram. Quando eu tinha 11 anos fui morar com meu pai, porque era perto da escola. E o contato com minha mãe e minha irmã diminuiu. Fui um período difícil, morar com a madrasta e pai.” (E4) “[...] também não tinha uma base não tinha esse conhecimento a mãe estudou até a quarta série então ela também não tinha como auxiliar de uma melhor forma mas a melhor

		forma que ela pode. Agora essas coisas culturais, essas coisas eu não tinha acesso não, eles não tinham condições.” (E6) “[...]o meu pai e a minha mãe trabalhavam para não faltar nada em casa. Não dava para esbanjar. Tipo, dava as coisas quando podia.” (E7)
	Acompanhamento Específico	“Eu estudei mais em escola especial por causa do atendimento físico, mas sempre fui na regular. Do 1º ao 5º ano eu tive a segunda professora, aí depois eu fui sozinho. Fui do 6º até metade do 1º sem segundo professor. Aí depois eu vi que não ia conseguir, devido aos conteúdos porque eu sempre fiz no notebook e tem matérias “tipo as exatas” que é complicado de fazer no notebook exige um tempo a mais. Aí eu fui obrigado a pedir um segundo professor. Era mais na escrita.” (E2) “[...]...eu sempre passei por psicólogos e psiquiatras”. (E3) “[...]no Ensino Médio eu tive que ir pra inclusão, com intérprete mas escola normal”. (E4)

		“Intérprete [...] Eu lembro que na escola tinha psicóloga, mas não interagia com os surdos.” (E5)
	Relações Interpessoais	“A relação interpessoal com outras pessoas é mais complicada, porque existe muito preconceito acerca da deficiência. E creio que as mulheres das escolas não estão preparadas para isso.” (E1) “Por incrível que pareça foi bem tranquilo. Eu sempre fui de fazer amizade fácil, então foi bem tranquilo. [...] Claro no Ensino Fundamental bullying e tal ... mas tipo...é criança daí é mais complicado essa parte, né? E eu sempre fui compreensivo devido a isso.” (E2) “Eu sempre fui uma boa aluna. Só que eu não me socializava com outras crianças, eu tinha...eu tenho até hoje dificuldade de socialização.” (E3) “Eu não interagia muito, o professor cobrava muita atenção.” (E5)

		“[...] para a gente tem momentos bem difíceis assim sabe e a gente pedir para repetir as coisas das pessoas assim não ter paciência às vezes né de tá repetindo de estar falando e a gente às vezes também fica com vergonha de perguntar às vezes mais que uma vez porque naquele momento ocasião. [...] Então às vezes a paciência também não é toda aquela, a gente muitas vezes acaba se frustrando em algumas coisas dificuldades eu sinto essa. Às vezes a necessidade eu sei que as pessoas também ninguém tem tempo hoje em dia mais difícil, né? A gente tem que se adaptar porque a dificuldade é minha né eu que tenho que saber lidar por mais que as pessoas.” (E6)
Inclusão e Permanência	Dificuldades na Universidade	“Na UFFS em si, eu tinha apoio pros pés. Show! Mas o caminho de lá é extremamente, desculpa os arquitetos, mal projetado pra pessoas com deficiência. Aí tem rampa, gente, aquela rampa não resolve nada, a gente vai, a gente vai, não tá errado, nós vamos aos locais, né, andando. Então, um

	dos maiores motivos de eu ter saído da UFFS foi o psicológico que a faculdade não estava preparada para lidar, porque na época, se não me engano, a psicóloga da faculdade tinha ido embora, ela tinha ido para outra cidade. A falta de recursos, porque eu entrei sem cota, mesmo como pessoa com deficiência, eu entrei sem cota. Chegou a época que eu vivia da pensão do meu pai que faleceu, mas eu fiquei, diz, acabei perdendo a submissão, porque eu fiz 21, e nisso eu fui tentar COTA, eu fui tentar algum auxílio, e eu, quando me informaram, eu não tinha direito a auxílio nenhum.” (E1) “Pra mim foi um choque, porque, a escola é um sistema e na faculdade é completamente outro e eu tive um pouco de dificuldade pra “pegar no tranco” eu tava acostumado com uma coisa e fui pra outra. E também de adaptação foi bem tranquilo em questão da turma e professores. Teve dois que por mais que a acessibilidade (setor) falasse e tal, não resolvia, mas eu dava meu jeito. [...] acessibilidade falava, falava, falava e nunca resolvia e eu acabei me
--	---

		atrasando muito no curso por causa dessas duas matérias. (E2) “Assim, eu sou uma pessoa que durante as aulas eu sempre levava dúvida pra casa, porque eu não tinha coragem de perguntar pro professor. Teve bastante matérias na UFFS que eu reprovei.” (E3) “Quando eu entrei no curso de Administração a intérprete era muito fluente, muito boa e eu conseguia acompanhar as disciplinas. Só a disciplina de matemática eu não conseguia acompanhar. Reprovei três vezes (E4) “Eu gostei muito do lugar. O problema é que os professores me ignoravam, só falava com os outros alunos. E no intervalo eu sempre ficava sozinha. Eu me sentia triste e deslocada.” (E5) “É aquela coisa, sempre tem alguma dificuldade. Assim nem sempre se dão conta que a pessoa tem uma dificuldade, tem uma limitação, sabe? Então às vezes a paciência também não é toda aquela, a gente muitas vezes acaba se frustrando em algumas
--	--	--

		coisas dificuldades eu sinto essa.” (E6) “Eu sabia que seria difícil, mas não estava me atentando que era tanto. Mas tive dificuldade. [...] É uma disciplina bem puxada. Não menosprezando o ensino, porque eu sempre estudei em escola pública. Desde pequena, sempre estudei em escola pública. Mas não é forte como uma universidade federal exige, né? A base não é sólida como uma... Porque a física, que eu digo, é a física 1, né? O segundo semestre, que é a base ainda da engenharia. A gente não chega na universidade com essa base forte.” (E7)
	Evasão	“A principal questão de ter saído, foi a questão social e psicológica.” (E1) “Eu saí na verdade por três motivos. O primeiro é porque o curso era integral era o dia todo, aí tipo, eu não sou de uma família de boas, sabe? Daí começou a apertar porque tinha o transporte e o transporte era caro; A segunda que eu acabei desistindo é porque eu tinha conseguido um emprego e aí eu olhei pro lado econômico e eu pensei “não tá mais me satisfazendo isso” a

	graduação pode ser gratuita, mas os gastos tão ficando alto demais; E a terceira foi por causa de dois professores que a acessibilidade falava, falava, falava e nunca resolvia e eu acabei me atrasando muito no curso por causa dessas duas matérias. Aí eu vi que ia ficar mais 4 ou 5 anos lá e não ia passar...aí...eu optei por trancar.” (E2) “Por dificuldade de locomoção que eu não ia conseguir ir pra UFFS.” (E3) “Eu nunca desisti, eu sempre sonhei em ter uma vida melhor. Que mesmo sendo surda eu pudesse me sobressair na sociedade. E eu consegui, me formei, casei, trabalho e tenho minha família. Tenho tudo que outra pessoa sem deficiência pode ter.” (E4) “Desisti porque tinha dificuldade de entender e faltou essa interação com os outros e professores e também porque precisava trabalhar.” (E5) “ E aí, eu tava trabalhando fora também e a faculdade também exigia bastante,
--	---

		né? Por mais que fosse à noite mas assim é bastante leitura, bastante informações, buscar que não é só lá dentro que tinha que buscar muita coisa fora. Então eu não consegui dar conta, sabe? Aí eu resolvi desistir.” (E6) “A gente não chega na universidade com essa base forte. Então, a gente perde pelo caminho. A gente acredita que seja um desses fatores que me fez desistir.” (E7)
	Universidade que se propõe inclusiva	“Então, eu acho que, primeiro de tudo, a faculdade tinha que se integrar com a sociedade para fazer uma ponte e melhorar para todo mundo, tanto para os estudantes quanto para a sociedade, para a população perceber que nós não éramos uma ameaça. [...] nós que temos deficiência, vemos muitas pessoas falando por nós como se soubessem das nossas vivências e eles não perguntam pra gente Oi, o que você acha? Não é que nem você tá falando comigo que agora, ah, o que você acha? [...] custa você olhar para a visão do seu estudante, que literalmente teve um colapso, que a psicóloga da faculdade atestou, que eu não estava bem

		mentalmente.” (E1) “E a questão dos professores...eu sinceramente não sei o que posso falar, porque, fala, fala, fala e é quem (sic) não falar nada. O que adianta fazer alguma formação, alguma coisa se não vão aplicar?” (E2) “[...] deviam dar uma opção para alunos como eu que não podem ir pra universidade continuarem online.(E3) “Provas e avaliações em Libras, a metodologia de ensino para ouvintes e surdos também é diferente. Cada um tem um jeito de ser e aprender. Nós podemos estudar qualquer coisa e em qualquer lugar só precisa desse cuidado com o que precisamos.” (E4) “Para mim o principal é intérprete, e ter mais de um. Porque já aconteceu do intérprete faltar e eu ficar sozinha sem entender nada. E também os professores terem um tempo para explicar o conteúdo e d<u>u</u>vidas que temos. Porque eu me achava chata de ficar perguntando na aula. Eu
--	--	---

		nunca tive atendimento separado.” (E5) “Eu acho que tem que estudar o caso de cada pessoa. Ver a necessidade de cada um não é tudo igual. Conversar com a pessoa e ver a necessidade dela, qual a maior dificuldade e tentar absorver e adaptar. [...] E muito também é a compreensão das pessoas, eu acho que é o mais difícil, porque a pessoa esquece da tua limitação. Ignora. Mas não custa tentar, tentar fazer com que as pessoas entendam né? Algumas não querem nem saber da gente.” (E6) “Não sei se na época tinha monitoria da disciplina ou se hoje tem monitoria, mas talvez isso auxiliaria. [...] ou até um estudante, né? Que entenda a forma que o professor passa e transmita de uma forma mais clara.” (E7)
--	--	--

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

EVASÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Prezado participante,

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa **Evasão na Educação Superior: pessoas com deficiência na Universidade Federal da Fronteira Sul** Desenvolvida por Sheila Marques Duarte Bassoli, discente do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Erechim, sob orientação do Professor Dra. Adriana Salete

O objetivo central do estudo é compreender as motivações que levam aos estudantes com deficiência evadirem da Universidade, especificamente na Universidade Federal da Fronteira. A importância do estudo está na defesa de acesso e permanência de todos e todas na Universidade, independente de suas condições físicas, intelectuais, emocionais ou sociais.

O convite a sua participação se deve a ter tido uma vivência como estudante da UFFS e com isso colaborar nessa investigação. Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desista da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A sua participação consistirá em responder perguntas de um roteiro semiestruturado de entrevista à pesquisadora do projeto. A entrevista será gravada somente para a transcrição das informações e somente com a sua autorização.

Assinale a seguir conforme sua autorização:

☐ Autorizo gravação ☐ Não autorizo gravação

A entrevista será filmada nos casos de usuários da Língua Brasileira de Sinais e somente para a avaliação das informações e somente com a sua autorização.

Assinale a seguir conforme sua autorização:

☐ Autorizo filmagem ☐ Não autorizo filmagem

As entrevistas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas a pesquisadora e sua orientadora.

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, físico ou digital, por um período de cinco anos.

A participação na pesquisa poderá causar riscos, considerando isso, listamos possíveis riscos a sua participação: Invasão de privacidade, responder questões sensíveis, tomar o tempo do sujeito ao responder a entrevista, constrangimento a partir do conteúdo apresentado. Para evitar possíveis transtornos garantimos a confidencialidade, privacidade e a proteção da imagem, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas envolvidas. Garantimos que a entrevista será suspenso imediatamente ao perceber algum risco à saúde do participante. Garantir que sempre serão respeitados os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos.

Sobre divulgação dos resultados da pesquisa (Conforme Resolução CNS Nº 466 de 2012 item XI.2 .h)

_____ Os resultados serão divulgados em eventos e/ou publicações científicas mantendo sigilo dos dados pessoais. Sobre a Via do TCLE entregue ao participante da pesquisa (Conforme Resolução CNS Nº 466 de 2012 item IV.3.f)

Caso concorde em participar, uma via deste termo ficará em seu poder e a outra será entregue ao pesquisador. Não receberá cópia deste termo, mas apenas uma via. Desde já agradecemos sua participação!

CAAE: 70457023.1.0000.5564

Número do Parecer de aprovação no CEP/UFS: 70457023.1.0000.5564

Data de Aprovação: 14 de Agosto de 2023

(Preencher com o local e data)

Assinatura do Pesquisador Responsável

Contato profissional com o(a) pesquisador(a) responsável:

Tel: (54) 981408668 e-mail: sheilabassoli@gmail.com

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFS, RS-135, 200 - Zona Rural, CEP 99700-000, Erechim, Rio Grande do Sul – Brasil)

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFS:

Tel e Fax - 49- 2049-3745

E-Mail: cep.ufs@ufs.edu.br

www.ufs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2710&Itemid=1101&site=proppg

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFS - Comitê de Ética em Pesquisa da UFS, Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul, CEP 89815-899 Chapecó - Santa Catarina – Brasil

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Nome completo do (a) participante:

Assinatura:

ANEXO B – DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS

Com o objetivo de atender às exigências para obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, **Marcelo Recktenvald** o representante legal da instituição **Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Erechim** envolvida no projeto de pesquisa intitulado **EVASÃO NO EDUCAÇÃO SUPERIOR: PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA**

FRONTEIRA SUL declara estar ciente e de acordo com seu desenvolvimento nos termos propostos, salientando que os pesquisadores deverão cumprir os termos da resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e as demais legislações vigentes. (Obs.: para os casos de instituições que atendam criança/adolescentes – citar o Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura e Carimbo do responsável da Instituição

Local, data

**SHEILA MARQUES DUARTE BASSOLI
ADRIANA SALETE LOSS**

DOCENTE INCLUSIVO



UM MANUAL PRÁTICO PARA A INCLUSÃO DE
ACADÊMICOS PCD'S NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA
FRONTEIRA SUL



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO (PPGPE)

Docente Inclusivo: Um manual prático para a
inclusão de acadêmicos PcD's na Universidade
Federal da Fronteira Sul

Produto Educacional da dissertação de Mestrado
do Programa de Pós-Graduação Profissional em
Educação (PPGPE) da Universidade Federal da
Fronteira Sul(UFFS) Campus Erechim/RS.

Pesquisadora: Sheila Marques Duarte Bassoli
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Adriana Salete Loss

Erechim
2024



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL
EM EDUCAÇÃO (PPGPE)**

PRODUTO DE PESQUISA

EXPEDIENTE

Diretor da UFFS Campus Erechim-RS

Luís Fernando Santos Corrêa da Silva

Coordenadora Acadêmica da UFFS Campus Erechim-RS

Cherlei Márcia Coan

**Coordenador do Programa de Pós-Graduação
Profissional em Educação (PPGPE)**

Almir Paulo dos Santos

Professora Orientadora da Pesquisa

Prof^a Adriana Salete Loss

Pesquisadora Principal

Sheila Marques Duarte Bassoli

Apoio para pesquisa:

Estudantes e Técnicos da UFFS, Docentes do PPGPE,

Prof^a Sonize Lepke e Prof^a Jane Peruzo lacono

FICHA CATALOGRÁFICA



Sumário

Introdução	5
Conceitos Básicos	6
Amparo Legal	8
Deficiência Física	10
Deficiência Visual	11
Deficiência Auditiva	12
Deficiência Intelectual	13
Transtorno do Espectro Autista	14
Estratégias de Ensino Inclusivo	15
Avaliação	17
Considerações Finais	18
Referências	19

Introdução

O “Manual do Docente Inclusivo” surge a partir da pesquisa de mestrado intitulada “EVASÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: Pessoas com Deficiência na Universidade Federal da Fronteira Sul”. Nessa pesquisa ficou evidente que uma das principais fragilidades institucionais é a falta de preparo dos professores para atuar com as demandas da Educação Inclusiva. Nesse sentido, esse manual tem o objetivo de auxiliar os docentes do Ensino Superior em sua atuação profissional. O manual apresenta conceitos sobre a temática, legislações e regulamentações da Educação Inclusiva, terminologias adequadas para utilizar com os estudantes, sugestões e estratégias de ensino e aprendizagem. Além desse formato, o manual será apresentado na Língua Brasileira de Sinais - Libras, disponível por meio de *QR Code* ao final deste material. Esperamos que esse material ajude no desenvolvimento de uma Universidade Inclusiva para TODOS.



Conceitos Básicos

Inclusão: Significa combater a exclusão, respeitar e valorizar as diferenças, superando barreiras atitudinais e sociais. É promover a autonomia, colaborando na formação de pensamentos e julgamentos para que cada pessoa possa agir independentemente nas diversas situações da vida (Sassaki, 1997);

Acessibilidade: A acessibilidade é uma condição essencial para a inclusão, ela se apresenta de diversas formas, como a acessibilidade atitudinal, física, tecnológica, comunicativa, linguística e pedagógica (Decreto nº 5.296/2004);

Deficiência: É aquela pessoa 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 (Lei 13.146/2015);

Necessidades Educacionais Específicas: Refere-se às demandas individuais dos alunos que requerem suporte adicional para alcançar o êxito acadêmico. Essas demandas podem estar relacionadas a deficiências ou questões cognitivas, emocionais e de aprendizado (Relatório Warnock, 1978);

Conceitos Básicos

Capacitismo: É a ideia de que pessoas com deficiência são inferiores àquelas sem deficiência, tratadas como anormais, incapazes, em comparação com um referencial definido como perfeito. O capacitismo estrutural e inconsciente é a discriminação em razão da deficiência, muitas pessoas se referem às pessoas com deficiência com um certo “heroísmo”, ou em outras palavras, uma supervalorização da realização de tarefas básicas.(CNN Brasil, 2021);

Atendimento Educacional Especializado: Tem por objetivo ampliar o ponto de partida e de chegada do aluno em relação ao seu conhecimento. Proporciona uma relação com o saber diferente e objetiva ampliar a autonomia pessoal do estudante, garantindo outras formas de acesso ao conhecimento, por exemplo, através do BRAILLE, LIBRAS, uso de tecnologia, etc;



Amparo Legal

Legislações sobre Inclusão e Acessibilidade da Pessoa com Deficiência

LEI Nº 14.254, DE 30 DE NOVEMBRO DE 2021: Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Deficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem.

Fonte:www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20192022/2021/Lei/L14254.htm

DECRETO Nº 10.502, DE 30 DE SETEMBRO DE 2020: Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

Fonte:www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20192022/2020/Decreto/D10502.htm

LEI Nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015: Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), dispõe sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação.

Fonte:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2015/Lei/L13234.htm

LEI Nº 13.146, de 6 de julho de 2015: Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Fonte:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/015/Lei/L1316.htm

DECRETO Nº 7.824, DE 11 DE OUTUBRO DE 2012: Dispõe sobre o ingresso nas instituições federais de ensino.(reserva de vagas para pessoas com deficiência).

Fonte:https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2012/decreto/d7824.htm

DECRETO Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011: Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

Fonte: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20112014/2011/Decreto/D7611.htm

DECRETO Nº 7.234, de 19 de julho de 2010: Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, (acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação).

Fonte: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2010/Decreto/D7234

Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, documento que traça o histórico do processo de inclusão escolar no Brasil para embasar “políticas públicas promotoras de uma Educação de qualidade para todos os alunos”.

Fonte: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducaspecial.pdf>

LEI Nº 10172, DE 9 DE JANEIRO DE 2001: Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. (educandos com necessidades especiais, educação especial, integração das pessoas portadoras de deficiência).

Fonte: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm

LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. (Educação Especial).

Fonte: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

Deficiência Física (DF)

Conceito: Alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções;

Terminologia Adequada: Pessoa com deficiência física, pessoa cadeirante ou cadeirante.

Adaptações Possíveis:

- Salas de aula no térreo;
- Mobiliário adaptado para conforto no estudante;
- Remover móveis ou objetos que impeçam a circulação do estudante;
- Quando falar com o estudante cadeirante, procure se sentar ou abaixar para que o contato fique no mesmo nível, evitando desconforto;
- Mantenha muletas, bengalas ou cadeira de rodas sempre próximas à pessoa que as utiliza;
- Quando estiver acompanhando o estudante com dificuldade de mobilidade, ande no mesmo ritmo;



Deficiência Visual (DV)

Conceito: Alteração completa ou parcial da capacidade visual. Cegueira - caracteriza-se pela completa perda de visão sem percepção visual de luz e forma. Baixa-visão - é definida como uma condição na qual a visão da pessoa não pode ser totalmente corrigida por óculos, interferindo em suas atividades diárias;

Terminologia Adequada: Pessoa com deficiência visual, pessoa com baixa visão, pessoa cega ou cego (a).

Adaptações Possíveis:

- A apresentação inicial do professor ao aluno é importante, visto que o aluno cego identificará seu professor pelo reconhecimento de sua voz;
- O conteúdo programático deve ser disponibilizado de forma digital ou em Braille;
- Forma ampliada para alunos com baixa visão;
- Quando utilizar imagens, explorar a fala narrativa e descritiva;
- Avise aos instrutores, guias e anfitriões, nas atividades de campo, que na turma há um aluno cego e pergunte se há possibilidade de o mesmo tocar os objetos em conhecimento, caso necessário;
- Sempre que modificar o espaço de sala de aula, informar as alterações para que o estudante as identifique;
- Estimule a participação plena do estudante em atividades acadêmicas;
- Busque estratégias diferenciadas para o trabalho com seus alunos, viabilizando a imaginação, a criatividade e outros canais de percepção;



Deficiência Auditiva (DA)

Conceito: Alteração completa ou parcial da capacidade auditiva. Surdez - perda auditiva profunda utilizam normalmente a língua de sinais para comunicação. Deficiência Auditiva - perda parcial da audição e podem fazer uso de aparelhos auditivos, implantes cocleares e outros dispositivos.

Terminologia Adequada: Pessoa com deficiência auditiva, pessoa surda ou surdo (a).

Adaptações Possíveis:

- A responsabilidade de ensinar os conteúdos ao surdo é do professor. O intérprete fará apenas a mediação da comunicação;
- Possibilitar que o intérprete e estudante fiquem posicionados um em frente ao outro;
- Utilizar em sala de aula, sempre que possível, recursos visuais ou concretos;
- O professor deve dirigir – se sempre ao estudante em momentos de diálogos e não ao intérprete;
- É importante estimular que todos os estudantes da turma se comuniquem com o aluno surdo objetivando a interação com a turma;
- Evitar escrever e falar ao mesmo;
- Encaminhar orientações como, datas de provas, trabalhos e exercícios de forma escrita;
- Termos, palavras e nomes em outras línguas devem ser escritos no quadro;
- Os textos trabalhados em sala devem, sempre que possível, ser passados com antecedência para o intérprete e o estudante;



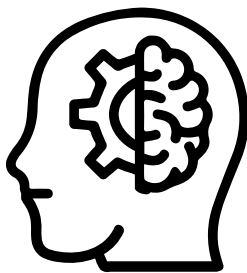
Deficiência Intelectual (DI)

Conceito: Caracteriza-se por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo e está expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais.

Terminologia Adequada: Pessoa com deficiência intelectual, pessoa com Síndrome de Down, sempre utilizando a palavra “pessoa” antes da condição.

Adaptações Possíveis:

- Trate o estudante considerando sua idade, evitando a infantilização desnecessária, agindo sempre de forma natural, tratando adulto como adulto;
- Procure sempre promover a independência do estudante, incentivando a realização das atividades;
- Promova acolhimento - transforme a sala de aula num ambiente que acolha. É importante livrar o local de críticas ou brincadeiras maldosas;
- Procure dar um significado prático ao conteúdo apresentado;
- Utilize recursos visuais e tecnológicos que potencializem a apresentação do conteúdo;
- Quando necessário, utilize o Plano de Adaptações Curriculares (PAC), documento que sistematiza as adaptações necessárias ao conhecimento, à metodologia e à avaliação, para a promoção dos processos de aprendizagem do estudante.



Transtorno do Espectro Autista (TEA)



Conceito: Alteração das funções do neurodesenvolvimento do indivíduo, interferindo na capacidade de comunicação, linguagem, interação social e comportamento.

Terminologia Adequada: Pessoa com autismo, pessoa com transtorno do espectro autista ou autista.

Adaptações Possíveis:

- Conheça a história do estudante, estratégias de estudo já construídas pode lhe auxiliar no contexto educacional;
- Utilização de linguagem clara e objetiva;
- Comunique o estudante com antecedência sobre alguma mudança, para que este tenha tempo hábil de adaptar-se. Por exemplo: (mudança de sala, dias de aula, professor, etc.);
- Os estudantes com TEA são diversos, pois cada um apresenta uma característica. Há estudantes que são organizados em um item ou têm total predisposição para um campo do conhecimento. Ao notar alguma facilidade do aluno, tente trabalhar isso com riqueza, privilegiando suas habilidades;
- Seja sempre muito claro sobre as atividades, tanto as de sala de aula quanto os trabalhos. Explique claramente os prazos e critérios;
- Promova acolhimento - transforme a sala de aula num ambiente que acolha. Por vezes o estudante precisa manusear constantemente um objeto, ou ficar em pé no fundo da sala. É importante livrar o local de críticas ou brincadeiras maldosas.

Estratégias de Ensino Inclusivo

As estratégias inclusivas auxiliam na permanência dos estudantes independente de sua condição física ou intelectual. Aqui estão algumas abordagens práticas para promover um ambiente acadêmico inclusivo:

- **Diversificação de Métodos de Ensino:** Utilize diferentes métodos pedagógicos, aulas expositivas, trabalhos em grupo, atividades práticas e discussões;
- **Materiais Diversificados:** Prepare materiais de ensino em vários formatos (texto, áudio, vídeo, visual) para atender a diferentes estilos de aprendizado;
- **Materiais Acessíveis:** Forneça materiais de ensino em diversos formatos, quando necessário, (braille, áudio, texto digital) para atender às necessidades de todos os estudantes;
- **Aprendizagem Ativa:** Envolver os estudantes em atividades que promovam a participação, como debates, simulações e estudos de caso;
- **Flexibilidade nos Prazos:** Ofereça prazos flexíveis para a entrega de trabalhos e realização de provas.
- **Tecnologias Assistivas:** Sempre que possível utilize softwares e aplicativos que facilitem a interação e a aprendizagem do estudante;
- **Avaliações Diversificadas:** Proponha diferentes formas de avaliação, como provas orais, apresentações, trabalhos escritos e projetos práticos. Devem ser exploradas as potencialidades da pessoa – foco na habilidade, sem minimizar o grau de exigência;

Estratégias de Ensino Inclusivo

- **Plano de Adaptações Curriculares:** Quando necessário, desenvolva com os estudantes planos de estudo personalizados que atendam às suas necessidades específicas;
- **Feedback Contínuo:** Demonstre os pontos positivos e negativos de forma clara, construtiva, respeitosa. Este monitoramento é importante, pois permite a percepção do seu próprio desempenho, potencial e capacidade motivando o estudante;
- **Parceria com Núcleos e Setor de Acessibilidade:** Trabalhe em conjunto com as equipes de acessibilidade do Campus, para identificar e atender às necessidades específicas de cada estudantes;
- **Tutoria e Atendimento Individualizado:** Disponibilize tutores e horários para que seja possível oferecer apoio acadêmico individualizado ao estudante;



Avaliação

A avaliação no contexto educacional deve orientar ações para eliminar barreiras que interferem na aprendizagem e participação dos estudantes. A prática tradicional de avaliação, centrada em provas e exames, pode ser substituída por provas orais, utilização de projetos, apresentações, portfólios ou realização de prova em sala separada para maior concentração. O objetivo maior da avaliação é identificar potencialidades e dificuldades dos alunos, e uma nivelção para um “aluno ideal”. Nas palavras de Castro (1992, p. 17 *apud* BRASIL, 2008, p. 21), “A avaliação não deve ser vista como uma caça aos incompetentes, mas como busca de excelência pela organização escolar como um todo”.

A avaliação precisa estar relacionada à aprendizagem do indivíduo, e objetivando conhecer, propor e indicar maneiras de adaptar os processos de aprendizagem e desenvolvimento, visando qualificar o percurso acadêmico. É fundamental considerar o estudante em seu contexto, onde ele participa, interage, convive e aprende, pois a avaliação fundamenta e organiza a proposta pedagógica.

Entendemos que a aprendizagem conduz o sujeito a níveis mais complexos de desenvolvimento e que é responsabilidade do docente mediar a aprendizagem dos estudantes e, conseqüentemente, alcançar elevados índices de desenvolvimento acadêmico.



Considerações Finais

Esta pesquisa investigou os fatores que influenciam na evasão de estudantes com deficiência na UFFS, com o objetivo de identificar esses fatores e propor ações de permanência. Após a análise identificamos que a maneira como os estudantes com deficiência são recebidos e apoiados pela universidade impacta diretamente em seu desenvolvimento acadêmico e permanência na instituição.

Nessa perspectiva, várias ações institucionais são necessárias como a reestruturação do Núcleo de Acessibilidade, contratação de profissionais especializados e fornecer suporte contínuo aos docentes. Esse produto educacional “Docente Inclusivo: Um manual prático para a inclusão de acadêmicos Pcd’s na Universidade Federal da Fronteira Sul” é uma das ferramentas que pretende auxiliar os docentes no processo de ensino e aprendizagem e esperando a diminuição da evasão.



Referências

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004.

BRASIL. LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) Educação inclusiva : v. 3 : a escola / coordenação geral SEESP/MEC ; organização Maria Salete Fábio Aranha. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004. 26 p.

MEC. Ministério da Educação e Cultura. O Respeito à Diversidade e o Aluno com Necessidades Educativas Especiais. / coordenação geral UFPR/MEC. - Curitiba, 2000.

MEC. Ministério da Educação e Cultura. Saberes e práticas da inclusão : avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. - Brasília, 2006.

Sassaki, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 3.ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

Siluk, Ana Cláudia Pavão; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira (Org.). Avaliação: reflexões sobre o processo avaliativo no Atendimento Educacional Especializado. Santa Maria: UFSM, 2015.

Souza, Jairo José de. Cartilha Legal: Inclusão do aluno com necessidades específicas. Instituto federal de Alagoas. 2022.

UNESCO. Organizações das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, Declaração de Salamanca: Princípios, Políticas e Práticas em Educação Especial, Brasília: M.J. CORDE, 1994. 145